

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÜSTÜN ZEKÂ/YETENEKLİ VE NORMAL ÖĞRENCİLERDE
İNSANİ DEĞERLER, DUYARLI SEVGİ, SOSYAL GÜVEN VE
MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Adnan ÖZBEY
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

Kütahya, 2016

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum “Üstün Yetenekli ve Normal Öğrencilerde İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi, Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../...../2016



Adnan ÖZBEY

Kabul ve Onay

Adnan ÖZBEY'in hazırladığı “Üstün zekâ/yetenekli ve Normal Öğrencilerde İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi, Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

..../...../2016

Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM (Danışman)

Doç. Dr. Baykal BİÇER
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Ülkemizde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden tanınmasında ve onlara yönelik eğitim programlarında bazı aksamaların bulunması nedeniyle hedeflere tam olarak ulaşamadığı düşünülmektedir. Buradan hareketle “üstün beyin gücüne” sahip bu öğrencilerin gelişim ve eğitim sorunlarına yönelik kimi boşlukları dolduracağı düşünülerek bu araştırma yapılmaya karar verilmiştir.

Tez yazma süreci içerisinde benden desteğini, bilgisini ve tavsiyelerini esirgemeyen, her zaman sabırla ve anlayışla yaklaşan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bilgisini paylaşan, yol gösteren, desteği ve yakınlığını hissettiren Yrd. Doç. Dr. Süleyman Hilmi ŞAHİN’e, Yrd. Doç. Dr. Nureddin VAN’a, Doç. Dr. İsmail ARSLAN’a ve Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER’e teşekkür ederim.

Hayatımın her safhasında, her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen çok değerli annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ederim. Zevkli, heyecanlı aynı zamanda sıkıntılı ve yorucu geçen uzun süreçte her zaman desteğini hissettiğim, teşvik ve yardımıyla yanımda olan sevgili eşim Emine ÖZBEY’e, sevgili kızım Derya Betül’e ve sevgili oğlum Orhan Melih’e teşekkür ederim.

Son olarak, burada isimlerine tek tek yer veremediğim ancak çalışmamda emeği olan dostlarıma, çalışma arkadaşlarıma, uyguladığım formlarda her soruya büyük bir sabırla ve içtenlikle yanıt veren, isimlerini bilmediğim bütün katılımcılara ve değerli eğitimcilerine ayrı ayrı teşekkürler ederim.

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Yemin Metni	ii
Kabul ve Onay.....	iii
Önsöz	iv
İçindekiler	v
Şekiller Listesi.....	xi
Tablolar Dizini	xii
Kısaltmalar	xv
Özet	xvi
Abstract	xvii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	6
Üstünlük ve üstün yeteneklilerin tanısı.....	6
Tarihi perspektiften üstün zekâ/yetenekliler	8
Üstün yetenek kuramları	15
Üç halka modeli	15
Deniz yıldızı modeli.....	17
Beşgen teorisi	19
Aşırı duyarlılık teorisi	20
Üstün zekâ ve üstün yetenek	21
Üstün yetenek alanları	23
Genel zihinsel yetenek	23
Özel akademik yetenek	24
Yaratıcı yetenek	24
Liderlik yeteneği	25
Psikomotor yetenek	26
Görsel sahne sanatları yeteneği	27
Zekâ	27
Zekâ kuramları	29
Gulford'un zihin yapısı modeli	29
Temel zihinsel yetenekler/grup faktör kuramı	31
Hiyerarşik teori.....	32
Bilişsel gelişim teorisi	32
Yapısal teori	33
Biyolojik teori	33
Duygusal zekâ teorisi	33
Çoklu zekâ totem kutupları	34
Kim, ne, nasıl? modeli	35
Üçlü zeka teorisi.....	36
Çoklu zekâ teorisi.....	37
Yetenek	38
Yetenek türleri.....	40
Akademik yetenek	41
Sözel yetenek.....	41

Sayısal yetenek	42
Özel yetenek	43
Türkiye’de üstün zekâ/yetenekliler	44
Türkiye’de üstün zekâ/yeteneklilere eğitim veren kurumlar	46
Özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları	47
TÜBİTAK	47
Fen liseleri	47
Sosyal bilimler liseleri.....	49
Bilim ve sanat merkezleri.....	49
Erzurum İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi	51
Üstün yetenekliler eğitim programları (ÜYEP)	51
Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu	51
Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)	52
Bahçeşehir Fen ve Teknoloji lisesi	53
Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezi ve İnönü Çocuk	53
Üniversitesi	53
Ankara Üniversitesi Çocuk Üniversitesi.....	54
Yeni Ufuklar Koleji.....	55
Petek Çocuk Evi.....	55
Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)	55
İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesi Uygulama ve Araştırma	56
Merkezi	56
Dünyada üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	56
Amerika Birleşik Devletlerinde üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	56
Kanada’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi	59
Almanya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	61
İngiltere’de üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	63
Avusturya ’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	66
Finlandiya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi	68
Fransa’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	70
İspanya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	72
İsrail’de üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi	73
Rusya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi	75
Güney Kore’de üstün zekâ/yetenekliler eğitimi.....	77
Yeni Zelanda’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	79
Avustralya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi.....	82
Değerler ve değerlerin sınıflandırılması	84
Farklı disiplinlerde değerler	84
Felsefe - değer ilişkisi.....	84
Sosyoloji - değer ilişkisi	85
Din – değer ilişkisi	86
Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması	87
Değerlerin özellikleri	90
Değer kavramı ile ilişkili bazı kavramlar.....	92
Tutum – değer ilişkisi.....	92
Değer - norm ilişkisi.....	93
Değer -inanç ilişkisi	94
Değerler konusunda kuramsal yaklaşımlar	95
Spranger değerler sınıflandırması	96

Rokeach'ın değer sınıflaması	96
Schwartz'ın değer sınıflaması	97
Hofstede değer sınıflandırması.....	100
Graves'ın değer teorisi	100
Kahle'nin değer sınıflaması.....	102
Güngör'ün değer sınıflandırması.....	103
Yaman'ın değer sınıflandırması	104
Değerler eğitimi	105
Değerler eğitiminin önemi	107
Değerler eğitiminin tarihçesi.....	109
Duyarlı sevgi.....	110
Duyarlılık	110
Sevgi.....	112
Merhamet	114
Duyarlı sevgi	115
Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet	117
Güven	117
Sosyal güven	120
Memnuniyet	121
Sosyal bilgiler eğitimi ve üstün zekâ/yetenekli öğrenciler	123
Problem Durumu	127
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	128
Problem Cümlesi	131
İkinci Bölüm	135
Yöntem.....	135
Araştırmanın Modeli	135
Nedensel karşılaştırma (araştırma) yönteminin aşamaları.....	136
Çalışma grubu	138
Cinsiyet, yaş ve sınıf.....	139
Akademik alan	142
Verilerin Toplanması.....	142
Veri toplama araçları	142
İnsani değerler ölçeği	143
Duyarlı sevgi ölçeği	144
Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ölçeği.....	145
İşlem.....	145
Verilerin Analizi.....	148
Üçüncü bölüm	150
Bulgular.....	150
Demografik Karakteristikler.....	150
Ailesel karakteristikler	150
Kardeş sayısı	150
Anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin gelir durumu.....	151
Ailenin gelir durumu	153
Anne ve baba meslekleri	154
İnsani değerler.....	158
Duyarlı sevgi.....	158
Sosyal güven ve memnuniyet	159
Cinsiyet	160

ÜZ/Y çocuklarda ailenin gelir durumunun insani değerler puanlarıyla ilişkisi	163
Hayvan besleme durumu	165
Sınıf düzeyi	167
Anne eğitim durumu	170
Baba eğitim durumu	173
Anne mesleği.....	176
Baba mesleği	180
Bağımlı değişkenler arası korelasyonlar	184
Yapısal eşitlik modeli	186
İnsani değerler (sorumluluk) ölçeği	188
Duyarlı sevgi ölçeği	191
Sosyal güven ve memnuniyet ölçeği.....	192
Modelin analizi.....	194
Alternatif model.....	196
Dördüncü Bölüm.....	200
Sonuç Tartışma ve Öneriler	200
Sonuç	200
Tartışma.....	203
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanları normal öğrencilerden daha yüksektir hipotezinin tartışması ve yorumu	203
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi düzeyi normal öğrencilerden daha yüksektir, hipotezinin tartışması ve yorumu	205
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sosyal güven ve memnuniyet düzeyi normal öğrencilere göre daha düşüktür hipotezinin tartışması ve yorumu..	206
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre insani değerler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	210
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre duyarlı sevgi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	211
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	212
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	213
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	214
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	215
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre duyarlı sevgi düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterir hipotezinin tartışması ve yorumu.....	217
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterir hipotezinin tartışması ve yorumu.....	218

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin insani değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	218
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin duyarlı sevgi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	219
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu.....	221
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu..	222
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu..	222
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	223
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu..	224
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu..	225
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu	226
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	227
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu.....	228
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu	229
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	230
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	231
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu	232
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet arasında pozitif ilişkiler vardır hipotezinin tartışması ve yorumu	233
Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi; sosyal güven ve memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu.....	236
Öneriler.....	239
Araştırmacılara yönelik öneriler	241
Kaynakça.....	242
Ekler	289
Ek-1: Ölçek İzni (İnsani Değerler Ölçeği)	289
Ek-2: Ölçek İzni (Duyarlı Sevgi Ölçeği).....	290
Ek-3: Ölçek İzni (Sosyal Güven ve Memnuniyette Hissetme Ölçeği).....	291

Ek-4: Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Araştırma İzin Dilekçesi	292
Ek-5: Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezlerinde Araştırma İzni .	293
Ek-6: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokullarda Araştırma İzin Dilekçesi	294
Ek-7: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokullarda Araştırma İzni	295
Ek-8: İnsani Değer Ölçeği	296
Ek-9: Duyarlı Sevgi Ölçeği	297
Ek-10: Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği	298
Ek-11: Kişisel Bilgi Formu	299
Ek-12: Normal Öğrenci Özensiz Doldurulmuş Form	300
Ek-13: Normal Öğrenci Özensiz Doldurulmuş Form	301
Ek-14: Özel Yetenekli Öğrenci Yorumlanmış Form	302
Ek-15: Özel Yetenekli Öğrenci Yorumlanmış Form	303
Özgeçmiş.....	304



Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1. Renzulli'nin üçlü çember kuramı modeli (Stenberg, 2004).....	17
Şekil 2. Stenberg ve Zhang'ın beşgen kuramı modeli (Stenberg, 2004).	20
Şekil 3. Yapısal eşitlik modeli A.....	133
Şekil 4. Yapısal eşitlik modeli B.....	134
Şekil 5. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin yaş farkı t test sonucu.....	140
Şekil 6. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin kardeş sayısı sonucu.....	151
Şekil 7. Anne ve babanın eğitim durumu farklılık sonuçları.	152
Şekil 8. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin ailenin gelir durumu farklılık sonuçları.	153
Şekil 9. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin baba meslekleri dağılım sonuçları.	154
Şekil 10. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin anne mesleği dağılım sonuçları.	155
Şekil 11. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin hayvan besleme durumu sonuçları.	157
Şekil 12. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin ekzojen değişken ve endojen değişken temsili modeli.....	187
Şekil 13. Yapısal eşitlik modelinin örtük değişkenleri.	194
Şekil 14. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet yapısal modeli.....	199

Tablolar Dizini

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Abraham Tannenbaum Kim, Ne, Nasıl? Modeli	35
Tablo 2. Rokeach'ın Değer Sınıflaması	97
Tablo 3. Schwartz'ın Değer Sınıflaması	99
Tablo 4. Graves'in Değer Sınıflaması.....	102
Tablo 5. Kahle'nin Değer Sınıflaması	103
Tablo 6. Yaman Değer Sınıflandırması	104
Tablo 7. Dilmaç İnsani Değerler Sınıflandırması(5).....	105
Tablo 8. Araştırma Kapsamına Alınan Ortaokulları	139
Tablo 9. Araştırma Kapsamına Alınan Bilim ve Sanat Merkezleri	139
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Dağılım Tablosu.....	139
Tablo 11. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Farklılıkları.....	140
Tablo 12. Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf Üstün zekâ/yetenekli ve Normal Öğrencilerin Yaş Farklılıkları	140
Tablo 13. Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf Üstün zekâ/yetenekli ve Normal Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Açısından Dağılım Sonuçları.....	141
Tablo 14. Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Sınıf Dağılım Sonucu.....	141
Tablo 15. Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Akademik İlgi Alanı Sonucu.....	142
Tablo 16. Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Kardeş Sayısı Sonucu.....	150
Tablo 17. Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Anne ve Babanın Eğitim Farklılık Sonuçları.....	151
Tablo 18. Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Ailenin Gelir Durumu Farklılık Sonuçları.....	153
Tablo 19. Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Anne Çalışıyor Durumu Farklılık Sonuçları.....	156
Tablo 20. İnsani Değerler Ölçeği Özet Değerler	158
Tablo 21. Duyarlı Sevgi Ölçeği Özet Değerler.....	159
Tablo 22. Sosyal Güven ve Memnuniyet Ölçeği Özet Değerler.....	159
Tablo 23. Üstün Zekâ/Yetenekli Çocuklarda Cinsiyete Göre İnsani Değerler Ortalaması Sonuçları	160
Tablo 24. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-wilk Normallik Testi Sonuçları..	161
Tablo 25. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Box M ve Levene Varyansların Homojenliği Test Sonuçları.....	161
Tablo 26. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Manova Analiz Sonuçları.....	162
Tablo 27. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Anova Analizleri Sonuçları.....	163
Tablo 28. Üstün Zekâ/Yetenekli Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Sonuçları	164
Tablo 29. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Manova Sonuçları	164

Tablo 30. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Çoklu Değişken Normallik Sonuçları	165
Tablo 31. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Manova Analiz Sonuçları.....	165
Tablo 32. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumuna Göre Sosyal Güven ve Memnuniyet ile Duyarlı Sevgi Manova Test Sonuçları	166
Tablo 33. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumuna Göre Sosyal Güven ve Memnuniyet ile Duyarlı Sevgi Çok Değişkenli Normallik Test Sonuçları	166
Tablo 34. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumuna Göre Sosyal Güven ve Memnuniyet ile Duyarlı Sevgi Kolmogorov Smirnov ve Shapiro wilks Testleri Sonuçları	167
Tablo 35. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumu Manova Analizi Sonuçları.....	167
Tablo 36. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre İnsani Değerler, Duygusal Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Dağılım Sonuçları	168
Tablo 37. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre İnsani Değerler, Duygusal Sevgi ve Sosyal Güven ve Memnuniyet Çok Değişkenli Normallik Test Sonuçları	169
Tablo 38. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre İnsani Değerler, Duygusal Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Varyans Homojenlik Testleri	169
Tablo 39. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre Duyarlı Sevgi Bootstrapli Manova Analizi Sonuçları.....	170
Tablo 40. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılık Sonuçları.....	171
Tablo 41. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Çok Değişkenli Normallik Testleri	172
Tablo 42. Üstün Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi İle Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Çok Değişkenli Normallik Testler.....	173
Tablo 43. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre bootstrapli MANOVA analizi	173
Tablo 44. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılık Sonuçları.....	174
Tablo 45. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Çok değişkenli Normallik Testleri	175
Tablo 46. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Homojen Varyanslar Varsayımı Test Sonuçları	176
Tablo 47. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre MANOVA analizinin sonuçları	176

Tablo 48. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Dağılım Sonuçları	177
Tablo 49. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Çokdeğişkenli Normallik Testi Sonuçları.....	178
Tablo 50. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Homojen Varyanslar Varsayımı Test Sonuçları	179
Tablo 51. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre MANOVA analizinin sonuçları	180
Tablo 52. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Dağılım Sonuçları	181
Tablo 53. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Normallik Testi Sonuçları.....	182
Tablo 54. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Homojen Varyanslar Varsayımı Test Sonuçları	183
Tablo 55. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre MANOVA Analizinin Sonuçları	184
Tablo 56. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Değişkenleri Arasındaki Spearman rho ve Kendall tau b Bağlılıkları Sonuçları.....	185
Tablo 57. Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Değişkenleri Arasındaki Parametrik Olmayan Bağlılık Sonuçları.....	186
Tablo 58 Sorumluluk Ölçeği Maddeler arası Korelasyon Matrisi	188
Tablo 59 Sorumluluk Ölçeği Maddeler Arası Korelasyon Matrisi Doğrulayıcı Faktör Analizinin Sonuçları	189
Tablo 60. Sorumluluk Ölçeğinin Model Uyum İstatistikleri	190
Tablo 61. Duyarlı Sevgi Doğrulayıcı Model Uyum İstatistikleri	191
Tablo 62. Duyarlı Sevgi Doğrulayıcı Model Uyum İstatistikleri	192
Tablo 63. Sosyal Güven ve Memnuniyet Doğrulayıcı Faktör Analizinin Model Uyumluluk Değerleri	193
Tablo 64. Sosyal Güven ve Memnuniyet Doğrulayıcı Faktör Analizinin Model Uyumluluk Değerleri	193
Tablo 65. Yapısal Eşitlik Modelinin Tüm Örtük Değişkenlere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizleri	195
Tablo 66. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum Göstergeleri Analizi.....	195
Tablo 67. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum Göstergeleri Analizi.....	196
Tablo 68. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum Göstergeleri Analizi.....	197
Tablo 69. Yapısal Eşitlik Modeli Standart Bağlılıklar	198

Kısaltmalar

- ÜZ/Y** : Üstün Zekâ/Yetenek
- İDÖ** : İnsani Değerler Ölçeği
- DSÖ** : Duyarlı Sevgi Ölçeği
- SGHMÖ** : Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği
- ÜYEP** : Üstün Yetenekliler Eğitim Programları



Özet

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerde İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi, Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu araştırmada ortaokul 6,7 ve 8. sınıf düzeyindeki “üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin insani değer, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması” amaçlanmıştır.

Öğrencilerin “insani değer, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerini” ölçmek için insani değerler ölçeği, sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ölçeği, duyarlı sevgi ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara, İzmir, Balıkesir, Çanakkale ve Manisa illerinde öğrenim gören ve BİLSEM’e devam eden 6., 7. ve 8. 726 üstün zekâ/yetenekli öğrenci ile aynı illerde ortaokulda okuyan 796 normal öğrenciden oluşmuştur.

Bu araştırmada, nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Analizler üç aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada çalışma örnekleminin demografik edilmiştir. İkinci aşamada çalışmanın özünü teşkil eden hipotezler test edilmiştir. Üçüncü aşamada ise yapısal eşitlik modeli (SEM) yöntemi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri normal öğrencilere kıyasla yüksek çıkmıştır. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri; cinsiyet, sınıf, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, hayvan besleme durumu, anne-baba eğitim seviyesi, anne-baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler alt boyutu olan sorumluluk bilincinin yüksek olması duyarlı sevgiyi, duyarlı sevgi de sosyal güven ve memnuniyet düzeyini artıracığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: İnsani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven- memnuniyet, üstün zekâ/yetenek

Abstract

Comparison of Human Values, Compassionate Love, Social Safeness and Pleasure Levels in Gifted Children and Normal Children

This study, the aims to “compare the levels of human values, compassionate love, social safeness and pleasure in gifted students and normal students” of 6.,7., and 8. grades.

To measure “human values, compassionate love, social safeness and pleasure levels” of the participants, scale of human values, scale of social safeness and pleasure, scale of compassionate love and personal data forms developed by the researcher were used.

The participants of the study consisted of 726 gifted students in 6., 7., and 8. Grades in cities of Ankara, İzmir, Balıkesir, Çanakkale and Manisa, and attending BİLSEM, and 796 normal students of state schools in the same cities in 2015-2016 education year.

In this study, “casual-comparative research” method was employed. Analyzes were performed in three stages. In the first stage, demographic characteristics of the group were analyzed. In the second stage, hypotheses essential for the study were tested. In the third stage structural equation model (SEM) was used for the data analysis.

Results, indicated that gifted students have higher levels of human values, compassionate love, social safeness and pleasure than normal students. Gifted students’ human values, compassionate love, social safeness and pleasure levels didn’t differ significantly in terms of gender, grade, family income, parents’ level of education, having a pet parents’ occupation. It was found out that there is a meaningful connection between human values, compassionate love, social safeness and pleasure in gifted students. It was found that a higher sense of responsibility, which is a sub-dimension of human values in gifted students, increases compassionate love and that helps to increase social safeness and pleasure levels.

Keywords: Human values, compassionate love, social safeness and pleasure, gifted/talent.

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümde “üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması” konusunun genel hatları ele alınarak giriş yapılmış, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve terimlerin tanımlanmasına yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler, yeryüzüyle ilgili tüm olayları her yönüyle tanıtmaya çalışan, neden sonuç ilişkisini açıklayan, vatandaş olarak bireyin haklarının, ödevlerinin ve sorumluluklarının neler olduğunu belirten, yalın bir ifadeyle insanın kendisi, fiziki ve sosyal çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir. Sosyal bilgiler, eğitim sahasının meydana getirdiği bir kavramdır. Disiplinler arası alan olarak kabul edilen sosyal bilgiler, sosyal bilimler sahasındaki kavramsal ve bilimsel yeniliklerin eğitim sürecinde ele alınarak kişinin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Akbaşlı, 2009).

Öğrencilere toplumsal hayatla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin büyük bir bölümü ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersiyle kazandırılmaktadır. Milli bilinci kazandıracak vatandaşlık eğitimi için bir araç olarak görülen sosyal bilgiler, bireylerin sosyalleşmesini sağladığı gibi nitelikli insan yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda “Milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve yüceltmeye çalışan, sorumluluklarını yerine getiren ” bireyleri yetiştirmenin temel amaç olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de 2004 yılından itibaren ilköğretim programında yer alan sosyal bilgiler dersi yeniden yapılandırılarak kapsamlı değişikliklere gidilmiştir. Yenilenen ilköğretim programında sosyal bilgiler öğretimin vizyonu şu şekilde açıklanmıştır:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına

saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren) sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” (MEB, 2010, s.25).

Sosyal bilgiler, öğrencileri toplumsal yaşama hazırlarken bilgi, beceri, tutum ve değerlerini kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak değerler eğitiminde önemli görev üstlenmektedir (Çengelci ve Yaşar, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği yeni öğretim programlarında değerlerle ilgili konular doğrudan bulunmaktadır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler ve değerler eğitimi önemli yer tutmaktadır. Bu değerlerden bir kısmı sosyal bilgiler dersi 4-5. Sınıf bir kısmı 6-7. sınıf öğretim programlarında, öğrenciye kazandırılması hedeflenmiş ve bu değerlerin öğretiminde neler yapılması gerektiği açıklanmıştır.

Sosyal Bilgiler Programı'nda “Adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik” şeklinde 26 değer doğrudan öğrencilere kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2010).

Küreselleşme, sanayileşme, teknolojik ve bilimsel gelişmelerle hızlı değişimlerin ve dönüşümlerin yaşanması sonucu ortaya çıkan toplumsal değişimler artmıştır. Ayrıca küresel ekonominin doğurduğu negatif sonuçların, ülkeleri birçok yönden olumsuz durumla karşı karşıya getirdiği, ekonomik ve sosyal problemlerin baş gösterdiği de bir gerçektir. Bu şartlar değerler ve değerler öğretiminin yeniden ele alınmasını kaçınılmaz kılmıştır.

İnsan, kimi zaman duyu organlarının kimi zaman da duygusal yönün bir ürünü olan, kendine özgü belirli ölçütler kullanarak çevresindeki varlıkları anlamlandırmaya çalışmaktadır. Duyu organları yoluyla elde ettiği bilgileri varlıkları tanımlamada kullanılırken insan, duygusal olarak sahip olduğu izlenimlerden yararlanarak varlığa kıymet biçmekte ve önem vermektedir. Bireyin duygusal olarak sahip olduğu bu izlenimler genel anlamda “değer” olarak adlandırılmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007). “Değer, arzu edilen, arzu edilebilen

şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir”. Değerler, bireye uygun davranış şekillerini gösteren, yaşama dair inançlar ile davranışlara yön veren ilkelerdir. Bireysel ve toplumsal bir yaklaşımla tanımlanacak olursa değer, bir varlığa, nesneye veya faaliyete yüklenen önem ya da üstünlük halidir (Aydın ve Gürler, 2012).

Değerler, insan davranışlarını şekillendirdiği gibi insanın taşıdığı olduğu değerlerle örtüşecek uygun tutum ve davranışları da geliştirmektedir. Toplum bir bütündür ve bu yapının bir parçası olan insan ait olduğu grup, kurum vb. bağlamlardan büyük ölçüde etkilenerek değerlerini edinmektedir. Hayatın önemli bir bölümünde birlikte olan farklı grup ve kurumlarda gerçekleşen planlı ya da plansız öğrenmelerin bütünü, bireyin değerler sisteminin oluşmasına etkili olmaktadır. Toplumsal yapının unsurları olan aile, ekonomi, siyaset, eğitim, hukuk ve din gibi temel kurumların kendilerine ait değerleri vardır ve bu kurumlar değerlerini mensuplarına benimsetme görevini yüklenmiştir (Kaymakcan, 2010).

İnsanı, diğer yaratılmış varlıklardan ayırt eden temel özellik, yüklenmiş olduğu emanettir. Bunu, “insanlık cevheri” şeklinde de adlandırmak mümkündür. Bu cevherin tezahürü, insani davranışlar, kabuller ve ifadelerle gerçekleşmektedir. Bunları da yönlendiren insanın aklı ve hisleridir. İnsan davranışları, bireysel ve sosyal ilişkilerin şekillenmesi aklın ve hislerin yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bireylerin ve toplumların, yüzyılları kapsayan sosyal bir tecrübe olarak süzerek elde ettikleri bu davranışlar ve kabuller, büyük kısmı olumlu olmak üzere “insanî değerler” olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanî değerleri genel olarak “ferdi ve sosyal barış” şeklinde de ifade etmek mümkündür. İnsani değerler içinde doğruluk, merhamet, sevgi, paylaşma, adalet, yaşama sevinci, fedakârlık, vefâ, hoşgörü, sabır, tevâzu, irfân, affedicilik, gibi davranışlar yer almaktadır. Bunlara benzeyen davranış kalıplarıyla birlikte insanî değerleri benimsemiş fert ve toplumları barış toplumları ve medeni toplumlar olarak ifade etmek mümkündür (Açıkgöz, 2008).

“Yardımlaşma gibi vicdana dayanan ve adaleti aşır ihşan boyutuna ulaşan davranışlar” ‘insani değerler’ olarak tanımlanmaktadır (Çengel, 2011). İnsanî değerler, toplumda kargaşayı, çatışmayı önleyerek toplumu koruyan ve kontrolü sağlayan bir mekanizma görevi görmekte ve bu şekilde toplumu kendi içinde uyumlu bir halde devamını sağlamaktadır (Kalkandelen, 2015). İnsanî değerler,

insan yaşamına bir değerlilik ve saygı kazandırmaktadır. Yaşamın iyilik, hoşgörü, merhamet, dürüstlük gibi güzel yönlerinin çoğalmasına katkıda bulunmaktadır. Bütün bunlar insanın uyumlu ve dengeli bir yaşam sürmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı insani değerler hayatın temel direkleri olarak kabul edilmektedir (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 200)

İnsanların birlikte mutlu ve huzurlu bir biçimde yaşamalarını sağlayan toplumsal kurallar vardır. Bu kuralların insani değerlerle desteklenmesi son derece önemlidir. Çünkü saygı, merhamet, adalet, hoşgörü gibi sevgi ve duyarlılık içiren değerler toplumsal bütünleşme sağlamaktadır. Toplumsal bütünleşme ile toplumun uyumlu biçimde varlığını sürdürmesi, toplumsal düzenin korunması ve çözümlenin engellenmesi gerçekleşmektedir.

Doğu felsefesinin bakış açısıyla duyarlılık, insanda sosyal ilgiyi ve davranışları artıran, insanların içinde bulunduğu acı ve ıstıraplı hali kavramayı sağlayan temel insani niteliktir (Lama, 1995). Duyarlılıkla, insanların başkalarını dikkate alma eğilimi artmakta ve zihinsel kapasitesi önemli ölçüde gelişmektedir. Duyarlılık ile insanlara yardım etme isteğinin geliştiği, hatta en olgun noktaya ulaştığı kabul edilmektedir (Gilbert P., 2000). Diğer olumlu duygulardan farklı olarak insanda cömertlik ve diğergâmlık hislerinin artmasını sağlamaktadır. Duyarlılıkla birey diğer insanlara yoğunlaşmakta ve bunun sonucunda büyük bir sosyal birliktelik meydana gelmektedir (Jazaieri; Jinpa; McGonigal; Rosenberg; Finkelstein ve Simon Thomas, 2013).

Duyarlı sevgi bütün insanların iyiliğini hedefleyen ve bunun üzerine yoğunlaşan özel bir sevgidir. Duyarlı sevgi son derece bilinçli ve özgürce bir tercihi içermektedir. Bir ayrım yapmadan herkesi dikkate almayı gerektirmektedir. Süreklilik bu sevgi türünün önemli bir özelliğidir. Başka bir ifadeyle insanlara hissedilen duyarlı sevgi, insanlara hissedilen yakınlık duygusunun artarak devam etmesini sağlamaktadır.

Duyarlı sevgi acıma hisleri olmadan diğer insanlara saygıyı gerektirmektedir. Acıma hisleri duyarlı sevgiyi sınırlandıracağından sadece acıma duygusuyla yönlendirilmemelidir. Bundan dolayı duyarlı sevgi, içgüdülerin yönlendirmesi, farklı duyguların baskısı ya da dışardan bazı etkenlerin zorlamasından ziyade iradeli, isteyerek ve severek olmalıdır. Bu eylemler

gerçekleştirilirken karşı taraf da iyi anlaşılmalıdır. Yani insanların duygularını, ihtiyaçlarını ve onun yaşam standartlarını artıracak uygun davranışların hassasiyetle belirlenmesi gerekmektedir. Doğru eylemlerin belirlenmesi bütüncül biçimde, tam olarak sevmekle; o da gerçek anlamda anlayış ve duygusal bağlanmanın oluşmasıyla olmaktadır (Underwood, 2002; 2008).

İnsani değerler ve duyarlı sevginin benimsendiği toplumlarda sosyal güven ve yaşam memnuniyeti düzeyi yüksek olmaktadır. Bireyler ile gruplar arası diyalogun ve sağlıklı iletişimin temelinde karşılıklı güven duygusu vardır. Güven bir ilişkide tarafların, birbirinin iyi niyetlerinin, zayıf yönlerinin ya da zor durumunun kötüye kullanılmayacağından emin olmaları halidir. Güven duygusunun toplumsal yaşamda huzurda ve sükûneti sağlama gibi önemli fonksiyonu vardır. Toplumsal çözülme, dağılma engelleyen ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayan temel unsur da güven duygusudur. Bundan dolayı sosyal güvenin toplumda tesis edilmesi öncelikli hedeflerdendir.

Gilbert (2009), sosyal güveni, yüksek düzeyde güven ve mutluluk hisleriyle depresyon, endişe, stres, kaygı gibi olumsuz durum ve duygulardan korunma şeklinde tanımlamaktadır (Akin, A. ve Akin, Ü. 2015). Sosyal güven bireye kabul görme, aidiyet ve başkaları tarafından sevilme hislerini yaşatarak iyi olmayı sağlamaktadır. Aynı zamanda bireyi olumlu duygulara ve başarıya motive etmektedir. Sosyal güven duygusuna sahip bireylerin yaşamdaki zorluk ve problemleri daha iyi idare ettikleri ve olumlu düşüncelere sahip oldukları görülürken, diğer yandan sosyal güvenden mahrum insanların problemler karşısında psikolojik sorunlara ve negatif fikirlere açık oldukları görülmektedir (Gilbert, 2005).

İnsani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven şüphesiz toplumun her kesimi için çok önemlidir. Ancak hem sahip oldukları üstün meziyetler ve üretkenlikleri hem de sosyal ve duygusal kapasiteleri yönüyle üstün zekâ/yetenekli çocuklar için ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sahip oldukları kapasitenin yok olmaması ya da yanlış kullanılmaması için uygun şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir.

Üstün zekâ/yeteneklilik; bireyin, genetik olarak taşıdığı ve çevresel etkenlerle gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı – dikkat

kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi zihinsel gelişim, dili anlama ve anlatabilme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde, birkaçında veya bütününde farklı gözlem ve ölçme araçlarıyla uzmanlar tarafından gözlenen veya ölçülebilen, akranlarından ileri düzeyde olma durumudur (Dönmez, 2010).

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler, birçok yönden olduğu gibi sosyal ve duygusal yönden de akranlarından farklılık göstermektedir. Erken olgunlaştıklarından kendilerinden büyüklerle arkadaşlık edip çalışmayı, yetişkinlerle görüşmeyi ve iletişim kurmayı tercih etmektedirler. Sosyal yönden çok uyumlu, bireysel ilişkilerde son derece başarılı ve diğer insanlarla anlaşmada beceriklidirler. Karşısındaki insanların duygularını, düşüncelerini, beklentilerini ve isteklerini anlayabilme potansiyeli vardır. Diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına karşı yüksek düzeyde duyarlıdırlar. Ekip çalışması için ihtiyaç halinde ekip kurabilme ve ekibi yönlendirebilmekte, bağımsız ve çok yönlü çalışmayı tercih etmektedirler. Bu yönüyle üstün zekâ/yeteneklilerin her alanda liderlik için arzu edilen kişilik özelliklerinin geliştiğini söylemek de mümkündür (Stuart ve Beste, 2008).

Duygusal üstünlüğün en önemli özelliği olağanüstü empati dereceleri, ahlaki düşünce, farkındalık ve duyarlılıktır. Üstün zekâ/yeteneklilerde, evrensel değerlere sahip çıkma eğilimi vardır. Bu değerleri bütün insanlığa karşı hissetmektedirler. Başkalarının düşüncelerine, duygularına ve haklarına değer vermekte, sosyal konulara karşı aşırı duyarlılık taşımakta ve adaletsizliklere karşı tahammül edememektedirler. Bu özellikler üstün zekâ/yeteneklilerde erken yaşta ve yoğun şekilde görülmektedir

Kuramsal Çerçeve

Üstünlük ve üstün yeteneklilerin tanısı

Üstünlük, benzerleriyle ya da diğer bireylerle kıyaslandığında nitelik bakımından onlardan daha yüksekte, daha önde olan, diğerlerini geride bırakan üstün yönler olarak tanımlanabilir. Üstün yetenek kavramı ise topluma, döneme ve kavrama bakış açısına göre sürekli değişmiş olmakla birlikte genel anlamda, bireysel zekâ testleri ile ölçülen zekânın yüksek olması olarak anlaşılmıştır. Tapper (2012), son yıllarda da yetenek kavramı üzerine çalışmaların yoğun

şekilde devam ettiğini ve üstün yetenek kavramı ile ilgili birçok yeni anlayışın ortaya çıktığını, ancak bu önemli gelişmelere rağmen üstün yetenek kavramı üzerine ortak bir görüşe varılamadığını ifade etmiştir.

Bilimsel her sahada gözlenebileceği gibi üstün yetenek kavramının tanımında ve bu alandaki çalışmalarda zamana bağlı olarak değişmeler olmaktadır. Başlarda kolayca tanımlanabilen ve sınırlı özelliklerle çok rahat sınıflandırılabilen üstün yetenek, zamanla çok farklı boyutlarda inceleme alanına sahip, birçok kavramı içeren, esnek olduğu kadar dinamik yapıya sahip bir tanım halini almıştır (Akarsu, Yetişemediğimiz çocuklar: üstün yetenekli çocuklar ve sorunları, 2001). Bildiren (2011), göre üstün yetenek kavramının yalnızca zekâyla ifade edilmesi üstün yetenek kavramının anlamını daralttığı gibi, zenginliğini ve güzelliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Yaratılışlarında yeni şeyler üretmek ve sorunlara çözüm bulmak gibi özellikleri taşıyan üstün yetenekliler duygu, ahlâk ve entelektüel yönden de örnek olacak bireylerdir. Özbay (2013), üstün yetenek kavramı yalnızca genel zekâ kapasitesinden ibaret olmadığı için, bugün “üstün zekâlı” yerine “üstün yetenekli” kavramının daha sık kullanıldığını belirtmiştir.

“Üstün yetenekliler, genel ve/veya üstün yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir (MEB, 1991). Üstün yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminde konunun uzmanları tarafından belirlenmesi, yani tanılanması kritik öneme sahiptir. Bu kritik öneminden dolayı literatürde “Üstün ve Üstün Yetenekli Çocuk” kavramı üzerinde durulmuştur. “Üstün ve Üstün Yetenekli Çocuk, üstün akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet ya da faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur” (BİLSEM, 2007). (Ataman, 2005), üstün yetenekli çocukları, bir veya birden fazla yetenek alanında, akranlarından çok üstün zekâyla veya yeteneğe sahip kişiler olarak tanımlamıştır. Üstün yetenekli çocuk; üstün yetenekli çocukları belirleme konusunda yeterliliğe sahip, bu alanda profesyonel olarak bilinen kişiler tarafından, seçkin yeteneklerine bakılarak belirlenmiş kişidir (Özbay, 2013).

Tarihi perspektiften üstün zekâ/yetenekliler

Üstün yetenekli çocukların varlığı insanlık tarihi kadar eskidir. Platon (1993), Devlet adlı eserinde üstün yetenekliler ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Paton, üstün yetenekli bireylerin erken yaşlarda tespit edilerek bilim, sanat, felsefe ve devlet idaresi gibi alanlarda ihtiyaç duyulan eğitimin verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu kişilerin sosyal statüsüne ve zengin-fakir olmasına bakılmaksızın yüksek ahlak, bilgelik ve idarecilik gibi nitelikler taşıyan bireyler olmasına dikkat edilmelidir. Platon, toplumdaki bireyleri bakır, tunç, gümüş ve altına benzeterek dört grupta sınıflandırmıştır. Bu gruplandırma incelendiğinde Platon'un (1993) basit bir şekilde toplumu yeteneklerine göre sınıflandırdığı görülmektedir.

Birinci Grup: Bu gruptaki bireyler altın olarak kabul edilmektedir. Bu insanlar yönetici olabilecek, devletin üst kademelerine kadar yükselebilecek yeteneğe, bilgiye ve donanımına sahiptir. Doğuştan yetenekli olan bu sınıf, aldıkları eğitimle ve eleme yoluyla ideal bir şekilde yetiştirilmelidir.

İkinci Grup: Bu gruptaki bireyler gümüş olarak kabul edilmektedir. Savaşçı, asil sanatkârlar ve bu seviyedeki toplumsal tabakaya ait kişileri temsil eden bu insanlar da altın sınıfındakiler gibi eğitim görme hakkına sahiptir.

Üçüncü Grup: Bu gruptaki bireyler tunç olarak kabul edilmektedir. Sanatkârlar ve esnaflardan oluşan bu tabakadaki insanların kendisi olmasa dahi çocuklarının eğitim almaları gerekmektedir.

Dördüncü Grup: Bu gruptaki bireyler bakır olarak kabul edilmektedir. Yetenek bakımından çok zayıf ve daha çok kölelerin oluşturduğu bu gruptaki insanlar emir altında çalışmakta ve beden gücü ile yapılan işlerde istihdam edilmektedir.

Üstün yetenek kavramının zamanla geliştiği ve her toplumda üstün yetenek tanımı üzerinde uzun süre farklı görüşler ileri sürüldüğü görülmektedir. Eski Yunan toplumlarında askeri beceriler (Spartalılar), akademik ve fiziksel yetenekler (Atinalılar), ve mühendislik yetenekleri (Romalılar) ileri düzeydedir. Çin'de ise ilk zamanlar üstün yetenekli bireyler tespit edilerek saraya alınmıştır. Çin'de tüm sosyal sınıfların durumlarına göre eğitim hakları olduğuna inanılırken, aynı zamanda bireylerin yetenekleri de göz önünde bulundurulmuştur. Japonya'da

insanlar statülerine göre eğitim almıştır. Samuray olacak çocuklara farklı eğitim uygulanmış, tarih, edebiyat, sanatsal yönü olan dersler okutulmuş ve dövüş sanatları alanında uzmanlaşmaları sağlanmıştır. Alt sınıf çocuklar ise geleneksel okul konulardan oluşan müfredat ile eğitim almıştır (Al-Shabatat, 2013).

Osmanlı tarihine bakıldığında, Selçuklulardan miras kalan bir devlet geleneği sürdürülerek fethedilen yerlerde halkın gereksinimleri de düşünülerek mektep, cami ve medreseler kurulmakta, bu şekilde eğitim-öğretim köylere kadar götürülmekteydi (Aydüz, 2008). Neredeyse devletle yaşıt olan medreselerin başlıca görevi nitelikli din görevlilerini ve âlimleri yetiştirmektir. Bunun yanında saray okulu olarak da anılan “Enderun-u Hümayun” ise devlet hizmetlerini görece ve idari alanda görev alacak kişilerin eğitimini üstlenmiştir (Enç, 2005). Enderun Mektebinin kuruluş amacı Osmanlı Devleti’nin sahip olduğu gücü korumak ve konumunu devam ettirebilmek için vasıflı insanlar yetiştirmektir (Akkutay, 1984). II. Murat zamanında seçkin ve yetenekli insanların üstün eğitimi için kurulan Enderun Mektebinin, aynı dönemde diğer devletlerde fonksiyonu yönüyle benzer bir kurumun olmadığı görülmektedir (Enç, 2005). Gerçek kimliğini Fatih Sultan Mehmed zamanında kazanmış olan Enderun Mektebi “üstün” eğitim veren, devlet kurumlarının işlevini sürdürebilmesi için gerekli niteliklere sahip insanlar yetiştiren bir meslek okuludur. Kitlelerden çok bireysel eğitimi hedefleyen, piramide benzeyen bir yapıya sahip olan Enderun Mektebi’nde yukarı çıktıkça hem zorluk derecesi artan hem de daha disiplinli bir eğitim verilmekteydi (Armağan, 1999). Bu özellikleriyle bakıldığında Osmanlı Devleti’nde üstün yeteneklilere, idari, askeri, liderlik yönü olan elit bir tabakayı keşfetmek, bunları geliştirmek ve görev yüklemek amacıyla yaklaşılmıştır. Bu şekilde yüz yıllarca Osmanlı Devleti’ne hizmet eden idari, mülki, askeri ve diplomatik alanda donanımlı kadronun yanında birçok yetenekli şair, hattat, musikişinas, mimar yetişmiştir.

Aydüz (2008) Enderun Mektebi ile merkez ve taşra yönetiminin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinin yanında birçok etnik/kültürel çeşitliliği barındıran bir yapıya sahip olan Osmanlı Devletinde “Osmanlıcılık” fikrinin geliştirildiğini, etnik yapı yerine bireyin yetenekleri ile kültüre ve disipline dayalı bir eğitim politikasının icra edildiğini ifade etmiştir. Başlangıcı 14. yüzyıla kadar uzanan, çeşitli sınıma uygulamaları sonucunda tespit edilen ilgi ve becerileri

geliştirmeye dayanan, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulandığı Enderun Mektebi'nin, 20. yüzyılın başlarında ABD'li eğitimci John Dewey'e ait olan Demokratik Eğitim Modeli 'nde amaçlanan eğitimi altı yüzyıl önce hayata geçiren bir kurum olduğunu söylemek mümkündür (Ödemiş, 2014). Buradan da anlaşılmaktadır ki Osmanlı Devleti'nde Müslüman kimliği taşımak kaydıyla sadakate ve üstün yeteneğe sahip olan her birey, Enderun Mektebi'nden mezun olduktan sonra yeteneğine göre devlet kademelerinde yer alma ve bürokraside üst mevkilere kadar yükselme imkânına sahiptir (Taşkın, 2008).

Enderun Mektebi'nin birçok öğrenci kaynağı olmakla birlikte I. Murat zamanında ilk uygulamaları görülen ve II. Murat zamanında da yasa halini alan devşirme geleneği Enderun Mektebi için en önemli öğrenci kaynağı olmuştur. Devşirme yöntemi, Hristiyan halktan alınan çocukların çeşitli yönlerden verilen disiplinli eğitimle hem yeteneklerinin gelişmesi sağlanan hem de Osmanlı vatandaşı olma kültürü kazandırılarak devlete hizmet edecek potansiyel kadroyu oluşturmayı amaçlayan sistemdir. Enderun Mektebi'ne öğrenci alınırken bir dizi aşama takip edilmiştir. Devşirme yoluyla toplanan çocuklar Enderun Mektebi'ne geçmeden önce belirli bir eğitimden geçirilmiştir. Gayr-i Müslim ailelerden seçilen bu çocuklar, Türk kültürü ve İslam inancını benimsemeleri amacıyla öncelikle bir Türk ailenin yanına verilmiştir. Buradaki eğitimleri tamamlanan çocukların bedensel ve ruhsal yeteneklerini geliştirmek için Galatasaray ve İbrahim Paşa saraylarına gönderilmiştir. Bu saraylarda alınan eğitimden sonra çeşitli askeri birliklere dağılan çocuklar arasında üstün yetenekli olduğu tespit edilenler seçilerek Enderun Mektebi'ne alınır. Büyük ve Küçük odalar, Doğanlı Koğuşu, Seferli Koğuşu, Kiler Odası, Hazine Odası, Has Oda olmak üzere yedi kademedeki oluşan bir eğitim almaya verilir. Bu eğitim sürecini tamamlayan çocuklar, seviyeleri ve yeteneklerine göre devlet birimlerinde görevlendirilmiştir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde Enderun Mektebi okul olmanın yanında yeteneklerin, sanatsal eğilimlerin ve idarecilik becerilerinin geliştirildiği uygulama alanlarına sahip meslek okullarını da andırmaktadır (Akkutay, 1984; Enç, 2005).

Enderun Mektebi'nde medreseler düzeyinde akademik bir eğitim-öğretim yapılmaktaydı. Okutulan dersler ise Türkçe, Arapça, Farsça, Matematik, Edebiyat, Tarih, İslami bilimlerdir. Bunlar arasında Türkçe, Farsça, Edebiyat, Tarih,

Matematik gibi medreselerde okutulmayan dersler dikkati çekmektedir. Enderun Mektebi'nde, yeteneklerine göre ok ve cirit atma, ata binme, güreş gibi sporlar yaptırılır, musiki, şiir, hat minyatür, resim, cilt... gibi bir sanat öğretilirdi. Enderun'da eğitim-öğretim görenler arasında en dindar Müslümanlar, en kuvvetli hafızlar ve müezzinler, en hassas şairler ve edipler, en cesur askerler ve kumandanlar, en mahir sanatkârlar, mimarlar, ressamlar ve nakkaşlar, en yüksek musikişinaslar ve hattatlar, en değerli âlimler ve müverrihler yetişmiştir (Akyüz, 2004; Akkutay, 1984).

Osmanlı Devletinden önce ne Doğu'da ne de Batı'da devletin doğrudan doğruya hem sivil hem de askeri kadrolarını hazırlamaya yönelik bir eğitim kurumu bulunmamaktadır. Osmanlı Devleti'nin altı yüz yıl süren döneminde, devşirme sistemiyle belli ölçülere dayanarak seçilen bu yetenekli bireyler için hazırlanmış programlarla yaklaşık on beş yıllık eğitim aldıktan sonra devletin ihtiyaç duyduğu üst düzey idareci, asker ve sanatkârlar yetiştirmesiyle Enderun Mektebi, üstün veya seçkin yeteneğe sahip bireylerin eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Akkanat, 2004; Ataman, 1997).

Batıdaki gelişmelere bakıldığında, Rönesans dönemi ile birlikte üstün ve seçkin yetenekli bireylere yönelik çalışmalar başlamış, özellikle Aydınlanma Çağı'nda Platon'un eğitim alanındaki düşüncelerinden esinlenerek Almanya, İngiltere ve Fransa başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde "Gramer School, Lyceom, Gimnesium" gibi isimlerle kurulan okullarda Grekçe, Latince, astronomi, güzel sanatlar, matematik gibi dersler okutulmuştur. Bu okullarda verilen eğitimin amacı devlet idaresinde görev alacak üstün yetenekli kişileri keşfetmek, idarecilik için gerekli temel becerileri kazandırmaktır. Okullarda eleme yöntemi ile başarılı olamayan öğrenciler, okuldan ayrılarak halka yönelik eğitimin verildiği kurumlara gönderilirdi. Bu dönem Avrupa'sında sanat, edebiyat, tarih, mimari ve arkeolojide eşsiz ürünler ortaya konmuştur (Enç, 2005).

Üstün yetenekliler üzerine ilk çalışmalar, Francis Galton'a aittir. Galton 1869 yılında Kalıtsal Deha (The Hereditary Genius) adlı eserini yazmıştır. Bu eserinde Galton bir sınıflandırmaya giderek üstün yetenekliler için üç özellik saymıştır: Yetenek, istek-gayret ve zahmetli iş yapma gücü. 1874 yılında yazdığı English of Science kitabında biyografi metodunu kullanarak 180 ünlü kişinin karakteristik özelliklerini ve yaşam öykülerini anlatmıştır. Bu şekilde incelediği

kişilerin hepsinin sahip olduğu üstün kapasiteleri kullanarak ünlü oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu kişileri “Dahi Adamlar” olarak adlandırmıştır. Galton, 1888-1894 yıllarında yaptığı diğer bir çalışmada ise 7500 kişiyi, zihinsel yetenekleri bakımından incelemiştir. Bu çalışmasında Galton, anne ve babanın yetenekleri ile çocuğun yetenekleri arasında bir bağ olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Yeteneklerin doğuştan geldiğini ve doğuştan gelen yeteneklerin sonradan kazanılan becerilerden daha değerli olduğunu düşünen Galton; insanları üstün zekâlı, yetenekli, ortalama zekâyâ sahip veya zihinsel engelli olarak sınıflandırmıştır. Çok zeki ve yetenekli insanlar için “üstün veya seçkin” terimlerini kullanmıştır (Goldstein, 2012).

Üstün yetenek üzerine ilk çalışmaları yapan diğer isimlerden biri olan Alfred Binet, 1890 yılından başlayarak zekâ yaşı, zekâ testleri, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar üzerinde araştırmalar yapmıştır. Sorbonne Üniversitesi'nde Fizyolojik Psikoloji Laboratuvarı'nda Theodore Simon ile beraber zihinsel gerilik veya öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde çalışmış ve bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek 1905 yılında yayınlanmıştır. 2-12 yaş aralığına uygulanabilen, kişinin zihinsel performansını ölçen ve zekâ yaşı ile zekâ alanını belirleyen bu testlerde giderek artan zorluk derecesine sahip otuz soru bulunmaktadır. Bu testlerde dilin gelişimi, kavram bilgisi, ilişki kurma, iletişim kurup sürdürme, motor beceriler, kısa süreli bellek, eşya ve resim tanıma, benzerlikleri bulma, sözcük dağarcığı ve öyküleri hatırlama, şekiller, küplerle kule, köprü yapma, vb. becerileri ölçülmeye çalışmıştır. İlerleyen yıllarda birçok araştırmacı Binet testini eklemeler de yaparak uygulamıştır. Bunlar içinden en önemlisi L. M. Terman tarafından geliştirilmiş olan testlerdir. 1916 yılında oluşturulan bu testler Stanford-Binet Intelligence Scala/Stanford - Binet Zekâ Testi olarak bilinmektedir. 1937 ve 1960'da yeni eklemeler yapılarak Terman-Merrill Testleri olarak adlandırılmıştır (Becker, 2003).

1900'lü yıllara gelindiğinde “Genel Zekâ: Nesnel Olarak Kararlı ve Ölçülü” adlı eserinde Faktör Analizi olarak isimlendirdiği çalışmasını ortaya koyan Charles Spearman, tüm bireylerin değişen miktarlarda bir genel zekâ faktörüne (bu faktöre g adı verilmektedir) sahip olduğunu öne sürmüştür. Kişiyi sahip olduğu g miktarına bağlı olarak, parlak ya da sönük bireyler olarak tanımlamak mümkündür. Spearman'a göre g faktörü, zekâ test maddelerinde performansı

belirleyen temel unsurdur. Ayrıca her birine s denilen üstün faktörler de belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır. Spearman'ın bu çalışması İki Faktör Analizi olarak da adlandırılmaktadır (Lovie ve Lovie, 1996).

Genetik eğilimli yaklaşımın en etkili temsilcisi kabul edilen Lewis M. Terman (1877-1956) ile IQ kavramı popüler hale gelmiştir ve sosyal bilimlerin gelişiminde ve bilimsel araştırma metotlarında önemli bir yer sahibi olmuştur. Terman zekâ testleriyle tespit edilen zekânın genetik olduğuna ve bundan dolayı zamanla herhangi bir değişime uğramayacağını iddia etmiştir (Varlı, 2014). Uzmanlık alanı zekâ testleri olan Lewis Terman, üstün yetenekli çocukları normal çocuklardan ayırmak için üstün yetenekli çocukların kişisel, fiziksel ve bilişsel gelişimini incelemiştir. Üstün yeteneği IQ ile açıklamaya çalışan ilk araştırmacı olan Terman, 250.000 ilköğretim ve lise öğrencisine üst üste testler uygulamıştır. IQ' su 140 üzeri olan 1528 öğrenci içerisinde kızların IQ ortalaması 150,4 iken erkeklerin IQ ortalaması 151,5'tir. Uyguladığı IQ testleri sonucunda % 2'lik dilime girenleri "üstün yetenekli" olarak saptamıştır. 1945 yılına kadar bu öğrencileri her yönüyle takip etmiş ve belli aralıklarla testler uygulamaya devam etmiştir. Seçtiği öğrencilerin ileride ABD'nin önemli şahsiyetleri olacağına inanan Terman, araştırmada elde ettiği bulgularla 'Dehanın Genetik Araştırması' adlı eserini meydana getirmiştir (Jolly, 2008).

Bu araştırmada kullanılan araçlar;

- Stanford-Binet genel zekâ testleri
- Tıbbi raporlar
- Okul performans testleri
- Önceki yıllar okuduğu kitap listesi
- İnsan bilimi ölçüm testleri
- Aile anketleri
- Kişisel tercihler
- Yarışmalar ve oyunlar
- Yedi değişik kişilik testi (Taller, 2004).

Terman'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre;

- Üstün yetenekli çocuklar bilim testlerinde üstün başarı göstermektedir.
- Üstün yetenekli çocuklar fiziksel yönden sağlıklı bireylerdir.
- Üstün yetenekli çocuklar genel olarak okul hayatında başarılıdır.
- Üstün yetenekli çocuklar geniş bir bilgi alanına sahiptir. Bu bilgi alanı zengin olduğu kadar çok da karmaşıktır.
- Üstün yetenekli çocukların diğer normal çocuklara göre daha sadık, dürüst, istikrarlı ve ince bir kişilik yapısı olmaktadır.
- Üstün yetenekli çocuk okuma, dil öğrenme, fen bilimleri, matematik, edebiyat ve sanat alanlarında üstün başarı gösterirken sayma, telaffuz etme ve tarih biliminde farklılık göstermektedir (Taller, 2004).

20. yüzyılın ortalarından itibaren üstün yetenek kavramıyla ilgili yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunlar zekânın yanında yaratıcılık, yüksek seviyede akademik başarı, bir sanat alanında üstün yetenek, liderlik kapasitesi, pratik zekâlılık, yaratıcılık, dil kapasitesi, fiziksel yetenek gibi kavramları da içeren çok geniş yelpazeli yaklaşımlardır. Bunlardan biri, ABD federal hükümetinin aktif rol oynadığı Marland Raporu'dur. ABD Eğitim Bürosu; bürokratlar, eğitimciler ve halkı da içine alan geniş çaplı bir çalışma ile üstün yeteneklilerin eğitimini hükümet politikası olarak belirlemiştir. Marland Raporu'nda (1972) üstün yetenekliler, aşağıdaki alanlardan birinde ya da birkaçında üstün performans gösteren çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Feldhusen, 1998; Marland, 1972; Passow ve Rudnitski, 1993).

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

Üstün yetenek kuramları

Üç halka modeli

Renzulli (1986), üstün yetenekli insanların taşıdıkları özellikleri Üç Halka Modeli adını verdiği çalışması ile açıklamıştır. Üç Halka Modeli, insandaki yaratıcılık potansiyelinin ana boyutlarını ve bu potansiyelin nasıl verimli kullanılacağını göstermeye çalışan bir teoridir. Teorinin ismi, insanın genel ve özel alanlardaki özelliklerinden yani, üç etkileşim kümesinin kavramsal çerçevesinden türemiştir. Bu üç halka; ortalamanın üstünde yetenek, görev bilinci ve yaratıcılıktır. Üç halka arka planda gizli kalan, insandaki potansiyelin ortaya çıkmasını sağlayan, kişilik ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimi temsil etmektedir. Üstün yetenek bu üç halka arasındaki etkileşime dayanmaktadır (Demirel, 2011; Page, 2006). Buradaki her küme kişinin üstün yetenekli kabul edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Üç Halka Modeli, farklı alanlarda son derece başarılı olmuş insanların özellikleri incelenerek oluşturulmuştur. Bu kişilerin Üç Halka Modelinde belirtilen özelliklere çeşitli derecelerde sahip oldukları görülmektedir. Bu özellikler eşit seviyede olmadığı gibi statik bir yapıya da sahip değildir. Bu üç özelliğten birinin eksik ya da yetersiz olması durumunda üstün yeteneğin ideal kombinasyonlarının bozulduğu görülmektedir (Renzulli, 1986; Renzulli ve Reis, 2004; 2010).

Üç Halka Modelinde geçen üç alan aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

- Ortalama Üstü Yetenek:
 - Genel yetenek
 - Özel yetenek.
- Görev Bilinci (motivasyon)
- Yaratıcılık
- Ortalama Üstü Yetenek: Ortalama yetenek iki kısma ayrılmaktadır. Genel yetenek ve özel yetenek.
 - Genel Yetenek: Çevreye, yeni durumlara hızlıca uyum sağlama, nedensellik ilişkisine bağlı olarak tecrübelerle dayalı bilgi işleme ve soyut düşünebilme kapasitesidir. Sözel ve sayısal akıl yürütme, uzamsal ilişkiler, yüksek hafıza ve sözcük akıcılığı genel yetenek için örnektir. Bu yetenekler, genellikle genel yetenek veya zekâ testleri ile ölçülmekte ve

çoğunlukla geleneksel öğrenme yöntemlerinde uygulanmaktadır (Freeman, Permission to be gifted, 2005).

- o Özel yetenekleri: Bilgi, beceri, ya da kısıtlı bir zaman diliminde belirli bir sahada, bir veya daha fazla faaliyeti gerçekleştirebilme kapasitesidir. İnsanlar günlük yaşamda kendilerini sahip oldukları bu yetenekler ile ifade etmektedir. Matematik ve kimya gibi belirli alanlardaki üstün yeteneklerin genel yetenek ile güçlü bir ilişkisi vardır. Bu potansiyel; bu alanlardaki zekâ testleri, genel yetenek testleri, başarı testleri ve özel yetenek testleri ile ölçülebilmektedir (Renzulli, 1986)

Üstün yeteneği birçok alanda sayısal değerlerle ifade etmek zor olsa da, Renzulli (1986) ortalama üstün yeteneği; herhangi bir alanda % 15-20 üstünde gösterilen performans, çaba olarak kabul etmiştir (Gross, Gifted and talented education professional development package for teachers, 2005).

- Görev Bilinci: Belli bir alanda harcanan enerji, motivasyon yoğunluğu ve odaklanmayı temsil etmektedir. Azim, dayanıklılık, kendine güven, istek, çözümü zor problemlerle başa çıkmada kendine olan inanç, görev bilincini açıklamak için en sık kullanılan terimlerdir. Yüksek düzeyde merak, coşku, ilgi bulunmaktadır. Motivasyon genellikle organizmaların tutumlarını tetikleyen bir genel enerji süreci olarak tanımlanmaktadır. Oysa görev bilinci belirli bir sorun (görev) veya belirli performans alanında harcanan enerjiyi temsil etmektedir (Freeman, Permission to be gifted, 2005; Gross, Gifted and talented education professional development package for teachers., 2005).
- Yaratıcılık: Yaratıcılık üstün yetenekli kişilerin üçüncü özelliği olarak kabul edilmektedir. Yaratıcı kişiler; esneklik, akıcılık, özgünlük, çevreye ve kişilere karşı duyarlılık, deneyimlere açık olma ve risk alma gibi özellikler taşımaktadırlar. Bu bireyler son derece meraklı, kurgusal düşünebilen, macerayı ve risk almayı seven, detaylara dikkat eden, ince düşünebilen kişilerdir (Grigorenko ve Sternberg, 2001; Page, 2006).

Renzulli (1986) Üç Halka modeliyle sadece resmi, akademik testlere dayanarak öğrencilerin tespit edilmesini benimsemeyerek alanlardan birinde üst düzeyde başarı göstermeyi üstün yetenek olarak kabul etmektedir. Bundan dolayı bu model, birçok eğitimci tarafından yaygın olarak benimsenmiştir (Page, 2006)



Şekil 1. Renzulli'nin üçlü çember kuramı modeli (Stenberg, 2004).

Deniz yıldızı modeli

Abraham Tannenbaum (1983) geliştirdiği modelinde üstün yetenekli çocukları ayrıntılı şekilde tanımlamıştır. Derinlemesine analitik değerlendirmelerin yapıldığı çalışma, üstün yeteneklilerin psikolojisi, kişilik özellikleri, çevreyle uyumu, yeteneklerinin geliştirilmesi ve eğitimi konusunda önemli bir çalışma kabul edilmektedir. Tannenbaum üstün yetenekli öğrencilerin tanımında genel ve üstün yeteneği kabul ederek bu yeteneklerin ortaya çıkması ve gelişmesi için çevreye ve yeni durumlara uyum sağlayacak olumlu kişilik özelliklerinden bahsetmiştir. Üstün zekâlı çocuklarda ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve estetik gibi alanlarda yeteneklerini geliştirme, üst seviyede performans gösterme ve örnek olma potansiyeli vardır. Üstün yetenekli bir çocuk uygun şartlar oluştuğunda kendisinde bulunan bu potansiyeli geliştirebilmektedir (Jarvin ve Subotnik, 2015; Kaufman ve Sternberg, 2005; Tannenbaum, 1983)

Tannenbaum (2003), beş adet iç ve dış değişken ile açıklamaya çalıştığı ve Mükemmellik Örgüsü (Kafesi) adını verdiği kuramını denizyıldızı şeklinde göstermiştir. Mükemmellik Örgüsünde yer alan değişkenler aşağıda açıklanmıştır (Tannenbaum, 1983; Tannenbaum, 2003).

Genel Yetenek (General Ability): Tannenbaum (2003), genel yeteneği 'g' faktörü, ya da test edilebilir genel zekâ (IQ) olarak açıklamıştır. Tüm yetenek alanlarında belli bir dereceye kadar önemlidir. Genel yetenek ne küçümsenmeli ne gereğinden fazla önemsenmelidir. Normal bir IQ seviyesi bazı faaliyetler için yeterli olsa da akademik alanda yüksek başarı için daha yüksek IQ gereklidir.

- **Üstün Yetenek (Special Ability):** Bireyin matematik, kimya, biyoloji, resim, müzik, yazarlık gibi belli bir alanda üst seviyede başarı göstermesidir. Bu kişiler, belli bir sahada yeterli kapasiteye, üst düzeyde muhakeme yeteneğine, ilgi ve merak duygusuna sahip olmalıdır. Bazı üstün yetenekler çocukluk döneminde tespit edilebilirken, bazıları çok daha sonra belirgin hale gelmektedir.
- **Zihinsel Olmayan Faktörler (Nonintellective Factors):** Üstün yetenek, sadece üst düzeyde başarı göstermek değildir. Bunun yanında motivasyon, özgüven, benlik kontrolü, ruh sağlığı, uzun vadeli başarı için kısa vadeli memnuniyeti feda etmeye hazır olma, bilgi ve tecrübelerini paylaşma arzusu gibi özellikleri de taşıması gerekir.
- **Çevresel Faktörler (Environmental Factors):** Toplum üstün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirme yönünde bilinçlendirilmeli, yeteneklerin gelişeceği ortam sağlanmalıdır. Çünkü çevresel faktörlerin uygun olması yeteneklerin gelişme seviyesini etkilemektedir. Bu çevresel faktörler çocuğun ailesini, akran grubunu, okulunu ve toplumunu, aynı zamanda çocuğun yetiştiği ülkenin, ekonomik, sosyal ve siyasal kurumlarının tamamını içermektedir.
- **Şans Faktörleri (Chance Factors):** Tannenbaum (2003) kendinden önceki araştırmacılar tarafından etkisi çok araştırılmış olmayan şans faktörünün bireyin yeteneklerinin ortaya çıkmasında önemli olabileceğini düşünür. İnsanın yaşamında öngörülemeyen bazı olaylar kişideki olağanüstü potansiyelin ortaya çıkması için önemli bir şans olabilir. Öğrenci, yeteneklerinin gelişimi aşamasında doğru öğretmeni bulmuş olması onun için önemli bir şanstır. Yine Tannenbaum'un (1983; 2003) işaret ettiği gibi ekonomide, sosyal çevrede, iş sahasında, ailede ya da sağlık durumundaki bir değişiklik kariyerini ciddi şekilde değiştirebilir.

Deniz Yıldızı Modelinde hem statik hem de dinamik unsurlar vardır. Kişinin okuma, matematik, fen bilimleri başarı seviyesi ile sağlık durumu, aile, sınıf arkadaşları ile ilişkileri, yaşadığı yer zaman içinde değişmektedir. Bu dinamik elemanların öğrenme, sosyalleşme ve eğitim süreçlerine etkisi göz ardı edilmemelidir (Tannenbaum, 1983, 2003).

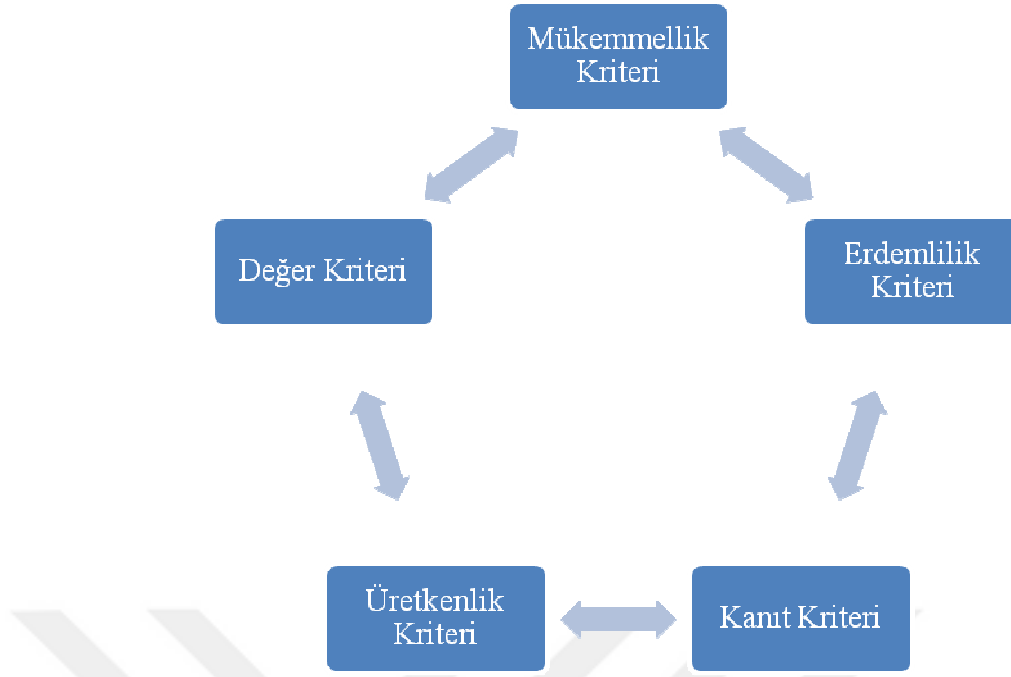
Tannenbaum'a göre çocuğun yüksek yeteneklerini yüksek başarılarla çevirebilmesi için Deniz Yıldızı modelindeki her beş faktörün mevcut olması gerekir. Dört faktörün yüksek seviyede bulunması eksik olan beşinci faktörü telafi edebilmektedir (Tannenbaum, 2003; Davis, 2006).

Beşgen teorisi

Sternberg ve Zhang (1995) üstün yeteneklileri açıklamak için sunduğu teoride üstün yetenekli bir kişinin beş özelliği taşıması gerektiğini belirtmiştir: Mükemmellik, enderlik(nadirlik), verimlilik (üretkenlik), kanıt ve (Sternberg, *The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach*, 2012; Gross, *Gifted and talented education professional development package for teachers.*, 2005). Bu özellikler aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır (Sternberg ve Zhang, 1995):

- **Mükemmellik:** Bireyin bir veya birkaç alanda akranlarına göre yüksek performans göstermesidir. Burada değerlendirmenin akranlara göre yapılması önemlidir. Çünkü on yaşında müzik dersleri almaya başlayan birisi için bu durum sıra dışı olurken dört yaşından başlayarak müzik dersleri alan birisi için bu sıradan bir durumdur.
- **Enderlik (Nadir Bulunma):** Nadir rastlanan bireysel bir beceriye sahip olma ya da akranları arasında bir alanda az rastlanan bir düzeyde başarı göstermektir. Üzerinde durulan bir yetenek türünün ve ya performansın ender görülmesidir. Örneğin bir sınıfa zor bir test uygulansa ve bütün sınıf üst seviyede başarı gösterse bile az rastlanan bir durum değilse bu öğrenciler üstün yetenekli kabul edilemez. Ayrıca bir kişinin ender rastlanan bir yeteneğe sahip olması mükemmellik kriterini desteklemiş olmaktadır.
- **Verimlilik (Üretkenlik):** Birey, üstün olduğu alanda bir şeyler üretmelidir. Bu kriter için sadece bir zeka testinde yüksek bir puan almak yeterli değildir. Bireysel potansiyelini verimli çalışmalara çevirebilmeli ve ortaya ürün koyabilmelidir.
- **Kanıt:** Üstün beceri ya da yetenek, bir veya daha fazla geçerli yolla değerlendirilerek kanıtlanabilir olmalıdır.
- **Değer:** Kişinin toplum tarafından değerli kabul edilen bir boyutta üstün performans göstermesidir.

Sternberg ve Zhang'ın teorisi bazı insanlara yetenekli denmesinin nedenini anlamak için bir temel bilgi vermektedir (Sternberg ve Zhang, 1995; Davis, 2006)



Şekil 2. Stenberg ve Zhang'ın beşgen kuramı modeli (Stenberg, 2004).

Aşırı duyarlılık teorisi

Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık teorisi; kişilik gelişimi düzeyleri, ölçüm yöntemleri, aynı zamanda duygusal gelişim mekanizmalarını açıklayan psikolojideki ilk teorilerdendir. Dabrowski'nin kuramı, aşırı duyarlılıktan kaynaklanan duygusal uyarıların yüksek olması sonucunda yaşanan fizyolojik deneyimlerden oluşmuştur. Dabrowski kişilik gelişimi, üstün beceri ve yetenekler ile gelişim potansiyeli bileşenleri arasında bir ilişki olduğunu savunmaktadır (Dabrowski, 1994; Dabrowski, 1966; Silverman, 1994).

Dabrowski (1966) teorisinde gelişimde etkili olan üç ana faktörden bahsetmektedir. Bu üç ana faktör doğuştan gelen özellikler ve yetenek (atletizm ya da müzik alanında benzersiz yeteneğe sahip olmak gibi), sosyal çevre, güçlü bir kişiliğe sahip olmaktır.

Dabrowski'nin (1966) kuramını geliştirmesinde üstün yetenekli çocukların aşırı heyecanlı olmaları etkili olmuştur. O, üstün yeteneklere sahip olanların, bazı durumlarda aşırı heyecanlanmalarını, mükemmellik içgüdüsüne sahip olmalarını ve gelişim potansiyellerini göz önünde bulundurarak hipotezini geliştirmiştir. Dabrowski teorisi, insanlarda gözlenen kişilik gelişimini farklı düzeylerde açıklamıştır. Kişiliğin farklı düzeylerde gelişme potansiyelini, bireylerin

psikolojik yönden farklılıkları yansıtmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Dabrowski, 1966; Dąbrowski, 1994; Mendaglio ve Tillier, 2006; Silverman, 1994):

- **Psikomotor Duyarlılık:** Duyguların fiziksel ifadesidir. Psikomotor uyarılma belirtileri temelde iki türdür: enerji yoğunluğu ve sinirlilik hali. Sinirlilik ve duygusal gerginlik; tikler, tırnak ısırma, hızlı konuşma ile dürtüsel davranış şeklinde psikomotor eyleme dönüşmektedir. Enerji fazlalığı, keyifli durumlarda ve kişilik gelişimde görülebilmektedir.
- **Zihinsel Duyarlılık:** Fikri aşırı heyecan, yoğun zihinsel ve hızlandırılmış faaliyetle ilişkilidir. Akademik başarı ya da hayatı kavrama, bilinmeyenleri araştırma, öğrenme tutkusunu ifade etmektedir. Derin merak, bilgi ve öğrenme aşkı, problem çözme isteği, araştırma ve keşif arzusu, dikkatli gözlem gücü, yansıtıcı ve eleştirel düşünce, iç gözlem, okuma hırsı, entelektüel çaba ve analiz yeteneği ile bağımsız düşünme kavramlarını içermektedir.
- **İmgesel Duyarlılık:** Detaylı görselleştirme, renkli rüyalar, yaratıcılık, yeni şeyleri keşif arzusu, müzik ile sanat sevgisi, mizah duygusu, bilinmeyen, alışılmadık ve benzersiz olma kaygısı kavramlarını içermektedir.
- **Duygusal Duyarlılık:** Duyguların yoğun ve derin bir şekilde yaşanmasını temsil etmektedir. Güçlü bellek, başkaları için endişelenme, yüksek sağduyu, haksızlık, adaletsizlik ve ikiyüzlülük karşısında hassasiyet, empati, sorumluluk ve güvenilirlik duygusu ile kendi kendini sorgulama gibi kavramları içermektedir.
- **Duyumsal Duyarlılık:** Duyusal zevklerin yani görsel, işitsel, koklama, tat ya da dokunsal deneyimlerin farkında olma, yoğun yaşama ve bu esnada ortaya çıkan gerilimi ifade etmektedir. Takı, süs eşyaları, güzel olma, güzel giyinme, takdir edilme, konforlu yaşamı arzulama gibi durumları içermektedir.

Üstün zekâ ve üstün yetenek

Gagné (1985), sunduğu Üstünlük ve Yetenek Farklılaşması Modeli'nde üstün zekâ ile yetenek kavramlarını birbirinden farklı terimler olarak ele almıştır. Gagne için üstün zekâ, bireyin doğuştan getirdiği, bir eğitime tabi tutulmamış, kendiliğinden ifade edilen doğal yeteneklerdir. Bunlara kabiliyet ya da hüner de

denilmektedir. Doğuştan insanda bulunan üstün zekâ dört başlık altında (Fields, 1996; Gagne, 2004; Gagne ve St Pere, 2002; Richey, 2000):

- Entellektüel: Hüküm verme, akıcı düşünme, görsellik, güçlü hafıza, gözlem duyusu, üst biliş, mantık-muhakeme yeteneği ve bilgi birikimi gibi kavramları içermektedir.
- Yaratıcı: Gelişmiş hayal gücü, problem çözme, imgeleme, özgünlük, sanatsal yönü kuvvetli eserler, yeni icatlar, keşifleri içermektedir.
- Sosyo-efektif: Nezaket sahibi olma, liderlik, ikna yeteneği, empati yapabilme ve sosyal algıda duyarlı olma gibi kavramları içermektedir.
- Duyuşsal Motor: Güçlü, dayanıklı olma, refleksler, eşgüdüm, başarılı idarecilik ve güçlü koordinasyon yeteneğini ifade etmektedir.

Gagne'nin teorisine göre bir kişinin üstün zekâlı olabilmesi için belirtilen bu alanlardan birinde akranlarının arasında %10'luk başarılı kısmın içinde bulunması, doğuştan getirilen ve ortaya çıkan doğal potansiyele sahip olması gerekmektedir. Üstün yetenek ise düzenli bir eğitim alarak geliştirilen, yetenek alanlarından en az birinde akranlarının arasında üst %10'luk kısma girecek kapasiteye sahip olmalıdır (Gagne, 1985).

Gagne'nin (1985) teorisine göre beceriler öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir. Becerilerin yedi alanı vardır. Bunlar; akademik beceri, teknoloji, iş, spor, sanat, sosyal aktivite ve hobidir. Bir üstün yetenek alanında yer alabilmek için öğrenilmiş yetenek ya da beceri alanlarından en az birinde aktif olmak ve yine %10'luk dilim içerisinde bulunmak gerekir. Kişilerarası ilişkiler ve çevresel unsurlar, doğal yeteneklerden edinilmiş/öğrenilmiş becerilerin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Becerilerin gelişmesi ve ortaya çıkmasında rol oynayan etkenler; kişilerarası farklılıklar, motivasyon, irade gücü, otokontrol, alışkanlıklar, kişilik, ve fiziksel özellikler olarak sayılmaktadır (Gagne, 1985).

Becerilerin gelişmesini sağlayan çevresel faktörler kişinin yaşadığı çevreyi yani kişileri, koşulları ve olayları kapsamaktadır. Sosyal ve kültürel ortam, ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenler, rehberler, uygun programlar, aktiviteler, servisler, ödüller, kazalar bu unsurlardandır (Gagne, 1985).

Gagne (1985) de Tannenbaum (1983) gibi şans faktörüne değinmekte ve becerilerin gelişmesinde önemli faktörlerden saymaktadır. Bu düşüncesini

Tannenbaum ve Atkinson'un şans faktörüyle ilgili düşüncelerine dayandırmaktadır (Gagne, 2004; Ragan ve Smith, 2004)

Üstün yetenek alanları

Üstün yetenekli öğrenciler bazı farklılıklar sergilese de aynı zamanda birçok ortak özellik taşımaktadırlar. Bu ortak performans alanlarını gruplamak mümkündür: Genel zihinsel yetenek, üstün akademik yetenek, yaratıcı yetenek, liderlik yeteneği, görsel/sahne sanatları yeteneği ve psikomotor yetenek. Potansiyel üstünlüğün bu belirtileri bazı öğrencilerde belirgin olurken bazı öğrencilerde farklı seviyelerde bulunabilmektedir. Üstün yetenekli bir çocuk bu özelliklerin hepsine sahip olmak zorunda değildir. Davaslıgil ve Leana (2004), bir çocuğun üstün yetenekli kabul edilmesi için yukarıda sayılan bütün özelliklere sahip olması gerekmediğini, üstün yetenekli bir çocukta belirgin olan bir özelliğin, bir başka üstün çocukta düşük seviyede olabildiğini ya da hiç görülmediğini belirtmiştir. Ortak performans alanları aşağıda ayrıntılı verilmiştir:

Genel zihinsel yetenek

Öğrenmek için gerekli zihinsel kapasite anlamına gelmektedir. Genellikle standart zekâ testi ile ölçülmektedir. Bu alanda yüksek başarı gösteren öğrenciler, kendi akranlarına sağlanandan daha zorlayıcı nitelikte bir eğitimle ortalamanın üstünde, hızlandırılmış zihinsel gelişim sergileyebilmektedirler. Genel zihinsel yeteneğe sahip üstün yetenekli öğrencilerde belirgin nitelikler şu şekilde sıralamak mümkündür (Anderson, Lin, Treagust, Ross ve Yore, 2007; Ataman, 1998; Bevan-Brown ve Taylor, 2008; Piirto, 1999):

- Yüksek düzeyde soyut düşünme yeteneğine sahiptir.
- Sözel ve sayısal akıl yürütme, sözcük akıcılığı ve güçlü hafıza yeteneğine sahiptir.
- Yaşına göre ileri seviyede başarılıdırlar.
- Olayları ve olguları hızlı bir şekilde anlar, yorumlar ve hatırlar.
- Temel prensipleri kavramaya hazırdır.
- Bilgiyi hızlı, doğru ve seçici şekilde hatırlayabilirler.
- Geniş bilgi hazinesine ve derinliğine sahiptir.

- Karmaşık ve zekâ gerektiren görevlerden zevk alırlar.
- Yaşının seviyesine göre ileri düzeyde kelime hazinesine sahip olma
- Meraklı ve sorgulayıcıdır.
- Keskin mizah gücüne sahiptir.
- Uyanık ve meraklı bir gözlemcidir.
- Neden-sonuç ilişkisi içinde hızlı fikir yürütebilir.

Özel akademik yetenek

Matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve dil gibi alanlarda, yaşına ve seviyesine göre kabul edilen normlardan daha fazla performans göstermeyi ifade etmektedir. Genellikle bir alanda üstün yetenek sergilendiği görülmektedir. Bu alandaki programların amacı öğrencilerin akademik başarı ve üretkenliklerini arttırabilmelerine olanak sağlamaktır.

Özel akademik alanda üstün yeteneğe sahip öğrencilerde şu özellikler görülmektedir (Bildiren, 2011; Heacox ve Cash, 2014; Johnsen, 2004; Rogers K. B., 2002):

- Yüksek seviyede kalıcı motivasyonu vardır. Akademik sahada yoğun okur ve hızlı öğrenirler.
- Yoğun ve sürekli ilgi vardır, karmaşık zihinsel konulardan hoşlanır.
- Bir alandaki bağlantıları, ilişkileri görür ve diğer durumlara, uygulamalara genelledebilirler.
- Belirli bir sorun, çalışma alanı veya performans ile ilgili, alakalı alakasız tüm bilgileri düzenleyip sınıflandırabilirler.
- Mükemmelliği yakalamak için çalışır, öz eleştiri yaparlar.
- Genellikle öz güveni vardır ve yetenekleri konusunda kendinden emindirler.
- Bağımsız çalışmayı tercih ederler.
- Sahasında yazma ve konuşmada kendisini kusursuzca ifade edebilirler.
- Sorunları analiz eder ve alternatif çözümleri dikkate alırlar.

Yaratıcı yetenek

Yaratıcı yetenek, sıklıkla üretken düşünce ile eş anlamlı kullanılan bir ifadedir. Anahtar sözcük farklı düşünmedir. Sürekli farklı bir şekilde düşünen

veya yüksek düzeyde soyut kavramları canlandırabilen öğrenciler tarafından sergilenir. Yaratıcı yeteneğe sahip öğrencilerin özellikleri şu şekilde (Anderson, 2000; Ataman, 1998; Colangelo, 2002; Edwards, 2009):

- Son derece yaratıcı, akıcı, esnek ve özgün düşüncüler.
- İhtiyaç duyduğunda mevcut kuralları ve prosedürleri bir kenara bırakan mükemmel problem çözücüdürler.
- Nesnelere, fikirler, olaylar ve durumlar hakkında oldukça meraklıdır.
- Hızlı düşünür, ilgili konulara ilişkin olasılıklar ve çözüm yolları üretirler.
- Görünüşte ilişkisiz düşünceler, olaylar veya nesnelere arasında alışılmadık çağrışımlar yaparlar.
- Ayrıntılara aşırı derecede ilgilidirler.
- Hayal gücü bozukluğunu kabul eder ve doğaçlama yapar
- Belirsizlik ve kuşkuya karşı toleransları vardır
- Güzelliğe karşı duyarlıdır ve keskin gözlemcidirler
- Mizah duyguları gelişmiştir.
- Yüksek risk alırlar.

Liderlik yeteneği

Grup faaliyetlerinde, liderlik rolünü üstlenmeye doğal eğilimi olan öğrencilerin sergilediği bir niteliktir. Kişilik, statü, başarı, liderin zekâsı, takipçilerinin özellikleri ve durumu liderlikte etkili faktörlerdir. Etkinlik düzenleme ve buna teşvik etme yetenekleri, onları lider olarak meşrulaştırır, akranları tarafından genellikle onaylanır ve kabul edilir. Liderlik yeteneği olumlu veya olumsuz bir şekilde ortaya çıkabilir. Liderlik yeteneği yüksek çocuklarda sergilenen bazı özellikler şunlardır (Akarsu, 2004; Bisland, Lilge, Lin, Rusnov, ve Wilson, 2004; Dönmez, 2010; Jackson ve Peterson, 2003; Özbay, 2013; Piirto, 1999):

- Güçlü sorgulama gücüne ve zekâyâ sahiptirler.
- Sorumluluklarının bilincindedirler.

- Soyut kavramlarla düşünme, gelecek ile ilgili uzun süreli planlama, zaman kısıtlamalarıyla başa çıkma yetenekleri vardır
- Ekip oluşturma, işbirliği içinde çalışma yeteneği gelişmiştir ve başkaları tarafından çok sevilirler.
- Duygu ve düşüncelerini iyi ifade eder, sözcükleri kullanmayı iyi bilir ve söylenenleri çok iyi anlarlar.
- Yeni durum ve ortamlara kolayca uyum sağlayabilirler
- Sosyaldirler.
- Başkalarını yönetmeye eğilimlidirler
- Başkalarının hislerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlıdırlar
- Yüksek düzeyde toplumsal duyarlılığa sahiptirler. Başkalarına yardımcı olmak isterler

Psikomotor yetenek

Vücut hareketlerinin sergilenmesine bağlı olarak anlaşılabilen bir beceridir. İnce veya kalın el becerilerine dayalı etkinliklerde oldukça yüksek yetenek sergilerler. Bu yetenek Jimnastik, dans, el sanatları ya da bireyselleştirilmiş el becerisine dayalı heykelcilik veya makine becerisi alanlarında sergilenebilir. Psikomotor kabiliyetine sahip yüksek yetenekli öğrencilerde sergilenen vasıflar şunlardır (Bildiren, 2011; Bisland, Lilge, Lin, Rusnov ve Wilson, 2004; Piirto, 1999):

- Olağanüstü bir koordinasyon, rahatlık ve denge ile vücudunu, kollarını kullanırlar.
- Düzendeki hareketlerde, güç ve dayanıklılıkta ustadırlar.
- Son derece rekabetçidirler.
- Motorlar, makineler ve araçlarla uğraşmaktan zevk alırlar.
- Uzamsal ilişkilere karşı olağanüstü algısı vardır.
- Uzaklığı, uzunluğu hesaplamada iyi eğitilmişlerdir.

- Özel yetenekleri kullanma ve gelişmiş performans sergilemek için çaba harcama konusunda streslidirler.

Görsel sahne sanatları yeteneği

Sanat, dans, müzik, tiyatro ve konuşma gibi alanlarda olağanüstü yetenek sergileyen öğrencileri ifade etmektedir. Bu alanda yüksek beceriye sahip öğrenciler yapıtlarında özgünlük ve yaratıcılık sergilemektedirler. Sanatlarına fazlaca odaklı ve bağlıdırlar. Görsel sahne sanatı kabiliyetine sahip yüksek yetenekli öğrencilerde şu özellikler görülmektedir (Ataman, 1998; Bildiren, 2011; Bisland, Lilge, Lin, Rusnov, ve Wilson, 2004; Piirto, 1999):

- Sanatlarını sergilemede veya ifade etmede olağanüstüdürler: görsel sanatlar, el sanatlar, müzik, tiyatro, konuşma, hareket, film.
- Özgün ve yaratıcı bir biçimde düşünürler, kendilerini öyle ifade ederler.
- Yetenek alanlarına daimi ve tutkulu ilgileri vardır.
- Yüksek standartlara ve duyuşal hassasiyete sahiptirler.
- İşlerini titizlikle yaparlar.
- Derin gözlemcidirler ve iletişimi sanatsal alanda kullanırlar.
- Farklı ortam ve teknikleri isteyerek denerler.
- Yetenek alanında derin bir bilgiye sahiptirler.

Zekâ

İnsana ait önemli bireysel farklılıklardan biri olan zekânın günümüze kadar çokça tanımı yapılmıştır. Tarih boyunca farklı şekillerde değerlendirilen zekâ konusunda günümüzde de herkesin anlaştığı ortak bir tanım yoktur. Kimi tanımlarda kişilerle ve çevre ile uyum kimi tanımlarda ise problem çözme kabiliyeti, anlama kapasitesi, hafıza gücü gibi yönleriyle ele alınmıştır. Yıldırım (2005), zekânın, eğitimcilerce öğrenme yeteneği, biyologlar açısından çevreye uyum sağlama yeteneği, psikologlara göre de akıl yürütme sonuca ulaşma yeteneği olduğunu belirtmiştir.

TDK (2015a), zekâyı insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, şeklinde

tanımlamıştır. Zekâ, zihnin bağıntı kurma faaliyeti, sorunları çözmek ve yeni durumlara uyum sağlamak amacıyla hafıza, bilgi, deneyim, anlayış, akıl ve hayal gücünü kullanma becerisi olarak kabul etmiştir (Arkonaç, 1999).

Bazı araştırmacılar, zekâyı akademik başarı yanında yaşamsal alanda gerekli beceriler ve çevreyle uyumlu olmakla ilişkili olarak kabul etmiştir. Bu araştırmacılardan olan Anastasi (1992), zekânın tek bir sahada yetenek değil, belirli bir kültür içinde yaşam ve gelişme için gerekli olan becerilerin kombinasyonu ve birkaç fonksiyonun bir bileşiği olduğunu belirtmiştir. Bir başka tanımda ise zekânın, kişinin bilişsel fonksiyonlarını yerine getiren, kişilerle ve dış çevre arasındaki ilişkiyi kuran beynin bölümü olduğu ifade edilmiştir (Fuchs, Bauer ve Snow, 2001). Wechsler (1991), bireyin bilinçli ve amaçlı hareketleri içeren genel bir kavram, rasyonel düşünme ve çevre ile ilişkilerinde etkili olma şeklinde tanımlamıştır.

Zekâyı, Goertzel (2006), karmaşık ortamlarda karmaşık hedeflere ulaşma; Kurzweil (2000), hedeflere ulaşmak için sınırlı bir zamanda sınırlı kaynakları en iyi şekilde kullanabilme becerisi, Nakashima, (1999), karmaşık bir ortamda bilgiyi düzgün işleme yeteneği, Wang (1995), sınırlı bilgi ve kaynaklar ile çevreye uyumlu bir şekilde bilgi işleme yeteneği; Legg ve Hutter (2005), duyum, algı, hafıza, hayal, ayırt etmek, yargı ve akıl olarak tanımlarken daha çok zihinsel faaliyetlerdeki hız, kapasite ve doğru sonuca ulaşma becerisi göz önünde bulundurulmuştur.

Zekâ kavramı incelenmeye başlandığı ilk yıllarda araştırmacılar, zekâyı genel yetenek olarak görmüş ve tek yönlü bir yapı olarak açıklamaya çalışmıştır. Zekâ üzerinde deneysel araştırmalar yapan ilk araştırmacılardan olan Galton (1869), zekâyı öğrenme gücü, algısal kapasite ve bilgiyi organize etme kabiliyeti olarak kabul etmiş ve geleneksel anlayıştan farklı biçimde insanlar arasında algısal beceri yönüyle farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır (Goldstein, 2012).

A. Binet (1905), bellek kapasitesi ve algısal güç gibi ölçülmesi kolay, basit zihinsel faaliyetlerin, zekâyı ifade etmekte yetersiz kalacağını düşünmüştür. Çünkü zekâ, zor ve karmaşık durumlarda gerçek anlamda hissedilmektedir. Yeni kavramlar da ekleyerek zekâyı; anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceleri organize edebilmek ve düşüncelere yön verebilmek, yanlışları fark

edip düzeltebilmek gibi zihinsel süreçlerle bağlantılı olarak kabul etmiştir (Becker, 2003).

Zekâ kuramları

Guilford'un zihin yapısı modeli

Guilford, ikinci Dünya Savaşı sırasında testler geliştirmekte öncülük yapan psikologlardandır. Yirmi yıldan daha fazla bir zamana dayalı çalışmadan sonra Guilford, özel becerileri ve ilgi alanlarını genişleterek yaptığı çalışmalarla tüm üstün yetenekleri içine alan Guilford, IQ ile yaratıcılık ve diğer becerileri ayırmak için teknikler geliştirmiştir (Guilford, 1967; Kane ve Brand, 2003).

Guilford (1967), “Zihin Yapısı” modelinde faktöriyel metodu kullanmıştır. Faktöriyel metot, zekâ, bilgi testlerine ve soru listesine cevap, belirli uyarılara tepki gibi basit iki veya daha fazla veri dizisi arasında bağıntılar kurmaktır. Bu bağıntılar birlikte giden etkenlerin varlığını gerektirir. Psikoloji dilinde ise belirli başarı veya davranışlar üzerinde etkili olduğu kabul edilen zekâ veya kişilik çizgilerini gösterir. Guilford'a göre en az 120 etken bulunmalıdır. O günün şartlarında 50 tanesi tespit edilebilmiştir.

Çalışmalarında zekâyı hiyerarşik bir modelle birleştiren Spearman ve Thurstone'nın (1947) tersine Guilford'un yaklaşımı taksonomiktir. Guilford “Zihin Yapısı” modeli ile zekâyı üç boyutlu bir yapı olarak incelemiştir: içerik, ürün ve süreç. Guilford bunlar üzerinde her bir ihtimali düşünüp farklı kombinasyonlar oluşturarak testler geliştirmiştir. Onun için ne kadar farklı insan incelerse o kadar farklı bilgi demektir (Guilford, 1967).

Zihin İçeriği: Çevreden algılanan duyumlar; anlamlı hale getirilen ifadeler, simgeler, kavram ve sayılar; düşünceler ve davranışlar oluşmaktadır. Beş kategoride sınıflandırmıştır (Guilford, 1967; Kane ve Brand, 2003; Mayer Geher, 1996; Barlow, 2000):

- Görsel (Figürel) İçerik: Duyu organları aracılığıyla algılanan tüm nesnelere figürel içeriği meydana getirmektedir. Görsel ve işitsel boyutlara sahiptir.
- Simgesel İçerik: Genel sistemler içerisinde düzenlenmiş harf, rakam gibi form ve işaretleri kapsamaktadır.

- Anlamsal İçerik: Daha çok kavram ve fikirlere dayanmaktadır. Çoğunlukla sembollerle ifade edilmektedir.
- Davranışsal İçerik: Bireylerin ilişkileri, davranışları ve zihinsel tutumları hakkında bilgi vermektedir. Beden dili ile de yansıtılmakta ve sosyal zeka olarak da adlandırılmaktadır.

Zihinsel İşlem: Zihinsel işlemler esnasında yapılan faaliyetleri içermektedir.

Bilgi, bellek ve yaratıcılığa dayanmaktadır. Beş kategoride sınıflandırılmıştır:

- Biliş: Bireyin, çevre, kavramlar, olgular hakkında bilgiye sahip olması ve bunları problem çözme için kullanabilmesini ifade etmektedir.
- Bellek: Öğrenilen bilgilerin depolanması ve gerektiğinde hatırlanmasını ifade etmektedir.
- Yakınsak Düşünme: Bilinen veya hatırlanan bilgilerden yeni bilgilere ulaşma faaliyetidir.
- Uzaksak Düşünme: Bilinen bir bilgiden, alternatif yollar aramadan tek seçenekli problem çözmeyi ifade etmektedir.
- Değerlendirme: Bir durumun iyi, doğru, uygun ve yeterli olduğuna dair karar verme işlemidir.

Zihinsel Ürün: bireyin zihinsel faaliyetlerden sonra ortaya koyduğu sonuçtur. Altı kategoride sınıflandırılmaktadır.

- Birimler (Üniteler): Çeşitli özgün niteliklere sahip varlıklardır. Ton, litre gibi.
- Sınıflar: Aynı türden olan unsurları kapsamaktadır. Memeliler gibi.
- İlişkiler: İki varlık arasındaki gözlenebilen bağıntıdır. İki birey arasındaki boy, kilo farkı gibi.
- Sistemler: birbiriyle ilişkili ve bütünlük arz eden düzenlerdir. Makine sistemleri gibi.
- Dönüşümler (Şekil değiştirme): Görsel yönü bilinen varlıklardaki bilgi değişimidir. Kimyasal bazı maddelerin bileşerek yeni maddeler oluşturması gibi.
- Etkileri (Sonuç Çıkarma – Doğurgu): Eldeki verilerden ya da düşüncelerden yola çıkarak muhtemel sonuçlara ulaşmaktır.

Temel zihinsel yetenekler/grup faktör kuramı

İstatiksel metotlardaki ilerlemeler deneysel testlerin uygulanmasını kolaylaştırmış ve daha sonra yapılacak birçok araştırma için zemin hazırlamıştır. Bu araştırmalardan biri olan Thurstone (1947), faktör analizi tekniğini kullanarak grup faktör kuramı şeklinde adlandırdığı zekâ kuramını geliştirmiştir. Thurstone, Spearman ve diğer araştırmacıların teorilerini de yorumlayarak psikolojik ve işlevsel yönden bütünlük sağlayan belli zihinsel işlemlerin ortak bir temel faktörü, var olduğu düşüncesini savunmuştur. Başka bir ifadeyle, zekânın birçok zihinsel yeteneğin birleşmesinden meydana geldiğini ileri sürmüştür. Bu amaçla, üniversite öğrenci üzerinde kâğıt ve kalemle yapılan büyük bir deney dizisi uygulamıştır. Bu zihinsel işlemleri daha sonra, dikey rotasyon tekniği kullanarak puan kalıplarını basit bir yapıya çevirmiş ve gruplamıştır (Goodrum, 2008).

Thurstone (1947), göre, zihinsel etkinliğe ihtiyaç duyan faaliyetleri gruplamak mümkündür. Her gruba ait faaliyetler diğerlerinden farklı bir zihinsel güç gerektirmektedir. Bu zihinsel güce temel faktör veya zihinsel yetenek adını vermiştir. Thurstone (1947), gruplandığı zihinsel yetenekleri, şu yedi temel faktörle açıklamıştır (Legendre ve Legendre, 2012; Goodrum, 2008; Kane ve Brand, 2003):

- Sayısal Faktör (N): Hızlı ve doğru şekilde sayısal hesaplamalar yapabilme yeteneğidir.
- Sözel Faktör (V): Sözcükleri anlama ve kavrama yeteneğidir.
- Uzamsal (İmgesel) Faktör (S): İmgesel olarak nesne tanımayı ve soyut düşünmeyi kapsamaktadır. Cisimleri görünen ve görünmeyen yönleri ile tasarlayabilme yeteneğidir.
- Bellek Faktörü (M): Hızlı ezberleme, sayısal, sözel ve simgesel kavramları ayrıntılarıyla hatırlama yeteneğini içermektedir.
- Sözel Akıcılık Faktörü (W): Öznenin hızlı şekilde düşünme ve kelime kullanmayı ifade eder. Hem konuşma hem yazı dilinde geçerlidir.
- Algı Hızı (P): Olgular ve kavramları hızlı ve doğru şekilde algılamayı ifade eder.

- Muhakeme Faktörü (I): Olayları, olgu ve kavramlar arasındaki ilişkiyi doğru anlama ve yorumlama yeteneğini yansıtmaktadır.

Bu faktörlere dayanarak Thurstone Temel Zihinsel Yetenek Testi 'olarak bilinen zekâ testlerini oluşturur.

Hiyerarşik teori

Spearman'ın iki faktörlü teorisi, çoklu zekâ faktörlerinin varlığına izin vermezken Thurstone'ın çoklu zekâ faktörlü kuramı, tek faktörlü kuramları kabul etmemiştir. Vernon'un teorisi bu teoriler arasındaki boşlukları, farklılıkları giderebilir nitelikte kabul edilmiştir. Vernon (1979), zekâyı farklı düzeylerde yetenekleri içeren bir kavram olarak tarif (Drasgow, 2003; Vernon, 1979).

Vernon (1979), teorisini üç katlı hiyerarşik bir yapıdan oluşturmuştur. Bu üç katman aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Drasgow, 2003; Vernon, 1979).

- Genel Zekâ (g): Bireyler arasındaki farklılığın en büyük kaynağı 'g' (genel zekâ) faktörüdür. Zihin en üst katmanıdır. Ana grup faktörü olarak da adlandırılmaktadır.
- Akademik ve Pratik Yetenekler: Sözel-sayısal-eğitim gibi önemli, geniş boyutlu değişkenleri ve uygulamalı-mekanik-uzamsal-fiziksel yeteneği içermektedir.
- Minör Grup Faktörü: büyük grup faktörden ayrılan küçük grup faktörleri içermektedir. "s" (özel) faktörü olarak anılmaktadır. Çok sayıda bulunabilmektedir.

1969 yılından itibaren, Vernon'un düşüncelerinde evrensel ve genetik faktörlerin giderek etkili olmaya başlamıştır. Vernon, genlerin ve çevrenin zekâ üzerindeki etkilerini analiz etmeye çalışmış, genlerin bireysel zekâ üzerinde %60 etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Vernon yine genlerin ırkların zekâ düzeylerinde de kayda değer şekilde etkili olduğunu belirtmiştir (Pal, Pal ve Tourani, 2004; Drasgow, 2003; Vernon, 1979).

Bilişsel gelişim teorisi

Anderson insanın zihinsel yapısının çevrede meydana gelen sorunlara karşı son derece duyarlı olduğunu ve çok iyi şekilde odaklanabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, çevreden kaynaklanan sorunun çözümünü keşfetmek, zekânın yapısını anlamakta önemli bir referans olur. Başka bir ifadeyle çevrede meydana

gelen sorunlara çözüm bulmak zihnin yapısını çözmekle eş değerdir. Akılcı Analiz, denilen yöntem ile dikkatli bir şekilde çevrede mevcut bilgileri almakta, önemli hedefler belirlemekte ve çözüm için bazı temel varsayımlarla en iyi yöntemleri üretmektedir. Bu işlemler daha sonra deneysel yöntemlerle test edilebilmekte ve yanlış oldukları anlaşıldığı takdirde varsayımlar değiştirilmektedir (Anderson, M. L., 2003; Pal, Pal, ve Tourani, 2004)

Yapısal teori

Eysenck, zekânın nörolojik bağıntılarını tespit etmeye çalışmış ve çalışmaların neticesinde üç bağıntıya ulaşmıştır. Bunlar Reaksiyon süresi, kontrol süresi ve ortalama uyarılmış potansiyeldir. İlk iki davranış gözlemlenebilirken üçüncü davranış zihinsel dalgalanmalarla hissedilebilmektedir. Bireyin zekâ düzeyi artıkça etkilenme kademeli olarak azalmakta, bu halde reaksiyon süresi daha az değişkenlik göstermektedir. Zekâ düzeyi yüksek olanların işlem süresi, zekâ düzeyi düşük olanlara göre daha kısa sürmektedir. Ortalama uyarılmış potansiyel genellikle elektroansefalografi dalga boyu ve dalga karmaşıklığı ile ölçülmektedir (Eysenck, 1990).

Biyolojik teori

Ceci, zekânın birden çok bilişsel potansiyeli olduğunu savunur. Bu çoklu zekâ yöntemi biyolojik temellere dayanır ve zihinsel süreçlere sınırlama getirir. Bunlar bireyin etrafındaki zorluk ve fırsatlarla yakından ilgilidir. Ceci'ye göre bu bağlam zihinsel yeteneklerin kanıtlanması için gerekli bir unsurdur. Bu bağlamda bu tür bireylerde bilginin yanında motivasyon ve eğitim önemli etkenlerdir. Bağlam, zihinsel, sosyal ya da fiziksel olabilir (Ceci, 1994).

Duygusal zekâ teorisi

Goleman'a (1995), göre Duygusal Zeka hayal kırıklıkları karşısında durabilme, mücadelede ısrar edebilme, kendini motive etme, iç tepkileri kontrol edebilme, doyumu, memnuniyeti sürdürebilmek için kişinin ruhsal durumunu düzenleyen ve düşünceleri sıkıntılı durumlara karşı muhafaza etme gibi yeteneklerden oluşmaktadır. Burada önemli olan iki kavram vardır: Empati ve umut. Kendini motive, duyguları yönetme, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olma, ilişkileri başarılı şekilde idare etme, insanları anlamak gibi ana alanlara sahiptir (Goleman, 1998; Goleman, 2006).

Çoklu zekâ totem kutupları

Calvin Taylor'un (1986) Çoklu Zekâ Totem Kutupları modeli ile hemen hemen bütün öğrencilere ortalama ve ortalama üstü bir zekâyâ sahip oldukları düşüncesi hâkim olmuştur. Taylor'un 1984 yılında geliştirmiş olduğu bu model algılama, rehberlik yapma ve bütün öğrencilerin eğitimine kılavuzluk olacak bir özelliğe sahiptir (Taylor, 1986).

Diğer birçok araştırmacının aksine, Calvin Taylor (1986), ortalamanın üzerinde zekâyâ sahip olanlar ve herhangi bir yetenek alanında ortalamanın çok üstünde olanları, üstün yetenekli öğrenciler şeklinde yorumlamıştır. Bu yorumun bir sonucu olarak, neredeyse tüm öğrencileri bir şekilde yetenek alanlarından birine dâhil eden geniş yelpazeli bir model geliştirilmiştir. Taylor, öğrencilerde izlenen bu yetenek çeşitliliğinin gelişmesine olanak sağlamak için eğitim sisteminde, tam bir reform denilebilecek düzeyde değişiklikler yapılması gerektiğini savunmuştur. Çoklu zekâyı oluşturan faktörler şu şekilde açıklanmıştır (Davis, 2006; Taylor, 1986):

- Akademik: Bir konu hakkında bilgi beceri tabanı geliştirebilmek.
- Yaratıcılık - Üretken Düşünce: Yeni ilişkiler ve fikirler üretmek, özgün anlamlar kazandırmak.
- Planlama ve Tasarım: Belirli hedefler veya sonuçlara giden yolları bulmak.
- Tahmin-ileriye Görme: Neden ve sonuç ilişkisini kavrama gücüne sahip olmak.
- İletişim: Sözlü ve sözsüz iletişim kurabilmede başarılı olmak.
- Karar Verme-Uygulanma: Bir planını uygulamak gücüne sahip olmak
- İnsani İlişkiler: Dar çevreden başlayarak geniş çevrede insanlarla ilişkilerinde başarılı olma durumudur.
- Fırsatları Sezmek - Değerlendirmek: Yeni fırsatları belirleme ve ilerleme sağlama gücüne sahip olmak.

Taylor'a (1986) göre, tek başına IQ testleri ve akademik başarı ile zekâyı tanımlamak ve buna dayanarak bu özelliklere sahip kişileri üstün yetenekli olarak değerlendirmek yetersizdir. Taylor modeli ile öğretmenlerin çok daha geniş bir yelpazede öğrencilerin yetenek alanlarını tespit etmeleri mümkün olacaktır. Yeteneklerin gelişimini sağlayacak açık uçlu faaliyetlerin geliştirilmesi, bilgiye

sahip olmakla birlikte yetenekleri geliştirmeye odaklanılması, farklı ve çeşitli yaklaşımlar öğrenilmesi, sınıf içi iletişimin önem kazanması, karar alma ve planlama yoluyla günlük yaşama uyum sağlanması, öğrencilerin özgüven ve özsaygı gelişimlerinin artmasını sağlayacaktır (Davis, 2006; Taylor, 1986).

Kim, ne, nasıl? modeli

Abraham Tenenbaum (1983), geliştirmiş olduğu model ile Kim, Ne, Nasıl sorularını sorarak üstün zekâyı açıklamaya çalışmıştır. Sekiz farklı kategoriden oluşan bu modelin önemli özelliği, insandaki yüksek zekâyı dikkatleri çekerken bireylerin yüksek derecede yaratıcılığına da vurgu yapmasıdır. Bu model son derece etkili ve yaratıcı bireylere odaklanmıştır. Tennenbaum, bu teorisiyle öğrencideki potansiyeli belirleyip kim, ne, nasıl sorularını sorarak bu kişilerin gelecekte hangi özelliklere sahip, bir yetişkin olacağını belirlemeye çalışmıştır.

Tablo 1

Abraham Tannenbaum Kim, Ne, Nasıl? Modeli (Davis, 2006).

Kim?	Ne?	Nasıl?	Örnekler
Üreten	Düşünceler	Yaratıcı Usta	Yazar, sanatkâr, besteci Matematikçi, editör, bilgisayar programcısı
Üreten	Elle tutulur şeyler	Yaratıcı Usta	Kâşif, mühendis, tasarımcılar Makinist
Sergileyen	Sahne sanatları	Yaratıcı	Müzisyen, sanat yönetmeni, dansçı, şiir okuyucuları, aktörler
Sergileyen	Sahne sanatları	Etkili	Müzisyen, sanat yönetmeni, dansçı
Sergileyen	Sahne sanatları	Yaratıcı	Yenilikçi öğretmenler, politik liderler, tıp, eğitim ve sosyal bilimlerde araştırma yapanlar
Sergileyen	İnsanlara hizmet	Usta	Başarılı öğretmenler, doktorlar ve idareciler

İlk soru, Kim? sorusudur. Özel yeteneğe sahip kişi üretken biri midir, yoksa sergileyen biri midir? İkinci soru neyin üretildiği/neyin sergilendiğidir. Bunlar; düşünce, elle tutulur ürünler, sahnede sergilenen sanatlar veya insanlara fayda sağlayan hizmetler olabilmektedir. Üçüncü soru, kişilerin üstünlüklerini günlük yaşamda nasıl örnekledikleri üzerinde durmaktadır. Diğer bir ifade ile insanların üstün yönlerinin, günlük hayattaki yansımalarını göstermektedir. Bunlar etkili ve yaratıcı kişilerdir. Meslek sahalarındaki örneklemeler, her birinin üstünlük modelini netleştirmektedir (Davis, 2006).

Üçlü zeka teorisi

Zekânın birbirinden değişik birçok tanımı yapılmıştır. En genel tanımıyla zekâ, kişinin çevreye uyum kapasitesi ve deneyimlerinden öğrenme yeteneğidir. Sternberg'in (1997), zekâ tanımı ise daha çok başarıya dayanmaktadır. Bu tanıma göre: Zekâ, kişinin sosyokültürel bağlamda hayatı göz önüne alındığında hedeflerine ulaşma yeteneği, güçlü birikimiyle zayıf ve eksik yönlerini güçlendirme veya telafi etme; ortama, çevreye uyum sağlama; yaratıcı, analitik ve pratik yeteneklerin bir kombinasyonudur.

İnsan zekâsı ile ilgili ortaya atılan teorilere göre ortak bir dizi gelişme süreci tüm yönleriyle zekânın temelini oluşturmaktadır. Bu süreçlerin evrensel olduğu varsayılmaktadır. Sternberg (1997), klasik zekâ kavramı üzerine odaklanmak yerine zekâyla birlikte başarıya yoğunlaşılması gerektiğini savunmuştur. Başarılı zekâ da kişinin sosyo-kültürel bağlamda, kişinin kişisel standartları açısından hayatında başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlamak mümkündür.

Sternberg (1997), zekâ ilgili değerlendirmelerini üç başlık altında organize etmiştir. Bunlar, analitik, yaratıcı ve pratik zekâdır.

- **Analitik Zekâ:** Gerçekleri, olguları, olayları hatırlamak ve ihtiyaç duyulduğunda onları kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Analitik zekâ, bilgi parçalarını işlemek, analiz etmek, değerlendirmek, yargılamak, karşılaştırmak ve karşıtlık ilişkisi kurmak gibi süreçleri gerektirmektedir. Analitik yeteneğe sahip kişilerin, tipik özellikleri testler ve sınavlardaki puanları genelde çok yüksek olmasıdır; diğer bir yönü, başka insanların fikirlerini çok iyi analiz etmeleridir. Bu çalışma, insan zekâsının bireysel farklılıklarını, bilgi işlem şekillerini anlamayı sağlamaktadır.
- **Yaratıcı Zekâ:** Yaratıcı zekâyâ sahip kişilerin, genelde standart testlerde çok iyi puanları olmayabilir; ama onlar birçok alanda yaratıcılık göstermektedirler. İçgüdü, iç görü gibi kavramlar bu zekâ tipine aittir. Sternberg'in yaratıcı zekâ bölümüne göre kişiler yüksek IQ puanına sahip olmasalar bile bu kişilerin topluma çok büyük katkıları olmaktadır.
- **Pratik zekâ:** Analitik ve yaratıcı zekânın günlük yaşamda uygulama durumudur. Kişi yeni karşılaştığı bir durum ya da ortamda nasıl davranması

gerektiğini kavraması anlamına gelmektedir. Stenberg pratik zekayı “Basit sağduyu” olarak da ifade etmektedir.

Çoklu zekâ teorisi

Çoklu zekâ kuramı 1983 yılında Howard Gardner tarafından ileri sürülmüştür. Gardner zekânın sadece IQ puanından ibaret olmadığını ifade etmiştir. Her bireyin zekâ seviyesinin özerk güçler ve yetenekler tarafından şekillendiğini ve her çocuğun bir ya da birkaç alanda zekâ potansiyeline sahip olduğunu savunmuştur. Geleneksel zekâ anlayışının dil ve matematik zekâsına dayandığını, ancak bunun insan zekâsını tam olarak ifade etmekte yetersiz kaldığını belirtmiştir. Özellikle bireyleri düşük ve üstün zekâlı şeklinde ayırma yerine farklı zekâ tipi ve potansiyeli olduğuna dikkatleri çekmiştir. Çoklu zekâ kuramı insanlardaki zekâyı IQ temelli bakış açısını değiştirerek, zekânın çok boyutlu olduğunu belirtip bireylerin, öğrenmenin gerçekleştiği ortama farklı zekâ öncelikleriyle geldiğine değinmiştir.

Başlangıçta yedi farklı zekâdan bahseden Gardner, 1999 yılında yenilediği teorisinde sekiz farklı zekâ tipinden bahsetmektedir. Bu zekâ alanlarından özellikle dil yeteneği ve matematik-mantık yeteneğini içeren zekâ tipleri eğitimciler tarafından önemsenmektedir. Bu zekâ alanları zekâ testleri ile ölçülebilmektedir. Gardner’in kuramındaki zekâ alanları şunlardır (Gangi, 2011; Gardner, 1985; Gardner ve Hatch, 1989; Oral ve diğ. 2011; Sariolghalam, Noruzi, ve Rahimi, 2010):

- Dilsel- Sözel Zekâ: Dilin temel işlemlerini ve sözcükleri etkili şekilde kullanma yeteneğidir. Sözel algılama, yazılı sözlü anlatımı ifade etmektedir. Avukatlar, yazarlar, politikacılar, gazeteciler, şairler bu zekâ tipine uygundur.
- Matematik-Mantık Zekâsı: Sayma becerilerini, soyut - somut düşünme, muhakeme yapma, problem çözme tümdengelim, tümevarım akıl yürütme yollarını kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Matematikçiler fizikçiler, ekonomistler, hâkimler bu zekâ tipine uygundur.
- Uzamsal-Görsel Zekâ: Temel olarak üç boyutlu tasarımları kavrama, hayal etme, sembollerini yorumlama yeteneğini ifade etmektedir. Mimarlar,

heykeltıraşlar, mühendisler, iç mimarlar, haritacılar ve satranç oyuncuları bu zekâ tipine girmektedir.

- Müzik-Ritmik Zekâ: Müziği anlama, yorumlama, notalara karşı duyarlı olma yeteneğini ifade etmektedir. Beste yapma, seslendirme, perdeleri ayırma becerilerine sahip kişilerde bu zeka görülür. Müzisyenler, bestekârlar, orkestra şefleri bu zekâ tipine sahiptir.
- Kinestetik – Bedensel Zeka: Kişinin kendi bedenine hâkim olması kontrol etmesi, duygu ve düşüncelerinde bedenine anlam yüklemesi ve hareket becerilerini ifade etmektedir. Dansçılar ve atletler bu zekâ tipine sahiptir.
- Kişilerarası – Sosyal Zekâ: Çevredeki insanların hareket ve motivasyonunu anlama, buna göre tavır belirleyip iletişim kurma becerilerini ifade etmektedir. Din adamları, siyasetçiler, öğretmenler, danışmalık yapanlar bu zeka tipine sahiptir.
- Doğa Zekâsı: Varlıkların sınıflandırılması, bunlar hakkında derinlemesine bilgiye sahip olma yeteneğini ifade etmektedir. İnsan dışındaki varlıkları fark etme, onlara ilgi duyma ve ayırt etmeyi gerektirir. Biyologlar, arkeologlar bu zekâ tipine sahiptir.
- Kişisel – İçsel Zekâ: Kişini kendini tanıması, güçlü-zayıf yönlerini kavraması, buna göre davranışlarını yönetebilme yeteneğini ifade etmektedir. Bu kişilerin duygularının ve duygusal tepkilerinin derecesini fark etmesi ve bu doğrultuda hedefler belirlemesi gerekir. Din adamları, psikologlar, iş adamları bu zeka tipine sahiptir.

Zekânın tanımlarından da anlaşılacağı üzere değerlendirmeler çeşitlilik göstermektedir. Zekânın evrensel bir tanımına ulaşamadığı açıkça görülmektedir. Araştırmacılar zekânın tanımını yaparken zekânın özellikleri, bileşenleri ve boyutlarını göz önünde bulundurmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak zekâ; bireyin doğuştan getirmiş olduğu potansiyel, öğrenme, yaşam şartları ve çevre faktörüyle şekillenen, muhakeme yapma, karar verme, soyu-somut düşünme gibi bir dizi bilişsel işlemi başarılı şekilde yapmayı sağlayan ve birçok sahada aktif olarak kullanılan yetenektir.

Yetenek

Yetenek, hem günlük konuşma dilinde hem bilimsel tartışmalarda çok kullanılan bir terim olmasına rağmen, bilimsel tanımlanması oldukça güç

kavramlardan biridir. Sanat ve spor dallarında sıkça kullanılan yetenek kavramı günümüzde, özellikle psikoloji, pedagoji ve sosyoloji gibi bilim dalları, eğitim sahaları ve meslek alanlarında sürekli gündeme gelen ve çokça tartışılan bir kavramdır.

Yetenek, belli bir sahada normal kabul edilenin üzerinde, ancak henüz tam olarak gelişimini tamamlamamış özelliklerin bütünüdür. Zekâyla sıkı bağlantısı olan yetenek sözcüğü Latince “talent” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Muratlı, 2014). TDK (2015b), sözlüğünde, yetenek kavramı için konuyla ilgili şu açıklama verilmektedir:

“Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat; kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır ve dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite”.

Yetenek, öğrenme gücü, bir eğitimden yararlanabilme kapasitesi, bir davranışı öğrenebilmek için insanın doğuştan sahip olduğu gücün eğitim ve çevre ile etkileşimi sonucunda geliştirilmiş kısmı olarak tanımlamak mümkündür (Gökçe, Şeyhun, ve Şen, 2005). Yetenek, bireyin belli bir döneme kadar geliştirdiği kısma bakılarak daha sonra deneyimleyeceği eğitim sürecinden hangi ölçüde faydalanabileceği konusunda bir tahminde bulunmaya imkân tanıyan davranışlar bütünüdür (Kuzgun, 2013a).

Yetenek temel kabul edilen herhangi bir faaliyetin aynı özelliklere sahip değişik bireyler tarafından gerçekleştirildiğinde birinin diğerleriyle kıyaslandığında daha üst düzeyde verimle tamamlanması şeklinde de tanımlanmıştır. Yetenekler, özel etkinlik sahalarında üst seviyede kapasitenin iyi şekilde eğitilmiş beceriye dönüştürülmesinde kademeli olarak ortaya çıkar. Bu sahalarda çok çeşitlidir; bir dizi becerinin bulunduğu her mesleki sahanın, en az düzeydeki beceriden üst düzeydeki uzmanlığa kadar, aradaki mesafenin tespit edilmesiyle, geniş kişisel farklılıkların meydana gelmesinde etkin olmaktadır. Olağan dışı becerileri sayesinde meslek alanlarında en az üst %10'luk dilime giren bütün bireyler üstün yetenekli olduğu kabul edilmektedir (Baltacı, 2013).

Yeteneği, eğitim ve gelişim sürecinde etkileyen faktörler vardır: Kalıtsal ve çevresel faktörler. Kalıtım, kişinin bilişsel ve fiziksel yeteneklerini, duygusal alanlarını ve fizyolojik yapısını belirleyen temel faktördür. Yetenek kavramı

doğuştan insanda var olan bir nitelik olarak düşünülduğünde, referans alınabilecek bilim alanı genetikdir. Genetik bilimi, bireyin bütün özelliklerinin anne karnından başlayarak kişinin oluşum safhalarında kişiye kodlandığını bildirmektedir. Bu esnada kişide gelişebilecek potansiyel yetenekler de oluşmaktadır. Çevre, kişinin doğuştan getirmiş olduğu özelliklerin gelişip meydana çıkmasına imkân veren ya da onları sınırlandıran etkenleri içermektedir (Baymur, 1996). Çevresel faktörler olarak başta aile, okul, arkadaş ortamı, iklim, yaşam koşullarını saymak mümkündür.

Yetenek türleri

Her bireyde kendine özgü yetenekler bulunmaktadır. Kalıtsal yoldan bireye geçen yetenek zaman ilerledikçe gelişmekte, üst seviyeye ulaşmaktadır. Yetenekler, özel yetenek ve akademik yetenek şeklinde iki değişik kategoride değerlendirilmektedir. Özel yetenek, özel etkinlik alanlarında kullanılırken akademik yetenek ise sözel, sayısal, şekilsel yetenek gibi başlıklar altında incelenmektedir (Sarıçam, Yılmaz, Gülbahçe, Gülbahçe ve Çardak, 2013).

Yetenekler aşağıdaki gibi listelenmektedir (Baymur, 1996):

- Akademik Yetenek
 - Sözel yetenek:
- Sözel Akıcılık:
- Sözel Akıl Yürütme:
- Sayısal Yetenek:
- Hesaplama
- Sayısal Düşünme Yeteneği:
 - Şekil-Uzay Yeteneği
- Şekil Algısı:
- Uzay İlişkilerini Görebilme
- Özel yetenek
 - Ayırt Etme Yeteneği
 - Dikkat
 - Renk Algısı
 - Bellek
- Mekanik Yetenek:

- o Parmak becerisi, el becerisi, göz-el işbirliği

Akademik yetenek

Akademik yetenek kavramı, bireyin akademik yetenek ve becerilerinin niteliğine ilişkin inanç ve öz değerlendirmesidir. Bu kendi yetenek ve becerilerini nasıl kullandıklarına ve uyguladıklarına yönelik kendi kişisel görüşlerinin sonucudur (Dweck, 2002). Her düzeyde eğitim; sayı, kelime, şekil gibi sembollerle ifade edilen soyut olgu ve kavramların öğrenilmesi süreciyle yapılır. Bu şekilde yapılan eğitimde başarıyı yakalamak için lazım olan yetenek türüne “akademik yetenek” denilmektedir. Akademik yetenek, soyut kavramlarla düşünmeyi sağlamak, kuramsal eğitimle öğretilen bilgi ve becerileri kavrayabilmek için gerekli olan yetenektir. Bu yetenek türünü ifade etmek için daha çok “zekâ” kavramı kullanılmaktadır. Akademik yetenek; sözel, sayısal, şekilsel yetenek olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır (Kuzgun, 2013b).

Sözel yetenek

Kelimelerle ifade edilmek istenen düşünceleri kavrama, kavratma ile sözcükleri uygun şekilde kullanma yeteneğidir. Okuma veya dinleme yoluyla bilginin kazandırılmaya çalışıldığı etkinliklerde kullanılmaktadır. Bu yetenek türüne bakılarak öğrencilerin okul hayatının son dönemlerinde akademik görevlerini gerçekleştirme kapasitesini tespit etmek mümkündür. Sözel yetenek, resim testleriyle alt sınıflardaki öğrencilerde, sözel testlerle üst sınıflardaki öğrencilerde ölçülebilmektedir (Sezer & Sarıgül, 2014; Gökçe, Şeyhun, & Şen, 2005). Sözel yetenek sözel akıcılık ve sözel akıl yürütme olmak üzere iki alt başlığa ayrılır (Kuzgun, 2013a):

- Sözel Akıcılık: Zengin kelime hazinesine ve gücüne sahip, duygu ve düşünceleri farklı cümleler kullanarak, akıcı bir şekilde ifade edebilme yeteneğidir. Sanatsal değeri olan yazılarda bunu görmek mümkündür. Sunucular, yazarlar, hatipler, avukatlar ve benzer alanlarda bulunan kişiler konuşabilme ve yazabilme yetenekleri ileri seviyede gelişmiş kimselerdir. Akıcı konuşma ve yazma yeteneği beraber bulunabileceği gibi farklı seviyelerde geliştiği de görülmektedir.
- Sözel Akıl Yürütme: Bu yetenek kelimelerle anlatılmak istenen kavramları öğrenebilme, sözlü ifadeleri ve yazılı metinleri kavrayabilme, duygu ve

düşünceleri açık bir şekilde ifade edebilme gücünü göstermektedir. Başka bir ifade ile kelimelerle anlatılmak istenen kavramlar arasındaki benzer ve farklı yönleri bulabilme yeteneğidir. Özellikle sosyal bilimlere ait alanlarda çalışma yapmak isteyen kişiler bu yeteneğe çok ihtiyaç duymaktadır.

Sayısal yetenek

Rakamlarla çalışabilme, sayısal problemleri hızlı ve doğru şekilde çözebilme yeteneğidir. Sayılarla yapılan çalışmalar öncelikle hızlı ve doğru işlem yapmayı gerektirmektedir (Sezer ve Sarıgül, 2014). Alt sınıflarda bulunan öğrencilerde sayısal yetenek resimlere dayanan ölçüm testleriyle belirlenmektedir. üst sınıflarda aritmetik, akıl yürütme problemleri kullanılmaktadır (Gökçe, Şeyhun, ve Şen, 2005). Fizik, kimya gibi temel bilimlerde, teknik alanlarda ve matematik ile istatistik gibi matematik, istatistik gibi disiplinlerde, başarılı olmak için gerekli bir yetenektir. Bu yetenek türünün iki alt başlığı vardır (Kuzgun, 2013b).

- Hesaplama: Dört işlem kullanarak akıldan problemler çözebilme, işlemlerde yapılan hataları görebilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Hesaplama yeteneği muhasebecilik yapan ve ticaretle uğraşan kişiler için çok gereklidir.
- Sayısal Düşünme Yeteneği: Bu yetenek bir tür teorik ve sembolik düşünme gücü olup karmaşık ilişkileri görebilme, cebir problemlerini çözebilme gücü mantık problemlerini önceden görme ve planlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Güçlü bir akıl yürütme yeteneği olan bireyler, problemleri hızlı biçimde çözebilir, sonuçları sezebilir, tecrübeler dayanarak belli bir durumu analiz ve sentez edebilir, yaptığı planlamaları yürütebilir (Sarıçam, Yılmaz, Gülbahçe, Gülbahçe ve Çardak, 2013).
- Şekil-Uzay Yeteneği: Geometrik şekilleri, kroki ve şemaları kavrayabilme, nesnelere buldukları mekânlarda tasarlama, cisimleri iki ya da üç boyutlu olarak düşünme, bir cismin döndürülmesi halinde neye benzeyeceğini tasarlama, uzaydaki cisimler arasındaki ilişkiyi görme yeteneğidir (Sezer ve Sarıgül, 2014). Bu yeteneğin iki alt başlığı vardır (Kuzgun, 2013b):
- Şekil Algısı: Cisimleri, resimleri, geometrik şekilleri ayrıntılı bir biçimde algılama, cisimlerin biçim özelliklerini, benzer ve farklı yönlerini görebilme yeteneğidir.

- **Uzay İlişkilerini Görebilme:** Bir şeklin kâğıt üzerinde veya bir nesnenin uzayda, kaydırıldığında alacağı yeni şekli canlandırma, nesnelere üç boyutlu görebilme, plana veya krokiye bakılarak yapıyı kavrayabilme kapasitesini gösteren yetenektir. Mühendislik ve mimarlık ile teknik işlemlere ihtiyaç duyulan alanlarda gereklidir.

Özel yetenek

Herhangi bir beceri alanında bir şey öğrenme imkânı tanındığı zaman bireyin bundan faydalanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, spor yeteneği, resim yeteneği, müzik yeteneği gibi. Birey bu kapasiteye doğuştan sahiptir ve uygun şartlar ortaya çıktığında geliştirir (Baymur, 1996; Yesilyaprak, 2001). Özel yetenekleri aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür:

- **Ayırt Etme Yeteneği:** Görsel detayları çok hızlı ve doğru bir şekilde bulma yeteneğini ifade eder. Nesne ve şekillerde benzer ve farklı yönlerin bulunmasını öngören faaliyetler, bu yetenek türünün kullanılmasını gerektirmektedir (Sezer ve Sarıgül, 2014).
- **Dikkat:** İstekli ya da isteksiz olarak bir uyarıcının algılanma şiddetini üst düzeye getirmek amacıyla bir parçasında ya da bütününde toplanan, çevredeki hadiseleri, nesnelere, ayrıntılı biçimde algılama, benzer ve farklı yönleri görebilmeyi sağlayan güçtür. Başka ifadeyle bilgileri işleme esnasında bilişsel kaynakların kullanılmasıdır. İşitsel dikkat ve görsel dikkat şeklinde gruplandırılmaktadır (Malkoç, 2011).
- **Renk Algısı:** Renkleri tanıyabilme, renkler arasındaki benzerlik ve farklılıkları görebilme, renk tonlarını ayırabilme, renk uyumunu yapabilme yeteneğidir. Sanatsal alanlar başta olmak üzere biyoloji, ziraat gibi alanlarda gereklidir (Kuzgun, 2013b).
- **Bellek:** Geçmişe ait bilgilerin hafızada tutulması işlemidir. Bellek bilginin kodlanması, depolanması ve hatırlanması sürecidir. Kelimeler, isimler, sayılar, sembolleri hızlı bir şekilde hafızaya alma ve uzun zaman hafızada tutmayı gerektirmektedir. Tarih, hukuk, tıp gibi alanlarda gerek duyulmaktadır (Kuzgun, 2013b).
- **Mekanik Yetenek:** Alet veya makinenin çalışma sistemini kavrayabilme, temel prensiplerini anlama, alet ve makineleri kılavuz rehberliğinde

kurabilme veya bir alet ve makineyi onarabilme yeteneğidir. Teknik mesleklerin tamamında gereklidir (Kuzgun, 2013b).

Parmak becerisi, parmakları hızlı bir şekilde kullanmak suretiyle küçük nesnelere üstünde çalışabilme, ince işçilik gerektiren işleri yapabilme yeteneği; el becerisi, elleri ve kolları rahatça ve ustaca hareket ettirerek cisimleri hareket ettirmeyi hızlı ve düzgün bir şekilde yapabilme yeteneği; göz-el işbirliği, gözlerin ve ellerin uyumlu içinde hızlı bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2013b).

Türkiye’de üstün zekâ/yetenekliler

Topluma tüm alanlarda insan çabasıyla yapılan katkıların büyük bir bölümü üstün zekâlı olarak nitelediğimiz kesim tarafından gerçekleştirilir. İşte bu nedenle, üstün yetenekli bireyler bir ülkenin geleceğinde hayati öneme sahip milli bir hazine olmaları nedeniyle, eğitimleri de tüm dünyada önemli bir konudur. Üstün yetenekli çocuğu ona uygun bir akademik eğitimden geçirip, zihin gücünü ve bireysel yeteneklerini üretkenliğe çevirmiş bir ergen ve yetişkin haline gelmesini desteklemek ve ülke kalkınmasına katkısını sağlama hedefinin başarıya ulaşması, üstün yeteneklinin kişisel ve sosyal uyumunu sağlamış, ideal benliğine ulaşmış, ruh sağlığı yerinde bir yetişkin olmasıyla anlamlıdır. Üstün yetenekli öğrenciler uygun müfredatın uygulanmaması halinde tatmin olmama, üst seviyede akademik bilgiye ihtiyaç duyma ve bunun neticesinde uygulanan eğitim programına cevap vermeme gibi problemler yaşarlar (Davaslıgil ve Leana, 2004)

Üstün veya Özel yetenekliler ile ilgili kaynaklara bakıldığında dünyada 20. yüzyılın ortalarından itibaren üstün yetenekli bireylere bakış açısı değişmiş ve verilen önem artmıştır. Davaslıgil’e (2004), göre, özellikle 60’lı yıllardan sonra, dünyada üstün yetenekli çocuklara gösterilen ilgide artış olmuştur. Bu ilgideki artışı yaratan başlıca faktörler arasında besin ve enerji kaynaklarının gittikçe yok olması, kirliliğin artması, siyasi güç dengesinin korunmasındaki zorluklar gibi dünyayı ilgilendiren birçok sorunun ciddiyetini insanların fark etmeleri ve bu tür ciddi sorunlara çözüm getirecek kesim olarak üstün yeteneklileri görmeleri vardır. Akkanat (2004) üstün yetenekliler için 1957 yılının önemli olduğunu şöyle vurgular: Bu tarihte Sovyetler Birliği uzaya ilk uzay aracını, Sputnik’i fırlatmıştır. Bu tarihten sonra üstün veya Üstün yeteneklilerin ve yaratıcı çocukların

eğitiminde batıda çığır açılmıştır. Batı ülkeleri, Sovyetler Birliğinin kendilerini uzay yarışmasında geçme nedenini araştırırken karşılığında üstün veya üstün yetenekli çocukların eğitimine Sovyetlerin verdiği önem çıkmıştır. Bu tarihten sonra da üstün veya üstün yeteneklilerin eğitiminde gerek kurumsal, gerek eğitim programları gerek tanımlama boyutlarında hızlı uygulamalara başlamışlardır.

Bir milletin, toplumun gelişmesinde, varlıkta kalmasında, hatta merkezi bir güç oluşunda üstün yeteneklilerini eğitmesi, onları işlevsel kılmaları hayatî bir önem taşır. Üstün insan gücü her devirde, her ülkenin sahip olduğu en büyük kaynaktır. Yeni yollar, usuller, bakış açıları dehanın eseridir. Büyük ölçüde kurucu gücü, kültürü, medeniyeti işleyen, geliştiren özel yetenektir. Geçmişte ve günümüzde, tüm dünyada olduğu gibi kendi tarihimizde de üstün ve üstün yetenekli bireyler, toplumun her zaman dikkatini çekmişlerdir (Dönmez, 2007), Üstün ve özel yeteneklilerin eğitimi yönüyle tarihimize bakıldığında, Osmanlı dönemine kadar uzanır. Devletin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belli kriterlere göre seçilmiş öğrencilerden üst düzey yöneticiler, bilim adamları ve sanatkarlar yetiştirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin bürokrasisinde görev üstlenen üst düzey ve bazı orta düzey devlet adamları, devlet politikası dâhilinde yurtdışına eğitim için gönderilmiştir. Yurtdışına eğitim amaçlı giden devlet görevlileri Batılı tarzda eğitimin yanında sahip oldukları entelektüel donanımla Tanzimat döneminde topluma ve idareye yön vermiştir. III. Selim ve II. Mahmut'la belli bir seviyeye gelen reform süreci, II. Abdülhamit döneminde yükseköğrenim başta olmak üzere, bütün eğitim kurumlarında köklü değişikliklere giden modern bir eğitim anlayışıyla devam etmiştir. Özellikle yükseköğrenimde gerçekleşen köklü değişikliklerin hayata geçirilmesi yurtdışına gönderilen devlet görevlilerinin katkılarıyla gerçekleşmiştir (Kulaç ve Çalhan, 2013).

Türkiye Cumhuriyetin üstün yetenekli çocukların eğitimi alanında önemli ilk uygulaması olan 1929 yılında kabul edilen 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ile üstün yetenekli öğrencilere yurt dışında eğitim alma hakkı tanınmıştır. Bu şekilde Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak günümüze kadar yüzlerce öğrenci yurt dışına ihtisas eğitimi almak amacıyla gitmiştir. Bu kanunla üniversiteler başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu uzman personel kadrosu yetiştirilmekte, ülkenin

gelişmesine, kalkınmasına ve çağdaş bir toplum oluşmasına önemli katkı sağlanmaktadır. Teknik eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla çıkarılan bu yasa günümüzde bilim insanları ve sanatçıları da yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yasa kapsamında 1999 yılından bu yana üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere yurt dışında birçok üniversiteye öğrenciler gönderilmektedir (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015).

7 Temmuz 1948 tarihinde “Harika Çocuk Kanunu” adıyla 5248 sayılı bir yasa çıkartılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilerek, yurtdışında eğitim görmelerini sağlamak amacıyla çıkartılan bu yasayla İdil Biret ve Suna Kan Fransa’da Paris Konservatuarı’nda müzik eğitim almak için gitmişlerdir. Bundan dolayı bu yasa İdil Biret-Suna Kan yasası olarak da anılmaktadır.

1948 yılında kabul edilen yasayla üstün yetenekli çocukların yurtdışında eğitim görmeleri sağlanmış, 1956 yılında çıkartılan 6660 sayılı yasayla da 1948 yasasının kapsamı genişletilmiştir. 6660 sayılı yasa “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” adını almıştır. 1970’li yıllarda Bu yasa işlemeze hale gelince Ankara Devlet Konservatuvarında görevli Mithat Fenmen ve İlhan Baran başkanlığında hazırlanmış olan yönetmelik taslağı, üstün yetenekli çocukların Devlet Konservatuvarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi almaları için çıkartılmış “özel statü”, 1976 yılında Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır. Bu şekilde kendi sahalarında konservatuvarın yüksek bölümünü mezun olup yurtdışına eğitime giden öğrenciler olmuştur (Tunçdemir, 2004).

Türkiye’de üstün zekâ/yeteneklilere eğitim veren kurumlar

Genel olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri yetenekleri doğrultusunda hazırlanmış olan tam ya da yarı zamanlı okullarda ya da okul harici programlarda normal öğrencilerle birlikte ya da üstün yetenekli akranlarıyla birlikte sürdürülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri amacıyla kurulmuş ve halen eğitim vermekte olan farklı özel okullar ve programlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları

Cumhuriyet döneminde üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik ilk çalışmalardan biri 1960'lı yıllarda Ankara'da denenen özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıflarıdır. Uygun öğrenim şartlarında, yetenek seviyeleri ve özellikleri yakın öğrencilerin çeşitli kriterler kullanılarak, belirlenen çalışma gruplarıyla yapılan bir çalışmadır. 1959 yılında öğrenim görmek üzere başvuran öğrencilere grup yetenek testleri uygulanarak ulaşılan sonuçlara göre her sınıf A,B,C şeklinde bölümlere ayrılmıştır. 1959'da Ankara Sarar İlkokulu'nda 1960 yılında ise Ankara Ergenekon İlkokulu'nda "Türdeş İlkokul Sınıfları" uygulamasına geçilmiştir. 1964-1965 öğretim yılında ise özel üst sınıf uygulaması başlamış ve birkaç büyük ilde uygulanmıştır. Ancak hem üst özel sınıf hem de türdeş ilkokul sınıfları 1966 yılında durdurulmuştur (Levent, 2011).

TÜBİTAK

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), 24 Temmuz 1963 tarih ve 11462 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe giren 278 sayılı Kanun ile kurulmuştur. TÜBİTAK, Türkiye'de bilimsel ve teknolojik gelişmeleri teşvik etmek, özendirmek, düzenlemek ve yönlendirmek amacıyla kurulmuştur. İdarî ve malî özerkliğe, tüzel kişiliğe sahip olup Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na bağlı bir kurumdur.

- Kuruluş amacı doğrultusunda
- Bilimsel araştırmacıların yetişmeleri ve gelişmeleri için gerekli imkânları sağlamak
- Öğrenme ve öğretme teknolojileri alanlarında çalışmalar yapmak,
- Öğrenim ve sonrasında üstün yetenek ve gösterdikleri başarılarla kendini kanıtlayan gençlerin takibi, onların yetişme ve gelişmesine destek sağlamak,
- Başarılı öğrencilere yurtiçi ve yurt dışında burslar sağlamak,
- Üniversite ve lise öğrencileri arasında araştırma projeleri yarışmaları düzenlemektedir (Dönmez, 2010).

Fen liseleri

1962 yılında VII. Millî Eğitim Şûrası kararlarıyla eğitim kalitesinin artırılması, fen ve matematik alanlarında üstün yetenekli öğrencilerin ve

donanımlı bilim insanlarının yetiştirilmesi amacıyla 1963-1964 eğitim-öğretim yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır.

Ortaokulu bitiren öğrencilerden, üstün yetenekli öğrencilerin özel sınavla yerleştiği bu okulda Ford Vakfı'nın finansal desteği, New York'taki Bronx Fen Lisesi'nin bilgi ve birikimleriyle katkıda bulunması ABD'de ve ODTÜ'de eğitim almış öğretmen kadrosuyla bu öğrencilere özel bir eğitim sunulmuştur. Yatılı okullar olan Fen Liselerinde, gezi-gözlem, münazaralar, laboratuvar ve kitaplık, küçük grup çalışmaları ve bireysel destek uygulamaları ile zenginleştirilen bu uygulama dört yıl sürmüştür. Ford Vakfı'nın Fen liselerinden desteğini çekmesi sonucu okullar özelliğini yitirmiştir (Akarsu, 2004).

Fen Liseleri yönetmeliğinde Fen Liselerini amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- Fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri ve zekâ seviyeleri yüksek olan öğrencilerin, başarılı oldukları alanda yükseköğrenime hazırlamak.
- Matematik ve fen alanlarında ihtiyaç duyulan özel nitelikli bilim adamlarının yetişmesine kaynaklık etmek.
- Öğrencileri ilgi duydukları alanda araştırmaya yönlendirmek, bilimsel ve teknolojik gelişmelere, yeni buluşlara ilgi duyanlara çalışma ortamı hazırlamak.
- Teknolojiyi kullanabilen, bilgi üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmek.
- Öğrencilerin bilimsel araştırmada, bilimsel ve teknolojik ilerlemeyi takip için gerekli yabancı dil eğitimini sağlamak.

Fen Liselerine öğrenciler gibi öğretmenler de belli kriterlere göre seçilmekte, belirlenen nitelikleri taşımayan öğretmenler okulda görev alamamaktadır. Eğitim öğretim kalitesini arttırmak amacıyla açılmış olmasına rağmen zamanla okulların sayısının artması buna karşın yeterli öğretmen kadrosunun sağlanamaması ve bu okulların kuruluş amacına uygun sistemlerin geliştirilememesinden dolayı Fen Liseleri görevini tam olarak yerine getirememektedir. Bugün gelinen noktada her ilde bir ya da birden fazla devlet Fen Lisesi yanında özel okulların açmış olduğu Fen Liseleri de bulunmaktadır. Ortaokulda uygulanan sınavlar ve not ortalamasına göre öğrencilerin seçildiği Fen

Liseleri diğer liselere oranla matematik ve fen derslerinin bir müfredatını uygulayan birer okul kimliğine bürünmüştür

1970 yılında Fen Liselerinin yanında Anadolu Liseleri açılmıştır. Anadolu Liseleri yönetmeliğinde okulun amacının, öğrencilerin; ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını ve yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir.

Sosyal bilimler liseleri

Sosyal Bilimler Liseleri 2003 senesinde, edebiyat ve sosyal bilimler sahasında gereksinim duyulan üstün özelliklere sahip bilim insanlarının yetişmesine kaynaklık etmesi amacıyla kurulmuştur.

İlk olarak 2003 yılında İstanbul'da açılan Sosyal Bilimler Liseleri, eğitim-öğretim süresi hazırlık sınıfı hariç 4 yıl olan yatılı ve karma eğitim veren okullardır. Bu okullarda öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü öğrenciler de öğrenim görebilmektedir. Eğitim dili Türkçe olmakla birlikte fen ve matematik dersleri İngilizce okutulmaktadır. Sosyal Bilimler Liseleri'nde öğrenciler; Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler Alanlarında öğrenim görmekte, ayrıca Uluslararası Bakalorya Programı (IB) uygulamasına yer verilmektedir IB Programı, halen 125 ülkede uygulanan bir program olup, yurt dışındaki pek çok üniversiteye girişte avantajlı duruma gelmekte, hatta bazı üniversitelere sınavsız kabul edilmektedir.

Bilim ve sanat merkezleri

Bilim ve Sanat Merkezleri, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerini (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) fark etmeleri ve kapasitelerini en üst düzeyde geliştirerek kullanmalarını sağlamak için açılmış bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. İlk Ankara'da 1995 yılında açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, öğrencilere uyum, bireysel yeteneklerini keşfetme, destek eğitimi, üstün yeteneklerini geliştirme ve proje üretimi/yönetimi gibi alanlarda eğitim programları sunulmaktadır (BİLSEM, 2016).

Bilim ve Sanat Merkezi, pilot proje olarak beş ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli) öğrenci seçimi, öğretmen seçimi ve eğitimi, aile eğitimi ve

eğitim mekânı yapılanmasıyla gerçekleşmiş, 2016 yılı itibariye ũlkemizde sayıları 69 ilde 83'e ulaşmıştır. 2015-2016 ũđretim yılında Bilim ve Sanat Merkezi'ne kayıtlı 15.000 civarında ũđrenci bulunmaktadır

Bilim Sanat Merkezleri'ne, ũđrenciler Bakanlıkça yapılandırılmış gŕzlem formatı kriterlerine gŕre aday gŕsterilmektedir. Aday ũđrencilere Milli Eğitim Bakanlığınca dŕzenlenmiř grup değerlendirme testi uygulanmakta ve bireysel inceleme Milli Eğitim Bakanlığı bŕnyesindeki uzman kişiler tarafından yapılmaktadır. Alanın uzmanları tarafından ũstŕn yetenekli tespiti konulan ũđrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitimine alınmaktadır (Dŕnmez, 2010). 2014-2015 eğitim ũđretim yılında ilk kez uygulanan merkezi sınav yŕntemiyle 2, 3 ve 4. sınıf dŕzeylerinden ũđrenci seçimi yapılmış ve yeterli gŕrŕlen ũđrenciler bireysel değerlendirmeye alınmışlardır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde temel amaç proje ũretme ve geliştirmektir. Lider ũđretmenler rehberliğinde proje hazırlama ve geliştirmek için gerekli bilgi ve beceriler kazandırılarak proje yŕnergeleri dŕzenlenerek sunulmaktadır. ũniversiteler, şirketler, kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde proje konuları belirlenmektedir. İlgi ve yeteneğe gŕre ũđrenciler 3-5 kişilik proje gruplarına ayrılmakta ve seçtikleri proje ũzerinde çalışmaktadır. ũđrencilere gerekli durumlarda bireysel proje ũretme imkânı da sağlanmaktadır. Çalışılan projelerin gerçek yaşamla ilgili, bir sorunu ŕzmeye veya bir ihtiyaı karşılamaya yŕnelik olması esastır (Dŕnmez, 2010).

Bilim ve Sanat Merkezlerine ũđrenciler ũ aşamadan geçerek seçilmektedir. İlk aşamada ũđretmenler ũđrencileri aday gŕstermekte, İkinci aşamada grup zekâ testi uygulanmaktadır. Zekâ testinde belirli bir barajı aşan ũđrencilere ũŭncŭ aşamada bireysel zekâ testleri uygulanmaktadır. Bireysel zeka testlerindeki seviyelerine gŕre sıralanan ũđrenciler bilim ve sanat merkezlerinin kontenjanlarına gŕre yŕksek zekaya sahip ũđrenciler kabul edilmektedir. 130 IQ puanı ũŭncŭ aşamada eşik değer olarak kabul edilmektedir (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gŕrbŭz, 2015).

Erzurum İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi

Erzurum İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi, TBMM tarafından kabul edilen 5526 sayılı kanunla Bilkent Üniversitesi'ne Erzurum Çağdaş yerleşkesinde Eğitim Bilimleri Enstitüleri'nin laboratuvar okulları olarak kurulmuştur. Lisede eğitim dili İngilizcedir. Cambridge Üniversitesi Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifika Programı (IGCSE) ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) müfredatıyla Hazırlık+4 yıllık Laboratuvar Lisesi olarak 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında faaliyete başlamıştır. Laboratuvar ilkokulu; anasınıfı, 1. , 2. , 3. , 4. Sınıflarda birer şube olmak üzere 2013-2014, ortaokul bölümü ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 5. Sınıf düzeyinde bir şube olarak eğitim-öğretime başlamıştır. "Laboratuvar Okulu" olarak Türkiye'de türünde tek okuldur (URL-1).

Üstün yetenekliler eğitim programları (ÜYEP)

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermek üzere Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından 2007 yılında kurulmuştur. Kapsamı yönüyle bakılacak olursa Türkiye'deki ilk ve tek program olma özelliği taşımaktadır. Programın genel amacı, üstün yetenekli öğrencileri tanılamak; tanılama yapılan öğrencilerin entelektüel potansiyellerinin en üst seviyeye taşıyacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetlerini sunmak ve bu bireylerin yeteneklerini olumlu yönde kullanmalarına yardımcı olmaktır. Böylelikle üstün yetenekli öğrencilere yalnızca iyi bir eğitim vermenin yanında özel ve üstün kapasitelerini, başarılı yetişkin bireylere dönüştürmek hedeflenmektedir (Sak, 2011).

Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu

Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu, Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında 30.06.2002 tarihinde imzalanan protokol gereği, 2002-2003 eğitim öğretim yılında üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Türkiye'de tek İlköğretim kurumu olarak eğitim vermeye başlamıştır (URL-2)

Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Beyazıt İlköğretim Okulu'nda başlatılan farklılaştırılmış bir program, üstün yetenekli öğrencileri normal düzeyindeki akranlarından ayırmadan gerçekleştirilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal uyumlarının sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve benlik saygılarını desteklemek maksadıyla, karma eğitim uygulanmakta ve normal düzeydeki akranlarından tamamen soyutlanmalarının önüne geçilmektedir. Projeye her sene dâhil olan öğrenciler, Rehberlik Araştırma Merkezlerince uygulanan testler sonucunda, üstün yetenekli oldukları tespit edilen ve Yürütme Kurulu'nun Bilim Komisyonu'nca ikinci bir elemenden geçerek seçilen üstün yetenekli öğrenciler ile İstanbul'un farklı ilçelerinden gelen ve herhangi bir elemenden geçmeden kaydı yapılan birinci sınıf çocuklardır. Her sınıf, yarısı üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilerden ve diğer yarısı herhangi bir test uygulanmadan alınan öğrencilerden oluşmaktadır (Dönmez, 2010).

Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)

Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL), 1993 yılında Sezai Türkeş tarafından Kocaeli'nin Gebze ilçesinde üstün yetenekli çocukların gereksinim duyduğu özel eğitimi vermek amacıyla kurulmuştur. 2001 yılından itibaren okul, Türk Eğitim Vakfı bünyesinde eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir.

TEVİTÖL'de üstün yetenekli maddi durumu kötü öğrencilere yatılı olarak hizmet sunmak amacıyla kurulmuştur. Bütün öğrenciler, yatılı, burslu ve kısmi burslu olarak eğitim – öğretim görmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili Talim ve Terbiye Kurulunun onayladığı bir müfredatın bulunmadığı okulda, yabancı dille eğitim veren Anadolu Liselerinin müfredatı uygulanmaktadır. Bu müfredat dışında farklı olarak üstün yeteneklilere uygun etkinlikler yapılmaktadır (Dönmez, 2010). Ayrıca okul bünyesinde kulüp faaliyetleri çok gelişmiş olup ders saatleri dışında bu faaliyetler gerçekleştirilmektedir. 70 kadar kulüp bulunmakta ve öğrenciler bunlardan bazılarını takip etmek zorundadır.

Her yıl özel değerlendirme sınavı ile seçilen öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığı programının yanı sıra Uluslararası Bakalorya programı da uygulanmaktadır. Öğrencilere, yetenek, ilgi ve zekâ açısından farklılıklarına göre;

öğrenci sayısının sınırlı sınıflarda her öğrenciye dönük kişiye özel farklılaştırılmış programlara eğitim verilmektedir.

Bahçeşehir Fen ve Teknoloji lisesi

Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi, Bahçeşehir Uğur Eğitim Vakfı tarafından 2006 yılında açılmıştır. Kurum mühendislik ve tıp sahasında eğitim veren üniversitelere, alanları dair donanımına sahip ve birikime hayata geçirebilme konusunda yetkin bireyler yetiştirmek amacıyla kurulmuş, bu alanındaki ülkemizin ilk ve tek teknoloji lisesidir.

Ülkemizde eğitim hizmetleri vermeye devam eden Fen Liselerinden farklı olarak, temel Fizik, Kimya, Matematik ve Biyoloji derslerinin yanında, mühendislik fakültelerinde okutulan temel mühendislik dersleri Bahçeşehir Üniversitesi'nin akademisyenleri tarafından verilmektedir. Okula kabul edilen öğrencilerin tümü yüzde yüz burslu olarak kaydetmektedir. Öğrencilere hem yatılı hem de gündüzlü okuma imkânı sağlanmaktadır (URL-3).

Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezi ve İnönü Çocuk Üniversitesi

İnönü Üniversitesi ana yerleşkesi bünyesinde yer alan Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezi ve İnönü Çocuk Üniversitesi, bölgedeki üstün yetenekli tespiti yapılmış okul-öncesi ve ilköğretim okullarında eğitimini sürdüren öğrencilerin erken dönemlerde üniversite ortamına alınarak yetenekli oldukları sahalarda kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir ortam sunmayı amaçlamaktadır. Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları sıra dışı merak, motivasyon ve yaratıcı yeteneklerinin üst düzeye çıkması için alanlarında söz sahibi bilim insanlarından eğitim almaları sağlanarak geleceğin bilim ve teknolojisini üretecek bilim insanlarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Geniş bir kitleye hitap eden Çocuk Üniversitesi ise, başta 7-14 yaş grubu olmak üzere her türlü sosyoekonomik çevreden ilköğretim öğrencisinin erken dönemlerde üniversite ortamı ve akademik çevre ile birlikte olmaları sağlanmaktadır

İnönü Çocuk Üniversitesi, her sene biri yaz okulu diğeri kış kampı şeklinde iki büyük etkinlik yapmaktadır. Talepler doğrultusunda çevre illerden veya şehrin ilköğretim okullarından etkinliklere katılan öğrencilere bir günlük eğitimler

sunulmaktadır. TÜBİTAK ve BAP projeleri kapsamında bu etkinliklerin finansmanı gerçekleştirilmektedir. Etkinliklere öğrenciler ücretsiz katılmaktadır. 6-7 gün süren kış kampı, sömestr tatili içinde yapılmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen 100-120 arası başarılı öğrenci katılmaktadırlar (Acar, 2015).

Yaz dönemi etkinlikleri kapsamında Köy Okulları Bilim Şenliği düzenlenmektedir. 40-50 kadar öğrencinin katıldığı bu etkinlik Malatya ili çevresindeki köylerden seçilen öğrencilere yöneliktir. Öğrenciler ortalama 8-9 gün üniversitede kalmakta ve 3-4 kişiden oluşan öğrenci gruplarına bir üniversite öğrencisi rehberlik yapmaktadır. Bölümlerde işlenen dersler, arazi çalışmaları, açık havada spor aktiviteleri ve drama dersleri diğer yaz etkinlikleridir (Acar, 2015).

Ankara Üniversitesi Çocuk Üniversitesi

Ankara Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi'nin sosyal sorumluluğu kapsamında hayata geçirilen bir uygulama birimidir. Çocuk Üniversitesi, çocukların üniversiteyi tanımalarını, bilim ve sanatın eğlenceli boyutuyla tanışmalarını, çocuklara üniversite ile etkileşim içinde birtakım beceriler edinmelerini, temel ihtiyaçlardan olan bilimsel eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmelerini hedefleyen bir yapılanmaya sahiptir.

Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü'nün desteği ile Yenilikçi Bilim Eğitimi Yöntemleri: Mayıs 2009'da Çocuk Üniversitesi projesi kabul edilmiş ve bu tarihten sonra çocuk üniversitesi çalışmalarına başlamıştır. Eğitim programları içerisinde atölye çalışmalarının da bulunduğu bir panayır ile kapılarını çocuklara açmıştır. Şubat 2009'da EUCU.NET (Avrupalı Çocuk Üniversiteleri Ağı) Projesi dâhilinde yurtdışındaki Çocuk Üniversiteleri ile bağlantılar sağlanarak yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar özden geçirilerek bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Bugün Liverpool ve Viyana Üniversiteleri öncelikli olmak üzere yurtdışında birçok çocuk üniversitesi ile işbirliği çalışmaları sürmektedir (Aral ve Özdoğan, 2015).

Ankara Çocuk Üniversitesi'nde yılda 4 bin çocuğa eğitim verilmekte, 4 bin çocuğun yüzde 95'i ücretsiz eğitim almaktadır. Özel kurumların talep ettiği üst düzey eğitimler cüzi ücretler karşılığında sağlanmaktadır. Dezavantajlı bölgelere

öncelik tanınmakta ve bununla ilgili olarak kardeş okul uygulaması bulunmaktadır. Bugün devam eden 15 eğitim programı ile üstün yetenekli öğrencilere eğitim verilmektedir. Böcek şenlik okulu, matematiği sevmeyen var mı? Dünyamızı kim sarsıyor? Çocuklar için felsefe, gökbilim okulu, mimarlık okulu, insan hakları tiyatrosu, minik dostum böcekler, yaratıcı fikirler, toprak bilim okulu, yaşam bilimleri okulu, küçük bahçıvanlar, tasarruf dedektifleri, su okulu ve yaşamın şifresi DNA bu programlardan bazılarıdır (Aral ve Özdoğan, 2015).

Yeni Ufuklar Koleji

1991-1992 Öğretim Yılında İstanbul'da eğitim faaliyetlerine başlayan Yeni Ufuklar Koleji, üstün yeteneğe sahip öğrencileri tespit ederek, üstün yetenekliler eğitimi sunmayı hedefleyen özel bir okuldur (Akarsu, 2000). Bu sahada eğitim vermeyi amaçlayan özel eğitim kurumundan biri olan Yeni Ufuklar Lisesi, Üstün yetenekli öğrencileri seçerek alınmasına rağmen, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış bir müfredatları olmadığından resmi olarak böyle bir kurum olarak kabul edilmemiştir (Dönmez, 2010). Yeni Ufuklar Lisesi yurt dışı kurum, kuruluşlar ve bu alanda ilgili kişilerle irtibatlı bir şekilde ülkemizde konunun önemini vurgulamaya çalışmaktadır.

Petek Çocuk Evi

Anaokulu seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerle ilgili girişimleri bulunan Petek Çocuk Evi, üstün yetenekli öğrencileri tanılamaya ve bu öğrencilere akranlarına göre hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş bir eğitim sunmaya çalışırken diğer taraftan da bu öğrencilerin anne ve babalarına yönelik özel eğitim programları sürdürülmektedir (Akarsu, 2004). Ayrıca İngiltere'den NAGE ve alanda yetkin farklı yurt dışı kuruluşlardan bilgi ve deneyim yardımı alan okul, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilimsel toplantılar ve paneller düzenleyerek ülkemizde bu alanda gösterilen gayretlere katkıda bulunmaktadır (Akarsu, 2001).

Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)

Duyarlı bir grup ebeveyn ile üstün yetenek alanında çalışmalarını destekleyerek üstün yeteneğin geliştirilmesine katkıda bulunan bilim insanı, eğitimci ve iş adamının katkılarıyla 1993 yılında İstanbul'da Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı

kurulmuştur (Akarsu, 2001). TÜYÇEV amaçlarını, Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin doğumlarından başlayarak yükseköğrenimlerini tamamlayana kadar geçen süre içinde, hem aile hem okullarındaki eğitim ve gelişme ortamına katkıda bulunmak, bu şekilde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini zenginleştirmek, okulları ile uyum içinde olacakları sosyal ve kültürel çalışma ortamları oluşturmak ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmalarını sağlamaktır, şeklinde açıklamıştır (URL-4)

İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Merkezi

İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Merkezi bir yıl süren bir ön çalışma sonrasında İstanbul Üniversitesi Senatosu kararı ve Yüksek Öğrenim Kurumu onayı ile 2010 tarihinde kurulmuştur.

Toplumun bilimsel bilgiye erişilebilirliğini artırmak, Özellikle İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin ilgili oldukları bilimsel alanlarda güncel ve güvenilir bilgiye alanın uzmanı bilim insanlarında alma imkânı sağlamak, talep eden öğrencilere mevcut müfredatın ötesinde bilgiyi sağlamak, kaynak dağılımı ve emek piyasası problemlerini de göz önünde bulundurarak öğrencilerin meslek tercihinde rehberlik sunmak gibi amaçları vardır.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere Üniversite bünyesinde eğitim-öğretim yapılan tüm alanlarda yaz okulları düzenlemek, Üniversite dışında alan dersleri ve geziler düzenlemek, konferanslar, laboratuvar çalışmaları ve çalıştaylar düzenlemek, İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesi'nin faaliyetleri arasındadır (URL-5).

Dünyada üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Amerika Birleşik Devletlerinde üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

ABD üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitimi karşılama, eğitim modellerin geliştirme, bölgesel ve ülke genelinde çokça uygulamaları gerçekleştirme açısından Batı dünyasında önde olan ülkelerdendir (Akarsu, 2004). Üstün zekâlı çocuklarla ilgili çalışmalar Goddard ve Binet ile 1900'lü yılların başında artmıştır. Stanford-Binet zekâ testi 1900 yılların başından itibaren geliştirilmiş, daha sonra 1916 yılında yenilenmiştir. IQ ve başka psikometrik testler geliştiren Terman, 1920'li yıllarda üstün yetenek üzerine çalışmalara hız kazandırırken otuz yıl kadar sürecek olan klasik bir çalışmanın başlangıcını yapmıştır. Bu dönemde yapılan

çalışmalar, daha çok bir okul ortamında öğrencilerin yüksek performansını merkeze alarak yürümüştür (Beisser, 2008).

1950 sonrasında üstün zekâlı ve yetenekli bireylere ilgede bir artış görülmektedir. Özellikle 1957 yılında Sovyetlerin Sputnik uzay çalışmalarından sonra çıkarılan Milli Güvenlik Eğitim Yasası (1958) ile ABD’de lise ve üniversitelerde matematik ve fen dersleri müfredatlarında ciddi yenilenmeye gidilmiş, devlet okullarında üstün yetenekli öğrencilerle ilgili ders düzenlemeleri yapılmış, üstün yeteneklilerle ilgili özel okullar açılmış, özellikle matematik, bilim ve teknoloji alanlarında ülkenin yüksek yeteneğe sahip öğrencilerinde beşeri sermaye gelişimini artırmaya yönelik ulusal düzeyde çabalar artmıştır (Beisser, 2008; Ibata-Arens, 2012).

ABD’de 1972 yılında hazırlanan Marland Raporu, üstün yetenekli çocukları, duyarlı bir yaklaşımla yetenek alanlarına göre tanımlamış ve üstün yetenekli çocukların eğitimine büyük katkı sağlamıştır. Bu raporda üstün yetenekliler, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı/ üretici yetenek, liderlik yeteneği, görsel ve sahne yeteneği, psikomotor yetenek alanlarından birinde veya birkaçında üst düzeyde başarı gösteren çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Federal tanım ile birçok sahada daha geniş hizmetler alanı açılmış, eyaletler bu rapor doğrultusunda programlarını düzenlemişlerdir (Heacox ve Cash, 2014; Matthews, 2004).

1974 yılında özel yetenekliler ABD içinde resmi bir statü kazanmıştır. Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1974 yılında Üstün Yetenekliler Dairesi (The Office of the Gifted and Talented) adıyla kurulan birim, üstün yeteneklilerin belirlenmesi ve eğitimi konularında eyaletlerdeki eğitim kurumlarına yardımcı olmuştur. 1988 yılında çıkarılan Jacob K. Javits Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitim Yasası (2011 yılına kadar yürürlükte kalmıştır) ile ilköğretim ve ortaöğretimde üstün yeteneklilerin eğitimini desteklemek için Üstün Yetenekli ve Zekâlı Ulusal Araştırma Merkezi’nin kurulmasını sağlamıştır.

ABD’de eyalet sisteminden dolayı, ulusal düzeyde bir üstün yetenekli çocuklar eğitimi bulunmamaktadır. Bununla birlikte birçok eyalet, Marland Raporu’na uyarak eğitim yapısını şekillendirmiştir. 50 eyaletten 48 eyalette üstün yetenek tanımı belirlenmiştir. Bazı eyaletlerde, federal tanımda değişikliklere

giderek ekleme ve çıkarmalar yaptığından dolayı farklılıklar görülmektedir. 27 eyalette resmi tanım ve terminoloji kabul edilirken 18 eyalette üstün yetenekli terimi kullanılmaktadır. Indiana, Nebraska ve Washington gibi eyaletlerin resmi tanımlarında yüksek yetenekli öğrenci ifadesi geçmektedir. Eyaletlerin üstün yetenek tanımlarında üstünlüğün alan veya kategorilerine bakıldığında, 45 eyalette zeka, 39 eyalette yüksek başarı, 27 eyalette yaratıcılık, 28 eyalette sanatsal yetenek, 15 eyalette liderlik yeteneği, ve 3 eyalette motivasyon kavramları kullanılmaktadır (Mcclain ve Pfeiffer, 2013).

Eyaletlerdeki düzenlemeler neticesinde üstün yetenekli öğrencilerin tanımlaması için kullanılan yöntemler ve etki alanları genel olarak yedi başlık altında toplanmıştır: Zekâ (IQ), performans, başarı, yaratıcılık, aday / tavsiyeleri, davranışsal kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri. 16 eyalet zekâ testleri, 17 eyalet başarı testleri kullanılmaktadır. Zeka testleri ve başarı testleri en çok tercih edilen metottur. 13 eyalet aday, öğretmen veya ebeveynlerin aday göstermesi, 9 eyalet, öğretmen tarafından tamamlanmış davranış değerlendirme ölçeği, 7 eyalette ise bir davranış kontrol listesi, 9 eyalet yaratıcılık testleri, 8 eyalet performans ölçüm testleri yöntemini kullanmaktadır. Bununla birlikte birçok eyalet üstün yetenekli öğrencilerin tanımlamasında çoklu yöntemi kullanmayı tercih etmektedir (Mcclain ve Pfeiffer, 2013).

Günümüzde ABD’de hızlandırma, zenginleştirme ve gruplandırma en çok başvurulan destekleme uygulamalarıdır. Bunların yanında okulda ya da okul dışında; matematik, bilim, sanat ve öğrenme merkezleri, fen/kütüphane ve internet araştırma projeleri, farklılaştırılmış program, alan gezileri, cumartesi programları, yaz okulları, yurtdışı eğitim programları, müzik/dil/sanat ve bilgisayar kampları, bilim fuarları ve olimpiyatları etkinlikleri düzenlenmektedir. Hızlandırma programlarında; anaokulu ve ilköğretime erken başlama, sınıf atlama, ders atlama, lise döneminde üniversiteden kredi alma, üniversiteye erken kabul imkânı sunulmaktadır (Porter, 2014).

ABD’de bazı üniversitelerde, gerek genel eğitim gerek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimi alanında hizmet sunan araştırma merkezleri bulunmaktadır. Örneğin, Purdue Üniversitesinde Üstün Zekâlılar Araştırma Enstitüsü (Gifted Education Research Insitute), William ile Marry Kolejinde Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi (Center for Gifted Education), Washington Üniversitesinde Yetenekli

Gençler Merkezi (Center for Capable Youth), Connecticut Üniversitesinde ortaokul düzeyinde yetenek gelişimi yüksekokulları (Academies of Inquiry and Talent Development at the Middle School Level) bu programlardan bazılarıdır (Akarsu, 2001).

Kanada'da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Kanada'da üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili politikalar yirminci yüzyılın sonlarına doğru hız kazanmıştır. 1978 yılında Kanada Eğitim Derneği (CEA) eyalet eğitim politikalarına dair yürüttüğü çalışma sonunda sadece Saskatchewan ve Ontario bölgelerinde yetenekli öğrenciler için hizmetlerin sağlanmasını destekleyen mevzuat olduğu, Alberta, British Columbia, Manitoba, Nova Scotia ve Prince Edwards Adası üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için politikaları geliştirdiği ne New Brunswick'ta ne de Newfoundland'ta politikalar ve mevzuatların olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar bölgeler arasındaki politikaların tutarsızlıklarına dayanarak, sadece üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmek amacıyla her bölgenin kendi yaklaşımını geliştirmesi önerilmiştir (Kanevsky ve Clelland, 2014).

On yıl sonra, yapılan çalışmalarının sonucunda her bölgede üstün yetenekliler ile ilgili yasal mevzuatların düzenlendiği ve politikaların üretildiği görülmektedir. Bazı bölgelerde (Prince Edward Island, Manitoba ve Yukon Newfoundland gibi) bakanlık yetkilileri özel eğitim konusunda özel bir yasa ya da ilkeler hazırlamıştır. Bazı bölgelerde (Nova Scotia, New Brunswick, Québec, Alberta, British Columbia ve Kuzeybatı Toprakları gibi) belirli bakanlıklar, üstün yeteneklilerin eğitimi için politikalar sunmuştur. Saskatchewan ve Ontario gibi bölgelerde de özel eğitim ile ilgili kanunlar düzenlenmiştir. Ontario üstün yetenekli öğrencilere eğitim hizmetlerinin zorunlu olduğu, içerik, hızlandırma ve farklılaştırma programları ile öğrencilere yeteneklerini geliştirme olanağının sunulduğu tek bölge olduğu söylenebilir (Kanevsky ve Clelland, 2014)

Üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitimi karşılama, eğitim modelleri geliştirme, bölgesel ve ülke genelinde çokça uygulamaları gerçekleştirme açısından ABD ve Kanada Batı dünyasında önde olan ülkelerdendir (Akarsu, 2004). Kanada, yasal düzenlemeler ile üstün yetenekliler eğitimi ile örgün eğitimi

uyumlu biçimde kaynaştıran, bilimsel metotlarla eğitim yapan ülkeler arasındadır. Okullarda üstün yeteneklilerin eğitim programı ile okulun programını uyumlu şekilde sunulmasını sağlayan eğitim koordinatörlükleri bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, koordinatörlüğe bağlı öğretmenlerden yetenek alanlarına göre yararlanma imkânı bulurken diğer yandan akranları ile örgün eğitimlerine devam ederler. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde Kanada'da takip edilen politika gereği, kim, nasıl ve hangi hızlandırıcı programı alacak, farklı seçenekler de dâhil olmak üzere özel programlama belirlemek için bölge ya da okul düzeyinde karar vericilere yetki verilmiştir (Freeman, 2002; TBMM Raporu, 2012).

Kanada'da 1998 yılında üstün yeteneğin niteliklerini belirlemek amacıyla okul kurulları, bölgesel eğitim bakanlıkları ile eğitim fakültelerinin yaptıkları ortak çalışma sonucunda gerçekleştirilen düzenlemelere göre üstün zekâ, zihinsel yetenek olarak tanımlanmıştır. Tanılama yapılırken kullanılan ölçüler şunlardır (Freeman, 2002; TBMM Raporu, 2012):

- Kanada Bilişsel Yetenek Testleri
- Revize edilmiş Wechsler Zekâ Ölçütleri
- Öğretmen ve velinin görüşleri.

Öğrenme hızı ve yeteneklerin erken gelişmesi, üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin en sık atıf yapılan özelliklerindedir. Bu öğrencilere yönelik eğitim sistemlerinin organize edilmesi çoğu zaman yaşa göre düşünüldüğünden bu üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sistemi için zorluklar oluşturabilir. Eğitimi hızlandırmak amacıyla oluşturulan birçok formla öğretim müfredatına esneklik getirebilir ve uygun bir öğrenme ortamında kendi akranlarından daha hızlı bir tempoda daha gelişmiş içerikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yardımcı olunabilir. Hızlanma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin vazgeçilmez bir özelliği olarak kabul edilmektedir (Kanevsky ve Clelland, 2014).

İleri seviye programlarına yerleştirme, eşzamanlı veya çift kayıt (İlkokulda okuyan ortaokul; lisede okuyan bir öğrenci üniversiteden ders alabilmektedir), yazışma kursları, kredi sınavları, yoğunlaştırılmış müfredat, müfredat dışı programlar, Uluslararası Bakalorya programları, mentorluk, anaokulu, ortaokul,

lise, ve üniversiteye erken başlama, liseden erken mezuniyet, sınıf atlama, teleskopik müfredat gibi üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi desteklemeye yönelik programlar bulunmaktadır.

Almanya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Almanya’da "Üstün yeteneklilik" kavramı bazı eyaletlerin mevzuatında açıkça yer almaktadır. Ayrıca, devletin formüle ettiği bir kısım düzenlemelerle üstün yeteneklilere yapılacak desteklerin nasıl uygulanacağı konusuna da açıklık (Mönks ve Pflüger, 2005).

Birinci Dünya Savaşı’na kadar olan dönemde Almanya, Fransa ve İngiltere’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik hızlı ilerleme imkânı veren düzenlemeler yapılmıştır. Almanya’da ilk deneyim 1913 yılında üstün yeteneklilere yönelik özel bir sınıfın kurulması ile olmuştur. 1918 yılına gelindiğinde Berlin, Hamburg ve Manheim kentleri başta olmak üzere diğer Alman şehirlerinde de özel sınıflar hızla yaygınlaşmıştır. Ailenin sosyoekonomik durumuna ve oturmuş olduğu kent bölgesine bakılmaksızın (Hofnungskinder) “Umut Çocukları” olarak adlandırılan üstün yetenekli çocuklar bu özel sınıflarda eğitim almıştır. Yine Almanya’da gerçekleşen önemli bir atılım 1917 yılında Berlin’de Begabenschuhle üstün yetenekliler okulunun faaliyete başlamasıdır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ve uygulanan yetenek testlerinden başarılı olan öğrenciler bu okula alınmıştır. Konuyla ilgili yayınlar incelendiğinde ikinci Dünya Savaşı’na kadar olan zaman diliminde üstün yetenekli öğrencilere yönelik açılan özel eğitim imkânları bakımından Almanya’nın önde olduğunu söylemek mümkündür. İkinci Dünya Savaşı’nın sona eren duraklayan çalışmalar ancak seksenli yıllarda tekrar başlamıştır (Enç, 2005).

Almanya’da ülke genelinde uygulanan bir eğitim programı mevcut değildir. Her eyalet kendi eğitim anlayışına göre uygulamalar yapmaktadır. Devlet okullarında üstün yeteneklilere yönelik özel sınıfların oluşturulması ya da üstün yetenekliler okulunun açılması fikrine eğitimde ayrıcalık oluşturur, düşüncesiyle karşı çıkılmaktadır. Ancak özel okulların üstün yetenekliler sınıfı oluşturulmasının önünde herhangi bir engel bulunmamaktadır. Nitekim Almanya’nın güney eyaletlerinde okul içerisinde üstün yetenekliler için oluşturulmuş sınıflara rastlanmaktadır (TBMM Raporu, 2012).

Almanya’da eyaletlerde rehberlik araştırma merkezleri bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmet sunan kurumların pedagoji ve psikoloji alanlarında eğitim yeterliliği olmasına dikkat edilmektedir. Üstün yeteneklilerin tanılmasında okul başarısının yanında veli ve öğretmen görüşleri de önemlidir. Almanya’da zekâ testleri üstün yeteneklilerin tanılama sisteminde önemini yitirmiş durumdadır. Çocuklarla görüşme, okul notları, veli ve öğretmen görüşleri, gözlem sonucunda kesin tanı yapılmazsa zekâ testleri uygulanmaktadır (TBMM Raporu, 2012).

Almanya’da üstün yeteneklilerin eğitimi için bir dizi uygulama bulunmaktadır. İlkokula erken başlama, sınıf atlama, teleskopik sınıf veya müfredat, üst sınıf derslerini almak, üniversiteye erken başlama bunlardan bir kısmıdır. Hızlanma, farklı şekillerde test edilmiştir ve farklı eyaletlerde modelleri kısmen uygulamaya konulmuştur. Ayrıca, çalışma grupları yanı sıra üniversiteler, ticari veya ticari olmayan şirketler ile işbirliği sağlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklara okul içi desteklerden bir başkası müfredat dışı ders içeriği yardımıyla gerçekleştirilir. İç-okul yarışmaları düzenli olarak gerçekleştirilir. Ayrıca, öğrenciler ve veliler okulda psikolojik destek alabilirler. Okul dışında, özel ek dersler ve yaz kampları farklı kurumlar tarafından sunulmaktadır (Heinbokel, 2009).

Almanya’da üstün yeteneklilere eğitim veren bir kurum bulunmamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin tanısı veli ve öğretmenlerin yönlendirmesi ile olmaktadır. Tanısı yapılan öğrenciler akranları ile aynı eğitimi alırken aynı bu öğrencilere aynı zamanda zenginleştirilmiş program uygulanmaktadır. Bu uygulamalar alanında eğitim almış, yeterliliği olan öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin yoğun olduğu bazı şehirlerde okullara destek amacıyla öğretmenler görevlendirilmiştir (TBMM Raporu, 2012).

Almanya’da üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili uygulamalar genellikle özel yatılı okulların bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Günümüzde Almanya’da 300 civarında yatılı okul bulunmaktadır ve bunları sekiz sınıfa ayrılmak mümkündür (Birdişli ve Özdemir, 2009):

- Katolik Yatılı Okulları
- Protestan Yatılı Okulları

- Devlet Eğitim Evleri
- Hıristiyan Gençlik Köyleri
- Elit Spor Okulları
- Devlet Yatılı Okulları
- Bağımsız Waldorf Okulları
- Bağımsız Yatılı Okullar

Almanya’da bazı eyaletlerde üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için zorunlu eğitim vardır. Öğretmenler için yeniden eğitim veya ileri eğitim olanakları sunulmaktadır. Münster Üniversitesi, Uluslararası Üstün Yetenek Çalışmaları Merkezi (ICBF) ile işbirliği içinde "Üstün Yetenekli Eğitim Uzmanı", "Okul Öncesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Uzmanı", "Üstün Yetenekli Öğrenci Koçu" şeklinde öğretmenler için eğitim programları koordine etmektedir. Karlsruhe Eğitim Üniversitesi’nde, "Üstün Zekâ ve Yeteneklilere Bütüncül Destek" yüksek lisans programı bulunmaktadır. Leipzig Üniversitesi, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumlara danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Sosyal Çalışma Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Rostock Üniversitesi "Üstün Yetenekli Eğitmeni" programı ile eğitimciler ve okul öncesi öğretmenlerine kurs düzenlemektedir. Özel eğitimi desteklemek amacıyla 2014 yılında, Karg-Vakfi işbirliği ile "Üstün Zekâ Dairesi" kurulmuştur. Burada amaç Almanya’da üstün yeteneklilere eğitim veren kurumlara ileri eğitim programları sunmaktır. Münih Üniversitesi’nde uluslararası Mükemmellik programı, öğretmenlerin eğitiminde öncü bir girişimdir (Fischer ve Müller, 2014; Hausmann, 2009; Mönks ve Pflüger, 2005).

İngiltere’de üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

İngiltere’de üstün yetenek ve özel yeteneklilerin eğitimine ait bir değerlendirme okul mevzuatlarında bulunmasa da üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik çeşitli esaslar ve yasal düzenlemeler mevcuttur (Levent, 2011).

1997 yılında hazırlanan "White Paper" adlı raporda hükümet eğitimde standartları yükseltmeyi ve her çocuğun sağlam bir eğitim alması için gerekli şartları oluşturmayı amaçlanmıştır. White Paper raporu ile hükümet beş yıl süreyle İngiltere’nin eğitim alanındaki hedeflerini açıklarken aynı zamanda

belirlenen hedeflere ulaşmada ebeveynler, öğretmenler, veliler, işletmeler, yerel yönetimler ve toplumun katkılarının önemini de vurgulamaktadır (Plewis ve Goldstein, 1998).

İngiltere’de hükümet tarafından üstün yeteneklilere yönelik eğitim politikasının geliştirilmesiyle birlikte üstün yeteneklilerin eğitimine bakış açısı da değişmiştir. Öğretmenlerden üstün yetenekli öğrencileri tespit ve tanılama, yetenek alanına uygun eğitim uygulama, yeteneklerini geliştirme yolunda onları yönlendirme, rehberlik yapmaları beklenmektedir. Bu politika girişimi üstün yetenekli öğrencileri desteklemek, kişisel gelişimini sağlama ve sosyal potansiyelini harekete geçirmek için ihtiyaç duyulan eğitim sistemini bulmak amacıyla atılan adımlardan biridir (Koshy, Ernest ve Casey, 2009)

İngiltere’de öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde yer alan önemli konulardan biri de üstün yeteneklilerin eğitimidir. Bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin tespit edilmesi ve bu farklılıklara saygı gösterilmesinin yanında eğitimde gereksinimlerin belirlenmesi, okul bünyesinde kendisine göre öğretimin farklılaştırılması, okul eğitim sisteminin bu esnekliğe sahip olacak şekilde düzenlenmesi ve üstün yetenekli çocukların eğitim konuları, öğretmen eğitimi müfredatında yer almaktadır (Levent, 2011).

İngiltere’de üstün yetenekli çocuklara, okula erken başlama, üst sınıftan dersler alma, sınıf atlama, hızlandırma, ders dışı etkinliklerle destekleme ve eğitimin her kademesini kapsayacak şekilde bireysel danışmanlık desteği sunulmaktadır. Bu imkânlar, mevzuata uygun biçimde resmî makamlarca tavsiye edilmektedir. Ortaöğretimde bireysel çalışma ortamı ve imkânı nadir sağlanmakta ve daha çok diğer kurumlarla ortak çalışma zemini hazırlama tercih edilmektedir (TBMM Raporu, 2012).

İngiltere’de yaygın olarak, özel eğitim genel eğitim sisteminden ayrı olarak düşünülmektedir. Ancak ülkede eğitim sisteminde, her çocuk için uygun bir eğitim zemini sağlamak amaçlandığından üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, büyük bir bütünün bir parçası olarak görülmektedir. Okulların tümünde üstün yeteneklilerin eğitimine dönük bir anlayış hâkimdir. Ayrıca okul dışı imkânlar da hazırlanarak, her seviyede öğrenciye eğitim hizmetlerinden ihtiyaç duyduğu kadar yararlanma fırsatı tanınmıştır. Bu durumun işlevsel olması için üstün

yeteneklilerin eğitimi farklı okullarda değişik ve karmaşık gereksinimleri karşılayacak şekilde esnek tasarlanmıştır (Eyre, 2010).

İngiltere'de, üstün yetenekli öğrencileri seçerek alan, ünlü ve geleneksel okullar, öğrencilerine hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları uygulamaktadır. Tüm öğrencileri üstün yetenekli çocuklardan oluşan iki okul ile birlikte çok sayıda güzel sanatlar ve müzik okulunda genel eğitime paralel eğitim verilmektedir. Bunun yanında Yehudi Menuhin Müzik Okulu, Kraliyet Balo Okulu ve Koro okulları gibi bağımsız okullar da mevcuttur. Öğrenci velilerinin teşvik etmesiyle 1989'da kurulan National Assodation of Gifted Children (NAGC) yaz okulları ve hafta sonu zenginleştirme programları düzenlemektedir. İngiltere'deki yaygın eğilim genel eğitim içinde esnek ve erişilebilir imkânlarla üstün yetenekli öğrencileri kaynaştırma amaçlıdır. Örgün eğitim sistemi içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları giderilmeye çalışılıyor. Bu konuda farklılaştırma, hızlandırma, zenginleştirme kursları, ileri düşünme becerileri üstünlerin eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda hizmet veren National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Derneği - NACE) yıllardır hem öğretmenlerin yetiştirilmesi hem de öğrenme malzemelerinin hazırlanmasında etkin rol oynamaktadır (Akarsu, 2004; Dimitriadis, 2010).

NAGTY, sosyal ekonomik yönden desteğe ihtiyaç duyan üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen bir programdır. İlk etapta 2006'da Coventry, Birmingham, Cumbria, Peterborough, Sheffield, Leicester ve Islington bölgelerinden seçilmiş 200 öğrenciye ulaşılmıştır. Sonraki yıllarda artarak devam etmiştir. NAGTY belirttiği amaçlara ulaşmak, grup başarısını artırmak için hedefleri şunlardır: Öğrencilere ulaşmak için etkin stratejiler geliştirmek, öğrencilerin bireysel eğitim deneyimlerini geliştirmek, öğrencilerin NAGTY faaliyetlerine katılım oranlarını artırmak, katılan öğrencilerin dönemi boyunca hedef programa göre takibi ve performans değerlendirmelerini yapmak. Bunun yanında öğrencilere gündüzlü ve yatılı kurslar, uzaktan eğitim ortamına erişim, kariyer ve liderlik programı, kişisel destek ve danışmanlık (mentorlük) gibi olanaklar tanınmaktadır (Cullen ve Lindsay, 2007).

National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Derneği - NACE) ülkedeki yetenek geliştirme alanında önde olan konuma

sahiptir. Alanla ilgili çalışmalar, konun uzmanları tarafından da desteklenmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla her çocuğun sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. NACE tüm ülke çapında yerel hükümet yetkilileri, okullar, okul birlikleriyle iş birliği yapar; hazırlanan kaynaklar, farklı öğrenme, ilerleme yöntemleri ve çocukların ilgi alanlarına duyarlı bir öğretmenlik uygulaması ile ve güncel eğitim materyaller için destek olmaktadır (Gyori, 2012).

Avusturya 'da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Avusturya'da yaşayan çocukların tamamı zorunlu temel eğitime tabiidir. Altı yaşında başlayan “genel zorunlu eğitim” dokuz yıl devam etmektedir. Avusturya 'da çocukların eğitim hayatı dört yıllık ilkököl (Volksschule) ile başlar. İlköğretim eğitimi tamamlayan öğrenciler, her biri dört yıl süren iki okul türü arasında tercih yapar. Bu okullar, ortaokul (Hauptschule) ile genel eğitim hizmeti sunan bir lisenin alt kademesi (AHS Unterstufe)'dir. Eylül 2012 tarihi itibarıyla yeni ortaokul (NMS) eğitim vermeye başlar. 2015 / 16 eğitim-öğretim yılına kadar yeni ortaokullar önceki ortaokulların yerini alacaktır. Ortaokuldan sonra zorunlu eğitimde okul sistemi ayrı yönlerde gelişim gösterir. Öğrencilerin, politeknik olarak adlandırılan mesleki eğitim veren okullar ile genel eğitim veren okullar arasında seçim yapma hakları vardır. Genel eğitim veren okullar özellikle üniversite eğitimine hazırlık yapar. Dört yıl süren eğitim olgunluk sınavıyla biter ve bu okulları bitiren öğrenciler, yüksekokula genel giriş hakkı kazanmaktadır.

1980'li yılların ortalarında üstün yetenekli öğrenciler için ilk ders dışı destekleme programları Salzburg'da sunulmuştur ve kısa süre sonra Avusturya'nın diğer bölgelerine yayılmıştır. 1988 yılında, Salzburg şehrinde üstün yeteneklilerle ilgili büyük bir konferans gerçekleştirilmiştir. Avusturya'da 1990'ların ortalarından itibaren, üstün yeteneklilerin eğitim sorunlarına ait politikalar giderek daha önemli hale gelmiştir. Özellikle politikacılar ve diğer önemli paydaşlar (ekonomistler, araştırmacılar, vs) bu konu üzerinde odaklanmıştır ve medyanın da ilgisi artmıştır. 1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafında illerde üstün yeteneklilerin tespiti ve eğitim politikalarının takibi için bir birim kurulmuştur. 1997 yılında yaz okulları düzenlenmeye başlanmıştır. 1998 yılında Viyana'da, üstün yetenekli çocuklar için özel bir ilköğretim okulu olan Sir Karl Popper

Okulu, 1999 yılında Avusturya Üstün Yetenek Araştırma ve Destekleme Merkezi kurulmuştur (Resch, 2014).

1990 yılından bu yana Avusturya eğitim mevzuatında üstün yetenekli kavramı açıkça yer alır ve üstün yetenekliler eğitim politikasının bir parçası kabul edilir. Üstün yetenekliler, genellikle “Hoch Begabte Kinder” veya “Begabte Kinder” kavramı ya da kimi zamanda “üstün yetenekli” anlamına gelen “Talentierte Kinder” terimi ile ifade edilir. Belli zaman dilimlerinde yapılan düzenlemelerle güncellemeler yapılır. Avusturya’da eğitimde temel amaç “özerk ve bireyselleştirilmiş eğitim anlayışı” ile özel okullarda sunulan eğitim kalitesini devlet okullarına taşımaktır. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ifade eden bir tanım yasal düzenlemelerde bulunmamaktadır. Bu doğrultuda özel okulların eğitim sisteminde olan üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimiyle ilgili hedefler, devlet okullarının eğitim politikalarında yer almaktadır. Bundan yola çıkarak, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilere eğitimin her kademesinde bir defa olmak şartıyla toplamda üç defa sınıf atlama imkânı tanınmıştır. Eğitimi erken tamamlamak isteyen bir öğrenci bu yöntemle 15 yaşında eğitimi bitirerek üniversiteye girme imkânı elde edebilmektedir (Mönks ve Pflüger, 2005).

Avusturya’da son dönemlerde üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve uygun eğitime yönlendirilmesi adına özel koşullar geliştirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde üstün yetenekli öğrenciler, psikologlar, öğretmenler ve uzmanların uyguladığı standart testlerle belirlenir, bununla birlikte ailelerin verdiği bilgiler de tanılama sürecinde değerli bir kaynak kabul edilir. Üstün yetenekli öğrenciler başlangıçta diğer öğrencilerle birlikte normal sınıflar içinde tutulup ve bu öğrencilere özel ilgi gösterilmektedir. Zenginleştirilmiş eğitim programları, ödevler, dil, matematik, bilim, müzik ve spor alanlarında özel eğitim programları uygulanmaktadır. Viyana’da bulunan altmış okulda “free learning” serbest öğrenim adıyla özel öğretim yöntemleri uygulanmakta ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bu uygulamaların ışığında değerlendirilmektedir. Avusturya’da öğrenciler bir dizi test uygulaması yapıldıktan sonra öğrenci istediği takdirde sınıf atlama işlemi yapılmakta, bölgesel, ulusal ve uluslararası yarışmalara katılmak suretiyle kendi yeteneklerini sergileme fırsatı tanınmaktadır. Çok sayıda yaz okulunun yanında Avusturya orta Avrupa’da üstün yetenekli

çocukları için hazırlanan “Arşimet” programına 2004 yılında dâhil olmuştur (Mönks ve Pflüger, 2005).

Avusturya’da üstün yetenekli öğrencilerin öğretmen ve uzman eğitimcileri için gerekli düzenlemeler olmasına rağmen çok az eğitim fakültesinin müfredatı içinde yer alabilmiştir. Üniversiteler genellikle konferanslar, seminerler ve kongreler düzenlenmektedir. Öğretmen akademilerinin bazılarında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için seçmeli dersler yer almaktadır. Ülke genelinde her bölgede koordinatörler ebeveyn ve öğretmenlere eğitim programları sunmaktadır. Yeni düzenlemelerle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine vurgu yapılmaktadır. İlerleyen zamanlarda üniversitelerin, eğitim fakültelerinin müfredatlarında konuya eğilmeleri planlanmaktadır (Resch, 2014).

Finlandiya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Uzun süreli ve tutarlı olmak Finlandiya eğitim politikasının temel taşlarıdır. Finlandiya’da, okul sistemini tamamen güven esasına dayanır. Eğitimde güven kültürü hâkimdir ve ülkenin tümünü kapsayan bir genel sınav, müfettiş denetimleri ve birbirleriyle yarışan okullar da yoktur. Finlandiya’da öğretmenler beş kategoriye ayrılır: Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve mesleki eğitim öğretmenleri. Öğretmenlik Finlandiya’da çok takdir edilen ve itibar gören bir meslektir. Öğretmenlik eğitimi için başvuruların sadece %10 veya 15’i kabul edilir. Finlandiya’daki bütün öğretmenlerin yüksek lisans eğitimleri vardır. Aynı zamanda yan dal olarak, pedagojik eğitim alırlar (Ekinci ve Öter, 2010).

Yeniden tasarlanan müfredat ile Finlandiya’da her kademeyi kapsayan bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Ulusal düzeyde, genel kurallar ile çizilen eğitim çerçevesinde yerel yönetimlere, okullara müfredat hazırlama konusunda yetki verilmiştir.

1990’larda eğitim politikasında bireysellik ve farklılaşmaya vurgu yapılmıştır. Eğitim sistemi ebeveynlerin çocuklarının devam etmesini istediği okulu seçme hakkını vermektedir. Üstün yetenekli öğrenciler okul içinde kendilerine sunulan imkânlardan yararlanabilmektedir. Bu imkânlardan bazıları şunlardır: okula erken başlama, sınıf atlama, üst sınıftan ders alma, akıl (bilgi) - grubu hızlanma, atölyeler, kâr amacı olmayan kurumların düzenlediği

organizasyonlara katılma, ek müfredat etkinlikleri, bireysel rehberlik (mentorluk), bireysel çalışma. Bu fırsatlar Finlandiya’da bireyselleştirilmiş eğitim programlarının güçlü yönleridir. Finlandiya’da bireysellik ve farklılaşmaya ivme kazandıracak bir uygulama da derecelendirmenin olmadığı sınıflardır. Esnek kararlar almayı sağlayan bu uygulama eğitimde hızlanmaya imkân tanınmaktadır. Derecesiz sınıflandırma, birçok lise seviyesindeki okulda uygulanırken ilköğretim okullarının bir kısmında uygulama imkânı bulmaktadır (Mönks ve Pflüger, 2005).

Diğer İskandinav ülkelere göre Finlandiya’da eğitim daha esnek ve büyük ölçüde okul yönetimi müfredat ve eğitimin farklı kademelerinde karar verme yetkisine sahiptir. Farklılaşma ve bireyselleştirilmiş eğitimin hâkim olduğu okullarda hızlandırma ve rekabet ortamında olimpiyat çalışmaları için esnek bir programı netice vermektedir (Freeman, 2002).

Finlandiya’da üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesini sağlayan resmi tanılama ve aday gösterme prosedürü bulunmaktadır. Ancak okullara erken başlama durumunda psikolojik ve medikal testlerin neticesi göz önünde bulundurulmaktadır. Bunun yanında okullar öğrenci kaydı yaparken okul tarafında belirlenen kriterlere uygun olma şartı aranmaktadır. Özel okullar genellikle not ortalamasına dayanarak öğrencilerini seçme ve öğrencilere sınav uyguladıkları görülmektedir. Özel okullara ek olarak, Finlandiya bazı okullarda üstün yetenekliler için özel müzik sınıfları vardır (Mönks ve Pflüger, 2005).

Finlandiya’da, üstün yeteneklilerin eğitim ile ilgili öğretmenlere yönelik özel program yoktur. Genel olarak, öğretmenlerin üstün yetenekli eğitiminde bilgi ve tecrübe sahibi olması doğrudan kendi ilgilerine ve öğretmenlik eğitimi alırken aldıkları eğitime dayanmaktadır. Mevcut eğilimlere göre öğretmenler ilköğretim ve ortaöğretimde kendi müfredat planını yapma yetkisine sahiptir. Bundan dolayı öğretmenler üstün yeteneklilerin eğitimini için gerekli bazı dersleri kendileri müfredata ekleyebilmektedir. Bunun için gerekli eğitim Helsinki Üniversitesi ve Tampere Üniversitesi’nde sunulmaktadır (Mönks ve Pflüger, 2005).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) değerlendirmelerinde Finlandiya’da 15 yaş grubu öğrencilerin performanslarının OECD ortalamasının üzerinde puan olduğunu görülür. 2000, 2003 ve 2006 yıllarındaki başarıları ile tüm ülkelerin dikkatlerini çekmiştir. Ayrıca, Finlandiyalı öğrenciler matematik

başarı ölçme testlerinin tümünde yüksek puana sahiptir. Finlandiya akademik okuryazarlık alanında yüksek standartlara erişmiştir. IEA'nın okuryazarlık araştırmasına göre, Finlandiya 32 katılımcı ülkeden arasında birinci sırada yer almaktadır (Tirri, 2007).

Fransa'da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitimin özel girişimlerle başladığı Fransa'da yakın zamanda üstün yetenekli öğrencilere olan ilgi artmış ve politik bir kimlik kazanmıştır. Üstün yeteneklilerin eğitiminin yeni olduğu Fransa'da 2002'den bu yana konuyla ilgili düzenli olarak raporlar hazırlanmış, Milli Eğitim Bakanlığı'nın raporlarında tanılama ve rehberlik konularının öncelik taşıdığı belirtilmiştir. Paris Üniversitesi ile Rene Desvartes Üniversitesi'nde üstün yeteneklilerle ilgili araştırmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmalarda erken tanılama, bireysel farklılıklar ve genel eğitimde üstün yeteneklilerle ilgili görüşlere yer verilmektedir (Levent, 2011).

Fransa'da üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı bir eğitim uygulanması istenmediğinden üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim içeren özel bir program bulunmamaktadır. Üstün yetenekli öğrencileri tespit için IQ testleri yapılmakla birlikte ülke genelinde tüm öğrencileri kapsayan eğitim ve rehberlik programları uygulanmaktadır. Çıkarılan bazı kararname (Décret no 90 – 788; 6 Eylül 1990) ve yasa (Temmuz 1989) gereği Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi ve tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı genel felsefe kabul etmiştir. Bu yaklaşım, özel ihtiyaçları olan çocukların normal sınıflara entegre edilmesiyle heterojen sınıflar fikrini destekler konumdadır. Yakın zamana kadar öğrenme güçlüğü çeken veya okulda başarısız olan öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ancak, 2001 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli çocukların durumunu incelemek ve bu değerli öğrenci grubunun eğitimine yönelik çalışmalar yapmak amacıyla bir komisyon kurulmuştur. Delaubier raporu (Ocak 2002), sonucunda üstün yetenekli öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duyan grubun bir parçası olarak kabul edilmiştir (Mönks ve Pflüger, 2005).

Fransa'da mevcut yasalara göre, eğitim sistemi içinde öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için gerekli şartları sağlamaya çaba gösterilmektedir.

En sık kullanılan yöntemler okula erken başlama ve sınıf atlamadır. Lisede (15 ile 18 yaş arası öğrenciler) üstün yetenekli çocuklara içeriği ve seçenekleri fazla olan programlar uygulanır ve çok sayıda uyarıcıyla iletişime geçme imkânı sağlamaktadır. Belirli okullarda çok iyi akademik sonuçlara dayanan öğrenci seçimi ve gruplandırmalarla oluşan sınıflar bulunmaktadır. Bu özel sınıflar normal müfredatın bir veya iki yıl önünde gidebilir (Mönks ve Pflüger, 2005).

Fransa'da spor, satranç ve müzik de dâhil olmak üzere, düzenli yarışmalar vardır. Ek olarak, Fransız derneklerin düzenlediği çeşitli bilimsel organizasyonlar bulunmaktadır. Kangourou ve Logic Flip gibi matematik veya Les Olympiades de Chimie et de fizik yarışmaları ile matematiksel oyunlar bunlardan bir kısmıdır. Paris'te Jussieu Üniversitesi düzenli bir şekilde özellikle gençlere yönelik kurslar ve toplantılar düzenlemektedir. Yılda bir kez tüm Fransa'nın her yerinden genç bilim insanları Matematik ve Jeans Kongresi'nde bir araya gelmektedir. Ministère de l'Education Nationale de Almanca, Fransızca, felsefe, matematik, İngilizce, gibi konularda yarışmalar düzenlemektedir. Bunun yanında Fransa'da bireysel girişimler vardır; bazı okullar ve gönüllü kuruluşlar üstün yetenekliler için hafta sonu özel kurslar düzenlemektedir (Freeman, 2002).

Fransa'da üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı bir eğitim uygulanması istenmediğinden üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim içeren özel bir program bulunmamaktadır. Üç üniversitede uygulanmakta olan program vardır. Tanılamadaki ve gruplamadaki yaşanabilecek sıkıntıların en aza indirgenmesi amacıyla, öğretmen eğitimine önem verilmektedir. Bu sebeple Paris Descartes Üniversitesinde bir öğretmen eğitimi programı mevcuttur. Bunun dışında başka bir üniversite de daha Avrupa'daki öğretmenlere üstün zekâlı öğrencileri tanılama ve eğitmeye yönelik eğitim sunmaktadır (Levent, 2011).

Fransa'da resmi bir tanılama sistemi bulunmamaktadır. Okula erken başlama ve sınıf atlama genellikle ebeveynler, öğretmenler ve diğer ilgililerin kararına dayanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 130 ve üzerindeki IQ puanlarını üstün yetenek tanılaması için ölçü olarak kabul etmektedir. IQ puanı genellikle bir psikolog tarafından yapılan Wechsler testi (WISC, WAIS) ile belirlenmektedir (Mönks ve Pflüger, 2005).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmen yetiştirmeye duyulan ihtiyacın farkında olmakla birlikte bu alanda sistematik bir eğitim yoktur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan raporlarda, üstün yetenekli çocuklar araştırma öncelikli olduğu, öğrencilerin yeteneklerinin bilinmesi ve bireysel eğitim programlarının uygulanmasına dikkat çekmiştir. Şu anda Paris Üniversitesi gibi bazı üniversiteler ve özel kurumlar, üstün yetenek/yetenekliler konusunda ilgili araştırma yapmaktadır. Rene Descartes Üniversitesi çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Üniversitelere ek olarak, çoğunluğu özel profesyonel danışmanlar, ebeveyn destekli dernekler üstün yeteneklilere yönelik uzman olarak hizmet vermektedir.

İspanya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

İspanya’da üstün yetenekli çocukların eğitimi, mevzuatta açık bir şekilde yer almaktadır. İspanyolcada üstün yeteneklilerle ilgili açık bir terim geliştirilmediğinden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanımlamak için “Alumnos con altas capacidades intelectuales” ifadesi kullanılmaktadır. 1995 yılında yapılan yasal düzenlemelerle özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ve üstün yetenekli çocuklar dikkate alınarak kaynak tahsisi ile birlikte kurumsal yapılanmaya da gidilmiştir (Birdişli ve Özdemir, 2009; Mönks ve Pflüger, 2005)

İspanyada bireysel yetenekleri belirleyecek bir tanılama süreci tüm öğrenciler için yasal bir gereklilik olmasına rağmen üstün yetenekliler için düzenlenmiş özel bir standart tanılama sistemi bulunmamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere zorunlu eğitim esnasında öğretmenlere danışarak ve psikopedagogik testlerden uygulanarak tanılama yapılmaktadır. Gerek duyulduğunda ebeveynlerin fikirlerine başvurulmaktadır (Györi, 2012; Mönks ve Pflüger, 2005). İhtiyaç hissedildiği durumlarda sınıf atlama yoluyla öğrencinin yeteneklerini geliştirmeye uygun bir eğitim programı takip edilmektedir. Devlete ait okullarda üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel bir müfredat çok nadirdir. Bununla birlikte bazı okullarda üstün başarı gösteren öğrencilere sınıf atlama imkânı tanınmaktadır. Bunlar dışında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi daha çok özel eğitim kurumlarının sunduğu eğitim imkânları ile yürümektedir (Birdişli ve Özdemir, 2009; Mönks ve Pflüger, 2005). Mentörlük programları konusunda son zamanlarda mesafe alınmıştır (Györi, 2011).

İspanya’da öğretmen eğitiminde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler mevcut olmakla birlikte eğitim fakültelerinin müfredatında üstün yeteneklilerin eğitimi gerektiği kadar yer almadığı görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmenlerine formasyon eğitimi veren 57 üniversiteden sadece altısında üstün yeteneklilere yönelik dersler verilmektedir. Bunlardan da yalnızca üçünce zorunluluk vardır (Mönks ve Pflüger, 2005). Bununla birlikte Hemen hemen her büyük üniversitede üstün yeteneği araştırma, tanılama, yardım ve destek programları için düzenlenen özel bir paneli vardır. Uluslararası organizasyonlara ve Avrupa’da bu alanda oluşturulmuş sistemlere dâhil olunmuştur (Györi, 2011).

İsrail’de üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Coğrafi konumu yönüyle Orta Doğu ülkesi olmasına rağmen İsrail’in eğitim sistemi Orta Doğu ülkelerinden farklı şekilde yapılandırılmıştır. Ulusal bütçenin% 10’u eğitime harcanır. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim resmi olarak 1973 yılında başlamıştır (Subhi ve Maoz, 2000).

İsrail’de üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimlerine büyük önem verilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması, eğitim programlarının geliştirilmesi ve özel eğitim için önemli miktarda devlet kaynakları kullanılmaktadır (Subhi ve Maoz, 2000).

Öncelikle, İsrail ulusal eğitim sistemi, üstün yetenekli nüfus da dâhil olmak üzere özel ihtiyaçları olan her öğrenci için uygun kaynaklar vermeyi taahhüt etmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere sunulan bu hizmetler İsrail Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. İsrail’de üstün yetenekliler eğitim politikasında iki önemli hedef vardır: Birincisi, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun eğitim programları geliştirme, değerlendirme ve gerektiğinde müdahalelerde bulunma, ikincisi İsrail toplumunun doğal kaynakları olan üstün yeteneklilerin gelişimini tam olarak sağlamak ve bu zengin insan potansiyelini üstün yetenekleri gelecekte, şartlara göre verimli bir şekilde değerlendirilecek alanları belirlemektir (Peysner, 2005).

İsrail’de hemen her çocuğa belli dönemlerde belirlenmiş tarama testleri uygulanmaktadır. Yapılan taramalarla çocuklarda zekâ, yetenek, yaratıcılık, akademik başarı gibi yönler belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu konuda çocukların aileleri ve öğretmenleri ile de görüşmeler yapılmaktadır. Test başarıları öğrencinin

üstün yetenekli kabul edilmesi için yeterli değildir. Yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler test taramalarında başarılı olmasa dahi yetenekleri doğrultusunda ilgili okullara gönderilmektedir (Milgram, 2000).

İsraili çocuklar altı yaşında okula başlayıp (göçebe yaşamın devam ettiği alanlarda çocukların üç yaşında başlama durumu da vardır), ortaokul, lise, askerlik ve ardından üniversite ile eğitimde ilerleme sağlanır. Üstün yeteneklilerin özel eğitimi için seçim 4. sınıfta yapıldığı gibi 9. sınıfta tekrar deneme imkânı vardır. Ebeveynler bağımsız kaynaklardan uygulayacakları IQ testleri başarılarına göre tanılama sonuçlarına itiraz etme hakkına sahiptir (Freeman, 2002).

Herhangi bir yerel bölgede üstün yetenekli öğrencilere sunulacak olan eğitim hizmeti Milli Eğitim Bakanlığı ve ilçe belediye yetkilileri tarafından birlikte gerçekleştirilmektedir. Tüm ülke çapında devlet okulları yoluyla, kısmen de bireysel girişimlerle üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulan fırsatlar zengin ve kompleks bir yapıya sahiptir. Çoğu büyük şehir başta olmak üzere küçük şehirde üstün yetenekliler için son derece etkin zenginleştirme programları vardır (Freeman, 2002).

İsrail’de insanların yetenekleri büyük bir doğal kaynak olarak kabul edilmektedir. Ülkenin ve halkın yaşamı için üstün yetenekli çocuklar erken yaşta tespit edilmektedir. Eğitim sisteminin belirlenmesi ve sürekli geliştirilmesi ülkede üstün yetenek kaybının önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Farklılaştırılmış müfredat Üstün yetenekli çocukların gelişimine hitap edecek şekilde tasarlanmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim stratejileri, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre müfredat farklılaşması yasalarla düzenlenmiştir (Milgram, 2000).

İsrail’de bölgesel merkezler ve özel merkezlerin yanı sıra haftada bir gün üniversite eğitimi vermek için planlama yapılmıştır. Bilim ve sanat müzeleri eğitim departmanları üstün yeteneklilerin eğitimini zenginleştirme konusunda çok ilgili ve aktiftir. Üniversiteler ve araştırma kurumlarının rehberliğinde ülke çapında fen etkinliklerini kapsayan bir ağ vardır. Yaz kampları, bilim kulüpleri, matematik ve fen olimpiyatları bu faaliyetlerin bir kısmıdır. Sistem uzmanları, bilimsel tabanlı araştırmalar, sanayi ve gelişim departmanlarının işbirliği üstün

yeteneklilerle çalışma imkânı sağlaması umut verici bir gelişmedir (Freeman, 2002).

Weizmann Bilim Enstitüsü: Uluslararası alanda en çok tanınmış bilim eğitim programlarından biri olan Rehovot, İsrail Weizmann Bilim Enstitüsü tarafından sunulmaktadır. Bu profesyonel enstitü matematik ve bilgisayar bilimi, doğa bilimleri araştırma ve öğretimi şeklinde ayrılmıştır. Her yaz bu enstitüde bulunan 75 seçkin bilim öğrencisi (lise mezunu) Avrupa, Asya, Amerika ve İsrail'den gelen üst düzey araştırmacılar ile birlikte gelişmiş bilimsel gereçleri kullanarak çalışırlar. Adaylar ulusal ya da uluslararası yarışmalar veya bilim Olimpiyatlarındaki başarı, yüksek motivasyon, bilimsel araştırma alanında kariyeri, kendi okul ve özel eğitim aldığı çevrenin önerilerine dayanarak seçilir. Katılımcılar kendi ilgi alanları doğrultusunda bir konu seçebilirler (Freeman, 2002).

Tel Aviv Üniversitesi: 1981 yılından beri Tel Aviv Üniversitesi'nde üstün yetenekli liseli öğrencilere yönelik disiplinler arası bir çalışma programı vardır. Bu birimin faaliyetleri her fakültenin görevlendirdiği temsilcilerinden oluşan bir üniversite komite kurulu tarafından denetlenmektedir. Bu programdan binlerce öğrenci mezun edilmiştir. Kurslar haftada bir kez öğleden sonra yapılmaktadır. Yaz Gençlik Üniversitesi'nde akademi, kültür ve ticaret dünyasında önemli kişiler getirilerek, 14-18 yaş arası gençler desteklenir (Freeman, 2002).

Rusya'da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Rusya'da üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde asıl amaç; çocuğun yetenekli olduğu alanda ilerlemesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takip ve teşviki ile ülkenin refahıdır. Üstün yetenekliler ile ilgili yeni modeller geliştirilmekte, bu çalışmalar geleneksel bilgi ile modern, insan merkezli yaklaşımları içermektedir (TBMM, 2012).

Rusya'da üstün yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmalar, 1950'li yıllara dayanır. Bu dönemde bilim insanların teşvik etmesiyle iki tür okul açılır. Birinci tür okullar, lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Bu okullar için bölgede bulunan bütün ortaokul öğrencilerinden matematik, fizik, kimya, biyoloji ve enformatik dallarda ayrı ayrı öğrenciler seçilir. Bu okullarda eğitim gören gençlere Üniversite bünyesindeki bilim adamı kadrosundan eğitim alma fırsatı

tanınmıştır. Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk'te üniversite yerleşkelerinde kurulmuş olan bu okulda okuyan öğrencilere, üniversitelerin öğrencilerine sunduğu tüm olanaklardan yararlanma imkânı sunulmuştur. İkinci tür okullar; yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe gibi alanlarda eğitime yoğunlaşmış okullardır. Gnesin Müzik Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okulu bunlardan ünü olanlarıdır (TBMM Raporu, 2012).

Sovyetler Birliği 1957 yılında Sputnik adlı uydusunu geliştirmiş, bu tarihten başlayarak 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasına kadar, üstün yetenekli çocukların eğitiminde Rus geleneği dünyaca ünlü olmuştur. Ancak, 1990'ların başlarında toplumunda başlayan yeniden yapılanmadan dolayı üstün yeteneklilerin eğitimine olan destek aksamaya başlamıştır (Grigorenko, 2000).

1960 yılından sonra okulların sistemi gelişmiş, matematik öğretimi, bilim, yabancı dil alanları çok popüler olmuştur. Bu okullara genellikle ilkokulu bitirdikten sonra yapılan sınavlarında yüksek başarı gösteren öğrenciler kayıt yaptırmıştır. 1988 yılında, Eğitim Komitesi belirleme ve üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitiminde önemini kabul etmiştir (Grigorenko, 2000).

Rus eğitim Perestroyka (SSCB'de 1980'li yıllarda başlayan ekonomik ve siyasi sistemi yeniden yapılandırma ve reform hareketleri) döneminden bu yana büyük bir değişime uğramıştır. Farklı yaklaşımlar ve okul türlerinde bir patlama olur. Demokratikleşme hareketleri okullarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini yeniden şekillendirir. Üstün ve seçkin zekâyâ sahip öğrencilere özel yatılı okullarda ve prestijli üniversitelerde eğitim imkânı verilir. Aynı şekilde sanat veya spor yeteneği olanlara yeteneklerini geliştirecek bir eğitim sunulur. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, bir bütün olarak toplumun yararına olduğu ve teşvik edilmesi gerektiği inancı savunulur. Bireyin kişisel gelişim öncelikler listesinde üçüncü sıraya yerleştirilir. Rusya'da müfredatın yapısı, son 25 yıl içinde değişir, sanat ve sosyal bilimlere ait alanlarda eğitim görmek çok daha talep edilir hale gelmiştir. Fen ve matematik etki alanı dışında yeteneğe sahip olan öğrenciler için alternatif sahalara çoğalmıştır. Düzenli ve sistemli olmamakla birlikte öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları ve programları mevcuttur. Pek çok ülkede örneği olduğu gibi müfredat dışı dersler bulunur ve bu dersler Moskova ve St. Üniversiteleri ile birlikte ortak çalışarak verilir (Freeman, 2002).

Moskova'da, birçok federal ve özel okul vardır, bu okulların birçoğunda zenginleştirme programları uygulanmaktadır. Akademik yeteneğin yanı sıra müzik, spor, sanatsal, mesleki ve pratik becerilere odaklanan hem özel okullar hem özel sınıflar vardır. Ayrıca Rusya'nın uzak ve kırsal kesimlerinde yaşayan, matematik yeteneğine sahip üstün yetenekli çocuklar için özel yatılı okullar vardır (Persson, 2009).

Sistemik ve gelişmiş bir yapısı olmasa da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim vardır. Öğretmenlere verilen eğitim genellikle, üstün yetenek, tanılama, üstün yetenekli eğitim modelleri ve stratejileri, müfredat geliştirme ile yaratıcı eğitim ilkelerini içerir. Rus okul sistemlerinde, farklı ve bireyselleştirilmiş eğitimin üzerinde durulur; ancak bireysel ilgi ve gayret, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenin iş yükü ile eğitim ilkelerinin tam olarak uygulanmasına bağlıdır (Freeman, 2002).

Güney Kore'de üstün zekâ/yetenekliler eğitimi

Güney Kore'de 1983 yılında Fen Lisesi kuruluncaya kadar üstün yeteneklilerin eğitimi çok dikkat çekmemiştir. Bir fen lisesinin kurulması Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk çaba olarak kabul edilmektedir. İlk Fen Lisesi Seul'de kurulur. 1997 yılındaki ekonomik kriz (Asya Finansal Krizi), ulusal insan sermayesinin zayıflaması gibi nedenler, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde hızlı gelişmelere yol açmıştır. 1995 yılında, hükümet ilkokula erken başlama, sınıf atlama, erken mezuniyet gibi hızlandırma yöntemlerini başlatmıştır. 1997 yılında, uluslararası yarışmalarda başarı gösteren öğrencilere ise üniversitelere girişte ayrıcalıklar tanınmıştır. Bu politika hızlanmadan çok program zenginleştirme konusunda öğrencileri, velileri ve öğretmenleri teşvik etmek amaçındadır (Park, 2009; Ibata-Arens, 2012).

Kore'de güncel konulardan biri olan üstün yetenekli eğitimi, 21. yüzyılda eğitimin en hızlı gelişen alanlarından biri olarak ortaya çıkmıştır ve bu Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı ve İnsan Kaynakları tarafından desteklenmektedir (Han, 2007). Konu ile ilgili yeni eğitim yasası, 2000 yılında çıkarılmış ve Mart 2002 tarihinden itibaren yürürlüktedir. Kanunlar ve Özel Eğitim Yasası, üstün yeteneklilerin eğitimi için yasal bir temel teşkil ediyor. Yasalara göre, üstün yeteneklilere yönelik eğitim üç şekilde uygulanır: Üstün

Yetenekliler Lisesi; üstün yetenekli eğitimi için üniversiteler tarafından yürütülen bir pull-out programı ve normal okullarda pull-out programına göre şekillenen okul panoları ve üstün yetenekliler sınıfı (Freeman, 2002).

Başka ülkelerde uygulaması görüldüğü üzere Güney Kore’de zekâ testlerine önem verilmez. Bunun yanında yaratıcılık ve problem çözme becerilerini ölçmede kullanılan testlerin de kaldırılması planlanmaktadır. Bu düşüncenin oluşmasında testlerin öğrenci psikolojisini olumsuz etkilemesi, ailelerin test başarısının yüksek olması isteğiyle çocuklar üstünde baskı kurması ve testlerle yapılan ölçümlerin tek başına yeterli görülmemesi etkili olur. 2000 yılından sonra zekâ testleri uygulamalarından vazgeçen Güney Kore’de çoklu değerlendirme yoluyla tanılama yapılır. Tanılama sürecinde okul başarısı, liderlik, yaratıcılık, üstün yetenek gibi özellikler göz önünde bulundurulur (TBMM, 2012).

1983 yılında bir fen lisesi ilk kurulduktan sonra, yeni fen liseleri hızlı bir şekilde tesis edilmiştir. Buna ek olarak, Busan Bilim Akademisi, 2001 yılında üstün yetenekliler okulu olarak kuruldu. Bilim ve Teknoloji Bakanlığının mali desteği ile üniversiteler ile bağlı 15 üstün yetenekliler eğitim merkezi kurulmuş ve şu anda matematik ve fen zenginleştirme programları uygulanmaktadır. 16 il müdürlüğü tarafından Pull-out matematik sınıfları üstün yeteneklilerin eğitiminde okul sonrası ya da ders dışı faaliyetler olarak uygulanır (Freeman, 2002).

Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Kore Bilim ve Yaratıcılığı Geliştirme Vakfı, Kore İleri Bilim ve Teknoloji Enstitüsü, Daejeon Eğitim Müdürlüğü, Bulam Ortaokulu, Gyeongin Ulusal Eğitim Üniversitesi, Kore Üstün Yetenekliler Topluluğu, Seul Fen Lisesi, Seul Ulusal Eğitim Üniversitesi, Kore Sanatta Üstün Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi, Kore Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Topluluğu Güney Kore’de üstün yeteneklilere eğitim veren kurumlardandır. Üstün yetenekliler 250 üniversiteye sınavsız girme hakkına sahiptir. Bu üniversitelere mülakat yoluyla kayıt yaptırırlar. Ülkede doksan civarında müze ile Bilim ve Sanat Merkezi bulunur. Bu kurumlar her yaşta bireyin yeteneklerinin gelişmesine hizmet sunmak amacıyla açılmıştır. Güney Kore’de üstün yeteneklilerin nüfusa oranı % 10-15 gibidir. Bu oranın % 10’na hizmet sunulabilmektedir (TBMM, 2012)

Kore Eğitim Bakanlığı ve İnsan Kaynakları Bölümü tarafından geliştirilen ve izlenen bir ulusal müfredat takip edilir. Eğitimde müfredat, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi için kriterler yasalar ile belirlenmiştir. Ulusal Ortak Temel Müfredat; Kore dili, sosyal bilgiler, ahlak eğitimi, matematik, fen bilgisi, beden eğitimi, müzik, güzel sanatlar, uygulamalı sanatlar ve yabancı diller gibi on önemli alanı içerir. En son Mart 2000 yılında çeşitli yönleriyle müfredat revizyona uğramıştır. Eğilim belirlenmesi çeşitlendirilmesi ve müfredat uygulanması konusunda merkeziyetçi bir anlayış yoktur. Yereldeki idarecilere sorumluluk verilir (Shin ve Koh, 2005).

Üstün yetenekli öğrencilere verilmesi planlanan eğitimin temelini öğretmenler oluşturur. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenler alanla ilgili eğitim alırlar ve bu eğitim sistematik olarak devam eder (TBMM, 2012). Üstün yeteneklilerin eğitimini önemseyen Güney Kore, bu amaçla öğretmenlerin eğitimine büyük yatırımlar yapmıştır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgilenen, görev alan öğretmenler, Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı çalışmaları neticesinde Kore Eğitsel Gelişim Enstitüsü (KEDI) ve Birleşmiş Milletler Gelişim Programı işbirliğiyle 1990-1994 yılları arasında hizmet-içi eğitim verilmiştir (Levent ve Gökkaya, 2014).

Yeni Zelanda'da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

Yeni Zelanda, birçok etnik gruptan oluşan çok kültürlü bir yapıya sahiptir. 2001 yılında, bakanlık düzeyinde yapılan çalışmalarla tanılama sistemindeki boşlukları giderip etkin tanılama sistemi oluşturulması ve Yeni Zelanda'daki okullarda üstün yetenekli öğrenciler için eğitimin olanaklarının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Üstün yeteneklilerle ilgili araştırma ve uygulamaları yönlendirmek ve yeni politikalar geliştirmek amacıyla kurulan komisyon çalışmaları sonucunda 2003 yılında özel gereksinimli çocuklara destek ve hizmet verilmesi ile ilgili yasa yürürlüğe girmiştir. 2004 yılında, Eğitim Bakanlığı, Yeni Zelanda Okullarında Üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasını ve eğitiminin desteklenmesi için geniş çaplı bir araştırma yayınlanmıştır (Bicknell, 2009; Bicknell ve Riley, 2013; Tapper, 2012).

Yeni Zellanda'da üstün yetenek kavramının kültürlere/zamana/tutulmlara göre farklı olabileceği ve değişebileceği fikrine varılmıştır. Bundan yola çıkarak

okul tarafından tüm toplumu kapsayacak şekilde üstün yetenek kavramının tanımlanması düşüncesi kabul edilmiştir. Yeni Zelanda, sahip olduğu kültürlü yapıdan dolayı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılama araçları belirlemektedir. Tanılama araçları sabit olmamakla birlikte birden çok yaklaşımı içermesine dikkat edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılamada kullanılan formal ve informal araçlardan bazıları aşağıda gruplandırılmıştır (Anderson K., 2000; Smith D., 2007):

Formal Araçlar: Ulusal Standartlar (Okuma-yazma, matematik standartları), Standartlaştırılmış Başarı Testleri (PAT, e-asTTle, Avustralya sınavları, NCEA vb.) Standartlaştırılmış Yaratıcılık Testleri, Standartlaştırılmış Zekâ/Bilişsel Yetenek Testleri

İnformal Araçlar: Öğretmen Adayı/Gözlem, Derecelendirme Ölçekleri/Davranışsal Özellikler, Akran Adaylığı, Kendini Aday Gösterme, Ebeveyn Adaylığı, Portfolyolar, Otantik Değerlendirme.

Yeni Zelanda'da üstün yeteneklilere sunulan birçok eğitim programı mevcuttur. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile öğretmenler, müfredat uzmanları, veliler ve özellikle öğrencilerin katılımı ile bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşılayan bir program amaçlanmaktadır. Eğitim Merkezleri, üstün yetenekli öğrencilerin ilgi duydukları alanlara, konulara göre faaliyetlerin belirlenmesi ve fiziksel şartların sağlanmasıyla öğrencilerin motive edilmesi sağlanmaktadır. Müfredat yoğunlaştırma yöntemi ile bilgi ve becerilerin ön değerlendirmesine ilişkin açıklamalara dayandırarak müfredatı kolaylaştırmakta, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış programlar için öğrencilere fırsatlar tanınmaktadır. Küçük grup veya bireysel çalışma metoduyla bireysel ya da küçük gruplar halinde öğrenciler müfredat, sistemi ilgili konuları ve kendilerini güçlü hissettikleri alanlarında etkin araştırma yapabilmektedir. Danışman öğretmen, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için başka bir seçenektir. Bireyler veya küçük gruplar sınıfta düzenli olarak bir uzman öğretmen rehberliğinde çalışabilmektedir. Bütünleşik müfredat, geniş tabanlı kavramsal temalar ve konular arasında öğrenme sağlayan çoklu disiplinleri bütünleştirir. Uzaktan eğitim, özellikle kırsalda yaşayan öğrenciler için, araştırmaya değer bir imkândır. Yeni Zelanda'da üstün yetenekli öğrenciler, üstün yetenekliler özel sınıfı, okula erken başlama, tam yıl hızlandırma ya da sınıf atlama, mentorluk

yoluyla rehber hocadan ya da deneyimli başka bir öğrenciden danışmanlık yardımı alabilme, eş zamanlı kayıt ile okula devam ederken farklı kurslara kayıt yaptırıp devam edebilme, ulusal yarışmalara katılma, kulüpler ve seçmeli dersler, sanal eğitim gibi özel imkânlardan yararlanabilirler (Smith C. , 2012).

Yeni Zelanda’da üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Birçok üniversitede, üstün yetenekliliklerin eğitimi alanında öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim ve sertifika programları bulunmaktadır. Bu eğitim daha çok eğitim fakültelerinin psikoloji ve özel eğitim bölümü öğrencilerine dönük olmakla birlikte diğer bölümlerden öğrenciler de programlara alınmaktadır. Lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenler Bir Günlük Okul programlarında görev almak imkânı bulmaktadır. Eğitim bakanlığına ait resmî internet sitesinde “Gifted and Talented Online” bölümü olup öğretmenler, bu sayfa aracılığıyla üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda kaynak paylaşımı yapabilmekte birbirlerini destekleyebilmektedirler (TBMM Raporu, 2012).

REACH Eğitim Danışmanlığı: REACH Eğitim Danışmanlığı üstün yetenekli öğrenciler için okullara bir çalışma desteği sunmak amacıyla özel olarak oluşturulmuş bir kurumdur. Aynı zamanda bir eğitim modeli olarak da kabul gören REACH Eğitim Danışmanlığı, öğretmen ve ebeveynlere üstün yetenekli öğrencileri destekleme adına önemli bir metot sunmaktadır. Rosemary Cathcart tarafından 1980’lerin ortalarında geliştirilmiş olan bu model, Sue Barriball tarafından yapılan çalışmalarla son halini alır. Özellikle 2-8 arasındaki öğrencilere yönelik Bir Gün Okulu eğitim programı da bu model içinde gelişir. REACH modeli beş anahtar sözcükten oluşur (TBMM Raporu, 2012):

- Öğrenmeye ilgi oluşturulması
- Düşünce araçlarının geliştirilmesi
- Entellektüel ve yaratıcı potansiyeli geliştirme
- Duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim
- Öğrenmenin değerlendirilmesi
- Yeni Zelanda Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği

1975 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi desteklemek amacıyla kurulan Yeni Zelanda Üstün Yetenekli çocuklar Derneği (NZAGC), okullar, okul öncesi merkezler, uzmanlar ve aile üyelerinin dernek faaliyetlerine katılmaları teşvik edilmektedir. NZAGC ulusal ve yerel şubeleriyle çalışmalar yapmaktadırlar. NZAGC, üstün yetenekli çocuklar ve aileleri için, Tall Poppies ve Apex adlı dergileri; alandaki uzmanlara ve çocuk gelişimi ile ilgili profesyonel meslek mensuplarına yönelik The New Zealand Journal of Gifted Education adlı yayını çıkarmaktadır.

Üstün Yetenekliler Eğitim Merkezi: Üstün Yetenekli Eğitim Merkezi 1995 yılında George Parkyn Ulusal Merkezi olarak kurulmuştur. Eğitim Merkezi yetenekli çocukları, aileleri, öğretmenleri ve okulları çeşitli girişimler aracılığıyla desteklemektedir. Eğitim Merkezi, Bir Günlük Okul (One Day School), Küçük Gelincikler (Small Poppies), Üstün Yetenekli Online (GO) ve Online Kulüp (GO Story Makers) olmak üzere dört araştırma programı hizmeti sunmaktadır. Okullar için tasarlanmış, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde öğretmen eğitimi, mesleki gelişim programları mevcut olup, ebeveynlere yönelik çalıştaylar yapılmaktadır.

Üstün Yetenekli Çocuklar Programı: Üstün Yetenekli Çocuklar Programı (Gifted Kids Program-GKP) 2000 yılında kurulmuş olup, üstün yetenekli çocukların akademik, yaratıcı, yeteneklerini geliştirmek ve ihtiyaç duyulan eğitim hizmetleri ile sosyal imkânları sunmayı amaçlayan, kar amacı gütmeyen bir organizasyondur.

Avustralya’da üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimi

1980’lerde üstün yeteneklilere yönelik eğitim faaliyetleri başlayan Avustralya’da, 1990’larda bütün eyaletler eğitim politikalarına üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini dâhil etmiştir. Her eyalette, bakanlıkların üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilmiş eğitim politikaları bulunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda üstün yetenekli öğrenciler, müfredatı farklılaştırılmış, karışık yetenek sınıflarında eğitim görmektedir. Bu alandaki eğitim gelişmeler, özel öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversitelerin sayısının artması ile gerçekleşmektedir (Adams, 2008).

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve eğitimi açısından Avustralya'da bütün eyaletleri kapsayan tek tip tanılama ve eğitim politikası yoktur. Her eyalette eğitim bakanlığı bünyesinde sürdürülen çalışmalar sonucunda üstün yetenekli çocuklara yönelik her eyalet veya bölge kendi eğitim politikasını geliştirmiştir. Standart testler, kontrol listeleri, mülakatlar, okul başarıları, öğrenmenler ya da ebeveyn görüşleri üstün yetenekli çocukların tanılmasında etkili olmaktadır (Tapper, 2012).

Avustralya'da öğrencilere hızlandırma, sınıf atlama, zenginleştirme, lise son sınıfta üniversite birinci sınıftan ders alabilme imkânı tanınmaktadır. Bu programlar bakanlık koordinasyonunda bölge veya okul yetkilileri tarafından takip edildiği gibi bazen ebeveynlerin kurmuş olduğu dernekler de görev almaktadır. Avustralya'da Üstün Yetenekli eğitime destek veren pek çok kurum ve organizasyona rastlanmaktadır: Resmi kurumlar, özel şirketler, müzeler, uzman meslek grupları (doktorlar gibi), üniversiteler. Bu kurumlar üstün yetenekli çocukların yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimi için programlar da sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler tarafından geliştirilen, hem üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak hem kamu ile özel okullarda öğretmen ve veliler yardımcı olmak amacıyla hazırlanan programlar bulunmaktadır. 'Parlak Gelecekler' programı etkili olanlardandır (Adams, 2008).

Yeni Güney Galler'de 1991 yılında Eğitim Departmanı tarafından üstün yetenekli öğrenciler için takip edilecek eğitim politikası ve uygulama stratejileri hakkında düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenler, ebeveynler, okullar, yerel yönetimler ve ilgili kurumları kapsayan düzenlemeler içermektedir. Hızlandırma, zenginleştirme ve okula erken başlama imkânı tanınmıştır. İlköğretim okullarında üstün yetenekli öğrencilere yönelik kurulan "Fırsat Sınıfları" ile hızlandırılmış ve ağırlaştırılmış müfredat ile eğitim verilmektedir. Mükemmeliyet Merkezleri ve özel okul ve özel sınıflar diğer destekleme programlarıdır. Öğrenciler, öğretmen ve ebeveyn adaylığı ve testlerde üst düzey başarı ile seçilmektedir.

Güney Avustralya Devlet Eğitim Bakanlığı SHIP (High Entelektüel Potansiyeli öğrenciler) okulları, liseler ve üstün yetenekli ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmış ilköğretim okullarıyla faaliyet göstermektedir. Öğrencilere bu okullarda müzik, yabancı dil, tarım, spor ve yüksek entelektüel eğitim verilmektedir. Okula erken başlama, hızlandırma, sınıf

atlama, belli konu ya da alanları atlama eğitim programlarıyla danışmanlık hizmeti geliştirmiştir.

Victoria Hükümeti üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine destek ve rehberlik konusunda pek çok politika yürütmüştür. Parlak Gelecekler, Melbourne Deklarasyonu uygulanan programlardandır Victoria Eyaleti üstün yetenekliler eğitim programında planlanan hedefler şunlardır: Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, okul tabanlı program seçenekleri, üstün yetenekli öğrenciler için program modellerinin, tüm okul programının planlanması, Sınıf stratejileri ve mentor kullanımı, öğretmenler için kapsamlı mesleki gelişim programları (Adams, 2008).

Değerler ve değerlerin sınıflandırılması

Farklı disiplinlerde değerler

Felsefe - değer ilişkisi

Rokeach, (1973) değer kavramının sosyoloji, psikoloji, psikiyatri, sosyal psikoloji, eğitim, antropoloji, ekonomi, tarih ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlere ait bütün alanlarda yoğunlaşılacak bir konu olması gerektiğini belirtmiştir.

Değer, varlık ve bilgi kavramları gibi felsefenin temel alanları arasında bulunmaktadır. Felsefe yönüyle değer kavramının niteliklerine açıklık kazandırmak oldukça zordur. Bu da felsefe tarihinde farklı dönemlerde değer kavramına farklı manalar yüklenmesi, farklı düşünürlerin değer kavramını farklı biçimlerde anlamalarından kaynaklanmaktadır. Değişmeyen bir değerler felsefesi meydana getirmek çoğu zaman mümkün görünmemektedir (Altuner, 2014). Bununla birlikte Platon'dan başlayarak günümüze kadar filozoflar, değer konusunu 'iyi', 'kötü', 'doğru', 'fazilet', 'hakikat', 'gaye' ve 'geçerlik' (validity) gibi farklı başlıklarda tartışmışlardır (Kılıç, 1996).

Platon'un idealar kuramı varlık ve bilgi felsefesinin yanında değerler felsefesinin de ne anlama geldiğini göstermektedir. Platon'un söylemlerinden bütün gerçeklik dünyasının ancak metafizik bir bilinç ile kavranabileceği anlaşılmaktadır. Aristo, değerler felsefesi hakkındaki bütün düşüncelerini varoluşa bağlı biçimde dile getirmiştir. Aristo'ya göre bütün değerler metafizik prensiplerin konumlandığı biçimiyle bir önem taşımaktadır. Hegel'in değerler felsefesine ait

yargıları akılcı bakış açısından doğan bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Akla ve bilgiye sınır çizmeye, değer ile olguyu ayıran yapının niteliklerini ortaya koymaya çalışan Kant'a göre ise akılla değer dünyasının kavranması bir sanıdan ibarettir. Farabi'nin mantık ve metafizik kaynaklı değerler öğretisi, tamamen akli temel alan evrensel bir gerçeklik üstüne bina edilmiştir. Nietzsche'nin felsefesi tamamen değerler felsefesini hedef alıp eleştiren ve bütünüyle immoralizm (Töretanımazlık) olarak ifade edilen ahlâk karşıtlığını savunan misalleriyle doludur (Altuner, 2014).

Frankena (1967), soyut bir kavram olarak değer, dar anlamda iyi, arzu edilen veya değerli gibi terimlerin ifade ettiği şeyi kapsayacak; geniş anlamda ise her türlü fazilet, güzellik, doğruluk, yükümlülük, hakikat gibi terimleri içine alacak şekilde kullanıldığını belirtmiştir. "İnsanın değerleri" ya da "insanın değer sistemi" gibi ifadeler, insanların iyi olarak kabul ettikleri şeyleri gösterdiği gibi aynı zamanda insanların doğru buldukları ya da kendilerini sorumlu saydıkları şeyleri de işaret etmektedir (Kılıç, 1996).

Sosyoloji - değer ilişkisi

Sosyolojik açıdan değer, kişi ve grup için yararlı, istenilir, kişi ve grup tarafından beğenilen şey olarak ifade edilmektedir. Bu tanıma göre değerler, gerektiğinde hem ölçen hem ölçülen olma niteliğine sahiptir. Çağdaş sosyoloji sözlüklerinde değer, sosyal gerçekliklerin önemini değerlendirirken, özel eylemleri ve amaçları yargılamak temel kriterler sağlayan ve bir topluluğun üyelerinin sıkı duygusal bağlarıyla meydana gelen soyut ve ortak davranış ilkeleri biçiminde tanımlanmaktadır. Bu değerler, yalnız fertlerin içselleştirmesiyle önem kazanır ve toplumun destek vermesiyle yaşamını devam ettirmesi mümkündür (Aydın M. , 2011).

Değerler, sosyolojide, bireye, gruba, amaçlara ve sosyokültürel nesnelere verilen ehemmiyete göre değerlendirmelere dayanan ölçütlerdir. Değerler, sadece bir grup üyesinin bazı düşünceleri kabul etmesinden ibaret değildir. Aynı zamanda bütün üyelerin sosyalleşmeyi içselleştirmesi ve kişisel bağlılıkların güçlenmesidir. Çünkü değerler, sosyal kurallar içinde daha belirli ve somut davranışların genelleştirme ölçütlerini sağlamaktadır (Özensel, 2003). Her toplum varlığını sürdürebilmek için değerlere ihtiyaç duymaktadır. Değerler toplumsal

kültürü özgün şekle getirirken aynı zamanda başka kültürlerden farklı olmasını sağlamaktadır. Yani “biz” ve “onlar” farkını oluşturmakta ve bu farkın süreklilik kazanmasını sağlamaktadır (Yapıcı, Kutlu, & Bilican, 2012).

Değerler, “iyi” ile “kötü” veya “doğru” ile “yanlış” terimleri hakkında, bize bilgi veren soyut düşüncelerdir. İnsan bu düşünceleri, sosyalleşme süreci esnasında toplumdan almaktadır. Neyin iyi neyin kötü olduğu hakkında toplumsallaşma sağlandıktan sonra insan fikir sahibi olmaktadır. Sosyoloji açısından değerler, bir toplumun ideal düşünme ile davranma biçimini, toplumsal rollerin belirlenmesi ve gereğinin yerine getirilmesine kılavuzluk, sosyal kontrol oluşturarak uymayan kişilere gerekli baskıyı yapma ve toplumsal dayanışmayı sağlamaktadır (Akbaş, 2004).

Din – değer ilişkisi

Değer üzerine yapılan araştırma sahalarından biri de din ve dindarlıktır. Farklı değer yaklaşımları içerisinde dinî bağlılık, dinin kapsamı veya farklı dindarlık anlayışlarının temel bireysel değerlerle bağını açıklamaya dönük birtakım çalışmalar mevcuttur (Mehmedoğlu, 2013). Dine ait kurallar manzumesinin, toplumsal yaşam ve davranış biçimlerinin belirlenmesinde önemli etkisi vardır. İnsanların dinî değerlere bağlılıklarında farklar vardır. Bu farklılıklar bireylerin yaşamına yön vermenin yanında ilişkide bulunacağı insanları, tercihlerini hatta tüketimini etkilemektedir (Fam, Waller ve Erdogan, 2004). Din, ferdî ve sosyal yaşama yön vermesi, önemli nasihat ve isteklere sahip olması bakımından fonksiyonel bir değer sağlayıcıdır. İnsanlar dini bütünüyle benimserken aynı zamanda dine ait değerleri de benimsemekte, dinin değerli saydığını değerli sayarken, önemsemediği şeyleri de değersiz bulmaktadır. Belli bir dine, inanca mensup olmak birtakım değerleri taşımayı gerektirir. Bundan dolayı toplumun taşıdığı inançlar ile değerleri arasında bir paralellik olması beklenmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Din, geçmişte ve günümüzde, toplum hayatının önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Din geleneksel kural ve uygulamalarıyla, bireyleri etkileyen bir üst yapı kurumudur. Bireyin bir dine ait unsurları herhangi bir derecede benimsemesi dinî yönelim kabul edilmektedir. Dinî yönelim, insanın dinle ilgili psikolojik eğilimi, bireyin inanç dünyasıdır. Bireyin dine ait

değerlendirme içeren bütün tepkileri ve bunların derecesi bireyin dinî eğiliminin göstergesidir (Kuzgun ve Sevim, 2004).

Değer; neyin, hangi tür davranışların doğru, iyi, güzel olduğunu belirleyen inanç ve kabullerimizdir. Değer, iyi insan kimdir ve nasıl biri olmalıdır sorusuna cevap olan özelliklerdir. Değer, insanın özgün yeteneklerini ve iyi insan olma potansiyelinin ortaya çıkmasında etkili olan, hayatı geliştirmek için insanın kişiliğinde gizli olan manevi olgudur (Hökelekli, 2013).

Din, sosyal yaşamın, dayanışmanın ve bütünleşmenin özüdür. Bir inanç ve değerler düzeni olan din duygusu, insanın doğuştan taşıdığı asli ihtiyaçları arasındadır. Din duygusu insana moral kazandırdığından, insan bir dini benimsemekte ve bir dine bağlanmaktadır. Din, yalnızca inanç ve ibadet biçimlerini belirleyen manevi bir düzen değildir, aynı zamanda normları, ahlâk ölçülerini ve değerleri kapsayan sosyal bir yapıdır. İnsanların birbiriyle olan ilişkilerine, toplumsal yapıya ve kültüre yön vermektedir.

Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması

Toplumun ayakta tutup devamını sağlayan ve sağlıklı nesillerin yetişmesi için gerekli şartları oluşturan temel dinamikler vardır. Değerler bu temel dinamikler arasında yer almış ve sosyal bilimlerin önemli araştırma alanlarından biri olmuştur. Bacanlı (1999), yüz yıldır sosyal bilimlerin farklı disiplinlerde bu konu üzerinde durulduğunu ve psikologlar, sosyal psikologlar, sosyologlar, felsefeciler, ilahiyatçılar ve sosyal antropologların bu konuya yoğunlaşan başlıca bilim adamları olduğunu belirtmektedir.

Değerler, kavram yönüyle üzerinde yoğun biçimde çalışılan bir konu olmasına rağmen, yeteri kadar açıklığa kavuşmadığı görülmektedir. Değerlerin tanımı yapılırken üzerinde durulan kavramlar; amaçlar, eğilimler, inanç ve normatif (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008; Mehmedoğlu, 2006). Değerlerin üzerinde uzlaşılan bir tanımı olmamakla birlikte, inanç, eğilim, kıymet, kişi ve toplum için özgürlük kavramları öne çıkmaktadır. Bundan yola çıkarak genel olarak değerleri, “kişinin veya toplumun özgün eylemlerine yön veren levhalardır” şeklinde tanımlamak mümkündür (Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014)

Znaniğki tarafından ilk kez kullanılan ve sosyal bilimlere kazandırılmış olan değer kavramı Latince kökenli bir sözcük olup İngilizce “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamlarını içeren “valere” szcğinden türetilmiştir (Bilgin, 1995). (TDK, 2015c) szlğinde ise değer kavramı şu şekilde açıklanmıştır:

“Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. (...) Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü”.

Kelimenin sözlük anlamından yola çıkararak değerlerin, insanın varlığına anlam ve değer kazandırma gayretinin neticesinde ortaya çıktığını ve zaman içinde topluma mal olarak toplumun mirasını meydana getiren unsurlardan olduğunu söylemek mümkündür. Değer bir kavram olarak incelendiğinde ise sözlükteki anlamı yönüyle çok yönlü bir kavram olduğu anlaşılmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2012).

Değerler, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilgili bir kavramdır, ayrıca sosyal bilimcilerin insan davranışlarını izah ederken dayandıkları temel unsurlardandır. Bu açıdan değerler, toplumların meydana gelmesinde ve gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Değerler, sosyal yaşantı için ölçüleri ortaya koymaktadır ve davranış biçimleri arasında tercih yapmada önemli rol sahibidir. Başka bir ifadeyle değerler davranışların hem kaynağını oluşturmakta hem de ölçütlerini belirlemektedir (Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013).

“Değer bir şeyin arzu edilip edilmeyeceği konusunda insanda var olan inanç” (Güngör, 1993); “arzu duyulan, ilgiyle ardından koşulan, ölçü olarak kullanılan şeyler” (Aydın, M., 2011); “insanın arzularının kriterleri” (Williams, 1979); “insanın isteklerinin standartları” (Kohn ve Schooler, 1983), şeklindeki tanımlarına bakıldığında, daha çok bireyin bir varlığa karşı duyduğu arzunun niteliği, ölçüt olarak alındığı görülmektedir.

Değer, tutum ve inançlar kümesine bağlı olan soyut yapıları ya da ilişki ağlarını ifade eden şemalardır (Feather, 1975). Değerler, kişilerin kendilerini de dâhil ederek diğer insanları ve olayları nitelendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları kriterlerdir (Schwartz, 1992). İnsanların değerlendirme yaparken dayandıkları nispeten genel ve güçlü i ölçütlerdir (Hechter, 1993). Bir eylem ve durumu tanımlamak için ölçü olarak kullanılan,

kılavuz niteliği taşıyan zihinsel referanslardır (Verplanken ve Holland, 2002). Değerler, bireylere ulusal kimlik kazandıran ve toplumlar arası ilişkileri yönlendiren önemli unsurlardır (Cevizci, 2006). Değer, kişilerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum karşısında göstermiş olduğu hassasiyettir (Yaman, 2014).

Değer bir kişi tarafından, belli bir zaman diliminde gerçek anlamda hoşlanılan, takdir gören, kıymetli bulunan, arzu edilen, uygun bulunan ya da tüm beğeniler şeklinde tanımlanmaktadır. Değer aynı zamanda bir deneyimdir. Dolayısıyla bireyin tercih ettiği, hoşlandığı bir deneyim varsa orada bir değer varlığından söz edilmektedir. Aksi düşünüldüğünde hoşlanan, tercih eden bir birey yoksa değer de yoktur. Değer, bireyin kişi olabilmesi için gerekli olan bir unsur, bilinçli deneyim olarak kişiliğin bir niteliğidir ve kişiliğin olmadığı yerde değer olmaz (Gökalp, 2014).

Değeri; değere sahip, insana değer kazandıran ve insanın sahip olduğu değeri koruyan şey olarak tanımlamak da mümkündür (Uysal, 2003). Değer insan açısından bir amaç, bir davranış ölçüsü ve prensibidir. Değerler, insanın davranışlarına yol göstermekte, kanaatlerini, hedeflerini, sonuç olarak nasıl olması ve nasıl davranması gerektiğini kişiye bildirmektedir (Hökelekli, 2013).

Değerler, bireyin nasıl yaşaması gerektiğini gösteren anlam haritaları; kişinin eylemleri için bir ufuk noktasıdır (Poyraz, 2011). Değerler, insanların yaşam tarzlarının temelini oluşturmaktadır. Kişinin sahip olduğu değerleri yaşamında ve düşüncelerinde tespit etmek mümkündür (Rokeach, 1973).

Değeri üretme ve gerçekleştirme halinin insani olduğu apaçıktır. Bütün değerleri gerçekleştiren “kişi”nin de bir değeri olmalıdır ve kişi kendini, değerleri vasıtasıyla var etmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirme durumu bu anlamda kendi değerini meydana getirmesidir. Bu açıdan, yalnız kendini gerçekleştirmeyi başaran ve “kişi” değerini sahiplenen bireylerin değer meydana getirmesi mümkündür (Poyraz, 2011).

Değerler, bireysel ve toplumsal yönden belirgin bir davranış şekline ve yaşam gayesine ait kalıcı özellikler taşıyan inançların bütünüdür (Rokeach, 1973). Değerler hem bireyin hem de toplumun sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Kişilerin olay ve durumlara yönelik yaklaşımlarında, bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyip, seçme, karar verme ve değerlendirme süreçlerinde

ölçü olmaktadır. Bu yönüyle değerler insanların hayatını düzenleyen ve yönlendiren fonksiyonu olan güçlü bir olgudur (Demir ve Özdemir, 2013). Değerler, insanların davranışlarına yön verme ve nasıl davranacağını belirlerken kullanılan ölçütler; ideal ve istenilen yaşam şekillerini ifade eden genel kaidelerdir (Karaköse, 2008). Bu açıdan değerlerin “içten içe/bireyden bireye”, aynı zamanda “içten dışa/bireyden topluma doğru” bir yönelim içinde olduğu görülmektedir. Bundan dolayı içselleştirilen değerler kişinin kendisini olduğu gibi başkalarını da değerlendirmeye imkân sağlamaktadır (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012)

Değerlerin özellikleri

Toplumsal yapının birimleri olan siyaset, ekonomi, aile, eğitim, hukuk, din gibi temel kurumların bütününe kendilerine ait değerleri vardır. Bu kurumların işleyişi birbirinden tamamen ayrı olmadığı gibi değerleri de birbirinden bütünüyle farklı değildir. Değerler, kişilerin bilişsel kurgulamalarının önemli unsurlarıdır (Özensel, 2003) ve yaşamış olduğumuz çevre ile sahip olduğumuz kültür, değerlerin sayısını, türünü, özelliklerini büyük ölçüde etkilemektedir. Değerler kişiden kişiye değiştiği gibi toplumdan topluma da değişmektedir. Bir birey veya topluluk için değer olarak görülen bir nitelik başka bir birey veya topluluk için değer olmayabilir. Dolayısıyla değerler öznel ve aynı zamanda değişkendir (Yaman, 2014).

Schwartz ve Bilsky, birçok araştırmacının değerlere yönelik fikirlerine bakarak ortak noktaları tespit etmeye çalışmışlardır. Farklı araştırmacıların tanımlarına yoğunlaşarak ortaya koymaya çalıştıkları özellikler şu şekildedir (Chan, 2013; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

- Değerler, birer inançtır, bütünüyle düşünceden ibaret değildir ve duygularla bağları vardır. Bir değer etkinlik kazandığında duygularla iç içe geçmiş demektir.
- Değerler, kişinin amaçları ve amaçlara ulaştıran davranış biçimleriyle bağlantılıdır.
- Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedir. Başka bir ifadeyle bütün ilişkiler için geçerlidir.
- Değerlerin, insan davranışları, davranışlarının değişimi ve bireyin tercihlerinde standartlar olarak işlevleri vardır.

- Değerler, sahip oldukları öneme göre sıralanmaktadır. Bireyler ve kültürler değerlerine göre betimlenebilir.
- Değerler, değişime açıktır. Zamanla etkileşimler ve oluşan yeni ihtiyaçlarla değişime uğramaktadır.

Aydın, M. (2003) değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- İnanışlar içermektedirler, dolayısıyla alışkanlıklara sahip olgulardır.
- Bireyin davranışlarını rasyonelleştirip benimsemeleri için olanak tanımaktadırlar.
- Yaygın olarak ilgi duyulan, arzu edilen şeylerdir.
- Her alanla ilgili değer mevcuttur.
- Kaynak ve içerik farklı olsa da bir yönüyle sosyaldirler.

MEB (2005), Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Kılavuzu'nda değerlerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.

Kale (2007), bireylerin değerler yönüyle olgunlaşmasının, verilecek olan değerler eğitimi yoluyla kazandırılacak değer ve tutumlar ile mümkün olacağını belirtmiş, değerlere ait özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Bireylere evrensel ve kültürel değerlerin önemini kavratmak,
- Demokratik tutumları, hoşgörüyle ve çok kültürlü yaşamla ilişkilendirmek,
- Bütün değerleri insanın yaşam şartlarını ve imkânlarını geliştirme yönüyle değerlendirmek,
- Etik değerlere ait somut problemlerden yola çıkarak yaşamı bilgiye veya bilgiyi yaşama dönüştürmek.

Değer kavramı ile ilişkili bazı kavramlar

Tutum – değer ilişkisi

Tutumlar, sosyal algılama ve davranışları etkilediği için sosyal psikolojinin ve davranış bilimlerinin önemli çalışma alanlarından olmuştur (Becker, 2003; Pehlivan H., 1994). Tutum, literatürde birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Nesnelere yönelik geliştirilen olumlu veya olumsuz, tutarlı bir form içerisinde tavır belirlemek için öğrenilmiş bir eğilimdir (Fishbein ve Ajzen, 1975), Tutum, bireyin çevresindeki nesne ve olayları olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme, sahip olduğu inanç, duygusal eğilimdir (Aldag ve Fuller, 1993; İnceoğlu, 2010; Robbins, 1994). Tutum "insanlar (kendi dâhil), nesnelere veya bir konu hakkında kalıcı ve genel bir düşüncedir (Solomon, Russell-Bennett ve Previte, 2012).

Tavşancıl (2002), tutumlarla ilgili tanımların ortak özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Tutumlar, doğuştan gelen bir özellik değildir. Toplumsallaşma sürecinde yaşantı yoluyla kazanılmaktadır. Yani tutumlar dinamik bir yapıya sahiptir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir zaman diliminde devamlılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle birey, yaşamın belli dönemlerinde aynı düşünceyi taşımaktadır.
- Tutumlar, birey ile obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlamaktadır. Basamak basamak gerçekleşen öğrenme sürecinde, çevreyi anlayıp yorumlamada insana yardımcı olmaktadır.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumlarla oluşan bir yanlılık vardır. Birey bir objeye karşı bir tutum geliştirdikten sonra, ona tarafsız bakamaz.
- Tutumlar bir tepki biçimi değildir, daha çok tepki göstermeye ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar, bireyi olumlu ya da olumsuz davranışlar sergilemeye yönlendirmektedir.

Sosyal psikologlar, tutum ile değerlerin yakın kavramlar olduğunu kabul ederken bazı araştırmacılar değerlerin daha temel bir kavram olduğunu ve tutumu etkilediğini iddia etmiş; bazıları da değerleri, tutumların alt başlığı olarak görmüştür (Kasapoğlu, 1991). Tutum oldukça örgütlenmiş uzun süre devam eden

duygu, inanç ve davranış yönelimleridir. Değerlerin alt kavramı olan tutum, belirli durumları ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1999). İnceoğlu (2010), her tutumun arkasında bir değer sisteminin yer aldığını ve bu sistemin bireyin tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Dilmaç (1999) ve Devrani (2010), farklı durumlara karşı insanların tutumlarının şekillenmesinde, değişmesinde ve bilişsel temsillerin oluşmasında değerlerin önemli rolü olduğunu ifade etmiştir.

Rokeach (1973), değerler ve tutumların farklarını şu şekilde açıklamıştır:

- Değer tekil inançtan ibarettir, tutum ise belirli bir nesne ya da duruma karşı inançlar bütünüdür.
- Değerler nesnelere aşma halini ifade ederken tutumlar ise belirli bazı nesne ve durumlara yoğunlaşmaktadır.
- Değer bir standarttır, tutum ise bir standart değildir.
- İnsanın belli sayıda değeri bulunurken sayısız tutuma sahip olmaktadır.
- Değerler, kişiliğin ve zihinsel faaliyetlerin oluşumunda tutumlara göre daha etkili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı değer, hem davranış hem tutumun belirleyicisidir.
- Değerler tutumlara oranla daha dinamik bir yapıya sahiptir.
- Değerler, kişiliğin korunması, kişinin kendini gerçekleştirme işlemine yoğunlaşırken, tutum bu kavramlarla dolaylı yollardan ilgilenmektedir.

Değer - norm ilişkisi

Norm, birden çok bilimsel alanı ilgilendiren, kapsamlı bir kavramdır. Toplumsal ilişkilerin özündeki ölçülerden olup bireysellikten daha çok toplumun yapısı ile ilgili bir kavramdır ve genellikle toplumsal değerler ve paylaşımların niteliklerini taşımaktadır. Norm, bir toplulukta davranışların uygunluğunu belirleyen ölçütler ve kurallar birliğidir (Gül ve Gökçe, 2008).

Cevizci (2000), norm kavramını felsefe sözlüğünde, bir sosyal grup için ilke kabul edilen ve gruba üye olanların davranışlarına yön veren davranış kuralları, ahlâk yönüyle doğru eylemi belirleyen ve uygun olanı gösteren standartlar, değeri yargılamak için kullanılan ölçüt şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanların davranış şekillerini belirleyen kurallar bütünü olarak normlar, ideal davranışları belirlemekte, olması gerekenle ilgili yaptırım uygulayabilmektedir (Doğan B., 2007).

Toplumsal normlar, bir bütünlük arz eden toplumsal yaşam içerisinde “doğru davranış” veya “ideal” olarak kabul edilen temel değerler üzerinde durmaktadır. Toplumun her üyesi tarafından tamamen uygulanmasa da değerler, toplumun çoğunluğu tarafından davranış standartları olarak kabul edilmektedir (Tan E. M., 1981).

(Rokeach, 1973) değerler ile normlar ayrımını şu şekilde yapmaktadır:

- Değerler, normlara oranla daha geneldir. Değerler davranışlar ve kararlar için referanstır; ancak normlar yalnızca davranış şeklidir. Değerlere oranla daha belirlidir.
- Değerler daha çok kişisel ve içseldir, normlar ise üzerinde fikir birliğine varılmış dışsal unsurlardır.
- Değerler özellikli durumlarda geçerlidir, normlar ise özel durumların içerdiği özel davranışların nasıl olması gerektiği bildirme görevini üstlenmiş, emir ve yasaklardır. Normlar, emredici pozisyona sahiptir.

Değerleri, sosyal normlardan ayıran üç yön vardır: Değer, bir davranış tarzının son durumunu gösterirken; sosyal norm, yalnızca bir davranış tarzını işaret etmektedir. Değer, belirli durumların sınırlarını aşarken, sosyal norm ise belirli durumlarda belirli şekilde davranmak için emirdir. Değer kişisel ve içseldir; norm ise, birey için fikir birliğine dayalı ve dışsaldır (İşcan, 2007).

Değer -inanç ilişkisi

İnanç, birey açısından doğru olduğu sonucuna vardığı olaylar, konu ve bilişsel tasarımlarla ilgili haldir (Krows, 1999). İnanç, önermeleri kendisine içerik olarak alan, ancak bunların çözümleme sürecinde iradeye dayalı davranışlarla yön veren zihinsel durumdur (Cevizci, 2002).

İnanç bir sonuç ifade etmektedir ve düşünsel yönden ulaşılan noktadır. Bir şeylere güvenmeyi ve ondan emin olmayı içermektedir. İnanç kavramı toplumsal kabullenme, benimseme demektir. Tüm değerlerin üst bilgi alanını aşan bir bağlanma ve kabullenmedir (Tatlılıoğlu, 2000).

İnanç; bilgi, kanaat ve imanı içine alan psikolojik bir hadisedir. İnançlar çoğu durumda bireysel ilkelerin kaynağı haline gelmektedir. Birey; bilgi kanaat ve inançlarını dışa yansıtmak istediği zaman, bunu davranış ve tutumlarıyla belli

etmeye çalışmaktadır. Bu durumda tutumlar belirli değer yargılarının ve inançların gerisindedir (Özkalp, Kirel ve Ağlargöz, 2013).

İnançlar, insanlar için birçok fayda sağlamaktadır. Bu faydalardan bir kısmı; bireyin kişiliği ve kararlılığının devamlılığını sağlamak, günlük yaşamdaki bir kısım olayları ve faaliyetleri değerlendirmek yoluyla anlamlandırmak bireysel amaçlara ulaşmak için alternatif yolları değerlendirmek ve seçimine yardımcı olmaktır (Özkalp, Kirel ve Ağlargöz, 2013)

Değerler; bireyler için doğruyu, yanlış ve iyiyi belirlerken kullandığı ölçüttür. Değerler bir durum, olay, ya da davranışın olması gerektiği şekli açıklarken inançlar ise bir durum, olay ya da davranışın gerçekleştiğini açıklar. Değerler, inançlardan tamamen bağımsız değildir. Değerler daha çok somut davranışları, inançlar ise kültürün daha derin ve soyut yönlerini ifade etmektedir (Şişman, 2002).

İnanç ve iman kavramları hem Türkçede hem diğer dillerde değişik anlamlar taşımaktadır ve kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. İngilizcede "belief" (inanç) ve "faith" (iman) kavramlarında bu durum görülmektedir. Alanın uzmanları iki kavramın anlam yönüyle birbirinden farklı olduklarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Kayıklık, 2005). Genel anlamda inanç; din, inanış ve davranış biçimleriyle bireyler arasındaki ilişkilere düzen veren, insanları iyi işler yapmaya teşvik eden ve bir arada yaşama kültürünü oluşturan genel kurallar bütünlüğüdür (Küçük ve Tümer, 1997).

Değerler konusunda kuramsal yaklaşımlar

Bireye ait olan değerler bir bütün halindedir. Bu bütünlük değerler sistemi oluşturmaktadır. Değerler sistemi, insanın bütün varlığa ait algısı ve varoluş gayesine dayanarak tüm eğilimlerini belirleyen inançlarının daimi bir organizasyonudur (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Değerler çoğu zaman iç içe girmiş durumdadır. "Ahlâkî" olarak nitelediğimiz bir değer, aynı zamanda siyasî, dinî, sosyal bir değer şeklinde de kabul edilmektedir. Örneğin, başkalarının düşüncelerine saygılı olmak, hem bilimin, hem de ahlâkın gereğidir. Diğer taraftan aynı saygı, hem sosyal, hem de siyasî bir değer olarak görülmektedir. Aynı şekilde, çalışma, dinî, ahlâkî ve ilmî bir değer olduğu ifade edilmektedir. (Uysal, 2003).

Değerler üzerinde farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalarda amaç yapılan çalışmaları daha verimli kılmaktır. Yapılan bu sınıflandırmalardan en çok dikkat çekenler; Spranger, Rokeach, Nelson, Morris, Kahle, ve Schwartz'a ait olanlardır.

Spranger değerler sınıflandırması

Spranger, değerleri; estetik, kuramsal, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değer biçiminde altı temel başlık altında incelemiştir. Allport ve arkadaşları tarafından sonraki yıllarda ölçeğe dönüştürülmüş olan bu değer sınıflandırması ve açıklamaları aşağıdaki belirtilmiştir (Akbaş, 2004; Güngör, 1993; Yazıcı K., 2006):

Bilimsel (Teorik) Değer: Gerçeklik, bilgi, eleştirel düşünce, muhakeme önemlidir. Bilimsel nitelikli bireyler, doğrunun, gerçeğin bulunması, keşfedilmesini arzu etmektedirler. Sistematik ve analizcidirler.

- Ekonomik Değer: pratik ve faydalı olan önemlidir. Yapılacak faaliyet yarar sağlamalı, ihtiyaç gidermeli ve ekonomik olmalıdır.
- Estetik Değer: Biçim, uyum, ahenk çok önemlidir. Estetik değer taşıyan bireyler, sanatsal yönü güçlü, zarafeti seven kişilerdir.
- Sosyal (Toplumsal) Değer: bencil olmama, başkalarını sevme ve yardımcı olma temel düşüncedir. Sevgi ve nezaket önemli özellikleridir. Diğer değer gruplarından bazılarını hoş karşılamazlar.
- Politik Değer: Güçlü ve etkili olmak önemlidir. Bu değeri taşıyan bireyler başkalarını etkileme, onlara söz geçirme ve şöhret sahibi olmayı istemektedirler.
- Dini Değer: Bir olma, birlik olma en önemli, en üstün değerdir. Bir bütün olarak kabul ettikleri evrenin bir parçasıdır. İnançları uğruna dünyaya ait zevklerin çok rahat vaz geçebilmektedirler.

Rokeach'ın değer sınıflaması

Rokeach (1973), değerleri “önemli yaşam hedefleri ya da bireyin yaşamına yol gösteren standartlar” olarak tanımlamıştır. Değerler üzerine sistematik araştırmaları olan Rokeach, değerler sınıflandırmasında amaçsal (nihai) ve araçsal değerler biçiminde gruplandırma yapmıştır. Araçsal değerler günlük yaşamda bireyin davranışlarında görülmektedir (Altıntaş, 2005), amaçsal değerler ise

kişinin yaşamındaki nihai hedefler, kişisel ve sosyal olarak gayret göstermeye değer inançlardır (Dülgeroğlu, 2008). Rokeach (1973), bireysel değerlerin tutumlardan daha etkili olduğunu vurgulayarak, insan davranışlarını anlamada ve yorumlamada değerlerin daha yoğun ve geniş anlam taşıdığını belirtmiştir (Schiffman, Sherman ve Long, 2003). Rokeach'ın değer araştırmasında tanıtmaya çalıştığı 18 amaçsal değer ve 18 araçsal değer şunlardır:

Tablo 2

Rokeach'ın Değer Sınıflaması (Rokeach, 1973)

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaret
Bilgelik	Dürüstlük
Dini olgunluk	Entelektüellik
Eşitlik	Geniş görüşlülük
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkârlık
Heyecan verici bir hayat	Kendini kontrol etme
İç huzur	Kibarlık
Kendine saygı	Kendine hâkim olma
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşelilik
Özgürlük	Sevecenlik
Rahat bir hayat	Sorunluluk sahibi olma
Sosyal kabul	Temizlik
Ulusal güvenlik	Yardımseverlik
Zevk	Yaratıcılık

Rokeach'ın (1973), sınıflandırmasında bireyin taşıdığı tüm değerler "değerler sistemi" adı verilen bir düzen içerisinde önemine göre sıralanmıştır. Yeni bir değer, değerler sisteme dâhil olduğu an her bir değer, önem derecesine göre yeniden sıralanmaktadır. Bu şekilde değer sistemi çok hızlı olmasa dahi zaman içerisinde değişime uğramaktadır. Dolayısıyla değerlerin bütünüyle durağan olmasından ya da sürekli değişime uğramasından söz edilemez (Devrani, 2010).

Schwartz'ın değer sınıflaması

Schwartz (1992), değerleri, "arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önemi ve dereceleri farklı, durum ötesi hedefler" şeklinde tanımlamıştır (Şener ve Hazer, 2007). Schwartz ve Bilsky (1987,1990) değerleri güdüsel amaç türlerinin bir yansıması olduğunu ifade etmiştir.

Schwartz, kùltürler arası değerler ve sosyal psikoloji sahasında önemli araştırmalar yaptıktan sonra temel insani değerler kuramını ve bu teoriyi esas alan değerler ölçeğini geliştirmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2012). Schwartz'ın (1992) değerlerin evrensel yapısı açıklamaya çalıştığı teorisinde, insanın karşılamak zorunda olduğu temel biyolojik ihtiyaçları, sosyal bir varlık olarak kişilerarası etkili iletişimin sağlanması için ihtiyaçları ve toplumsal bütünlük ve devamlılık için gerekli ihtiyaçlar, değerler boyutlarının oluşumunda etkili olmuştur (Bayazitli, Yayla, ve Gurel, 2006).

Schwartz, Türkiye'nin de içinde yer aldığı 54 ÷lkeden büyük bölümünü öğretmenler ve öğrencilerin meydana getirdiği örneklemden veri toplamış ve 56 değeri, evrensel özellikler taşıdığına inandığı 10 değer kümesinde toplamıştır. Araştırmanın 54 ÷lkede yapılmış olması geliştirilmiş olan değer ölçeğinin kùltürlerarası geçerliğinin saptanmasına imkân sağlamıştır (Karalar ve Kiraci, 2010). Öğretmenler, toplumsallaşma ve temel kùltürel değerlerin aktarılması sürecinde etkili bireyler oldukları inancıyla, araştırmada hedef kitle olarak seçilmişlerdir (Hüseyinkliöđlu, 2010).

Schwartz'ın 10 temel değeri içeren değer kuramının boyutları ve bu boyutların altında yer alan değerler aşağıda verilmiştir:

Tablo 3

Schwartz'ın Değer Sınıflaması (Schwartz, 1992)

Temel Değer	Alt Değerler
Güç (power)	Güç değeri, sosyal statü, saygınlık, insanlar ile kaynaklar üzerinde kontrol kurmaktır. Bu değer türüne ait alt değerler, zenginlik, sosyal güç, otorite (liderlik), kamudaki imajı muhafaza etme ve sosyal kabuldür.
Başarı (achievement)	Sosyal/kültürel standartlara göre rekabet içinde yetenek yoluyla elde edilen kişisel başarıyı belirtir. Bu türüne yer alan alt değerler; başarı, hırs, yetenek, etkili olma ve zekâdır.
Hazcılık (Hedonizm)	Bu değer türü organizmanın gereksinimlerinden ve zevklerinin tatmin ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Değer türüne ait alt değerler; zevk ve yaşama tutkusudur.
Uyarılım (stimulation)	Bireyin değişimi sürdürme gereksiniminden doğmaktadır. Amaç; yenilik, heyecan ve hayata meydan okumadır. Bu değer türünün alt değerleri, değişik, heyecanlı bir yaşam ve cesarettten oluşmaktadır
Kendini Yönlendirme (özyönelim) (self-direction)	Bağımsız düşünme ve davranışı ifade etmektedir. Bu değer türüne ait alt değerler, saygı (öz saygı), özgürlük, yaratıcılık, bağımsızlık, kendi hedeflerini belirleme ve meraktır.
Evrensel Düşünce (universalizm)	Amaç, anlayışlı olma, takdir etme, hoşgörü, tüm insanlık ve doğanın refahını sağlamaktır. Bu değer türüne ait alt değerler, Sosyal adalet, erdemli olmak, çevreyi korumak, barış içinde bir dünya, güzel bir dünya, açık fikirli olmak, iç huzur, eşitliktir.
İyilikseverlik (benevolence)	Bu değer türünün alt değeri, manevi bir yaşam, olgun sevgi, bağışlayıcı olmak, gerçek dostluk, dürüst olmak, yardımsever olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam ve sadık olmaktır.
Geleneksellik (tradition)	Kişinin benimsediği kültür ve dinin dayattığı gelenek ve fikirlerine saygıyı ve kabulü gerektirir. Bu değer türü altında yer alan değerler; geleneklere saygı, ılımlılık, alçak gönüllülük, kadere razı olmak, aşırıya kaçmamak, muhafazakârlık ve dindarlıktır.
Uygunluk (conformity)	Amaç, diğerler bireylere zarar verecek, toplumsal beklenti ve normları tanımayan davranış, faaliyet ve güdülerini sınırlamaktır. Bu değer türü altında yer alan değerler; nezaket, şeref, itaat etme, kendini denetleyebilme ve dürüst ailedir.
Güvenlik (security)	Bireyin ilişkilerinin ve toplumsal dengenin istikrarı, uyumu ve emniyeti belirtir. Bireysel ve toplumsal gereksinimlerden kaynaklanmaktadır. Bu değer türü altında yer alan değerler; sosyal düzen, temizlik, aile güvenliği, iyiliklere karşılık vermek, ulusal güvenlik, sağlıklı olma ve aidiyet duygusudur.

Hofstede değer sınıflandırması

Hofstede, teorisıyla değerlerin oluşumunu açıklamaya çalışmıştır. Hofstede (1980), insanların kalıplaşmış denilebilecek davranışlarda bulunduğunu, başka bir ifadeyle kişilerin belirli durumlara ve olaylara benzer tavırlar sergilediğini savunmuştur. Bunun nedeni ise zihinsel programlama farklılıklarıdır. Değerler bu zihinsel programlamaya kayıtlıdır. Hofstede (1980), göre değer, belirli iki durum arasında tercihte bulunmaktır. Değerler hem bireylerin hem de toplumların özelliklerini yansıttığı gibi topluluğun kültürünü de belirlemektedir (Hofstede, 1980).

Hofstede (1980), insanlarda bulunan zihinsel programın benzerlik göstermesini evrensellik, kolektif ve bireysellik şeklinde üç kısımda sınıflandırmıştır. Bu kategorilerden en temel olanı evrenseldir. Bütün insanlarda ortak olan durum ve davranışları temsil etmektedir. İnsana kalıtsal olarak miras kalan bir sistemdir. Gülmek, ağlamak, arkadaşlık ve saldırganlık gibi biyolojik yapıyı ilgilendiren davranışları içermektedir. Kolektiflik ise bir kısım insanlarda aynı biçimde görülmektedir. Genellikle bir grup ya da ortak paylaşımın olduğu insanlarda aynı düzeydedir. Dolayısıyla bir gruba, topluluğa bağlı insanlarda aynı düzeydeyken başka gruplarla da farklıdır. Yemek yeme zevki, aynı dili konuşma kolektifliğin sonucudur. Bireysellik aynı grupta her insanda aynı düzeyde sergilenmemesi durumudur. Bunun nedeni ise karakter, yetenek farklılığından kaynaklanmaktadır (Hofstede, 1980).

Hofstede (1980), kültür ve değerlerle zihinsel yapının oluşmuş olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı değerlerin davranışların belirlenmesinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Değerler, davranışların yoğunluğunu ve yönünü belirlemektedir. Hofstede, insanların değerleri kalıtsal veya toplumsal ve bireysel etkileşim yoluyla alabileceklerini belirtmiştir. Değerleri, kavram yönüyle ilgili olan boyutları belirginleştirme ve tanımlama yönüyle incelemiştir (Doğan B. , 2007; Kuvan, 2007).

Graves'in değer teorisi

Graves, tarihsel süreç içerisinde ihtiyaçlar hiyerarşisinde, farklı anlayışların etkisiyle bazı ihtiyaçların daha yoğun yaşanabildiğini, bundan dolayı gelişim sürecinde ihtiyaçların zaman ilerledikçe değişerek her insanda farklı düzeyde yaşandığını belirtmiştir (Kuvan, 2007).

Maslow gibi Graves de insanın değer ve ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapıya sahip olduğunu kabul etmiş; insanın yaşayış biçiminin, ihtiyaçlarının ve değerlerinin oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi içerisinde değerler sisteminin olduğunu savunmuştur. Graves (1970) varoluşçu bir anlayışla insanın değerlerini ve yaşam şekillerini hiyerarşik bir düzenle açıklamaya çalışmıştır. İnsanın tabiatını sürekli değişmeye ve gelişmeye açık bir sistem olarak kabul etmiş ve her sistemde farklılık göstereceğini, bunun nedenin ise insanın yapısı olduğunu belirtmiştir. İnsan psikolojisi sabit düzeyler arasında dolaşarak gelişmekte ve her yeni sabit düzeye geçtiğinde yeni bir şekil almaktadır (Graves, 1970).

Birey, değer hiyerarşik düzen içerisinde geçiş yaptığı bir üst basamağa kendini hazırlamakta, varlığını devam ettirecek önlemler almakta ve yeni bir değer sistemi geliştirmektedir. Graves (1970), bu şekilde hiyerarşik sistemde ulaşılan başarı durumunu, denge durumu olarak ifade etmekte ve denge durumunu yakalayan bireyin, hiyerarşi sisteminde üst basamağa geçebileceğini savunmaktadır. Hiyerarşik yapı içerisinde yer alan düzeyleri Graves, yedi düzeyde gruplandırmıştır.

Tablo 4

Graves'in Değer Sınıflaması (Graves, 1970)

Tepkisel Var Olma	Bireyin varlığını sürdürmesi için gerekli olan temel fizyolojik ihtiyaçları gidermeyi hedeflediği düzeydir. Bu düzeyde tepkilere göre değerler belirlenmektedir.
Geleneksel Var Olma	İnsanların sadece var olmak için çaba harcadığı düzeydir. Nesli devam ettirmek ve kendilerinden önceki yaşam şeklini sürdürmeyi istemektedirler. Bu yaşam şeklinde göreceli güvenlik ihtiyacı önemli değer olarak karşımıza çıkmaktadır.
Ben Merkezli Olma	İnsanın birey olduğunu fark ettiği düzeydir. Birey, benlik olgusunun gelişmesi sonucu güçlü bir kişilik eğilimiyle başkaları üzerinde baskı kurmaya güdülenmektedir. Gereksinimlerine göre çevresini düzenlerken bulunduğu düzeye ait değerler de oluşmaktadır
Özverili Var Olma	Ölümden sonraki hayata yönelik yoğun duygunun bulunduğu var olma düzeyidir. Birey bu düzeyde yaratıcının koymuş olduğu değerlere bağlanmakta ve itaat etmektedir.
Materyalist Var Olma	Dünyanın sınırlarını öğrenme, dünyayı bilme ve dünyaya hükmetme duygusunun egemen olduğu düzeydir. Materyalist bir yaşama ait değerler önem kazanmaktadır. Bu değerler şunlardır: başarı, statü, sahip olma, şöhret, girişimcilik, rekabet.
Toplumsal Var Olma	İnsan merkezli değerlerin önemli olduğu düzeydir. Daha çok çağdaş değerlere göre biçimlenmektedir. Toplumun bir bütün olarak değerli olduğuna inanılmaktadır. Bireyin önemsendiği değerler örgütlenme, iletişim, çoğunluğun söz sahibi olması, güç yerine saygınlıktır, varlık yerine zevktir.
Varoluş	Temeli bilgiye ve evrenle ilgili gerçekliğe dayanan değer sisteminden oluşmaktadır. Birey bağımsızlığı, hayatı ve toplumun çıkarlarını değerli görmektedir. Bireyin kendine güveni vardır. Farklı değerlere karşı esneklik.

Kahle'nin değer sınıflaması

Kahle; Maslow'un ve Rokeach'ın değerler ile ilgili teorik çalışmalarından hareketle değerler sıralamasını oluşturmuştur (Altıntaş, 2005; Thompson, 2009). Bireyin günlük yaşamında yer bulan kişisel değerlere odaklanmıştır (Cheng & Fleischmann, 2010). Kahle'ye göre değerlerin oluşumu ve gelişiminde bireyin üstlendiği rol ve görevlere göre değişebilmektedir ve bireyin değerlerinin gelişimi ise toplumsal etkileşim ve deneyimle gerçekleşmektedir. Kahle, bireysel davranışları açıklamada değerlerin önemli unsur olduğunu savunmuş ve bireyin

tutumlarının gelişmesinde temel olduğunu belirtmiştir. Tutumlar ise bireyin karar verme mekanizmasını yönlendirmektedir (Kim, 2002; Shao, 2002; Tan B. C., 2011).

Değer sistemini oluştururken Amerikan toplumunun çekirdek değerlerini göz önünde bulunduran Kahle'nin ölçeğinde geçen dokuz temel değer aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 5

Kahle'nin Değer Sınıflaması (Kahle, 1983)

Ait Olma Değeri:	Aile, arkadaş ve çevrenin ihtiyaç duyduğu ve önemsendiği biri olma ihtiyacının açıklamasıdır
Kendine Saygı Duyma Değeri	Hayatta yaptıklarını doğru bulma ve gururlanma, özgüven sahibi olmayı ifade etmektedir.
Güvende Olma Değeri	Kişinin karşılaşılan zorluklar, problemler karşısında korunma gereksinimi ve kendini güvende hissetmesini ifade etmektedir.
Hayattan Zevk Alma Değeri	Bireyin yaşamının mutlu ve zevkli bir şekilde devam etmesinin önemini vurgulamaktadır.
Yakın İlişkiler Kurma Değeri	Bireyin, sevilen biri olması ve arkadaşları ve tanıdıklarıyla samimi ilişkiler kurmasını ifade etmektedir.
Başkalarından Saygı Görme Değeri	Bireyin çevresinden saygı ve kabul görmesini ifade etmektedir.
Başarılı Olmak	Bireyin hayatta istediği her şeye ulaşabilme gereksinimini ifade etmektedir.
Kişisel Gelişim Sağlama Değeri	Bireyin, yeteneklerini iyi kullanan ve kendisiyle barışık biri olma gereksinimini ifade etmektedir.

Güngör'ün değer sınıflandırması

Güngör; Spranger ve ondan etkilenecek teorilerini geliştiren Allport, Vernon ve Lindzey'in (1960) sınıflandırmalarını klasik sınıflandırma olarak niteledikten sonra sıralamaya bir değer (Ahlaki Değerler) daha ekleyerek kendi değer teorisini ortaya koymuştur (Yazıcı M. , 2013).

- Estetik Değerler
- Teorik (ilmi) Değerler
- İktisadi Değerler
- Siyasi Değerler
- Sosyal Değerler
- Dini Değerler
- Ahlaki Değerler

Teorik olarak bakıldığında bireyde varlığı mümkün değerlerin bütünü bir bireye verildiğinde ve değer sıralaması yaptırıldığında en üstte yer alan değer onun için temel değerdir ve her şeyden daha kıymetlidir (Güngör, 1993).

Yaman'ın değer sınıflandırması

Yaman (2014), niteliği, sayısı ve nedeni ne olursa olsun kazanılmış her değer, bireye değer kazandırdığını, değerini kişiyi, aileyi, toplumu, milleti ve insanlığı değerli kılan üstün özellikler olduğunu belirtmiş ve değerleri iki farklı açıdan tasnif etmiştir.

Tablo 6

Yaman Değer Sınıflandırması (Yaman, 2014)

Birinci Tasnif	İkinci tasnif
Geleneksel Değerler	Nesnel Değerler
Tarihsel Değerler	Mantıki Değerler
Kültürel Değerler	Ahlaki Değerler
Felsefi Değerler	Estetik Değerler
Dini Değerler	

Yaman'a (2014) göre baskın kültürlerin kendi öznel değerlerini nesnel değerlermiş gibi diğer kültürlere dayatması sonucu ortaya çıkan ve güncel değerler şeklinde tarif edilen değerler de vardır. Bu güncel değerlerden bazıları şunlardır:

- Özgürlük
- İnsan hakları
- Demokrasi

- Eşitlik
- Barış

Dilmaç (2002)değerleri, insan yaşamını ayakta tutan temel dinamiklerden biri olarak kabul etmekte ve insani değerlerin yaşama değer ile saygı kattığını ifade etmektedir. Dilmaç'ın (2002) evrensel olarak nitelendirdiği insani değerleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 7

Dilmaç İnsani Değerler Sınıflandırması (Dilmaç, 2002)

Hakikat	Sevgi	İç Huzur	Doğru Davranış	Şiddetten Kaçınma
Evrensel Sevgi	Merhamet	Kanaatkârlık	Dürüstlük	Bağışlayıcılık
Ulusal Bilinç	Bağlılık	Sabır	Cesaret	Kardeşlik
Merak	Cömertlik	Sağlıklı Yaşam	Ahlak	İyimserlik
Ayırt Etmek	Dostluk	Sebatkârlık	Minnettarlık	Hoşgörü
Kendini Analiz Etme	Şefkat	Kendini kontrol Etme	Birlik	Paylaşma
	İç Mutluluk		Liderlik	Doğru Sözlülük
Tüm Hayata ilgi Duyma	Doğayı Sevme	Kendisine ve Çevresine Saygı Duyma	Zamanı İyi Kullanma	Başkalarına Hizmet Etmek

Değerler eğitimi

Günümüzde, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de insani değerlerin ciddi şekilde aşındığı ve değer bunalımının önemli ölçüde arttığı gözlenmektedir (Kenan, 2009; Stanley, 1983; Yaman, 2014). Bu olumsuz süreç, bütün insanlığı tehdit eden seviyelere ulaşma eğilimindedir. Yaşanan bu endişe veren gidişatı, olumluya çevirmek amacıyla hemen hemen tüm dünya bir arayış içindedir. Bu arayış neticesinde eğitimin her kademesinde uygulanmak üzere değerler eğitimi olarak ifade edilen yeni bir eğitim modeli öngörülmüştür (Yaman, 2014).

Eğitimciler arasında, insan için eğitimin amacının ne olması gerektiği konusu sürekli tartışılan, önem verilen konulardan biri olmuştur. Bu tartışmalar sonucunda, üç nokta öne çıkmaktadır: insanın zihnini ve düşünme yeteneğini geliştirmek, duygu ve irade tarafını güçlendirmek ve bedensel eğitimi sağlamaktır. İnsanın yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, çeşitli faaliyetlerini başarılı biçimde gerçekleştirebilmesi ve devam ettirebilmesi için beden eğitimi ya da zihinsel yönünün güçlendirilmesi için muhakeme eğitimi ve bilginin transferi, eğitimin önemli hedef ve görevlerindedir. Yalnız, tek hedef ve gaye zihinsel eğitim olmamalı, insan bir olarak bütün düşünölmeli ve ele alınıp

geliştirilmelidir. Yalnızca bedensel veya zihinsel eğitim, insanı daha güçlü ve akıllı olmasını sağlayabilmektedir, ancak aklın ve gücün bütün insanlık ve varlık adına iyi bir biçimde kullanılması ahlak ve değerler eğitimi ile mümkün olmaktadır (Kaymakcan , Meydan, Telli ve Cevherli, 2014)

Değer, insana değer kazandıran, insanın sahip olduğu donanımlar ve üstün niteliklerdir. Bireyin sahip olduğu değerler, gelecekte kişiliğini, davranışlarını, bakış açısını, hayatının bütünü belirleyecek unsurlar olduğundan, bireyin önemli değerlerini fark etmesi, gerekli değerleri kazanması, yeni değerler özümsemesi; tüm bu değerleri kişiliğinin temel taşları haline getirerek davranış haline dönüştürmesi gerekir. Hemen hemen hayat boyu süren bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine değerler eğitimi denilmektedir (Yaman, 2014). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) de değerler eğitimini; “Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” şeklinde tanımlamaktadır (UNESCO, 2010).

Değer eğitimiyle ilgili alan yazına bakıldığında ahlaki eğitim, vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi, gibi değişik tanımlara ve yaklaşımlara rastlanmaktadır. Değer eğitimi, hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, kurumsal eğitim anlayışının önemli bir ögesi olduğu ve toplumsal değişimden çok etkilendiği görülmektedir (Balcı ve Yelken, 2014). Değer, bireylerin bir kişi, olay, varlık, durum vb karşısında ortaya koymuş olduğu duyarlılıklardır. Kültürel, insani, ahlaki, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlara ulaşabilen bu duyarlılıkların içselleştirilmesi ve benimsenmesi süreci, değerler eğitiminin temelini teşkil etmektedir (Yaman, 2014).

Değerler eğitimi, bireyin manevi, ahlaki ve kültürel yönden gelişimi; karakter eğitimi, bireysel alışkanlık ve yeteneklerinin gelişimi gibi pek çok kavramla yakından ilgilidir (Halstead ve Taylor, 2000). İnsanın eğitiminde, bilgi kadar hatta bilgiden daha fazla önemli görülen bir konu, bireye iyi bir ahlaki karakterin kazandırılmasıdır. Bunun yöntemi ise çocuk ve genç nesle bazı temel değerlerin öğretilmesidir. Değerler, kişinin davranışlarını belirleyen inanç ve tutumlardır. Toplumun çoğunluğunun üzerinde uzlaşmaya vardığı insani/manevi ve ahlaki değerlerin yeni nesillere düzenli ve kalıcı bir şekilde aktarılması ve

bireylerin bu değerleri davranışa dönüştürmesi toplumun ruh sağlığı ve bütünlüğü için büyük önem taşımaktadır (Hökelekli, 2013).

Değerler eğitimi kavramı, bireyin kültürel, politik ve manevî yönlerini kapsayan ve bireyi “bütün insan” şeklinde geliştirme düşüncesini ve kapsamlı bir gelişimi ifade etmektedir (Özen, Güteryüz ve Özen, 2012). Değerler eğitiminde iki önemli amaç vardır. Birinci amaç; başta gençler olmak üzere bütün insanların karakterli, sosyal güven ve memnuniyet içerisinde bir yaşam sürmesini sağlamaktır. İkinci amaç ise, topluma iyilik yönüyle fayda sağlamaktır. Bu amaç bütün canlılara özellikle insana, merhamet, şefkat ve iyilikle davranmayı gerektirir (Akbaş, 2008).

Değerler Eğitiminde amaç, tüm insanlığın sahip olduğu ortak evrensel değerleri vurgulamak suretiyle sağlam karakterli, ahlâkî değerleri özümsemiş, sorumluluk duygusu sahip bireyler ortaya çıkarmaktır (Altan, 2011; Kaya, 1997). Bundan dolayı, Değerler Eğitiminde bireylere; sevgi, saygı, sorumluluk, cesaret, erdem, azim, inanç, adalet gibi çok önemli ahlâkî ve medeni değerler kazandırılmak amaçlanmaktadır. Değerler Eğitiminde uzun vadeli amaç ise; toplumda hızla büyük bir problem haline alan etik, ahlâkî ve akademik alanlarda bireylere yardımcı olmak ve yaşadığımız çevrenin daha güvenilir ve yaşanılır olmasını sağlamaktır (Altan, 2011).

Değerler eğitiminin önemi

Gelişmiş toplumlar, özellikle bilim ve teknoloji sahasında sürekli bir yeniliği ve gelişimi cesaretlendirmekle birlikte, bu yenilik ve gelişimin ahlaki yönden uzun vadede bir karşılık sağlamamaktadır. Günümüzde eğitim sistemi “olgun insan” yetiştirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Okul eğitimi, daha çok insan kişiliğini yücelterek değerleri benimsetmekten yoksun, bilgi depolama ve aktarma görevi üstlenerek kendini sınırlandırmıştır. Bilginin artmış ve yaşam araçlarının çoğalmasına karşılık değerler alanı daralmış ya da zayıflamış, kişisel ve toplumsal birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Manevi açlık, yabancılaşma, anomi, yaşamdan haz alamama, başarı nevrozları, gayesiz yaşama gibi bilimsel kavramlar yaşanan bu durumun bireylerin psikolojisinde oluşturduğu sonuçları kavramada yeterli fikir vermektedir. Bunun durumun toplumsal yaşamda karşılığı ise; güce ve hükmetmeye dayanan bir dünya

görüŖüyle Ŗiddet ve cinsellik kültürünün yayılması, bölgeler arası dengenin bozulması ve yetersiz beslenme, çevre kirlenmesi, aile müessesinin iyice zayıflaması, cinsel sapmalar, sigara, alkol ve uyuŖturucu kullanımının artması, terör ve savaŖ, yüksek intihar oranları, paraya güç olarak görme gibi göstergeler Ŗeklinde karŖımıza çıkmaktadır. Bütün bunlar ileride toplumda önemli görev ve sorumluluklar üstlenecek yeni neslin yaratıcı güçlerinin öncelikle kendi kişisel olgunlaşmalarına, bunun neticesi olarak da toplumda “haz ve menfaat hakkı” yerine “erdem ahlakı”nın yerleşmesine imkân tanıyacak bir anlayıŖla eğitilerek, yönlendirilmesinin ehemmiyetini ortaya koymaktadır (Hökelekli, 2013).

Bugün gelinen noktada kapitalizm sadece ekonomide etkili olmayıp, daha önemlisi toplumsal yaŖamın temelini oluŖturan sosyal ilişkilere kadar tesir etmekte ve temel değerleri Ŗiddetle sarsmaktadır. Günümüzde yetişen neslin “her şeyin fiyatını bilen ama değerini bilmeyen bir nesil” olması endiŖe vericidir. Bencillik, hazcılık, tüketim çılgınlığı ve gösteriŖ temel değer halini almıŖtır. Modern dünyada bahsi geçen değerlerin her birey, her grup ve topluluk tarafından benimsenmesi durumunda çevresel kaynakların ve toplumsal yapının sağlıklı Ŗekilde devam etmesi mümkün değildir (Ŗener, 2013)

Yeni nesilleri bilgi, beceri, meslek yönüyle hayata hazırlarken aynı zamanda “iyi insan” olmanın önemi ve yolu da öğretilmelidir. Toplumun huzurlu ve mutlu olması, birlik ve bütünlük içinde yaŖaması adına değerler eğitimi önemli bir rol üstlenmiŖtir. İnsanları iyiye, doğruya ve güzele yönlendirmede hayati bir yere sahip olan değerlere, aile içi ve küçük-büyük münasebetlerde, arkadaşlık-dostluk, öğretmen-öğrenci, işçi-iŖveren, hatta tartışma ve çatıŖmalarda bile ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumda milli bilinci oluŖturmak, insanların birbirini anlaması ve empati kurmasını sağlamak için temel unsur ortaklaşa paylaşılan değerler manzumesidir (Ŗener, 2013).

Değerler, öğretilen ve öğrenilebilen niteliğe sahip olgulardır. Değerler, insanın doğuŖtan sahip olduğu bir özellik değildir. Değerlerin her toplumda farklı Ŗekiller alması ve farklı değerlendirilmesi de değerlerin sonradan öğrenildiğini göstermektedir. Birey bir durumda nasıl davranması gerektiğini, içinde yaŖadığı toplumun olgun fertleri ya da yaŖıtlarından öğrenmektedir. Bu durumda değerler, öncelikli olarak bir eğitim meselesidir. Bu eğitim, yalnız okul dersleriyle sınırlı

olmamakta, bir yönüyle toplum bütünüyle bir okul ve toplumun her ferdi de bu okulda hem öğretmen hem öğrenci konumunda bulunmaktadır. (Aydın, 2010).

Değerler; iyi ve olgun bir birey, çevresiyle uyumlu ve vatandaşlık bilincine sahip biri olmanın başlıca şartıdır. Değerler, toplumu oluşturan önemli bir unsur olarak bireyin ne olduğu, ne olması ve nasıl olması gerektiği konusunda insana rehberlik etmektedir. (Hökelekli, 2013).

Değerler eğitiminin tarihçesi

Değerler Eğitimi, eğitim kavramı kadar eskidir. Tarihin her döneminde, dünyanın her köşesinde eğitimde iki temel amaç olmuştur: Birincisi, bireylerin daha zeki olmalarını; ikincisi ise bireylerin iyi insan ve vatandaş olmalarını sağlamaktır. Bundan dolayı, değerler eğitiminin izlerini Hıristiyanlık, İslamiyet, Budizm gibi dinlerde ve Aristo, Sokrates gibi düşünürlerin çalışmalarında bulmak mümkündür (Altan, 2011).

19. yüzyılın ortalarından itibaren etik, ontolojiden tamamen ayrılmış, belirgin bir şekilde değerler kavramından bahsedilmeye başlanmıştır. Bilindiği gibi aydınlanma ve modernizemle insanın yalnızca düşünen bir varlık olarak tasavvur edilmesi Hegel düşüncesinde zirveyi bulmuştur. Ancak bu düşünce, özellikle pozitivism ve materyalizmin eğilimleri ile eşleştirilmesiyle doğa ve insan ilgili yorumlar daha çok mekanik, bilim ve materyalist ontolojinin etkisi altında kalmıştır. Etik, diğer disiplinlerdeki herhangi bir konu biçiminde ele alınmış ve her değer, bir olguya, bir norma, bir gerçeğe dönüştürülmüştür. Bu durumda düşünürler, insan haysiyetinin ve insanın var olmasındaki gerçekliklerin taşıdığı değeri sorgulamaya başlamışlardır. Bunun neticesinde değerler doktrini şeklinde isimlendirilen bir metot geliştirilmiştir (Çınar, 2006).

Değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarından sonra yayımlanmıştır. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmaktadır. 1990'lı yıllarda ise toplumsal ve ahlakî değerlere verilen önem azalırken, bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır. Bu dönem sonrası ortaya çıkan toplumsal sorunlar değerleri ve ahlak eğitimini tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve

toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değerler eğitimini tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008)

Duyarlı sevgi

Duyarlılık

Duyarlılığın ne olduğu konusunda bazı belirleyici sorular sormak yararlı olacaktır. İnsanlar çevresine karşı her zaman anlayışlı olabilir mi? Günlük yaşamın karmaşası ve problemleri karşısında insanların hayata bağlanmasını sağlayan nedir? Hayatta, mutluluk ve huzur kaynağı nedir? Günlük yaşamı aydınlatan, bütün canlı varlıklar için huzur ve barış getiren unsur nedir? Hayattaki hangi davranışlar ve tutumlar insan olmanın amacına uygundur? (Atkins ve Parker, 2011). Bütün bu ve buna benzer soruların cevabı, duyarlı yaşamdır.

Kelime anlamı bakımından “kendisi ve başkaları hakkında gerçeği yalın bir şekilde görebilmek, insanların hislerini anlayabilmek” (Özçelik, 1998), demek olan duyarlılık, insanda diğer canlılara hissedilen iyi/olumlu duyguları kuvvetlendiren ve insanın sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkaran zihinsel kapasitedir. Bu zihinsel kapasite, geliştirdiği ve güçlendirildiği zaman bireylerdeki insani potansiyelin harekete geçmesini ve aklın bütün olumlu durumlarının sonuna kadar güçlenmesini sağlamaktadır. Bu durum, birçok inanç sisteminde bireyin davranışları, tutumları, amaçları ve alışkanlıkları üzerinde etkili olan önemli bir unsur olarak ifade edilmektedir (Makransky, 2012).

Budist öğretilerine göre duyarlılık, diğerlerinin çektikleri ızdırap karşısında insan kalbinin dayanamayacak hale gelmesidir. Evrensel olduğu kabul edilen bu durum, insanın kalbi duygularının en yüksek noktasıdır. Duyarlılık, acımaya ve ızdıraba karşı geliştirilen tepkidir. Duyarlılık ızdıraba, üzüntüye ve acı çekmeye karşı çok yönlü bir yaklaşımdır. Çünkü duyarlılığın bileşenlerinde kabul görme, diğergamlık, cömertlik, empati, merhamet ile istekli ve bilinçli bir şekilde acı çekenle birlikte olma vardır (Comte-Sponville, 2002; Davies, 2001; Feldman ve Kuyken, 2011). Duyarlılık bu özellikleriyle benzer erdemlerden ayrılmaktadır.

Duyarlılık; mutlu, huzurlu ve başarılı bir yaşamı hedefleyen bir insanı, hayatın mücadele olduğu düşüncesinden kurtarıp, öfke, kıskançlık, merhametsizlik gibi duygularla mücadele etmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle

duyarlılık, iç huzuru sağlayan, düşünce karmaşasını gideren ve insanı duygusal yıkımlardan koruyan güç olarak kabul edilmektedir (Makransky, 2012).

Duyarlılık, başkalarının acılarına ortak olmayı, bu şekilde insanın kendi acılarını hafifletmeyi içermektedir. Aynı zamanda tüm insanların hata yapabileceğini kabul etmeyi, bunun karşılığında sabır, nezaket ve yargılamayan bir anlayış gerektirmektedir. Benzer şekilde, kişinin yetersiz kaldığı ve başarısızlık yaşadığı durumlarda, bu kişilere karşı yargısız tutumla, anlayış göstererek yaklaşmayı içermektedir (Neff, 2003).

Duyarlılık, insanlara acıma hisleriyle yaklaşmayı ve yardım etmeyi gerektiren duygusal bir tepkidir (Goetz, Keltner ve Simon-Thomas, 2010). Duyarlılık, insandaki sevgi ve merhamet içeren düşünceleri, bireyin kendi mutluluk ve huzurunu desteklerken diğer yandan kötülük, kıskançlık gibi duyguların zihinde yer bulmasının da önüne geçmektedir (Makransky, 2012). Duyarlılık, bireyin kendisinin ve yardıma ihtiyaç duyan insanların mutlu olmasını sağladığı gibi bireyin yakınlarıyla olan bağlarını kuvvetlendiren, yabancılarla ilişkileri kolaylaştıran, toplumun refahını arttıran ve sevgi bağlarını güçlendiren özelliklere de sahiptir. Nitekim Lama (1995; 2001), kendisini mutlu etmek isteyen insanın başkalarının mutluluğu için çalışmasını ve duyarlı davranması gerektiğini vurgulamaktadır.

Duyarlılık için farklı alanlarda zamanla farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Davies (2001), duyarlılık ile aynı anlamda kullanılan sözcükleri iki gruba ayırmıştır. Birinci grupta “fellow-suffering / acıda arkadaşlık” veya “suffering with / birlikte acı çekmek” sözcükleri bulunmaktadır. Latince “commiseratio / başkalarının acılarını paylaşmak” ve Almanca “mitleid / diğerleriyle birlikte olmak” bu tür sözcüklerdendir. Diğer grupta bulunan sözcükler ise Latince “clementia / zor duruma olma, misericordia / zor durumda olanlara hissedilen duygu”, İngilizce “mercy / merhamet” ve “pity / acıma”, Fransızca “pitié / acıma” sözcükleridir. Bu sözcükler duyarlılık ile eş anlamlı kullanılmalarına rağmen tam olarak “birlikte acı çekme” anlamı taşımamaktadır. Oysa “birlikte acı çekme / acılara ortak olma” duyarlılığın esasıdır. Başka bir ifadeyle insanların ıstırabını azaltmak için uygun cevapları, çözümleri oluşturmak için esastır

İnsanda duyarlılık değerinin gelişecek zemini bulması, kişinin kendini ve değerlerini tanıması ile mümkün olabilmektedir. Çünkü insanın kendini tanıması, kendini ve çevresini anlamaya başlaması yolunda çok önemli bir adımdır. Duyarlılık, öncelikle bireylerin birbirini olduğu gibi kabullenmesidir. Genelde tüm insanları özelde ise aile ve yakın çevredeki bireyleri doğal halleriyle kabullenmek duyarlılığın başlangıç noktasıdır. Bu bağlamda bireylerin unutmaması gereken önemli nokta şudur: Her insan farklı bir bireydir ve kendine ait bir dünyası vardır. Doğuştan sahip olduğu özellikleri, kişilikleri, zevkleri, mizaçları, alışkanlıkları, beklentileri ve eğitimleri farklı olmaktadır. Bu farklılıklar doğaldır ve bunların anlayışla karşılanması gerekir (Yaman, 2014). Burada gözden kaçması gereken bir durum duyarlılıkta karşıdaki bireyin içinde bulunduğu durumu anlamak yeterli değildir. Anlamanın yanında paylaşım da gereklidir.

Sevgi

Sevgi, sosyal bilimciler tarafından yakın zamana kadar en çok işlenen konulardan birisidir. Bireysel, ailevi ve toplumsal ilişkilerde önemli ve etkili bir kavramdır. Fromm (2004)'un "insanın varoluş probleminin çözümüdür" şeklinde tarif ettiği sevgi, toplumu birbirine yaklaştıran ve kaynaştıran, doğal ve ruhsal bir eğilim, insanları ayıran duvarları ortadan kaldıran, bütünleştiren etkili bir güçtür (Hökelekli, 2013). Sevgi, kişinin bireyselliğini kaybetmeden diğer insanlar ve varlıklarla birleşmesidir (Fromm, 2004; Hökelekli, 2013). Sevmek insanlarla bütünleşmektir, verici olmaktır, güçlü ve sorumluluk sahibi olmaktır. Çaba sarf etmek ve emek harcamaktır (Görgülü, 2012). Sevgi, bireyin ve toplumun bütünlüğünü ve devamını sağlayan evrensel bir duygudur.

Ontolojik açıdan sevgiden bahsetmek, aslında varlığın ontolojisinden bahsetmek demektir; çünkü antik çağdan bu yana varlığın somut veya soyut yapısına mutlak surette, sevgi veya sevgiyle ilgili kavramlar yerleştirilmiş ve bu şekilde sevgi, enerji ve gücün üst düzey şekillerinden biri olarak kabul edilmiştir (Düzgün, 2011).

Yaratıcının yarattığı ilk varlık ve sonrasında gerçekleşen bütün oluşumların sevgi prensibine bağlı olarak meydana geldiğini savunan Kindî'nin sevgi anlayışı, sevginin varlıkların birleşmesinin temel nedeni olarak kabul eden

geleneğin oluşmasında büyük oranda etkili olmuştur. Kindi'ye göre eylemlerin temel motifi, duyguların ruhta meydana getirdiği istek ve arzulardır. İslam düşünürü olan Farabî (1987), ise sevgiyi toplumu bütünleştiren ve yakınlaştıran bir unsur olarak görmektedir. Farabî, sevgiyi iradeye bağlı bir faaliyet kabul etmiş ve sevginin etkili olduğu bilinçli eylemlerle adaletin tecelli ettiğini savunmuştur. İbn Miskeveyh (1983), de sevginin foksiyonları arasında toplumsal yapı içerisinde, bencilliği ve bireyciliği önlemenin de olduğunu belirtmiştir (Düzgün, 2011).

Sevgi, sadece sıradan bir duygu, hoş bir ruh hali değildir. Çünkü duygular gelip geçiciyken sevgi kalıcı bir kişilik özelliği, bir erdemdir. Sevginin bir erdem, kalıcı bir kişilik halini alması karar, yargı ve eylemlerde etkinlik kazanmasıyla mümkündür. Etkin bir sevginin en önemli özelliği vermektir. Buna göre gerçek anlamda sevgi, “kendinden vermekle” başlamakta ve devam etmektedir. Kişi kendinden beraber yaşadığı insanlara sevinçlerinden, üzüntülerinden ve bilgisinden bir şeyler verdiği ölçüde onları zenginleştirmiş olmaktadır (Hökelekli, 2013). Bundan dolayı yerini hiçbir duygunun dolduramayacağı bir duygu olarak kabul edilen sevginin dar bir alanda kalmayıp yayılması için çaba harcanmalıdır (Oruç, 2010). Çünkü şefkat, merhamet ve adalet gibi herkesçe kabul edilen erdemlerle sevgi duygusu beslenerek diğer insanlara da yayılmazsa sevginin sadece kuru bir iddia olarak kalma tehlikesi de vardır (Görgülü, 2011).

Sevgi insandaki diğer olumlu duyguları da beslemekte ve güzel duygular gıdasını sevgiden almaktadır. Sevgi duygusu oluşmadan, güven ve bağlanma duygusunun gelişmesi mümkün değildir. Dolayısıyla insanın sevmediği bir varlığa güvenemediği gibi bağlanması da zordur (Fersahoğlu, 2000). Sevgi, sadece süslü ifadelerden ibaret değildir, insanların pozitif iletişim kurmasını sağlamakta ve insana enerji vermektedir. Güven duygusu gelişen bir insanda, diğer insanlara ve tüm dünyaya karşı korku hisleri kaybolmaktadır. Beynin duyguları yöneten bölümündeki çalışma bozuklukları, sevildiğini hissetme duygusu ile düzelmektedir (Tarhan, 2013).

Sevgiden yoksun insanların özgeci duygulardan da yoksun olduğu görülmektedir. Özgeci duygulardan mahrum insanlar ise ancak kendilerini düşünen, bencil kişiliğe sahiptir. Bu insanlar zaman geçtikçe bencil duyguların esiri haline gelmektedir. Bunlar, kendi çıkarları ve hevesleri uğruna kötülükler

yapmaya müsait yapıdadırlar. İnsanoğlu, taşıdığı üstün niteliklere, büyük medeniyetler meydana getirmiş olmasına, teknoloji alanında harikalar ortaya koymasına rağmen sevgi olmadan mutluluğa ulaşamamaktadır (Fersahoğlu, 2000).

Merhamet

Acıma, şefkat gösterme, iyilik yapma, lütufta bulunma anlamında kullanılan merhamet, insanlarda bulunan, insanlar ve diğer canlıların sıkıntıları karşısında insanı duyarlı olmaya ve yardım etmeye sevk eden acıma hisleridir (Çağrı, 2004). Merhamet, koruma ve himaye etme duygusu ile harman olmuş acıma duygusudur (Altuntaş, 2011). Merhamet, layık olmadıkları düşünülen bir kötülükten dolayı ızdırap çekenlere karşı duyulan şefkat ve iyi niyetle karışık bir üzüntüdür. Sıkıntı içinde olan kişinin sıkıntısıyla dertlenme, üzüntüsüne ortak olma ve ona yardımcı olmaya çalışmaktır (Hökelekli, 2013).

Tarihin bütün dönemlerinde ortak insanî değerlerden kabul edilen merhamet basit bir acıma hissi değildir. Merhamet, insanların çevrelerindeki insanlara karşı gösterdikleri, anlık ve içgüdüsel bir şefkat hissinden daha öte bir duygudur. Gerçek anlamda merhamet, bütüncül ve sistemli bir duygudur (Altuntaş, 2011). Merhamet duygusuyla insanda, bütün canlılara sevgi ve şefkatle bakma, onları kötülükten muhafaza etme, onlara yardımcı olma, affetme gibi güzel ve takdir edilen huy ve davranışlar görülmektedir (Aydın M., 2011)

Merhametli insan, başkalarının sahip olduğu farklı bir kişilikleri kabullenmenin yanında, başkalarının yaşadığı zor durumları içten sezinleyerek onlara duygusal uyum göstermektedir. Bir yönüyle onlarla özdeşleşmektedir. İnsanlara merhamet hisleriyle yaklaşıldığında, onların daha iyi yaşam şartlarına kavuşmaları istenmektedir. Bu bakımdan merhamet, hem adalet hem de eşitlik duygusuna kaynaklık etmektedir. Merhamet, insanı iyilik yapmaya, diğer insanlara ilgi göstermeye ve yardım yapmaya yönlendirirken bu ilgi ve yardım; akli, mantıki, hukuki prensiplere göre yapıldığında adalet ortaya çıkmaktadır (Hökelekli, 2013).

Merhamet, sevgi, saygı, sabır, doğruluk gibi duygular yaşanarak öğrenilmektedir. Merhamet duygusunun gelişebilmesi , ancak sevginin, saygının, şefkatin, hoşgörünün, yardımlaşmanın gerçek anlamda yaşanıldığı eğitim

ortamlarına ihtiyaç duymaktadır. Başka bir ifadeyle baskı, korku, kin, tehdit, nefret, intikam alma gibi duyguların hâkim olduğu ortamlardan merhametli insan yetişmesi mümkün değildir. Korku korkuyu, sevgi sevgiyi, merhamet de merhameti doğurmaktadır (Aydın, M., 2011).

Hemen bütün tanımlarında acıma, yufka yüreklilik, ilgi, şefkat, üzüntü duyma gibi kavramlarla psikolojik yönü üzerinde durulan merhamet, insanlar arasındaki duygu birliğinin ve dayanışmanın sağlanmasında başta gelen etken sayılmaktadır. Evlat sevgisi, ana baba sevgisi, yaşlılara, yoksullara, hastalara, sakatlara, yetimlere, kimsesizlere yardım etme gibi erdemlerin merhamet duygusunun yansımaları olduğu kabul edilmektedir (Çağrı, 2004).

Duyarlı sevgi

İnsanın doğası ve bazı karakter özellikleri büyük ölçüde ahlaki bakış açısıyla yapılan bazı araştırmalarla daha belirgin bir hale gelmiştir. Gelişmiş insan doğasına uygun insani tutumlar; tevazu, takdir ve hayranlık olarak kabul edilmiştir. İnsanlar da bu seviyeye ulaşma ve en iyi şekilde faydalanma konusunda teşvik edilmiştir. O halde insan doğasının en iyi ve olgun hali nedir? Yüzyıllar boyunca bütün manevi ve ahlaki değerlere layık görülen en evrensel iddia “duyarlı sevgi” olmuştur (Post S. G., 2010).

Duyarlı sevgi, “yakınlara, yabancılara ve tüm insanlığa karşı hissedilen samimiyet, önemseme, yakın ilgi, duyarlılık, diğer insanlar acı çektiğinde ve yardıma ihtiyaç duyduğunda onları anlama, destekleme ve onlara yardımcı olmaya yönlendiren duygu, düşünce ve davranışların bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Sprecher & Fehr, Compassionate Love For Close Others and Humanity, 2005). Duyarlı sevgi, başkalarının iyiliği için kişinin fedakârlıkta bulunma temelinde gelişmiş, bireyin yaşam kalitesinin artmasına, toplumlar, kültürler ile inançlar arasında uyumu ile ahengin oluşmasına ve korunmasına önemli katkılar sağlayan bir sevgi türüdür (Underwood, 2009).

Duyarlı sevgi karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Yapısında motivasyon, insanları fark etme, değer verme ve onlara el uzatma gibi kavramları içermektedir Bu sevgiyi doğalarında taşıyan insanlar dürüstlük, başkalarını dikkate alma, güven duygusu temelli sevgiyi merkeze almaktadır (Fehr ve Sprecher, 2009). Temelde insani değerlere dayanmakta olan duyarlı sevgide

karşıdaki insana hiçbir şekilde acıma duygusuyla yaklaşılmaz. Karşıdaki bireyin kusurlarına bakılmaksızın, yetenekleri ve olumlu yönleriyle olduğu gibi kabul ederek ona sonsuz bir değer verme ve saygı duymayı gerektirmektedir. Ayrıca duyarlı sevgide kalpten, samimi bir yönelme olmalıdır. Bu şekilde gönülden hissedilen duygusal ilgi, tavır ve davranışlara yansımaktadır. Bu durum sıcaklık, şefkat, sevgi ve merhamet olarak ifade edilmektedir (Underwood, 2002; 2009).

Duyarlı sevgi, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden önemli bir sevgidir (Hatfield, Rapson ve Martel, 2007). Diğer insanların iyiliği üzerine odaklanmıştır (Underwood, 2009). Diğer insanların iyiliğine çalışmak, onlar için bir şeyler yapmak da birey için tatmin edicidir. Yardım eden insanın kendisine olan saygısını artırmaktadır (Caprara ve Steca, 2005). Duyarlı sevgiyle, yoğun bir sosyal duygu yaşamak, insanlara yardımda bulunmak insanın kendisine, özellikle de kendisine artan saygısına, genel olumlu ruh haline, şefkat ve empati hislerinin gelişmesine önemli katkıda bulunmaktadır (Sprecher ve Fehr, 2006).

Duyarlı sevgi; kendine özgü nitelikler taşımakta ve bu ayırt edici özellikleriyle empati, bağışlama, ilgi, fedakarlık, sosyal destek gibi duygulardan ayrılmaktadır (Saunders, 2013; Sprecher ve Fehr, 2005). Ortak yönleri olsa da bu kavramlar, duyarlı sevgi kavramının zenginliği ve derinliğini kapsayacak kadar geniş değildir (Saunders, 2013). Çünkü duyarlı sevgi aile, arkadaşlar, çevre ve tüm insanları içine alan daha kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. Duyarlı sevgi, uzun soluklu, bütün insanlara duyulan ve fedakârlık gerektiren bir sevgi türüdür (Sprecher ve Fehr, 2005). Bundan dolayı duyarlı sevgiyi, "koşulsuz sevgi", "sınırsız sevgi" ve "fedakâr sevgi" şeklinde adlandıran uzmanlar da olmuştur (Post, Underwood, Schloss ve Hurlbut, 2002; Underwood, 2005).

Duyarlı sevgi, romantik, ailevi ya da dostluğa dayalı bir sevgi de değildir. Aşk ya da yakın olmanın insanda meydana getirdiği hisler, başkalarının iyiliği için insanı fedakarlık yapmaya yönlendirebilmektedir. Başka bir ifadeyle insanı zorlayan etkenler bulunabilmektedir. Oysa duyarlı sevgi, birçok dinde iyi ve doğru kabul edilen davranışın temelinde bulunan bir sevgi türüdür. Bu sevgi, özgürce ve bilinçli bir şekilde verilmektedir. Yani içgüdüsel ya da zorunlu bir durum olmadığı gibi karşılığında bir şey alma beklentisi de yoktur. Hatta başkaları için fedakârlıkta bulunmayı gerektirmektedir (Underwood, 2002; 2009).

Duyarlı sevgi diğergamlık ile de karıştırılmamalıdır. Alan araştırmalarına bakıldığında ortak birçok yönü bulunmasına karşın aynı anlamı taşımamaktadır. Diğergamlık, bir şahsın ya da bir grup insanın faydasına yönlendirilmiş bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Barkow, Cosmides ve Tooby, 1995; Batson, 1991). Duyarlı sevgi olgu olarak diğergamlıktan daha zengin bir kavramdır (Saunders, 2013). Çünkü diğergam bir davranış sadece bir alışkanlıktan, doğal bir eğilimden, görev bilincinden ya da zorunluluktan yapılabilmektedir. Duyarlı sevgi ise çok daha bilinçli ve özgürce yapılan bir davranış olmanın yanında çok daha fazla sevgiyi de içermektedir (Post, Underwood, Schloss ve Hurlbut, 2002).

Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet

Güven

Psikolojik bir olgu olduğu kabul edilen ve geniş boyutlu bir kavram olan güven; psikoloji, sosyoloji, antropoloji, politika, ekonomi, tarih ve yönetim gibi sosyal bilimlerin farklı alanlarının çalışma konusu olmuştur (Arı, 2003; Lewick ve Bunker, 1996; Paliszkievicz, 2011). Karşılıklı ilişkiler temelinde gelişen güven duygusu, rasyonel tercihte bulunma eğilimleri olan bir sisteme bağlı olarak ortaya çıkmakta ve olumlu öngörüler içermenin (Breeman, 2006) yanında toplumsal hayatın düzenlenmesi, bireysel ve demokratik yaşamın gelişmesi ile ekonomik ilerlemenin sağlanması gibi birçok alanda önemli rol almaktadır.

Güncel Türkçe Sözlük'te "korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu," (TDK, 2015d) şeklinde tanımlanan güven duygusu, psikolojiye göre annenin ve çocuğun yakın çevresinin öncelikli olarak etkili olmasıyla bebeklik döneminin ilk yılında gelişmeye başlamakta ve diğer birçok duygunun gelişmesinin de temelini oluşturmaktadır (Cemil, 2010). Erikson'un (1984), sosyo-kültürel gelişim kuramına göre, güven veya güvensizlik bireyin geçirdiği ilk aşamadır. Yaşamın ilk yılında temel gereksinimlerinin bağımlı olduğu bireyler tarafından karşılanma durumuna göre güven ya da güvensizliği öğrenmektedir. Güven duygusunun oluşmasında alınan gıdalardan çok anne ile ilişkinin boyutu, tutarlılık ve huzur etkili olmaktadır. Çünkü bebeğin gereksinimlerini zamanında karşılanamama ya da çok sert davranışlar, bebekte güvensizliği ortaya çıkarmaktadır.

Toplumsal hayatta bireyler arasındaki ilişkileri sağlamlaştıran güven, sosyal hayatın bütün katmanları için önemlidir (Gibbons, 2004). Güven duygusunun oluşması için bir ilişkide taraf olan kişiler, var olan veya ortaya çıkması muhtemel zafiyetlerin, ilişkinin diğer tarafındaki kişiler tarafından kötüye kullanılmayacağından emin olmalıdır (Başak ve Öztaş, 2010). Bu durumda her iki tarafın da yeterli derecede ilgili, açık, emin olunan biri olması ve tarafların hedefleri, değerleri ve inançlarıyla özdeşleşmiş olması gerekmektedir (Shockley-Zalabak, Ellis ve Cesaria, 2000).

Güven duygusunun, dürüstlük ve işbirliği konusunda hassasiyet sahibi üyelerin meydana getirdiği ve ortak normlara dayalı yaşamın sağlandığı toplumlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu normlar çalışma hayatına getirilmiş standartlar olduğu gibi, inançtan ya da adalet gibi değerlerden de kaynağını alabilmektedir. Güven duygusunun, bir toplumda yaygın hale gelmesi için dürüstlük temelli davranışların ve ahlaki değerlerin bireylerce benimsenmesi gerekmektedir (Nuri, 2003).

Maslow, geliştirdiği “ihtiyaçlar hiyerarşisi”nde insanlar için maddi gereksinimlerden sonra ikinci sırada yer alan ihtiyacın “güvenlik ihtiyacı” olduğu belirtilmektedir. Fizyolojik ihtiyaçları belirli oranda giderilen birey güvenli bir ortamda emniyette olmayı istemektedir (Maslow, 2001). Maslow’dan yaklaşık iki bin dört yüz yıl önce yaşamış olan Konfüçyüs de insan ihtiyaçları ve güven duygusu arasında benzer bir sıralama yapmıştır. Konfüçyüs’e göre öncelikle halkın fizyolojik ihtiyaçları karşılanmalı, ikinci olarak da insanların her anlamda güven içinde yaşayacakları ortamlar sağlanmalıdır (Yaka, 2010).

Toplumda etkili ve başarılı işbirliği için güvenin çok önemli temel bir unsur olduğu bilinmektedir (Nooteboom, 2002). Güven duygusuna sahip kişilerde iletişim kurulan, işbirliği yapılan ve interaktif olunan grup, kurum ve insanların kendi iyiliğine yönelik hareket edeceği beklentisi oluşturmaktadır (Sztompka, 1999). Karşılıklı güven beklentisi, bireyler arası ilişkilerde adeta hijyenik koşullar hazırlamaktadır (Erdem, 2003).

Toplumbilimci Fukuyama, toplumlarda bireylerdeki güven duygusunun kaybolması hâlinde “mafyalasma”nın, “çeteleşme”nin başladığını vurgulamaktadır. Bu psiko-sosyal duygunun yokluğu her türlü bunalımı,

ayrışmayı beslemektedir. Toplumda çeteleşme süreci, meşru olan, kabul edilmiş toplumsal ve siyasal otoritelerin dağılmasını, etkinliklerinin azalmasını, değişik nitelikli ve kaynaklı olan aynı zamanda kamusal bilinci ve dayanışmayı ortadan kaldıran tehlikeli bir süreci başlatır (Yaka, 2010).

Literatür incelendiğinde iki tür güven vardır (Chowdhury, 2005): Birincisi, bilişsel (anlamaya dayalı) güvendir ve kişisel düşünceye dayalıdır; güvenilirliğin kanıtı da iyi nedenlerdir. İkinci tip güven ise etkiye dayalı güvendir. Şahıslar arasında duygusal bağa dayandırılan güven, karşılıklı ilgi ve birbirini dikkate almayı içermektedir (Paliszkievicz, 2011)

Paliszkievicz'e (2011) göre güven şu özellikler üzerine temellendirilmiştir:

- Şahıslar arasındadır. Belirli şahıslar ve bunlar arasındaki iletişimle bağlantılıdır.
- Küresel olmaktan çok durumsaldır. Yani sadece özel bir kişiye duyulmakta ve yüklenmektedir.
- Gönüllük esastır. Güven kişinin tercihine bağlı olmalıdır. Zorunlu bir durum olmamalıdır. Ancak güven duygusu tam olarak oluşurken deneyimlerden yararlanılmaktadır.
- Adanmışlık söz konusudur. Her iki tarafın birbirine bağlı olmalarına dayalıdır. Bu bağlılık tarafların üstünlük kurma ya da kontrol mekanizması kurmaksızın olmalıdır.
- Bilinçlidir. Her iki taraf da diğerinin güveninin farkındadır.
- İlgiye dayalıdır. Herhangi biri tarafından güvenin ihlalinin diğer şahıslar tarafından önemsiz algılanmamasıdır.
- Dinamik ve zamana bağlıdır. Zamanla gelişmeye dayalıdır. Güven tesis edilmekte, büyümekte ve yok olmaktadır
- Hareket kökenlidir. İlişkinin amacı kapalıdır. Ancak hareketlerden anlaşılmaktadır.
- Çizgisel bir gelişme değildir. İlişkinin zarar gömesi durumunda güvenin azalma ve yok olma ihtimali vardır. Güven süreç boyunca evrim geçirmektedir. İlişkinin zarar görmesi durumunda bu tersine dönmektedir.

Sosyal güven

Toplumdan bireye bireyden de topluma dönük güvenli bir sosyal ortam oluşması tüm insan ilişkilerin niteliğini etkilemektedir. İnsan ilişkilerinin temeli olarak kabul edilen güven duygusunun hem bireysel hem toplumsal boyutları bulunmaktadır ve bu boyutlardan biri diğerini tamamlamaktadır. Ancak bireysel güvenlik önce gelmektedir. Bireysel güvenlikle birlikte topluma yönelen ve toplumdan kaynaklanan sosyal güven duygusu oluşmaktadır. Bireylerin kendilerini her yönden güven içinde hissetmeleri, onların toplumsal normlara, kurumlara inanıp güvenmeleri, sosyal bütünleşmenin ilk şartıdır (Yaka, 2010).

Sosyal güven huzur, güven, sıcak ilişkilerin yerleşmiş olduğu toplumlarda yaşayan bireylerin ait olma, toplumun fertleri tarafından kabullenme duygularıyla deneyimlediği sonuçtur (Gilbert, McEwan, Franks, Mills, Bellew ve Gale, 2009). Bu sonuç toplumsal bütünleşmeye zemin hazırlamaktadır. Çünkü sosyal bütünleşmenin sağlanması için toplumu oluşturan bireylerin, farklı sosyal grupların, tabakaların, sınıfların, arasındaki toplumsal ahenk, uyum ve uzlaşımın sağlanması gerekmektedir.

Toplumla bütünleşmek, yani toplum tarafından kabul görüp değerli bulunmak birey için çok önemlidir. Çünkü sosyal yönden bu durum, kişi için mücadele edip hayatta kalmak adına kaynaklara ulaşmak anlamına gelmektedir (Lieberman ve Eisenberger, 2008). Aynı zamanda emniyetli bir ortamda yaşadığını hissedenler hayatları ile ilgili olan değişikliklerde daha kararlıdır. Bu bireylerin hayata daha mutlu oldukları görülmektedir (Rothstein ve Uslaner, 2005).

Sosyal güvenin, eğitim, yolsuzluk, yaşam memnuniyeti/mutluluk ve yönetim, ekonomik büyüme / kalkınma ve sağlık başta olmak üzere sosyoekonomik yapı üzerinde etkili olduğu kabul edilmektedir (Özcan ve Zeren, 2013). Sosyal güvenin, toplumsal bütünlüğe katkısına ilâveten iş başarısını artıracığı açık bir husustur. Çünkü sosyal güvenle insanlar değerli olduklarını hissetmektedir. Toplum içinde değerli olduğunu hisseden insan, toplumla bütünleşme çabası içine girecektir (Kurt A., 2000).

Kendini emniyet içinde hissetme ve mutlu olma hisleri, bireyi endişe, stres ve depresyon gibi durumlardan korumaktadır. Bireyin düzenli ve sakin bir hayat

yaşamına katkıda bulunmaktadır Gilbert, McEwan, Mitra, Franks, Richter ve Rockliff (2008), Sosyal güvenle, tehdit ve tehlike hallerinin insanda oluşturduğu kaygı ve endişe gibi olumsuz duyguların azaldığı görülmektedir. Güvenin gerçek anlamda deneyimlenmesiyle insanlar kendilerini emniyette hissettiklerinden kendilerini savunma ihtiyacını daha az hissetmektedir (Cozolino, 2014; Depue ve Morrone-Strupinsky, 2005).

Sosyal güveni yüksek seviyede hisseden fertlerde bağımlı hareketlerin, utanma ve çekingenlik hallerinin daha az sergilendiği tespit edilmiştir. Hatta sosyal güven hislerini yüksek seviyede yaşayan psikolojik rahatsızlıkları olan bazı hasta bireylerde moral çöküntüsü, gelgitler ve kronik depresif meyillerin daha az görüldüğü belirtilmiştir (Gilbert, 2009; Goss ve Allan, 2010). Sosyal güven duygusuna sahip insanlar, problemleri çözmekte ve süreci yönetmekte daha etkili olmanın yanında yaratıcı düşünme, sosyalleşme ve toplumla bütünleşmede daha başarılıdırlar. Bunun aksine sosyal güven duygusundan yoksun olan bireyler, toplumla ilişkilerinde sıkıntılar yaşamının yanında psikolojik sorunlara karşı savunmasız hale gelmektedir (Gilbert, McEwan, Franks, Mills, Bellew ve Gale, 2009).

Memnuniyet

Yaşam memnuniyeti, felsefe ve edebiyat sahasında eski bir konu olmakla birlikte, tanımlama ve ölçme sorunundan dolayı bilimsel inceleme alanına, ancak 20. yüzyılda girebilmiştir. Günümüzde ise bu konu, psikoloji, sosyoloji ve iktisat gibi sosyal bilimler yanında tıp tarafından da ele alınmaktadır. Yaşam memnuniyeti, yaygın olarak bireyin sürdürdüğü hayatı bir bütün olarak olumlu bir şekilde değerlendirmesi anlamında kullanılmaktadır. Literatürde ise daha çok “öznel veya beyan edilmiş mutluluk” ve “öznel refah” terimleri ile eş anlamlı kullanılmıştır (TÜİK, 2014)

Memnuniyet, yaşamın tamamıyla ilgili bulunan, bütünsel karaktere sahip bir tavır, yaşama dair bir bilginin değerlendirilmesidir (Arun, 2008). “Memnuniyet, ihtiyaç ve isteklerin karşılanmasından doğan duygudur” (DİE, 2004). En geniş tanımı ile memnuniyet (zevk veya haz) hayata metafizik anlamda eşlik eden, yapılan eylemin bir neticesi ve ödülüdür (Enüstün, 2014).

Memnuniyet, insanların yaşam şekilleri, biyolojik durumları, etrafıyla olan ilişkileri ve içinde yaşadıkları çevrenin nicel ve nitel değerlerinin toplamıdır. Yaşam bütün boyutlarıyla üstün nitelikli olduğu zaman memnuniyet mümkün olmaktadır (Şeker, 2011). Bundan dolayı bireylerin yaşamın tüm boyutlarında yüksek hayat memnuniyeti deneyimleyebilmeleri için olumlu çıktılardan olumsuz çıktılardan çok daha yüksek olması gerekmektedir (Ayten, Göcen, Sevinç ve Öztürk, 2012).

Memnuniyet, insan için psikolojik bir ihtiyaçtır (Enüstün, 2014). Birçok insan için de insan yaşamındaki en önemli amaçtır (Gilman, Huebner, & Laughlin, 2012). Bireyin yaşam kalitesini değerlendirmesi neticesinde ortaya çıkan memnuniyet, aynı zamanda bireyin sürdürdüğü yaşamdan ne kadar haz aldığına da göstergesi (Veenhoven, 1996) ve bireyin mutluluğunun ile kaliteli yaşamının da yansımasıdır (Piccolo, Judge, Takahashi, Watanabe ve Locke, 2005).

Haz durumunda kişi hayatın değerini deneyimlemekte, hayatın yaşamaya ve mücadele etmeye değer olduğu duygusunu hissetmektedir. Yaşamak ve değerlere ulaşmak için çabalamak gerekmektedir. Zevk veya haz olarak adlandırılacak memnuniyet duygusu, hem başarılı bir eylemin duygusal anlamda doyumu yaşamaktır hem de yapılmakta olan işin devam etmesi için bir teşviktir. Dahası, memnuniyet duygusu insanın mücadelesinin karşılığını alması ve başarılı olmasının doğrudan bir deneyimi olduğu gibi gerçeklerle başa çıkma yolunda verdiği gayret ve değer verdiği şeylere ulaşıyor olduğunun belirtisidir. (Enüstün, 2014).

Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara yükledikleri anlam ve bu zorlukların üstesinden gelirken kullandıkları yöntemler, bireyin yaşam memnuniyetinin yönünü ve yoğunluğunu belirleyebilmektedir (Ayten, Göcen, Sevinç ve Öztürk, 2012). Kişinin kendi yaşamının olumlu değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan yaşam memnuniyeti bireydeki olumsuz hislerin azalmasını sağlamaktadır (Zhao, Qu, ve Ghiselli, 2011). Pozitif bir yaşam sürdürülmesi, yaşamdan haz alınması ve insan yaşamında farklı uğraşı sahalarının çok olması gibi etkenler ile yaşam memnuniyeti artması arasında ilginin olduğu bilinmektedir (Peterson, Park ve Seligman, 2005).

Bireyin memnuniyeti hâlihazır yaşamı, geçmişten gelen doyumu, gelecek ve bireyin yaşamındaki kişileri kapsamaktadır. Yaşam memnuniyeti üzerinde yaş, stres düzeyi, fiziksel sağlık durumu, aile, benlik, para, serbest zaman, iş ve yaşam şekli gibi faktörler etkili olmaktadır (Chow, 2005; Dost M. T., 2007). Bunların yanında sosyal faaliyetler, başarı, cinsel faaliyet, doğayla uğraşma, beslenme, müzik, okuma gibi etkenlerin de memnuniyet üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Dockery, 2003).

Memnuniyet hislerinin bir diğer özelliği de insanlar ile diğer canlılar arasında deneyimlenme farkının olmasıdır. Hayvanlar için yaşamlarını sürdürmek yeterli kaynaklara sahip olmak, memnuniyet ve yaşamdan haz almak için yeterli bir durumdur. Bundan dolayı hayvanların yaşamları boyunca dikkatli olmaları ya da tehditlere ve tehlikelere karşı mücadele etmek gibi zorunlulukları yoktur (Depue ve Morrone-Strupinsky, 2005). İnsanlar bunun aksine temel gereksinimlerden hemen sonra korunmaya ihtiyaç duymaktadır.

Yaşam memnuniyeti kişinin beklentileriyle, gerçek yaşamdaki durumu kıyaslanmasıyla ortaya çıkan sonucu ifade etmektedir (Karabulut, 2003). Bireyin kendisinin taşıdığı kriterler ile yaşam şartlarının karşılaştırması, dolayısıyla bireyin kendi yaşamıyla ilgili sahip olduğu değerleri de göstermektedir (Çeçen, 2007).

Sosyal bilgiler eğitimi ve üstün zekâ/yetenekli öğrenciler

Günümüzde toplumlar sayısız bilgi bombardımanına maruz kalmaktadır. Bu düzeyde yoğun ve hacimli enformatik ortamda bireyin doğru ile yanlış, önyargılı olma ile objektifliği kısa sürede birbirinden ayırt etme zorunluluğu vardır. İnsana ait olan her şeyi konu edinen sosyal bilgiler, bireyi bütün yönleriyle yaşama en iyi şekilde hazırlamayı amaçlamaktadır (Doğan Y., 2009). Bireyi yaşadığı toplumun bir parçası olarak kabul eden ve bireyin sosyalleşmesini amaçlayan sosyal bilgilerin sosyalleşmenin bilgisini de içerdiği kabul edilmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler dersi, bireyin sosyal ve kültürel deneyim kazanması için uygun bir derstir (Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013).

Dünyada ve ülkemizde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan toplumsal değerlerin önemli bir bölümü, ortaokul düzeyinde okutulan sosyal bilgiler dersi aracılığıyla yapılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde, sosyal bilimlerle ilgili

disiplinlerden de yaralanılarak topluma ait miras bireylere aktarılmakta, öğrencilerin karar verme ile düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde ve dünyada üstün zekâ/yetenekli öğrenciler olarak tarif edilen bireylerin topluma ait bu değerleri benimsemeleri önemlidir. Çünkü sahip oldukları kapasiteyle toplumsal mirasa ve değerlere büyük katkı sağlamaları beklenmektedir (Mertol, 2014).

Delisle (1991), gelişim açısından yaşlılarından farklılık gösteren üstün zekâ/yetenekli çocukların eğitiminde sosyal bilgilerin önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Çünkü üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerine uygun eğitimin amaçları, sosyal bilgiler öğretiminin amaçları ile örtüşmektedir (Atalay, 2014). Bu ortak amaçları; etkili vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi ve değerler eğitimi başlıkları altında toplamak mümkündür.

Vatandaşlık bilincini geliştirmek sosyal bilgilerin amaçları arasındadır (Ata, 2009; Paykoç, 1995). Bu bağlamda vatanını seven ve milletini yücelten, toplumla uyumlu, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarının bilincinde olup demokratik tutum ve değerlere sahip, yaşamı demokratik kurallar çerçevesinde düzenleyen etkili birer vatandaş yetiştirmeyi hedefler. Toplumda bireylerin demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirmesi, etkili vatandaş yetiştirmek için sosyal bilgiler, önemli bir derstir. Homana, Barber ve Torney-Purta (2006), sosyal bilgiler dersinin, okul ve topluma ait çözüm bekleyen sorunlara öğrencileri de dahil ederek, işbirliğine dayalı faaliyetler yoluyla sorunların çözümünde öğrencilerin etkin rol almasını sağladığını ifade etmiştir. Böylece uygun şartlar oluşturularak öğrencilerle birlikte toplumun da vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır (Deveci ve Ay, 2012).

Etkili ve verimli bir eğitim bireylerin bilişsel ihtiyaçları yanında duyuşsal gereksinilerini de karşılamalı ve bireyin gerçek anlamda potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirme imkanı tanımalıdır. Belirlenen hedefe uygun tarzda bir eğitim sisteminin kurulması için sisteme dahil olan bütün farklı karakterlerin bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde sosyal uyum kapasitesine sahip olduğu göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersindeki vatandaşlık eğitimi, üstün zekâ/yeteneklilerin bu kapasitenin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi sosyal bilgiler dersi ile üstün zekâ/yeteneklilerin eğitim programı arasındaki diğer bir ortak yön, demokrasi eğitimidir. Sosyal bilgiler eğitimi, çocuklara bir vatandaş olarak demokratik hak ve sorumluluk bilincinin oluşması, yaşam boyunca karşılaştıkları sorunlar karşısında etkili çözüm yollarını bulmaları konusunda yardımcı olmaktadır (Akdağ, 2009). Ancak bilinçli vatandaşların varlığı ile demokrasi kültürü toplumda yerleşmesi, korunması ve güçlenmesi mümkündür. Demokrasi kültürünün yerleşmiş toplumlarda aynı zamanda saygı, hoşgörü, işbirliği, bireyler arası yakın ilişkiler, fırsat eşitliği de içselleştirilmiştir. Bu durum sağlıklı iletişimin kurulması anlamına gelmektedir. Gökçe, F. (2009), demokrasi eğitimi ile aynı ihtiyaç sahibi bireylerin bir araya geleceği, bireylerin birbirini tanıma, etkilenme ve kabullenmenin sonucunda dil, din, ırk vb farklılıkların sorun olmaktan çıkacağını vurgulamıştır.

MEB (2014a), üstün zekâ/yetenekli bireyler için hazırladığı çerçeve eğitim programı taslağında hedeflerini açıklamıştır. İncelendiğinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilere demokratik kurallar zemininde bireysel hak ve özgürlükler saygı duyma bilinci, kendisinin ve diğer insanların kültürel mirası, dil, inanç ve yaşam şartlarına değer verme bilincini geliştirmeyi hedefleri arasına aldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler programı ve üstün zekâ/yetenekli öğrenciler için tasarlanan program incelediğinde demokrasi eğitimi yönüyle birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Demokrasi eğitimi ile kazandırılarak istenen becerilerin birçoğu, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde bir potansiyel olarak mevcut olduğu bilinmektedir. Tannenbaum (2003), üstün zekâ/yetenekli bireylerin, farkındalık, duyarlılık, bilişsel ve duyuşsal yönden üst düzeyde algılama yeteneğine sahip olduklarını ifade etmiştir. Drews (1972), Vare (1979), Silverman (1994), Roeper (1982) ve Gross'a (2003), göre üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde yüksek düzeyde adalet duygusu vardır. Dürüstlük, adil olma, ahlaki duyarlılık, sorumluluk bilinci, insanlara, çevreye ve küresel sorunlara aşırı ilgi onların ortak özelliği kabul edilmektedir (Roeper, 1990). Üstün zekâ/yeteneklilerin bu özellikleri düşünüldüğünde sosyal bilgiler programının üstün zekâ/yetenekliler için hazırlanan taslak programı destekleyeceğini ileri sürmek mümkündür.

Yukarıda ifade edilen sosyal bilgiler dersi ile üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin eğitim programının diğer bir ortak yönü değerler eğitimidir. Hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı günümüzde değerlerin gelecek nesle kazandırılması ayrı bir önem kazanmıştır. Demokratik bir toplumun varlığını devam ettirmesi adına değerler eğitimi çok gereklidir. Değerler, ailenin dışında okullarda sistemli bir şekilde öğretilmesi bilinçli bir toplumun oluşması için önemlidir. Okullarda çocuklara temel bilgi ve beceriler yanında değer gelişimi için sosyal bilgiler önemli bir derstir.

Sosyal bilgiler derslerinde duyuşsal özellikler bireylere değerler eğitimi yoluyla kazandırılmaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler dersi aynı zamanda bir değer eğitimi dersidir (Kan, 2010). 2004 yılında planlanan Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı'nda adil olma, bağımsızlık, duyarlılık, aile birliğine önem verme, hoşgörü, barış, bilimsellik, dayanışma, çalışkanlık, özgürlük, sorumluluk, misafirperverlik, dürüstlük, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, saygı, sevgi, estetik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005).

MEB'in (2014a), üstün zekâ/yetenekliler eğitim programında, üstün zekâ/yeteneklilere ulusal ve evrensel değerlere uygun biçimde kaliteli aynı zamanda onların mükemmelliyetçilik anlayışlarını da dikkate alarak hareket bilinci kazandırmayı ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemiştir. Bu hedefler sosyal bilgiler programı ile karşılaştırıldığında örtüştüğü görülmektedir.

Yukarıda sosyal bilgiler dersi ile ortak hedefleri karşılaştırılan Üstün Yetenekli Bireyler Çerçeve Programı'nın genel amaçlarından bazıları şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2014a).

- Üstün yeteneli öğrencilerin Sosyal, duyuşsal, zihinsel, yaratıcılık ve liderlik gibi yetenek alanlarında kendilerini tanımalarını sağlamak,
- Benzer yeteneklere sahip akranları, toplumun diğer üyeleri ve alanın uzmanları ile etkili iletişim becerilerini geliştirmek,
- Demokrasinin ilkelerini benimsetme, başkalarının haklarına saygılı olma bilincini kazandırmak,
- Kendisinin ve toplumun kültürel mirasına inanç ve yaşam biçimlerine değer verme şuurunu geliştirmek,

- Yeteneklerine uygun mesleki hedeflere ulaşmak, bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerini gidermek amacıyla kaynakları kullanma becerilerini geliştirmek,
- Mükemmelliyetçi yönlerini değerlere uygun biçimde çalışmalarına yansıtılmalarını sağlamak.
- Ülkenin kalkınması için ihtiyaç duyulan alanlarda yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Roeper ve Silverman (2009), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin erken yaşlarda ahlaki sorumluluk yönlerinin geliştiğini bildirmiştir. Ancak üstün yeteneğin diğer alanlarında olduğu gibi duyuşsal boyutları da desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bu potansiyel, ilgisiz kalınması, ihmal edilmesi veya hafife alınması durumunda körelebilir. Bundan dolayı bu bireylerin kendini gerçekleştirme için gerçek anlamda çevreye ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimcilerine önemli roller düşmektedir. Bu özellikleri de dikkate alındığında sosyal bilgiler programı üstün zekâ/yeteneklilerin programını tamamlayıcı ve üstün zekâ/yeteneklilerin eğitimini destekleyici olduğunu söylemek mümkündür.

Problem Durumu

Üstün zekâ/yetenekli çocuklarda gelişen önemli bir yön de sosyal bilinçtir. Üstün zekâ/yetenekliler; merhamet, hoşgörü, alçakgönüllülük duyguları son derece gelişmiş, başkalarının iyiliğine çok düşkün, bencil davranışlardan uzak, ince düşünebilen, sosyal hizmet içerikli programlara katılmaktan ve birilerine hizmet etmekten zevk alan bireylerdir (Stuart ve Beste, 2008). Adalet ve dürüstlük değeri çok geliştiğinden haksızlıklara karşı tahammülsüzdürler. Bundan dolayı üstün zekâ/yetenekliler haksızlığa maruz kalan bir insan gördüklerinde yoğun ilgi göstermektedirler. Savaş ve yıkımlar, şiddet olayları, terörizme olduğu kadar evsiz kalmış korunmaya ihtiyaç duyan kişiler ve özürlü insanlara karşı da çok hassastırlar. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bu hassasiyet ve duyarlılığın insani değerler düzeyinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Lovecky (1994), sosyal ve ahlaki konulara, çevrede meydana gelen olumsuz değişimlere karşı erken içgörü geliştirmelerinin üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin üstün yönlerinden olduğunu belirtmiştir (Hökelekli, 2013). Çevrenin kirletilmesine, ağaçların katledilmesine ve diğer canlılara zarar verilmesine

normal insanlara oranla aşırı tepki vermektedirler. Savaşlara, yıkımlara, yoksullara ve çeşitli nedenlerle sokakta yaşamak zorunda kalan insanlara, enerji kaynaklarının bilinçsizce kullanılmasına karşı çok duyarlı davranmaktadırlar. Bunun nedeninin duyarlı sevgi olduğu düşünülmektedir. Acaba duyarlı sevginin, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde çevreye karşıyı aşırı duyarlı olmalarındaki etkisi nedir?

Toplumdaki her fert gibi üstün zekâ/yetenekli öğrenciler de içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul edilmeyi, bilişsel, duygusal, sosyal gereksinimlerinin toplum tarafından karşılanmasını arzu etmektedir (Özyaprak ve Deringöl, 2013). Ancak gelişim hızları akranlarına göre hızlı olduğundan yaşlılarından farklı düşünmelerine ve farklı olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Kimi zaman düşünme hızı kendilerine göre yavaş olanlara karşı sabırsız davranmakta ve rahatsız edici olmaktadır. Bu durumda üstün zekâ/yetenekli çocuklar ya kendilerini çevrelerinden soyutlayıp içine kapanmakta ya da çevreleri tarafından dışlanıp yalnızlığa mahkûm edilmektedirler. Toplumsal aidiyet duygusu ve doyum konusunda sorunlar yaşayan üstün zekâ/yeteneklilerin, aşırı hassas ve duygusal olduklarından bu durumla baş etmeleri zorlaşmaktadır. Bundan dolayı üstün zekâ/yetenekli öğrenciler, arkadaşlarına oranla arkadaşlık ilişkileri ve sosyalleşme konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Acaba yaşanan bu sorunlar üstün zekâ/yeteneklilerin sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinde farklılaşmaya neden olmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin amacı, düşünen, düşündüklerini uygun şekilde ifade edebilen, araştıran, sorgulayan, kavrayan ve kendine yetebilen bireyler yetiştirmek, bireyde yaşantı yoluyla istenilen şekilde davranış değişikliği meydana getirmektir (Özel, Bayındır ve Özdemir, 2012). Bunun için hazırlanan eğitim programları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan gelişimleri göz önünde bulundurularak tasarlanması faydalı olacağı düşünülmektedir.

Duyuş; deneyimler, öğrenilenler, bilinenler, bir olayın gerçekleşmesi sırasında ya da sonrasında duruma uygun biçimde görülen anlık duygu durumlarıdır. Değer, ilgi, istek, arzu, tutum, duygular, tercihler, takdir etme, ahlaki kurallar gibi bireye kazandırılmak istenen duyuşsal davranış ve duygusal niteliklerden oluşmaktadır. Duyuşsal özellikler insanın kişiliği ile ilgilidir ve

kişide duyguları oluşturmaktadır. Bu yönüyle bir kişiye duyuşsal özellikleri kazandırmak, ona duyguları öğretmek ve aynı zamanda onu kişilik bakımından geliştirmek demektir (Bacanlı, 2006; Otluoğlu, 2002).

Duyuşsal eğitim, bireyin sorumluluk sahibi, kendini denetleyebilen kişiler olması hedeflenmekte; bunun yanında toplumsal varlık bir olarak bireyin verimli, gerektiğinde fedakârlık yapan iyi bir vatandaş olmasını da sağlamaktadır. Bu yönüyle toplumsal bütünlüğü sağlama ve korunma, toplumsal çözülmeyi ve dağılmayı önlemede duyuşsal eğitime önemli görev düşmektedir (Kara, 2004).

2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programları incelendiğinde Türkiye’de eğitim ve ilköğretim alanında duyuşsal alana önem verildiği görülmektedir. Yeni Sosyal Bilgiler Programı, öğrencilerin bilişsel ve becerilerinin yanında duyuşsal özelliklerinin de geliştirilmesini hedeflemiştir (MEB, 2005). Milli eğitiminin bu hedeflerine bakıldığında birçok duyuşsal özelliğin hedefler arasında yer aldığı görülecektir. Bunlardan bazıları şunlardır: Anayasaya, Atatürk inkılaplarına bağlılık; milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerin benimsenmesi, korunması ve geliştirilmesi; vatanını, milletini, ailesini, sevme ve yüceltmeye çalışma; ahlaki, ruhsal ve duygusal yönden gelişmiş kişiliğe ve karaktere sahip olma, insan haklarına saygılı olma, topluma karşı sorumlu olma (Sertçelik, 2007).

Oehlberg (2006), iyi bir geleceğin tesis edilmesi için ulusal eğitim politikalarının sosyo-ekonomik ve politik unsurların da göz önünde bulundurularak bir bütünlük içinde oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde yapılan eğitimin temel hedefi, bireyleri üretime dâhil etmek, onları demokrasiyi savunan ve temsil eden bireyler yapmak, onların entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamaktır (Gömlüksiz ve Kan, 2012) Bu bireylerde sosyal, kültürel, tarihi ve insani değerlerin gelişmesi gerçekleşmektedir. Bu gelişmenin hızlı ve üst düzeyde sağlandığı bir kesim de üstün zekâ/yetenekli öğrencilerdir.

Roeper ve Silverman’ın (2009), aktardığına göre, birçok araştırmacı, üstün zekâ/yetenekli çocuklarda ahlâkî gelişim için ihtiyaç duyulan potansiyelin üst seviyede olduğunu belirtmiştir. Ancak “*ahlâkî istidat (moral promise)*” olarak adlandırılan bu kapasitenin ortaya çıkıp gelişebilmesi için desteklenmesi gerekir.

Bu bağlamda hazırlanmış bir eğitim planının olmadığı durumlarda bu kapasitenin gelişmesi mümkün olmayabilir (Gündüz, 2010). Gerek toplum gerek toplumun yapı taşı olan aile kurumunun ciddi anlamda değişimler geçirdiği ve kitle iletişim araçları ile değerleri tahrip edici unsurların çok hızlı yayıldığı günümüzde üstün zekâ/yetenekli çocukların sosyal ve duygusal eğitimi ayrı bir önem kazanmıştır. Bu araştırmanın üstün zekâ/yeteneklilerin sosyal ve duygusal eğitimine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu araştırma ile üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin, planlanmış bir eğitim ve rehberlik ile yönlendirilmeden mahrum kaldıklarında hangi değerlerin ve ne düzeyde yitildiğini tespit etme, özellikle değer kaybının üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin düşünme ve davranışları üzerinde nasıl etkili olduğunu belirleme adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularıyla üstün zekâ/yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitimi programı hazırlanırken kazanılan değerlerin kalıcı olması ve korunmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde duyarlılık, bütün insanları kapsayıcı, yani evrensel denilecek düzeydedir. Sosyal bilinç yönü gelişen üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin, çevreye ve insanlığa karşı sahip oldukları hassasiyetler, canlılara hissedilen duyarlı sevginin boyutunun belirlenmesi, üstün zekâ/yeteneklilerin değerler eğitimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

İlk zamanlar evrensel ve kapsayıcı nitelik arz eden üstün zekâ/yetenekli öğrencilerdeki duyarlılık, çevrenin güçlü etkisiyle, daha sonraları yerel ve dışlayıcı bir hale dönüşebilmektedir. Çevrenin olumsuz etkilerinden korunmaları, eğitim ve etkinliklerle beslenip desteklenmeleri durumunda üstün zekâ/yetenekli çocukların ahlâkî potansiyelleri üst düzeyde gelişme imkânına kavuşmaktadır.

Üstün zekâ/yeteneklilerin aşırı duyarlılıkları kimi zaman onlar için olumsuz durumlar doğurmaktadır. Akranlarından farklı özellikleri çevreleri tarafından yanlış anlaşılmaya, bazen soyutlanmaya neden olmaktadır. Bu araştırmanın amaçlarından olan üstün zekâ/yeteneklilerin sosyal uyum (Neihart, 1999; Parker, 1996) konusunda karşılaştıkları sıkıntıların belirlenmesi, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin tanınmasına ve eğitimine, özellikle değerler eğitimine katkı sağlayacağı ve sosyal uyum konusunda faydalı olacağı beklenmektedir.

Son olarak hem yurtiçi literatür hem de yurt dışı literatür incelendiğinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde yapılmış böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özbey ve Sarıçam (2016), çalışmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin “insani değerler” ve “duyarlı sevgi” düzeylerinde farklılıklar tespit etmiştir. Bu çalışmada bu farklılıkların nedenleriyle ilgili olabilecek değişkenler de ele alınmıştır. Daha önce bu tür çalışmaların olmaması araştırmanın özgünlüğünü artırmaktadır. Bu çalışma ile kısmen de olsa bu alandaki eksikliğin giderileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf düzeyindeki “üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin sahip oldukları insani değer, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması” amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

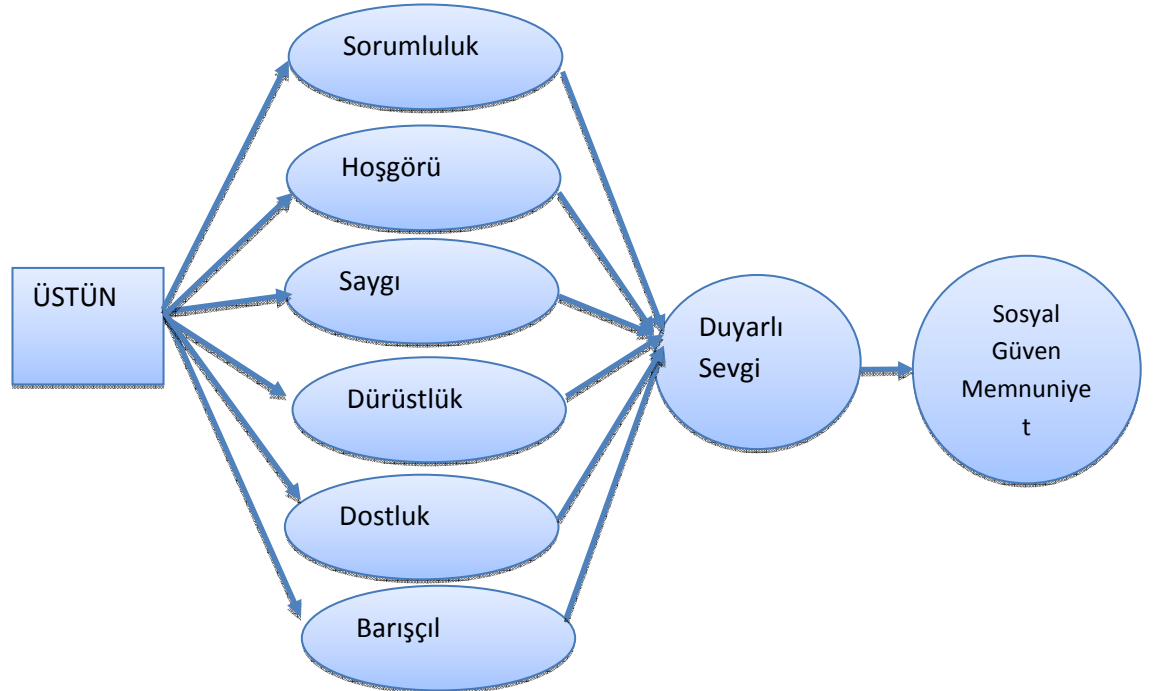
Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf düzeyindeki “özel yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin sahip oldukları insani değer, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Bu probleme cevap bulmak için aşağıdaki hipotezlere cevap aranmıştır.

- H1 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanları normal öğrencilerden daha yüksektir.
- H2 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi düzeyi normal öğrencilerden daha yüksektir.
- H3 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sosyal güven ve memnuniyet düzeyi normal öğrencilere göre daha düşüktür.
- H4 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre insani değerler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- H5 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre duyarlı sevgi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- H6 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre sosyal güven ve memnuniyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- H7 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin değerler puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır.

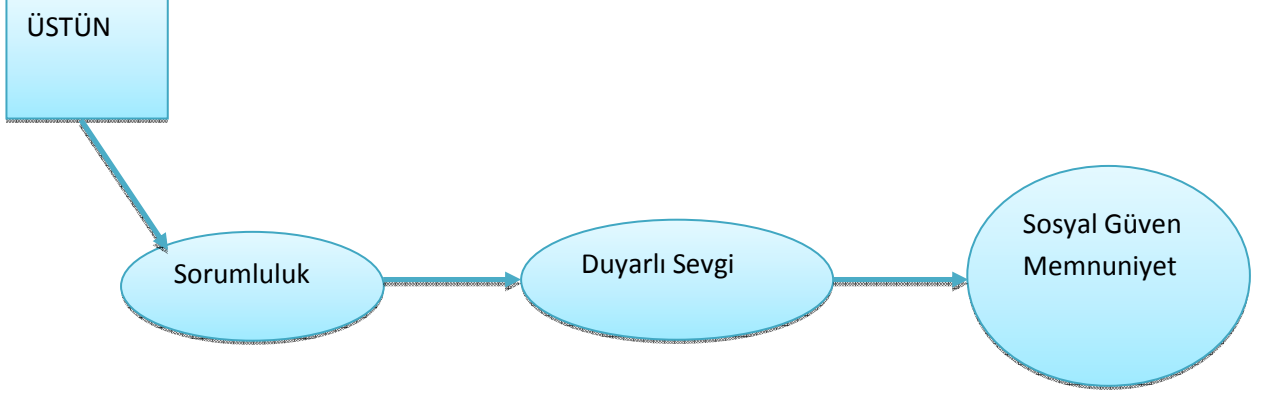
- H8 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır.
- H9 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır.
- H10 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre duyarlı sevgi düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermeyecektir.
- H11 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermeyecektir.
- H12 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerine göre insani değerler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- H13 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerine göre duyarlı sevgi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- H14 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerine göre sosyal güven ve memnuniyet puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- H15 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin, insani değerler puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H16 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H17 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur.
- H18 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H19 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H20 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H21 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin insani değerler puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.

- H22 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H23 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H24 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin insani değerler puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H25 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H26 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.
- H27 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet arasında pozitif ilişkiler vardır.
- H28 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi; sosyal güven ve memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayacaktır.
- Son hipoteze test etmek için iki alternatif model iddia edilmiş ve şekil A ve şekil B’de sunulmuştur.
- H_{28a} Üstün zekâ/yeteneklilerde insani değerler arttıkça duyarlı sevgi de artacak; bu artış sosyal güven ve memnuniyeti arttıracaktır (Şekil 3).



Şekil 3. Sosyal güven ve memnuniyete ilişkin ilk model

H_{28b} Üstün zekâ/yeteneklilerde sorumluluk arttıkça duyarlı sevgi de artacak;
bu artış sosyal güven ve memnuniyeti arttıracaktır (Şekil 4).



Şekil 4. Sosyal güven ve memnuniyete ilişkin ikinci model

İkinci Bölüm

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerine yanıt aranırken izlenen yöntem betimlenmiştir. Bu çerçevede öncelikle araştırmanın modeli ve bu modelin niçin tercih edildiği açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri betimlenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modeli benimsenmiştir. Nicel araştırmalar önceden oluşturulmuş hipotezlerin sınanması amacıyla büyük çaplı örneklemelerden nicel veriler toplayan ve elde edilen verileri kullanarak olgu ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini belirleyip yasalar tespit etmeyi amaçlayan, verileri istatistiksel olarak çözümleyen ve bulgularını genellemeyi hedefleyen araştırmalardır. Nicel araştırmaların temel çalışma prensibi elde edilen verilerin bir şekilde sayısal değerlerle ölçülüp ifade edilmesidir (Ekiz, 2009; Şavran, 2012).

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi, nicel araştırma tekniklerinden biridir. Nedensel karşılaştırma var olan/ortaya çıkmış biri durum veya bir olayın sebeplerini ve bu sebepler üzerinde etkili olan değişkenleri veya etkin sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yöntemde koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın sonuçlar belirlenmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir olay gerçekleştikten sonra bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacının amacı iki ya da daha fazla grubu karşılaştırarak, ortaya çıkan sonuca, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu bulmaktır. Bazı kaynaklarca “ex post facto research” olarak adlandırılan nedensel karşılaştırma yönteminin ilişkisel (correlational) ve deneysel araştırma ile de benzerlikleri ve farklı yönleri vardır. Bu yöntemin kendine özgü

karakteristikleri, avantajları, sınırlılıkları, faydaları ve farklılıkları vardır. Nedensel karşılaştırma yöntemi ile ilişkisel (correlational) araştırma arasında temel benzerlikler vardır. Her şeyden önce her ikisi de deneysel araştırma dizaynı teknik nedenlerden veya bilimsel araştırma etiğine dair kaygıların bulunmasından dolayı mümkün değilse bu iki yönetime başvurulur (Brewer ve Kuhn, 2010). Bu araştırmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sahip oldukları potansiyel ile insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet arasındaki ilişkiler farklı demografik değişkenleri katarak nedensel karşılaştırma olarak incelenecektir.

Manipüle etmeye müsait olmayan bir değişkenin bulunması halinde araştırmacılar nedensel karşılaştırma yönteminin kullanmayı tercih etmektedirler. Örneğin araştırmacının muhtemel bireysel çıkar ilişkisi söz konusu ise veya araştırılan konu katılımcıların maddi-manevi mağduriyetine neden olacaksa ya da suça sebep olacaksa çalışmanın fiilen devam ettirilmesi sorunludur ve bu açıdan mümkün değildir. Bunun yanında bir değişkenin etkisi çoktan ortaya çıktığı için manipüle etmek mümkün değilse yine aynı durum söz konusudur ve nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılır (Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2010). Nedensel karşılaştırma yönteminin bir başka ayırıcı özelliği de bilimsel araştırmada önemli unsurlardan olan katılımcıların rastgele (random-ization) atanamamasıdır. Diğer bir ifade ile bu araştırma türünde, çalışma zaten var olan ya da bitmiş bir olay veya durumun objesi veya öznesi durumunda, doğal olarak çoktan şekillenmiş grupları kapsadığı için bireylerin sonradan gruplara rastgele atanması teknik olarak mümkün değildir. Bu araştırmada da üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin mevcut durumları kıyaslanmaktadır.

Nedensel karşılaştırma (araştırma) yönteminin aşamaları

Nedensel Karşılaştırma Yöntemi her ne kadar kolay bir yöntem gibi görünse de bu aslında aldatıcıdır. Lodico Spaulding ve Voegtle'e göre (2006), bu yöntemi kullanacak araştırmacıların hassasiyetle takip etmesi gereken altı aşama vardır:

1.Aşama: Konu Seçimi

Bu aşama araştırmacının ilgi alanı, tecrübesi ve ihtiyaç doğrultusunda gerçekleşir. Araştırmacı gerçek hayatta yeri ve pratik değeri olan bir konuyu tespit ederek yola çıkar. Geçmiş olaylar ve davranışlara dair bilgi sahibi olma araştırmacının gelecekteki davranış ve yaklaşımlarını da etkileme potansiyeline

sahiptir. Bu çalışmada araştırmacı, taşıdıkları potansiyel ile insanlığın ulaştığı olduğu kültür ve medeniyet seviyesinde önemli katkıya sahip olan üstün zekâ/yetenekli öğrencileri, özellikle sosyal ve duygusal yönlerini araştırma konusu olarak belirlemiştir.

2.Aşama: Değişkenleri Belirleme

Bu aşamada mevcut literatürün etkin şekilde taranması önemlidir. Araştırmacı literatürde geçen bağımlı/bağımsız değişkenleri kullanabileceği gibi bunlar ışığında çalışarak farklı değişkenler de tespit edebilir. Burada önemli olan değişkenin ölçülebilir bir kavram olmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerini ölçmeyi ve etkili olan nedenlere ulaşmayı ayrıca normal öğrencilerle de karşılaştırmayı hedeflemiştir.

3.Aşama: Araştırma Hipotezi Geliştirme

Bu aşama diğer yöntemlerdeki hipotez geliştirmeden çok farklı değildir. Geliştirilen hipotez/hipotezler bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki beklenen etkisini ifade eder nitelikte olmalıdır. (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

4.Aşama: Katılımcıları Seçme

Daha önce de değinildiği üzere nedensel karşılaştırma yönteminin deneysel araştırma yöntemi ile temel farklarından birisi, olay önceden gerçekleşip katılımcılar zaten mevcut olduğu için sonradan seçme şansı yoktur. Burada mukayesesi mümkün (eşit, değilse denk) ancak yalnızca bağımsız değişkenin etkisi açısından farklı olduğu düşünülen iki grup seçilir. Bu iki gruba araştırma yönteminin ismiyle de uygun olarak 'mukayese grubu' (comparison group) adı verilir. Amaç iki grubun uygun yöntem ile karşılaştırılarak bağımsız değişkenin muhtemel etkisini ölçmektir. Ancak bazı durumlarda bağımsız değişkenle beraber harici unsurların da sonucu etkilemiş olma ihtimali vardır. Araştırmacı bu durumda dikkatli olmalı ve bu etkiyi elimine edecek analiz yöntemi kullanılmalıdır. Deneysel araştırma yönteminde bu durumuna en uygun istatistik analiz yöntemi Kovaryans Analizi (ANCOVA) iken, nedensel karşılaştırma yönteminde 'Çoklu Regresyon' (Multiple Regression) yöntemi kullanılır (Causal-Comparative, t.y.-URL-6). Araştırmacı uygun kolay ulaşılabilirlik yöntemini esas alarak Balıkesir,

Manisa, İzmir, Çanakkale ve Ankara illerinde bulunan BİLSEM öğrencileri ile aynı illerde MEB'e bağlı ortaokullarda okuyan öğrencilerden bu çalışmaya dâhil olacak katılımcıları seçmiştir.

5.Aşama: Veri Toplama ve Değişkenleri Ölçme Araçlarının Seçimi

Bütün nicel araştırmalarda olduğu üzere bu yöntem için de geçerli sonuçlar verebilecek güvenilir ölçekler gereklidir. Geçerli ve güvenilir bir ölçek tespit edildikten sonra veri toplanabilir. Bu yöntemde diğer, deneysel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi bağımsız değişken uygulamasına gerek yoktur. Zira bağımsız değişkenin etkisi zaten meydana gelmiş vaziyettedir. Bu çalışmada araştırmacı, veri toplamak amacıyla İnsani Değerler ölçeği (Dilmaç, 2007), Duyarlı Sevgi Ölçeği (Akin ve Eker, 2012), Sosyal Güven ve Memnuniyet Ölçekleri (Akin, Uysal ve Çitemel, 2013) ile araştırmacının kendi hazırlamış olduğu kişisel bilgi formunu kullanmıştır.

6.Aşama: Analiz ve Sonuçların Yorumlanması

Normalde her grup için ortalama veya frekans ortalaması çıkarılır. Sonra “grup ortalamalarının birbirinden anlamlı farkı olup olmadığına” bakılır (Lodico et al. 2006). Bu yöntemde önemli bir nokta olarak, sonuçların yorumlanması aşamasında bağımsız değişkenin belli bir sonuca ya da bağımlı değişkendeki sonucu doğurduğu gibi kesin hüküm içeren ifadelere dikkat edilmelidir.

Nedensel Karşılaştırma (Araştırma) Yönteminde bir değişkenin bir sonuca etki ettiği şeklinde kesin bir hüküm verilemeyeceği için böyle durumlarda muhtemel sebep veya muhtemel sonuç şeklinde raporlamaları daha uygundur. Ancak birden fazla araştırmacı farklı popülasyonlar üzerinde benzer çalışmalar yaparak tutarlı sonuçlara ulaştı ise nedenselliği açıklayan hipotezler de güçlenmiş olur.

Çalışma grubu

Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara, Balıkesir, Çanakkale, İzmir, Manisa illerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde bulunan 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan 726 üstün yetenekli öğrenci ile aynı illerde ortaokulda öğrenimlerine devam eden 796 normal öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri

toplamak için iller belirlenirken uygun (kolay ulaşılabilirlik) örnekleme esası göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grupları ve uygulamaların yapıldığı ortaokul ile Bilim Sanat Merkezleri'nin listesi Tablo 8,9 ve 10'da verilmiştir:

Tablo 8

Araştırma Kapsamına Alınan Ortaokulları

Ayten-Şaban Dirî Ortaokulu	Ankara
Türkiye Noterler Birliği Ortaokulu	Ankara
Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Ortaokulu	İzmir
Misak-ı Milli Ortaokulu	İzmir
Mehmetçik Ortaokulu	Balıkesir
Çiğdem Batubey	Balıkesir
Ali Rıza Çevik Ortaokulu	Manisa
Gazi Ortaokulu	Çanakkale

Tablo 9

Araştırma Kapsamına Alınan Bilim ve Sanat Merkezleri

Ankara Bilim ve Sanat Merkezi	Ankara
Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi	Ankara
Balıkesir Bilim ve Sanat Merkezi	Balıkesir
Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi	Balıkesir
Konak Bilim ve Sanat Merkezi	İzmir
Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi	İzmir
Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi	Çanakkale
Manisa Bilim ve Sanat Merkezi	Manisa
Salihli Bilim ve Sanat Merkezi	Manisa

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Dağılım Tablosu

	Sınıflar			Tolam
	6	7	8	
Üstün zekâ/yetenekli	428	211	78	726
Normal	101	349	343	796

Cinsiyet, yaş ve sınıf

Analize dâhil edilen 1522 çocuğın 725'i (% 47.6) kız, 779'u ise (% 51.2) erkektir¹ (Tablo 11,12 ve Şekil 3).

¹ Tüm demografik değişkenlerde kayıp verilerden dolayı toplamlar % 100'e ulaşmamaktadır.

Tablo 11

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Farklılıkları

	Erkek	Kız	Toplam
Normal	425	357	782
Üstün zekâ/yetenekli	354	368	722
Toplam	779	726	1504

Üstün zekâ/yetenekli çocukların % 50.7'si kız, % 48.8'i erkek iken normal çocukların %44.8'i kız % 53.4'ü erkektir.

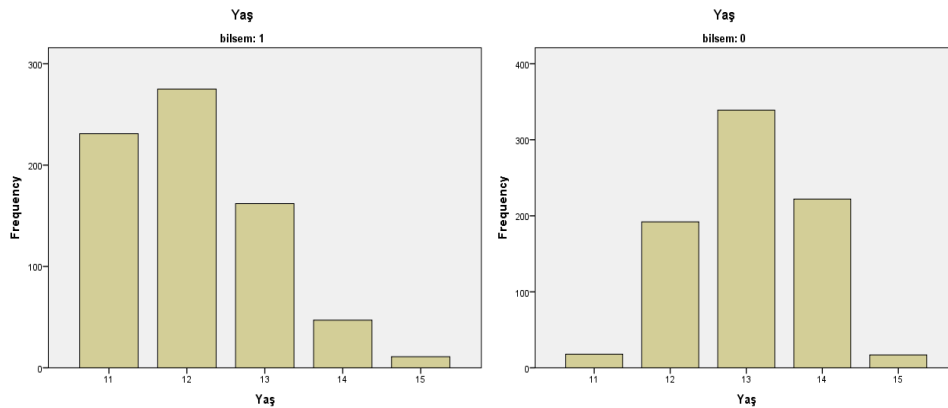
Çalışma ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapıldığından yaş açısından fazla bir varyasyon yoktur.

Tablo 12

Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf Üstün zekâ/yetenekli ve Normal Öğrencilerin Yaş Farklılıkları

	N	Ortalama	Ortanca	S.Sapma	Maks	Min
Üstün zekâ/yetenekli	726	13.04	13	,84	11	15
Normal	788	12.08	12	,965	11	15

Her iki grubun da yaşları 11 ile 15 arasında değişmekte olup, normal çocukların yaş ortalaması 13 iken ÜZ/Y çocukların yaş ortalaması 12 olarak görülmüştür. Şekil 3'te normal ve ÜZ/Y gruplarının yaş dağılımları gösterilmektedir. Grafiklerde de görüleceği üzere ÜZ/Y grubu normal grubuna göre yaşça daha küçüktür. Üstün zekâ/yetenekli çocuklarda özellikle 11 yaş grubunun fazlalığı dikkat çekicidir. Ortalama ve ortanca baz alındığında ortaya çıkan bir yaşlık fark yapılan ttest sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Levene testi $F= 15.97$; $p < .000$; $t= 20,492$; $p < .000$).



Şekil 5. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin yaş farkı t test sonucu.

Yaş ve cinsiyet birlikte incelendiğinde ÜZ/Y ve normal grupların kendi içlerinde cinsiyet ve yaş dağılımlarının homojen olduğu görülmüş, yapılan ki kare testlerinde de kategoriler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 13

Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf Üstün zekâ/yetenekli ve Normal Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Açısından Dağılım Sonuçları

Normal Yaş (%)					Üstün zekâ/yetenekli Yaş (%)					
11	12	13	14	15		11	12	13	14	15
3,4	23.7	41.1	29.6	2.3	Kız	31.5	40.8	19.8	6.8	1.1
1,2	25.3	44.9	26.7	1.9	Erkek	31.6	35.3	24.9	6.2	2
Pearson X ² = 5.68; sd= 4; P= ,224						Pearson X ² = 4.48; sd= 4; P= ,345				

Tablo 13'te ortaya çıkan en bariz farklılıklar incelendiğinde, normal çocuklarda 13 yaşındaki kızların oranının aynı yaştaki erkeklerden 3.7 puan yüksek olduğu, ÜZ/Y çocuklarda ise 12 yaş grubunda kızların 5.5, 13 yaş grubunda ise erkeklerin 4.9 puanlık üstünlüğü olduğu, diğer kategorilerdeki farklılıkların ise oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Örneklemdenki çocukların sınıfları da yaşlarına paralel olarak dağılım göstermektedir. Normal çocukların 13, ÜZ/Y çocukların ise 12 yaş ortalamasına sahip olduğu yukarıda görülmüştü. Aşağıdaki tabloda örneklemdenki çocukların sınıf dağılımları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Sınıf Dağılım Sonucu

	SINIF			
	6	7	8	TOPLAM
ÜZ/Y	428 (%59)	211 (% 29)	78 (% 10.7)	717
Normal	101 (% 12.7)	349 (% 43.8)	343 (% 43.1)	793
Toplam	529	560	411	1510
Pearson X ² = 400.135; sd= 2; P= ,000				

Grupların sınıflara göre dağılımı incelendiğinde, normal gruptaki çocukların 7 ve 8. sınıfta yoğunlaşmasına karşılık ÜZ/Y çocukların 6 ve 7. sınıfta yoğunlaştıkları görülmüştür. ÜZ/Y ve normal kategorideki çocukların sınıflara göre dağılımları sıralı değil kategorik farklılık olarak ele alınmış olup yapılan ki kare testinde sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile, ÜZ/Y çocuklarla normal çocuklar arasında sınıf açısından ortaya çıkan fark 6.

sınıflarda ÜZ/Y, 8. Sınıflarda ise normal çocukların örnekleme daha fazla olması şeklinde ortaya çıkmış anlamlı bir farklılıktır.

Akademik alan

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri akademik ilgi açısından incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin akademik ilgi alanlarıyla ilgili olarak sayısal, sözel ve eşit ağırlık kategorilerinde veri toplanmıştır.

Tablo 15

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Akademik İlgi Alanı Sonucu

	AKADEMİK İLGI			TOPLAM
	Sayısal	Sözel	Eşit Ağırlık	
ÜZ/Y	565 (%77.8)	109 (% 15)	32 (% 4.4)	726
Normal	450 (% 56.5)	293 (% 36.8)	15 (% 1.9)	796
Toplam	529	560	411	1522

Pearson X²= 101.7; sd= 2; P= ,000

Tablo 15'e göre her iki gruptaki öğrencilerde de kendi grupları içerisinde sayısal alanına ilginin daha fazla olduğu görülürken ÜZ/Y çocuklarda bu oranın çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Kolon yüzdelerine göre sayısal öğrencilerin % 44.3'ü normal, % 55.7'si ise ÜZ/Ydir. Buna karşılık sözel alana normal çocukların ilgisi daha yüksektir. Nitekim sözel öğrencilerin % 73'ü normal % 27'si ÜZ/Ydir. Eşit ağırlık alanında ise % 68'e % 32 oranlarında üstün zekâ/yetenekli çocukların daha fazla ilgi duyduğu gözükmektedir. Ki kare testi sonucunda kategorik farklılıklar anlamlı bulunmuştur (Pearson X²= 101,7; sd= 2; P= ,000) .

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları

Araştırmada üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan ilki olan İnsani Değerler Ölçeği, öğrencilerin insani değerler düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek Dilmaç (2007) tarafından geliştirilmiştir. İkinci ölçek olan Duyarlı Sevgi Ölçeği, öğrencilerdeki duyarlı sevgi düzeyini ölçmek

için kullanmıştır. Duyarlı sevgi ölçeği Akin ve Eker (2012), tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada kullanan son ölçek öğrencilerdeki sosyal güven ve memnuniyet düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Akın, Uysal ve Çitemel (2013), tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencileri daha iyi tanımak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İnsani değerler ölçeği

Temel insani duygulardan olan şefkat hislerinin gereği olarak insan, başkalarının sevinciyle sevinmekte aynı zamanda onların elemeleriyle de üzülmemektedir. Yardımlaşma gibi vicdan kaynaklı ve adaleti aşır ihlas seviyesine ulaşan davranışlar da insani değerler olarak ifade edilmektedir (Çengel, 2011). İnsanın özü, davranış ve sözleriyle gerçek anlamda anlaşılabilir. Söz ve davranışlarını yönetecek ve yönlendirecek etken ise insanın aklı ve duygularıdır. Akıl ve duyguların rehberliğinde şekillenen insan davranışları ferdi ve toplumsal münasebetlerin temelini oluşturmaktadır. Bu şekilde fertlerin ve toplumların yüzyıllar süren deneyimi sonucu oluşan, çoğunluğu olumlu olan davranışlar ve kabuller, karşımıza “insani değerler” biçiminde çıkmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Bu araştırmada, öğrencilerin insani değerlerini belirlemede, Dilmaç (2007), tarafından ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler (ergenler) için geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)” kullanılmıştır.

Ölçekte, insani değerler süreci a. Sorumluluk (7 madde) b. Dostluk/ Arkadaşlık (7 madde) c. Barışçı Olma (7 madde) d. Saygı (7 madde) e. Hoşgörü (7 madde) f. Dürüstlük (7 madde) olarak altı boyutta toplam 42 madde ile ölçülmektedir. Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Maddeler A:1- B:2- C:3- D:4- E:5 şeklinde puanlanmıştır. Puanların artması/azalması bireylerin insani değerler daha fazla sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir.

İDÖ' nün güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Sorumluluk” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .73 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Dostluk/Arkadaşlık” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .69 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden

oluşan “Barışçı Olma” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .65 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Saygı” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .67 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Dürüstlük” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .69 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Hoşgörü” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .70 ve 42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise alfa. 92 bulunmuştur. Bu kararlılık katsayıları “Sorumluluk” için. 73, “Dostluk/Arkadaşlık” için. 91, “Barışçı Olma” için. 80, “Saygı” için. 88, “Dürüstlük” için. 75, “Hoşgörü” için. 79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için kararlılık katsayısı: .87 bulunmuştur

Duyarlı sevgi ölçeği

Sevgi ve duyarlılık, erdemli insanın kişilik özelliklerinden olduğu gibi insanı diğer canlılardan ayıran niteliklerdendir. Aynı zamanda etik değerlerin esasını teşkil etmekte ve doğru davranış ile konuşmanın önemli bir ölçüsü kabul edilmektedir (Bodhi, 2005). Sevgi ve duyarlılık kavramlarını bütün yönleriyle içeren ve bütün insanlığı, canlıları kapsayan bir sevgi türü de duyarlı sevgidir.

Duyarlı sevgi, bütün insanların iyiliğine yoğunlaşan üstün bir sevgi türüdür. Başkalarını dikkate alma üzerine odaklanan duyarlı sevgi kesintiye uğramayan bir niteliğe sahiptir (Underwood, 2009). Sprecher ve Fehr (2005), duyarlı sevginin, fedakarlık, yardımseverlik, önemseme, ilgi, empati, sempati ve duyarlılık gibi özellikleri taşıdığını belirtmiştir (Akin ve Eker, 2012)

Sprecher ve Fehr (2005), bireyin yakın çevresinden başlayarak (aile ve arkadaşlar), diğer insanlar, yabancılar ve bütün insanları içine alan bir duyarlı sevgi ölçeği geliştirmişlerdir. Akın ve Eker (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 21 madde (Ör: “İhtiyacı olan insanlara karşı çoğu kez duyarlı duygulara sahibimdir”. “Tanımadığım insanları üzüntülü gördüğümde, onlara elimi uzatma ihtiyacı hissederim”) 7’li Likert tipi ölçektir [(1) Benim için hiç doğru değil ((7) Benim için tamamen doğru]. Akın ve Eker (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Yapılan DFA’da Ki-kare değerinin ($\chi^2=577.16$, $N=356$, $sd=181$, $p=0.0000$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.079$, $NFI=.94$, $CFI=.96$, $RFI=.93$ ve $SRMR=.063$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri tek boyutlu duyarlı

sevgi modelinin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Maddelerin faktör yükleri .41 ile .78 arasında sıralanmaktadır. Duyarlı Sevgi Ölçeğinin güvenilirlik analizlerinde iç tutarlılık Cronbach α güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-test korelasyonlarının ise .28 ile .70 arasında sıralandığı görülmüştür.

Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ölçeği

Bireyin sosyal dünyasını güvenli, sıcak ve sakinleştirici olarak algılayıp algılamadıklarını yordamak amacıyla Gilbert ve diğerleri (2009), sosyal güvende hissetme ve memnuniyet kavramını öne sürmüş ve SSPS'yi geliştirmişlerdir. 11 maddeden oluşan bu ölçme aracı 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ("0" Hiçbir zaman- "4" Her zaman). Ölçekte bir işinin alabileceği puanlar 0 ile 44 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin tek faktörde toplandığı ve faktör yüklerinin .51 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. SGHMÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliğinden elde edilen sonuçlar sosyal güvende hissetme ve memnuniyetin, neşelilik ($r=.39$), sevgi ($r=.24$), zindelik ($r=.11$) ile pozitif, sınırlılık ($r=-.21$), distimi ($r=-.46$) ve siklotimi ($r=-.47$) ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinal formu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bu sonuçlar araştırmacılar tarafından SGHMÖ'den elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağladığı şeklinde yorumlanmıştır (Akın, Uysal ve Çitemel, 2013).

İşlem

Araştırmacı, Sosyal Bilgiler dersinde önemli bir yer tutan "insani değerler", "duyarlı sevgi" ile "sosyal güven ve memnuniyet" kavramlarının üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ve normal öğrencilerdeki düzeylerini belirlemek amacıyla "nedensel karşılaştırma araştırma" desenini kararlaştırmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma modeli ile ilgili alanyazın ve araştırmaları inceleyen araştırmacı, nedensel karşılaştırma araştırmanın nasıl planlanacağı, veri kaynakları, veri türü, veri toplama araçları, yorumlama ve raporlaştırma süreci ile ilgili gerekli bilgileri edinmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler için 6 ildeki Bilim ve Sanat Merkezleri'nde veri toplanması kararlaştırılmıştır. İller belirlenirken kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi baz alınmıştır. Araştırma birden fazla ildeki BİLSEM'i kapsadığı için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınması gerekmiştir. MEB ile

gerekli yazışmalar yapılarak Ankara, İzmir, Balıkesir, Manisa ve Çanakkale illerinde bulunan BİLSEM'lerde ölçeklerin uygulaması için gerekli izinler alınmıştır.

Kurum müdürleriyle görüşmeler yapılarak ölçek uygulamaları için randevu saatleri alınmış ve kurum müdürlerinin vermiş olduğu randevu saatlerinde ölçekler öğrencilere 40 dakikalık zaman içerisinde bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ancak, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e haftada bir gün gelmeleri ve aynı anda çok az öğrencinin bir arada bulunması zaman yönüyle uygulamaları zorlaştırmıştır. Bundan dolayı BİLSEM'de görevli öğretmenlere ölçeklerin içeriği ve uygulanma şartları hakkında bilgi verilerek öğretmenlerin yardımlarına başvurulmuştur.

Normal öğrenciler için Ankara Çankaya ilçesi Ayten-Şaban Diri Ortaokulu ve Türkiye Noterler Birliği Ortaokulu; Balıkesir ili Karesi ilçesi Çiğdem Batubey Ortaokulu, Altı Eylül ilçesi Mehmetçik Ortaokulu; Çanakkale ili Gazi Ortaokulu; İzmir Bornova ilçesi Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Ortaokulu ve Konak ilçesi Misak-ı Milli Ortaokulu; Manisa Şehzadeler ilçesi Ali Rıza Çevik Ortaokulu'nda ölçeklerin uygulanması kararlaştırılmıştır. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde olduğu gibi araştırma birden fazla ili kapsadığından Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınması gerekmiştir. MEB ile gerekli yazışmalar yapılarak ilgili il ve okullarda ölçeklerin uygulanması için izinler alınmıştır.

İlgili okul müdürleriyle yapılan görüşmelerle ölçeklerin uygulaması için randevu saatleri alınmış ve bir ders saati içerisinde (40 dakika) sınıflarda uygulamalar yapılmıştır. BİLSEM'lerin aksine örgün eğitim veren okullarda aynı anda birçok öğrenciye ölçekleri uygulama fırsatı bulunmuştur. Ancak aynı anda birçok öğrenciye uygulama yapılması toplanan veriler açısından dejavantaj sayılabilecek bir durum doğurmuştur. Bunu aşmak için de BİLSEM'lerde olduğu gibi ders öğretmenlerine ölçeklerine ölçeklerin içeriği ve uygulanma şartları hakkında bilgi verilerek öğretmenlerin yardımlarına başvurulmuştur. Aynı anda birden fazla öğretmenin gözetiminde ölçekler uygulanmıştır.

Uygulamalar yapılırken sağlıklı verilerin toplanabilmesi için bazı hususlara özellikle dikkat edilmiştir. İlk ders saatinde öğrencilerin geç kalma, uykusuz ve aç olma ihtimalinden dolayı, aynı şekilde son ders saatinde öğrencilerin dağılmak

için hazırlık yapmaları gerektiğinden acele ederek özensiz doldurmaları ihtimali düşünülerek uygulamalar yapılmamıştır. Daha çok ara ders saatleri ve öğrencilerin farklı bir uyarıcıya eğilimleri olmayacağı zaman dilimleri tercih edilmiştir.

Araştırmada kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile üstün zekâ/yetenekli öğrencilerden 784 tane form alınmış, ancak bunlardan 58 tanesi eksik veya özensiz doldurulmuş olduğundan araştırmaya dahil edilmemiş ve toplam 726 üstün zekâ/yetenekli öğrenciye ait veriler analize tabi tutulmuştur. Aynı şekilde 926 normal öğrenciden form alınmış, ancak bunlardan 130 tanesi eksik veya özensiz doldurulmuş olduğundan araştırmaya dahil edilmemiş ve toplam 796 normal öğrenciye ait veriler analize tabi tutulmuştur.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulamalar yapılırken araştırmacının dikkatini çeken durumlar olmuştur. Örneğin üstün zekâ/yetenekli öğrenciler, uygulamalar esnasında akranları ile kıyaslandığında daha sorgulayıcı olmuştur. “Böyle bir çalışmaya neden ihtiyaç duydunuz? Bu çalışmanın nasıl bir faydası olacak? Bu çalışmanın bize nasıl bir faydası olacak? Şeklinde soruları sıkça sorduklarını tespit etmiştir.

Diğer dikkat çekici bir durum, özensiz doldurulan formlar olmuştur. Özensiz doldurulan form sayısına bakıldığında; üstün zekâ/yetenekli öğrenciler 58 özensiz form doldururken normal öğrenciler 130 adet formu özensiz doldurmuştur. Ayrıca özensiz formlar incelendiğinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilere ait özensiz doldurulan formlar çoğunlukla aynı şık işaretlenerek doldurulmuştur. Örneğin sadece A veya E şıkları bütün maddelerde işaretlenmiş (Ek-14). Normal öğrencilerin özensiz doldurulan formlarına bakıldığında (Ek-11,12) çoğunlukla farklı şekiller çizilerek işaretlenmiş veya eksik doldurulmuştur. Bir yönüyle normal öğrenciler için oyun gibi düşünüldüğünü söylemek mümkündür. Özensiz doldurulan form sayısında ve doldurma şeklinde önemli bir fark olmakla birlikte bu araştırmanın amaçları arasında olmadığından başka bir çalışmaya bırakılmıştır.

Dikkat çeken bir diğer husus da üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin ölçek formları üzerinde çeşitli yorum yapması ya da şekiller çizerek düşüncelerini ifade etmesidir. Mesela bir formda (Ek-15) kişisel bilgi formundaki değişkenleri

şekillerle çalışmıştır. Diğer bir formda “ Arkadaşlarım için yapamayacağım bir şey yoktur.” maddesinde geçen “arkadaşlarım” ifadesini değiştirerek “dostlarım” ifadesini kullanmıştır. Burada dost/arkadaş kavramlarını birbirinden ayrı düşünmüştür. Diğer formlarda da ölçekte geçen maddeler üzerinde farklı yorumlar yaptıkları görülmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde 726 üstün zekâ/yetenekli (ÜZ/Y) ve 796 normal ortaokul öğrencisinden toplanan veriler analiz edilecektir. Analizler 3 aşamada yapılacaktır. Birinci aşamada çalışma örnekleminin demografik özellikleri tablolama, grafikleme ve gerekli olduğunda çapraz tablolama yöntemleriyle analiz edilerek örnekleme ait sosyoekonomik, ailevi ve bireysel karakteristikler ortaya konulacaktır. İkinci aşamada çalışmanın özünü teşkil eden hipotezler test edilecektir. Bunun için öncelikle verilerin normallik sınaması yapılması gerekmektedir. Verilerin normal dağılım sergilediği tespit edildiği için parametrik testler kullanılmıştır. Veri analizlerinin üçüncü aşamasında ise yapısal eşitlik modeli (SEM) yöntemi kullanılarak insani değerler ve duygusal sevginin sosyal güveni yordayıp yordamadığı araştırılacaktır. Analizlerin ilk üç aşamasında SPSS 22 programı, SEM için ise AMOS 17 programı kullanılmıştır.

TTest: iki farklı kategorideki grubun (normal ve üstün zekâ/yetenekli çocuklar gibi) aynı devamlı olarak ölçülmüş bağımlı değişkenin (test sonuçları, anket sonuçları vs) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan parametrik bir testtir.

Kategorik olan bağımsız değişkenin ikiden fazla kategorisi varsa varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilir. Bu test de ttest ile aynı amaçla yapılır. Eğer ANOVA sonucunda anlamlı farklılık bulunursa farklılığın hangi kategoriler arasında olduğunu anlamak için çeşitli ilave analizler yapılması gerekir.

MANOVA ise çoklu varyans analizi anlamına gelmektedir. Burada birden fazla bağımlı değişken aynı anda ve birbiriyle ilişkili olarak incelemeye yarar. Analizler için MANOVA'nın tercih edilmesinin sebebi, çalışmada aralarında ilişki bulunabilecek çoklu bağımlı değişken olmasıdır. Tabachnick ve Fidell (2001), çoklu bağımlı değişkenlerin farklı gruplar arasındaki durumunu test eden hipotezlere sahip araştırmalarda bir dizi varyans analizi (ANOVA) yerine çoklu

varyans analizi (MANOVA) uygulamanın hem analiz kuvvetini (power) arttırmaktan hem de tip-1 hata oranlarını (gerçekte istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir sonucun anlamlı bulunması) düşürmesinden dolayı tercih edilmesi gerektiğini vurgular.

Bu test parametrik olduğundan bağımlı değişkenin normal dağılım göstermesi gerekir. Normallik varsayımı karşılanamazsa parametrik olmayan alternatif testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanır. Bu uygulamada ortalama yerine gözlemler arasında değişen skorlara sıralama (rank) yapılarak hesap yapılır.

Ki kare (Pearson X^2) testi ise kategorik değişkenler arasındaki (üstün zekâ/yetenekli ve normal olmak ile kız veya erkek olmak gibi) ilişkinin anlamlılığını araştıran testlerdir.

Yapısal eşitlik modelleri genel olarak teori analizinde, teorinin başlıca varsayımlarını direk ve indirek ilişkilere bölerek modeldeki tüm ilişkiler ağını tek seferde analiz edebilen modellerdir. Başka bir ifadeyle, SEM modelleri ile çok sayıda ardışık regresyon analizi ve el hesaplaması gerektiren işlemler yazılım marifetiyle bir seferde icra edilmekte ve bu sayede teorik sebep sonuç ilişkilerinin tamamının etkisini ve anlamlılığını, modelin genel uyumuyla birlikte test etmek mümkündür (Maruyama, 1997).

Üçüncü bölüm

Bulgular

Demografik Karakteristikler

Veri analizlerinin bu aşamasında, örneklemdaki çocuğun, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu, anne ve babanın mesleği, eğitim düzeyi ve evde hayvan beslenip beslenmediği gibi ailevi karakteristiklere ait veriler incelenecektir. Veriler ÜZ/Y ve normal çocuklar için ayrı ayrı ele alınacaktır.

Ailesel karakteristikler

Örnekleme dahil edilen çocukların ailevi özellikleriyle ilgili geniş bir yelpazede bilgi toplanmıştır. Bu kapsamda, ailenin gelir durumu, anne babanın iş ve eğitim durumu, kardeş sayısı gibi değişkenlere ait veriler bu kısımda incelenecektir.

Öncelikle, çalışmada çocukların ebeveynlerinin sağ ve öz olup olmadıklarına dair toplanan veriler incelendiğinde elde verisi bulunan çocuklardan tamamına yakınının anne ve babalarının sağ ve öz olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu dört değişken çalışmanın ileriki bölümlerinde çapraz tablolama veya diğer analizlere dahil edilmemiştir.

Kardeş sayısı

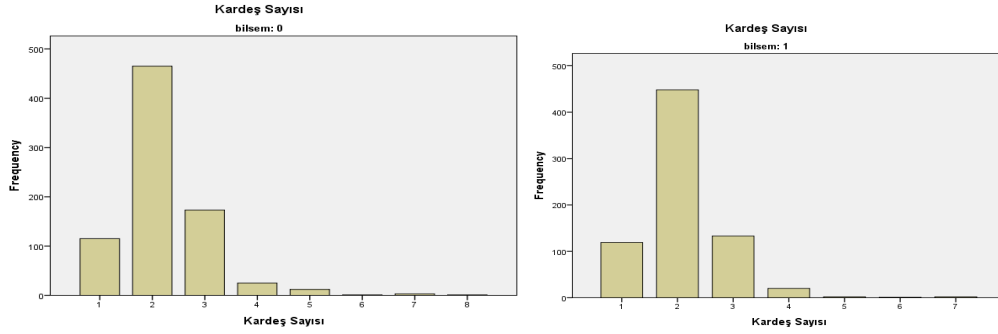
Normal ve üstün zekâ/yetenekli çocukların kardeş sayılarına ait veriler aşağıdaki Tablo 16 ve Şekil 6'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Kardeş Sayısı Sonucu

	Kardeş Sayısı					
	N	Ortalama	Ortanca	S.Sapma	Maks	Min
ÜZ/Y	725	2.1	2	,75	1	7
Normal	795	2.21	2	,86	1	8

Her iki grubun da ortalama kardeş sayısı 2 civarındadır. Kardeş sayısı açısından gruplar homojene yakın bir dağılım sergilemektedir. Aşağıdaki grafikler incelendiğinde de görüleceği üzere, her iki grupta ta büyük bir çoğunluk 1 ila 3 kardeşe sahiptir. Dolayısıyla ailelerin kalabalıklığı açısından herhangi bir grubun bariz farklılık gösterdiği sonucuna bu verilerle ulaşamaz.



Şekil 6. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin kardeş sayısı sonucu.

Şekil 6’da görüleceği üzere her iki grup da kardeş sayıları açısından homojene çok yakın bir dağılım sergilemektedir.

Anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin gelir durumu

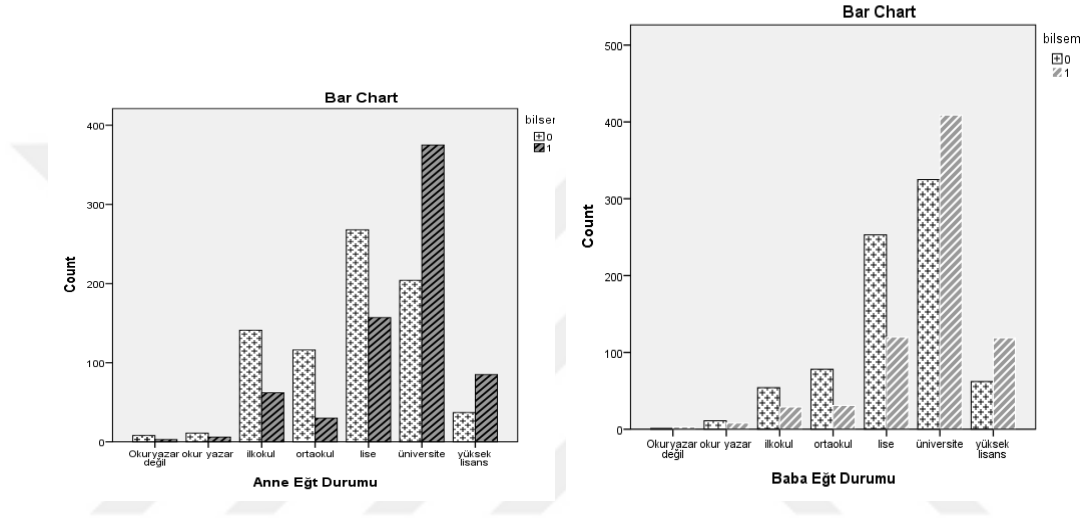
ÜZ/Y ve normal çocukların ebeveynlerinin eğitim durumu açısından karşılaştırılması, Tablo 17 ve şekil 7’de gösterilmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyleri okuryazar değil kategorisinden başlanarak, okuryazar, ilk, orta lise, üniversite ve lisansüstü olmak üzere 7’li sıralı değişken olarak ölçülmüştür.

Tablo 17

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Anne ve Babanın Eğitim Farklılık Sonuçları

Baba Eğitim Durumu					Anne Eğitim Durumu					
N	Ort	s.sapma	medyan	mod	N	Ort	s.sapma	medyan	mod	
784	5.29	1.08	5	6	Normal	785	4.76	1.24	5	5
719	5.73	1.04	6	6	ÜZ/Y	718	5.5	1.3	6	5
F= 12. 651***; t = -8; P< .000					F= 14.26***; t = -12.06; P< .000					

Özet değerler incelendiğinde, normal çocuklarda anne ve babaların eğitim seviyesi ortalama olarak lise düzeyinde, ÜZ/Y çocuklarda ise üniversite düzeyine yakındır. ÜZ/Y çocukların gerek babaları gerekse anneleri normal çocuklara göre daha eğitilidir. Özellikle annelerin eğitimi açısından daha büyük bir farklılık mevcuttur. Ortalama farkları üzerinden yapılan ttest sonuçlarına göre ÜZ/Y ve normal çocukların ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Eğitim seviyelerine ilişkin detaylar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Anne ve babanın eğitim durumu farklılık sonuçları.

Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde normal grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğunun lise mezunu olduğu, bunu üniversite, ilkököl ve ortaokul mezunlarının takip ettiği, ÜZ/Y çocukların annelerinin ise çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu, bunu lise ve yüksek lisans düzeyi eğitimin takip ettiği görülmektedir. Annelerin eğitimi açısından iki grup arasında ilkökolden itibaren her kategoride farklılıklar mevcuttur. Nitekim lise mezunu annelerin % 63'ü normal çocukların, % 37'si ise ÜZ/Y çocukların annesi iken, üniversite mezunu annelerin % 65'i, yüksek lisans yapmış annelerin ise % 70'i ÜZ/Y çocuklarıdır. Kategorik farklılıklar ki kare testlerinde anlamlı bulunmuştur (Pearson $X^2= 180,9$; $sd= 6$; $P= ,000$).

Babaların eğitimi açısından da yine ÜZ/Y çocukların babalarının daha eğitilmiş olduğu, fakat üniversite ve yüksek lisans mezunu babaların oranlarının birbirine yakın olduğu gözükmemektedir. Lise mezunlarında normal çocuklar lehine bir farklılık göze çarpmaktadır. Bu oranlar yakından incelendiğinde, lise mezunu

babaların % 68'i normal çocukların babasıdır. Üniversite mezunu babalarda ise durum % 55'e % 45 ÜZ/Y çocuklar lehinedir. Yüksek lisans mezunu babalarda da ÜZ/Y çocukların % 66'ya % 34 üstünlüğü vardır. Bu kategorik farklılıklar da ki kare testleri sonucunda anlamlı bulunmuştur (Pearson $X^2= 101,4$; $sd= 6$; $P= ,000$).

Ailenin gelir durumu

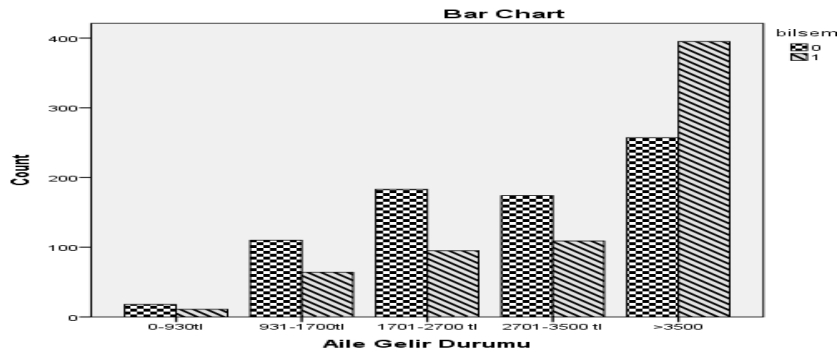
Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin gelir düzeyi 5 kategorili sıralı bir değişken olarak ölçülmüştür. Buna göre birinci kategoride ailesi 930 tl ve altı gelire sahip çocuklar varken en üst kategoride ailesi 3500 tl ve üzeri gelire sahip çocuklar bulunmaktadır. Bu çerçevede, normal çocukların medyan aile gelir seviyesi 2701-3500 tl arası iken (4. Kategori) ÜZ/Y çocuklarda bu istatistik 3500 ve üzeridir (5. Kategori). Çocukların aile gelir durumları Tablo 18 ve Şekil 8'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Ailenin Gelir Durumu Farklılık Sonuçları

	Ailenin Gelir Durumu					Toplam
	<930	930-1700	1701-2700	2701-3500	>3500	
ÜZ/Y	11	64	95	109	395	674
Normal	18	110	183	174	257	742
Toplam	29	174	278	283	642	1416

Pearson $X^2= 82.8$; $sd= 4$; $P= ,000$

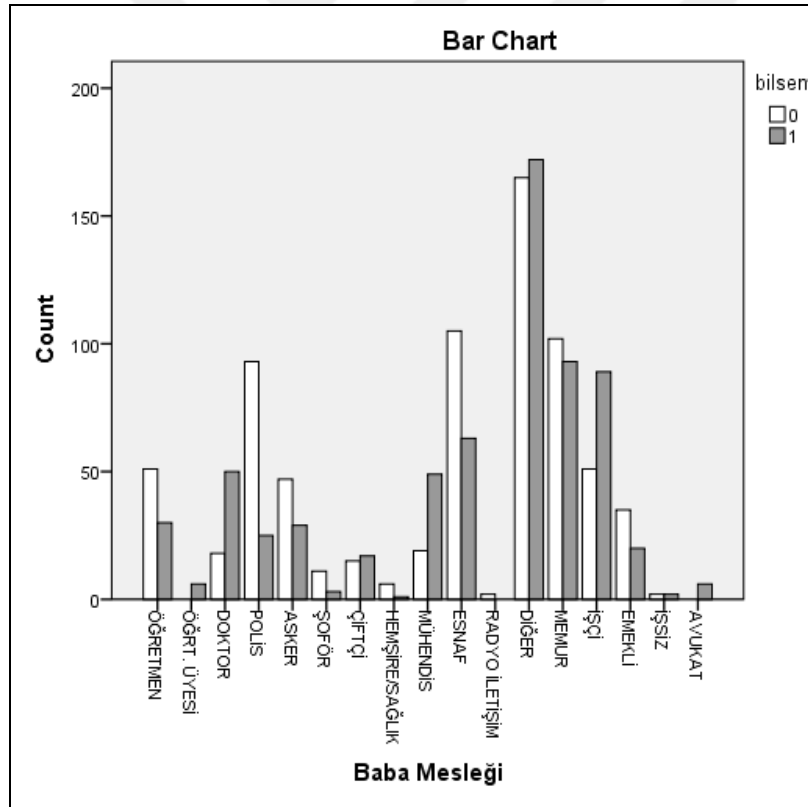


Şekil 8. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin ailenin gelir durumu farklılık sonuçları.

Tablo 18 ve Şekil 8, incelendiğinde görüleceği üzere her iki grupta da 3500 tl. ve üzeri gelire sahip ailelerden gelen çocuklar çoğunluktadır. Bununla beraber, ÜZ/Y çocukların % 59'u 3500 tl ve üzeri gelire sahipken bu oran normal çocuklarda % 35 olarak çıkmıştır. ÜZ/Y çocukların % 75'i en az 2700 tl gelire sahip ailelere sahipken normal çocuklarda bu oran % 58'dir. 0-1700 tl arası gelir kategorilerinde ise normal çocuklarda oran % 16, ÜZ/Y çocuklarda ise % 11'dir. Kısacası bu ölçüm derecesine göre ÜZ/Y çocukların normal çocuklara kıyasla daha yüksek gelir düzeyine sahip ailelerde yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Tabloda gösterildiği gibi kategorik farklılıklar anlamlıdır (Pearson $X^2= 82,8$; $sd= 4$; $P= ,000$).

Anne ve baba meslekleri

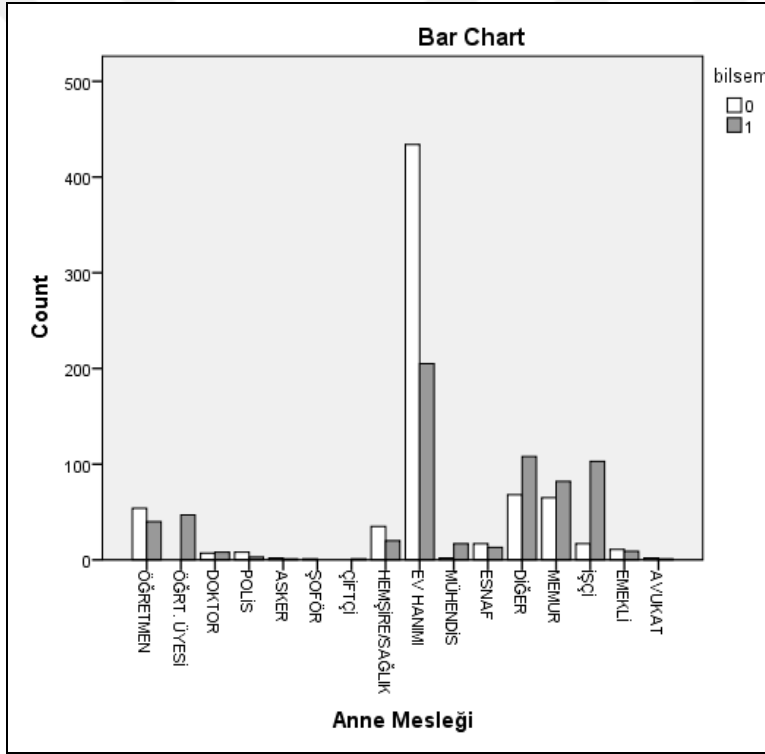
Normal ve üstün zekâ/yetenekli çocukların baba meslekleri şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin baba meslekleri dağılım sonuçları.

Baba mesleği açısından iki grup incelendiğinde, her iki grupta da elde verisi bulunan öğrencilerin 2'şer tanesi haricindekilerin babaları çalışmaktadır. Yine her

iki grupta da baba mesleklerinin çoğunluğu “diğer” kategorisindeki meslekler olarak ortaya çıkmıştır. Bu oran normal çocuklarda % 20.7, ÜZ/Y çocuklarda ise %23.7dir. ÜZ/Y çocukların baba meslekleri sırasıyla % 12.8 memur, % 12.3 işçi, % 8.7 esnaf, % 6.9 doktor, % 4.1 öğretmen, % 4 asker, % 3.4 polis ve % 2.3 çiftçidir. Buna karşılık normal çocukların baba meslekleri, % 13.2 esnaf, % 12.8 memur, %11.7 polis, % 6.4 öğretmen ve aynı oranda işçi, ve % 5.9 asker şeklinde belirmiştir. “Diğer” tabir edilen meslekler bir kenara bakılırsa, ÜZ/Y çocuklarla normal çocukların baba meslekleri arasında bariz bir farklılık gözükmemekle birlikte, beyaz yaka mesleklerinin (mühendis, doktor, öğretim görevlisi) ÜZ/Y çocukların babalarında biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Şekil 10’da iki gruba ait öğrencilerin anne meslekleri karşılaştırılmaktadır.



Şekil 10. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin anne mesleği dağılım sonuçları.

Anne meslekleri incelendiğinde, her iki grupta da ev hanımı, yani çalışmayan annelerinin fazlalıkta olduğu göze çarpmaktadır. Bu sebeple iki grup öncelikle çalışmayan anneler bağlamında karşılaştırılacaktır.

Tablo 19

Üstün Zekâ/Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Anne Çalışıyor Durumu Farklılık Sonuçları

	Annenin Çalışma Durumu		
	Çalışıyor	Çalışmıyor	Toplam
ÜZ/Y	521	201	722
Normal	362	434	796
Toplam	883	635	1518

Pearson $X^2= 107.7$; sd= 1; P= ,000

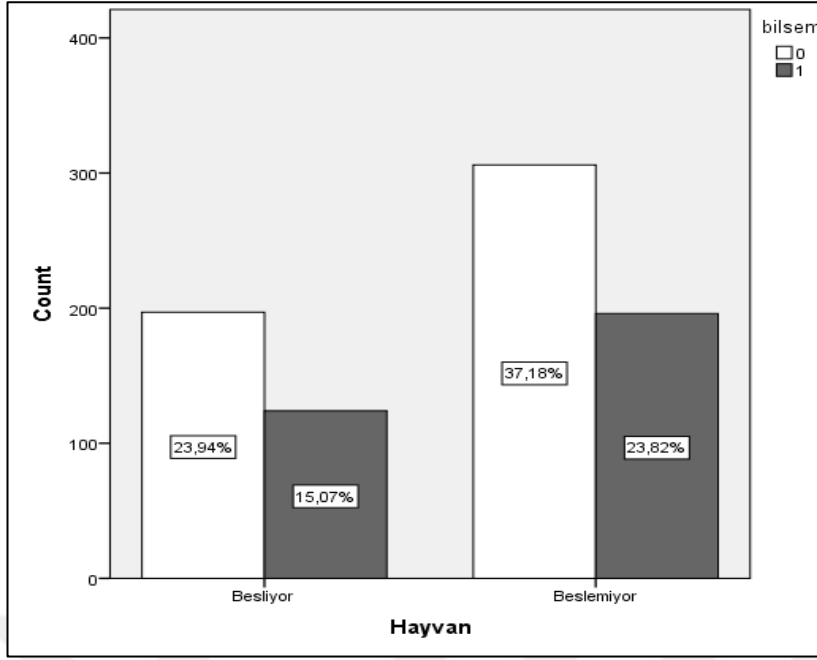
Tablo 19’da da görüleceği üzere annesi çalışan çocukların % 59’u ÜZ/Y % 41’i ise normaldir. Grupların kendi içlerinde değerlendirildiğinde, ÜZ/Y çocukların yaklaşık % 72’sinin annesi çalışırken bu oran normal çocuklarda % 45.5 dur. Ki kare testi sonucuna göre bu farklılık anlamlıdır (Pearson $X^2= 107,7$; sd= 1; P= ,000).

Çalışan annelerin meslekleri incelendiğinde, yine ÜZ/Y çocuklarda % 14.9, normal çocuklarda ise % 8.5 ile “diğer” kategorisi başı çekmektedir. Bunu ÜZ/Y çocuklarda sırasıyla % 14.2 işçi, % 11.3 memur, % 6.5 öğretim üyesi, % 5.5 öğretmen ve % 2.1 mühendis anneler takip etmektedir. Normal çocukların çalışan annelerinde ise % 8.2 memur, % 6.8 öğretmen, % 4.4 hemşire ve % 2.1 esnaf meslekleri ön plana çıkmaktadır.

Hem annesi hem de babası çalışan çocuk oranları ÜZ/Ylilerde daha fazla olduğundan bu gruptaki çocukların ekonomik olarak daha avantajlı olacağı değerlendirilebilir.

Çalışmada yukarıda incelenen kişisel ve ailevi karakteristiklere ilave olarak çocukların evlerinde hayvan besleyip beslemediğine ait veriler de toplanmıştır. Bu verilerden bir kısmı çalışmanın bir sonraki aşamasında hipotez testi için kullanılacaktır. Şekil 11’de örneklemin bu değişken açısından incelenmesi yapılmıştır.

Tablo 9’da normal ve üstün zekâ/yetenekli çocukların hayvan besleyip beslemediğini göstermiştir.



Şekil 11. Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin hayvan besleme durumu sonuçları.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, bu değişkenle ilgili olarak % 45 oranında kayıp veri mevcuttur. Var olan veriler üzerinden şekil incelendiğinde ÜZ/Y çocukların yaklaşık % 24'ü, normal çocukların ise % 15'i evcil hayvan beslemektedir. ÜZ/Y çocuklarda hayvan besleme alışkanlığı normal çocuklardan % 9 kadar daha fazladır. Bu fark ki kare testinde anlamlı bulunmamıştır (Pearson $X^2 = .014$; $sd = 1$; $P = ,9$).

Çalışmanın bu kısmında üstün zekâ/yetenekli ve normal ortaokul öğrencilerinin demografik karakteristikleri birbirine kıyasen incelenmiştir. Buna göre, ÜZ/Y çocukların yaşça ve sınıfça normal çocuklardan küçük olduğu, buna karşılık ailenin sosyo ekonomik yapısı (anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin geliri, annenin çalışması gibi) açısından daha avantajlı olduğu bulunmuştur. Çalışmada daha çok keşfedici mahiyette analiz edilen evcil hayvan besleme alışkanlıkları açısından ise iki grup arasında kayda değer farklılık ortaya çıkmamıştır.

Çalışmanın müteakip kısmında hipotez testleri gerçekleştirilecektir. Bu hipotezler test edilirken ilk altı hipotez için iki yönlü MANOVA, H7-H26 arasındaki hipotezler için sadece üstün zekâ/yetenekli çocuklara ait veriler kullanılarak tek yönlü MANOVA, 27. Hipotez için parametrik ve parametrik

olmayan bağıntılar ve son hipotez için yapısal eşitlik modeli kullanılacaktır. Analizler için MANOVA'nın tercih edilmesinin sebebi, çalışmada aralarında ilişki bulunabilecek çoklu bağımlı değişken olmasıdır. Tabachnick, Fidell ve Osterlind (2001) çoklu bağımlı değişkenlerin farklı gruplar arasındaki durumunu test eden hipotezlere sahip araştırmalarda bir dizi varyans analizi (ANOVA) yerine çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulamanın hem analiz kuvvetini (power) arttırmasından hem de tip-1 hata oranlarını (gerçekte istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir sonucun anlamlı bulunması) düşürmesinden dolayı tercih edilmesi gerektiğini vurgular. Tablo 20, 21, 22'de çift yönlü MANOVA modeli öncesinde normal ve ÜZ/Y çocukların İD, DS ve SG değişkenlerine göre aldıkları değerlerin özetleri sunulmuştur.

İnsani değerler

Tablo 20

İnsani Değerler Ölçeği Özet Değerler

İnsani Değerler Ölçeği Özet Değerler								
	N	Min	Maks	Ortalama (S.Sapma)	Medyan	Mod	Çarpıklık (S.Hata)	Basıklık (S.Hata)
Normal	796	101	210	156.33 (17.8)	157	166	-.064 (.087)	-1.06 (.173)
ÜZ/Y	726	113	210	158 (16.16)	158.5	160	.083 (.091)	-.47 (.181)

İnsani değerler indeksi 42 alt sorudan oluşan ölçeğe ait değerlerin toplamından oluşmaktadır. Bu değişkenin aldığı değerler 101 ile 210 arasında dağılmakta olup ortalama değerler normal çocuklar için 156.3 ÜZ/Y çocuklar için ise 158 olarak ortaya çıkmıştır. Mod değeri esas alındığında normal çocuklar 6 puanlık bir üstünlüğe sahipken ortalama ve medyan değerleri baz alındığında ÜZ/Y çocukların çok az bir farkla da olsa daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Duyarlı sevgi

Duyarlı sevgi indeksi 21 alt sorunun toplamından oluşmaktadır. Bu değişkene ait özet veriler Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Duyarlı Sevgi Ölçeği Özet Değerler

Duyarlı Sevgi Ölçeği Özet Değerler								
	N	Min	Maks	Ortalama (S.Sapma)	Medyan	Mod	Çarpıklık (S.Hata)	Basıklık (S.Hata)
Normal	796	35	147	98.18 (22.88)	99	90	-,148 (.087)	-,473 (.173)
ÜZ/Y	726	32	147	101.1 (21.8)	102	118	-17 (.091)	-,42(.181)

Özet değerlere göre DS değişkeni 32 ile 147 arasında değişen bir dağılıma sahip olup, normal çocuklarda ortalama 98.18 iken ÜZ/Y çocuklarda ortalama DS değeri 101.1 dir. Ortalamalar baz alındığında iki grup arasında ÜZ/Y çocuklar lehine 2.9 puanlık bir fark ortaya çıkmaktadır. Aynı fark medyanlarda da korunurken iki grubun mod istatistikleri arasında ÜZ/Y çocuklar lehine 28 puanlık bir fark vardır. Her iki grubun da basıklık ve çarpıklık katsayıları düşük olup, standart hata ile birlikte değerlendirildiğinde önemli bir normallik problemi olmadığı görülmektedir.

Sosyal güven ve memnuniyet

Tablo 22

Sosyal Güven ve Memnuniyet Ölçeği Özet Değerler

Sosyal Güven ve Memnuniyet Ölçeği Özet Değerler								
	N	Min	Maks	Ortalama (S.Sapma)	Medyan	Mod	Çarpıklık (S.Hata)	Basıklık (S.Hata)
Normal	796	10	44	29.35 (7.89)	29	32	-,213 (.087)	-,642 (.173)
ÜZ/Y	726	13	44	32.55 (7.3)	33	33	-421 (.091)	-,545(.181)

Sosyal güven ve memnuniyet indeksi 11 soruluk ölçeğin puanları toplanılarak elde edilmiş olan bir değişkendir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, SG indeksinin 10 ile 44 arasında değişen değerler aldığı, ortalamasının normal çocuklarda 29.35, ÜZ/Y çocuklarda ise 32. 55 olduğu görülmektedir. Mod medyan ve ortalama skorlarının tamamında ÜZ/Y çocukların yaklaşık 3 puanlık üstünlüğü göze çarpmaktadır. Basıklık ve çarpıklık açısından her iki grupta da hafif negatif çarpıklık olduğu fakat bu çarpıklık ve basıklığın standart hata

puanları da göz önüne alındığında parametrik testler için kabul edilebilir sınırlarda olduğu (George & Mallery, 2010) gözükmemektedir.

Cinsiyet

Üstün zekâ/yetenekli çocukların cinsiyet değişkeniyle birlikte ele alındığında bağımlı değişkenlerde aldıkları değerler Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Üstün Zekâ/Yetenekli Çocuklarda Cinsiyete Göre İnsani Değerler Ortalaması Sonuçları

ÜZ/Y çocuklarda cinsiyete göre insani değerler ortalaması			
	N	Ortalama	s.sapma
Kız	356	156.46	16
Erkek	351	159.42	16.3
Toplam	707	158.05	16.25

ÜZ/Y çocuklarda cinsiyete göre duyarlı sevgi ortalaması			
	N	Ortalama	s.sapma
Kız	356	99.63	22.12
Erkek	351	102.77	21.5
Toplam	707	101.2	21.87

ÜZ/Y çocuklarda cinsiyete göre sosyal güven ortalaması			
	N	Ortalama	s.sapma
Kız	356	30.48	7.3
Erkek	351	32.64	7.4
Toplam	707	32.53	7.36

Tablo 23'e göre, ÜZ/Y çocuklarda erkeklerin her üç bağımlı değişkende üstünlüğü olduğu görülmektedir. Buna göre erkekler insani değerlerde 2.96, duyarlı sevgide 3.14, ve sosyal güven ve memnuniyette 2.16 puan daha üstündür. Bu farklılıkların anlamlılığını test etmek üzere iki yönlü MANOVA analizi yapılacaktır. Analiz öncesi normallik ve homojenlik testi sonuçları Tablo 24'te

verilmiştir. Normallik testleri için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-wilk testleri uygulanmıştır.

Tablo 24

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-wilk Normallik Testi Sonuçları

	K-S test (P)	S-W test (P)		K-S test (P)	S-W test (P)
İD Üstün	.029 (.154)	.998 (.49)	İD Kız	.034 (.05)	.997 (.156)
İD Normal	.041 (.007)	.991 (.000)	İD Erkek	.033 (.038)	.996 (.028)
DSÜstün	.032 (.075)	.993 (.001)	DS Kız	.035 (.034)	.992 (.001)
DSNormal	.04 (.005)	.992 (.000)	DS Erkek	.044 (.001)	.990 (.000)
SGÜstün	.071 (.000)	.9682(.000)	SG Kız	.072 (.000)	.975 (.000)
SGNormal	.063 (.000)	.982 (.000)	SG Erkek	.066 (.000)	.977 (.000)

Tablo 24'teki normallik testleri sonuçlarına göre genel olarak çok değişkenli normallik problemi olduğu görülmektedir. .05 eşiği baz alındığında insani değerler puanlarında üstün zekâ/yetenekli çocukların ve kızların, duygusal sevgi puanlarında üstün çocukların normallik problemi olduğu görülürken sosyal güven ve memnuniyet ölçeğinde hem cinsiyet hem de üstünlük kategorilerinde her iki teste göre de normallik sorunu gözükmemektedir. Tablo 25'te ise varyansların homojenliğiyle ilgili Box M ve Levene test sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 25

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Box M ve Levene Varyansların Homojenliği Test Sonuçları

Box's M	F	Df1	Df2	P
39,008	2.16	18	7389943	.003
Levene	F	Df1	Df2	P
İD	5.25	3	1477	.001
DS	1.48	3	1477	.22
SG	1.77	3	1477	.15

Levene testi sonuçlarına göre sosyal güven ve memnuniyet ve duygusal sevgi puanlarında gruplar arasındaki dağılım homojenken insani değerler ölçeğinde homojen değildir. Box M testi sonucuna göre bağımlı değişkenler arasındaki varyans ve kovaryansların bağımsız değişkenlerin kategorileri arasındaki dağılımı da homojen değildir (F= 2.16, P .003). Gruplar arasındaki kovaryanslar homojen olmadığından analizler gerçekleştirilirken 2000 örnekleme bootstrap uygulanmıştır. Bootstrap metodu Efron (1979), tarafından geliştirilmiş bir örneklem düzeltme metodudur. Buna göre, eldeki mevcut fiziksel örneklem baz alınarak çok sayıda mükerrer farazi örneklem bilgisayar yazılımı marifetiyle oluşturulup her bir örneklemin özet değerlerinden yeni bir dağılım

ortaya çıkarılarak bu dağılımlar üzerinden analizler yapılır. Farazi örneklemdeki gözlem sayısı fiziksel örneklemeyle eşittir. Finch, (2005), MANOVA ve parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal Wallis testlerinin analiz kuvveti ve tip-1 hatası açısından karşılaştırmasını yaptığı çalışmasının sonucunda özellikle kovaryansların homojen olmaması durumunda, grup sayıları da eşit değilse, parametrik testte (MANOVA) tip-1 hatasının daha yüksek olduğu, fakat parametrik olmayan testin de özellikle analiz kuvveti bağlamında tam bir alternatif sağlayamadığını bulmuş ve alternatif olarak bootstrap metodunun kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bu çalışmada da kovaryansların heterojen olduğu durumlarda bu yaklaşım kullanılmıştır. MANOVA analizine ait sonuçlar Tablo 26’da sergilenmiştir.

Tablo 26

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Manova Analiz Sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
INTERCEPT	.011	43065.6	3	1498	.000	.989
Üstün	.956	23.21	3	1498	.000	.044
Cinsiyet	.996	2.037	3	1498	.107	.004
Üstün x cins	.994	2.87 η	3	1498	.035	.006

Tablo 26’daki sonuçlara göre üstün zekâ/yeteneklilerle normaller arasında .0001 eşiğinde, cinsiyet ve üstün zekâ/yetenek birleşik değişkeniyle bağımlı değişkenler arasında da .05 eşiğinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Üstün bağımsız değişkeni, bağımlı değişkenlerdeki varyansın .044’ünü sağlamaktadır ki bu düşük bir orandır. Anlamlı farkların kaynağını bulmak üzere ayrı ANOVA analizleri Tablo 27’de kontrol edilmiştir.

Tablo 27

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnsani Değerler Anova Analizleri Sonuçları

Kaynak	Bağımlı	KT	sd	KO	F	P
Düzeltilmiş model	SG	4133.8	3	1377.9	23.8	.000
	DS	5093.9	3	1697.9	3.39	.017
	İD	3048.4	3	1056.14	3.5	.015
INTERCEPT	SG	1430684.6	1	1430684.6	24714.6	.000
	DS	14903523.1	1	149032523.1	29774.8	.000
	İD	36969282.8	1	36969282.8	127531.7	.000
Üstün	SG	3918.59	1	3918.59	67.69	.000
	DS	2887.88	1	2887.88	5.77	.016
	İD	1125	1	1125	3.88	.049
Üstün x cinsiyet	SG	84.7	1	84.7	1.46	.22
	DS	1641.7	1	1641.7	3.28	.07
	İD	916.6	1	916.6	3.16	.076
Hata	SG	86832	1500	57.88		
	DS	750810	1500	500.5		
	İD	434824	1500	289.8		
Toplam	SG	1526013	1504			
	DS	15713851.7	1504			
	İD	37586939	1504			
Düzeltilmiş toplam	SG	90965,9	1503			
	DS	755904.5	1503			
	İD	437873	1503			

Tablo 27'e göre, üstün zekâ/yetenekli çocuklarla normal çocuklar arasında duygusal sevgi, sosyal güven ve memnuniyet ve insani değerler puanları açısından ÜZ/Y çocuklar lehine ortaya çıkan fark .05 eşiğinde anlamlı bulunmuştur. Bağımlı değişkenlerle üstün zekâ/yeteneklilik arasındaki ilişkide en kuvvetli farklılıklar sırasıyla sosyal güven ve memnuniyet ($F= 67,69$, $P .000$), duyarlı sevgi ($F= 5,77$, $p=.016$) ve insani değerler ($F= 3.88$ $P= .049$) arasında ortaya çıkmıştır. Buna karşılık cinsiyet ve ÜZ/Y-cinsiyet birleşimiyle anlamlı farklılık bulunmamıştır.

ÜZ/Y çocuklarda ailenin gelir durumunun insani değerler puanlarıyla ilişkisi

Önceki bölümde incelendiği üzere ailenin gelir düzeyi 5'li sıralı ve (5. Kategori 3500 tl ve üzerindeki bütün değerleri kapsadığından) turnikeli bir değişken olarak ölçülmüştür.

Tablo 28

Üstün Zekâ/Yetenekli Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Sonuçları

ÜZ/Y Çocuklarda Ailenin Gelir Durumu							
<930	930-1700	1701-2700	2701-3500	>3500	Ortalama (s.sapma)	Medyan	Mod
11 (% 1.5)	64 (% 8.8)	95 (% 13.1)	109 (% 15)	395 (% 54.4)	4.21 (1.1)	5	5

Bu çerçevede ÜZ/Y çocukların % 54.4'ünün 3500 tl ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında % 15'lik kesim 2700-3500, %13 ise 1700-2700 tl arası gelire sahiptir. Asgari ücretin altında gelire sahip öğrenci sayısı sadece % 1.5 dur. Bu bağlamda aile gelir düzeyine ilişkin üç hipotez test edilirken MANOVA uygulanacaktır. Tablo 29'da ÜZ/Y çocuklarda ailenin gelir durumu değişkeninin kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test eden MANOVA öncesi çok değişkenli normallik testlerinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 29

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Manova Sonuçları

	Sosyal Güven memnuniyet		Duygusal sevgi		İnsani değerler	
	K-S test (P)	S-W test (P)	K-S test (P)	S-W test (P)	K-S test (P)	S-W test (P)
<930	.197 (.2)	.878 (.099)	.183 (.2)	.92 (.33)	.24 (.08)	.83 (.024)
930-1700	.123 (.017)	.953 (.016)	.096 (.2)	.97 (.24)	.1 (.09)	.974 (.193)
1701-2700	.089 (.058)	.968 (.002)	.052 (.2)	.98 (.36)	.07 (.2)	.984 (.285)
2701-3500	.115 (.001)	.958 (.002)	.05 (.2)	.98 (.4)	.086 (.047)	.989 (.54)
3500+	.083 (.000)	.967(.000)	.043 (.08)	.99(.017)	.045 (.054)	.987(.002)

ÜZ/Y çocuklarda bağımlı değişkenler aile gelir durumuna göre incelendiğinde genel itibariyle çoklu değişken normalliğinin sağlandığı görülmektedir. .001 eşliğinde anlamlı normallik problemi sadece sosyal güven ve memnuniyet ile 3500+ kategorisinde görülmüştür. Bu çerçevede genel olarak bu analiz için çok değişkenli normallik problemi olmadığı değerlendirilebilir.

Tablo 30

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Çoklu Değişken Normallik Sonuçları

Box's M	F	Df1	Df2	P
27,43	1.097	24	8715.2	.337
Levene	F	Df1	Df2	P
İD	.626	4	669	.64
DS	1.64	4	669	.16
SG	.375	4	669	.82

Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşitliği varsayımı bu analizde her üç bağımlı değişken için de sağlanmıştır. Yine Box M testi sonucuna göre bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının aile gelir durumunun kategorileri arasındaki dağılımı da homojen olarak bulunmuştur (B_M= 27.4; F= 1.09; P .33). MANOVA analizinin sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre İnsani Değerler Manova Analiz Sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
INTERCEPT	.035	6220	3	667	.000	.935
Aile gelir dr	.992	.465	3	2007	.935	.003

Tablo 31'de görüldüğü üzere ÜZ/Y çocukların insani değerler, sosyal güven ve memnuniyet ve duygusal sevgi puanlarında aile gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı ayrışma bulunamamıştır ($\lambda = .992$, $F = .465$, $P = .93$). .003 olan R^2 değeri ve yüksek hata toplamları da aile gelir durumunun bağımlı değişkenlerdeki varyansa katkısı olmadığını göstermektedir.

Hayvan besleme durumu

ÜZ/Y çocuklardan hayvan besleyenlerin beslemeyenlere kıyasla sosyal güven ve memnuniyet ve duyarlı sevgi puanlarının daha yüksek olacağı hipotezleri yine tek yönlü MANOVA marifetiyle test edilecektir. Önceki bölümde incelendiği üzere hayvan besleme değişkeninde çok sayıda kayıp veri olmasından dolayı sadece 320 ÜZ/Y çocuğa ait veri bulunmaktadır.

Tablo 32

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumuna Göre Sosyal Güven ve Memnuniyet ile Duyarlı Sevgi Manova Test Sonuçları

	Hayvan	Ortalama	Std. Sapma	N
SG	Besliyor	32.19	6.98	124
	Beslemiyor	32.28	7.14	196
	Toplam	32.2	7.069	320
DS	Besliyor	102.8	21.75	124
	Beslemiyor	100.23	22.58	196
	Toplam	101.23	22.26	320

Bunlardan 124'ü hayvan beslerken geri kalan 196'sı hayvan beslememektedir. Başka bir ifadeyle elde verisi bulunan ÜZ/Y çocukların %39'u hayvan beslemekte, % 61'i ise beslememektedir. Çok değişkenli normallik testi sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumuna Göre Sosyal Güven ve Memnuniyet ile Duyarlı Sevgi Çok Değişkenli Normallik Test Sonuçları

	Sosyal Güven memnuniyet		Duyarlı sevgi	
	K-S test (P)	S-W test (P)	K-S test (P)	S-W test (P)
Besliyor	.094 (.009)	.972 (.011)	.064 (.2)	.986 (.23)
Beslemiyor	.123 (.017)	.974 (.001)	.036 (.2)	.989 (.14)

Kolmogorov Smirnov ve Shapiro wilks testleri sonuçlarına göre hayvan besleme ile duyarlı sevgi arasındaki dağılımlarda .05 eşliğinde, sosyal güven ve memnuniyet arasındaki dağılımda ise .01 eşliğinde normallik sorunu bulunmamaktadır. Varyansların homojenliği test sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumuna Göre Sosyal Güven ve Memnuniyet ile Duyarlı Sevgi Kolmogorov Smirnov ve Shapiro wilks Testleri Sonuçları

Box's M	F	Df1	Df2	P
2,08	.69	3	3025558.3	.558
Levene	F	Df1	Df2	P
DS	.302	1	318	.58
SG	.227	1	318	.63

Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşitliği varsayımı bu analizde iki bağımlı değişken için de sağlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının hayvan besleme durumunun kategorileri arasındaki dağılımı da homojen olarak bulunmuştur (B_M= 2.08; F= .69; P .55). MANOVA analizinin sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Hayvan Besleme Durumu Manova Analizi Sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
Intercept	.033	4616.2	2	317	.000	.967
Hayvan besleme	.996	.631	2	317	.53	.004

ÜZ/Y çocuklarda duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile hayvan besleme kategorileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak üzere uygulanan MANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\lambda = .996$, $F = .63$, $P = .53$)

Sınıf düzeyi

ÜZ/Y çocuklarda İnsani değerler, duygusal sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile çocuğun kaçınıcı sınıfta okuduğu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı MANOVA analiziyle test edilecektir. ÜZ/Y çocuklarda sınıf dağılımı tekrar hatırlatılacak olursa, elde verisi bulunan 717 öğrencinin 428'i (%59) 6. Sınıf, 211'i (% 29)7. Sınıf ve 78'i (% 10.7) 8. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu altıncı sınıf öğrencisidir. Sınıfların bağımlı değişkenlere göre dağılımları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre İnsani Değerler, Duygusal Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Dağılım Sonuçları

	Sınıf	Ortalama	Std. Sapma	N
SG	6	32.47	7.32	428
	7	32.62	7.28	211
	8	31.96	7.25	78
	Toplam	32.46	7.29	717
DS	6	102.30	22.18	428
	7	100.60	21.99	211
	8	96.33	17.76	78
	Toplam	101.15	21.74	717
İD	6	158.86	16.088	428
	7	157.45	16.9	211
	8	154.65	14.38	78
	Toplam	157.9	16.19137	717

Bağımlı değişkenlerin sınıf değişkeninin kategorileri arasındaki ortalama farkları incelendiğinde Sosyal güven ve memnuniyet değişkeninde farklılıkların çok yakın olmakla birlikte 8. sınıfların yaklaşık 1 puanlık üstünlüğü olduğu, duyarlı sevgide daha bariz farklılıklar olduğu, özellikle 6. sınıflarla 8. sınıflar arasında 6 puana yakın bir fark olduğu 7. sınıflarla 8. sınıflar arasında da 4 puanlık bir fark olduğu; insani değerlerde yine 6. sınıfların 158.9 puanla en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bu ortalamayla 8. sınıflarla arasında 4.2 puana yakın bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılığı MANOVA analiziyle sınanacaktır. Tablo 39'da bu analiz öncesi uygulanan çok değişkenli normallik testlerine ait sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 37

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre İnsani Değerler, Duygusal Sevgi ve Sosyal Güven ve Memnuniyet Çok Değişkenli Normallik Test Sonuçları

	Sınıf	K-smirnov		S-wilk	
		Değer	P	Değer	P
SG	6	,070	,000	,969	,000
	7	,091	,000	,966	,000
	8	,101	,048	,959	,013
DS	6	,039	,137	,989	,002
	7	,042	,20	,989	,092
	8	,067	,20	,990	,828
İD	6	,047	,022	,988	,002
	7	,063	,04	,989	,099
	8	,084	,20	,982	,354

Bu tabloya göre duyarlı sevgi ve insani değerlerde normallik problemi görülmezken sosyal güven ve memnuniyet değişkeninin özellikle 6. ve 7. Sınıf kategorilerinde her iki testte de normallik sorunu olduğu görülmektedir. Varyansların homojenliği testlerinin sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre İnsani Değerler, Duygusal Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Varyans Homojenlik Testleri

Box's M	F	Df1	Df2	P
10,9	.9	12	233757,9	.54
Levene	F	Df1	Df2	P
SG	.09	2	714	.9
DS	3.52	2	714	.03
İD	1.71	2	714	.18

Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşitliği varsayımı bu analizde iki bağımlı değişken için tam sağlanırken duyarlı sevgi değişkeni için .001 eşliğinde sağlanmıştır. Gözlem sayısını da hesaba kattığımızda bu analiz için normallik ve homojenlik varsayımlarının karşılandığı değerlendirilebilir. Box's M testi sonucuna göre de bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının sınıf düzeyinin kategorileri arasındaki dağılımı da homojen olarak bulunmuştur (B-M= 10.9; F=.9; P .54). Özellikle duyarlı sevgi değişkeninde ortaya çıkan normallik ve homojenlik problemlerinden dolayı 2000 örnekleme bootstrapli MANOVA analizi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıfına Göre Duyarlı Sevgi Bootstrapli Manova Analizi Sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
Intercept	.016	14629.3	3	712	.000	.984
Sınıf	.989	1.33	6	1426	.24	.006

ÜZ/Y çocuklarda insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak üzere uygulanan MANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\lambda = .989$, $F = 1.33$, $P = .24$). Bu sebeple ÜZ/Y çocukların devam ettikleri sınıf düzeyi ile İD, SG veya DS arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bu çalışmanın verileriyle ortaya konulmuştur.

Anne eğitim durumu

Bu bölümde ÜZ/Y çocuklarda anne eğitim durumuyla çalışmanın bağımlı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenecektir. Anne eğitim durumu değişkeni “okuryazar değil” ile “yüksek lisans” kategori arasında toplam yedi kategoriden oluşan bir değişkendir. İD, SG ve DS ortalamalarının anne eğitim durumunun kategorileri arasındaki dağılım Tablo 40’ta sunulmuştur.

Tablo 40

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılık Sonuçları

	Anne Eğt Durumu	Ortalama	Std. Sapma	N
SG	Okuryazar değil	34.33	4.51	3
	okur yazar	34.96	7.50	6
	ilkokul	32.04	6.85	62
	ortaokul	30.86	7.01	30
	lise	33.24	6.69	157
	üniversite	32.62	7.536	375
	yüksek lisans	31.71	7.93	85
	Toplam	32.55	7.32	718
DS	Okuryazar değil	121.66	5.5	3
	okur yazar	88.16	28.22	6
	ilkokul	101.75	24.60	62
	ortaokul	100.4	19.80	30
	lise	103.58	21.09	157
	üniversite	99.30	21.615	375
	yüksek lisans	103.98	20.53	85
	Toplam	101.05	21.68	718
İD	Okuryazar değil	166.33	43.015	3
	okur yazar	167.16	9.58	6
	ilkokul	161.14	14.176	62
	ortaokul	155.06	13.29	30
	lise	158.63	17.012	157
	üniversite	157.46	16.33	375
	yüksek lisans	157.63	15.286	85
	Toplam	158.07	16.188	718

Tablo 40'a göre sosyal güven ve memnuniyet puanlarının anne eğitim durumunun kategorileri arasında yakın değerlerle dağıldığı görülmektedir. En yüksek farklılıklar yüksek lisans ile okuryazar ve okuryazar değil kategorileri arasındaki yaklaşık 3 puanlık farktır. Üniversite mezunu ve okuryazar kategorileri arasında da 2 puana yakın bir fark bulunmaktadır. Bu iki kategorilerdeki toplam gözlem sayısı 9 dur. Duyarlı sevgi değişkeninde ise özellikle okuryazar ve okuryazar değil kategorileri arasındaki yaklaşık 30 puanlık fark dikkat çekici olsa da bu iki kategoride de toplamda 9 gözlem bulunmaktadır. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar birbirine yakındır. En bariz farklılık yüksek lisans ve

ortaokul kategorileri arasında yaklaşık 4.5 puan olarak ortaya çıkmıştır. ÜZ/Y çocuklarda insani değerler ortalamaları annenin eğitim düzeyinin kategorileri arasında – yine düşük gözlem sayısına sahip okuryazar ve okuryazar değil kategorileri hariç tutulduğunda- değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. En yüksek farklılık 161.14 puanlı ilkokul kategorisiyle 157.46 puanlı üniversite kategorisi arasındaki 4 puana yakın farktır. Kategoriler arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılığı MANOVA testiyle ölçülecektir. Aşağıda çok değişkenli normallik testlerine ait sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Çok Değişkenli Normallik Testleri

	Anne Eğt Durumu	K-Smirnov		S-Wilk	
		Değer	P.	Değer	P
SG	Okuryazar değil	,196	.	,996	,878
	okur yazar	,222	,200	,940	,657
	ilkokul	,146	,002	,954	,020
	ortaokul	,112	,200	,973	,634
	lise	,069	,063	,971	,002
	üniversite	,083	,000	,962	,000
	yüksek lisans	,107	,017	,960	,010
	Okuryazar değil	,191	.	,997	,900
	okur yazar	,193	,200	,953	,762
	DS	ilkokul	,114	,043	,968
ortaokul		,105	,200	,963	,359
lise		,057	,200	,985	,091
üniversite		,030	,200	,995	,207
yüksek lisans		,082	,200	,980	,223
Okuryazar değil		,179	.	,999	,949
okur yazar		,178	,200	,903	,393
ilkokul		,072	,200	,976	,264
ortaokul		,098	,200	,981	,859
lise		,075	,029	,989	,236
İD	üniversite	,036	,200	,993	,063
	yüksek lisans	,075	,200	,957	,006

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına (Tablo 4) göre annenin eğitim düzeyi ile çalışmanın bağımlı değişkenleri arasındaki dağılımlarda

normallik problemi her üç bağımlı değişken için de üniversite mezunları kategorisinde gözükmemektedir. Özellikle SG değişkenindeki anormallik .0001 eşliğinde anlamlıdır. Bunun dışındaki kategorilerden .001 anlamlılık eşliğine göre normallik problemi gözükmemektedir.

Tablo 42

Üstün Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi İle Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Çok Değişkenli Normallik Testleri

Box's M	F	Df1	Df2	P
59,13	1.826	30	3062.7	.004
Levene	F	Df1	Df2	P
SG	1.45	6	711	.177
DS	1.91	6	711	.07
ID	2.636	6	711	.016

Tablo 42’de varyansların eşitliği varsayımı bu analizde iki bağımlı değişken için tam sağlanırken insani değerler değişkeni için .001 eşliğinde sağlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının annenin eğitim durumunun kategorileri arasındaki dağılımı ise .05 eşliğinde homojen değil fakat .001 eşliğinde homojendir (B-M= 59.13; F= 1.86 05, P .004). kısmen normallik ve kovaryansların heterojenliği problemlerinden dolayı 2000 örnekleme bootstraplı MANOVA analizi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre bootstraplı MANOVA analizi

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
Intercept	.075	2902.6	3	709	.000	.925
Anne eğitim	.967	1.345	18	2005.84	.15	.011

ÜZ/Y çocuklarda insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak üzere uygulanan MANOVA analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\lambda = .967$, $F = 1.345$, $P = .15$).

Baba eğitim durumu

Bu bölümde ÜZ/Y çocuklarda babalarının eğitim durumuyla duyarlı sevgi, insani değerler ve sosyal ve güven ve memnuniyet arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenilecektir. Baba eğitim durumu değişkeni de anne

eğitim durumu değişkeniyle aynı şekilde okuryazar değil ile yüksek lisans kategori arasında toplam yedi kategoriden oluşan bir değişkendir. İD, SG ve DS ortalamalarının Z/Y ocukların babalarının eğitim durumunun kategorileri arasındaki dağılım Tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44

Üstün Zekâ/Yetenekli ğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılık Sonuçları

	Baba Eğt Durumu	Ortalama	Std. Sapma	N
SG	Okuryazar değil	36,	4.35	3
	okur yazar	34.12	8.025	8
	ilkokul	34.13	8.11	29
	ortaokul	32.05	6.44	31
	lise	32.35	6.76	120
	niversite	32.49	7.48	409
	yüksek lisans	32.62	7.36	119
	Total	32.57	7.31	719
DS	Okuryazar değil	118.66	8.02	3
	okur yazar	95.37	27.86	8
	ilkokul	105.66	21.96	29
	ortaokul	104.09	18.73	31
	lise	100.56	21.58	120
	niversite	100.38	21.56	409
	yüksek lisans	102.01	23.32	119
	Total	101.07	21.80	719
İD	Okuryazar değil	170.33	6.80	3
	okur yazar	166.75	14.169	8
	ilkokul	162,	15.82	29
	ortaokul	157.29	16.14	31
	lise	159.68	15.82	120
	niversite	157.07	16.29	409
	yüksek lisans	158.37	16.18	119
	Total	158.09	16.16	719

Tablo 44’te annenin eğitiminde olduğu gibi okuryazar değil ve okuryazar kategorilerindeki gözlem sayısı toplamda 11 olarak diğer kategorilerden ayrılmaktadır. Bu iki kategori hariç tutularak bağımlı değişkenler teker teker ele alındığında, SG değişkeninin baba eğitim durumunun kategorileri arasında aldığı ortalama değerin birbirine çok yakın olduğu, DS değişkeninde ilkokul ve niversite ve lise kategorileri arasında 5 puanlık bir fark bulunduğu, İD

değişkeninde ise yine ilkokul ile lise ve üniversite kategorileri arasında 5 puanlık bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel anlamlılığı yine MANOVA testiyle sınanacaktır. Çok değişkenli normallik testlerine ait sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Çok Değişkenli Normallik Testleri

	Baba Eğt Durumu	K-Smirnov		S-Wilk	
		Değer	P	Değer	P
SG	Okuryazar değil	,343	.	,842	,220
	okur yazar	,293	,041	,874	,164
	ilkokul	,203	,004	,878	,003
	ortaokul	,085	,200	,971	,560
	lise	,083	,040	,972	,014
	üniversite	,076	,000	,964	,000
DS	yüksek lisans	,087	,028	,964	,003
	Okuryazar değil	,200	.	,995	,862
	okur yazar	,219	,200	,924	,461
	ilkokul	,086	,200	,975	,710
	ortaokul	,090	,200	,983	,881
	lise	,078	,069	,979	,054
İD	üniversite	,027	,200	,995	,158
	yüksek lisans	,073	,182	,984	,171
	Okuryazar değil	,301	.	,912	,424
	okur yazar	,119	,200	,971	,907
	ilkokul	,130	,200	,966	,446
	ortaokul	,130	,192	,927	,037
	lise	,066	,200	,972	,014
	üniversite	,039	,154	,994	,116
	yüksek lisans	,072	,192	,965	,004

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına göre ÜZ/Y çocuklarda babaların eğitim düzeyi ile çalışmanın bağımlı değişkenleri arasındaki dağılımlarda normallik problemi gözükmemektedir. .000 eşliğinde tek anlamlı normallik problemi SG değişkeni ile üniversite mezunları kategorisindedir. Tablo 46'da homojen varyanslar varsayımı test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 46

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Homojen Varyanslar Varsayımı Test Sonuçları

Box's M	F	Df1	Df2	P
30,74	.969	30	6192.5	.51
Levene	F	Df1	Df2	P
SG	.818	6	712	.556
DS	1.3	6	712	.25
İD	.97	6	712	.83

Varyansların eşitliği varsayımı üç bağımlı değişken için de tam sağlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının annenin eğitim durumunun kategorileri arasındaki dağılımı ise .05 eşliğinde homojen değil fakat .001 eşliğinde homojendir (B-M= 30.7; F= .969, P .51). Bu sonuçlara göre MANOVA analizinin tüm varsayımlarının sağlandığı görülmektedir. MANOVA analizinin sonuçları Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre MANOVA analizinin sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
Intercept	.071	3103.8	3	710	.000	.929
Baba eğitim	.98	.816	18	2008.6	.68	.007

ÜZ/Y çocuklarda insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak üzere uygulanan MANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\lambda = .98$, $F = .816$, $P = .68$).

Anne mesleği

ÜZ/Y çocuklarda anne meslekleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki aşağıdaki Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Dağılım Sonuçları

	Anne Mesleği	Ortalama	Std. Sapma	N	
SG	Öğretmen	33.7946	6.67798	40	
	Öğrt. Üyesi	32.4255	7.06105	47	
	Doktor	29.2500	9.13001	8	
	Polis	33.6667	5.13160	3	
	Asker	43.0000	.	1	
	Çiftçi	44.0000	.	1	
	Hemşire/sağlık	34.0000	5.83095	20	
	Ev hanımı	32.8223	6.84867	205	
	Mühendis	33.4118	8.42659	17	
	Esnaf	32.5385	7.27571	13	
	Diğer	32.1719	6.86308	108	
	Memur	31.5244	8.71953	82	
	İşçi	32.1241	7.89233	103	
	Emekli	35.0000	5.83095	9	
	Avukat	37.0000	.	1	
	Toplam	32.5497	7.31301	658	
	DS	Öğretmen	99.5000	19.61161	40
		Öğrt. Üyesi	99.9787	20.96839	47
		Doktor	98.1250	28.20556	8
Polis		113.0000	20.95233	3	
Asker		99.0000	.	1	
Çiftçi		146.0000	.	1	
Hemşire/sağlık		98.2000	21.53968	20	
Ev hanımı		102.7869	21.37667	205	
Mühendis		94.9412	20.19737	17	
Esnaf		92.9231	18.27777	13	
Diğer		102.8236	22.65411	108	
Memur		101.3902	20.22268	82	
İşçi		98.2039	22.18874	103	
Emekli		82.4796	20.94275	9	
Avukat		90.0000	.	1	
Toplam		100.7167	21.55632	658	
İD		Öğretmen	158.8750	14.12615	40
		Öğrt. Üyesi	155.4894	13.86718	47
		Doktor	157.1250	9.52347	8
	Polis	169.6667	13.50309	3	
	Asker	172.0000	.	1	
	Çiftçi	173.0000	.	1	
	Hemşire/sağlık	150.0000	14.34903	20	
	Ev hanımı	159.5024	16.49082	205	
	Mühendis	158.6471	23.24850	17	
	Esnaf	160.3077	20.26238	13	
	Diğer	157.7130	16.44365	108	
	Memur	156.6220	17.55741	82	
	İşçi	159.1165	15.30622	103	
	Emekli	159.8889	9.57137	9	
	Avukat	151.0000	.	1	
	Toplam	158.2188	16.20110	658	

Çalışmada anne ve baba mesleğiyle ilgili olarak 19 kategoride veri toplanmış olup bu kategorilerden birisi “diğer” kategorisidir. ÜZ/Y çocuklar anne mesleğine göre incelendiğinde % 31’inin annesi ev hanımı, % 16,4’ü diğer kategorisinde, % 15.7’si işçi, %12.5 memur, % 7 öğretim üyesi, % 6 öğretmen ve % 3 hemşiredir. Diğer meslekleri yapan annelerin oranı oldukça düşüktür. Yukarıdaki tablo buna göre incelendiğinde ÜZ/Y çocukların anne mesleklerine göre SG, DS ve İD puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılığı MANOVA testiyle sınanmıştır. Tablo 49’da MANOVA öncesi çok değişkenli normallik testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 49

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Çokdeğişkenli Normallik Testi Sonuçları

	Anne Mesleği	K-Smirnov		S-Wilk	
		Değer	P	Değer	P
SG	Öğretmen	,081	,200	,963	,218
	Öğrt. Üyesi	,114	,157	,966	,188
	Doktor	,174	,200	,975	,936
	Polis	,269	.	,949	,567
	Hemşire/sağlık	,150	,200	,943	,274
	Ev hanımı	,080	,003	,968	,000
	Mühendis	,175	,176	,937	,281
	Esnaf	,109	,200	,963	,802
	Diğer	,076	,153	,978	,077
	Memur	,132	,001	,915	,000
	İşçi	,116	,002	,949	,001
	Emekli	,144	,200	,953	,723
	Öğretmen	,105	,200	,980	,705
	Öğrt. Üyesi	,108	,200	,982	,692
DS	Doktor	,192	,200	,957	,783
	Polis	,261	.	,957	,602
	Hemşire/sağlık	,117	,200	,956	,464
	Ev hanımı	,040	,200	,989	,114
	Mühendis	,129	,200	,968	,775
	Esnaf	,175	,200	,942	,490
	Diğer	,069	,200	,972	,021
	Memur	,048	,200	,977	,147
	İşçi	,069	,200	,987	,387
	Emekli	,248	,118	,880	,155

Tablo 49 devam

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Çokdeğişkenli Normallik Testi Sonuçları

Anne Mesleği	K-Smirnov		S-Wilk	
	Değer	P	Değer	P
Öğretmen	,116	,192	,980	,700
Öğrt. Üyesi	,137	,027	,924	,005
Doktor	,172	,200	,980	,964
Polis	,178	.	1,000	,959
Hemşire/sağlık	,162	,178	,937	,211
Ev hanımı	,043	,200	,991	,200
Mühendis	,165	,200	,949	,435
Esnaf	,130	,200	,964	,817
Diğer	,056	,200	,991	,672
Memur	,100	,042	,966	,029
İşçi	,081	,089	,987	,421
Emekli	,200	,200	,938	,566

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına göre ÜZ/Y çocuklarda anne mesleği ile çalışmanın bağımlı değişkenleri arasındaki dağılımlarda normallik problemi gözükmemektedir. .000 eşliğinde anlamlı normallik problemi bulunmazken SG değişkeni ile anne mesleğinin memur, işçi ve ev hanımı kategorileri arasında .05 eşliğinde anlamlı normallik problemi görülmüştür. Tablo 50’de homojen varyanslar varsayımı test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 50

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre Homojen Varyanslar Varsayımı Test Sonuçları

Box's M	F	Df1	Df2	P
76,8	1,2	60	12419,3	.14
Levene	F	Df1	Df2	P
SG	1,877	14	643	.026
DS	1	14	643	.443
İD	1,3	14	643	.196

Varyansların eşitliği varsayımı duyarlı sevgi ve insani değerler değişkenleri için tam, sosyal güven ve memnuniyet değişkeni için ise .001 eşliğinde sağlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının annenin eğitim durumunun kategorileri arasındaki dağılımı homojendir (B-M= 76.8 F= 1,2, P .14). MANOVA analizinin sonuçları Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Anne Meslek Durumuna Göre MANOVA analizinin sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
Intercept	.97	1990	3	641	.000	.90
Anne mesleği	.93	1.21	42	1929	.275	.024

ÜZ/Y çocuklarda insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile annenin mesleği arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak üzere uygulanan MANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\lambda = .93$, $F = ,1,21$, $P = .27$). ÜZ/Y çocukların annenin mesleği ile İD, SG veya DS arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bu çalışmanın verileriyle ortaya konulmuştur. Bu çalışmada anne mesleğinin insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet puanları arasında anlamlı olarak ayrılmayacağı varsayıldığından söz konusu üç varsayım da desteklenmiştir.

Baba mesleği

ÜZ/Y çocuklarda baba meslekleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki aşağıdaki Tablo 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Dağılım Sonuçları

	Baba Mesleği	Mean	Std. Deviation	N	
SG	Öğretmen	32.3595	6.97574	30	
	Öğrt. Üyesi	37.3333	4.80278	6	
	Doktor	32.1200	6.54853	50	
	Polis	32.8714	6.80399	25	
	Asker	33.5172	7.45760	29	
	Şoför	36.6667	5.50757	3	
	Çiftçi	33.8697	5.81280	17	
	Hemşire/sağlık m	32.0000	.	1	
	Mühendis	32.7755	6.95002	49	
	Esnaf	30.3140	7.61257	63	
	Diğer	32.8173	6.94431	172	
	Memur	32.8495	8.25405	93	
	İşçi	31.7528	7.49133	89	
	Emekli	35.8000	6.85642	20	
	İşsiz	29.5000	2.12132	2	
	Avukat	32.8333	11.65190	6	
	Toplam	32.5583	7.28631	655	
	DS	Öğretmen	101.966	19.27922	30
		Öğrt. Üyesi	108.833	19.94409	6
Doktor		95.9600	22.87317	50	
Polis		98.4400	25.32305	25	
Asker		105.517	23.32323	29	
Şoför		85.0000	12.12436	3	
Çiftçi		108.176	20.64351	17	
Hemşire/sağlık m		82.0000	.	1	
Mühendis		97.8701	21.68508	49	
Esnaf		100.238	17.88378	63	
Diğer		104.108	20.50643	172	
Memur		101.506	20.83910	93	
İşçi		95.5092	22.37606	89	
Emekli		97.3500	27.29618	20	
İşsiz		88.5000	,70711	2	
Avukat		108.333	29.58829	6	
Toplam		100.680	21.52973	655	
İD		Öğretmen	157.066	16.12010	30
		Öğrt. Üyesi	152.166	19.72224	6
	Doktor	155.760	13.61206	50	
	Polis	158.120	15.13087	25	
	Asker	161.586	15.72422	29	
	Şoför	164.666	12.70171	3	
	Çiftçi	164.529	12.07848	17	
	Hemşire/sağlık m	153.000	.	1	
	Mühendis	158.591	16.07913	49	
	Esnaf	156.444	18.55052	63	
	Diğer	158.058	15.60945	172	
	Memur	158.172	18.66095	93	
	İşçi	159.157	15.50286	89	
	Emekli	163.700	14.59308	20	
	İşsiz	137.000	1.41421	2	
	Avukat	154.833	19.79310	6	
	Toplam	158.247	16.20869	655	

ÜZ/Y çocuklar babalarının mesleğine göre incelendiğinde % 26.2' sinin babası diğer kategorisinde çalışırken, % 14.2'si memur, % 13.6 işçi, % 9,6 esnaf , % 7.6 doktor, % 7.5 mühendis, % 4.6 öğretmen, % 4.4 asker ve % 3.8 polis olup bunların dışında çalışmada veri toplanılan meslekleri yapan babaların oranı oldukça düşüktür. Yukarıdaki tablo buna göre incelendiğinde ÜZ/Y çocukların baba mesleklerine göre SG, DS ve İD puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılığı MANOVA testiyle sınanmıştır. Tablo 53'te MANOVA öncesi normallik testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 53

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Normallik Testi Sonuçları

	Baba Mesleği	K-Smirnov		S-Wilk	
		Değer	P	Değer	P
SG	Öğretmen	,110	,200	,953	,202
	Öğrt. Üyesi	,194	,200	,925	,544
	Doktor	,103	,200	,960	,093
	Polis	,237	,001	,924	,062
	Asker	,115	,200	,940	,101
	Şoför	,353	.	,824	,174
	Çiftçi	,148	,200	,923	,169
	Mühendis	,146	,011	,962	,114
	Esnaf	,098	,200	,963	,052
	Diğer	,086	,003	,969	,001
	Memur	,136	,000	,916	,000
	İşçi	,108	,012	,961	,009
	Emekli	,180	,089	,929	,149
	İşsiz	,260	.		
	Avukat	,284	,141	,851	,160
	Öğretmen	,101	,200	,972	,606
	Öğrt. Üyesi	,177	,200	,932	,596
DS	Doktor	,084	,200	,990	,950
	Polis	,142	,200	,954	,312
	Asker	,110	,200	,946	,142
	Şoför	,385	.	,750	,000
	Çiftçi	,126	,200	,971	,840
	Mühendis	,072	,200	,982	,633
	Esnaf	,065	,200	,985	,642
	Diğer	,051	,200	,985	,068
	Memur	,048	,200	,986	,436
	İşçi	,062	,200*	,984	,339
	Emekli	,091	,200*	,967	,700
İşsiz	,260	.			
Avukat	,254	,200	,904	,396	

Tablo 53 (devam)

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Normallik Testi Sonuçları

	Baba Mesleği	K-Smirnov		S-Wilk	
		Değer	P	Değer	P
	Öğretmen	,158	,053	,953	,209
	Öğrt. Üyesi	,188	,200	,906	,411
	Doktor	,103	,200	,965	,150
	Polis	,087	,200	,979	,866
	Asker	,117	,200	,971	,586
	Şoför	,385	.	,750	,000
	Çiftçi	,182	,138	,915	,121
İD	Mühendis	,151	,007	,889	,000
	Esnaf	,061	,200	,977	,294
	Diğer	,072	,028	,988	,138
	Memur	,082	,158	,972	,045
	İşçi	,072	,200	,983	,279
	Emekli	,173	,118	,914	,075
	İşsiz	,260	.		
	Avukat	,337	,032	,817	,082

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına göre ÜZ/Y çocuklarda baba mesleği ile çalışmanın bağımlı değişkenleri arasındaki dağılımlarda normallik problemi gözükmemektedir. .000 eşliğinde anlamlı normallik problemi sadece polis kategorisindeki SG ortalamasında bulunurken, aynı değişkenler arası diğer kategorisinde ve İD ile diğer kategorisinde .05 eşliğinde anlamlı normallik problemi görülmüştür. Tablo 54’te homojen varyanslar varsayımı test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 54

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre Homojen Varyanslar Varsayımı Test Sonuçları

Box's M	F	Df1	Df2	P
66,6	.897	72	8509.4	.72
Levene	F	Df1	Df2	P
SG	1.545	15	639	.08
DS	1.479	15	639	.10
İD	1.216	15	639	.25

Varyansların eşitliği varsayımı duyarlı sevgi, insani değerler ve sosyal güven ve memnuniyet değişkenleri için tam sağlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin varyans ve kovaryanslarının annenin eğitim durumunun kategorileri arasındaki

dağılımı homojendir (B-M= 66.6 F= .897, P .72). MANOVA analizinin sonuçları Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeyi Baba Meslek Durumuna Göre MANOVA Analizinin Sonuçları

	Wilks λ	F	Hipotez DF	Hata DF	P	η^2
Intercept	.059	3388	3	637	.000	.941
Baba meslek	.9322	1.16	45	1917	.21	.027

ÜZ/Y çocuklarda insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet ile baba mesleği arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak üzere uygulanan MANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\lambda = .922$, $F = ,1,16$, $P = .21$). ÜZ/Y çocukların baba mesleği ile İD, SG veya DS arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bu çalışmanın verileriyle ortaya konulmuştur. Bu çalışmada baba mesleğinin insani değerler, duyarlı sevgi ve sosyal güven ve memnuniyet puanları arasında anlamlı olarak ayrışmayacağı varsayıldığından söz konusu üç varsayım da desteklenmiştir.

Bağımlı değişkenler arası korelasyonlar

Çalışmanın 27. Hipotezinde ÜZ/Y çocuklarda insani değerler, sosyal güven ve memnuniyet ve duyarlı sevgi değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar olacağı varsayılmaktadır. Bu varsayımı test etmek için bu üç değişken arasındaki parametrik Pearson ve parametrik olmayan Spearman rho ve Kendall tau b bağıntıları Tablo 56'da incelenmiştir..

Tablo 56

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi İle Sosyal Güven ve Memnuniyet Değişkenleri Arasındaki Spearman rho ve Kendall tau b Bağlılıları Sonuçları

		SG	DS	İD
SG	Pearson Correlation	1	,209**	,347**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	726	726	726
DS	Pearson Correlation	,209**	1	,338**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	726	726	726
İD	Pearson Correlation	,347**	,338**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	726	726	726

** . Korelasyon 0.01 eşliğinde anlamlı (2-terafli).

Tablo 56'daki Pearson korelasyon matrisinde görüleceği üzere her üç değişken arasında pozitif ve .001 eşliğinde anlamlı korelasyonlar mevcuttur. Buna göre, sosyal güven ve memnuniyetle insani değerler arasındaki korelasyon .347 ile en kuvvetli korelasyondur. İnsani değerlerle duyarlı sevgi arasındaki korelasyon .338 iken en zayıf korelasyon .209 ile Sosyal güven ve memnuniyetle duyarlı sevgi arasında ortaya çıkmıştır. Buna göre genel olarak aradaki bağılılıların anlamlı ve pozitif olmakla birlikte zayıf olduğunu da belirtmek gerekir. Tablo 57'de aynı değişkenler arasındaki parametrik olmayan bağılılılar sunulmaktadır.

Tablo 57

Üstün Zekâ/Yetenekli Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı Sevgi ile Sosyal Güven ve Memnuniyet Değişkenleri Arasındaki Parametrik Olmayan Bağını Sonuçları

			SG	DS	İD	
Kendall's tau_b	SG	Correlation	1.000	,149**	,252**	
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	
			N	726	726	726
	DS	Correlation	,149**	1.000	,243**	
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	
			N	726	726	726
	İD	Correlation	,252**	,243**	1.000	
Coefficient						
Sig. (2-tailed)		,000	,000	.		
		N	726	726	726	
Spearman's rho	SG	Correlation	1.000	,216**	,357**	
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	
			N	726	726	726
	DS	Correlation	,216**	1.000	,345**	
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	
			N	726	726	726
	İD	Correlation	,357**	,345**	1.000	
Coefficient						
Sig. (2-tailed)		,000	,000	.		
		N	726	726	726	

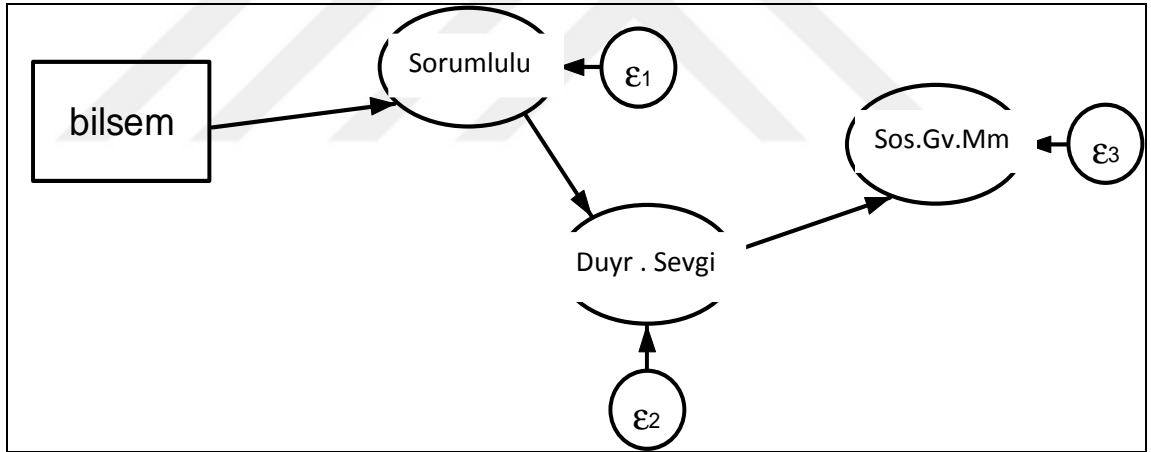
** . Korelasyon 0.01 eşliğinde anlamlı (2-terafli).

Parametrik olmayan korelasyon değerlerinden Spearman'ın rho değeri hemen hemen Pearson korelasyonlarıyla aynı büyüklükte çıkmıştır. Nitekim İD ile SH arasında .357, İD ile DS arasında .345 korelasyon çıkmışken DS ve SG arasındaki korelasyon .216 olarak ortaya çıkmıştır. Kendall'ın tau b skorları ise yine .001 eşliğinde anlamlı olmakla birlikte daha küçük şiddette çıkmıştır. Kendall'ın tau b skorları İD ile SH arasında .25, İD ile DS arasında .24 iken, DS ve SG arasındaki korelasyon .149 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre sosyal güven ve memnuniyet, insani değerler ve duyarlı sevgi arasında pozitif bağlantı olduğu varsayımı desteklenmiştir.

Yapısal eşitlik modeli

Çalışmanın son hipotezi yapısal eşitlik modeli (SEM) ile test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri bir teorik modelde değişkenler arasındaki bütün varsayımsal ilişkilerin kuvvetini gösteren modellerdir. SEM marifetiyle hem iki değişken arasındaki doğrudan var olan ilişki hem de iki değişken arasında üçüncü veya dördüncü ara değişkenler üzerinden var olan dolaylı ilişkilerin kuvvetini tek

bir modelle ortaya koymak mümkündür. Eğer model doğru ise ortaya çıkan sonuçlar da sebep sonuç ilişkilerini tam olarak temsil edecektir (Maruyama, 1998). Bu çalışmada kurulacak olan iki farklı yapısal eşitlik modeli vardır. İlki üstün zekâ/yetenekli olmak insani değerler ve duyarlı sevgi üzerinden sosyal güven ve memnuniyeti arttıracak bir etki ortaya çıkaracaktır varsayımını sınamaktadır. Bu modele ilişkin ayrıntılar çalışmanın giriş kısmında (hipotezlerde) verilmiştir. İkincisi üstün zekâ/yetenekli olmak sorumluluk bilinci ve duyarlı sevgi üzerinden sosyal güven ve memnuniyeti arttıracak bir etki ortaya çıkaracaktır varsayımını sınamaktadır. Buna göre, üstün zekâ/yetenekli olmak insani değerlerden sorumluluk üzerinde olumlu bir etki meydana getirecek, bu etki duyarlı sevgiyi tetikleyecek ve duyarlı sevgi ise çocukların sosyal güven ve memnuniyetini arttıracaktır. Dolayısıyla modelde üstün zekâ/yetenekli olmak ekzojen değişken olurken duyarlı sevgi ve sorumluluk ara değişkenler sosyal güven ve memnuniyet ise endojen değişkendir. Modelin temsili Şekil 12'deki gibidir.



Şekil 12. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin ekzojen değişken ve endojen değişken temsili modeli.

Bu kapsamda oluşturulan yapısal eşitlik modelinde üstün zekâ/yetenekli olmak gözlenen ekzojen unsurken, ara değişkenler olan sorumluluk ölçeği yedi gözlenmiş unsurdan, duyarlı sevgi ölçeği ise 21 unsurdan oluşan örtük değişkendir. Modelin endojen değişkeni olan ve sosyal güven ve memnuniyet ölçeği ise 11 unsurdan oluşan örtük bir değişkendir. SEM'nde kullanılacak ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlilik test sonuçları aşağıda verilmiştir.

İnsani değerler (sorumluluk) ölçeği

Sorumluluk ölçeği öğrencilerin insani değerlerini belirlemede, Dilmaç (2007), tarafından ortaöğrenim düzeyindeki öğrenciler (ergenler) için geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeğinin (İDÖ)” birinci alt faktörüdür ve yedi unsurdan oluşmaktadır. İDÖ Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Puanların artması/azalması bireylerin insani değerler daha fazla sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir.

Ölçek güvenilirliği varyansın örtük değişkenin gerçek değerine yansıtılabilecek oranıdır. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmede kullanılan en genel yöntem Cronbach Alfa değeridir. Bu değer 0 ile 1 arasında değişmekte olup 1’e yaklaştıkça güvenilirlik artar (DeVellis, 2012). Yapılan alfa güvenilirlik testinde 7 unsurlu sorumluluk alt ölçeğinin güvenilirliği .46 olarak çıkmıştır. Düşük güvenilirlik skorunun sebebi araştırıldığında 7. Ölçek unsuru olan “Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam” ibaresinin maddeler arası korelasyonlarının aşağıdaki tabloda görüleceği üzere negatif ve düşük şiddette olduğu görülmüştür.

Tablo 58

Sorumluluk Ölçeği Maddeler arası Korelasyon Matrisi

Sorumluluk Ölçeği Maddeler arası Korelasyon Matrisi							
	id1	id7	id13	id19	id25	id31	id37
id1	1.00	-,086	,280	,260	,155	,172	,303
id7	-,086	1.000	-,129	-,155	-,263	-,039	-,150
id13	,280	-,129	1.00	,365	,187	,193	,290
id19	,260	-,155	,365	1.000	,179	,194	,290
id25	,155	-,263	,187	,179	1.00	,285	,300
id31	,172	-,039	,193	,194	,285	1.00	,277
id37	,303	-,150	,290	,290	,300	,277	1.00

Bu madde ters kodlanarak tekrar güvenilirlik analizi yapıldığında alfa katsayısı .641’e çıkmıştır. Bu şekilde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59

Sorumluluk Ölçeği Maddeler Arası Korelasyon Matrisi Doğrulayıcı Faktör Analizinin Sonuçları

İstatistik	Değer
X ² (p)	143.34 (.000)
DF	14
x ² /df	10.2
RMSEA	.078
CFI	.89
GFI	.974
AGFI	.948
RMR	.07

Maruyama'ya (1998) göre yapısal eşitlik modellerinde model uyum testleri arasında (goodness of fit tests), üzerinde genel bir konsensüs sağlanmış spesifik bir test veya test grubu yoktur. Bu noktada Maruyama model uyum testlerini üç kategoriye ayırır. Mutlak indisler (absolute indexes), görelî indisler (relative indexes) ve düzeltilmiş indisler (adjusted indexes). Mutlak indisler “model oturduktan sonra kalan artıklar veya açıklanmış varyans anlamlı mıdır?” sorusuna cevap arar. Bu testlere örnek olarak ki kare testi, ki kare/serbestlik derecesi, AGFI, GFI, ve RMR gösterilebilir. Görelî indisler ise “eldeki model gözlenmiş veriyi bir dizi gözlenmemiş (potansiyel) veriye kıyasla ne kadar iyi açıklar?” sorusuyla ilgilenir. Bu testlere örnek ise NFI, CFI, TLI gibi testlerdir. Düzeltilmiş testlerde ise modelin uyum ve verimliliği (parsimony) ne ölçüde birleştirdiğini araştırır (Maruyama, 1998). Bunlar dışında en çok dikkate alınan uyum göstergelerinden birisi de RMSEA olup bu değer herbir serbestlik derecesi başına düşen çarpıklığı gösterir (Maruyama, 1998). Uyum istatistiklerinin eşik değerleri konusunda genellikle Bentler ve Bonett (1980), tarafından ileri sürülen .90 eşiği gösterilmektedir. Şunu da hatırlatmak gerekir ki Bentler ve Bonett .90'ın altındaki uyum değerlerinin ciddi bir şekilde geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu sebeple uyum eşik değerleri konusundaki tartışmalar henüz kati bir neticeye varmamıştır. Bu çalışmada da .90 değerleri esas alınacaktır. RMR ve RMSEA değerleri için kabul edilen iyi uyum değeri ise .05 ve daha düşük değerlerdir (Maruyama, 1998). Buna karşılık Tabachnick ve Fidel (2007) .1 düzeyindeki RMSEA değerini zayıf uyum göstergesi olarak kabul etmektedir.

Sorumluluk ölçeğinin model uyum istatistikleri incelendiğinde modelin RMSEA değerinin .078 ile kabul edilebilir eşiğe yakın olduğu, buna karşılık GFI, ve AGFI değerlerinin mükemmel uyum göstergesi olan .95 değeri üzerinde ve civarında olduğu, yine CFI değerinin iyi uyum eşiği olan .90 değerine çok yakın olduğu görülmektedir. En problemli göstergeler ki kare testinin anlamlı çıkması ve ki kare/ sd değerinin kabul edilebilir sınır olan 4 değerinin oldukça üzerinde olmasıdır. Uyum değerlerinin iyileştirilmesi için bir önceki analizde diğer unsurlarla arasındaki korelasyon düşük olan 7. Unsur çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmış olup sonuçlar Tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo 60

Sorumluluk Ölçeğinin Model Uyum İstatistikleri

İstatistik	Değer
X ² (p)	77.64 (.000)
DF	9
x ² /df	8.62
RMSEA	.071
CFI	.934
GFI	.982
AGFI	.958
RMR	.051

Yedi numaralı unsur çıkarıldıktan sonra model uyum istatistiklerinin tamamında gözle görülür bir iyileşme sağlanmıştır. GFI ve AGFI değerleri mükemmel uyum sınırını geçmiş, CFI değeri de .934 ile bu sınıra yaklaşmıştır. Zaten kabul edilebilir sınırlarda olan RMSEA ve RMR değerleri de düşmüştür. Ki kare ve ki kare/sd değeri de düşse de istenilen seviyeye gelmemiştir. Burada şu hususun hatırlatılması gerekir ki, Maruyama (1998) uyum istatistikleri içerisinde ki kare değerinin gözlem sayısına çok hassas olduğunu ve aynı değişkenlerle, fakat birisi diğerinin iki katı gözlem sayısı ile, yapılacak iki analizde ki kare değerinin çok farklı çıkabileceğini vurgulamıştır. Maruyama gözlem sayısı arttıkça ki kare değerinin anlamlı çıkma olasılığının da artacağını belirtmektedir. Bu çalışmada 1522 gözlem bulunmakta olup bu analizde olduğu gibi bundan sonraki SEM analizlerinde de ki kare değerlerinin anlamlı çıkması bu geniş sayılabilecek gözlem sayısına bağlanabilir. Özetleyecek olursak, gözlem sayısına hassasiyet gösteren ki kare değerleri hariç tutulacak olursa, yedinci maddesi

çıkarılmış olan sorumluluk ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde iyi uyum sonucu gösterdiği görülmüştür.

Duyarlı sevgi ölçeği

21 madde (Ör: “İhtiyacı olan insanlara karşı çoğu kez duyarlı duygulara sahibimdir”. “Tanımadığım insanları üzüntülü gördüğümde, onlara elimi uzatma ihtiyacı hissederim”) 7’li Likert tipi ölçektir [(1) Benim için hiç doğru değil ((7) Benim için tamamen doğru]. Ölçek Akın ve Eker (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi bu ölçek 21 unsurdan oluşmakta olan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası model uyum istatistikleri Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61

Duyarlı Sevgi Doğrulayıcı Model Uyum İstatistikleri

İstatistik	Değer
X ² (p)	1829.4 (.000)
DF	189
x ² /df	9.68
RMSEA	.076
CFI	.856
GFI	.877
AGFI	.85
RMR	.17

DS ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde uyum değerlerinin (GFI, AGFI, CFI) 90’ın altında olduğu, buna karşılık hata değerlerinin .08 sınırına yakın olduğu (RMSEA= .076, RMR = .073) ve özellikle x²/df değerinin 4 eşiğinden oldukça yüksek olması modelde uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Bu sorunun tespiti amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde 21 unsurlu DS ölçeğinin 14. Unsurunun faktör yüklemesinin .36, ile en düşük değere sahip olduğu görülmüştür. Bahse konu unsur incelendiğinde “*Tanımadığım insanları yanlış olduğunu düşündüğüm şeyleri yapıyor olsalar bile, kabul ederim*” ibaresinden oluşan unsur olduğu görülmüştür. Bu unsur çıkarılarak tekrarlanan DFA sonuçlarına göre ek uyum istatistiklerinin yükseldiği gözlenmiştir. Sonuçlar Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 62

Duyarlı Sevgi Doğrulayıcı Model Uyum İstatistikleri

İstatistik	Değer
X ² (p)	1597.5 (.000)
DF	170
x ² /df	9.39
RMSEA	.074
CFI	.87
GFI	.889
AGFI	.863
RMR	.157

Yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde uyum istatistiklerinin iyi uyum olarak kabul edilen .90 değerine oldukça yaklaştıkları, RMSEA değerinin kabul edilebilir sınır olan .08'in altında olduğu, buna karşılık ki kare/ sd değerinin ve RMR değerinin olması gerekenden biraz yüksek olduğu görülmüştür. Bu haliyle duyarlı sevgi ölçeği mükemmel olmasa da kabul edilebilir bir uyum göstermiştir.

Sosyal güven ve memnuniyet ölçeği

Bireyin sosyal dünyasını güvenli, sıcak ve sakinleştirici olarak algılayıp algılamadıklarını yordamak amacıyla Gilbert ve diğerleri (2009), sosyal güvende hissetme ve memnuniyet kavramını öne sürmüş ve ölçeği geliştirmişlerdir. 11 maddeden oluşan bu ölçme aracı 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ("0" Hiçbir zaman- "4" Her zaman). Bu ölçek 11 unsurdan oluşan tek boyutlu bir ölçektir. SGM ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .843 olarak çıkmış olup bu değer iyi seviyede güvenilirlik ifade etmektedir. SGM ölçeğiyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin model uyumluluk değerleri Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

Sosyal Güven ve Memnuniyet Doğrulayıcı Faktör Analizinin Model Uyumluluk Değerleri

İstatistik	Değer
X ² (p)	489.743 (.000)
DF	44
x ² /df	11.13
RMSEA	.082
CFI	.90
GFI	.944
AGFI	.916
RMR	.073

SGM ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde uyum değerlerinin (GFI, CFI) 90 ve üzerinde olduğu, buna karşılık hata değerlerinin nispeten yüksek olması (RMSEA= .082, RMR = .073) ve özellikle x²/df değerinin 4 eşliğinden oldukça yüksek olması modelde uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Bu sorunun tespiti amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde 11 unsurlu SGM ölçeğinin 2. Unsurunun faktör yüklemesinin .12, 11. unsurun yüklemesinin ise .16 olduğu, diğer unsurların yükleme değerlerinin .42 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Bahse konu iki unsur incelendiğinde bunların sırasıyla “*Etrafımdaki insanlar beni kolaylıkla sakinleştirebilir*” ve “*Yakınlarım sıkıntı anlarımda beni sakinleştirebilir*” ibarelerinden oluşan unsurlar oldukları görülmüştür. Bu unsurlar sırasıyla çıkarılarak tekrarlanan DFA sonuçlarına göre en yüksek uyum istatistikleri 2. Unsurun çıkarılmasıyla ortaya çıkmış olup sonuçlar Tablo 64’te gösterilmiştir.

Tablo 64

Sosyal Güven ve Memnuniyet Doğrulayıcı Faktör Analizinin Model Uyumluluk Değerleri

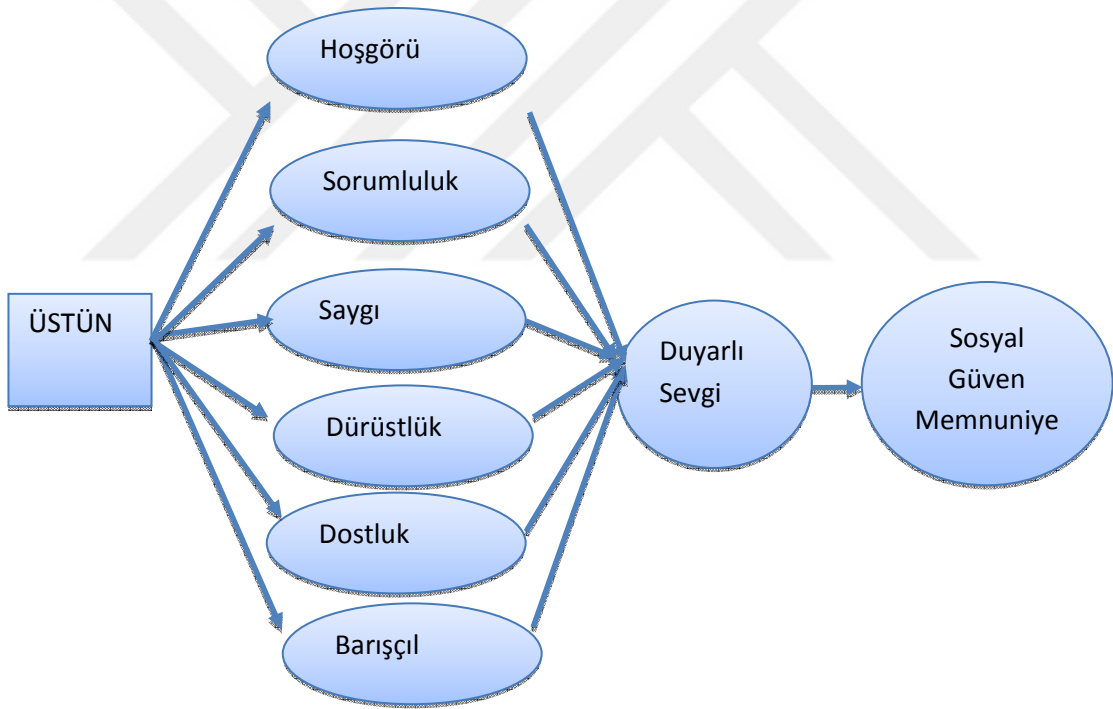
İstatistik	Değer
X ² (p)	182.42 (.000)
DF	35
x ² /df	5.2
RMSEA	.053
CFI	.964
GFI	.976
AGFI	.963
RMR	.039

Tablo 64’teki değerler incelendiğinde 2. Unsur çıkarıldığında ki kare/srbestlik derecesi istatistiğinin 6 puan düştüğü, RMSEA istatistiğinin kabul

edilebilir düzey olan .053'e RMR istatistiğinin ise .039'a gerilediği, diğer uyum istatistiklerinin tamamının ise mükemmel uyum eşiği olan .95 değerini aştığı görülmektedir. Dolayısıyla SGM ölçeği bu haliyle modele katılmak için gerekli güvenlik ve geçerlilik derecesini sağlamaktadır.

Modelin analizi

Üstün zekâ/yetenekli çocukların insani değerler tüm alt değişkenlere ait puanlarının fazla olacağı ve bu fazlalığın duyarlı sevgiyi arttıracığı, duyarlı sevginin de sosyal güven ve memnuniyeti arttıracığı varsayım grubunu test etmek üzere oluşturulan yapısal eşitlik modelinin örtük değişkenleri yukarıda incelenmiştir. Bu aşamada ise bu değişkenler arasında varsayılan sebep sonuç ilişkilerinin modellenerek (Şekil A) aralarındaki bağıntıların yönü, şiddeti ve anlamlılığı test edilecektir.



Şekil 13. Yapısal eşitlik modelinin örtük değişkenleri.

Görüleceği üzere, bu modelde sadece tek alt boyutlar değil, onunla birlikte Dilmaç (2007), tarafından kategorize edilmiş olan insani değerler ölçeğinin diğer alt alanları olan dostluk/arkadaşlık, saygı, hoşgörü, dürüstlük ve barışçıl olmanın da üstün zekâ/yetenekli olma özelliğinden etkilendikleri, insani değerler alt

kategorilerinin duyarlı sevgiyi, duyarlı sevginin de sosyal güven ve memnuniyeti etkiledikleri varsayılmaktadır.

Bu modelde tüm örtük değişkenlere ait doğrulayıcı faktör analizlerine ait sonuçlar Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65

Yapısal Eşitlik Modelinin Tüm Örtük Değişkenlere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizleri

İstatistik	Dostluk Arkadaşlık	Barışçıl olma	Saygı	Dürüstlük	Hoşgörü
X ² (p)	50 (.000)	26.6 (.005)	43 (.000)	36 (.000)	24.7 (.000)
DF	14	11	9	10	10
x ² /df	3.5	2.4	4.77	3.6	2.4
RMSEA	.041	.031	.05	.041	.031
CFI	.97	.988	.94	.934	.988
GFI	.99	.995	.992	.992	.995
AGFI	.98	.987	.976	.98	.987
RMR	.048	.026	.036	.039	.046

Tablo 65'te görülen uyum istatistikleri, değişim indislerinde ortaya çıkan başlıca kovaryans ayarlamaları yapıldıktan sonra tekrar icra edilen onaylayıcı faktör analizine aittir. Bu sonuçların tamamında mükemmel yakın uyumluluk olduğu görülmektedir. Bu şekilde alternatif modelin analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 66'daki gibidir.

Tablo 66

Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum Göstergeleri Analizi

İstatistik	Değer
X ² (p)	30716 (.000)
DF	2455
x ² /df	12.58
RMSEA	.087
CFI	.40
NFI	.39
IFI	.41
TLI	.38
GFI	.72
AGFI	.70
RMR	.17

Uyum istatistikleri incelendiğinde ki kare testinin anlamlı çıkması ve ki kare/ sd değerinin 12.5 olarak çıkmasından başlayarak bütün uyum istatistiklerinin oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. RMSEA değerinin .087, RMR değerinin .17

olarak çıkması kötü uyum göstergesidir. GFI ve AGFI değerleri .70 civarında, CFI değeri ise .40 olarak çıkmış olup bütün bu göstergeler de kötü uyum olduğunu pekiştirmektedir. Göreli indisler (TLI, IFI, NFI) de ise değerler .38-.41 aralığında olduğundan modelin tüm uyum verilerinde yetersiz kaldığı görülmektedir. Modeli geliştirmek amacıyla yapılabilecek değişiklikler değişim indisi (modification index) üzerinden araştırıldığında hoşgörü ile diğer insani değerler kategorileri arasında direk bağlantı kurulmasının modeli geliştirebileceği görülmüştür. Bahse konu değişiklikler yapıldıktan sonra model tekrar çalıştırılmış, aşağıda görüleceği üzere uyum istatistiklerinde belirli bir oranda iyileşme görülse de son tahlilde model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Uyum istatistikleri yetersiz çıktığından model üzerinde bağıntıların incelenmesi yapılmamıştır (Tablo 67).

Tablo 67

Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum Göstergeleri Analizi

İstatistik	Değer
X ² (p)	23960 (.000)
DF	2451
x ² /df	7.7
RMSEA	.076
CFI	.55
NFI	.52
IFI	.55
TLI	.54
GFI	.72
AGFI	.70
RMR	.17

Alternatif model

Bu modele alternatif olarak insani değerler ölçeğinin sorumluluk alt kategorisinin dâhil edildiği bir model daha denenmiştir. Üstün zekâ/yetenekli çocukların sorumluluk bilincinin fazla olacağı ve bu bilincin duyarlı sevgiyi arttıracığı, duyarlı sevginin de sosyal güven ve memnuniyeti arttıracığı varsayım grubunu test etmek üzere oluşturulan yapısal eşitlik modelinin örtük değişkenleri yukarıda incelenmiştir. Bu aşamada ise bu değişkenler arasında varsayılan sebep sonuç ilişkilerinin modellenerek aralarındaki bağıntıların yönü, şiddeti ve anlamlılığı test edilecektir. Şekil 11’de model test edildikten sonra ortaya çıkan standardize edilmiş bağıntılar gösterilmektedir. Temel değişkenler arasındaki

bağıntılar ayrı bir tabloda gösterilmiştir. Fakat bunlardan önce model uyum göstergeleri analiz edilecektir.

Tablo 68

Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum Göstergeleri Analizi

İstatistik	Değer
X ² (p)	2854 (.000)
DF	627
x ² /df	4.5
RMSEA	.048
CFI	.87
NFI	.841
IFI	.872
TLI	.864
GFI	.893
AGFI	.88
RMR	.109

Uyum istatistikleri incelendiğinde ki kare testinin anlamlı çıkması ve ki kare/ sd değerinin 4'ün biraz üzerinde çıkması dışında uyum istatistiklerinin genel olarak iyi uyum sınırına çok yakın olarak çıktığı görülmektedir. RMSEA değerinin .048 olarak çıkması iyi uyum göstergesidir. GFI, AGFI ve CFI değerleri de .90'a çok yakın olarak çıkmıştır. Göreli indisler (TLI, IFI,NFI) de .9'a yakın değerler almıştır. Modeli geliştirmek amacıyla yapılabilecek değişiklikler değişim indisi (modification index) üzerinden araştırıldığında bilsem ile SGM ve sorumlu ile SGM değişkenleri arasına direk bağlantı kurulmasının modeli geliştirebileceği görülmüştür. Her iki değişiklik de sırasıyla ve beraber modele uygulansa da model uyum göstergelerinde kayda değer herhangi bir iyileşme görülmemiştir. Bu sebeple, analizin teorik çerçevesi de göz önüne alınarak modelde daha ileri bir değişiklik yapılmamıştır. Temel değişkenler arasındaki bağıntılar aşağıdaki tabloda, bütün değişkenler arasındaki standart bağıntılar ise şekilde gösterilmiştir.

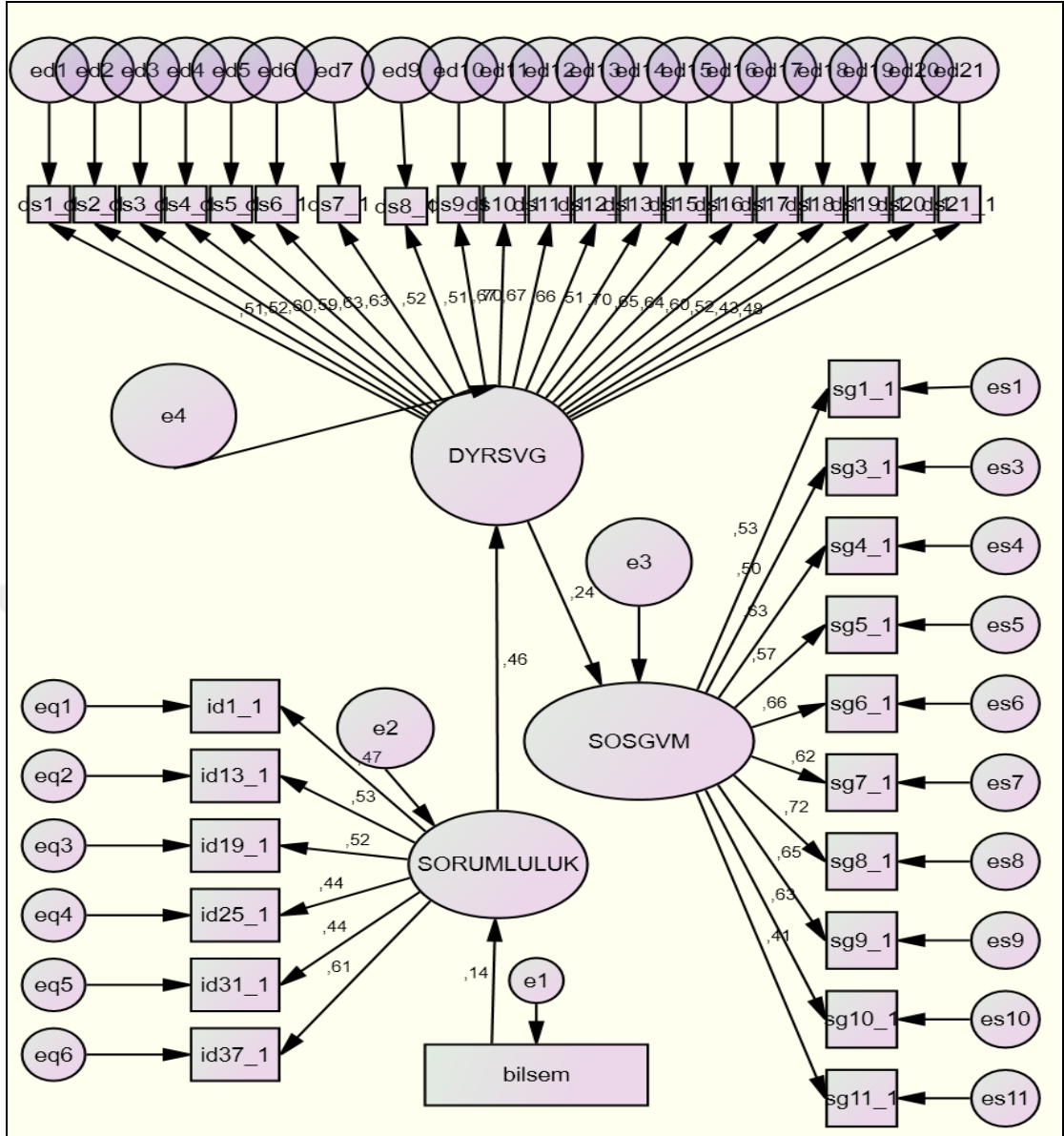
Tablo 69

Yapısal Eşitlik Modeli Standart Bağıntılar

	Bağıntı	Standart bağıntı	Standart hata	z	P
Sorumluluk →Duyarlı sevgi	.118	.24	.015	7.63	.000
Duyarlı sevgi→Sosyal güven	.664	.46	.06	11.03	.000
Üstün→İnsani değerler	.189	.15	.042	4.46	.000

Bağıntılar incelendiğinde bilsem ve sorumluluk değişkenleri arasındaki ilişkide, kukla değişken olan bilsem değişkeninde üstün çocuklar 1 olarak kodlandığından aradaki pozitif ve anlamlı bağıntı üstün zekâ/yetenekli çocukların normal çocuklara kıyasla daha fazla sorumluluk bilincine sahip olduğunu göstermiştir. Ne var ki ilişkinin şiddeti .15 standart bağıntı değeriyle zayıftır. Ara değişkenler olan sorumluluk ve duyarlı sevgi arasındaki bağıntı ise .46 değeri ile en kuvvetli bağıntıdır. Duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet arasındaki bağıntı ise .24 olarak ortaya çıkmıştır. Tüm ilişkiler .001 düzeyinde anlamlıdır. Genel olarak temel değişkenler arasındaki bağıntıların zayıf olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre çalışmanın 28. Hipotezi de desteklenmiştir.



Şekil 14. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet yapısal modeli.

Dördüncü Bölüm

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde bulgular kapsamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili çalışmalarla tartışılması yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca, uygulayıcılara ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik bazı öneriler ele alınmıştır.

Sonuç

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları doğrultusunda yapılan tartışmalara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. 28 hipotezden 25'i bulgularla desteklenirken 3'ü desteklenmemiştir. Sonuçların ayrıntıları aşağıdaki gibidir:

- H1 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanları normal öğrencilerden daha yüksek olduğu ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H2 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi düzeyi normal öğrencilerden daha yüksek olacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H3 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sosyal güven ve memnuniyet düzeyi normal öğrencilere göre daha düşük olacağı ileri sürülmüştü. Araştırmanın bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H4 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre insani değerler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H5 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre duyarlı sevgi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.

- H6 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H7 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin değerler puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H8 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H9 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H10 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre duyarlı sevgi düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstereceği ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H11 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstereceği iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H12 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin insani değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H13 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin duyarlı sevgi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H14 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.

- H15 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H16 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı ileri sürülmüştür. Araştırmanın bulguları hipotezi destekledi.
- H17 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H18 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H19 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H20 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H21 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H22 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H23 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H24 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H25 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.

- H26 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H27 Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet arasında pozitif ilişkilerin olduğu iddia edilmişti. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.
- H28 Üstün zekâ/yetenekli olmak insani değerlerden sorumluluk bilincinin fazla olmasını, bu bilinç duyarlı sevgiyi, duyarlı sevgi de sosyal güven ve memnuniyeti arttıracak ileri sürülmüştü. Araştırma bulgularıyla bu hipotez desteklenmiştir.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanları normal öğrencilerden daha yüksektir hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın ilk hipotezinde üstün zekâ/yeteneklilerin insani değerler puanlarının daha yüksek olacağı iddia edilmişti. Bu hipotez bağlamında çalışma bulgusunda üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler (barışçıl olma) puan ortalaması normal öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Lee ve Olszewski-Kubilius (2006), 200 üstün zekâ/yetenekli lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsiyet ayrımı yapmadan üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin uyum gösterme puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Er ve Ünal (2015) Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarını inceleyerek bir değerlendirme yapmaya çalışmışlardır. 7 farklı ilden 204 öğrencinin katılmış olduğu araştırma sonucunda 5., 6., 7., 8. ve 9. sınıf üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin çizdikleri resimleri inceleyerek meclis, seçim, egemenlik ve demokratik değerler başlıklı temalara ulaşmışlardır. Bu çalışma sonucunda üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin TBMM, milli egemenlik, seçim, seçim sandığı, halkın yönetimi, oy kullanmak, adalet, hukuk devleti, özgürlük, eşitlik, düşünceye saygı ve uzlaşma kavramlarını önemsendiğini belirtmişlerdir.

Tirri, Tallent-Runnels ve Nokelainen (2005) 3, 4, 5 ve 6. sınıflara devam eden üstün zekâ/yetenekli çocuklar ile normal performans gösteren çocukların dâhil olduğu kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalarında, çocuklara geleceğe ait sorular sormak suretiyle çocukların eğilimlerini araştırmışlardır. Bulgulara göre üstün zekâ/yetenekli çocukların ahlaki gelişim düzeyi normal akranlarına göre daha yüksek olup ahlaki sorunlara daha çok ilgi gösterdiklerini, soruların büyük bir kısmının savaş ve terörizm ile ilgili olduğunu görmüşlerdir

Hökelekli ve Gündüz (2004), 688 üstün zekâ/yetenekli öğrenci ile yaptıkları çalışmada, açık uçlu sorularla öğrencilerin değer yönelimlerini araştırmışlardır. Bulgulara göre üstün zekâ/yetenekli öğrenciler “iyilikseverlik ve barışseverlik” yönelimlerinin yüksek olduğu; buna karşın “güç” gibi değer yönelimlerinin ise düşük olduğunu tespit etmişlerdir

Bu çalışmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin saygı ve hoşgörü puan ortalaması normal öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Cetinkaya ve Kıncal (2015), üstün zekâ/yetenekli çocukların sevgi, hoşgörü ve demokrasi değerlerini ilişkisel yönden incelediği çalışma sonucunda üstün zekâ/yetenekli çocukların kişi haklarına saygılı, sağduyulu, özgürlüğe önem veren, sabırlı bireyler olma özelliklerini normal öğrencilerden daha yüksek oranda taşıdıklarını tespit etmiştir. Topçu (2015), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin değer kavramına dönük algılarını ve değer kavramına yükledikleri anlamları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, genel olarak üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin değer kavramına bakışlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma çerçevesinde saygı, hoşgörü ve iyi insan olmanın üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin, toplumsal yaşamda insanların taşınması gerektiğine inandığı ve kişinin yaşamını yönlendiren öncelikli değerlerden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin karşılaştırıldığı bu çalışmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin dürüstlük, sorumluluk, dostluk/arkadaşlık puan ortalaması normal öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), araştırmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla belirlemeye çalışmışlardır. Üç farklı bilim ve sanat merkezinde destek eğitimi gören 89 üstün zekâ/yetenekli öğrenciden topladıkları verilerle elde edilen

bulgulara göre; dostluk, doğru sözlülük, merhamet, bağışlayıcılık ve kanaatkârlık öğrencilerin en çok metafor ürettikleri değerlerdendir

Tirri ve Pehkonen (1998), çalışmalarında 14-15 yaşlarında 17 Finli üstün zekâ/yetenekli öğrencinin ahlaki olgunluk düzeyini ölçmeye çalışmışlardır. Bu öğrencilerin ahlaki olgunluk yönüyle 18 yaşındaki bireylerle aynı seviyeye sahip oldukları, adalet ve sorumluluk duygularının çok gelişmiş olduklarını tespit etmişlerdir. Özellikle günlük yaşam içerisinde bireyin haksızlığa uğraması karşısında son derece hassas oldukları kadar bilimde etik kurallardan da taviz vermedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Winner (1997), göre üstün zekâ/yetenekli her bireyin sosyal-duygusal yönden özgün bir kişiliği vardır. Bağımsız hareket etme isteği ve eğiliminde olan bu kişilerin sıradan bir yaşam sürdürmeleri neredeyse mümkün değildir. Bunun yanında üstün zekâ/yetenekli çocukların önemli bir kısmı erken yaşlarda ortaya çıkan güçlü bir ahlâk duygusuna sahiptir. Bilişsel kabiliyetleri, güçlü gözlemleri ve önsezileri, ileri anlama ve kavrama gücü, adalet duygusu, sorgulama kültürü bunda etkili olmaktadır. İleri düzeyde bir adalet duygusuna sahip oldukları gibi merhamet duyguları ile insani değerleri çok yüksektir ve mükemmeliyetçidirler

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi düzeyi normal öğrencilerden daha yüksektir, hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın ikinci hipotezinde üstün zekâ/yeteneklilerin duyarlı sevgi puanlarının daha yüksek olacağı iddia edilmişti. Bu hipotez bağlamında çalışma bulgusunda üstün zekâ/yeteneklilerin duyarlı sevgi puan ortalaması normal öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alandaki diğer çalışmaların bulgularıyla uyumludur. Nitekim Lee ve Olszewski-Kubilius (2006) yapmış olduğu çalışmada, ahlaki duyarlılık yönüyle bakıldığında lise düzeyindeki üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin lisans ve master programlarındaki öğrencilerin seviyeleri ile kıyaslanabilecek düzeyde olduklarını görmüştür. Cetinkaya ve Kıncal (2015) ise üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Clark ve Hankins (1985) çalışmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin normal öğrencilerden daha çok gazete okudukları ve haberlere daha

fazla ilgi duyduklarını, özellikle de savaşlar karşısında çok endişe ettiklerini tespit etmişlerdir (Roepner ve Silverman, 2009).

Topçu (2015), çalışmasında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sevgi, iyi insan olma, paylaşımcı ve anlayışlı olma değerlerinin üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2010) araştırmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin merhamet ve başıslama duygusunun güçlü olduğu sonucuna varmıştır. Galbraith (1985), 400 üstün zekâ/yetenekli öğrencinin dâhil olduğu araştırmasında, öğrencilerin % 80'nin akranları ile kıyaslandığında dünyada yaşanan olaylar ve problemlere daha büyük ilgi gösterdiği ve endişe duyduklarını gözlemlemiştir. Bu çocukların ilgi duydukları problemlere bakıldığında dünyada açlık ve sefalet içinde olan insanlar, nükleer savaşlar ve olumsuz sonuçları, çevre kirliliği, tabiatın yok olması ve uluslararası ilişkiler önde gelmektedir (Roepner ve Silverman, 2009).

Bilindiği gibi üstün zekâ/yetenekli öğrenciler, evrende gerçekleşen olaylar arasında bir bağın olduğunu, Dünyada gerçekleşen olayların inceliklerini bilişsel yönden kavrama kapasitesine sahiptir. Küçük yaşlarda bile “Acaba şu olaylar olursa sonucu ne olur?” gibi düşünceler kafalarını meşgul etmektedir. Göllerin ve nehirlerin kirlenmesi, ağaçların kesilmesi, çevrenin kirletilmesi üstün zekâ/yetenekli öğrencileri düşündürülen olaylardan birkaçıdır. Normal çocuklar yaşadıkları anın tadını çıkarmakla meşgul olurken üstün zekâ/yetenekli öğrenciler dünyanın diğer bölgelerinde neler olduğunu farkındadır ve dünyanın geleceği için endişelenmektedir. Hatta bu öğrenciler dünyadaki birçok çözülmesi zor, kompleks olayın yükünü sırtlarında hissetmektedir. “Bu dünyayı daha yaşanılır hale getirme” fikrini sorumluluk olarak hissetmektedirler (Roepner ve Silverman, 2009). Alandaki çalışmalara bakıldığında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin erken yaşlardan başlayarak bütün insanlara ve diğer canlılara karşı yüksek düzeyde duyarlılık taşıdığı görülmektedir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sosyal güven ve memnuniyet düzeyi normal öğrencilere göre daha düşüktür hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın üçüncü hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sosyal güven ve memnuniyet düzeyi normal öğrencilere göre daha düşük olduğu iddia edilmişti. Ancak araştırmanın bulgularına bakıldığında üstün zekâ/yetenekli

öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri normal öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Alan yazına bakıldığında hipotezle aynı doğrultuda olan ve farklılık gösteren araştırmalara rast gelinmiştir.

Blackett ve Webb (2011), göre üstün zekâ/yetenek olgusuna, sosyal ve duygusal zorluklarla baş etme açısından bakıldığında bir yönüyle sezgilerin de önemli bir unsur olduğunu bildirmiştir. Zekâ neticeye götüreceği geniş bir bilgi yelpazesi, ilgili bilgilerin kaydedildiği bir hafıza, dikkat, sebep sonuç ilişkilerini görme yeteneği gibi alanları içine alan problem çözme yeteneği olarak kabul edilmektedir. Bu özelliklere sahip olan bireyler; diğer insanlarla daha kolay ilişki kurabilmeli, şahıslar arası sorunları çözebilmeli, çıkabilecek problemleri sezebilmeli ve önlem alabilmedir, inancı mevcuttur. Başka bir ifadeyle üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin, sahip oldukları farklılıklardan dolayı toplumla daha barışık ve uyumlu olmaları beklenmektedir.

Bütün üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden üst düzeyde gelişmiş olduğunu söylemek mümkün değildir. Duygusal yönden zarar görmüş, anlayış ve hoşgörüden mahrum bir ortamda yetişmiş ya da şiddete maruz kalmış üstün zekâ/yetenekli çocuklar da vardır. Duygusal yönden incinen, zarar gören ve bunun neticesinde bazı duygularda kayıp yaşayan üstün zekâ/yetenekli çocuklar normal akranlarından daha büyük zararlara neden olabilmektedir. Çünkü zihinsel yeteneği yüksek olan bu bireyler antisosyal durumları da daha derin yaşamaktadırlar (Roepel ve Silverman, 2009).

Silverman (1993) ve Webb (2010), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin bilişsel yetenekleri açısından üst düzeyde olmalarına rağmen sosyal ve duygusal yönden ciddi sorunlar yaşayabileceğini iddia etmiştir. Buna karşın Neihart, Reis, Robinson, Moon, (2001) ise üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duygularını yönetme ve çevreleriyle olan ilişkilerinde başarılı olduklarını ifade etmiştir (Blackett ve Webb, 2011).

Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında ise her iki görüşü destekleyecek çalışmaların olduğu görülmektedir. Berndt, Kaiser ve Van Aalst (1982), üstün zekâ/yetenekli 248 ergen çocuğun depresyon düzeylerini detaylı bir biçimde inceledikleri araştırmalarında, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin uyum problemi yaşayabileceğini iddia eden araştırmacılarla benzer bulgular elde etmişlerdir. Söz

konusu araştırmada kendini gerçekleştirmeyi başaramayan üstün zekâ/yetenekli ergen çocukların depresyon seviyelerinin daha yüksek olduğunu görmüş ve öğrenilmiş çaresizlik, düşük suçluluk ve benlik saygısı gibi önemli bulgulara ulaşmışlardır. Bunun yanında genel anlamda üstün zekâ/yetenekli ergen çocukların sosyal yönden ie dönük eğilim gösterdiklerini gözlemlemişlerdir.

LoCicero ve Ashby (2000), çalışmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin uyumlu mükemmeliyetçilik puanlarının normal yaşıtlarından daha yüksek olduğu gözlemlerken uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının ise daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında üstün zekâ/yetenekli öğrenciler için mükemmeliyetçilik olumsuz bir kişilik özelliği olmadığı ortaya konmuştur

Kanlı (2011), stn zekâ/yetenekli bireyler ile normal ergenlerde mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden üstün zekâ/yetenekli ve normal düzeyinde performans gösteren 129 ğrenci araştırmaya dahil etmiştir. Elde edilen bulgulara göre, genel kanaatin aksine üstün zekâ/yetenekli ergen çocukların mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri bakımından normal akranlarından farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle bu çalışma üstün zekâ/yetenekli olmayı bireylerin sosyo-duygusal problemler yaşamasında etkili bir neden olarak bulgulamamıştır.

Bu görüşler incelendiğinde, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal hayatlarında başarılı olduğunu iddia eden araştırmacıların çalışmalarına dâhil ettikleri öğrencilerin daha çok üstün zekâ/yetenekli öğrenciler için hazırlanmış programlara katılan öğrenciler olduğu görülmektedir (Blackett ve Webb, 2011). Seçilen ğrencilerin seçilme durumundan dolayı sosyal ve duygusal problemler yaşama ihtimali düşüktür. Çünkü seçilen öğrenciler homojen diyebileceğimiz gruptandırdır. Diğer bir ifadeyle bilişsel, sosyal ve duygusal yönden çatışma yaşayabileceği normal ğrenci kitlesi bulunmamaktadır. Blackett ve Webb'e (2011) göre üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin problem yaşadığını iddia eden araştırmacılar, genellikle klinik ortamdan alınan verilerle çalışmaktadır. Kitlessel olmaktan çok bireysel vakalardır. Bu tarz bireysel vakalardan yola çıkarak üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden sorun yaşadıkları sonucuna varmanın önyargı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu bulgulara bakarak her iki görüşün geçerli olabileceği söylenebilir. Ancak sosyal ve duygusal yönden sorun yaşayan üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi birden fazla çalışma gerektireceğinden bu tespitinin zor olduğunu söylemek mümkündür. Bu yönü de düşünülerek bazı üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal problemler yaşayabileceğini düşünmek gerekir. Bazı üstün zekâ/yetenekli bireyler, sahip oldukları potansiyeli tam olarak kullanmakta, iletişim ve ilişki kurmakta güçlük çekebilmektedirler.

Ayrıca bu düşüncelerden yola çıkarak şunları söylemek mümkündür. Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler nadir rastlanan bir potansiyele sahiptir ve gelişimleri hızlı olmaktadır. Ancak bu potansiyelin olması gereken düzeye yakın bir performansa dönüşmesi için ihtiyaç duyulan şartların sağlanması gerekmektedir. Bundan dolayı öncelikle aile, eğitimciler ve diğer bireyler tarafından bu çocukların farkı olduğu kabul edilmelidir. Özel ve üstün yönleri olmakla birlikte bütün çocuklar gibi sevgi ve anlayışa ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda üstün zekâ/yetenekli çocukların aileleri bilinçlendirilmeli, öğretmenler mesleki yeterlilik bakımından donanımlı olmalı, uygun eğitim programları hazırlanmalıdır (Metin, 1999; Dönmez, 2010; Gross, 2003; Jackson ve Peterson, 2003; Özbay, 2013). Eğer bir toplum bu tedbirleri alacak olursa elinde bulundurduğu “üstün zekâ/yetenekli çocuk” potansiyelini böylece geliştirebilir. Araştırmacıların sosyal sermaye olarak adlandırdıkları bu potansiyel sayesinde birçok alanda fark oluşturma imkânı bulur.

Üstün zekâ/yetenekli bir bireyin, sahip olduğu gerçek potansiyele yakın bir performans gösterdiğinde doyuma ulaşma ihtimali çok yüksektir (Blackett ve Webb, 2011). Nitekim Koçak ve İçmenoğlu'nun (2016), orta öğretim kademesindeki öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini incelediği çalışma sonucunda, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre insani değerler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın dördüncü hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde cinsiyete göre insani değerler puanlarında anlamlı farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular hipotezi destekler niteliktedir.

Literatüre bakıldığında Kangal'ın (2010), yaptığı araştırmayla üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyetin ahlaki yargılar üzerinde kayda değer bir farklılaşmaya neden olmadığını belirlemiştir. Özkan ve Soylu (2014), gerçekleştirdikleri araştırmada eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerleri, bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerlerde cinsiyete göre herhangi bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Diğer bir araştırmada Kabaday ve Aladağ (2010), farklı eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin ahlaki yargılarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Yapıcı ve Zengin (2003), ise yürüttükleri çalışmada ilahiyat öğrencilerinin cinsiyete göre değer tercihlerinde anlamlı farklılığın olmadığını belirlemiştir. Farklı bir çalışmada Özkul (2007), yaşam değerleri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Turan ve Aktan (2008), yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Literatürde hipotezle farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara da rastlanmaktadır. Yiğit ve Dilmaç (2015), araştırmalarında insani değerler ölçeği alt boyutlarından sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer bir araştırmada Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009), cinsiyet değişkenine göre insani değerlerin alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmışlardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre duyarlı sevgi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın beşinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde cinsiyete göre duyarlı sevgi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları bu hipotezi doğrular niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde Çetinkaya ve Kıncal (2015), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sevgi, hoşgörü ve demokrasi farkındalıklarını ölçtükleri araştırmalarında, üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin toplam test puanları kız öğrencilerin lehine yüksek olsa da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ektem ve Sünbül (2011), öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını, cinsiyet ve alan türü değişkenlerine göre incelemişler, araştırma sonucunda cinsiyet ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ercoşkun ve Nalçacı (2008), gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucu Ektem ve Sünbül (2011) ile aynı doğrultuda olup öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Uğulu (2013), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Cinsiyete göre Demokrasi Algıları Ölçeği (tüm ölçek) puanları ortalamaları ile grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Ancak cinsiyete göre Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği alt boyutlarından “Okulda Katılım-Etkinlik” puanları ile grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Çetintaş (2011), araştırmalarında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Erkeklerle karşılaştırıldığında kızların demokratik tutumlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde, cinsiyete göre sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın altıncı hipotezinde cinsiyete göre üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları bu hipotezi destekler niteliktedir. Alan yazındaki diğer çalışmalara bakıldığında Başak (2010), yürüttüğü araştırmada genelleşmiş güven duygusunun cinsiyete göre görünümünü tespit etmeye çalışmıştır. Elde ettiği bulgulara dayanarak güven duygusunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kurt, Sayıl, ve Tepe (2013), gerçekleştirdikleri çalışmada kişilerarası güven duygusunda ebeveyn ve akrana bağlanmanın rollerini incelemişlerdir. Araştırma verilerine göre akrana duyulan güven açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Diğer bir araştırmada Kılıçlar (2011), öğretmenler açısından güven ile örgütsel adalet ilişkisini incelemiş, cinsiyete göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bir diğer araştırmada Yoleri ve Tanış (2014), ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okula uyumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, okula uyum puanlarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Farklı bir çalışmada Civitçi (2009), orta okul öğrencilerinin, farklı değişkenlere göre genel yaşam doyumlarını araştırmıştır. Bulgulara göre genel yaşam doyumunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Özer ve Atik (2014), gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin okul idarecilerine duydukları güven duygusunu bağımsız değişkenlere göre incelemişlerdir. Cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul müdürüne daha fazla güven duyduklarını belirlemişlerdir. Diğer bir araştırmada Şahin ve Tunçel (2008), eğitim fakültesi öğrencilerinin psiko-sosyal uyum düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilerin psiko-sosyal uyum düzeylerini erkeklerin lehine yüksek bulmuşlardır. Buradaki farklılığın, erkeklerin geleneksel değer yargılarını devam ettirmelerinden kaynaklanabileceğini not etmişlerdir.

Durmaz (2008), lise düzeyi öğrencilerin yaşam kalitesine ilişkin algılarını inceledikleri araştırmada, kız öğrencilerinin puanlarını erkek öğrencilere oranla anlamlı şekilde yüksek bulmuştur. Çivitci (2009), gerçekleştirdiği araştırmasında orta okul öğrencilerinin okul yaşam doyumlarını farklı değişkenlere göre araştırmıştır. Öğrencilerin okul yaşam doyumunda kızlar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yedinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak fark olmadığı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Aydın ve Özbek (2004), yürüttükleri araştırmalarında ailelerin tercihlerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre aile gelir durumunun aile bireylerinin tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Eser (2012), gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyi ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin ailenin gelir seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Keskin, U. ve Sağlam (2014), yürüttükleri araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Sosyo-ekonomik düzeylerine göre sahip oldukları insani değerlerin anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Hatunoglu, Medera ve Hatunoglu, (2012), gerçekleştirdikleri araştırmalarında ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre çocuklardaki ahlaki durumu incelemiştir. Araştırma bulgularına göre sosyo ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları lehine ahlaki kural bilgisi yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Gelen, Yılmaz ve Kurtulmuş (2010), gerçekleştirdikleri araştırmada 5. sınıf öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ile değerler kazanımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin dayanışma, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, akademik dürüstlük ve adil olma değerleri ile sosyo-ekonomik durumları arasındaki ilişki zayıf bulunmuştur. Akbaş (2004) ve Baydar (2009), gerçekleştirdikleri araştırmalarda sosyo-ekonomik durumun

bireyin değerleri üzerinde anlamlı farklılıklara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın sekizinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler yöndedir. Alan yazına bakıldığında Kaldırım (2005), yaptığı araştırmada ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin demokrasi ile ilgili kavramları nasıl algıladıkları ve bu kavramlarla ilgili sahip oldukları algılamalarda nelerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile demokrasi ve alt boyutları boyutlarını arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Uyanık, Kızıltepe, Özsüer ve Yaşar (2014), yürüttükleri araştırmada, anne görüşlerine dayanarak 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirilmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, ailenin ikamet ettiği yere, ekonomik duruma göre çocukların demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmanın hipotezleriyle aynı doğrultudadır.

Diğer yandan Gömleksiz, Kan ve Cüro (2010), gerçekleştirdikleri araştırmada ilköğretim okullarında uygulanan okul öğrenci meclislerinin etkililik düzeyine ilişkin okul meclis üyesi olan öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düştükçe bazı durumlara ilişkin okul meclisi uygulamasının etkililiğini daha fazla vurguladıklarını tespit etmişlerdir. Pala (2008), ise eğitim fakóltesi öğrencilerinin empati düzeylerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre kıyaslandığında ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucu şu şekilde yorumlamak mümkündür. Ekonomik sorunlar azaldıkça insanın sıkıntıkırı da azalmaktadır. Bunun neticesinde insan çevresindeki insanlara daha çok zaman ayıracak ve daha iyi anlayacaktır.

Çetin ve Aytar (2012), gerçekleştirdikleri araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile anne-baba tutumlarının ilişkisi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre algılanan gelir düzeyine göre empati puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Empati becerileri düşük olan öğrenciler kendilerini düşük gelir grubunda kabul ederken empati becerileri yüksek olan öğrenciler de kendilerini yüksek gelir grubunda kabul etmektedir. Çetin ve Aytar (2012), gerçekleştirdikleri araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile anne-baba tutumlarının ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına dayanarak algılanan gelir düzeyine göre empati puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmışlardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın dokuzuncu hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet puanlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliğe sahiptir. Ancak literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla farklı olan çalışmalara rastlanmaktadır. Dost (2007), gerçekleştirdiği araştırmada farklı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre ekonomik durumun üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile ilişkili bir faktör olduğunu saptamıştır. Üniversite öğrencisinin çeşitli etkinliklere katılmak için ekonomik yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu durum sağlandığında ise üniversite öğrencisinin yaşam doyumu düzeyinin yüksek olacağı düşünülmektedir.

Öksüz ve Ayvalı (2012), gerçekleştirdikleri araştırmada 4. ve 5. sınıfta eğitime devam eden öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde benlik saygısının ve sosyal uyum düzeylerinin yüksek diğer taraftan sosyoekonomik durumunu düşük olan öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeylerinin düşük olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Bal (2006), Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakçı (2009), Veselska ve diğ., (2010), Seven (2007), araştırmalarında da bu doğrultuda sonuçlara ulaşmışlardır.

Diğer yandan Göktan (2007), gerçekleştirdiği araştırmada, sosyoekonomik duruma göre kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelenmiş, bulgularına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Balat ve Akman (2004), araştırmalarında, sosyoekonomik düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin benlik saygı puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Aydın, H., (2008), gerçekleştirdiği araştırmasında ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma stratejisini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda ergen öğrencilerin sahip olduğu sosyoekonomik duruma göre sosyal uyum düzeyleri anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Diğer bir araştırmada Seydoğullar ve Arıdağ (2012), lise öğrencilerinin algıladıkları sosyo ekonomik düzeye göre yaşam doyumu puanları arasında anlamlı farklılığa rastlamamıştır. .

Öğrenciler farklı gelir düzeyine sahip olsalar da örgün eğitim içerisinde aynı eğitimi almaktadırlar. Aynı eğitimi almaları, aynı sınavlara girmeleri ve aynı sertifikasyona sahip olmaları gibi birçok ortak boyut, arkadaşları ile duygu ortaklığına ve paylaşımına neden olacaktır. Bu şartların, ailelerin farklı ekonomik düzeyine sahip olmasının öğrencilerin kişilikleri üzerindeki etkisini azalttığını ya da engellediğini söylemek mümkündür.

İçinde bulunulan şartlar, üstün zekâ/yetenekli öğrenciler için ayrı bir öneme sahiptir. Çevre koşullarının üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin eğitiminde çok etkili olduğu bilinmektedir. Hollingsworth (1942), IQ seviyeleri çok yüksek (125-155 arası hatta 160 üstü) öğrencilerde sosyal uyum problemlerinin yaşanabileceğini belirtmiştir. Ancak bu sorunlar üstün zekâ/yeteneklilerin duygusal yönden problemlilerinden çok, ilişki kurabileceği uygun yaşıt grubundan mahrum kalmalarından kaynaklanmaktadır. Gross (1994), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, üstün zekâ/yetenekli öğrenciler akranları tarafından reddedildiğinde kişilik özelliklerine uymayan sınıflardan alınarak zeka ve yetenek yönüyle kendisiyle benzer olan gruplarla oynamasına ve çalışmasına müsaade edilmiştir. Bu çocukların yapılan değişikliklerden sonra sınıfları tarafından kabul gördüğü tespit edilmiştir. Çünkü sosyal dışlanmışlıktan kurtulan çocuklar dost olarak kabul edilip değer görmekte ve kendilerinin değerli olduğu hislerini

yaşamaktadırlar (Gross, 1994). Bickley (2001), gerçekleştirdiği araştırmada 5-16 yaş aralığındaki 12 öğrencinin dahil olduğu araştırmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulunduran sınıf, idare ve öğretmenlerin olduğu eğitim ortamlarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler kendi aralarında benzer özellikler gösterebilirler de normal akranlarından farklı bireylerdir. Akademik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda arkadaşlık ve sosyal uyum düzeyi yükselmektedir. Sahip oldukları kapasiteye yakın performans gösteren üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde sosyal güven ve yaşam memnuniyeti artmaktadır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre duyarlı sevgi düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterir hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın onuncu hipotezinde üstün zekâ/yetenekli çocuklarda duyarlı sevgi ile hayvan besleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulgularına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak araştırmacı Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulama esnasında, “hayvan besliyor musunuz?” sorusuna “hayır” cevabını veren üstün zekâ/yetenekli öğrenciler arasından birçok kişinin “Aslında beslemek istiyorum, ancak ailem müsaade etmiyor.” veya “Daha önce besliyordum.” şeklinde sözlü açıklamada bulunduğunu gözlemlemiştir.

Evcil hayvan besleme konusunda aileler farklı nedenlerden dolayı hassas davranmaktadır. Hijyen, anne ve babanın her ikisinin de çalışan olması, inanç, apartman hayatının müsaade etmemesini hayvan beslemeye engel nedenler arasında saymak mümkündür. Ambaroğlu (2007), özellikle inancın, ekonomik durumun ve fiziksel şartların hayvan besleme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler, çevre kirliliği ve tabiatın tahrip edilmesi karşısında çok etkilenmektedirler. Onlarda derin bir çevreyi koruma hissi vardır. Öyle ki okullarda çevreyi koruma amaçlı düzenlenen kampanyaların çoğunu başlatan bu öğrencilerdir. Bu çocuklardan bazılarının 5 yaşındayken et yiyen

aileler içerisinde vejetaryen olduğu bilinmektedir. Bunun sebebi yiyecek için hayvanların öldürülmesine karşı duyulan tiksintidir (Roeper ve Silverman, 2009).

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde hayvan besleme durumlarına göre sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterir hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on birinci hipotezinde hayvan besleme durumlarına göre sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olacağı iddia edilmişti. Ancak araştırmanın bulguları bu hipotezi destekler nitelikte değildir. Onuncu hipotezde de ifade edildiği gibi üstün zekâ/yetenekli öğrenciler büyük çoğunluğu hayvan beslemeyi istemekte ancak aileler farklı nedenlerden dolayı buna izin vermemektedir. Literatüre bakıldığında sosyoekonomik durumunun evcil hayvan besleyenler üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar (Albert ve Bulcroft, 1987; Cover, 1985) evcil hayvan besleyen bireylerin gelir düzeyinin, evcil hayvan beslemeyenlere kıyasla göre daha yüksek olduğu sonucunu göstermektedir (Pamuk, 2015). Ateş, N. (2005), gerçekleştirdiği araştırmasında hayvan besleyen bireyler arasında sosyoekonomik düzeyi düşük olan kişilerin daha saldırgan olduğu sonucunu bulmuştur. Sırayla orta ve üst düzey gelir düzeyine sahip olan bireyler gelmektedir.

Çocukların yaşamında hayvanlar önemli yere sahiptir Hayvan beslemek, bütün çocuklara birçok deneyim yaşamayı sağladığı gibi çocukların sorumluluk üstlenmesini ve üstlendiği sorumluluğu yerine getirmesi bilincini de kazanmasına yardımcı olmaktadır (MEB, 2014b).

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin insani değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on ikinci hipotezinde farklı sınıf düzeylerinin üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekleyecek niteliktedir. Literatüre bakıldığında Özkan ve Soylu (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin benimsedikleri temel insani değerlerin sınıflara göre bakıldığında anlamlı bir farklılık taşımadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çoşkun ve Yıldırım (2009), gerçekleştirdikleri araştırmada üniversite birinci ve dördüncü sınıfta eğitim gören öğrencilerin değer anlayışları arasında farklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç üniversite öğrencilerinde değerlerin homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bir bütünlük olduğunu kanıtlayan bu durum aynı zamanda eğitim kurumlarının değerleri koruyan bir özelliğinin de olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmada Şafak ve Sadık (2015), öğrencilerin evrensel değerlere yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Bulgulara dayanarak evrensel değerlerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Eser (2012), gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyi ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin sınıf farkına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009), gerçekleştirdikleri araştırmada değerler ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır. Birinci sınıf öğrencilerin puan ortalamaları, üçüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından düşüktür. Diğer bir araştırmada ise Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, (2008), üniversite düzeyindeki öğrencilerin geleneksellik değer algılarını sınıf düzeyine göre incelemiş, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerde geleneksel değerlerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada You ve Penny (2011) ise sınıf düzeyine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin değerlerinin değişiklik gösterdiğini, sınıf düzeyi arttıkça gelenek öncesi ahlak anlayışının düştüğünü tespit etmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin duyarlı sevgi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on üçüncü hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyarlı sevgi düzeylerinde farklı sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların birinde Uğulu (2013), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde artış gösterdiğini saptamıştır. Yıkılmaz ve Güdül (2015),

gerçekleştirdikleri çalışmalarında 5. 6. 7. 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin demokrasiye ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda sınıflar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmiştir. 5. sınıflarda seçim, 6. ve 7. sınıflarda demokratik değerler ve seçim, 8. ve 9. sınıflarda egemenlik ve demokratik değerler öne çıkmıştır. Bu farklılıkta yakın bir zamanda gerçekleşen seçimler ile ilk ve ortaöğretimde verilen demokrasi eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir. Bir diğer çalışmada Gürbüz ve Gündüz (2011), eşitlik, özgürlük ve hoşgörü kavramlarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Diğer bir çalışmada Aydın, F. ve Çepni, (2012), ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu saptamıştır.

Araştırmanın bulgularıyla örtüşen çalışmalara da rast gelinmiştir. Aydın, F. ve Kaya (2011), yürüttükleri çalışmada sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı düzeyini farklı değişkenlere göre tespit etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlılıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır. Aydın, F. (2010), ise gerçekleştirdiği çalışmada Coğrafya bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çevreye yönelik sosyal duyarlılıklarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Başka bir çalışmada Pehlivan ve Diğdem (2014), hemşirelik bölümü öğrencilerinin özgecilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 1. 2. 3. 4. sınıf öğrencilerinin özgecilik alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Duyarlılık üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin bilinen özelliklerinden biridir. Normal akranlarına kıyaslandığında yüksek düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu duyarlılık o kadar derin ve şiddetlidir ki çoğu zaman yetişkin bireylerin dahi göstermekte zorlanacağı olgunluğu göstermelerini sağlamaktadır. Bu durum üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin duyuşsal yönlerinin çok erken yaşlarda geliştiğini de açıklamaktadır. Roeper (1982) farklı milletlere ait iki üstün zekâ/yetenekli çocuktan bahsetmektedir. Yedi yaşındaki iki üstün zekâ/yetenekli çocuk satranç oynamaya ilgi duymaktadır. Çocuklardan biri Yahudi diğeri ise Arap'tır. Aileleri Mısır ile İsrail arasındaki altı günlük savaştan dolayı birbirlerine düşümanca tavır takınmıştır. Her iki çocuk savaşla ilgili acımasız bir çatışmanın içinde kalmıştır. Savaş hakkında çok şey öğrenmiş ve

ailelerinin sahip olduğu politik görüşleri benimsemiştir. Ancak bu olumsuz duruma rağmen çocuklar iyi dost olmuştur. Çatışmalar çocukları kendi değerlerine ilgi duymaya yöneltmiş, Arap ya da Yahudi olma bilinci pekişmiştir. Fakat bu durum onların dost olmalarına engel olmamıştır. Yedi yaşında iki çocuğun yetişkinler kadar hatta daha olgun davranmasını, sahip oldukları yüksek düzeyde sevgi ve duyarlılık ile açıklamak mümkündür.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde farklı sınıf düzeylerinin sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on dördüncü hipotezinde farklı sınıf düzeyleriyle sosyal güven ve memnuniyet yüksekliği arasında istatistiksel bakımdan bir farklılığın olmayacağı iddia edilmişti, araştırmanın bulguları hipotezi destekler özellikler taşımaktadır.

Özer ve Atik (2014), öğrencilerin okul müdürlerine duydukları güvenin farklı değişkenlere göre düzeylerini incelemiştir. Bulgulara göre ortaokul ve lisede sınıf düzeyi yükseldikçe okul müdürlerine duyulan güven düzeyi azalmaktadır. Şu çıkarımı yapmak mümkündür. Ortak yaşantı ve ilişkiler sonucunda güven duygusu azalacak veya artacaktır. Durmaz (2008) lise öğrencilerinin okuldaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Başka bir araştırmada Çivitci (2009), sınıf düzeyi açısından yaşam doyumunun sadece arkadaş boyutunda anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Erden ve Erdem (2013), Sari, Otunc ve Erceylan (2007), yaptıkları araştırmalarda Çivitci (2009) ile aynı doğrultuda sonuçlar bulmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır.

Balat ve Akman (2004), farklı sosyoekonomik düzeylere sahip lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada farklı sınıflara devam eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Taşgit (2012), yürüttüğü araştırmada sınıf değişkenine göre öz saygı ve dikkatli karar verme düzeyleri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını saptamıştır. Çam, Khorshid ve Özsoy (2000), gerçekleştirdiği çalışmada,

öğrencinin sınıf düzeyine göre benlik saygısı puanlarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on beşinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim durumunun insani değerler puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmada elde edilen bulgular hipotezi destekler niteliktedir.

Yiğit, R. ve Dilmaç (2015), yürüttükleri çalışmada anne eğitim durumuna göre insani değerlerin saygı ve dürüstlük alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. İlköğretim mezunu olan annelerin puan ortalaması ortaöğretim ve üniversite meznu annelere göre daha yüksek çıkmıştır. Polat ve Çalışkan (2013), ise araştırmalarında anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin değer yönelimlerinin de yükseldiğini saptamıştır. Tola (2003), 5. sınıf öğrencilerin ahlaki yargılarının anne eğitim düzeyi yönüyle farklılık gösterdiğini belirlemiştir

Yiğit, R. ve Dilmaç (2015), gerçekleştirdikleri araştırmada anne eğitim durumuna göre insani değerlerin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma ve hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Eser (2012), gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyi ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on altıncı hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim durumunun duyarlı sevgi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları bu hipotezi destekleyecek doğrultuda çıkmıştır. Literatür incelendiğinde İlğan, Karayığit ve Çetin (2013), araştırmalarında annenin eğitim düzeyinin oratokul öğrencilerinin demokratik tutumlarını anlamlı biçimde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada Yazıcı K. (2011), anne eğitim düzeyinin öğrencilerin demokratik tutumları

üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirlemiştir. Aydın, F. ve Kaya (2011) farklı değişkenlerin çevre duyarlılığı üzerindeki etkisini incelemiş, anne eğitim düzeyi yönüyle anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Degirmenci (2013), ilköğretim öğrencilerinin çevre duyarlılığında anne eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini belirlemiştir. Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), Sağır, Aslan ve Cansaran (2008), Aydın, F. ve Çepni (2012), Özdemir, Yıldız, Ocaktan ve Sarışen (2004), araştırmanın bulgusuyla aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır.

Çetinkaya ve Kıncal (2015) çalışmalarında üstün zekâ/yetenekli çocukların anne eğitim durumu ile sevgi ve hoşgörü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anne eğitim düzeyi arttıkça üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin demokrasi, sevgi ve hoşgörü farkındalıklarının arttığını belirlemiştir. Ural ve Sağlam (2011) ile Sağlam (2000), gerçekleştirdikleri çalışmada aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on yedinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne eğitim durumunun sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir etkisi olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında hipotezle aynı doğrultuda olan ve olmayan araştırmalara rastlanmaktadır.

Öksüz ve Ayvalı (2012) çalışmasında anne eğitim düzeyinin sosyal uyumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Farklı bir çalışmada Baybek ve Yavuz (2011), üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının anne eğitim düzeyiyle anlamlı farklılık oluşturduğunu saptamıştır. Anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal uyumu yükselmekte ve depresif duygular azalmaktadır. Çam, Khorshid ve Özsoy (2000), araştırmalarında benlik saygısının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Altınparmak (2010), anne eğitim düzeyinin ergen çocukların yaşam kalitesini anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007), ise araştırmalarında anne eğitimi düzeyi yükseldikçe üniversite

öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme oranının düştüğünü saptamıştır. Zincirkıran (2008), yürüttüğü araştırmada okul öncesi eğitimi gören çocukların benlik kavramı, özsaygı ve öz yeterlilik puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini bulgulamıştır.

Diğer yandan Durmaz (2008) gerçekleştirdiği araştırmada annelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin yaşam kalitesi puan ortalamalarına anlamlı şekilde etki etmediğini bulgulamıştır. Bir diğer araştırmada Karatzias, Power, Flemming, Lennan ve Swanson (2002), anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yaşam kalitesinin üzerinde anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Durmaz, 2008). Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet düzeyi anne eğitimi yönüyle incelendiğinde anlamlı farklılaşmanın olmaması bağımsız değişkenin doğrudan değil dolaylı yollardan etkili olmasına bağlamak mümkündür. Çivitci (2009), yaptığı araştırmada anne eğitim düzeyine göre sadece aile doyumunda farklılığa rastlanmış; diğer boyutlar ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini belirlemiştir. Cevher ve Buluş (2006) gerçekleştirdikleri araştırmada 5-6 yaş düzeyindeki öğrencilerin benlik saygısı üzerinde anne eğitim düzeyinin önemli farklılığa neden olmadığını belirlemiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on sekizinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin insani değerler üzerinde anlamlı etkisi olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde Eser (2012), gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyi ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Ural ve Sağlam (2011) tarafından yürütülen çalışmada baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin değer algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamışlardır. Diğer bir araştırmada Çoşkun ve Yıldırım (2009), üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görmüşlerdir. Aydın O. (2014), ortaokul öğrencilerinin değer kazanımlarını incelediği araştırmasında dayanışma, akademik dürüstlük ve çalışkanlık değerlerini kazanma düzeylerinde,

babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Tola (2003), gerçekleştirdiği araştırmada aynı doğrultuda bulgulara ulaşmıştır.

Yazın alanda araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Polat ve Çalışkan (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada baba eğitim düzeyine göre, öğrencilerin özyönelim, güç, güvenlik ve uyma boyutlarında ilköğretim mezunu olanlara kıyasla lisan ve orta öğretim mezunlarının lehine anlamlı şekilde farklı sonuca ulaşmışlardır. Uyarılım boyutunda ise lisans mezunu olanlara kıyasla orta öğretim mezunu olanların lehine farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Aktaş (2010), Keskin Y. (2008), baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin dayanışma ve doğal çevre duyarlılığında; Yiğittir (2009), dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük, çalışkanlık değerlerinde göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın on dokuzuncu hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir. Bu bağlamda yazın alana bakıldığında Ural ve Sağlam (2011), gerçekleştirdikleri çalışmada baba eğitim durumunun öğrencilerin demokratik değerlerine anlamlı şekilde etkisi olmadığını bulgulamıştır. Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir Aydın, F. ve Kaya (2011) araştırmalarında sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin baba eğitim durumunu çevre duyarlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Aydın, F. ve Kaya'nın (2011) araştırmasında çalışma grubu olan Sosyal Bilimler Lisesinin bulguları, bu araştırmanın çalışma grubuna benzer kitleler olması yönüyle ayrıca dikkate alınabilir. Çünkü Sosyal Bilimler Lisesi sözel yeteneğin öne çıktığı bir okul türüdür. Sözel yetenek ise üstün yetenek alanlarından biri olarak kabul edilmektedir (Özdemir, O., Yıldız, Ocaktan ve Sarışen, 2004).

Çetinkaya ve Kıncal (2015), araştırmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin demokrasi, sevgi ve hoşgörü düzeyleri baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. baba eğitim düzeyi yükseldikçe üstün

zekâ/yetenekli öğrencilerin demokrasi sevgi ve hoşgörü farkındalıklarının artmaktadır. İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013), yürüttükleri araştırmada babanın eğitim düzeyinin oratokul öğrencilerinin demokratik değerlerin sadece bir boyutunu anlamlı biçimde etkilediği diğer boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın, F. ve Çepni (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Özdemir A. (2003), Özpınar (2009), yaptıkları araştırmalarda baba eğitim düzeyinin çevre duyarlılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirminci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba eğitim düzeyinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları incelendiğinde hipotez destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Alan yazında hipotezi destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Durmaz (2008) gerçekleştirdiği araştırmada lise öğrencilerinin yaşam kalitesinin baba eğitim düzeyine göre sadece sosyal etkinlik alt boyutunda anlamlı olduğunu tespit etmiş, genel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Civitçi (2009) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin farklı değişkenlere yaşam doyum düzeyini incelemiştir. Bulgulara göre sadece aile doyumunda anlamlı farklılığa rastlanmış, diğer boyutlarda ve genel yaşam doyumunda anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Cevher ve Buluş (2006) gerçekleştirdikleri araştırmada 5-6 yaş düzeyindeki öğrencilerin benlik saygısı üzerinde baba eğitim düzeyinin önemli farklılığa neden olmadığını belirtmiştir. Civitçi'ye (2009) göre baba eğitim seviyesinin çoğu zaman ergen çocukların yaşam doyumlarına tek başına etki etmemektedir. Babanın eğitim düzeyiyle birlikte diğer kişilik özellikleri ve kültürel-sosyal etkenlerin bütünleşmesi halinde ergenlerin yaşam doyumunda anlamlı farklılık oluşturabilir.

Diğer yandan Öksüz ve Ayvalı (2012) yaptıkları araştırmada 4. ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerde baba eğitim düzeyinin benlik saygısı ve sosyal uyum

açısından anlamlı şekilde farklılık meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Babanın eğitim düzeyinin artması öğrencilerin sosyal becerileri ve uyum düzeyini desteklediğini söylemek mümkündür. Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007), araştırmasında baba eğitimi düzeyi yükseldikçe üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme oranı düştüğünü saptamıştır. Zincirkıran (2008), yürüttüğü araştırmada okul öncesi eğitimi gören çocukların benlik kavramı, özsaygı ve öz yeterlilik puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini bulgulamıştır.

Babanın sahip olduğu eğitim düzeyi aile doyumu arasında anlamlı ilişki bulunması şu açıdan değerlendirilebilir. Yüksek öğrenimin sahibi baba ile aile arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilediği için yaşam doyumunu artırmaktadır. Bu şekilde anlamlı bir farklılık meydana gelmektedir. Cevher ve Buluş (2006) konuya farklı bir açıdan yaklaşarak eğitim düzeyi yükseldikçe babaların işlerine daha fazla vakit ayırdıkları belirtmiştir. Bu durum babanın aile bireyleriyle yeterince ilgilenmemesi, işin kargaşa ve stresinin ev ortamına taşınmasına neden olabilir. Bunun sonucunda babasını yeteri kadar göremeyen, başarıları taktir edilmeyen öğrencilerin belik saygısını yitirme ihtimali vardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi birinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin insani değerler üzerinde önemli bir farklılığa neden olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezini destekler niteliktedir. Alan yazın tarandığında hipotezi destekleyen ve hipotezle farklılık gösteren araştırmalara rastlanmaktadır.

Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara bakılacak olursa, Eser (2012) gerçekleştirdiği araştırmasında ilköğretim düzeyi öğrencilerde anne mesleklerinin insani değer puanlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini belirlemiştir. Çelik (2014), ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarını incelemiş, anne mesleğine göre “fedakârlık, merhamet, sosyal sorumluluk, işbirliği, paylaşmak, gönüllülük ve cömertlik” boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını kaydetmiştir. Bulut (2006), gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite öğrencisinin demokratik tutumlarının anne mesleğine

göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Şafak ve Sadık (2015), çalışmalarında lise öğrencileri evrensel değerlerinin anne mesleğine göre farklılık olmadığını saptamıştır.

Zengin (2013), yürüttüğü araştırmada anne mesleğine göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değiştiğini kaydetmiştir. En yüksek puanların ev hanımlarına ve en düşük puanların memur olan annelere ait olduğunu belirlemiştir. Sadıkoğlu (2013), çalışmasında anne mesleğinin öğrencilerin değerleri öğrenmesini anlamlı şekilde etkilediğini kaydetmiştir. Anneleri memur olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Şengün (2015), araştırmada lise öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ahlaki olgunluk düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Bulgulara göre anne mesleği lise öğrencilerinin ahlaki olgunluğunu önemli ölçüde etkilemektedir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi ikinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir.

Ural ve sağlam (2011) araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir değişmeye uğramadığı sonucunu elde etmiştir. Aydın, F. ve Kaya (2011), yaptıkları çalışmada sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde anne mesleğinin anlamlı biçimde farklılaşma meydana getirmediğini tespit etmiştir. Aydın, F. ve Çepni (2012) araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemiş, araştırmanın bulgularına göre anne mesleğinin öğrencilerin çevre tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını saptamıştır. Diğer bir araştırmada İlğan, Karayığit ve Çetin (2013) ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerini araştırmış, bulgulara göre annenin çalışıyor olma durumunun öğrencilerin başkalarının haklarına saygı düzeyini anlamlı şekilde farklılaşmadığını saptamıştır.

Uyanık, Kızıltepe, Özsüer ve Yaşar (2014) araştırmalarında farklı değişkenlere göre 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne mesleğinin çocukların demokratik tutum ve davranışları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Özpınar (2009), gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki görüşlerinde annelerin meslek durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır Özdemir A. (2003), gerçekleştirdiği araştırmasında memurluk mesleğindeki annelerin öğrencilerinin çevre bilgisi düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi üçüncü hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde anne mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanlarının üzerinde anlamlı etkisinin olmayacağı iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi desteklemiştir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmaların çokluğu dikkat çekmektedir.

Ekici (2015), anaokulu çocuklarının sosyal becerileriyle aile arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında, anne mesleği ile çocukların sosyal becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını saptamıştır. Özbey S. (2009), gerçekleştirdiği araştırmada, çocukların anne mesleği açısından sosyal beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Sarı, (2007), araştırmasında çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyi annenin mesleği bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Gizir (2002), yürüttüğü araştırmada, 4–5 yaş anaokulu öğrencilerinin işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin becerileri düzeyleri çocukların anne çalışma yönüyle anlamlı bir farklılaşma göstermediğini saptamıştır. Yiğit H. (2010), yaptığı araştırmada ergenlerin benlik saygısı düzeyinin anne çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği kaydetmiştir. Kılıç Duran (2007), Aydoğan (2010), Ünüvar (2003), diğer

çalışmalarla aynı doğrultuda anne mesleğinin anlamlı bir farklılık oluşturan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ogelman ve Topaloğlu (2014), gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyn özyeterliliği algısı ile 4-5 yaş çocuklarının saldırganlık, sosyal yetkinlik, kaygı puanları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Memur olan annelerin çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyi, işçi olan annelerin çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyinden daha yüksektir

Alan yazına ve araştırma sonuçları incelendiğinde anne mesleği değişkeninin sosyal güven ve memnuniyet üzerinde kayda değer şekilde etkili olmadığı görülmektedir. Sosyal güven ve memnuniyet, bireyin içsel durumu ile ilgili bir durum olarak düşünüldüğünde, anne mesleğinin diğer faktörler (aile, çevre, akademik başarı) kadar etkili olmadığını söylemek mümkündür

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi dördüncü hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin insani değerler puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmayacağı, iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir.

Eser (2012) gerçekleştirdiği araştırmada lise öğrencilerinin ahlaki olgunluğu üzerinde farklı değişkenlerin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bulgulara göre baba mesleği lise öğrencilerinin ahlaki olgunluğunu önemli ölçüde etkilememektedir. Şafak and Sadık (2015), çalışmalarında lise öğrencileri evrensel değerlerinin baba mesleğine göre farklılık olmadığını saptamıştır. Eser (2012) gerçekleştirdiği araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin baba mesleklerine göre insani değer puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Sadıkoğlu (2013) çalışmasında baba mesleğinin öğrencilerin değerleri öğrenmesine anlamlı şekilde etki etmediğini kaydetmiştir. Babaları memur olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiş; ancak bu anlamlı bir farklılık değildir.

Bulut (2006) gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite öğrencisinin demokratik tutumlarında baba mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Çelik (2014), yürüttüğü araştırmasında ilköğretim 4.

Sınıf öğrencilerinde baba mesleğine göre yardımseverlik tutumları, fedakârlık, sosyal sorumluluk, işbirliği, paylaşmak, gönüllülük ve cömertlik boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, ancak merhamet boyutunda anlamlı bir etkinin olduğunu saptamıştır. Zengin (2013), yürüttüğü araştırmada baba mesleğine göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değiştiğini tespit etmiştir. En düşük puan memur olan babalara, en yüksek puanlar ise işsiz olan babalara ait olduğunu kaydetmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi beşinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin duyarlı sevgi puanları üzerinde anlamlı farklılık meydana getirmeyeceği iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları hipotezi destekler niteliktedir. Alan yazında araştırmanın bulgusunu destekleyen ve farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgusuyla farklılık gösteren çalışmalara bakıldığında, Özdemir, A. (2003), yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin çevre bilgisi puanlarının babalarının mesleklerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Özpınar (2009), gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki görüşleri üzerinde baba mesleklerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır. Uyanık, Kızıltepe, Özsüer ve Yaşar (2014), araştırmalarında farklı değişkenlere göre 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre baba mesleğinin çocukların demokratik tutum ve davranışları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

Diğer yandan İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013) ortaokul öğrencilerinin demokratik değerleri sahip olma düzeylerini araştırmış, bulgulara göre babanın çalışıyor olma durumunun öğrencilerin başkalarının haklarına saygı düzeyini anlamlı şekilde farklılaştırmadığını saptamıştır. Aydın, F. ve Çepni (2012), araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemiş, araştırmanın bulgularına göre baba mesleğinin öğrencilerin çevre tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını saptamıştır. Aydın, F. ve Kaya (2011), yürüttükleri araştırmada Sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören

öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde baba mesleğinin anlamlı biçimde farklılaşma meydana getirmediğini bulgulamıştır. Ural ve sağlam (2011), araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin babanın iş durumuna göre anlamlı bir değişmeye uğramadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı etkisi vardır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi altıncı hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde baba mesleğinin sosyal güven ve memnuniyet puanları üzerinde anlamlı değişiklik meydana getirmeyeceği iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları bu sonucu destekler niteliktedir.

Baybek ve Yavuz (2011), araştırmalarında üniversitesi düzeyinde öğrencilerinin benlik saygısında etkili olan faktörleri belirlemeyi planlamıştır. Baba mesleği ile öğrencilerin benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Sarı (2007), yaptığı çalışmada çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinde babanın mesleği açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını kaydetmiştir. Kılıç Duran (2007), diğer çalışmalar doğrultusunda baba mesleğinin anlamlı farklılaşma meydana getiren bir değişken olmadığı neticesine ulaşmıştır.

Diğer yandan araştırmanın bulguları ile farklılık gösteren çalışmaların çokluğu da dikkat çekmektedir. Ekici (2015), anaokulu çocuklarının sosyal becerileriyle aile arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında, baba mesleği ile çocukların sosyal becerileri arasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Erdogan ve Ucukoglu (2011), araştırmalarında ilköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumlarını algılamaları bakımından atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde baba mesleğinin öğrencilerin reddetme, duygusal sıcaklık, aşırı korumacılık boyutlarında kayda değer etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ogelman ve Topaloğlu (2014), gerçekleştirdikleri araştırmada anne baba özyeterliliği algısı ile 4-5 yaş çocuklarının kaygı, saldırganlık, sosyal yetkinlik puanları arasındaki ilişkiyi incelemeyi planlamıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Memur olan babaların

çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyi, işçi olan babaların çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyinden daha yüksektir. Meslek ayrımı yapmadan çalışan bütün babaları çocuklarının sosyal yetkinlik puanları çalışmayan babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet arasında pozitif ilişkiler vardır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanı yirmi yedinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları bu hipotezi destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında bu ilişkinin var olduğunu tespit eden araştırmalara rastlanmaktadır.

Nitekim Özbey, A. ve Sarıçam'ın (2016) yürüttüğü araştırma sonucunda insani değerler ile duyarlı sevgi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, duyarlı sevgi puanları yüksek olan üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler puanlarının da yüksek olduğunu saptamışlardır.

Howard-Hamilton (1994), üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ile normal yaşlılarının ahlaki gelişim düzeylerini saptamaya çalıştığı araştırmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının daha yüksek olduğunu kaydetmiştir. Benzer bir araştırmada ise Kangal (2010), üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ile normal öğrencileri ahlaki yargılar bakımından kıyasladığında üstün zekâ/yetenekli öğrenciler lehine kayda değer farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularına dayanarak üstün zekâ/yetenekle ahlaki yargı arasında kuvvetli bir bağın olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Silverman (1994), gelişmiş ahlaki duyarlılık üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin önemli bir özelliği olduğunu ifade etmiştir. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde adalet, dürüstlük ve sorumluluk duyguları çok gelişmiştir (Dabrowski, 1994). Başka bir araştırmada Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin şefkat, doğayı sevme, dostluk, doğru sözlülük, merhamet, bağışlayıcılık, kanaatkârlık ve bağışlayıcılık değerleriyle ilişkili metaforları daha çok ürettiklerini belirlemiştir.

Kelly (2009), araştırmasında yenilenebilir enerji hakkında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin eğilimlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma

sonucunda üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin çevre ve yenilenebilir enerji konusunda duyarlı olduklarını görmüştür. Yenilenebilir enerji politikalarının faydalı olup olmayacağı, bu politikaların savaşları azaltıp azaltmayacağı, alternatif enerji kaynaklarının çevreyi ve küresel ısınmayı nasıl etkileyeceği, çevre sorunlarının çözümü ile çok ilgili olduklarını kaydetmişlerdir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler, çevresiyle yakın ve içten dostluk kurmakta ve dostlukları uzun süre devam ettirmektedirler. Çoğu zaman bu yakınlık oyun arkadaşlığı ve günlük yararların ötesine uzanmaktadır. Öyle ki diğer çocukların yaşamlarına duyarlı ve derin bir ilgi göstermektedirler (Çağlar, 2004). Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin bu davranışlarını taşıdıkları insanı değerler ve duyarlı sevgi düzeyinin yüksek olması ile açıklamak mümkündür.

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler her yaşta, birey ve çevreyle ilgili birtakım sorunların olduğunu açık bir şekilde fark etmektedirler. Bu çocuklar dünyayı ilgilendiren sorunlara ve başkalarının duygularına yoğun ilgi duymakta ve alışılmışın dışında şefkat hisleri taşımaktadırlar. Bu yüksek duyarlılık ve şefkat hisleri onları savaş, açlık, doğal afetler, şiddet gibi olumsuz bir takım davranışlar karşısında bütün insanlık adına kaygılanmaya itmektir (Silverman, 1994). Esen (2011), gerçekleştirdiği araştırmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin çevre bilgi ve tutum düzeyinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Schwartz'ın (2012), değer sınıflandırması incelediğinde, araştırmamanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Evrenselcilik değer tipi, anlayışlı ve hoşgörülü olma, takdir etme, insanların iyiliğini gözetme ve doğayı koruma şeklinde tanımlamaktadır. İçerdiği alt değerlere bakıldığında ise toplumsal adalet ve eşitlik, dünya barışını istemek, güzellikler içinde bir dünya, doğayla bütünleşmek, çevreyi korumak, erdemli olmak gibi alt boyutları olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yirmi yedinci hipotezinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler ile sosyal güven ve memnuniyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ileri sürülmüştür. Bu iddiayı destekleyecek çalışmalara alan yazında rastlanmaktadır. Nitekim Tanrıverdi ve Erarslan (2015), araştırmalarında anaokulu çocukların sosyal uyum seviyeleri ile değer kazanımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre değer kazanımları yüksek

olan öğrencilerin, sosyal uyum düzeyinin de anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Dost (2007), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile dini inançlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu kaydetmiştir. Manevi duyguları olan öğrencilerin yaşam memnuniyetinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Dost (2006), yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyinin manevi duygularla anlamlı şekilde bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir, Y. ve Koruklu (2011), araştırmalarında üniversite düzeyindeki öğrencilerin değerleri ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelenmiş, bulgulara göre geleneksellik değeri haricinde tüm değer yönelimleri ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Benzer bir araştırmada Yıkılmaz ve Güdül (2015), bireyin yaşamı anlamlı bulması, yaşam doyumunu anlamlı düzeyde etkilediğini kaydetmiştir. Telef, Uzman ve Ergün (2013), ise öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde, sahip oldukları bazı değerlerin etkili olduğunu belirlemiştir. Seki ve Dilmaç (2015), yürüttükleri araştırmada ergenlerin sahip oldukları değerlerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna varmıştır. Öztürk (2014), gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumu ile değer tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var olduğunu tespit etmiştir. Değer düzeyi arttıkça yaşam doyumunun da yükseldiğini değer düzeyi düştükçe yaşam doyumunun da azaldığını belirlemiştir.

Schwarz'ın (2012) değer sınıflandırması incelediğinde araştırmanın bu bulgusunu desteklediği söylenebilir. Güvenlik değer tipi, bireyin ilişkilerinin ve toplumsal dengenin istikrarı, uyumu ve emniyetini ifade etmektedir. Bireysel ve toplumsal gereksinimlerden kaynaklanmaktadır. Bazı güvenlik değerleri bireye hizmet ederken bazıları geniş gruplara hizmet etmektedir. Bu değer türü altında yer alan değerler; sosyal düzen, temizlik, aile güvenliği, iyiliklere karşılık vermek, ulusal güvenlik, sağlıklı olma ve aidiyet duygusudur.

Literatüre bakıldığında Gülcan (2014), gerçekleştirdiği araştırmada genç yetişkinlerde mutluluk ve yaşam doyumu üzerinde iyimserliğin etkisini incelemiş, elde edilen sonuçlara göre iyimserlikle, mutluluk ve yaşam doyumu arasında

anlamli düzeyde bir iliski bulunduğunu bulmuştur. Asıcı ve Karaca (2014), yürüttükleri araştırmada öğretmen adaylarının yüksek affetme özelliği ve özduyarlılık düzeyine sahip olduğunda genel mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğunu ve bu bireylerin psikolojik sorun yaşamadıklarını saptamıştır. Diğer bir araştırmada ise Tecim (2011), sosyal güven duygusunun oluşumunda manevi duyguların anlamlı etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Doğan ve Eryılmaz (2013), çalışmalarında üniversite düzeyindeki öğrencilerin öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamış, bulgulara göre üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması için benlik saygısı puanlarının da yüksek olması gerekmektedir. Diğer bir araştırmada Canbay (2010), lise öğrencilerinin sosyal beceri ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu saptamıştır.

Schwarz'tın (2012) değer sınıflandırması incelediğinde araştırmanın bu bulgusunu desteklediğini söylemek mümkündür. İyilikseverlik boyutu bireysel ilişki içinde olunan insanların iyiliğini gözetmeyi, geliştirmeyi ve korumayı içermektedir. Bu değer türünün alt değerleri, manevi bir yaşam, olgun sevgi, bağışlayıcı olmak, gerçek dostluk, dürüst olmak, yardımsever olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam ve sadık olmaktır. Bu bulgulara göre üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi ile sosyal güven memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi; sosyal güven ve memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayacaktır hipotezinin tartışması ve yorumu

Araştırmanın yirmi sekizinci hipotezinde insani değerler düzeyinin yüksek olacağı, bu durum duyarlı sevgiyi artıracacağı, duyarlı sevginin de sosyal güven ve memnuniyet düzeyi üzerinde etkili olacağı iddia edilmişti. Araştırma bulguları hipotezi destekler niteliktedir.

Toplumunu oluşturan bütün bireylerin kendilerine ve çevrelerine karşı sorumlulukları vardır ve bilinçli tüm bireylerden bu sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir. Sorumluluk duyuşsal alana ait bir değerdir. Öğretilmesi kadar ölçülmesinin de zor olduğu bilinmektedir. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde bu değer bir potansiyel olarak mevcut olduğu kabul edilmektedir.

Nitekim Özbey, A. ve Sarıçam (2016), araştırmalarında bu yönde bulgulara ulaşmıştır. Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler puanları normal akranlarına göre anlamlı bir biçimde yüksektir. Rogers M. (1986), 3.sınıf düzeyindeki üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin adalet ve ahlak alanındaki duyarlılıklarını ölçmeye çalışmış, anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Roepel ve Silverman, 2009). Ateş E. (2014), araştırmasında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sahip oldukları milli ve manevi değerleri edinim açısından incelemiş, üstün zekâ/yetenekli öğrenciler lehine önemli düzeyde farklılık olduğunu kaydetmiştir.

Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerin karşılaştırıldığı bu çalışmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sorumluluk değeri anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ay ve Dal (2014), yürüttükleri araştırmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sorumluluk değeri algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda toplumsal sorumluluklar başlığı altında oy kullanma, çevre temizliğinde görev alma, hayvanları koruma, tabii kaynakları dikkatlice kullanma, ihtiyacı olanlara yardımcı olma gibi alt eğerlere ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada Aladağ (2012), sorumluluk değerinin ilköğretim öğrencilerinin bilişsel düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğunu saptamıştır.

Son hipotezde, insani değerlerin duyarlı sevginin anlamlı bir yordayıcısı olacağı iddia edilmişti. Bu bağlam bakıldığında Özbey, A. ve Sarıçam (2016) araştırmalarında üstün zekâ/yetenekli öğrencilerdeki insani değerler ile duyarlı sevgi arasındaki ilişkiyi irdelemiş, arada anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. İnsani değerler puanları yükseldikçe duyarlı sevgi puanları da yüksek çıkmıştır. Esen (2011), yaptığı araştırmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin çevreye karşı yüksek düzeyde duyarlı olduklarını saptamıştır. Diğer bir araştırmada Sontay (2013), üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin çevre okuryazarlığı puanlarının kayda değer düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eser (2012), gerçekteleştirdiği araştırmada üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde insani değerler ile çevre duyarlılığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış, istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulmuştur. İnsani değerler düzeyi artıkça çevre duyarlılığının da artığını kaydetmiştir. Bu bulgulara bakarak insani değerlerin duyarlı sevginin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler yüksek insani değerler ve duyarlı sevgi potansiyeli olan, empati yapma, barışçı ve adil olma yönleri çok gelişmiş bireylerdir. Öyle ki çoğu zaman bu durum birçok yetişkini hayrette bırakmaktadır. Roeper (1982) üstün zekâ/yetenekli bir öğrenci olan John'dan bahsetmektedir. John usta bir satranç oyuncusudur. Katıldığı bir satranç turnuvasında rakibini açık farkla yenmektedir. Ancak kendisinden bakılmeyecek derecede basit hatalar yaparak yenilir. Kendisine nedeni sorulduğunda “Rakibimin gözlerindeki yaşları fark ettim, o yüzden motivasyonumu ve kazanma arzumu kaybettim.” John'un empati gücü ihtirasından daha yüksektir. Çünkü kendisine olan saygısı yarışmayı kazanmasına bağlı değildir. Bundan dolayı çevredeki yetişkinler reaksiyon gösterse de John onlardan çok daha olgun davranmaktadır.

Son hipotezde duyarlı sevginin, sosyal güven ve memnuniyet düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu iddia edilmişti. Araştırmanın bulguları bu iddiayı destekler doğrultudadır. Duyarlı sevgi düzeyi arttıkça sosyal güven ve memnuniyet düzeyi artmaktadır. Alan yazında bu ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer çalışmalara bakıldığında Öztürk (2014), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değerler alt boyutları ile yaşam doyumu toplam puanları arasında kayda değer düzeyde ilişkinin var olduğunu saptamıştır. Uğurlu (2015), gerçekleştirdiği çalışmada üniversite düzeyindeki öğrencilerin sahip olduğu affedicilik tutumları ve toplumsal değerler, fütüvvet değeri ve özgürlük değerleri depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Yıldız, Güç ve Erdem (2015), çalışmalarında kamu personelinin sahip olduğu insani değerleri ile stresle baş etme arasındaki ilişkiyi incelemiş, insani değerlerin stresle başa çıkmada önemli derecede etkili olduğunu tespit etmiştir. Özdemir ve Koruklu (2011), çalışmalarında üniversite öğrencilerinde değerler ile mutluluk arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. İyilikseverlik, hazcılık ve evrenselcilik değerlerinin mutluluğu yordamada güçlü değer yönelimlerine sahip olduğunu saptamıştır. Telef, Uzman ve Ergün (2013), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ile değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hazcılık ve evrenselcilik değerlerinin psikolojik iyi oluşun anlamlı düzeyde yordayıcı olduğunu saptamıştır.

Toprak (2014), yaptıkları araştırma sonucunda ergenlerde psikolojik ihtiyaç doyumun ve psikolojik sağlamlık, mutluluğu ve yaşam doyumunu anlamlı şekilde

yordadıkları sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Gülcan (2014), üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin mutluluk ve yaşam doyumuna etkisini incelemiş, araştırma sonuçlarına göre iyimserliğin, mutluluk ve yaşam doyumunu üzerinde anlamlı biçimde etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu bulguların hipotezi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Normal öğrencilerde birtakım sosyal ve duygusal beceriler geliştirilebilir, bazı kazanımlar sağlanabilir. Ancak araştırma bulgularında görüldüğü üzere üstün zekâ/yetenekli öğrencilerde bu potansiyel normal öğrencilerden daha yüksek düzeylerde mevcuttur. Bir değerli madenin işlenerek çıkarılması gibi üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin bu farklılıkları göz önünde bulundurularak yetişmeleri sağlanmalıdır.
- Üstün zekâ/yetenekli öğrenciler ilerideki yaşantılarında buldukları ortamda birer lider adaydır denilebilir. Bu öğrencilerin dürüst ve başarılı liderler olması, böylece toplumun yaşamında pozitif yönde etkili olması ve bütün insanlığa hizmet etmeleri isteniyorsa üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin dünyasının anlaşılıp desteklenmesi gerekmektedir. Bu bireylerin akademik gelişimi önemsenip benliği ve duyuşsal yönü ihmal edilmemelidir. Sahip oldukları yüksek düzeydeki insani değerler ve ahlaki duyarlılık tahrip olmadan gelişimi için uygun şartlar hazırlanmalıdır.
- Üstün zekâ/yetenekli bireylerin aileleri ile güvenilir bir ilişki kurması sosyal uyum problemi yaşamalarını önlemenin yanında yeteneklerinin gelişmesini de sağlayacaktır. Böylece üstün zekâ/yetenekli birey yaşama hazırlanmış olacaktır. Bundan dolayı bu çocukların aileleri eğitim ve seminerler almalıdır.
- Üstün zekâ/yetenekli öğrencilere fikirlerinin ve aldıkları kararların arkasında durabilmeleri, dışardan gelen ve benliklerine zarar verebilecek olaylar karşısında güçlü olmaları için destek olunmalıdır.
- Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal güven ve memnuniyet düzeyinin yüksek olmasında sahip olduğu potansiyele yakın bir performans göstermesi

etkili olmaktadır. Dolayısıyla üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını artıracak özel eğitim programları geliştirilebilir.

- Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamları hazırlanabilir. Bu konuda aileleri bilgilendirecek seminerler düzenlenebilir. Böylece üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin istenmeden de olsa engellenmelerinin önlenmesine yardımcı olunabilir.
- Üstün zekâ/yetenekli çocukların insani değerleri içselleştirmeleri için eğitim programlarında ve örtük programlarda bunlara yer verilmesi faydalı olacaktır. Başkalarına hizmet etmeyi seven bireyler oldukları düşünüldüğünde bu öğrencilerin sosyal yardım aktivitelerine katılmaları, hatta bizzat kendilerinin projeler hazırlamalarına fırsat verilmesi, bu duygularının güçlenmesini sağlayacaktır.
- Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal kapasitelerini geliştirecek unsurlardan bir diğeri yetenek yönüyle yaşlılarıyla birlikte olmalarıdır, buna uygun ortam oluşturulabilir. Bu durum üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi yaşanması muhtemel sosyal uyum problemlerinin de en az seviyeye inmesini sağlayacaktır.
- Aşırı duyarlı olduklarından zaman zaman anlaşılması zor bireyler olabilirler. Böyle durumlarda bu bireylerin benliğinin zarar görmemesi ve sosyal uyum sorunu yaşamaması için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmenler üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda bilgilendirilmelidirler.
- Üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin eğitimcileri, öğrencilerin sahip olduğu potansiyellerini geliştirmek amacıyla hazırlanan faaliyetlerde öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini de göz önünde bulundurmalıdır.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal yönleri, benlik saygısı, sosyal güven ve memnuniyet durumu hakkında eğitimler verilebilir ve farkındalıkları sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik neriler

- Araştırmanın alışma grubu yeterli görülmekle beraber sadece batı bölgelerinden altı ili kapsamaktadır. Ülkenin bütün bölgelerini kapsayan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada elde edilen nicel veriler değerlendirilmiştir. Öğretmen, ğrenci ve ğrenci velilerinin görüşleri alınarak nitel veri yöntemiyle çalışmalar yapılabilir. Hatta nicel ve nitel yöntemin her ikisini içeren karma yöntemle de desenlenmiş araştırmalar yapılabilir. Böylece sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Kişiliğe ait farklı boyutlar ele alınarak insani değerler, duyarlı sevgi sosyal güven memnuniyet gelişimi boylamsal olarak incelenebilir.
- Araştırmada insani değerlerin duyarlı sevgiyi, duyarlı sevginin de sosyal güven ve memnuniyet düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Sosyal güven ve memnuniyet düzeyini yordayan farklı değişkenlerin olup olmadığı araştırılabilir.
- Literatür incelendiğinde üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi ile ilgili yeterince çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu konuda araştırmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarla üstün zekâ/yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Kaynaklar

- Acar, C. (2015). *Avrupa ve Türkiye'de çocuk üniversiteleri raporu*. İnönü Üniversitesi Çocuk Üniversitesi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Açıkgöz, N. (2008). Türk şiirinde insanî değerler. *Edebiyat Bilimi Sorunları ve Çözümleri*. s. 1947-1960. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Adams, J. (2008). *Tall poppies in two education systems-cut, conserved or cultivated?: How do contextual factors influence the official educational approach towards gifted and talented children?: The case of Norway and Victoria (Australia), Master of Philosophy in Comparat*. Autumn: Universitetet I Oslo.
- Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili içinde, *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 142-146). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaşlı, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. R. Turan, A. Sünbül ve H. Akdağ içinde, *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 45-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-14.

- Akin, A. ve Akin, Ü. (2015). Self-compassion as a predictor of social safeness in Turkish. *Revista Latinoamericana*, 47(1), 43-49.
- Akin, A. & Eker, H. (2012). Compassionate love: A study of validity and reliability. *Uludag University Journal of education Faculty*, 25(1), 75-85.
- Akın, A., Uysal, R. ve Çitemel, N. (2013). Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-40.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili içinde, *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi* (s. 169-195). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler Programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği)* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem-A yayıncılık.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 12-146.
- Albert, A. & Bulcroft, K. (1987). Pets and urban life. *Anthrozoös*, 1(1), 9-25.
- Aldag, R. J. & Fuller, S. R. (1993). Beyond fiasco: A reappraisal of the groupthink phenomenon and a new model of group decision processes. *Psychological Bulletin*, 113(3), 533-552.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1960). *Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- Al-Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(12), 1336-1346.

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. *Peğem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altınparmak, S. (2010). *İzmir/Bornova ikinci kademe devlet okullarında eğitim gören ergenlerde yaşam kalitesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altıntaş, M. H. (2005). Türk üniversite öğrencileri ile ebeveynlerinin tüketici olarak önem verdiği değerler ve diğer ülke tüketicileri ile karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 2-14.
- Altuner, İ. (2014). Klasik felsefede değerlerin teolojik, metafizik ve bilimsel açıdan konumu. *Iğdır Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 87-102.
- Altıntaş, H. (2011). *Merhamet ve şefkat çağrısı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları - 840.
- Ambaroğlu, A. (2007). *Türk toplumunda evcil hayvan besleme alışkanlıkları ve din (İstanbul Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 610-615.
- Anderson, J. O., Lin, H.-S., Treagust, D. F., Ross, S. P. & Yore, L. D. (2007). Using large-scale assessment datasets for research in science and mathematics education: programme for international student assessment (PISA). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 591-614.
- Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand Schools*. Wellington, New Zealand: Learning Media [for the Ministry of Education].
- Anderson, M. L. (2003). Embodied cognition: A field guide. *Artificial intelligence*, 149(1), 91-130.
- Aral, N. ve Özdoğan, E. (2015). *Avrupa ve Türkiye'de çocuk*. İstanbul: Aydın Üniversitesi.

- Arı, G. S. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı?. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 17-36.
- Armağan, M. (1999). Osmanlı'da üstün yetenekliler fabrikası: Enderun mektebi. E. İhsanoğlu içinde, "*Osmanlı eğitim ve bilim müesseseleri*", *Osmanlı medeniyeti tarihi* (s. 251). İstanbul: Zaman.
- Arun, Ö. (2008). Yaşlı bireyin türkiye serüveni: Kaliteli yaşlanma imkanı üzerine senaryolar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 313-330.
- Asıcı, E. ve Karaca, R. (2014). Öğretmen adaylarında affetme özelliği ve özduyarlılık/ forgiveness trait and self-compassion on prospective teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies* (27), 489-505.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R.Turan, A. Sünbül ve H. Akdağ içinde, *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar 1* (s. 26-40). Ankara: Pegem Yayınları.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.
- Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi* (136), 22-23.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 173-196). Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ateş, E. (2014). *Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, N. (2005). *Hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkins, P. & Parker, S. (2011). Understanding individual compassion in organizations: the role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review*, 37(4), 524-46.

- Ay, T. S. ve Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (22), 78-93.
- Aydın, F. (2010). Geography teacher candidates' views about environment problems and environment education (Gazi University Case). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 818-839.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 189-207.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(24), 229-257.
- Aydın, H. (2008). *Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özellik niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, K. ve Özbek, V. (2004). Ailenin seçmen davranışları üzerindeki etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 144-167.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okullarda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, O. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri kazanma düzeyleri (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı: Afyon.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Aydüz, S. (2008). Medrese ve tekke dışındaki eğitim müesseseleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 139-180.
- Ayten, A., Göcen, G. Sevinç, K. ve Öztürk, E. (2012). Dini başa çıkma, şükür ve hayat memnuniyeti ilişkisi: hastalar, hasta yakınları ve hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Journal*, 12(2), 45-79.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4), 597-610.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balat, G. U. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- 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), 11-20 .
- Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (1995). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.
- Barlow, C. M. (2000). Guilford's structure of the Intellect. *The co-creativity institute* (s. 221). İnto Glen Ellyn: Illinois.
- Başak, S. (2010). Genelleşmiş güven ve toplumsal cinsiyet. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-73.
- Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). Güven bağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-30.

- Batson, C. D. (1991). Evidence for altruism: toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122.
- Bayazitli, E., Yayla, H. E. ve Gurel, E. (2006). Serbest muhasebeci mali müşavirlerin yaşam değeri yönelimlerini oluşturan faktörlerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 20, 1-13.
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2011). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 74-95.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baymur, F. (1996). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Becker, K. (2003). *History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics*. Itasca, IL: Fifth Edition Assessment Service Bulletin.
- Beisser, S. R. (2008). Unintended consequences of no child left behind mandates on gifted students. *A Journal of the Oxford Round Table* (s. 1-13). Oxford: Forum on Public Policy.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606 doi:10.1037/0033-2909.88.3.588.
- Berndt, D. J., Kaiser, C. F. & Van Aalst, F. (1982). Depression and Self-actualization in Gifted Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 142-150.
- Bevan-Brown, J. & Taylor, S. (2008). *Nurturing gifted and talented children: A parent-teacher partnership*. New Zeland: Learning Media.
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. United States -Connecticut, The University of Connecticut: Ann Arbor.

- Bicknell, B. (2009). Who are the mathematically gifted? student, parent, and teacher perspectives. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education*, 13(1), 63-73.
- Bicknell, B. & Riley, T. (2013). Gifted and talented education in new zealand schools: a decade later. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1), 1-16.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün yetenekli çocuklar aileler ve öğretmenler için kılavuz*. İstanbul: Doğan Yayınları.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BİLSEM (2007). *MEB bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Bas.
- BİLSEM (2016). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu (2015-2016)*. Ankara: MEB.
- Birdişli, F. ve Özdemir, H. (2009). Giftedness in qualified public education policy of turkey and practices at european union. *II. Ulusal Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yeni Açılımlar* (s. 1-2). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bisland, S. K., Lilge, L., Lin, A., Rusnov, R. & Wilson, B. C. (2004). Metronomic photodynamic therapy as a new paradigm for photodynamic therapy: rationale and preclinical evaluation of technical feasibility for treating malignant brain tumors. *Photochemistry and photobiology*, 80(1), 22-30.
- Blackett, R. & Webb, J. T. (2011). The social-emotional dimension of giftedness: the seng support model. *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(1), 5-13.
- Bodhi, B. (2005). *In the Buddha's words: An anthology of discourses from the pali canon*. Boston: Wisdom Publications.
- Breeman, G. E. (2006). *Cultivating trust: How do public policies become trusted*, Doctoral thesis. Dept. of Public Administration, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Leiden University.

- Brewer, E. W. & Kuhn, J. (2010). Casual-comparative design. N. J. Salkind içinde, *Encyclopedia of research design* (s. 124-131). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 37-59.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.
- Ceci, S. J. (1994). Education, achievement, and general intelligence: what ever happened to the psycho in psychometrics. *Psychological Inquiry*, 5(3), 197-201.
- Cemil, O. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 75-96.
- Cetinkaya, C. ve Kıncal, R. Y. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların demokrasi eğitimi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 3(1), 1-22.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 28-39.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul, Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2006). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Bursa: ASA Kitapevi.

- Chan, A. M. (2013). What are values in consumer behaviour. *Proceedings of 23rd International Business Research Conference*, (s. 18-20). Melbourne, Australia.
- Cheng, A. S. & Fleischmann, K. R. (2010). Developing a meta-inventory of human values. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 47(1), 1-10.
- Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70(2), 139-150.
- Chowdhury, S. (2005). The role of affect-and cognition-based trust in complex knowledge sharing. *Journal of Managerial issues*, 17(3), 310-326.
- Civitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Clark, W. H. & Hankins, N. E. (1985). Giftedness and conflict. *Roeper Review*, 8(1), 50-53.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Action Research. *Research methods in education*, 5, 226-244.
- Colangelo, N. (2002). *Handbook on gifted education. Third edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Comte-Sponville, A. (2002). *A short treatise on the great virtues: the uses of philosophy in everyday life*. London: William Heinemann Ltd.
- Cover, R. M. (1985). Bonds of Constitutional Interpretation: Of the world, the deed, and the Role, The. *Ga. L. Rev*, 20, 814-833.
- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationships: attachment and the developing social brain (norton series on interpersonal neurobiology)*. New York & London: WW Norton & Company.
- Cullen, S. & Lindsay, G. (2007). *National Academy for Gifted and Talented Youth; Goal short residential courses. Goal, Aston University Course 'Money and Management (CEDAR), University of Warwick. .*

- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağrıcı, M. (2004). Merhamet. *İslam Ansiklopedisi TDV*, 29, 184-185.
- Çam, O., Khorshid, L. ve Özsoy, S. (2000). Bir hemşirelik yüksekokulundaki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 1, 33-40.
- Çeçen, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumuna düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 180-190.
- Çelik, Z. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çengel, Y. (2011). Özlü sözlerle güvenli bir gelecek için insani değerler. *Eğitime Bakış*, 7(19), 13-17.
- Çengelci, T. ve Yaşar, ř. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9, 1-23.
- Çetin, C. N., ve Aytar, A. G. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D. ve Kavakçı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151-158.
- Çınar, A. (2006). Modern zamanların değer arayışı: varlık-bilgi-değer birliğinin önemi. *Journal of Values Education*, 4(11), 53-68.

- Çoşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Dabrowski, K. (1966). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry*, 2(2), 229-249.
- Dąbrowski, K. (1994). The heroism of sensitivity.(E. Hyzy-Strzelecka, Trans.). *Advanced Development*(6), 87-92.
- Davaslıgil, U. ve Leana, M. Z. (2004). Üstün zekalıların eğitimi projesi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin içinde, *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı* (s. 85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitimi. R. A. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* (s. 233-241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davies, O. (2001). *A theology of compassion: metaphysics of difference and the renewal of tradition*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Davis, G. (2006). *Gifted children and gifted education: a practical guide for teacher and parents*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Degirmenci, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Middle Eastern & African Journal Educational Research*, 3, 59-68.
- Delisle, R. (1991). Gifted students and social studies. Shaver, & J. P. içinde, *Handbook of research on social studies teaching and learning* (s. 175-209). NewYork: McMillian Publishing Company.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz/Gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 25(11), 57 - 89.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.

- Demirel, Ş. (2011). Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Depue, R. A. & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313-349.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2012). Vatandaşlık eğitimi bakımından sosyal bilgilerin toplumsal gücü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 97-109.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (Cilt 26). Chapel Hill: Sage Publications.
- Devrani, T. K. (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 49-70.
- DİE. (2004). *Yaşam memnuniyeti araştırması*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul .
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile Sınanması* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Values Education*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Values Education*, 7(18), 9-24.
- Dimitriadis, C. (2010). *Developing mathematical giftedness within primary schools: A study of strategies for educating children who are gifted in*

mathematics. Brunel: Brunel University School of Sport and Education
PhD Theses.

Dockery, A. M. (2003). Happiness, life satisfaction and the role of work: Carlson,
& E içinde, *Full employment imperative, The* (s. 77-95.). Callaghan, NSW:
University of Newcastle.

Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım. 1.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki
ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
33(33), 107-117.

Doğan, Y. (2009). Sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında birinci elden
kaynak ve kanıt kullanımı: ABD ve Türkiye karşılaştırması. A. S. R.
Turan içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1*. (s. 43-53).
Ankara: Pegem A Yayınları.

Dost, M. T. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 188-197.

Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı
değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi*, 22(2), 132-143.

Dönmez, N. B. (2007). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. *Çoluk
Çocuk Dergisi*, 73, 12-13.

Dönmez, N. B. (2010). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Ankara:
Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Drasgow, F. (2003). Intelligence and the workplace. *Handbook of Psychology*, 6,
107-130.

Drews, E. M. (1972). *Learning together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli örneği)* (Yüksek
lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Dülgeroğlu, İ. (2008). Tüketici değerlerinin pazarlamadaki yeri ve genç
dtüketiciler üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 71-92.

- Düzgün, Ş. A. (2011). Sevginin istismarı ve sevgide aşırılık (kültler). *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 19-40.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. A. Wigfield & J. S. Eccles içinde, *Development of achievement motivation. A volume in the educational psychology series* (s. 57-88). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Edwards, K. (2009). Misdiagnosis, the recent trend in thinking about gifted children with. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 15(1), 29-44.
- Efron, B. (1979). Bootstrap methods: another look at jackknife. *annual statistics. The Annals of Statistics*, 2(7), 1-26.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-33.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ektem, I. S. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. İstanbul: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Enüstün, E. Memnuniyet Psikolojisi, arxiv.ntvmsbcn.com/news/136067.asp 11.12.2014 tarihinde erişim sağlandı.
- Er, H. ve Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 93-106.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204-215.
- Erdem, F. (2003). *Sosyal bilimlerde güven*. Ankara: Vadi.

- Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi:van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 151-165.
- Erdogan, O. ve Uçukoglu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağ* (çev. Bedirhan Üstün-Vedat Şar),. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Esen, T. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Eser, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisan tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Eyre, D. (2010). UK., gifted and talented. *1.Uluslararası üstün yetenekliler eğitimi sempozyum kitabı* (s. 75-83/182-187). İstanbul: Rota Yayın yapım.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. L. A. Pervin içinde, *Handbook of personality: Theory and research* (s. 244-276). New York, NY, US: Guilford Press.
- Fam, K. S., Waller, D. S. & Erdogan, B. Z. (2004). The influence of religion on attitudes towards the advertising of controversial products. *European Journal of Marketing*, 38(5), 537-555.
- Farabî, E. N. (1987). *Fusûlü'l-medenî (Siyaset felsefesine dair görüşler)*. (Çev. H. Özcan). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and society*. New York, NY, US: Free Press.
- Fehr, B. & Sprecher, S. (2009). Prototype analysis of the concept of compassionate love. *Personal Relationships*, 16(3), 343-364.
- Feldhusen, J. F. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many?. *Phi Delta Kappan*, 79(10), 735-738.

- Feldman, C. & Kuyken, W. (2011). Compassion in the landscape of suffering. *Contemporary Buddhism: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 143-155.
- Fersahoğlu, Y. (2000). Din eğitim ve oğretiminde duyguların transferi. *Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 105-122.
- Fields, D. (2000). The impact of R. M. Gagne's theories on practice. R. Richey içinde, *The legacy of Robert Gagné* (s. 183-209). Syracuse: The Educational Resources Informal Ion Center.
- Finch, H. (2005). Comparison of the performance of nonparametric and parametric MANOVA test statistics when assumptions are violated. *Methodology*, 1(1), 27-38.
- Fischer, C. & Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *CEPS Journal*, 4(3), 31-54.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130-132.
- Frankena, W. K. (1967). Value and valuation. P. Edwards içinde, *The encyclopedia of philosophy* (s. 8-229). New York: Macmillan.
- Freeman, J. (2002). *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*. London: (UK Government).
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. R. Sternberg, & J. Davidson içinde, *Conceptions of giftedness* (s. 80-97). New York: Cambridge University Press.
- Fromm, E. (2004). *Sevme sanatı*. İzmir: İlya İsmir Yayınevi.
- Fuchs, R. K., Bauer, J. J. & Snow, C. M. (2001). Jumping improves hip and lumbar spine bone mass in prepubescent children: a randomized controlled trial. *Journal of Bone and Mineral Research*, 16(1), 148-156.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagne, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?. *Intelligence*, 30(1), 71-100.

- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory 1. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: responding to special needs. *Roeper Review*, 8(1), 15-18.
- Gangi, S. (2011). *Menomonie, WI Gangi, Suzanna differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review graduate degree/major: MS education*. University of Wisconsin--Stout: Citeseer.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind/The theory of multiple intelligences* New York. New York: Harper & Row.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gelen, İ., Yılmaz, A. ve Kurtulmuş, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeyleri ile değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 237-246.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson Education.
- Gibbons, D. E. (2004). Friendship and advice networks in the context of changing professional values. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 238-262.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 7(3), 174-189.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualizations research and use in psychotherapy*. London, England: Brunner-Routledge.
- Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind: A new approach to*. Oakland, CA: New Harbinger Press.

- Gilbert, P. A., McEwan, K., Franks, L., Mills, A., Bellew, R. & Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and in patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry*, 6(4), 135-143.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A. & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: a specific affect regulation system? relationship to depression, anxiety, stress. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 182-191 doi: 10.1080/17439760801999461.
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2012). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135-160.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranış gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goertzel, B. (2006). Patterns, hypergraphs and embodied general intelligence. *Neural Networks, 2006. IJCNN'06. International Joint Conference on* (s. 451-458). IEEE.
- Goetz, J. L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and ampirical review. *Psychological bulletin*, 136(3), 351-374.
- Goldstein, H. (2012). Francis galton, measurement, psychometrics and social progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(2), 147-158.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodrum, M. R. (2008). Questioning thunderstones and arrowheads: The problem of recognizing and interpreting stone artifacts in the seventeenth century. *Early Science and Medicine*, 13(5), 482-508.
- Goss, K. & Allan, S. (2010). Compassion focused therapy for eating disorders. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 141-158.

- Gökcalp, N. (2014). Kişi olmanın değeri ve değerlerin kişi olmadaki yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 27(12), 123-134.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Gökçe, S., Şeyhun, H. ve Şen, H. (2005). *Temel yetenekler testi 9-11 çalışma kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Göktan, B. (2007). *Deniz lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri, aile ortamını algılamaları ve gelecek kaygıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan üniversiteleri örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,(7)1, 1159-1177.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Cüro, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: okul öğrenci meclisleri (Elazığ ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 123-146.
- Görgülü, İ. (2012). Aileyi sevgi ve rahmet temeli üzerine kurmak. DİB içinde, *HZ. peygamber ve aile eğitimi* (Cilt 99, s. 111-121). Ankara: Korza Yayıncılık.
- Graves, C. W. (1970). Levels of Existence: an open system theory of values. *Journal of Humanistic Psychology*, 10, 131-155.
- Grigorenko, E. (2000). Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformation. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 735-742.

- Grigorenko, E. L. ve Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence*, 29(1), 57-73.
- Gross, M. U. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training. *Gifted and Talented International*, 9(1), 15-21.
- Gross, M. U. (2003). Exceptionally gifted children: long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- Gross, M. U. (2005). *Gifted and talented education professional development package for teachers*. Sydney, NSW, Australia: University of New South Wales.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. US: New York, NY.
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(1), 377-389.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-177.
- Güngör, E. (1993). *Degerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürbüz, G. ve Gündüz, S. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin demokrasi unsurları ile ilgili görüşleri: (Bolu ili Gazipasa ilköğretim okulu örneği). *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 3(12), 17-30.
- Györi, J. G. (2012). Mathematical talent support at the national university of singapore high school of mathematics and science. J. G. Györi içinde, *Horizons of Talent Support, II* (pp. 125-142). Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Han, K. S. (2007). The possibilities and limitations of gifted education in korea: a look at the ısep science-gifted education center. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 450-463.
- Hatfield, E., Rapson, R. L. & Martel, L. D. (2007). Passionate love and sexual desire: Multidisciplinary perspectives. J. P. Forgas içinde, *Handbook of cultural psychology: Affective, and motivational processes* (s. 760-779). Sydney: Sydney Symposium of Social Psychology.
- Hatunoglu, A., Medera, H. ve Hatunoglu, B. Y. (2012). Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-15.
- Hausamann, D. (2009). Extra-curricular Science Labs for Gifted Students. *Investing in gifted and talented learners: An international perspective. Selected papers from the 18th Biennial World Conference. Vancouver, Canada*, (s. 59-67). Vancouver, Canada.
- Heacox, D. & Cash, R. (2014). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Minneapolis,: Free Spirit Publishing.
- Hechter, M. (1993). Values research in the social and behavioral sciences. M. Hechter, L. Nadel & R. E. Michod içinde, *The origin of values*, 28, 1-30.
- Heinbokel, A. (2009). *Handbuch Akzeleration: was Hochbegabten nützt*. Berlin: LIT Verlag Münster.
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41.
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford-Binet; origin and development*. New York: World Book Campany.
- Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, 17(1), 57-59.
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. M. R. Şirin ve A. Kulaksızoğlu içinde, *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi yayınn dizisi: 2* (s. 131-144). İstanbul: Çcocuk Vakfi Yayınları.
- Hüseyinklioğlu, B. (2010). *Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: Asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in asia, and implications for the united states. *Administrative Sciences*, 2(1), 1-25.
- İlğan, A., Karayığit, D. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde degerler egitimi programinin etkililigi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jackson, P. S. & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Prufrock Journal*, 14(3), 175-186.
- Jarvin, L. & Subotnik, R. F. (2015). Academic talent development in North America and Europe. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 297-306.
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J. ve SimonThomas, E., (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1113-1126.
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, models and cracteristics of gifted students. S. K. Johnsen içinde, *Identifying gifted students* (s. 1-22). Texas: Prufrock Press INC.
- Jolly, J. L. (2008). Lewis terman: genetic study of genius--elementary school students. *Gifted Child Today*, 31(1), 27-33.

- Kabaday, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişmelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin içinde, *Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) Kitabı* (s. 313-322). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kalkandelen, A. H. (2015). Pendnameler ışığında insani değerler/human values in the light of penndnames. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 286-305.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kane, H. & Brand, C. (2003). The importance of spearman's as a psychometric, social and educational construct. *The Occidental Quarterly*, 3(1), 7-30.
- Kanevsky, L. & Clelland, D. (2014). Accelerating gifted students in canada: policies and possibilities. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 229-271.
- Kangal, S. B. (2010). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kara, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004)* (s. 1-13). Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Karabulut, M. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Turkish Journal of Geriatrics*, 6(2), 72-74.

- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Journal of Values Education*, 6(16), 113-129.
- Karalar, R. ve Kiraci, H. (2010). Bireysel değerlerin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2, 79-106.
- Karatzias, A., Power, K., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational psychology*, 22(1), 33-50.
- Kasapoğlu, A. (1991). Sosyoloji öğrencilerinin sosyal değer ve tutumları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(35), 141-158.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2005). Conceptions of giftedness. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson içinde, *Handbook of giftedness in children* (s. 71-91). New York: Cambridge University Press.
- Kaya, M. (1997). Kişilik özelliklerinin ahlak yargısı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 185-200.
- Kayıklık, H. (2005). Psikolojik açıdan inanç iman ve şüphe. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46(1), 133-155.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış*, 4, 185-200.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2012). Yerel-evrensel ikileminde ilköğretim DKAB ve sosyal. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences* (Ek Özel Sayı), 1573-1591.
- Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A. ve Cevherli, K. (2014). İlahiyat lisans tamamlama programının verimliliği üzerine olgusal bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(26), 43-62.

- Kelly, R. A. (2009). *Energy supply and renewable resources*. New York: Infobase Publishing.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 259-295.
- Keskin, U. ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç Duran, S. (2007). *9, 10, 11 yaşındaki çocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, R. (1996). Olgü ve değer problemi. *AÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1), 359-361.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenleri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Kim, Y. (2002). *The impact of personal value structures on consumer proenvironmental attitudes, behaviors, and consumerism: A cross-cultural study*. Michigan State : Michigan State University.
- Koçak, R. ve İçmenöğlü, E. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- Koshy, V., Ernest, P. & Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 213-228.

- Krows, A. J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program*. Michigan: A Bell & Howell Information Company .
- Kulaç, O. ve Çalhan, H. S. (tarih yok). Bir kamu politikası süreci analizi: milli eğitim bakanlığı ve yükseköğretim kurulu yurtdışı lisansüstü bursları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 205-225.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (200). İnsani değerler eğitimi programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü. ve Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algı-larının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225.
- Kurt, A. (2000). Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-16.
- Kurt, D., Sayıl, M. & Tepe, Y. K. (2013). Ana babanın psikolojik kontrolü ile gencin yalnızlığı arasındaki ilişkide kişilerarası güven inancı ve bağlanmanın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 105-116.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 27(12), 281 - 305.
- Kurzweil, R. (2000). *The age of spiritual machines: When computers exceed*. New York: Penguin Group.
- Kuşdil, M. E., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuvan, H. (2007). *Türk girişimcilerinin yaşam ve çalışma değerleri Malatya'lı girişimciler üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kuzgun, Y. (2013a). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2013b). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kuzgun, Y. ve Sevim, A. S. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 14-27.
- Küçük, A. ve Tümer, G. (1997). *Dinler tarihi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Lama, D. (1995). *The world of tibetan Buddhism*. Boston: Wisdom Publication.
- Lama, D. (2001). *The compassionate life*. New York: Wisdom Publications, Inc.
- Lee, S. Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- Legendre, P., & Legendre, L. F. (2012). *Numerical ecology*. Kidlington: Elsevier.
- Legg, S. & Hutter, M. (2005). A universal measure of intelligence for artificial agents. *International Joint Conference on Artificial Intelligence*. 19. Lawrence Erlbaum Associates.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Lewick, R. & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Reach*, 114-139.
- Lieberman, M. D. & Eisenberger, N. I. (2008). The pains and pleasures of social life: A social cognitive neuroscience approach. *NeuroLeadership Journal*, 1, 38-43.
- LoCicero, K. A. & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: a comparison to peers from the general cohort. *Roepers Review*, 22(3), 182-185.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

- Lodico, M., Spaulding, D. & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17(2), 116-120.
- Lovie, P. & Lovie, A. (1996). Charles Edward Spearman, FRS (1863-1945). *Notes and Records of the Royal Society of London*, 50(1), 75-88.
- Makransky, J. (2012). *Compassion in buddhist psychology*. New York: Guilford Press.
- Malkoç, T. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 1(1), 56-63.
- Marland, M. (1972). *Education of gifted and talend*. Washington: US Office of Education.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. California: sage publications.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113
- Mcclain, M. C. & Pfeiffer, S. (2013). Identification of gifted students in the united states today: a look at state definitions, policies and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- MEB. (1991). *I. Özel eğitim konseyi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basım.
- MEB. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basım

- MEB. (2014a). *Özel yetenekli bireylere yönelik çerçeve eğitim programı taslağı*. Ankara: Milli Eğitim Basım.
- MEB. (2014b). *MEGEP (mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi)*. Ankara: Milli Eğitim Basım.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). *Gençlik, değerler ve din*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Mehmedoğlu, A. U. (2013). Din, dindarlık ve değerler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 173-189.
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87.
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD'de üstün zekalı çocuklara sosyal bilgilerdersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope projesi ve Bilsem örneği)* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). üstün zekâlî ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi*, 1(3), 176-183.
- Metin, N. (1999). *Gifted and talented children [Üstün yetenekli çocuklar]*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Milgram, R. M. (2000). Identifying and enhancing talent in Israel: A high national priority. *Roeper Review*, 22(2), 108-110.
- Miskeveyh, İ. (1983). *Ahlâkı olgunlaştırma (Tehzibü'l-Ahlâk)* (Çev. A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- Mönks, F. J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Muratlı, S. (2014). *Çocuk ve spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nakashima, H. (1999). AI as complex information processing. *Minds and Machines*, 9(1), 57-80.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 123-127.
- Nooteboom, B. (2002). *Trust: Forms, foundations, functions, failures and figures*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Nuri, G. (2003). Ekonomide güven faktörü. *Celal Bayr Üniversitesi BF Dergisi*, 10(2), 163-174.
- Oehlberg, B. E. (2006). *Reaching and teaching stressed and anxious learners in grades 4-8: Strategies for relieving distress and trauma in schools and classrooms*. California: Corwin Press.
- Ogelman, H. G. ve Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Oral, B., Koçak, R., Barut, Y., Korkmaz, İ., İnan, H. Z. ve Gültekin, M., (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 75-96.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172.
- Ödemiş, İ. S. (2014). Enderun mektebi ve demokratik eğitim modeli perspektifinden mesleki eğitim: teorik bir çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 65-75.
- Öksüz, Y. ve Ayvalı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi. *International Journal of Social Science*, 5(3), 151-167.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: YD Yazılım.
- Özbey, A. & Sarıçam, H. (2016). Human values and compassionate love in highly gifted students and normal student. *Educational Process International Journal*, 5(2), 116-127.

- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, B. ve Zeren, F. (2013). Sosyal güven ve ekonomik kalkınma: avrupa ülkeleri üzerine mekânsal ekonometri analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 6-36.
- Özçelik, A. O. (1998). Duyarlılık eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(31), 18-27.
- Özdemir, A. (2003). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve bilinçlerinin araştırılması* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, E. ve Sarışen, Ö. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(03), 117-127.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 190-210.
- Özel, A., Bayındır, N. ve Özdemir, K. (2012). *Örneklerle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları el kitabı*. Ankara: BMS Matbaacılık.
- Özen, Y., Güleriyüz, K. & Özen, B. H. (2012). Primary class life science 1-2-3, 4-5 class value in social studies content and values education study. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 277-286.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özer, N. ve Atik, S. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(3), 87-106.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. A. ve Ağlargöz, O. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Kitabevi Bursa.

- Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1253-1265.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler Sdii öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özpınar, D. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki görüşleri (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Öztürk, Z. G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyaprak, M., ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-154.
- Page, A. (2006). Three models for understanding gifted education. *Kairaranga*, 7(2), 11-15.
- Pal, H. R., Pal, A. & Tourani, P. (2004). Theories of Intelligence. *Everyman's Science*, 39(3), 181-192.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Paliszkievicz, J. O. (2011). Trust management: Literature review. *Management*, 6(4), 315-331.
- Pamuk, D. (2015). Yaşlı bireylerin yaşamında evcil hayvanların rolü. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 297-306.
- Park, K. (2009). *Gifted education in Korea*. Seoul: Hongik University .
- Parker, W. D. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154-157.

- Passow, A. H. & Rudnitski, R. A. (1993). *State state policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation. collaborative research study CRS93302*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented,.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler. TED içinde, *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları* (s. 46-68). Ankara: TED.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 49-53.
- Pehlivan, S. & Diğdem, L. (2014). Altruism levels of nursing students. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 20(1), 29-34 doi: 10.5455/GMJ-30-2013-169.
- Persson, R. S. (2009). Europe, gifted education. Kerr, & Barbara içinde, *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 1-6). Oaks, CA: Sage Publications.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1), 25-41.
- Peyser, M. (2005). Identifying and nurturing gifted children in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 229-243.
- Piccolo, R. F., Judge, T. A., Takahashi, K., Watanabe, N. & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations in Japan: Relative effects on job satisfaction, life satisfaction, and happiness. *Journal of Organizational Behavior*, 26(8), 965-984.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults : Their development and education*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Platon. (1993). *Devlet* (Çev. S. Eyüboğlu, M.A. Cimcoz). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Plewis, I. & Goldstein, H. (1998). The 1997 education white paper—a failure of standards. *British Journal of Curriculum and Assessment*, 8, 17-20.

- Polat, S. ve Çalışkan, M. (2013). Ortaokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 387-404.
- Post, S. G. (2010). Humanism, posthumanism, and compassionate love. *Technology in Society*, 32(1), 35-39.
- Post, S. G., Underwood, L. G., Schloss, J. P. & Hurlbut, W. B. (2002). *Altruism and altruistic love: Science, philosophy, and religion in dialogue*. New York: Oxford University Press.
- Poyraz, H. (2011). Değerler nasıl oluşur? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-71.
- Ragan, T. J. & Smith, P. L. (2004). Conditions theory and models for designing instruction. D. H. Jonassen In *Handbook of research on educational communications and technology second edition* (pp. 3-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renzulli, J. S. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 20-23.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*. London: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2010). The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.
- Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS Journal*, 4(3), 9-30.
- Richey, R. C. (2000). The future role of Robert M. Gagné in instructional design. Richey, & R.C. In, *The legacy of Robert M. Gagne* (s. 255-281). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev. S.A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım ve Yayın.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper review*, 5(2), 21-24.

- Roeper, A. (1990). *Educating children for life the modern learning community*. Monroe, NY: Trillium.
- Roeper, A., & Silverman, L. K. (2009). Giftedness and moral promise. D. Ambrose, & T. Cross içinde, *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 251-264). New York: Springer.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.
- Rogers, M. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children, Unpublished doctoral dissertation*. University of Denver: Denver, CO.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free press.
- Rothstein, B., & Uslaner, E. M. (2005). All for all: Equality, corruption, and social trust. *World politics*, 58(1), 41-72.
- Sadıkoğlu, N. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Sağır, Ş. U., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects/Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin elestirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Sari, M., Otunc, E. & Erceylan, H. (2007). Quality of life in high schools: The case of Adana province. *Educational Administration: Theory and Practice*, 13(2), 297-320.
- Sarıçam, H., Yılmaz, E., Gülbahçe, A., Gülbahçe, Ö., & Çardak, M. (2013). The investigation of relation between elementary school second grade students' self-esteem, different skills and assertiveness levels/ İlköğretim II. kademe öğrencilerinde benlik saygısı, farklı yetenek ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin inceleme. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 525-540.
- Sariolghalam, N., Noruzi, M. R., & Rahimi, G. R. (2010). The enigma of howard gardner's multiple intelligences theory in the area of organizational effectiveness. *International Journal of Business and Management*, 5(5), 161-168.
- Saunders, W. (2013). *Love+ Compassion= Community. growing compassionate love in Communities*. Los Angeles: YMCA of Metropolitan .
- Schiffman, L. G., Sherman, E., & Long, M. M. (2003). Toward a better understanding of the interplay of personal values and the internet. *Psychology & Marketing*, 20(2), 169-186.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H. (2012). Values, an overview of the schwartz theory of basic. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 18, 425-438.
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: Bir model önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 57-67.

- Sertçelik, Ö. (2007). *Bilişsel, duyuşsal ve devimsel kazanımlar ve alt basamakları hakkında rapor ve ders planı incelemesi*. Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 477-499.
- Seydooğullar, S. Ü. ve Arıdağ, N. Ç. (2012). Examining life satisfaction levels of high school student in term of. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 752-767.
- Sezer, Ş. ve Sarıgül, S. (2014). TKT 7-11 sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 189-203.
- Shao, Y. L. (2002). *An exploratory examination of the impact of personal values on sport consumption preferences and behaviors: A cross cultural study* Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University: Ohio.
- Shin, S., & Koh, M. S. (2005). Korean education in cultural context. *Essays in education*, 14, 1-10.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., & Cesaria, R. (2000). IABC research foundation unveils new study on trust. *Communication World*, 17(6), 7-9.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roepers Review*, 17(2), 110-116.
- Smith, C. (2012). *Gifted and talented students: Meeting their needs in new zealand schools*. Wellington : Learning Media .
- Smith, D. (2007). The rising tide of gifted and talented children in new zealand. *Commonwealth Education Partnerships*, 107-110.
- Solomon, M., Russell-Bennett, R., & Previte, J. (2012). *Consumer behaviour*. Australia: Pearson Higher Education AU.

- Sontay, G. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2006). Enhancement of mood and self-esteem as a result of giving and receiving compassionate love. *Current Research in Social Psychology*, 11(16), 227-242.
- Stanley, W. B. (1983). Training teachers to deal with values education: a critical look at social studies methods texts. *The Social Studies*, 74(6), 242-246.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York : Plume.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: an investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.-f. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Stuart, T., & Beste, A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek*, (Çev. A. Gönenli). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Subhi, T., & Maoz, N. (2000). Middle east region: Efforts, policies, programs and issues. K. Heller içinde, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 743-756). Oxford: Parganom.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: A sociological theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Şafak, İ. ve Sadık, F. (2015). Lise öğrencileri ve öğretmenlerinin evrensel değerlere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 70-88.
- Şahin, C. ve Tunçel, M. (2008). Sınıf öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin psikososyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 45-50.

- Şavran, T. G. (2012). Nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan araştırma teknikleri. T. G. Şavran içinde, *Sosyolojide bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri* (s. 64-104). Eskişehir: AÖF Yayını No:1609.
- Şeker, M. (2011). *İstanbul'da yaşam kalitesi araştırması, İstanbul'a yönelik araştırmalar*. İstanbul: Ekspres Basım Forum.
- Şener, H. (2013). Hayriyye-i Nâbî'de aktarılan değerler. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 2501-2524.
- Şengün, M. (2015). Anne-babanın mesleğine ve ekonomik düzeyine göre göre gençlerde ahlakî olgunluk. *Atatürk Üniversitesi İlahiyât Tetkikleri Dergisi*, 44, 213-225.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Taller, S. (2004). Seminerin Avrupa konseyindeki yeri. *106. Avrupa Semineri Üstün Zekalı/Y etenekli Çocuklar ve Öğrenciler*, 15-19 Kasım. Donaueschingen. <http://etarih.com/index.php/erol-koemuer-basyazi/594-uestuen-yetenekli-zekal-cocuklar-ve-oegrenciler-yoenelik-avrupa-konseyi-karar>, (10.02.2016 tarihinde erişim sağlandı).
- Tan, B. C. (2011). The role of perceived consumer effectiveness on value-attitude-behaviour model in green buying behaviour context. *Australian journal of basic and applied sciences*, 5(12), 1766-1771.
- Tan, E. M. (1981). *Toplumbilime giriş: Temel kavramlar*. Erzurum: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan New York: John Wiley.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. *Handbook of gifted education*, 3, 45-59.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 9-23.

- Tapper, L. (2012). Conceptions of giftedness in a global, modern world: where are we at in aotearoa new zealand. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-11.
- Tarhan, N. (2013). *Mutluluk psikolojisi: Stresi mutluluğa dönüştürmek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Taşkın, Ü. (2008). Klasik dönem osmanlı eğitim kurumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 343-366.
- Tatlıhoğlu, D. (2000). Türkmen ırımları (Halk inançları). *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 1-15.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, C. W. (1986). The growing importance of creativity and leadership in spreading gifted and talented programs world-wide. *Roepers Review*, 8(4), 256-263.
- TBMM Raporu, M. A. (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. Ankara.
- TDK, (2015a). Güncel Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=zek%C3%A2&uid=58140&guid=TDK.GTS.5761cc8e162266.37586219 26.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.
- TDK, (2015b). Güncel Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5761cc9a1e5d00.12478100L-2 28.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.
- TDK, (2015c). Güncel Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5761cd427d8963.09544255 29.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.

- TDK, (2015d). Güncel Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57729e2e5321f0.66621206, 28.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.
- Tecim, E. (2011). *Sosyal güven oluşumunda dinin etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Telef, B., Uzman, E., ve Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1297-1307.
- Thompson, A. (2009). Interpreting kahle's list of values: Being respected, security, and self-fulfillment in context. *UW-L Journal of Undergraduate Research XII*(7), 1-9.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tirri, K. (2007). Gifted students as citizens for the future. *An earlier version of this paper was presented at the World Conference of Gifted*, (pp. 1-19).
- Tirri, K., & Pehkonen, L. (1998). The moral reasoning of adolescents gifted in science: A case study. *annual conference of the European Council for High Ability*. Oxford, UK.
- Tirri, K., Tallent-Runnels, M. K., & Nokelainen, P. (2005). A ccross-cultural Study of Pre-adolescents' Moral, Religious and Spiritual Questions. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 207-214.
- Tola, D. (2003). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, S. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin değer kavramına yönelik algıları: elazığ bilim ve sanat merkezi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1449-1470.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli müzikte Harika Çocuk Kanunu'nun Türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan örneği. *XIII. National Educational Sciences Council* (s. 1-17).
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- TÜİK. (2014). *Yaşam memnuniyeti araştırması*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Uğulu, İ. (2013). Üstün zekalı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13.
- Uğurlu, V. (2015). *Üniversite öğrencilerinin insani değerlerinin ve affedicilik tutumlarının depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini yordaması*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Underwood, L. G. (2002). The human experience of compassionate love: conceptual mapping and data from selected studies. S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, & W. B. Hurlbut In, *Altruism & altruistic love: Science, philosophy, & religion in dialogue*. (pp. 72-88). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Underwood, L. G. (2005). Interviews with trappist monks as a contribution to research methodology in the investigation of compassionate love. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35(3), 285-302.
- Underwood, L. G. (2009). Compassionate love: A framework for research. B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood In, *The science of compassionate love: Theory, research, and applications* (pp. 3-25). Malden: Blackwell.
- Ural, S., ve Sağlam, H. (2011). İlköğretim öğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 161-180.
- Uyanık, Ö., Kızıltepe, G. İ., Özsüer, S., ve Yaşar, M. C. (2014). 61-72 Aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 227-244.

- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: insanî erdemler–islâmî erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vare, J. W. (1979). Moral education for the gifted: A confluent model. *Gifted Child Quarterly*, 23(3), 487-499.
- Varlı, M. F. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin hafıza performansına eeg-biofeedback yönteminin etkisi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Veenhoven, R. (1996). The study of life-satisfaction. W. Saris, R. Veenhoven, A. Scherpenzeel, & B. B. içinde, 'A comparative study of satisfaction with life in Europe'. (pp. 11-48). Netherlands: Eötvös University Press.
- Vernon, P. E. (1979). *Intelligence: Heredity and environment*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Verplanken, B., & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 434-447.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Gajdosova, B., Orosova, O., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2010). Socio-economic differences in self-esteem of adolescents influenced by personality, mental health and social support. *The European Journal of Public Health*, 20(6), 647-652.
- Wang, P. (1995). *Non-axiomatic reasoning system| exploring the essence of intelligence*. Indiana: Department of Computer Science and the Program of Cognitive Science, Indiana University.
- Webb, J. (2010). Looking backand looking forward:being bright is not enough. *Gifted Education Communicator*, 41(2), 16-18.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Wechsler intelligence scale for children: Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

- Williams, R. M. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. *Understanding human values: Individual and societal, 1*, 5-46.
- Winner, E. (1997). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ.
- Yapıcı, A., ve Zengin, Z. S. (2003). İlâhiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 173-206.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O., ve Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 9-151.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19*, 499-522.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi an analysis of social studies prospective teachers' democratic values in relation to various variables. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(159), 165-178.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 1489-1501.
- Yesilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından dogurgulari. *Eğitim Yönetimi Dergisi, (25)*, 139-146.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 65-84.
- Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özellik nitelikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, R., ve Dilmaç, B. (2015). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(31), 343-363.

- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmaz, M., ve Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 297-315.
- Yıldırım, İ. (2005). Bireyi tanıma teknikleri. G. Can içinde, *Psikolojik danışma ve rehberlik 2* (s. 137-194). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, M., Dilmaç, B., ve Deniz, M. E. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 740-748.
- Yıldız, M., Güç, K., ve Erdem, S. (2015). Stresle başa çıkma tutumlarının insani değerler açısından incelenmesi: kamu kurumu çalışanları üzerine bir çalışma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 41-62.
- Yoleri, S., ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- You, D., & Penny, N. H. (2011). Assessing students' moral reasoning of a values-based education. *Psychology Research*, 6(1), 385-391.
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.
- Zhao, X. R., Qu, H., & Ghiselli, R. (2011). Examining the relationship of work-family conflict to job and life satisfaction: A case of hotel sales managers. *International Journal of Hospitality Management*, 30(1), 46-54.
- Zincirkıran, Z. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının benlik kavramının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

URL-1:

<http://bilkent.edu.tr> (Erzurum İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi) 25.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.

URL-2:

<http://www.beyazit.k12.tr>. (Beyazıt Ford- Otosan İlköğretim Okulu= 25.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.

URL-3:

<http://www.bahcesehir.k12.tr>. (Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi, Bahçeşehir) 25.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.

URL-4:

www.tuycev.org (Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı) 25.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.

URL-5:

<http://cocukuniversitesi.istanbul.edu.tr/> 25.01.2015 tarihinde erişim sağlandı.

URL-6:

https://www.aea267.k12.ia.us/system/asset/uploads/files/1470/causal-comparative_research_9.22.15pdf. Erişim Tarihi: 04.12.2015.

Ekler

Ek-1: Ölçek İzni (İnsani Değerler Ölçeği)

Outlook.com

E-postada ara

Re: Adnan Özbey- ölçek talep

bulent dilmaç (bulentdilmac@gmail.com) Kişilere ekle 27.11.2014 Belgeler

Kime: adnan ozbey

1 ek (17,4 KB) Outlook.com Etkin Görünüm

İNSANI DEĞERLER...

Zip olarak indir OneDrive'a kaydet

ekte ölçek yer almaktadır, kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar.

27 Kasım 2014 11:27 tarihinde adnan ozbey <adnanozbey@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam, Merhaba.

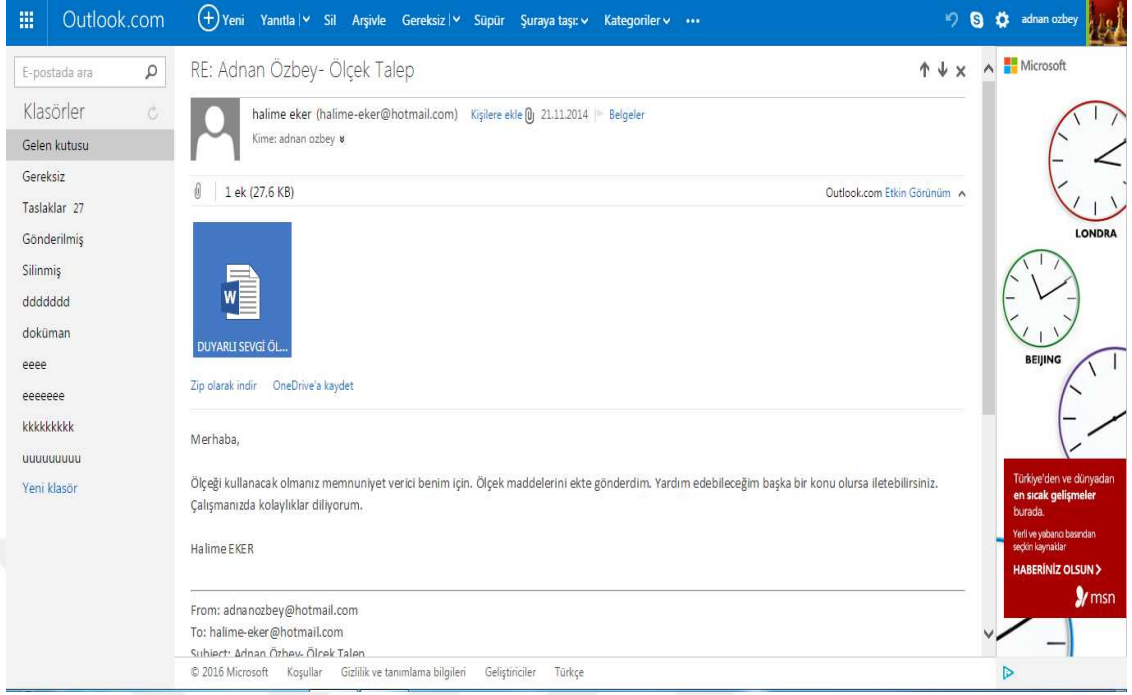
Dumlupınar Üniversitesi'nde doktora yapmaktayım. Yrd. Doc. Dr. Hakan Sançam Hocamız eşliğinde doktora tez çalışması yürütmekteyiz. Çalışmamız için sizin geliştirmiş olduğunuz İnsani Değerler ölçeğinin maddelerine ve iznimize ihtiyacımız vardır. İsminize atıfta bulunamak kavayla bu hususta yardımcı olursanız memnun olurum. İvi çalışmalar diliyorum.

© 2016 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

Outlook.com.zip Tüm indirilenleri göster

*Bilimse
çalışmaları
ilerletmek i
L'ORÉAL
UNESCO
işbirliğind
"Bilim Kadı
İçin" program
başvuruları
bekliyoruz*

Ek-2: Ölçek İzni (Duyarlı Sevgi Ölçeği)



Outlook.com

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu

Gereksiz

Taslaqlar 27

Gönderilmiş

Silinmiş

ddddd

doküman

eeee

eeeeeee

kkkkkkkk

uuuuuuuu

Yeni klasör

RE: Adnan Özbey- Ölçek Talep

halime eker (halime-eker@hotmail.com) Kişilere ekle 21.11.2014 Belgeler

Kime: adnan ozbey

1 ek (27,6 KB)

Outlook.com Etkin Görünüm

DUYARLI SEVGİ ÖL...

Zip olarak indir OneDrive'a kaydet

Merhaba,

Ölçeği kullanacak olmanız memnuniyet verici benim için. Ölçek maddelerini ekte gönderdim. Yardım edebileceğim başka bir konu olursa iletişebilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

HalimeEKER

From: adnanozbey@hotmail.com
To: halime-eker@hotmail.com
Subject: Adnan Özbey- Ölçek Talep

© 2016 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

Microsoft

LONDRA

BEJING

Türkiye'den ve dünyadan en sıcak gelişmeler burada.
Yeni ve yabancı basından seçkin kayıtlar
HABERİNİZ OLSUN >

msn

Ek-3: Ölçek İzni (Sosyal Güven ve Memnuniyette Hissetme Ölçeği)

Outlook.com

E-postada ara

Re: Adnan uezbey- Ölçek Talebi

recep uysal (uysalr@gmail.com) Kişilere ekle 25.11.2014 Belgeler
Kime: adnan uezbey

2 ek (toplam 163,6 KB) Outlook.com Etkin Görünüm

Sosyal_Güvende.pdf Sosyal_Güvende_Hi...

Tümünü zip olarak indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Adnan Bey;
Ölçek ve makalesi ektedir. İyi çalışmalar
Saygılarımla
Yrd. Doç. Dr. Recep UYSAL

21 Kasım 2014 14:54 tarihinde adnan uezbey <adnanuezbey@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam, Merhaba.

© 2016 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

Outlook.com.zip

Tüm indirilenleri göster

Ek-4: Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Araştırma İzin Dilekçesi

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

KÜTAHYA

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı 201281304139 numaralı doktora öğrencisiyim. **“Özel yetenekli ve normal öğrencilerin insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması ”** amacıyla; tezimde kullanılmak üzere “İnsani Değerler Ölçeği, Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği, Duyarlı Sevgi Ölçeği, isimli ölçekleri Ankara Çankaya ilçesi Ayten-Şaban Dirri Ortaokulu ve Türkiye Noterler Birliği Ortaokulu; Balıkesir ili Karesi ilçesi Çiğdem Batubey Ortaokulu, Altı Eylül ilçesi Mehmetçik Ortaokulu; Çanakkale ili Gazi Ortaokulu; İzmir Bornova ilçesi Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Ortaokulu ve Konak ilçesi Misak-ı Milli Ortaokulu; Manisa Şehzadeler ilçesi Ali Rıza Çevik Ortaokulu’nda okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilere uygulama yapmak istiyorum.

Bilgilerinize arz ederim.

26.01.2016

Adnan ÖZBEY

201281304139

Ek :

- 1) Araştırma önerisi (23 sayfa)
- 2) Ölçek örneği (4 sayfa)

Ek-5: Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezlerinde Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel
Müdürlüğü

Sayı : 27250534/605/4303141
Konu: Araştırma İzni

22/04/2015

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30/03/2015 tarih ve 3014 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Adnan ÖZBEY'in " Üstün Yetenekli ve Normal Öğrencilerin İnsani Değer, Duyarlı Sevgi, Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu araştırma yapılmasına ilişkin ilgi (a) izin talebi ilgi (b) Genelge doğrultusunda komisyonumuzca incelenmiştir. Yazı ekindeki onaylı ölçme aracının Bakanlığımıza bağlı Ankara, Balıkesir, Çanakkale, İzmir ve Manisa illerindeki Bilim ve Sanat Merkezleri 6., 7. Ve 8. sınıf öğrencilerine devam ettiği programı aksatmayacak şekilde ders dışı saatlerde planlanması halinde uygulanabileceği değerlendirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fatih KÖSE
Bakan a.
Daire Başkanı

EKLER:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Onaylı Ölçekler (5 sayfa)

D. Güler

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E- posta : dguler@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Deniz GÜLER Eğitim Uzmanı
Tel. : (312) 413 30 33
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c089-dd50-3884-b37a-7ebf kodu ile teyit edilebilir.

Ek-6: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokullarda Araştırma İzin Dilekçesi

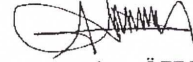
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

KÜTAHYA

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı 201281304139 numaralı doktora öğrencisiyim. “Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması ” amacıyla; tezimde kullanılmak üzere “İnsani Değerler Ölçeği, Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği, Duyarlı Sevgi Ölçeği, Çocuklar için Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği ” isimli ölçekleri Ankara, Balıkesir, Çanakkale, İzmir, Manisa ve illerinde Bilim ve Sanat Merkezinde bulunan 6,7 ve 8. sınıf öğrencilere uygulama yapmak istiyorum.

Bilgilerinize arz ederim.

05.01.2015



Adnan ÖZBEY

201281304139

Ek :

- 1) Ölçek örneği (4 sayfa)
- 2) Araştırma önerisi (30 sayfa)

Ek-7: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokullarda Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/03/2016-4951



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605-E.2303109

29.02.2016

Konu: Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 03/02/2016 tarihli ve 45295868-300/1395879 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Adnan ÖZBEY'in, "Özel Yetenekli ve Normal Öğrencilerin İnsani Değerler, Duyarlı, Sevgi, Sosyal Güven ve Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılması" isimli tez çalışmasının, Ankara, Balıkesir, Çanakkale, İzmir ve Manisa illerindeki bazı okulların 7 ve 8. inci sınıf öğrencilerine uygulama talebi hakkındaki ilgi yazı ve ekleri, Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan Komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU

Bakan a
Genel Müdür

Ek:

1-Mühürlü Anket Formu (4 sayfa)

2-İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:

Gereği:

Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğüne
(İlgi yazı konmadı)

Bilgi:

Ankara, Balıkesir, Çanakkale, İzmir, Manisa Valiliği
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA

Bilgi için: Fatma EFENDİOĞLU (Şef)
Tel: (0 312) 413 16 22 Fax: (0312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d433-70fa-318d-8225-8a5c kodu ile teyit edilebilir.

Ek-8: İnsani Değer Ölçeği

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan dereceleme göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire içine alınız. Her Zaman 5'i Sık Sık 4'ü Arasına 3'ü Nadiren 2'yi Hiçbir Zaman 1'i daire içine alınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasına	Sık Sık	Her Zaman
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem. .	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla)değer vermem.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlışı affederim.	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5

Ek-9: Duyarlı Sevgi Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Benim için hiç doğru değil (2) Benim için doğru değil (3) Benim için biraz doğru değil (4) Kararsızım ve (5) Benim için biraz doğru (6) Benim için doğru (7) Benim için tamamen doğru anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.								
2	İnsanların kendilerini iyi hissetmeleri için çok zaman harcarım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Birisinin (yabancı da olsa) zor günler geçirdiğini duyduğumda, ona çok şefkat duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
4	Başkalarının yaşadığı acıyı (mutluluğu) onları tanımasam bile kolaylıkla hissedebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Nereli olursa olsun tüm insanlar için oldukça şefkatli bir sevgi hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Başka birinin acı çektiğini görmektense kendim acı çekmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Fırsat verilse, hedeflerine ulaşma şansı az olan insanlar için kendimi feda etmeye razı olurum.	1	2	3	4	5	6	7
9	Tanımadığım insanlar için bile şefkat hissetme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Diğer insanların bana yardım etmekle uğraşmalarındansa, tanımasam bile ben onlara yardım etmekle uğraşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
12	İhtiyacı olan insanlara karşı çoğu kez duyarlı duygulara sahibimdir.	1	2	3	4	5	6	7
15	Birisi (yabancı da olsa) sıkıntıya düşerse, genellikle aşırı duyarlı ve ilgili davranırım.	1	2	3	4	5	6	7
16	Yabancı insanları yargılamak yerine anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
17	Birisi (yabancı da olsa) sıkıntıdaysa, kendimi onun yerine koymaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
19	İş yaşamımda ve sosyal yaşamda karşılaştığım insanlar bana ihtiyaçları olduğunda orada olacağımı tahmin edebilirler.	1	2	3	4	5	6	7
21	İnsanlara karşı sevecen olmayı ve iyi davranmayı çok isterim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-10: Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği

Aşağıdaki durumlar insanların sosyal ortamlarda mutlu olma, zevk alma ve olumlu hissetmesiyle ilgilidir. Lütfen tüm durumları dikkatlice okuyun ve hislerinizi en iyi tanımlayan durumu işaretleyin. Her sorunun karşısında bulunan; (0) Hiç Bir Zaman (1) Nadiren (2) Arada Sırada (3) Genellikle ve (4) Her Zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.						
1	İlişkilerimden memnunum.	0	1	2	3	4
3	Kendimi diğer insanlarla bağlantılı hissediyorum.	0	1	2	3	4
5	Dünyada dikkate alınan biri olduğum düşünüyorum.	0	1	2	3	4
6	Kendimi güvende ve önemli hissediyorum.	0	1	2	3	4
7	Ait olduğumu hissediyorum	0	1	2	3	4
9	İnsanlar tarafından anlaşıldığımı hissediyorum.	0	1	2	3	4
11	Yakınlarım sıkıntı anlarımda beni sakinleştirebilir.	0	1	2	3	4

Ek-11: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	:	Kız ()	Erkek ()
Yaş	:		
Kan grubu	:		
Sınıf	:		
Kardeş Sayısı(Siz dâhil)	:		
Göz rengi	:		
Sayısal- Sözel ilgi alanı	:		

Aile Gelir Durumu	:		
•	1-930 TL Arası	()	931-1700 TL Arası ()
•	1701-2700TL Arası	()	2701-3500TL Arası ()
•	3500 ve Üzeri	()	

Anne Eğitim Durumu:			
•	Okur-Yazar Değil	()	Okur-Yazar ()
•	İlkokul	()	Ortaokul ()
•	Lise	()	Üniversite ()
•	Yüksek Lisans/doktora	()	
Baba Eğitim Durumu:			
•	Okur-Yazar Değil	()	Okur-Yazar ()
•	İlkokul	()	Ortaokul ()
•	Lise	()	Üniversite ()
•	Yüksek Lisans/doktora	()	

Anne mesleği:	Anne: Sağ ()	Ölü ()	Anne: Öz ()	Üvey ()
Baba Mesleği:	Baba: Sağ ()	Ölü ()	Baba: Öz ()	Üvey()
Hayvan Besliyor musunuz:	Evet ()	Hayır ()		

Ek-12: Normal Öğrenci Özensiz Doldurulmuş Form

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeye göre işaretleyiniz. Örneğin birince ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire alınız. Her zaman 5'i Sık Sık 4'ü Arasına 3'ü Nadiren 2'yi Hiçbir Zaman 1'i daire içine alınız. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasına	Sık Sık	Her Zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzünde ki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremde ki insanların " ufak tefek" hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyada ki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumda ki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevremde örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla) değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımla sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarımla için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlarla, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımla yapmış olduğum hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

FORM ID			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Ek-13: Normal Öğrenci Özensiz Doldurulmuş Form

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeye göre işaretleyiniz. Örneğin birince ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire alınız. Her zaman 5'i Sık Sık 4'ü Arasında 3'ü Nadiren 2'yi Hiçbir Zaman 1'i daire içine alınız. Katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasında	Sık Sık	Her Zaman
	1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzünde ki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremde ki insanların " ufak tefek" hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyada ki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumda ki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla) değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımla sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarımla için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlarla, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımla yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

FORM ID			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Ek 14: Özel Yetenekli Öğrenci Yorumlanmış Form

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Doktora tezi kapsamında kullanılacaktır. Vermiş olduğunuz bilgiler bilimsel araştırma aracı dışında kullanılmayacaktır. Lütfen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplayınız. Araştırmaya yaptığınız katkılarınız için teşekkür ederim.

Kan Grubu ? ① AB Rh+ ② AB Rh- ③ A Rh+ ④ A Rh- ⑤ B Rh+ ⑥ B Rh- ⑦ 0 Rh+ ⑧ 0 Rh-	Kardeş Sayısı (Siz dahil) <input checked="" type="radio"/> Tek çocuğum <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8	Yaş <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	Göz Rengi ① Kahverengi <input checked="" type="radio"/> ② Siyah <input type="radio"/> ③ Mavi <input type="radio"/> ④ Yeşil <input type="radio"/> ⑤ Eila	Sınıf <input checked="" type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8
--	---	--	---	--



Aile Gelir Durumu ① 1 - 930 TL Arası ② 931 - 1700 TL Arası ③ 1701 - 2700 TL Arası ④ 2701 - 3500 TL Arası ⑤ 3500 ve Üzeri
--

Sayısal - Sözel İlgili Alanı <input checked="" type="radio"/> Sayısal ② Sözel
--

Bilsem Öğrencisi misiniz? <input checked="" type="radio"/> Evet ② Hayır
--

Cevaplarınız Kurşun Kalemle örnekteki gibi İŞARETLEYİNİZ.

NASIL KODLANIR!

YANLIŞ!
● ✗ ✗ ✗ ✗

DOĞRU
●

Cinsiyet <input checked="" type="radio"/> Erkek ② Kız
--

Babanızın Mesleği ① Memur ② İşçi ③ Esnaf ④ Çiftçi ⑤ Emekli ⑥ İşsiz ⑦ Doktor ⑧ Polis ⑨ Asker ⑩ Öğretim Üyesi <input checked="" type="radio"/> Diğer: <i>mühendis</i>



Baba Eğitim Durumu ① Okur - Yazar Değil ② Okur - Yazar ③ İlkokul ④ Ortaokul ⑤ Lise ⑥ Üniversite ⑦ Yüksek Lisans / Doktora

Annenizin Mesleği ① Memur ② İşçi ③ Esnaf ④ Çiftçi ⑤ Emekli ⑥ İşsiz ⑦ Doktor ⑧ Polis ⑨ Asker ⑩ Öğretim Üyesi <input checked="" type="radio"/> Diğer: <i>mühendis</i>

Anne Eğitim Durumu ① Okur - Yazar Değil ② Okur - Yazar ③ İlkokul ④ Ortaokul ⑤ Lise ⑥ Üniversite ⑦ Yüksek Lisans / Doktora

FORM ID
1245
<input checked="" type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 0
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 1
<input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 2
<input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 3
<input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 4
<input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 6
<input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 8
<input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 9

Ek-15: Özel Yetenekli Öğrenci Yorumlanmış Form

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeye göre işaretleyiniz. Örneğin birince ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'li daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire alınız. Her zaman 5'li Sık Sık 4'ü Arasra 3'ü Nadiren 2'yi Hiçbir Zaman 1'i daire içine alınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasra	Sık Sık	Her Zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzünde ki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremde ki insanların " ufak tefek" hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyada ki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımdan dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumda ki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla) değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımla sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarımla için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlarla, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygılı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımla yapmış olduğum hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

İstediğim
anların
hakkı

→ Ama
zaten
söylemiş
lerim

Çünkü
yaptığımla

FORM ID				
0	0	0	0	0
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9

Özgeçmiş

Kişisel bilgiler

Adı soyadı: Adnan ÖZBEY

Doğum tarihi: 11.07.1977

Doğum yeri: Mersin

E-posta: adnanozbey@hotmail.com

Öğrenim Durumu

1. Lisans: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (2000 mezunu)

2. Lisans: Anadolu Üniversitesi AÖF Sosyoloji Bölümü (2016 mezunu)

Doktora: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı (2016 mezunu)

İş deneyimi:

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
(2000-)

