

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKALI VE ÖZEL YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK ÜST
BİLİŞSEL FARKINDALIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YAZGI

İstanbul

Temmuz-2019

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKALİ VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YAZGI

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

İstanbul

Temmuz-2019

TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Danışman Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT



Üye Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

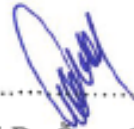


Üye Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Üst Bilişsel Farkındalık” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Zeynep YAZGI

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın başından sonuna kadar görüş ve önerileri ile desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tez sürecimde beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, sürekli motive eden başta meslektaşlarım annem Ayla YAZGI ve babam Ali YAZGI olmak üzere, abim Ahmet Can YAZGI, değerli eşi Elif PEKMEZCİ YAZGI ve bu süreçte beraber hayat yolculuğuna çıktığım sevgili nişanlım Ömer Faruk YANIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Zeynep YAZGI

İstanbul-2019

ÖZET

ÜSTÜN ZEKALI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK

Zeynep YAZGI

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

Temmuz-2019, 148 Sayfa

Bu araştırmanın amacı üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bir diğer amaç ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordanmasında üst bilişsel farkındalığın etkisinin incelenmesidir. Ayrıca bu kavramların bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması da bu çalışmanın alt amaçlarından. Araştırma deseni, ilişkisel tarama desenidir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri ve üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere eğitim veren tüm özel/resmi eğitim kurumlarda bulunan üstün zekalı ve yetenekli 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezi, Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi, Üsküdar Çocuk Üniversitesi ve Küçükçekmece Çocuk Üniversitesi'nde eğitimlerine devam eden toplam 367 üstün zekalı ve özel yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Karakelle ve Saraç, 2007), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve algılanan okul başarı durumu değişkenleri arasındaki farklılıkları ve ilişkileri tespit etmek için “İlişkisiz Grup t Testi” ile “Tek yönlü Varyans Analizi”(ANOVA) analizi yapılmış ve

birimler arasındaki farklılıkları tespit etmek için Post Hoc testlerinden yararlanılmıştır. Üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Üst bilişsel farkındalık düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ne derece yordadığını belirlemek amacıyla Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Üst bilişsel farkındalık ile anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyi, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerileri ile cinsiyet, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme becerileri ile ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerisi alt boyutlarından stresle başa çıkma becerileri ile ders harici ekran süresi ve günlük kitap okuma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak sosyal duygusal öğrenme becerisi alt boyutu olan kendilik değerini artıran beceriler ile anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırma bulguları ışığında tartışılmış ve araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zeka, Özel Yetenek, Üst Bilişsel Farkındalık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

ABSTRACT

METACOGNITIVE AWARENESS AS A PREDICTOR OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS IN GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Zeynep YAZGI

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Nüket AFAT

July-2019, 148 Page

The aim of this study is to determine the relationship between metacognitive awareness and social emotional learning skills of gifted and talented students. Another aim is to determine the effect of metacognitive awareness in predicting social emotional learning skills. In addition, the purpose of this study is to determine whether these concepts differ according to some demographic variables. The research design is a relational screening design. The population of the research consists of the 6th, 7th and 8th grade students in the Science and Art Centers in Istanbul in the 2018-2019 academic year and all private / formal education institutions providing education to gifted and talented students. The sample group consisted of 367 gifted and talented secondary school students attending the Bahçelievler İTO Science and Art Center, Beşiktaş Science and Art Center, Üsküdar Children's University and Küçükçekmece Children's University in the 2018- 2019 academic year by simple random sampling method. Metacognitive Awareness Scale (Karakelle and Saraç, 2007), Social Emotional Learning Skills Scale (Kabakçı and Korkut Owen, 2010) and the Personal Information Form -which was developed by the researcher for the data collection purposes of researcher's study. The data of this study were analysed with Linear Regression, Independent Samples t Test, One Way ANOVA, Post Hoc Tests, Pearson Product-Moment Correlation.

As a result of the research, it is seen that there is a high level, meaningful and positive relationship between metacognitive awareness and social emotional learning skills of gifted and talented students. There is a significant relationship between metacognitive awareness and mother education level, father education level, extracurricular screen time, daily book reading time and perceived school

achievement variables. There is a significant relationship between social emotional learning skills and mother education level, extracurricular screen time, daily book reading time and perceived school achievement variables.

In addition, a significant difference was found between communication skills which is the sub-dimension of social emotional learning skills, and gender, daily book reading time and perceived school achievement variables. There is a significant difference between problem solving skills which is the sub-dimension of social emotional learning skills, and extracurricular screen time, daily book reading time and perceived school achievement variables. There is a significant difference between skills coping with stress which is the sub-dimension of social emotional learning skills, and extracurricular screen time, daily book reading time variables. Finally, a significant relationship was found between increase the self-value skills, which is the sub-dimension of social emotional learning skills and togetherness status of parents, extracurricular screen time, daily book reading time and perceived school achievement variables. The results of the research were discussed together with the other findings in the literature and suggestions were given to researchers and educators.

Key Words: Gifted and Talented Students, Metacognitive Awareness, Social Emotional Learning Skills

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt amaçlar	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
İLGİLİ ALANYAZIN	7

2.1. Üstün Zeka ve Yetenek	7
2.1.1. Zeka Tanımları.....	7
2.1.2. Bazı Zeka Kuramları.....	8
2.1.3. Üstün Zeka ve Özel Yetenek	14
2.1.4. Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri	15
2.2. Üst Bilişsel Farkındalık	22
2.2.1. Biliş.....	22
2.2.2. Üst Biliş	23
2.2.3. Yürütücü biliş	26
2.2.3. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Fark.....	27
2.2.5. Üst Bilişsel Farkındalık	28
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	32
2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı.....	34
2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	34
2.4. Alanda Yapılmış Olan Çalışmalar.....	37
2.4.1. Üst Bilişsel Farkındalık Alanında Yapılmış Çalışmalar.....	37
2.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alanında Yapılmış Çalışmalar	40
ÜÇÜNÇÜ BÖLÜM	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Deseni.....	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.3.2. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B FORMU.....	48
3.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM52

BULGULAR VE YORUM.....52

4.1. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 52

4.2. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin sınıf seviyesi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 54

4.3. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin kardeş sayısı değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 57

4.4. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 60

4.5. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 64

4.6. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne baba birliktelik değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 68

4.7. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin ders harici ekran süresi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 70

4.8. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 75

4.9. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 80

4.10. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular 83

BEŞİNCİ BÖLÜM91

TARTIŞMA VE SONUÇ91

5.1. Tartışma ve Sonuç 91

5.1.1. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki açısından değerlendirme ve tartışma..... 91

5.1.2. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma..... 91

5.1.3. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma..... 94

5.1.4. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma..... 96

5.1.5. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma..... 98

5.1.6. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne ve baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma..... 100

5.1.7. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut

düzeylelerinin ders harici ekran süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma.....	101
5.1.8. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma.....	103
5.1.9. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma	104
5.1.10. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma.....	105
5.2. Araştırmanın Anlattıkları.....	108
5.3. Öneriler.....	109
5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler	109
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	110
KAYNAKÇA	111
EKLER	126
Kişisel Bilgi Formu (Ek 1)	126
Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu (Ek 2).....	127
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) (Ek 3)	128
Onay Yazısı (Ek 4)	129
ÖZGEÇMİŞ	130

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Üstün Zekalı Çocukların Bilişsel Özellikleri ve Problemleri.....	19
Tablo 3.2.1: Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 3.2.2: Örneklemin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 3.2.3: Örneklemin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 3.2.4: Örneklemin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	45
Tablo 3.2.5: Örneklemin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 3.2.6: Örneklemin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 3.2.7: Örneklemin Ders Harici Kullandığı Ekran Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 3.2.8: Örneklemin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 3.2.9: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 3.2.10: Örneklemin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 3.5.1: Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bulgular	50
Tablo 4.1.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.1.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	53
Tablo 4.1.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları.....	53

Tablo 4.2.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.2.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	55
Tablo 4.2.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	56
Tablo 4.3.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	57
Tablo 4.3.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	58
Tablo 4.3.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	59
Tablo 4.4.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	61
Tablo 4.4.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	62
Tablo 4.4.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	63
Tablo 4.5.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.5.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.5.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.6.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları.....	68

Tablo 4.6.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	69
Tablo 4.6.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.7.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Ders Harici Ekran Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.7.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Ders Harici Ekran Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 4.7.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ders Harici Ekran Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	73
Tablo 4.8.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.8.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	77
Tablo 4.8.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	78
Tablo 4.9.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Öğrencinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	81
Tablo 4.9.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Öğrencinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	81
Tablo 4.9.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	82
Tablo 4.10.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	83
Tablo 4.10.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	84

Tablo 4.10.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	85
Tablo 4.11: Üst Bilişsel Farkındalık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri, Stresle Başa Çıkma Becerileri, Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 4.12: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeyine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.13: Toplu Analiz Tablosu.....	90



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Renzulli Üçlü Çember Kuramı	11
Şekil 2: Stenberg ve Zhang Beşgen Kuramı	12
Şekil 3: Üst Biliş Döngüsü.....	23



KISALTMALAR LİSTESİ

ÜZ ve ÖY	: Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÜBF	: Üst Bilişsel Farkındalık
SDÖB	: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
İB	: İletişim Becerileri
PÇB	: Problem Çözme Becerileri
SBÇB	: Stresle Başa Çıkma Becerileri
KDAB	: Kendilik Değerini Arttıran Beceriler
SPSS	: Sosyal Araştırmalar için İstatistiksel Program Paketi
EQ	: Emotional Quotient / Duygusal Zeka
IQ	: Intelligence Quotient / Bilişsel Zeka
Akt	: Aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumun en önemli birikimi, nitelikli insandır (Uzun, 2004). Yüzyıllar boyunca toplumların yaşamlarını değiştiren hiç şüphesiz üstün zihin gücüne sahip insanlardır. Bugünü dünden farklı kılan, hayatımızı değiştiren bilim, teknoloji, sosyal ve eğitim gibi birçok alanda gelişimler, değişimler vardır ve var olmaya devam edecektir. Bu değişim ve gelişmeleri sağlayan insanlar o toplumda üstün zihin gücüne sahip olanlardır (Çağlar, 2004). Bu üstün zihin gücüne sahip insanların “üstün veya özel yetenekli kişiler” olduğu görülmektedir (Uzun, 2004:11). Araştırmada söz konusu kişilerin üst bilişsel farkındalıkları ve sosyal duygusal becerileri ele alınmıştır.

Bu bölümde, “Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Üst Bilişsel Farkındalık” konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve çalışma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin eğitim gereksinimleri, var olan potansiyellerinin ortaya çıkartılması ve sürdürülmesi açısından eğitim sisteminde kritik bir durumda yer almaktadır. Toplumların geleceği açısından büyük bir öneme sahip olan üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar ihtiyaçlarına uygun eğitim aldıklarında ve yetenekleri fark edilip desteklendiğinde ülkenin hatta dünyanın geleceğinde büyük yansıması olan icatların, gelişmelerin, yeniliklerin sahibi olabilmektedirler (Davaslıgil, 2004).

Bu noktada, bahsedilen üstün zihin gücüne sahip bireyleri tanıyor, keşfediyor, fark ediliyor olunması önem kazanmaktadır. Bu kişiler toplum içerisinde üstün zekalı, üstün yetenekli, özel yetenekli olarak farklı şekillerde isimlendirilseler de bahsedilmek istenilen aynıdır. Üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler kimlerdir?, özellikleri nelerdir?, normal bireylerden nasıl farklılıklar göstermektedirler?, hangi alanlarda farklılıkları vardır?, onlara uygun eğitim nasıl olur? gibi sorular merak konusu olmaktadır. Yıllar boyunca bu sorulara cevap aranmıştır, günümüzde halen en iyi ve en doğru cevabın bulunması için araştırmalar devam etmektedirler (Çağlar, 2004).

1991 yılında Columbus grubu adıyla bir grup eğitimci, aile, psikolog tarafından üstün olma şu şekilde tanımlanmıştır: “Üstünlük, üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yüksek derecede yoğunluğun niteliksel olarak normdan farklı iç deneyimler ve farkındalıklar yaratmak üzere birleştiği, eşzamanlı olmayan bir gelişmedir. Bu eş zamansızlık, zihinsel kapasite yükseldikçe artmaktadır” (The Columbus Group, 1991).

Üstün yeteneğin ve üstün zekanın tanımı zamanla sosyal ve duygusal etkileri de içine alarak geliştirilmiştir. Vygotsky, duygusal ve bilişsel gelişimin birbiriyle ilişkili olduğunu, çocukların bilişsel gelişim sürecinin kademeli olarak seyri ile bağlantılı olan soyutlamalara duygusal olarak cevap verebilme becerisine sahip olduğunu açıklamıştır (Silverman, 1997:46). Ayrıca üstünlük tanımının zamanla sosyal ve bilişsel yönlerinin de olduğu fark edilmiştir. Sosyal beceriler akademik başarı ve arkadaş ilişkileri için önemlilik arz etmektedir. Sosyal ve zihinsel becerilerin araştırıldığı çalışmalar sonucunda çocuklukta sosyal yeterlilik düzeyinin genellikle akademik başarıyı öngördüğü söylenmektedir. Akademik başarı ve arkadaş ilişkileri için sosyal beceriler önemlidir (Kuyurtar, 2011:5).

Hızla gelişen dünyada yeniliklere açık olmak ve değişimlerden faydalanmak birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da gerekli hale gelmiştir. Günümüzde, geleneksel öğretmen merkezli, katı ve toplumun değişimlerini karşılayamayacak eğitim anlayışlarının, bireyin eğitim ihtiyacını karşılaması mümkün değildir. İleri gelen toplumlarda eğitimin asıl amacı öğrencilerin problem çözme becerilerini bilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, bunun gibi üst düzey becerileri geliştirmeleri ve geliştirme yönünde çalışmalar yapmalarını sağlamaktır (Bapoğlu, 2000).

Son zamanlar bilginin artışı, sosyal yaşantıda meydana gelen çok hızlı değişimler ve gelişimler insan hayatının birçok alanını etkilemiştir. Bu etki bireylerin sahip olduğu özelliklerde birtakım değişiklikler yapmasına sebep olmaktadır. Çünkü eskiden bireylerin sadece bilgiye sahip olması yeterliyken şimdi ise öğrenilen bilgilerinin içerisinden anlamlı olanı seçmesi, organize etmesi, bu noktada sahip olduğu eksikliklerini ve yeterliliklerine hakim olması gerekmektedir (Boran, 2016:1).

Öğrenmeyi sağlayan eğitimin temel amacı, problem durumunu fark eden, problemi çözme yolunda çaba gösteren, teknolojinin sunduğu imkanları etkin kullanabilen, farklı düşünebilen bir nesil yetiştirebilmektir. Öğrencilerden ise çok hızlı gelişme gösteren dünyada artan bilgiye ulaşması ve onu düzenleyebilmesi beklenmektedir

(Balcı, 2007:1). Bu noktada üst bilişsel farkındalık önem kazanmaktadır. Çünkü öğrenci bilgi ve becerilerinin kazanılma sürecindeki hataların farkına varmazsa ve bu hataları nasıl düzenleyeceğini bilmezse öğretmenlerin anlattıkları strateji, yöntem ve teknikler başarısız olacaktır (Sapancı, 2010:3).

Öğrenme için üst biliş becerilerinin önemli olduğu araştırmacılar tarafından kabul görmüştür. Birçok öğretmen ve araştırmacıya göre öğrenciler öğrenme yöntemlerinin ve bilişsel süreçlerinin farkında olmaları onları daha başarılı kılacaktır. Üst bilişin bireyin problem çözme, eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmede önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir (Akın, 2006:60).

Öğrenmede etkili olan üst bilişi Flavell, genellikle bilişsel süreç üzerinde bilgi ve biliş olarak tanımlanmasına rağmen üst biliş sadece bilişsel olanları değil, psikolojik olan değişkenleri de kapsayacak şekilde genişletilebileceğini belirtmiştir. Eskiden sadece “düşünme üzerine düşünme” olarak tanımlanan biliş ötesi, günümüzde bireyin bilişsel ve duygusal durumlarını bilinçli şekilde izlemesi ve düzenlemesini içerecek şekilde genişlemiştir. Örneğin eğer birey kendisinin veya bir başkasının duygularına ve davranışlarına yönelik herhangi bir bilgi veya bilişe sahipse, bu üst biliş olarak ele alınabilir (Akın ve Abacı, 2011:9).

Duygusal ve bilişsel alanların önemli bir şekilde birbirine bağlı olduğu duygusal sürecin, bilişsel becerilerin yeterli düzeyde gelişebilmesi için rehberlik ettiği belirtilmektedir (Ames ve Archer, 1988). Duygusal işlevler, genel olarak beynin limbik bölümünde yer alan biyokimyasal sistemler tarafından düzenlenir, öğrenme sürecine önemli derecede katkıda bulunur. Belleği arttıran ve azaltan süreçler de buradadır. Günlük hayatımızdaki birçok durumu etkileyen bu alan kaygı, öfke, duygusallık ve dikkat süresi gibi çeşitli işlevleri de etkiler (Kandel, 2006; Restak, 1979 akt Clark, 2015). Duygusal işlevler, zihinsel süreçleri desteklemekten daha fazlasını yaparak üst düzey bilişsel becerilerin zenginleşmesini sağlar. En iyi düzeyde öğrenme için aile, çevre ve öğretmenler duygusal gelişimi destekleyen etkinlikleri ile bir bütün olmalıdır (Clark, 2015:18).

Yeni alanyazın, üst bilişin bilişsel yönüne duygusal bir bakış açısı ekleyerek terime farklılık katmıştır. Bunu, duyguların bilişsel süreçlere, bireyin onları izleme yeteneğine dayanarak ileri sürmüştür. Benzer biçimde Flavell (1979) biliş ötesi

kavramını, zihinsel girişime eşlik eden tüm bilinçli bilişsel ve duygusal deneyimler olarak ele almıştır (Papaleontiou-Louca, 2003).

Alan çalışmalarına bakıldığında öğrenme üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin incelendiği görülmektedir. Ancak, son yıllarda araştırmacılar tarafından öğrencilerin sadece bilişsel gelişimine odaklanmanın nitelikli öğrenmenin sağlanmasında yeterli olmayacağını, bilişsel gelişim ile birlikte öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtilmiştir (Aygün ve Taşkın, 2017:434).

Günümüzde üst bilişsel becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini farklı değişkenlerle ilişki çalışmaları yapılmış ancak ikisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmamıştır. Bu doğrultuda, bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları üzerine odaklanmaktadır. Böylelikle, bu çalışmanın gelecekte sosyal duygusal öğrenme becerileri ve/veya üst bilişsel farkındalık üzerinde yapılacak çalışmalara öncü olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal ve bilişsel becerilere toplumumuzda önemli yere sahip olan üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin penceresinden bakmak da ayrı bir öneme sahip olacaktır.

Bu şekilde üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin, sosyal duygusal ihtiyaçlarının, bilişsel farkındalık düzeylerinin ve sosyal duygusal becerileri ile üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi alandaki önemli bir boşluğu doldurup, gelecek çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçlarından biri üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bir diğer amaç ise üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordanmasında üst bilişsel farkındalığın etkisinin incelenmesidir.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyi cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne babanın birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul

öncesi eğitim alıp almama durumu, algılanan okul başarısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne babanın birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, algılanan okul başarısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Bu çalışmanın üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmada üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler ele alınmış ve demografik verilerle bilişsel ve duygusal unsurların öğrencilerin üzerinde ne derece etkili oldukları belirlenmek istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın önemi daha net biçimde anlaşılabilir.

1.3. Önem

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin dünyaya kattıkları gelişmeler, yenilikler çağlar boyunca devam etmiştir. Üstün zekalı bireylerin toplumun %2'lik diliminde olduğu söylenmektedir. Bu az sayıda olan bireylerin özelliklerini bilmek, onlara uygun eğitim fırsatları sunmak hem ülkemiz hem de dünya için önemlidir.

Bu konuda alanyazına bakıldığında sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Yüksek zihinsel potansiyele sahip çocukların, normal çocuklardan farklı birtakım sosyal ve duygusal sonuçlarının olduğu görülebilir. Bu nedenle üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların eğitiminde zihinsel gelişimin yanı sıra sosyal duygusal gelişimlerini anlamak da önemlidir (Clark, 2015). Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere, tüm yönleriyle bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişmelerini sağlayabilecekleri olanaklar sunulduğunda, yalnızca kendi toplumları için değil tüm insanlık için çok büyük bir kazanç sağlanmış olacaktır (Çıkrıkçı, 2012:8).

Bu çalışma kapsamında ele alınacak olan değişkenler üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik yaşantıları için oldukça önemli değişkenlerdir. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin bu değişkenler arasındaki ilişki ve bağlantıların akademik ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde artırılmasında oldukça önemli bir dayanak noktası olabilmektedir. Bulgular doğrultusunda üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik çeşitli eğitim programlarının

hazırlanmasına, rehberlik programlarının geliştirilmesine, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerini fark etme süreçlerinin tanımlanması konusunda hem öğrencilere hem eğitimcilere çeşitli etkinliklerin hazırlanmasına, ebeveynlere yönelik olarak rehberlik programlarının hazırlanmasının öğrencilerin hem akademik hem sosyal yaşamlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin hem üst bilişsel becerileri hem de sosyal duygusal becerileri ile ilgili olarak alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin ölçek maddelerini ve kişisel bilgi formunu içten ve objektif olarak cevaplandırdıkları kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları 2018- 2019 eğitim öğretim yılında çalışmanın gerçekleştirildiği BİLSEM ve Çocuk Üniversitesi'nde 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Yetenek (Üstün Zeka ve Yetenek): Genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ile psiko-motor becerileri kapsamaktadır (MEB, 2017).

Üst Bilişsel Farkındalık: Bireylerin bilişsel süreçlerini ve çıktılarını ile kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgileri ifade etmektedir (Flavell, 1972: 232).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Sosyal duygusal öğrenme sürecinde kazandırılması gereken problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran becerilerden oluşan temel beceriler bütünüdür (Kabakçı, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Üstün Zeka ve Yetenek

Bu bölümde zeka tanımları, zeka kuramları, üstün zeka ve özel yetenek tanımı ve üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin özellikleri açıklanmıştır.

2.1.1. Zeka Tanımları

Zeka, soyut bir kavram olması sebebiyle tanımı üzerine farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Araştırmacılar uzun yıllar boyunca zeka üzerinde çalışmalarına rağmen günümüzde zekanın tanımlanmasında birçok görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Zekanın tanımı üzerine farklı fikirlerin olması, nasıl ölçüleceği ve nasıl değerlendirileceği ile ilgili de net bir görüş birliğinin de olmamasına dayanır (Sak, 2010:9).

Zeka tanımı yapmak kolay bir iş olmamakla birlikte 52 zeka araştırmacı şu genel tanıma ulaşmışlardır: “Zeka; mantık kurma, planlama, sorun çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı öğrenme ve deneyimden öğrenmeyle birlikte bir çok başka şeyi içeren genel zihinsel yetenektir.” (Gott-fredson, 1997 Akt. Zimbardo ve Gerrig, 2014:377).

Zekayı bireyin IQ-zeka puanı üzerinden tanımlamaya çalışan görüşler bulunmakla birlikte daha güncel bazı tanımlar ise geniş bir bakış açısıyla tanımlamaya çalışmışlardır. Bu iki görüş arasında çok farklar bulunmasına rağmen zekanın bir tanımını yapmak gerekirse, zeka, beynin bütün aygıtlarının uyumlu, verimli ve etkili çalışmasının davranış üzerinde gözlemlenen etkisine verilen soyut bir ad olarak tanımlanabilir (Sak, 2010:9).

Çok yakın tarihlere kadar zeka denince akla genellikle sayısal ve sözel olmak üzere iki zeka türü gelmekteydi. Bu sebeple zeka testleri de bu iki zekaya odaklanmaktadır. Bu zeka türlerinde iyi düzeyde olanlar zeka ölçümlerinde de başarılı olmaktadır. Bu testlerde çocuğun göstereceği başarı düzeyi sayısal veya sözel zeka düzeyini ölçtüğü için önemli olabilir çünkü bu sonuçlar doğrultusunda çocuğun okul başarısı belli olabilmektedir. IQ testlerinde başarı gösteren çocukların genellikle okulda da başarılı olacakları kabul edilmektedir (Çuhadar, 2017). Yine yakın zamana kadar zeka dendiğinde akla gelenler hafıza, ilişkilendirme, mantık ve problem çözme gibi

zihinsel becerilerdir. Durum böyle olunca zeka testleri de zihinsel becerilerin değerlendirilmesine yöneliktir. Testlerde üst düzey başarı gösteren kişilerin sosyal yaşamlarında başarısız olduğu gözlenmesi, kavramın tekrar sorgulanmasına sebep olmuştur. Bazı araştırmacılar (Thorndike ve Weschler gibi) zekanın zihinsel olmayan alanına, bu alanın farklı durumlara uyum ve her alanda başarı için önem taşıdığını belirtmiştir (Baltaş, 2012).

Araştırmacılara, yaklaşımlara göre zeka tanımları ve yorumlanması çeşitlilik göstermekte olup Goleman tarafından öne sürülen duygusal zeka terimi ile zeka tanımlarına farklı bir kavram eklenmiştir (Goleman,1995). Zihnin duygusal zeka olmadan tam anlamıyla çalışamayacağını, duygularımızın doğru kararlar vermemizde gerekli olduğunun vurgusunu yapmıştır (Goleman, 2012). Bilişsel zeka (IQ) kadar duygusal zekanın (EQ) da önemli olduğunu belirtmiştir. IQ ve EQ birbirinin tamamlayıcısı olduğu da ortaya atılmıştır (Baltaş, 2012).

2.1.2. Bazı Zeka Kuramları

Üstün zeka tanımları, görüşleri incelendiğinde hem benzer oldukları hem de çeliştikleri görülmektedir. Kuramlardan bazıları sadece üstün zekanın türleri ile ilgili olduğu için “tür kuramları” olarak adlandırılmıştır. Bazı kuramlar ise üstün zekanın bileşenleri ile ilgili oldukları için “bileşim kuramları” olarak isimlendirilmiştir. Diğer kuramlar da üstün zekayı çok çeşitli yönleriyle ele alıp, üstün zekanın gelişimini incelemiş ve bu kuramlar ise “gelişim kuramları” olarak adlandırılmıştır (Sak, 2010:50).

Zeka kuramları çok uzun bir zaman diliminde ilk olarak 1904 yılında Spearman, daha sonra Thurstone (1938), Gardner (1983) ve Guilford (1988) ile devam etmiştir. Akışkan ve kristalize zeka kuramı 1966 yılında Cattell ve Horn tarafından ortaya atılmış ve o dönemde en bilinen, kabul gören zeka kuramı olmuştur (McGrew ve Flanagan, 1997 Akt. Kaya, Juntune ve Stough 2014:279).

2.1.2.1. Akıcı ve Kristalize Zeka Kuramı

Bu kuram zihin becerilerinin yapısı ve içeriği ile ilgili geleneksel iki kuramın birleşmesi sonucu oluşmuştur. Geliştirilmeye McGrew tarafından başlanmış, Flanagan tarafından da yenilenmiştir (Uluç, 2016:1). Kristalize zeka, bireyin önceden var olan bilgiye ulaşma becerisini içermektedir. Sözcük dağarcığı, aritmetik ve genel bilgi testleriyle ölçülmektedir. Akıcı zeka, karmaşık ilişkileri fark edebilme, problem

çözme becerisidir (Flanagan ve McGrew, 1997; Akt. Kaya, Juntune ve Stough, 2014:279).

Cattell'e göre kristalize zeka kaynağını eğitim ve deneyimden alır. Akıcı zeka ise eğitim ve deneyimle çok az bir bağlantısı var olup soyut algıya dayalı, bilgiden bağımsız bir zeka türüdür (Korkman ve Deniz, 2014:16).

Ölçülmesinde ise gerekli olan bilgiyi içeren veya bilginin kolayca bulunabilirliğini sağlayan görselleme testleri kullanılmaktadır. Kristalize zeka bireyin hayatta karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesini sağlar. Akıcı zeka ise alışılmamış soyut sorunlara çözüm bulmaya yardımcı olur (Flanagan ve McGrew, 1997; Akt. Kaya, Juntune ve Stough, 2014:279).

2.1.2.2. Howard Gardner Çoklu Zeka Kuramı

Bugüne kadar yapılan araştırmalar, birden fazla zeka türünün varlığını ortaya koymuştur. Çoklu zeka kuramı 1983 yılında Howard Gardner tarafından “Zihnin Çerçevesi” kitabında ortaya atılmış ve farklı zeka alanlarından bahsetmiştir. Bunlar; sözel zeka, müziksel zeka, mantıksal zeka, uzamsal zeka, bedensel zeka, kişisel zeka, kişilerarası zeka ve doğacı zekadır.

Bu kuram, zekanın dokuz boyutu olduğunu kabul etmekle birlikte, söz konusu zeka türlerinin aynı zamanlı bir ilerleme sürecine sahip olduklarını savunmaktadır. Örneğin bir balerin düşünürsek, sahnede dans ederken bedensel zekayı, sahne dışına çıkmamak için dans ettiği alanı gözlemlerken görsel/uzamsal zekayı, koreografiyi öğrenirken sözel ve bedensel zekayı, dans edeceği müziği hatırlarken müzikal/ritmik zekayı, koreografiyi hatırlayıp sahnelerken özedönük/kişisel zekayı kullanmaktadır (Gürel ve Tat, 2010:353). Yani 9 zeka türü birbirinde ayrı değil, bütünleşik şekildedir.

Çoklu Zeka Kuramı'nın tanım şöyledir; “Bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme veya problemleri çözme yeteneğidir.” (Çuhadar, 2017).

Gardner'in çoklu zeka kuramı, bireylerin yeteneklerine, güçlü yanlarına odaklanarak, üstün zekalılar programında daha uygun tanılama süreci sağladığı için kullanılmaktadır. Kurama getirilen eleştirilerden bazılarında, kuramın insan becerilerine farklı bir katkı sağlamadığını savunulmaktadır. Örneğin Morgan (1996) çoklu zeka türlerinin bilişsel alanların başka bir isimle belirtilmesinden başka bir şey olmadığını savunmuş ancak alana özel eleştirileri reddetmiştir. Çoklu zeka temelli

tanılama yöntemlerinin üstün zekayı az temsil ettiği düşünülerek çoklu zekanın üstün zekalılar eğitimine uygun olup olmadığı halen kesinlik kazanamamıştır (Robinson, Shore, Enersen, 2007:92).

2.1.2.3. Renzulli Üçlü Çember Modeli

Araştırmacılar üstün zekanın sadece IQ tarafından belirlenemeyeceğini ileri sürmüştür. Josep Renzulli (2005) üstün zekalılığı tanımlayan beceri, yaratıcılık ve görev sorumluluğu boyutlarında “üç kümeli” olan üstün zekalılığı savunmuştur. Bu görüşe göre, kişiler ortalamanın üstü IQ ile yetenekli varsayılabilirler ancak bu onların daha üstün olduğu anlamına gelmez (Gerrig ve, Zimbardo ,2014:377).

Renzulli’ye göre üstünlük tanımı, üç temel özellik alanı arasındaki etkileşimi içerir. Bu kümeler; ortalamanın üstünde genel yetenekler, yüksek görev bilinci ve yüksek yaratıcılıktır. Üç küme arasında etkileşim ortaya koyan veya geliştirebilen çocuklar, normalde olmayan çok çeşitli eğitim fırsatlarına ve hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Bu da düzenli eğitim programları ile sağlanabilmektedir (Renzulli, 2011:83)

Üstün yetenekli bireylerin özelliklerini açıklayan üç özellikli kümede şunlar vardır.

- Genel ve özel yetenek düzeyi;

Genel yetenek; sözcük akıcılığı, soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme becerisidir.

Özel yetenek; resim, müzik, dans, tiyatro, matematik, fen, biyoloji vb. özel alanlardır.

- Yaratıcılık;

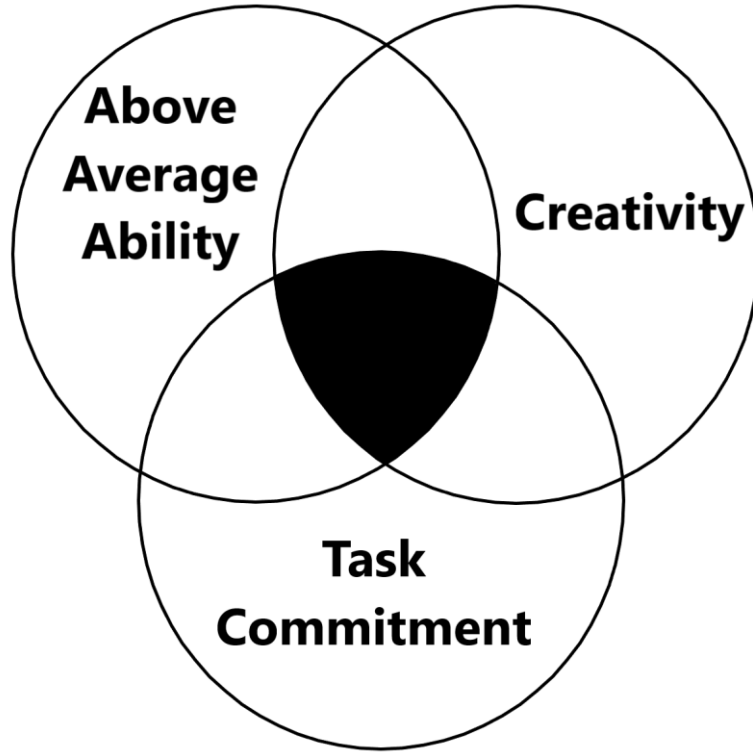
Yeni ve farklı düşünceler oluşturmayı ve bunları bir problem üzerinde kullanabilmeyi içerir.

- Görev bilinci;

Görev istek ve yeteneğini içerir.

Bireyin üstün zekalı ve yetenekli olarak değerlendirilebilmesi için bu üç özelliğin kesişmesi gerekmektedir (Renzulli, 2011:83).

Şekil 1: Renzulli Üçlü Çember Kuramı



(Renzulli, 2011:83)

Bu üç kümenin kesişim noktası “üstün zeka” olarak temsil edilir. Her kümenin, üstünlüğü tanımlamada eşit payının olduğunu belirtmek de önemlidir. Tanımlamada yapılan en büyük hatalardan biri, herhangi bir kümeye üstün zeka ve yeteneklilik için aşırı vurgu yapmaktır (Renzulli, 2011:83). Bir diğer önemli nokta, birey bu ölçütlerin hepsinde %85 ve en az bir tanesinde %98’inden daha başarılı olması durumunda “üstün zekalı” olarak tanımlanmaktadır (Bildiren, 2011).

Üç halka kuramının diğer kuramlardan ayrılması ve önemli bir kuram olarak belirtilmesindeki temel sebeplerinden biri bireyin sadece akademik başarısına vurgu yapmaması olduğunu söyleyebiliriz. Üç halka kuramına göre, birey akademik olarak başarılı olmasa da belli bir alanda kuramın belirttiği ölçütlere göre yaratıcılığa, yeteneğe ve motivasyona sahip olduğunda üstün yetenekli olabilir. Örneğin Mozart’ın çok iyi bir bestekar olduğu düşünülürse, kendisinin herhangi bir akademik başarısından söz edilmeden başarılı olduğu alanda motivasyon, yetenek ve yaratıcılığa sahip olduğu için üstün olarak tanımlanmasını sağlar. Şunu da belirtmek gerekir ki, Mozart ilk eserini bestelediğinde 19 yaşında olmasına rağmen, 3 yaşından

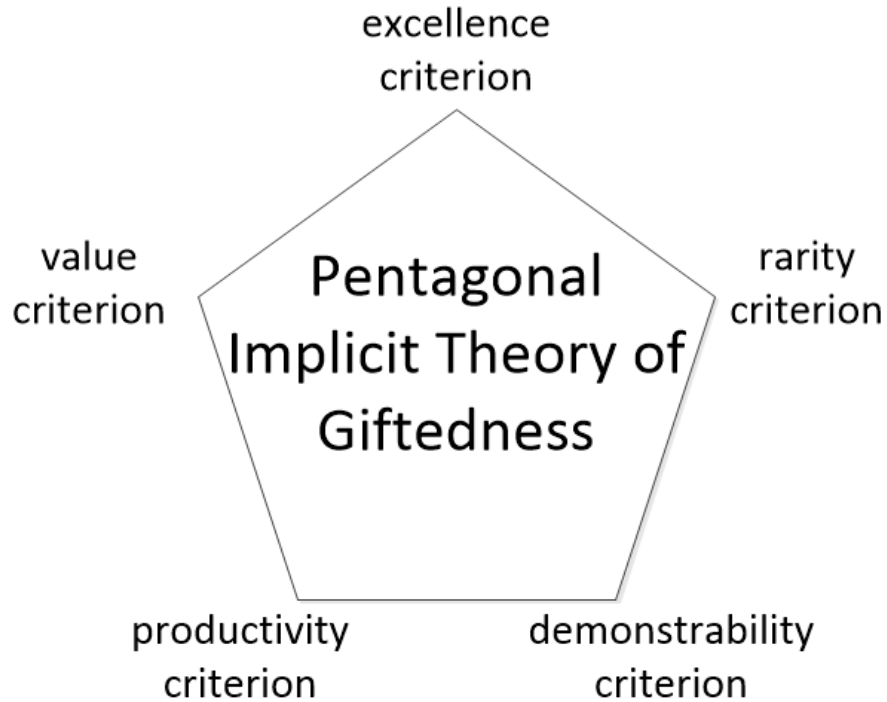
beri babası tarafından müzik eğitimi aldığı bilinmektedir. Bu durum yine Renzulli'nin modelindeki ilgili alanda iyi düzeyde eğitim alınmasının önemini göstermektedir (Karabey ve Yürümezoğlu 2015: 94).

2.1.2.4. Beşgen Kuramı

Beşgen kuramı bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkmış bir kuram değildir. Araştırmacıların gözlem ve deneyimlerinin sonuçlarını ortaya koyan bir kuramdır (Karabey, Yürümezoğlu 2015: 93).

Stenberg ve Zhang'ın ortaya attığı Beşgen Kuramı'nda bir kişiyi üstün yetenekli olarak tanımlayabilmek için mükemmellik, enderlik, kanıt, üretkenlik ve diğer kriteri olmak üzere 5 kriter gerekmektedir. Mükemmellik kriteri, bireyin bir veya birkaç alanda yüksek performans göstermesi gerektiğini; enderlik kriteri bireyin üstün olduğu yetenek alanında az rastlanır düzeyde performans sergilemesi gerektiğini; kanıt kriteri birinin zeka testlerinde iyi puan alması ve belli bir alanda üstünlüğünü göstermesi gerektiğini; üretkenlik kriteri bir ürün ortaya koymaya ve bunu tekrarlama gerektiğini ve değer kriteri de; bireyin içinde bulunduğu toplumda üstün yeteneğinin değerli olması gerektiğini söyler (Bildiren, 2011).

Şekil 2: Stenberg ve Zhang Beşgen Kuramı



(Stenberg ve Zhang, 1995:89)

Beşgen kuramında üstün zeka tanısı almış bir çocuğun sadece IQ puanına bakılması bir anlam ifade etmez. Bu kuramda değer kriteri de çok şey ifade eder. Kutuplarda yaşayan üstün zekalı ve özel yetenekli bir bireyin güneşin zararlı ışınlarından koruyan yeni bir krem icat etmesi herhalde kutuplarda yaşayanları hiç ilgilendirmeyip, bir değeri olmayacaktır. Bu doğrultuda icat edilen kremin toplumunda bir anlamı olmaz, üstün zeka ve özel yeteneğin değerli bulunması bu kurama göre önem arz etmektedir (Bildiren, 2011).

2.1.2.5. Abraham Tannenbaum' un Deniz Yıldızı Modeli

Tannenbaum, üstün zeka ve özel yeteneği kim, ne, nasıl sorularını sorarak oluşturduğu sekizinci kategori ile açıklamıştır. Bu model hem üstün zeka hem de yüksek yaratıcılığa vurgu yapmaktadır (Davis, 2014:101). Tannenbaum yetenekleri sınıflandırmıştır. Bunlar; kıt olan yetenekler, fazla yetenekler, kotalı yetenekler, anormal yetenekler olmak üzere dört yetenek alanı olduğunu ortaya atmıştır (Bildiren, 2011).

Kuramda genel yetenek "IQ puanı" anlamına gelmektedir. Tannenbaum'a göre üstünlük için IQ, belli bir puan aralığının üstünde olmalıdır. Ancak IQ ne çok küçümsenmeli ne de çok abartılmalıdır. Ayırt edici özel yetenek, bireyin belli bir alanda diğerlerinden çok daha farklı yetenek göstermesi anlamına gelir.

Kuram bazı faktörleri içermektedir. Bunlar; zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörüdür. Zihinsel olmayan faktörler, başarılı olmaya istek, ego kontrolü, motivasyon, sorumluluk gibi psikolojik faktörleri içerir. Çevresel faktörler bireyin doğumundan itibaren karşılaştığı tüm uyaranları kapsar. Şans faktörü de yeteneklerin açığa çıkmasında olumlu etki yapan bir durumdur bazen yeteneklerin ortaya çıkması için beklenmedik bir durumla karşılaşılması gerekebilmektedir (Bildiren, 2011).

Aynı zamanda Tannenbaum üstünlük ve başarının beş etkenini de şöyle açıklar.

1. Yüksek genel zeka
2. Güçlü özel yetenek
3. Destekleyici fakat zeka alanına dahil olmayan yetenekler
4. Destekleyici ve zorlayıcı durumlar (örn. aile ve okul çevresi)
5. Şans

(Tannenbaum 1983 akt. Davis, ,2014: 102).

2.1.2.6. Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı

Sternberg 3 bölümlü bir zeka teorisi ortaya atmıştır (Davis, 2014). Stenberg, (1999) zekanın genel teorisinin bir parçası olarak, problem çözmede bilişsel işlemin önemini vurgulamıştır (Gerrig, Zimbardo, 2014:279).

Üstün zekayı tanımlamakta geleneksel IQ puanının yetersiz kaldığını savunan Stenberg (1997) üç tür zeka olduğunu ve bunların; analitik, sentezci ve pratik zeka olduğunu vurgulamıştır.

Analitik zeka, kritik düşünme ile eş anlamlı olan bu zeka türü analiz etme, yargılama ve değerlendirmeyi, çözümlene becerilerini, mantıksal düşünme ve akıl yürütmeyi içerir. Klasik zeka testlerinin ölçtüğü becerilerdir.

Sentezci zeka, yaratıcı zeka ile eş anlamlı olan bu zeka türü farklı durumlarla baş etme becerisini, içgörü ve sezgiyi, icat etmeyi, hipotez oluşturmayı içerir (Davis, 2014).

Pratik zeka, gündelik yaşam problemlerinin çözümünde analitik ve sentezci becerilerin kullanılmasını içerir.

Her insanda bu üç tür zekaya belli oranlarda vardır fakat asıl olan bireylerin bu zeka türlerinde ne ölçüde güçlü olduğunu fark etmesi ve zayıf yönlerini bu şekilde güçlendirmesidir. Stenberg'in üçlü sac ayağı kuramı modeli de Renzulli'nin kuramı gibi esnek, zaman ve çevreye bağlı olarak değişebilmektedir (Akarsu, 2004:133).

2.1.3. Üstün Zeka ve Özel Yetenek

Zeka araştırmalarının tarihi 19.yüzyılda Agassiz ve Morton'un kafatası hacmi ile zeka arasındaki ilişkiyi bakılmasına kadar dayansa da, gerçek anlamda zeka üzerine bilimsel çalışmalar 19. yüzyılda Sir Francis Galton'un araştırmaları ile başlamış; 20.yüzyılda Binet ve Simon'un ilk zeka ölçeğini geliştirmeleri, Spearman'ın genel zeka kuramını ortaya atması ve Terman'ın üstün zekalı öğrenciler üzerine yaptığı araştırmalarla devam etmiştir. Galton'un Kalıtımsal Deha adlı kitabı zeka araştırmalarının temeli olmuştur. Galton'a göre zeka bir kapasitedir ve duyularında bilgilerin kazanılması kanallar olmaları sebebiyle bilişsel kapasite için önemlidir vurgusunu yapmıştır. Ayrıca yüksek zeka düzeyine sahip bireylerin duyusal ayırt edicilik kapasiteleri düşük zekaya sahip bireylerden daha iyidir (Sak, 2010:6)

Binet ise tam tersine, zeka sadece duyuşsal becerilere bakarak anlaşılabilir çünkü bireysel farklılıklar mevcuttur ve farklılıklar basit işlevlerden çok karmaşık işlevlerde değişkenlik gösterir vurgusu yapmıştır. Öğrencisi Simon ile zeka testlerinin babası olarak kabul edilen bir zeka testi geliştirmiştir. Bu zeka testinden sonra gelen tüm zeka testleri bu testin bir benzeri olarak görülmüştür. Üstün zekalılık ve yetenekleri tanımlama arayışı geçen 100 yıl boyunca değişiklik göstermiştir. Sonraki yıllarda Terman, Binet'in oluşturduğu zeka testini revize edip William Stern'in formüle etmiş olduğu IQ kavramını da kullanarak bugün Stanford-Binet Zeka Testi olarak bilinen zeka testini geliştirmiştir. Geçmişte üstün zekalı ve yeteneklilik terimi, IQ ile yakın ilişkiliydi. 21 yüzyılın başlarında Terman üstün zekalı çocuk kavramını kullanan ilk kişi olarak saygınlık kazandı. Terman 1916'da ilk zeka testini geliştirerek üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitimi hareketinin babası olarak düşünöldü ve bu geliştirdiği ölçme aracına IQ testi adı verdi (Conklin ve Frei ,2015). Üstün zekalı çocukların gelişimlerini çok yönlü araştırmış, araştırma sonuçları ile yeni araştırmalara ışık tutmuştur (Sak, 2010:8).

Üstün zeka ve özel yetenek üzerine birçok tanım vardır. Ortak bir tanım yapmak gerekirse yetenekli bir kişi geniş sözel yetenek, yüksek akademik başarı ve hedefe ulaşmak için motivasyon sahibidir. Bununla birlikte, kalıplaşmış tanıma uymayan birçok kişi bir veya daha fazla alanda yetenekli bireyler vardır ve bu yetenekli bireylere özel program ile sağlanan etkinlikler faydalı olacaktır (Kaufman, Harrison,1986).

2.1.4. Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre birçok farklı özelliğe sahip olduğu görölmektedir. Üstün zekalı çocukların gelişimsel özellikleri fiziksel, bilişsel ve sosyal duyuşsal olmak üzere üç açıdan incelenebilir. Bu özellikler aileden kalıtsal olarak geçebildiği gibi, çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (MEB, 2017). Çitil ve Ataman (2018:211) üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, dil, fiziksel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal özellikleri alanyazına göre üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini sıralamıştır: mükemmeliyetçilik, liderlik, otorite ile çatışma eğilimi, eş zamanlı olmayan gelişim, merak, tez canlılık, soru sorma, geniş ilgi alanı ve bazı konulara yoğun ilgi, yoğunlaşabilme, sıkılma, hızlı öğrenme, gelişmiş bir dil becerisi ve özgün ifade biçimi, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz, ilişki

kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yeniliklere hazır olma, yaratıcılık ve üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü gibi özelliklerin olduğu görülmektedir.

2.1.4.1.Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Erken Gelişim Özellikleri

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin ailelerinin söylemlerine göre bu çocukların doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri özelliklerden bazıları şunlardır;

Dikkat süresinin uzun olması

Uyku ihtiyacının az olması

Hareketli olma

Doğumu takip eden ilk aylarda yakınlarındakileri tanıma

Sese karşı fazla tepkisel olma

Normalden yüksek hafıza

Öğrenmenin hızlı olması

İlk aylarda başlayan dil gelişimi

Kitaplara karşı normalden fazla ilgi duyma

Ne sorusu ile başlayıp neden ve nasıl sorularının devam etmesi

Uyaranlara karşı fazla tepkisel olma (Sak, 2010).

Öğrenilen bilgileri yeni durumlara kolaylıkla transfer etme

Esprî yapma yeteneği

Sanıldığı aksine, kibirli ve ulaşılmaz değil, yardımseverlik ve paylaşım açıcılık

Arkadaşları ile oynarken lider olma

Yaratıcı oyunlar kurma ve bunlardan çabuk sıkılarak başka dikkat çekici uğraşlar arayışına girme (MEB, 2017:24).

Davis (2014)'e göre okul öncesi dönemde olan üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ise şunlardır; karmaşık cümleleri doğru ve düzgün şekilde kullanma, karşılaştırmalar yapabilme, bağlaçları kullanma, karmaşık yönergeleri anlama, sayıları bilme, iyi düzeyde sayı sayabilme, harflerini rahatlıkla öğrenebilme,

karışık düzeyde yapbozları çözebilme, geçmiş olayları hatırlama ve görsel anlamda açıklama gerektiren durumlarda hafızasının çok iyi olmasıdır.

Erken zihinsel gelişimleri sayesinde küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakeme kurma ve bunu yaratıcı becerileri ile birleştirip karmaşık problem çözme davranışları gösterebilirler (Bildiren, 2013). Dili etkili kullanabilir, erken konuşabilirler. Kelime hazineleri geniş, doğru telaffuz ederek akıcı bir konuşmaları olabilir (Çağlar, 2004:115).

2.1.5.2. Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Zihinsel Özellikleri

Üstün yetenekli bireyler bütün gelişim alanlarında gerçekleşen hızlı bir gelişim gösterirler. Fakat zihinsel gelişim alanı diğer alanlara göre dikkat çekici düzeyde bir hızla gelişim gösterir (Bildiren, 2013).

Bilgi edinmek için bitmek bilmeyen istek gösterebilirler.

Çok kompleks algılara, kavramlara ve tepkilere sahiptirler.

Duygularını ve düşüncelerini anlatmak için farklı yollara başvurabilirler.

Sorumluluk duyguları kuvvetlidir.

Aldıkları uyarılara karşı çok düşünceli, olgun ve orijinal tepkilerde bulunurlar.

Okumaya karşı ilgilidirler. Erken yaşta okumaya başlayabilirler. Bu da üstün zekanın en belirgin özelliği olarak görülür (Çağlar, 2004).

Çok dikkatli ve keskin bir gözlemcidirler. Garip, alışılmadık ve farklı ilişkileri görebilme kabiliyetine sahiptirler

Çabuk sıkılırlar, boş duramazlar ve sürekli kendilerine bir uğraş arar ve bulurlar.

Her şeyi mükemmel yapmaktan özel bir haz duyarlar.

Çok kompleks algılara, kavramlara ve tepkilere sahiptirler (MEB, 2017).

2.1.4.2. Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Bu konuda üç unsura dikkat etmemiz gerekir. Bunlardan ilki, içinde bulunduğu ortamdan dolayı olumsuz bir çevrede veya dezavantajlı bir durumda olan her çocuk normal zihin gücüne sahip veya üstün zihin gücüne sahip olsun bazı problemler yaşayabilir. İkinci olarak üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların diğer

özelliklerinin getirmiş olduğu destekle birlikte sosyal alanlarda da üstün özellikler sergileyebilirler. Son olarak ise üstün yetenekli olan çocukların çoğunun çevresine bakıldığında olumlu uyarıların olduğu korunaklı bir ortamda yetiştikleri görülmektedir. Hiçbir olumlu sosyal özellik çevreden bağımsız olarak gelişmemektedir (Çağlar, 2004). Üstün zekalı ve özel yeteneklilerin duygusal beceriler açısından en önemli özelliklerinden birisi duyarlılık ve duygusal yoğunluktur. Bu özelliği bazen açıkça sergiler bazen de gizli tutabilirler. Üstün zekalı ve özel yetenekli ergenlerin duygusal gelişimlerine bakıldığında dışsal motivasyon yerine içsel motivasyona açık oldukları ve duygusal farkındalıklarının normal akranlarına oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Ward, 1985 Akt. Özbay ve Palancı, 2011).

Genellikle şakaları ve espirileri olgunca anlama kabiliyetine sahiptirler. Uygun espiriler yapmayı erken yaşlarda başlarlar.

Başkaları ile yakın arkadaşlık kurabilir, bunu uzun zaman sürdürebilirler.

Başkalarının fikirlerine ve hislerine saygılıdırlar.

Başkalarının problemlerine karşı içten ve duyarlıdırlar.

Duygusal ifadelerde kararlı ve uygun davranışlar gösterirler (Çağlar,2004:121).

Birçok sosyal problemle karşılaştıklarında dahi sakin, hızlı ve pratik çözümler bulabilirler.

Liderlik özellikleri sayesinde gruplarındaki anlaşmazlıkları çözücü rol üstlenirler.

Otoriteye az başvururlar, toleranslı davranırlar.

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler, mükemmeliyetçi, duygusal, esnek, sabırlı, kararlı, güven verici, azimli, sakin, adil, fikirlere saygılı, eleştiriye açık, tarafsız, yeniliklere açık ve sorgulayıcıdırlar (MEB, 2017:23).

2.1.4.3. Üstün Zekalı Çocukların Bilişsel Özellikleri

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların bilişsel problemlerine geçmeden önce bilişsel işlev olarak üstün zekalılığı iyi kavramak gerekir.

Clark'a göre;

Tablo 1: Üstün Zekalı Çocukların Bilişsel Özellikleri ve Problemleri

<i>Ayrt Edici Özellik</i>	<i>Eşlik Eden Muhtemel Sorunlar</i>
Olağanüstü miktarda bilgi, alışılmadık hafıza	Geleneksel müfredat sonucunda sıkılma, “grubu bekleme” nedeniyle sabırsızlanma
Üst düzey algı	Aynı yaş grubunda daha az yetenekli çocuklarla kişilerarası ilişki kurmada zayıflık, büyüklerin üstün zekalı çocukları; “şımarık” veya “akıl küpü” olarak düşünmeleri ve bildikleri bir konunun tekrarlanmasını sevmemeleri
Alışılmıştın dışında ilgi alanı ve merak	Grup görevlerinde yaşayan uyum problemleri, fazla enerji seviyesi, aynı anda birden fazla proje yürütülmesi
Yüksek seviyede dil gelişimi	Karmaşık, net ve akademik dilin bozulması ve öğrencilerin anlamlı düzeyde kelime becerisini kaybetmesi, aynı yaş grubundaki çocuklar tarafından “gösteriş” olarak algılanması.
Yüksek düzeyde sözel yetenek	Tartışmalarda kullandığı bilgiler ve sorduğu sorularla baskın hale gelmesi nedeniyle arkadaşları ve öğretmenleri tarafından negatif algılanması, laf kalabalığı yaparak görevlerden kaçınmak
Bilgiyi işlemedeki olağandışı kapasite	Kesintiye uğratılmaktan dolayı kızgınlık, çok ciddi olarak algılanması, rutinlerden sıkılma
Düşünme işlemindeki hızlanmış akıcılık	Aktif olmama nedeniyle hayal kırıklığı ve ilerlemede bulunulmaması

Esnek düşünce süreçleri	Başkaları tarafından yıkıcı olarak algılanması, otoriteye ve geleneklere karşı saygısız olarak görülmesi
Geniş kapsamlı sentez	Bitiş süresi isteği ile ilgili hayal kırıklığı ve yeni istekten önce her düzeyin tamamlanmasına öncelik vermesi
Sonlandırmayı ertelemede erken beceri	Eğer ürünler öğrenmenin bir çıktısı olarak dayatılırsa projeyi hızlı şekilde tamamlamayıp proje çıktılarının kalitesine dikkat etmeme
Çok çeşitli ve olağandışı ilişkileri fark etme	Konu dışında tutulması nedeniyle yaşadığı hayal kırıklığı ya da konuşulan konu dışında konuşmak istemesi nedeniyle alakasız, kaba ve tuhaf olarak görülmesi
Farklı fikirler ve çözümler üretme yeteneği	Katı kurallara uyumda zorluk, yönergelere uymadığı için cezalandırabilme, asi olarak reddedilmeyle başa çıkamama
Düşünme sürecinde erken yaşanan farklılaşma	Detayı görmezden gelme ya da reddetme, başkalarının genellemelerini sorgulamasını saygısızlık olarak algılama
Kavramsal çerçeveleri kullanmayı oluşturmada erken yetenek	Başkalarının farklı planlarını anlama ve takdir etme yeteneği olmamasından dolayı hayal kırıklığı yaşaması
Kendine ve diğerlerine karşı değerlendirmeci yaklaşımı	Başkaları tarafından kibirli, mükemmeliyetçi, özeleştirici karşısında cesaretin kırılması, başarısızlıktan korkması nedeniyle yeni alanlar denemesi çok zor olarak görmesi
Sıradışı yoğunluk, hedefe dönük davranışlarda ısrarcı olma	Başkaları tarafından inatçı, yardımcı olmayan birisi olarak görülmesi

(Clark, 2015).

2.1.4.4. Beklenmedik Başarısızlık

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine bakıldığında en yaygın yanlış anlamalardan biri, öğrencilerin okullarda sunulan programlarda başarılı

olacaklarıdır. Bu görüşe göre okulda aldığımız yüksek ders notlarıyla geleceğimizin garanti altında olduğudur. Ancak üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin okul ders başarı notları yetenekleri ile karşılaştırıldığında başarı düzeylerinin yeteri kadar iyi olmadığı hatta çoğunluğun düşük başarı gösterdiği görülmektedir. Alanyazın tarandığında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin %9-%50 aralığının yeteneklerinin altında performans gösterdikleri belirtilmiştir ve eğitimciler tarafından bu öğrencilerin tembel, davranış problemleri olan, düşük motivasyonu olan öğrenciler olarak görülmektedir (Oğurlu ve Yaman, 2014).

Bu motivasyon sorunlarını beklenmedik başarısızlık göstermelerine neden olabilmektedir. Beklenmedik başarısızlık, beklenen başarı ile gerçekte var olan başarı arasındaki uyumsuzluktur (Leana-Taşçılar, M. Z., 2017:26). Beklenmedik başarısızlık sergileyen öğrencilerin tümünün düşük başarılı öğrenciler olduklarını söylemek yanlış olur. Bazı öğrenciler kendi potansiyellerinin altında başarı gösterebilirler ancak bazı öğrencilerin başarı düzeyleri normal zeka düzeyindeki akranlarının başarı düzeyleri ile eşit ve onlarınkinden daha da yüksek olabilir (Sak, 2010).

Dawdall ve Colangelo (1982) düşük başarının tanımında 3 şeyin altını çizerek vermiştir. Düşük başarı;

- Potansiyel başarı ile gerçek başarı arasındaki farktır.
- Beklenen başarı ile gerçek başarı arasındaki farktır.
- Potansiyeli kullanamamak ve geliştirememektir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli tanısı olan ancak düşük akademik başarı gösteren öğrenciler için en uygun tanım birinci tanımdır. Ama burada şöyle bir problem olabilir; üstün zeka ve özel yetenekliliğin tanımlanması ile ilgili kriterler toplumdan topluma, değişim gösterir, onun için standart testler tam anlamıyla gerçek okul başarısını yansıtmayabilir ve sınıfta alınan notlar güvenilir olamayabilir. İkinci tanımda da aynı problemleri görebiliriz. Çünkü hiçbir test %100 güvenilirlikle beklenen başarının ne olduğunu belirlemez. Hatta testin uygulanacağı günün uygunsuz ortam, hastalık, stres gibi benzeri durumlar test sonuçlarına etki eder ve ölçümlerde yanlış tahminlere neden olabilir (Akt. Oğurlu ve Yaman, 2014).

Öğretmen olarak düşük başarının nedenlerini bilmek ve erken teşhis etmek ve müdahalede bulunmak öğrenciler için faydalı olacaktır. Rathvon'a (1996) göre üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarıya neden olan durumlar bazıları şunlardır;

- Birebir dikkat gerektiren çalışmalarda dikkatini toplayamama
- Göreve başlamada güçlük
- Akranlarla iletişim kurmada güçlük
- İlgisini çekmeyen konuda zihin dağınıklığı yaşama
- Evde okul malzemelerini organize edememe (Akt. Batdal Karaduman, 2009:199).

2.2. Üst Bilişsel Farkındalık

Üst bilişsel farkındalık terimini açıklamadan önce konunun temel kavramı olan biliş terimi açıklanacaktır.

2.2.1. Biliş

Üstbiliş, Flavell tarafından “Düşünme hakkında düşünme, bireyin kendisine ve diğer bireylere yönelik duygu ve motivasyonlarını içeren “biliş ve bilgi” şeklinde tanımlanmıştır (Karşlı, 2015).

Flavell (1979) biliş ötesi modelinde biliş ile biliş ötesi içerik ve işlev bakımından farklılık gösterdiğini ancak şekil ve nitelik bakımından benzer olduklarını öne sürmüştür. Biliş, hem yaşadığımız dünya hem de zihinsel imgeler hakkındadır. Biliş ötesinin içeriği ise biliş üzerine bilgi ve beceridir. Biliş ve biliş ötesi işlev bakımından farklılık göstermektedir. Bilişin işlevi ortaya çıkan sorunları çözmek, doğru bir şekilde hedefe ulaştırmak, bireysel girişimler önermektir. Biliş ötesinin işlevi ise bireyin problem çözmedeki bireysel becerilerini ve bir görevi organize etmek, yönetmektir (Akın ve Abacı, 2011).

Biliş (cognition), birçok farklı süreç, işlev ve bilişsel yapının bir araya gelerek oluşturdukları üst düzey işlem mekanizması olarak tanımlanır (Lieberman 1994 Akt. Irak, 2005:2). Biliş farklı şekilde ele alınabilmektedir. Birinci anlamda biliş, zihinde bulunan bilgi birimini ifade eder. Piaget'in şema kavramına benzer. İkinci anlamda biliş, bilişler arasında kurulan bağlantılardır. Üçüncü anlamda biliş ise bilgi birimleri arasında, kurulmuş olan bağlantılar yoluyla hareket etmek anlamındadır. Bloom taksonomisinde kavrama basamağında olduğu anlamdaki biliş, kişinin sonradan

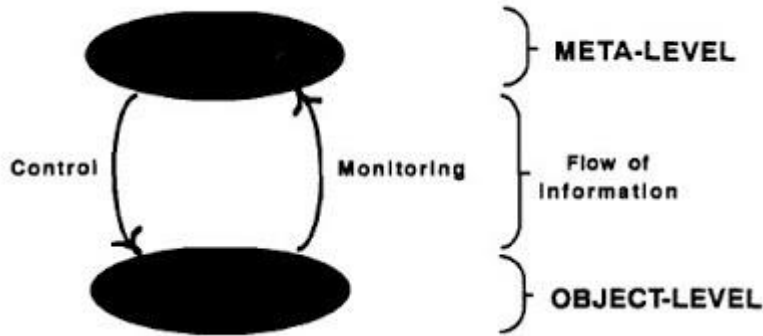
kazandığı bilişlerle kendisinde var olan bilişleri arasında bağ kurabilmesini söyler. Bu hareket rastgele ve istemsiz ise çağrışım veya hayal, istemli olduğunda ise düşünme veya konsantrasyon olarak tanımlanır (Bacanlı, 2006: 131-133).

2.2.2. Üst Biliş

Biliş kavramından sonra ortaya atılan üst biliş kavramı, (metacognition) son yıllarda üzerinde çalışılan bir konudur. Üstbiliş kavramı, bilişin kontrolünü sağlayan, düzenleyen ve değerlendirmesini yapan üst düzey yapı ve süreç olarak tanımlanmaktadır (Irak, 2012:48). Üst bilişin bilişten farkı, biliş algılama, anlama hatırlama gibi bilişsel süreçleri içerirken üst biliş ise insanın “kendine dönük” algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi bilişsel süreçleri hakkında düşünmesidir (Alexander ve Garner, 1989 Akt. Karakelle, 2010). Biliş ve üst biliş işlevi de farklılık göstermektedir. Bilişin işlevi problemleri çözmek, bilişsel işleyişi iyi bir hale getirmektir. Üst bilişin işlevi ise, bir kişinin bir problemi çözme veya bir görevi yerine getirme konusundaki bilişsel işlevini düzenlemektir (Vos, 2001:27).

Üst biliş 3 soyut ilkeye dayanmaktadır.

Şekil 3: Üst Biliş Döngüsü



(Nelson,1990)

İlke 1: Bilişsel süreçler iki veya daha fazla birbiriyle ilişkili seviyelere ayrılır.

İlke 2: Meta seviye dinamik bir model içermektedir eğer sistem belirli bir durumdan başka bir hedef durumuna geçmek üzere dinamik bir süreci kontrol etmekse, böyle bir varsayıma ihtiyaç vardır.

İlke 3: Akış yönüne göre “kontrol” ve “izleme” olarak adlandırılan iki ilişki vardır. Bu akış, bilgi akışı yönünde telefonda kullandığımız ilişki ile benzerdir. Nesne

düzeyi, herhangi bir bilişsel süreci ifade ederken, meta seviye yani üst seviye ise bireyin hedefe ulaşmada kullandığı bilişsel süreçlerini, görevi anlayıp tamamlamasını ifade eder (Nelson ve Narens, 1990:126).

Kontrol

Telefon ahizesiyle konuşmaya benzemektedir. Kontrolün altında yatan temel kavram, meta seviyenin nesne seviyesini değiştirmesidir. Meta seviyeden nesne seviyesine akan bilgi, nesne seviyesindeki işlemin durumunu değiştirmektedir.

İzleme

Telefon ahizesini dinlemeye benzemektedir. İzlemenin altında yatan temel kavram meta seviyenin nesne seviyesi tarafından bilgilendirilmiştir (Nelson ve Narens, 1990:126).

Tam bir ortak tanım bulunmamakla birlikte üst biliş kavramını ilk olarak Flavell 1971’de ele almıştır. Ancak daha önceki zamanda Spinoza’nın ifade ettiği “Kişi bir şeyi biliyorsa aynı zamanda o şeyi bildiğini de bilir.” ifadesinde de vardır denebilir (Karakelle ve Saraç, 2010: 46).

İngilizce karşılığı “Metacognition” olan kavram Türkçe alanyazında farklı şekillerde kullanılmıştır. Bunlar; yürütücü biliş, biliş bilgisi, bilişüstü, üstbiliş, bilişötesi. Bu durum araştırmacıların ortak bir tanımlarının olmadığını göstermektedir.

Bir öğrenme çalışmasını nasıl ele alınacağını planlama, öğrenmeyi izleme ve öğrenmenin sonunda değerlendirme yapma biliş ötesi aktiviteler arasındandır. Her birimiz gün içerisinde biliş ötesi süreçlerle meşgul olmaktadır. Biliş ötesi, öğrencilerin başarılı birer öğrenci olmalarına imkan sağlamaktadır (Akın ve Abacı, 2011).

Öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine sağlamak için odaklanılması gereken birtakım ihtiyaçları vardır. Bunlardan biri kendini yeterli-yetersiz ve hoşlandığı-hoşlanmadığı özelliklerini tanıyabilme ihtiyacıdır. Bir diğeri ise duygularını anlama, yaşadığı farklı duyguları tanıma, fark etme ve açıklama ihtiyacıdır (Yüksel, 2003). Üst bilişsel farkındalık kavramı da bu noktada etkili olur. Sadece akademik alanda değil duygusal alanda da kendini ve çevreyi tanıma farkındalık ile olmaktadır.

Üstünlüğü anlamak ve inşa etmek için üst bilişin etkilerine bakılmalıdır. Üst biliş düzeyindeki üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile ortalama öğrenciler arasındaki net farklılıkların ortaya çıkmamasının nedenleri şunlardır:

- Asimptotik gelişimsel yollar, daha küçük yetenekli çocukların, daha büyük yetenekli çocuklara göre üst bilişsel farklılıklar gösterme olasılığı daha yüksektir.
- IQ'nun sadece yetenekliliği tanımlamak için kullanılması; görev bilinci, güçlü bilgi tabanı ve sosyal destek gibi faktörleri görmezden gelinmesine neden olur (Munro, 2007).

Bu noktada üst bilişi daha detaylı ele almak gerekmektedir.

Metacognition kavramının temelinde bireyin kendi öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol etme, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), nasıl öğrendiğini takip etme ve öğrenmeyi öğrenme, plan yapma kavramları vardır. Araştırmacılar bilişsel farkındalık ile ilgili katı tanımlar yerine, ona çeşitli açılardan bakarak, farklı boyutlarını keşfetme ve o boyutları tanımlama yoluna gitmişlerdir. Tüm bu tanımları yan yana koyduğumuzda bilişsel farkındalığın düşünme boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” olduğu ortaya çıkmaktadır (Gelen, 2013).

Flavell (1979:906) bilişüstünü “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş” olarak açıklamış ve öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi olarak ifade etmiştir.

Livingston (2003:1) bilişüstü terimini, hem bilişüstü bilgidен hem de bilişüstü deneyimler ve düzenlemelerden oluştuğunu belirtmiştir.

Senemoğlu (1997:339) bilişüstünü, bireyin herhangi bir bilgiyi ne şekilde öğrendiğinin farkında olması, nasıl öğrendiğini bilmesi olarak tanımlamıştır.

Başka bir tanımda ise bilişüstü, kişinin kendini tanınması, amacını ve ihtiyaçlarını bilmesi, gerçekleştirmekte olduğu faaliyeti izlemesi, değerlendirmesiyle ilgili kendi farkındalığını bulmasıdır (Özby ve Bahar, 2012:159).

Kısaca üst biliş, kişinin kendi düşünme süreçlerini fark etmesi, yönetebilmesidir (Özsoy, 2008: 719). Sonraki açıklamalarda biliş üstü terimi bilişsel ve duyuşsal durumların bilgisi, öğrencinin bilinçli bir şekilde öğrenme süreçlerini takip etmesi ve

organize etmesi şeklinde ele alınmıştır. Kısacası, üst biliş bilişle ilgili bütün süreçleri kapsamaktadır (Papaleontiou-Louca, 2003: 10-12).

Başka bir deyişle metabiliş, bir öğretimle ilişkili bilişsel süreçleri bilmeyi içerir. Görev sırasında uygun bilişsel süreçleri kullanabilme ve izleyebilmedir (Wong, 1989:2). Üst biliş (metacognition), genel anlamıyla düşünme hakkında düşünmek veya biliş hakkında tanımlanan bir kavramdır (Karakelle, 2010). Üstbiliş, bireylerin kendi bilişi başta olmak üzere tüm zihinsel eylemleri hakkında sahip oldukları düşünceleri kapsamaktadır (Hıdıroğlu, 2018). Diğer bir ifadeyle üst biliş, bireyin neyi ne kadar bildiği, ne düşündüğü üzerine düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine bir bakışıdır (Tosun ve Irak 2008:68).

Biliş ötesi basitçe düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanmaktadır. Terim son yıllarda eğitim psikologları tarafından yoğun biçimde araştırılmasına karşın insanoğlu bilişsel deneyimleri hakkında düşünmeye devam ettiği sürece biliş ötesinin tam olarak ne olduğu konusunda fikir ayrılıkları sürecektir. Bu karmaşıklığın bir nedeni de aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok terimin (yönetici kontrol, üst biliş, bilişüstü, bilişötesi, yürütücü biliş vb.) bulunması ve aynı zamanda bu terimlerin alanyazında genellikle birbirlerinin yerini kullanılmasıdır (Akın ve Abacı, 2011).

2.2.3. Yürütücü biliş

Bireyin;

- kendi öğrenme ve hafıza yeteneklerinin sınırlarını bilmek,
- belli öğrenme görevlerinin belli bir süre içinde gerçekçi olarak başarılabilceğini bilmek,
- hangi öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu ve hangilerinin etkili olmadığını bilmek,
- başarılı olmayı sağlayacak öğrenme stratejisine bir yaklaşım planlama,
- yeni materyalleri kullanmak ve öğrenmek için etkili öğrenme stratejilerini kullanmak,
- kişinin kendi bilgisini ve anlayışını izleme, başka bir deyişle, bilginin ne zaman başarılı bir şekilde öğrenildiğini ve ne zaman öğrenilemeyeceğini bilmek,

- önceden depolanmış bilgilerin alınması için etkili stratejiler kullanmak gibi kavramlar yürütücü biliş becerisi olarak bilinmektedir (Hall, 2001).

Çocukların her alanda kendilerini geliştirmeleri için “Yapamam” negatifinden “Yapabilirim?” bakış açısına geçiş yapabilmeleri gerekir. Bunu yapmak için, neden sıkışıp kaldıklarını, neyin onları çok sıkıştırdığını, nelerden kaçınmaları gerektiğini düşünmeleri gerekir. “Kendi düşünceleri hakkında düşünmeleri” gerekir. Bunun için bir kelime var ve o da “metabiliş”tir (Jacobson, R.). Belirli bir öğrenme görevine nasıl yaklaşacağını planlama, süreci takip etme, bilgiyi ve duyguyu anlama ve hedefe yönelik ilerlemenin değerlendirilmesi, üstbilişeldir (Livingston, 2003:2).

Üst-biliş söz konusu olduğunda iki tür izlemenin var olduğu söylenmektedir. Bunlar;

1. Geriye dönük izleme (retrospective)
2. İleriye dönük izleme (prospective)

Geriye dönük izleme klasik bellek işleme sürecinde bilgi ve hatırlamayla ilişkilidir. Üst biliş yaklaşımlarında geriye dönük izleme işlemi bitip bir tepki ortaya atıldıktan sonra ileriye dönük izleme süreci başlar. Üstbilişin yönetici işlevlerle birçok ortak yönünün olduğu görülmektedir. Bilgiyi alma, düzenleme süreçlerinin en üstünde olan bu sistemi gerektiğinde yeniden düzenleyen ve yöneten bir üst sistem vardır. Bakıldığında bu üst sisteme bilişsel psikolojide üst biliş, nöropsikolojide ise yönetici işlevler adının verildiği görülmektedir (Irak, 2005).

2.2.3. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Fark

Flavell (1979), üstbiliş modelinde biliş ve üstbilişin içeriklerinde ve fonksiyonlarında farklı olduğunu fakat şekillerinde ve niteliklerinde benzer olduklarını kabul etmiştir. Bu nedenle içerik ve fonksiyon gibi iki temel karakteristik kullanarak biliş ve üstbiliş ayrılmaktadır. İçerik olarak bilişin içeriği, hem gerçek dünya hem de zihinsel imajlar (yani nesnelere, kişiler, olaylar, fiziksel fenomenler gibi, bu varlıkları ele almak için beceriler, iş ile ilgili bilgi) iken üstbilişin içeriği, biliş hakkında bilgidir. Üstbiliş, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel davranış değişikliği, kişisel gelişim ve eğitim alanlarında benzer fikirlerle iletişim kurmaya başlamaktadır (Flavell, 1979:906).

Çoğu araştırma üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler okul öncesi dönemden itibaren birçok temel becerileri akranlarına göre daha önceden kazanabilecekleri ve buna ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklara şu şekilde yardımcı olunabilir:

1. Ne düşünmeli yerine nasıl düşünmeli?
2. Nasıl iletişim kurulmalı?
3. Benliğini ve özgüvenini nasıl geliştirebilmeli?
4. Problemler nasıl çözülmeli?
5. Bireysel ve grupla nasıl çalışılmalı?
6. Bilgileri nasıl kullanılmalı?
7. Kendine özgü öğrenme stratejilerini nasıl geliştirilmeli? (Bildiren, 2011).

Bu noktada üst bilişsel farkındalık kavramı önem arz etmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar sadece daha fazlasını değil, aynı zamanda biriken bilgilerini nasıl birleştireceklerini, daha verimli bir şekilde izleyebileceklerini ve normal akranlarından daha iyi bir iş üzerinde çalıştıklarında kendi düşüncelerini yönlendireceklerinde bildikleri hakkında daha çok şey bilir (Munro, 2007).

Üst biliş sadece bilgiyi alma, öğrenme, düşünme gibi bilişsel kavramlarla değil başka birçok sebeple oluşmuş duygulanımları ayırt edebilmeyi sağlayan bir beceridir. Üst biliş, kişinin kendi düşünce ve duygu süreçlerinin anlayabilme ve değerlendirebilme becerilerini içerir. Bu doğrultuda başkalarının benzer deneyimler yaşarken nasıl hissettiklerini anlayabilmek açısından da oldukça önemlidir. Bu sebeple sosyal biliş kavramının bir kısmını yansıttığı düşünülebilir. Diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamak ile üst bilişsel bilgi arasında, öz farkındalık kavramının aracı olduğu söylenmektedir. Yapılan bir çalışmada, bilişsel durumları kodlama, bilişsel durumların sebeplerini anlama ve üst bilişsel kapasitenin, duyguları tanıma ve ayırt etme becerileri ile aralarında ilişki olduğu bulunmuştur (Ermiş, 2018). Tarihsel olarak, duygu ve biliş, büyük ölçüde ayrı olarak görülmüştür. Ancak son yirmi yılda, artan çalışmalar ikisi arasındaki karşılıklı ilişkiye işaret etmiştir (Pessoa, 2009).

2.2.5. Üst Bilişsel Farkındalık

Alanyazına bakıldığında üst bilişsel farkındalık ile bilişsel farkındalık arasında bir fark görülmemiştir. Alanyazında üst bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık olarak da ifade edilmektedir. Hayatın birçok alanında etkili olan biliş ve üst bilişsel farkındalık, nelerden etkilenip, neleri etkilediğinin incelenmesi gerekmektedir.

Üst bilişsel farkındalığı ne etkiler?

Birey değişkenleri (person variables):

1. Birey içi: Bir bireyin kendisi ile ilgili bilgileri içermektedir. Örnek olarak bir birey hatırlama ile ilgili diğer kişilerden daha yetenekli olduğunu düşünebilir.
2. Bireyler arası: Bir bireyin sahip olduğu becerileri içermektedir. Örnek olarak bir öğrenci Türkçe dersinde akranlarından daha başarılı olduğunu düşünebilir.
3. Bilişsel genellemeler: Tüm insanların bilişsel özellikleri ile ilgili sahip olduğu bilgileri içerir. Örnek olarak bir kişi tüm kişilerin sahip olduğu bilişsel kapasitelerinin sınırlı olduğunu anlamasıdır.

Görev değişkenleri (task variables):

Kişinin karşı karşıya kaldığı bir durum, görevin gerektirdiği şeyler ile ilgili bilgileri içerir. Örnek olarak kısa ve net cümleleri hatırlamak, uzun ve karışık cümleleri hatırlamaktan daha kolaydır.

Strateji değişkenleri (strategy variables):

Bireyin karşı karşıya kaldığı bir sorunu çözmeye, bir görevin gerektirdiği stratejiler hakkında bilgisini içerir. Örnek olarak bir telefon numarasının ezberlenmesinde birey numarayı 3 hanelere böler ve bu şekilde tekrar eder, bu şekilde kullandığı stratejileri bu değişken içermektedir (Özsoy, 2008:718).

Üst bilişsel farkındalık neyi etkiler?

Alanyazın, dört biliş ötesi becerisi üzerinde durmaktadır.

Bunlar:

Tahmin (Prediction) Becerisi

Planlama (Planning) Becerisi

İzleme (Monitoring) Becerisi

Değerlendirme (Evaluation) Becerisi

Birey yeni bir durumla karşılaştığında bu beceriler problemi çözmeye önemli bir yer almaktadır. Üst biliş becerisi olan tahmin, öğrenme sürecinin amacı, sürecin ne kadar zamanda gerçekleşeceği, sonuçlarının neler olabileceği gibi düşüncelerle öğrencinin hedef beklentisini düzenleyebilmektedir.

Örneğin bir metni okurken amaç, metni anlamaktır. Bu anlama sürecinde öğrenci kendine şu soruları yöneltebilir:

1. Planlama yaparken: “Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?”, “İlk olarak ne yapmalıyım?”, “Bunu neden okuyorum?”
2. Uygulama yaparken: “Doğru ilerliyorum muyum?”, “Bundan sonra ne yapmalıyım?”, “Neyi değiştirmeliyim?”
3. Değerlendirme yaparken: “Her şeyi doğru yaptım mı?”, “Bu yaptığımdan ne öğrendim?” (Özsoy, 2008:721-722).

2.2.5.1. Bilişsel Gelişim

Zeka ve bilişsel gelişim birbirinin destekleyicisidir. Bilişsel etkinlikler zeka gelişimine yardım eder. Zeka düzeyi ise bilişsel etkinliklerin ürünü ile ilişkilidir. Çeşitli etkinliklerde zeka düzeyi yüksek olan çocuk, zeka düzeyi az olana kıyasla daha verimli sonuçlar elde eder.

Piaget’e göre (1973) bireyin biyolojik yapısı ve çevreden gelen uyarıcılar bireyin zeka gelişimini etkilemektedir. Bilişsel gelişim zekanın gelişimini etkiler. Birey şema geliştirme süreciyle başlar, duyuları yoluyla obje kavramını oluşturur, nesnelere öğrenir, sembolize eder, somut ve soyut işlevler dönemini geçer. Piaget yaptığı gözlemler sonucunda çocukların düşünme ve akıl yürütme becerilerinin olgunlaşma süreçleri içinde niteliksel olarak farklı bir dizi aşamadan geçtiği görüşünü ortaya atmıştır (Yıldız, 2000). Yalçın ve Karakaş (2007:257) araştırmalarında yetişkinler ve çocukların üst bilişlerinin birbirine benzediğinin ama benzer süreçler olmadığı ve Piaget’in gelişim dönemleriyle birebir örtüşmediğini belirtmiştir.

2.2.5.2. Bilişsel Gelişim ile Üst Bilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Çocuklarda üst biliş yaş ile birlikte gelişmektedir. Zekanın yaşla birlikte gelişmesiyle kendi strateji, yöntem ve hedefe ulaşmada daha fazla bilgilerinin olmasıyla üst biliş gelişmektedir (Çakıroğlu, 2007:23). Yalçın ve Karakaş (2007:257) araştırmalarında yaş ilerledikçe genel yetenek ve bilişsel gelişim düzeyinin arttığı ve böylece yönetici işlevler ve üst bilişsel becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstbiliş stratejilerinin kullanımı üç döneme ayrılmaktadır. Birincisi 0-5 yaş arası stratejilerin öğretilmediği ve aynı zamanda kullanılmadığı dönemdir. İkinci dönem olan 6-9 yaş aralığında stratejiler öğretilip kullanılabilir ancak üretilmez. Üçüncü dönem ise yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuk stratejiyi algılayıp öğrenebilir ve uygun stratejiyi kullanabilir (Senemoğlu, 2005).

Bilişsel farkındalığı yüksek olan bireyler, öncelikle öğreneceği konuya kendisini motive eder, dikkatini tam anlamıyla verebilir, davranışa dönüştürebilir. Bilişsel farkındalık kişinin kendisi ile ilgili bilgisi ve düşüncelerini yönetebilmesini sağlar. Neyi bildiğini ve neyin bilinmesi gerektiğini kontrol eder. Hangi düzeyde olduğunu görür. Daha sonra neler yapacağına karar verir. Verdiği kararları değerlendirir, düzenleme yapar ve uygular. Neyi, ne kadar öğrendiğinin, daha iyi nasıl öğrenebileceğinin, hangi stratejileri kullandığının farkına varır, bunu geliştirme yoluna gider ve bunları yaşam tarzına dönüştürür (Gelen, 2004).

Veenman ve Spaans (2005) araştırmalarında üst bilişsel becerilerin zihinsel becerilerle birlikte geliştiğini ama bu gelişimin sadece zihinsel becerilere bağlı olmadığını öne sürmüştür. Alanyazın incelendiğinde, üst bilişsel becerilerin daha çok zihinle ilgili değişkenler bakımından ele alındığı, duygusal, sosyal ve çevresel değişkenlerle ilişkileri üzerinde daha az sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Karakelle ve Şentürk, 2012:47).

Alanla ilgili son çalışmalarda, üst bilişsel becerilerin tanımlanması ve gelişimindeki henüz açıklanamayan durumlar ve bireyler arasında üst bilişsel düzey farklılıklarının varlığı dolayısıyla, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak ele alınarak çok boyutlu olarak incelenmesini gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu noktada bilişsel, duygusal, sosyal etmenlerin birbiriyle etkileşimlerine bakılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, Akt. Karakelle, 2006). Ayrıca üst bilişsel düzeydeki bireysel farklılıkları açıklamak için çevresel ve duygusal değişkenlerin geniş çerçevede bir model olarak ele alınması gerekir.

Bilişsel gelişimde önemli bir yer tutan sosyal duygusal beceriler öğrencilerin duygularını tanımasına ve yönetmesine, başkalarına karşı empati ve kaygı geliştirmesine, pozitif ilişkiler kurmasına ve sorumlu karar vermeyi sağlayan önemli bir beceridir. Bu doğrultuda sosyal becerilerin öğrencilerin hem kendi hem de çevresine etkisi olacaktır. Öğrenciler üstbilişsel olarak çoğu zaman duygularının yansımaları ve bilincinde olacaklar ve duygularını özyönetim olarak güdüleyici olmaya zorlayacaklardır. Aynı zamanda yanlış kararın kendileri ve başkaları üzerinde dolaylı etki yaratabileceğini ve hatta sosyal etki yaratabileceğini kabul edeceklerdir (Ee, J.). Bu noktada amaç koymaları önemli olmaktadır. Belirli bir amaca yöneldiklerinde bilişsel becerilerini farkında olduklarında başarılı olabilirler. Bu doğrultuda bilişsel ve psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmayan bireylerin

amacını oluşturmamaya iddia edilmektedir (Boekaerts, 1999 Akt. Alcı ve Altun, 2007:35).

2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenmenin temeli duygusal zekaya dayanmaktadır. Psikolog Salovey ve Mayer ardından Goleman ise kalıplaşan zeka tanımına farklı bir bakış açısı getirdiler: “Duygular akıllı kararlar için vazgeçilmezdir”, “Duygular mantıklı olmak için gereklidir.” Yapılan çalışmalarla birlikte zekanın, bilişsel boyuttan ibaret olmadığı ortaya çıkmıştır. Yüzyıllardır ifade edilen zeka, bilişsel zeka eşleştirmesi, 21.yüzyılla birlikte duygusal zekanın da bilişsel zeka kadar önemli olduğu gerçeğini ortaya konmuştur (Baltaş, 2012).

Duygusal zeka, duyguları fark edebilme, sürdürülebilir, kontrol edebilme ve başkaları ile duygusal iletişime girebilme (empati) yeteneğidir. Duygusal zeka (EQ) bir başka anlamda aklın kendini duygu bombardımanlarından koruması ve onları bastırma gücünü gösterebilmesidir (Sağlam, 1997). Hepimizin belirli bir düzeyde duygusal zekası vardır. Zamanında ve etkili şekilde verilen kararlar iyi bir performansın ana kaynağı olduğundan duygusal zekamızı arttırmak için daha iyi performans göstermemizde yardımcı olacaktır (Güngör, 2013).

Bu doğrultuda kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını algılaması, yorumlaması, ifade etmesi, farklı duygular arasındaki farklılıkları görebilmesi ile ilgili olan yetenekleri duygusal zeka olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekanın (EQ) bilişsel zeka olarak bilinen IQ kadar önemli olduğu belirtilmektedir (Acar, 2002:54).

IQ ve EQ arasındaki birtakım farklılıklar vardır. Bunlardan biri IQ seviyesi çok fazla değişmezken; EQ seviyesinin artırılmasını sağlayan becerilerin öğrenilebilir olmasıdır. Bir diğeri ise duygusal zekanın 2 boyutu vardır. Bunlar, kişisel ve kişilerarası boyutlardır. Kişisel boyut kişinin kendi içinde olanları anlama becerisi iken kişilerarası boyut başkalarını anlama becerisidir (Güngör, 2013). IQ üzerine çok fazla tanım, boyut ve görüş bulunmaktadır.

Kişisel Elementler

- Kişisel Farkındalık
- Kişisel Denetim
- İçsel Motivasyon

Kişiler Arası Elementler

- Empati
- Sosyal Beceriler (Güngör, 2013).

İnsanın ruh halinde iyi oluşun 3 koşulu söz konusudur. Bunlar bilişsel, duygusal ve ruhsaldır. Biliş, kişinin kendisine ve diğer insanlara karşı düşünceleri, duyguları ve çevresindeki dünyaya ilişkin algılarını, ne yaptığı ve nasıl hissettiğini belirlediğini söyler. Bu görüşe göre bazen hatalı düşünme olarak isimlendirilen düşünmedeki hataların özellikle rahatsız edici duygular ve sorunlu davranışlara neden olması olasıdır. Örneğin başarısız olmayı bekleyen bir kişi kendisini başarısızlığa hazırlar bunun sonucu kişinin yaşamındaki olayları başarısızlık yönelimiyle yaklaşır (Hackney, Cormier, 2008). Biliş ve ruh hali arasındaki ilişki araştırmalar sonucu ortaya konmuştur. Araştırmacılar devamlı olarak, olumlu ruh hallerindeki insanların daha nötr ruh hallerindeki insanlardan düşünme ve sorun çözme konusunda daha fazla etkili ve yaratıcı olduğunu ortaya koydular (Bass ve ark. 2008 Akt. Gerrig ve Zimbardo, 2014:377). Zihinsel zeka insan başarısının %20'lik kısmını etkilerken, başarı ve mutluluk gibi insan yaşamı için önemli unsurlar, zihinsel zekadan daha çok kişisel ve sosyal becerilerin birleşimi olan duygusal zekadan etkilenmektedir (Cherniss, 1998 Akt. Totan, 2011)

270.000'den fazla öğrenciyi kapsayan 213 çalışmanın sonucuna göre, sosyal duygusal öğrenme programlarına katılanlar, sosyal duygusal öğrenme programlarına katılmayan öğrencilere kıyasla akademik başarıda yüzde 11 puanlık bir kazanç göstermiştir. SEL programlarına katılmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, SEL (Sosyal Emotional Learning) programlarına katılan öğrenciler sınıfta daha iyi davranışlar sergileyip stres ve depresyonu yönetme yetenekleri artarak kendileri, başkaları ve okul hakkında daha iyi tutumlar göstermişlerdir (CASEL, 2014). Sosyal duygusal öğrenme becerileri, sağlıklı sosyal ilişki kurmayı, iyi bir birey olmayı ve okul başarısını destekleyen biliş, davranış ve tutumları yaratmak için tasarlanmış programlardır (Norris, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul öncesi dönemde başladığı söylene de pek çok çocuğun kendini ifade etme, duygularını kontrol etme, öfkesini kontrol etme, dinleme, paylaşımda bulunma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri kazanmadan ilkokula geldiği görülmektedir (Türnüklü, 2004).

2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Bu alandaki çalışmalar “Duygusal Zeka” üzerine yapılan çalışmalarla başlamıştır. Elias ve Mocerı (2012) SDÖ’nün öz farkındalık, sosyal farkındalık, özyönetim, sosyal yönetim ve bilinçli karar vermek olarak adlandırılan beş temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedirler (Uşaklı, 2017). Sosyal ve duygusal öğrenme şöyle tanımlanmaktadır: Bireylerin, duyguları anlamak ve organize etmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, pozitif olmak ve sürdürmek için gerekli olan bilgi ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreci ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar alma sürecidir (CASEL).

Duygusal zeka kavramı içinde sahip olunması gereken beş yetenek vardır. Birincisi özbilinç olan kendini tanıma ve duygularının farkında olmaktır. İkincisi duyguları idare edebilmektir. Üçüncüsü kendini harekete geçirebilmektir. Dördüncüsü başkalarının duygularını anlamaktır. Son olarak beşincisi ise ilişkileri yürütebilmektir (Goleman, 2003: 61-62). Duygu ve bilişin farkında olunması üst bilişsel farkındalık kavramına işaret etmektedir. Üst bilişsel fikirler klinik psikoloji açısından da oldukça etkili kabul edilen bir değişkendir (Karakelle ve Saraç, 2010).

2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 4 alt boyutu ele alınacaktır.

2.3.2.1. İletişim Becerileri

İletişim, daha çok okulda kazanılan, hayatı kazanmayı sağlayan beceriler kadar önemli bir temel yaşam becerisidir. İletişim kurma yeteneği, büyük oranda kişisel mutluluğun belirleyicisidir (Davis, Fanning, McKay 2010). İletişim becerileri alanı etkili iletişim kurma, bireyin kendini tanıma ve kabul, duyguları anlama, duygu düşünce yönetimi, iletişim sorunlarını çözme gibi duygusal ve sosyal becerileri kapsar (Erdoğan, 2015).

İletişim becerileri temellerinden biri olan empatik beceri, bireyler arası ilişki kurmada önemli olan bir beceridir. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamamız ve karşı tarafa bunu iletmemizdir. Empatik beceriler bilişsel ve duygusal boyutları olan bir beceridir. Bilişsel boyutu karşımızdakinin görüşlerini anlama ve farkına varma yeteneği iken duygusal boyutu ise karşımızdakinin duygularını fark etme ve hissetme yeteneği olarak düşünülebilir (Pişkin, Öğülmüş, Atik, Kalafat, Boysan)

Birçok araştırma sonucuna göre empati esnek ve dinamik bir yapıdadır. Empatik beceriler zaman içinde geliştirilebilir. Yaşın ilerlemesiyle beraber bilişsel gelişim gösteren ve olgunlaşan çocuğun empatik becerileri de gelişebilmektedir. Davranış olarak da karşı tarafı daha iyi anlama, olumlu tepkiler vermeye başladığı izlenebilir. Ergenlikle birlikte çocuk farklı bir kimlikle karşılaşır. Çocukluktan ergenliğe geçen bireyin duygusal ve bilişsel gelişimi ile empatik becerileri de gelişir (Scrimgeour, 2007 Akt. Pişkin, Öğülmüş, Atik, Kalafat, Boysan)

2.3.2.2. Problem Çözme Becerileri

Problem, organizmanın amacına ulaşmasını önleyen fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, gerçek ya da hayali olabilen amaca ulaşmayı engelleyen güçlüklerdir (Duman, 2007:384). Problem çözme ise var olan durumla hedef arasındaki boşluğu farketme ve çözme sürecidir (Huilit, 1992 Akt. Öğülmüş, 2006).

Herhangi bir problemi fark etme, tanımlama, alternatif çözümler üretme, karar verme ve uygulama gibi zihinsel sürecin kazandırılması, hızlı düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır (Erdoğan, 2015). Karar verme ise istenen amaca ulaşmak için iki ya da daha fazla seçenekten birinin tercih edildiği bir seçme sürecidir (Huilit, 1992 akt. Öğülmüş, 2006).

Problem çözme ve problem çözme basamaklarını sıralanması aynı zamanda sonucun tahminde karşılaştırılması kontrol edilmesi ve yeniden düzenlenmesi önemli üst biliş becerisidir (Afflerbach, Veenman, Van Hout-Wolters, 2006:4).

Problem çözme becerisini kazanmış olan bireyler sorunlara nasıl yaklaşacağını bilir. Her bireyin kendine özel bir problem çözme yöntemi bulunmakta ve yeni durumu bu şekilde çözme yoluna gitmektedir. Kimi insanın sorun çözme becerileri üst düzey kimi ya hep ya hiç yaklaşımını benimser, kimi ise sorunla karşılaştığında içine kapanır. Problem çözme yaşamdaki kritik bir beceridir (Hackney ve Cormier, 2008). Ancak problem çözme geliştirilebilir bir beceridir. Zeka ve sosyo-ekonomik düzeyi nasıl olursa olsun bireyler öğrenme becerilerini geliştirebilirler (Duman, 2007:384).

2.3.2.3. Stresle Başa Çıkma Becerisi

Psikologlara göre stres, bireye özel ve zihninde yer verdiği kadardır. Bireylerin aynı duruma farklı tepkiler verdiği görülmektedir. Bu nedenle stres kavramı incelenirken, strese neden olan durum kadar stresi yaşayan bireyin psikolojik özelliklerinin de ele alınması gerekir (Baltaş ve Baltaş, 2012).

Folkman ve Lazarus (1988)'a göre stresle başa çıkma, kişinin stresli bir durumla karşılaştığında ürettiği ve çevrelerinden gelen istekleri de aşmak için gösterdikleri bilişsel ve davranışsal gayret olarak tanımlanmaktadır (Türküm, 1999:25).

Stresle başa çıkmanın farklı yöntemler vardır.

- a) Karşılıklı Başa Çıkma
- b) Uzaklaşma
- c) Kendi Kendine Kontrol
- d) Sosyal Destek Aramak
- e) Sorumluluğu Kabul Etmek
- f) Kaçıştan Kaçınma
- g) Planlı Problem Çözme
- h) Olumlu Yeniden Değerlendirme (Folkman ve Lazarus, 1988:468)

Zeka ve stresin iki yönlü bir ilişkisi vardır. 1970'li yıllarda S. Begab ve arkadaşları stresin kişinin zihinsel potansiyelini buna bağlı olarak çevresinden gelen istekleri karşılayabilme yeteneğini etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Yüksek stresli ortam ise bireyin zihinsel etkinlikleri üst düzeyde verimli bir biçimde sürdürmesini engellemektedir. Zekanın tanımlarına bakıldığında yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak geçmektedir. Yani zeka, yeni bir durumla karşılaşıldığında bu sürecini organize eden bir sistemdir (Baltaş ve Baltaş, 2012:48). Aynı zamanda duygusal zekanın davranışsal kullanımı ve uygun şekilde düzenlemesi ile öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini daha etkili kullandıkları görülmüştür (Houghton, Godwin, Neck, & Manz, 2011).

2.3.2.4. Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Kendilik değeri diğer bir deyişle benlik bilinci, bireyin kendisine özgü değerlendirmesidir. Tanım olarak bakıldığında “insanların sahip olduklarına ve hissettiklerine göre değerli olma ve kabul edilmeleridir” (Gurney, 1988 Akt. Plummer, 2007). Benlik kavramı, kişinin olayı ve durumu anlama, değerlendirme ve doğru tepki vermede aracı olan bilişsel sistemdir. Kendilik algısını ve kendini değerlendirmeyi içerir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler kendilerini değerlendirme sürecinde karmaşık duygu ve düşünceler yaşamaktadırlar. Üstün zekalı olmak ve bu şekilde görülmek onlarda olumlu bir his uyandırırken, üstün zekalı olmayan akranlarının ve

öğretmenlerinin onlara olumsuz bir hisleri olduğuna inanmaktadırlar (Janos vd., 1985 Akt. Özbay ve Palancı, 2011:93).

Alanyazına bakıldığında üstün yetenekliler üzerinde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı benlik saygısı, benlik algısı gibi “benlik” kavramlarını ele almıştır. Üstün yetenekliler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada kişisel gelişim özellikleri ve akademik açıdan kendilerini olumlu görürken, sosyal ve akran ilişkileri açısından olumsuz gördükleri sonucuna ulaşmıştır (Kerr, 1985 Akt. Özbay ve Palancı, 2011:93).

2.4. Alanda Yapılmış Olan Çalışmalar

Bu başlıkta üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili araştırma sonuçları yer almaktadır.

2.4.1. Üst Bilişsel Farkındalık Alanında Yapılmış Çalışmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, üst biliş kavramı ile ilgili çalışmaların 2004'ten bu yana yapıldığı göze çarpmaktadır.

2.4.1.1. Üst Bilişsel Farkındalık ile Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akın (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı tez çalışmasında algılanan akademik başarı ile bilişötesi farkındalık arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bilişötesi farkındalık düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarıları daha düşüktür sonucuna varılmıştır.

Balcı (2007), öğrencilerin bilişsel farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu bulunmuş ve cinsiyete göre kızların daha yüksek üst bilişsel bilgi ve becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Demirsöz (2010) yaratıcı dramının bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisini incelediği tezinde, öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık ve duygusal zekaları cinsiyete göre anlamlılık gözlememiştir. Kişiler arası becerilerde kadınlar lehine anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda yaratıcı dramının da

bilişüstü farkındalık düzeyinde ve duygusal zekada deney ve kontrol grupları arasında fark gözlenmemiştir.

Ataalkın (2012), üst bilişsel farkındalık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı tez çalışmasında, üst bilişsel becerileri geliştiren stratejilerin fen ve teknoloji dersinde kullanılması mevcut programa göre öğrencilerin biliş üstü becerilerini geliştirdiği, fen ve teknoloji dersine karşı tutum ile akademik başarılarını arttırdığını bulmuştur.

Akçam (2012) ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelediği tezinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre erkekler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında 6. ve 7. sınıf lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulların bulunduğu sosyoekonomik çevrenin bilişüstü farkındalık üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlemiştir. Öğrenci başarılarına göre ise karne notu 5 olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Erdoğan (2015) işbirlikli öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalığa etkisini araştırdığı tezinde bu yöntemin deney kontrol grubu da bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Bunun nedenini üst bilişsel farklılığa neden olacak kadar uzun süre devam etmemiş olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Baş (2015) sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve deney grubundaki öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini anlamlı olarak arttırdığını göstermiştir.

Gürefe (2015) ilköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilerden ve üst bilişsel farkındalığı evinde bilgisayarı olanların olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi değişkenleri ise öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Demir (2016) çalışmasında problem çözme ile bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu becerilerin arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca problem çözme becerilerini belirleyen değişkenlerin bilişsel farkındalık becerisinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Yenice, Hiçde, Özden (2017) araştırmalarında ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik statünün de anlamlı bir şekilde öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve bilişüstü boyutları açıkladığı ortaya konmuştur. Örneğin, anne ve babası eğitimi aile çocuklarının bilişüstü boyutlar bakımından daha gelişmiş düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Ermif (2018), Sosyal biliş ve dufunme ihtiyacı kavramlarının üst bilişsel farkındalığı yordayıcı etkilerinin gelişimsel olarak incelenmesi doktora tezinde cinsiyet ve yaşın üst bilişsel farkındalık ile bir etki ve ilişkinin olmadığını bulmuştur. Dufunme ihtiyacı ile üst bilişsel farkındalık arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üst bilişsel farkındalık ile üst bilişsel farkındalık arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Çalgıcı (2018), farklı seviyelerdeki öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelendiği tezinde elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve tüm derslerinde gösterdikleri başarı eşit sayılabilecek düzeyde çıkmıştır. Üst bilişin gelişimi akademik başarıyı arttırabilir sonucuna ulaşmıştır.

Kürşad (2018) 8.sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada cinsiyet ile üst bilişsel farkındalık arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ortalamanın üzerinde olmasına rağmen, soru üzerinde değerlendirmeler yapıldığında üst biliş becerilerini etkin kullanamadıkları görölmüştür.

Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu iki değişken arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada kadın öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuş. Sınıf seviyelerine göre bakıldđında, 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı sonucuna ulaşılmıştır. Ayda okudukları kitap sayıları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üst bilişsel farkındalık ile öz yeterlilik algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

2.4.1.2. Üst Bilişsel Farkındalık ile Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Swanson (1992), üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmasında, problem çözme sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin, normal akranlarına göre daha az davranış sergilediğini ve üstbilişsel ankette kişisel ve strateji değişkenlerinde daha yüksek üstbilişsel bilgiye sahip olduklarını göstermiştir.

Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek bilişüstü yeteneğin yüksek akademik performansla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2004) bilişüstü beceriler ile sınıf seviyesi, cinsiyet ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, büyük çocuklarda bilişüstü beceriler ile standart başarı testi puanları arasında bir ilişki bulunmazken, küçük çocuklarda bilişüstü beceriler ve standart başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Veenman ve Spaans (2005) araştırmalarında üst bilişsel becerilerin zihinsel becerilerle birlikte geliştiğini ama bu gelişimin sadece zihinsel becerilere bağlı olmadığını öne sürmüştür.

Munro (2007) üstün yetenekli öğrencilerin genellikle daha iyi tanıtıcı bilgiye sahip olduklarını, bir stratejiyi öğrendiklerinde farklı bir duruma daha iyi transfer edebilme becerisine sahip olduklarını vurgulamıştır.

2.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alanında Yapılmış Çalışmalar

Ülkemizde daha çok son on yılda SDÖ üzerine okul öncesinden üniversiteye kadar yaş ve sınıf düzeyini kapsayan, yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmaktadır.

2.4.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alanında Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kabakçı (2005), bu alanda ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kızların erkeklere göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iletişim becerilerinin daha iyi seviyede olduğunu, sınıf düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri azalığını, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri üst sosyoekonomik düzeyi yüksek olanlara göre daha iyi düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Körler (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özbay ve Palancı (2011:90) üstün zekalı çocuk ve ergenlerin psikososyal özelliklerini inceledikleri araştırmalarında son yıllarda üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak adına daha çok bilişsel ağırlıklı programlar hazırlandığı ve bunun genellikle yaz programları şeklinde olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada grup etkileşimli olan etkinliklerde üstün zekalı öğrencilerin bilgi, sosyal beceri ve benlik saygısı becerilerinin kazandırılması hedeflendiğini vurgulamıştır.

Beceren (2012) 5 yaş çocukları üzerine yaptığı araştırmasında sosyal duygusal öğrenme programının etkililiğine bakmış ve anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Merter (2013) çalışmasında SDÖB ve benlik saygısı değişkenlerinin aralarındaki ilişkiye bakmış ve bu iki değişken arasında tüm alt boyutların olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kutluay Çelik (2014) SDÖB ile okula karşı tutumun arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ortaokul öğrencilerinin bu iki değişken aralarında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2014) SDÖB algılanan anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akcaalan (2016) çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Gürkan (2018) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmasında psikolojik sağlamlık ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiye otomatik düşünceler rolü üzerine çalışma yapmış, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının, otomatik düşünce aracılığıyla sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur.

Furtana (2018) empatik eğilim ve SDÖ becerilerinin zihin kuramını yordama gücüne baktığı çalışmada, sosyal duygusal becerilerin zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Toraman (2018) Kars Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü'ne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenme çalışmasının sonucunda bu üç değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra annenin çalışıyor olması ergenlerin sosyal duygusal becerilerini arttıran bir faktör olduğu ortaya konmuştur.

2.4.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alanında Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger (2011:405) lise öğrencileri ile yapılan bu çalışmada SEL (Social Emotional Learning) programına katılan öğrencilerin, tutum, davranış, sosyal duygusal beceriler ve akademik başarıda artış olduğu belirtilmiştir.

Ashdown ve Bernard (2012:397) birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (SEL-Social Emotional Learning) etkisi incelemiş ve birinci sınıf öğrencilerinde sosyal-duygusal yeterlilik, problemlili davranışlarında azalma (dışsallaştırma, hiperaktivite problemleri vb.) üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen işlem yoluna ve istatistiksel çözümlene yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile sosyal duygusal öğrenme düzeylerine olan ilişkinin ortaya çıkarılması ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, algılanan okul başarısı) göre farklılaşma durumunun saptanması amaçlanmıştır.

Bu nedenle bu araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde müdahale olmadan incelendiği nicel araştırma modellerinden biri olan ilişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenlerin aralarında beraber değişim var olup olmadığını, değişim derecesini belirlemeyi hedefleyen tarama modelidir (Karasar, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evren 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili içinde bulunan Bilim Sanat Merkezleri ve üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere eğitim veren tüm özel/resmi eğitim kurumlarda bulunan üstün zekalı ve özel yetenekli ilköğretim ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu rastgele seçilen 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bahçelievler İTO Bilim Sanat Merkezi, Beşiktaş Bilim Sanat Merkezi, Üsküdar Çocuk Üniversitesi, Küçükçekmece Çocuk Üniversitesi eğitimlerine devam eden toplam tesadüfi yöntem ile belirlenen 367 üstün zekalı ve özel yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 3.2.1: Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	N	%
Erkek	223	61,1
Kız	142	38,9
Toplam	365	100,0

Örneklemin 223 (%61,1) erkek ve 142 (%38,9) kız olmak üzere toplam 365 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.2.2: Örneklemin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	N	%
6	232	63,2
7	99	27,0
8	36	9,8
Toplam	367	100,0

Örneklemin 232'sinin (%63,2) 6.sınıf öğrencisi, 99'unun (%27) 7.sınıf öğrencisi, 36'sinin (%9,8) 8.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.3: Örneklemin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
Tek Çocuk	64	17,4
İki Kardeş	199	54,2
Üç Kardeş ve Üzeri	104	28,3
Total	367	100,0

Örneklemin 64'ünün (%17,4) tek çocuk, 199'unun (%54,2) iki kardeş, 104'ünün (%28,3) üç kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.4: Örneklemin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	N	%
İlkokul	25	7,0
Ortaokul	27	7,6
Lise	100	28,1
Üniversite	166	46,6
Lisansüstü	38	10,7
Total	356	100,0

Örneklemin 25'inin (%7) anne eğitim düzeyi ilkokul, 27'sinin (%7,6) anne eğitim düzeyi ortaokul, 100'ünün (%28,1) anne eğitim düzeyi lise, 166'sının (%46,6) anne eğitim düzeyi üniversite, 38'inin (%10,7) anne eğitim düzeyi lisansüstü olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.5: Örneklemin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	N	%
İlkokul	17	4,7
Ortaokul	27	7,5
Lise	83	23,1
Üniversite	176	48,9
Lisansüstü	57	15,8
Total	360	100,0

Örneklemin 17'sinin (%4,7) baba eğitim düzeyi ilkokul, 27'sinin (%7,5) baba eğitim düzeyi ortaokul, 83'ünün (%23,1) baba eğitim düzeyi lise, 176'sının (%48,9) baba eğitim düzeyi üniversite, 57'inin (%15,8) baba eğitim düzeyi lisansüstü olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.6: Örneklemin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Baba Birliktelik Durumu	N	%
Beraber	332	92,0
Ayrı	29	8,0
Toplam	361	100,0

Örneklemini oluşturan öğrencilerin 332'nin (%92,0) anne ve babasının birlikte olduğu 29'unun (%8) ise anne ve babasının ayrı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.7: Örneklemin Ders Harici Kullandığı Ekran Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Ders Harici Kullandığı Ekran Süresi	N	%
1 saatten az	99	27,3
1-2 saat arası	163	44,9
2 saatten fazla	101	27,8
Total	363	100,0

Örneklemini oluşturan öğrencilerin 99'unun (%27,3) 1 saatten az süre, 163'ünün (%44,9) 1-2 saat arası, 101'inin (%27,8) 2 saatten fazla ders harici ekran kullandığı görülmektedir.

Tablo 3.2.8: Örneklemin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Günlük Kitap Okuma Süresi	N	%
1 saatten az	172	48,5
1-2 saat arası	137	38,6
2 saatten fazla	46	13,0
Total	355	100,0

Örneklemini oluşturan öğrencilerin 172'sinin (%48,5) 1 saatten az, 137'sinin (%38,6) 1-2 saat arası, 46'sının (%13) 2 saatten fazla kitap okuduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.9: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu	N	%
Evet	305	86,2
Hayır	49	13,8
Total	354	100,0

Örneklemini oluşturan öğrencilerin 305'inin (%86,2) okul öncesi eğitim aldığı, 49'unun (%13,8) okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 3.2.10: Örneklemin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Başarısı	N	%
Düşük	13	3,6
Orta	63	17,5
Yüksek	283	78,8
Total	359	100,0

Örneklemini oluşturan öğrencilerin algıladıkları okul başarısı, 13'ünün (%3,6) düşük, 63'ünün (%17,5) orta, 283'ünün (%78,8) yüksek olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) ve araştırmacının oluşturduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, algılanan okul başarısı ile ilgili bilgileri içermektedir (Ek 1).

3.3.2. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B FORMU

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen Jr. MAI isimli ölçeğin Türkiye’de geçerlik, güvenilirlik çalışmasını Karakelle ve Saraç (2007:91) yapmıştır. Çalışmalarında ÜBFÖ-Ç B formu uygulamaları için 750 öğrenciden veri toplanmıştır. 14 formun iptal edilmesiyle birlikte, 6. (N = 181); 7. (N = 163); 8. (N = 177) ve 9 (N = 215) sınıflarda öğrenim gören 391’i kız (%53); 345’i erkek (%47) olmak üzere toplam 736 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla üç hafta arayla test tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Genel olarak korelasyon değerlerinin .38 ile .60 arasında değişmekte olduğu görülmüştür.

Ölçeğin geçerliliğini test etmek, faktör yapısını araştırmak için faktör analizi yapılmıştır. Örneklem yeterliliğini değerlendirmek için hesaplanan KMO katsayısının (.89) oldukça yüksek ve faktör analizinin geçerliliğini sınavan Bartlett testi sonucunun anlamlı (1904,327, $p < .0001$) olması sebebiyle faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .84 olarak bulunmuştur.

Biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi şeklinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak bu iki alt boyut birbiri ile ilişkili olması nedeniyle puanlar ayrı ayrı hesaplanmamakta, tek bir toplam puan üzerinden yorumlanmaktadır. Toplam puan en az 18, en çok 90 puan olmaktadır. Yüksek puan alınması, üst biliş farkındalığının yüksek, düşük puan alınması üst bilişsel farkındalığın düşük olduğu anlamına gelmektedir. Yaş gruplarına göre formlara ayrılan bu ölçeğin B formu 18 madde olup, 6,7,8. sınıf öğrencilerine uygulanabilmektedir (Karakelle & Saraç 2007:92).

3.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Bu ölçek Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme aşamasında ilk olarak alanyazın taraması yapılarak havuz oluşturulmuş ve sosyal duygusal öğrenmeye dair boyutlar belirlenmiştir. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki madde yükleri ise problem çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (9 madde), kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde), stresle başa çıkma becerileri (10 madde) şeklindedir. 3 hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirliğinde ölçeğin toplam puanı için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında değişen katsayılarla sahip olması ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Çalışmada KMO değeri (.89) oldukça yüksek ve faktör analizinin

geçerliliğini sınavan Bartlett testi sonucunun (4871,251, $p<.0001$), Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı .89 bulunmuştur.

Likert tipi olan bu ölçek, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini (SDÖB) ölçmek için geliştirilen 40 maddelik bir ölçektir. Ölçek maddelerinde tamamen uygun (4), bana oldukça uygun (3), bana pek uygun değil (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklindedir. Ölçeğin toplam ve 4 alt puanı vardır. Toplamda en düşük puan 40, toplam en düşük puan ise 160'tır. Ölçek toplam puanı düşük olan öğrencilerin SDÖ becerilerinin yetersiz, toplam puanı yüksek olan öğrencilerinde SDÖ becerilerin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Kabakçı, Owen 2010:156).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğrencilerin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, üst bilişsel farkındalık ölçeği ve sosyal duygusal öğrenme ölçeği uygulanmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin yazısı alınması ile uygulama yapılacak okullara gidilmiş çalışma yapılacak sınıflar, öğrenciler ve uygulama takvimi belirlenmiştir. Yapılan planlama doğrultusunda uygulamaya başlanmıştır. Ölçme araçlarını çalışma grubuna araştırmacı uygulamıştır. Ölçme aracının uygulanması ile ilgili çalışma grubuna ölçekler dağıtılmış, ölçeklerle ilgili bilgiler sözlü ve yazılı anlatılmıştır. İsim yazmanın gerekli olmadığı, öğrenci cevaplarının okul idaresi, öğretmenlerle ya da velilerle paylaşılmayacağı ve değerlendirmelerin toplu halde yapılacağı açıklanarak, öğrencilerin dürüst cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin gerçeği yansıtması ve veri kaybının en aza indirgenebilmesi için, samimi cevaplar verilmesinin ve tüm soruların eksiksiz doldurulmasının önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır. Tüm verilerin toplanması 2 haftalık bir süreyi kapsamıştır

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma ortaokul üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri arasında ilişkinin ve etkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma

süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, algılanan okul başarısı değişkenleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden alınan bilgiler bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS 25 paket programına işlenerek analizleri yapılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, algılanan okul başarısı ile ilgili dağılımların belirlenmesi için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenlerinin dağılımlarının normal olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları tablo 3.5.1’de verilmiştir.

Tablo 3.5.1: Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bulgular

Değişken	N	\bar{X}	Ss	$Sh_{\bar{x}}$	Basıklık	Çarpıklık
Üst Bilişsel Farkındalık	367	72	11,6	,610	-0,16	1,827
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	367	124	17,1	,897	-,359	,116

Tablo 3.5.1 incelendiğinde Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nin aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 72, standart sapmasının (Ss), 11,6 ve standart hatasının ($Sh_{\bar{x}}$) 0,610 olduğu görülmektedir. Değişkenlerin normal olup olmadığına basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-0,16 +1,827) +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 40). Bu nedenle Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden alınan veriler parametric testlere bakılarak tespit edilecektir.

Tablo 3.5.1’e göre, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği’ne ilişkin puanlar sunulmuştur. Buna göre, ölçeğin aritmetik ortalaması (\bar{X}) 124,0, standart sapması (Ss) 17,1 ve standart hatası ($Sh_{\bar{x}}$) 0,897 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık

değerlerinin (-,359 +,116) +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler verilerin normal dağıldığı göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 40). Bu nedenle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden alınan veriler parametric testlere bakılarak tespit edilecektir.

Verilerin analizinde, yapılan uygulama sonucunda formlar incelenmiş, formu doldurmayan, maddelerde işaretleme yapmayan ya da birden fazla işaretleme yapan öğrencilerin kâğıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme sonucunda 367 öğrenciye ait veriler analizde kullanılmıştır. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet, anne baba birliktelik durumu ve okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre bir farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla “İlişkisiz t Testi” kullanılmıştır. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için “Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmış ve birimler arasındaki farklılıkları tespit etmek için Post Hoc testlerinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üst bilişsel farkındalık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne baba birliktelik durumu, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve algılanan okul başarı değişkenleri açısından farklılıkları incelenecektir.

4.1. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla ilişkisiz grup t- testi analizi yapılmıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
ÜBF	Erkek	223	71,52	11,36	363	-1,347	,753
	Kadın	142	73,21	12,23			

Tablo 4.1.1’de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, kız ve erkek gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-1,347$; $p>.05$).

ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.1.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
SDÖB	Erkek	223	123,93	18,05	363	-,398	,053
	Kadın	142	124,66	15,84			

Tablo 4.1.2’de ÜZ ve ÖY öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, kız ve erkek gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-,398$; $p>.05$).

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.1.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
İB	Erkek	223	28,57	5,49	363	-1,121	,005
	Kız	142	29,16	3,92			
PÇB	Erkek	223	35,49	6,42	363	-,075	,282
	Kız	142	35,54	5,48			
SBÇB	Erkek	223	25,81	5,51	363	,174	,446
	Kız	142	25,71	5,79			
KDAB	Erkek	223	34,04	5,56	363	-,329	,910
	Kız	142	34,24	5,60			

Testi Sonuçları

Tablo 4.1.3'te öğrencilerin cinsiyete göre SDÖB alt boyut düzeylerine ait aldıkları puanların ortalama değerleri ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $t(363)=-1,121$, $p<.05$.

Kız öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri ($\bar{x}=29,16$), erkek öğrencilerin ($\bar{x}=28,57$) iletişim becerileri düzeylerinden yüksektir. Bu bulgu, iletişim becerilerinin kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği yönünde yorumlanabilir.

4.2. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin sınıf seviyesi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının sınıf seviyesi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI											
	Sınıf	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
SDÖB	6	232	72,65	12,02	G.Arası	146,881	2	73,440	,535	,586	-
	7	99	71,73	11,09	G.İçi	49927,114	364	137,162			
	8	36	70,72	11,29	Toplam	50073,995	366				

Tablo 4.2.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,535$; $p>.05$).

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI											
	Sınıf	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
SDÖB	6	232	124,54	18,11	G.Arası	153,61	2	76,80	,259	,849	-
	7	99	124,00	14,74	G.İçi	108073,78	364	296,96			
	8	36	122,36	17,69	Toplam	108227,40	366				

Tablo 4.4.2 incelendiğinde öğrencilerin SDÖB düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,259$; $p>.05$).

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
	Sınıf	N	\bar{X}	sd	Var K.	KT	sd	KO	F	p
İB	6		28,78	5,306	G.Arası	2,764	2	1,382	,056	,946
	7	99	28,87	3,910	G.İçi	8990,658	364	24,700		
	8	36	28,55	5,310	Toplam	8993,422	366			
PÇB	6	232	35,78	6,266	G.Arası	44,634	2	22,317	,607	,545
	7	99	35,01	5,679	G.İçi	13381,001	364	36,761		
	8	36	35,22	5,727	Toplam	13425,635	366			
SBCB	6	232	25,87	5,784	G.Arası	35,560	2	17,780	,564	,569
	7	99	25,95	5,441	G.İçi	11475,519	364	31,526		
	8	36	24,86	4,911	Toplam	11511,079	366			
KDAB	6	232	34,10	5,869	G.Arası	5,292	2	2,646	,084	,920
	7	99	34,15	4,632	G.İçi	11474,256	364	31,523		
	8	36	33,72	6,354	Toplam	11479,548	366			

Tablo 4.2.3 incelendiğinde öğrencilerin SDÖB alt boyut düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda iletişim becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=,056; p>.05). Problem çözme becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=,607; p>.05). Stresle başa çıkma becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=,564; p>.05). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=,056; p>.05).

4.3. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin kardeş sayısı değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının kardeş sayısı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
				G. Arası						-
Tek Çocuk	64	72,04	13,55		284,718	2	142,359	1,041	,354	
				G. İçi						
Üstün Zekalı Kardeş	199	71,55	11,18		49789,277	364	136,784			
				Toplam						
Üç Kardeş ve Üzeri	104	73,58	11,41		50073,995	366				

Tablo 4.3.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,041; p>.05)

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI									
Kardeş N Sayısı	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
G.Arası									
Tek Çocuk	64	123,23	18,00	291,020	2	145,510	,491	,613	-
G.İçi									
İki Kardeş	199	123,76	16,50	107936,380	364	296,529			
Toplam									
Üç Kardeş ve Üzeri	104	125,56	18,05	108227,401	366				

Tablo 4.3.2 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=,491; p>.05)

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI											
Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık	
İB	Tek Çocuk	64	29,03	6,48	G.Arası	8,143	2	4,072	,165	,848	-
	İki Kardeş	199	28,81	4,37	G.İçi	8985,279	364	24,685			
	Üç Kardeş ve Üzeri	104	28,58	4,96	Toplam	8993,422	366				
PCB	Tek Çocuk	64	35,35	5,68	G.Arası	26,171	2	13,086	,355	,701	-
	İki Kardeş	199	35,34	6,23	G.İçi	13399,464	364	36,812			
	Üç Kardeş ve Üzeri	104	35,94	5,95	Toplam	13425,635	366				
SBCB	Tek Çocuk	64	24,57	5,59	G.Arası	158,376	2	79,188	2,539	,080	-
	İki Kardeş	199	25,78	5,56	G.İçi	11352,703	364	31,189			
	Üç Kardeş ve Üzeri	104	26,57	5,62	Toplam	11511,079	366				
KDAB	Tek Çocuk	64	34,26	5,36	G.Arası	30,373	2	15,186	,483	,617	-
	İki Kardeş	199	33,82	5,76	G.İçi	11449,175	364	31,454			
	Üç Kardeş ve Üzeri	104	34,46	5,43	Toplam	11479,548	366				

Tablo 4.3.3'te örnekleme oluşturan öğrencilerin SDÖB alt boyut düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda iletişim becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,165$; $p>.05$). Problem çözme becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,355$; $p>.05$). Stresle başa çıkma becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,539$; $p>.05$). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,483$; $p>.05$).

4.4. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının anne eğitim seviyesi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	ANOVA SONUÇLARI						
				Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
İlkokul	25	71,80	11,22	G.Arası	1428,48	4	357,12	2,673	,032	ortaokul- lisansüstü, lise- lisansüstü
Ortaokul	27	68,85	11,64	G.İçi	46896,64	351	133,60			
ÜBF Lise	100	70,50	10,90	Toplam	48325,13	355				
Üniversite	166	72,75	12,17							
Lisansüstü	38	76,73	10,56							

Tablo 4.4.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,673$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=68,85$) ve lise ($\bar{x}=70,50$) olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, anne eğitim düzeyi lisansüstü ($\bar{x}=76,73$) olan öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

		ANOVA SONUÇLARI									
Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlılık	
SDÖB	İlkokul	25	121,24	15,88	G.Arası	3498,856	4	874,714	3,000	,019	İlkokul-lisansüstü, ortaokul-lisansüstü, lise-lisansüstü, üniversite-lisansüstü
	Ortaokul	27	118,55	22,05	G.İçi	102351,175	351	291,599			
	Lise	100	123,26	17,33	Toplam	105850,031	355				
	Üniversite	166	124,34	16,23							
	Lisansüstü	38	132,02	16,78							

Tablo 4.4.2 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=3,000$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ilkökul ($\bar{x}=121,24$), ortaokul ($\bar{x}=118,55$) ve lise ($\bar{x}=123,26$) olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, anne eğitim düzeyi lisansüstü ($\bar{x}=132,02$) olan öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	ANOVA SONUÇLARI						
					Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
İB	İlkokul	25	28,12	4,42	G.Arası	225,353	4	56,338	2,302	,058	-
	Ortaokul	27	27,40	5,89	G.İçi	8588,993	35	124,470			
	Lise	100	28,47	5,76	Toplam	8814,346	355				
	Üniversite	166	28,83	4,47							
	Lisansüstü	38	30,78	4,08							
PÇB	İlkokul	25	34,36	6,13	G.Arası	342,872	4	85,718	2,374	,052	-
	Ortaokul	27	33,55	6,98	G.İçi	12673,723	35	136,107			
	Lise	100	35,55	5,87	Toplam	13016,596	355				
	Üniversite	166	35,49	5,98							
	Lisansüstü	38	37,84	5,61							
SBÇB	İlkokul	25	24,440	5,78	G.Arası	289,670	4	72,417	2,364	,053	-
	Ortaokul	27	25,51	6,15	G.İçi	10750,139	35	130,627			
	Lise	100	25,16	5,13	Toplam	11039,809	355				
	Üniversite	166	26,02	5,57							
	Lisansüstü	38	28,05	5,76							
KDAB	İlkokul	25	34,32	4,64	G.Arası	171,251	4	42,813	1,349	,251	-
	Ortaokul	27	32,07	6,24	G.İçi	11142,198	35	131,744			
	Lise	100	34,08	6,13	Toplam	11313,449	355				
	Üniversite	166	33,99	5,44							
	Lisansüstü	38	35,34	5,194							

Tablo 4.4.3'te anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin SDÖB ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda iletişim becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,302$; $p>.05$). Problem çözme becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,374$; $p>.05$). Stresle başa çıkma becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,364$; $p>.05$). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,349$; $p>.05$).

4.5. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının baba eğitim seviyesi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin baba eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.5.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

		ANOVA SONUÇLARI									
Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık	
ÜBF	İlkokul	17	69,35	10,50	G. Arası	2660,477	4	665,119	5,087	,001	ortaokul-lise, ortaokul-üniversite, ortaokul-lisansüstü
	Ortaokul	27	63,85	10,79	G. İçi	46411,498	355	130,737			
	Lise	83	72,57	11,12	Toplam	49071,975	359				
	Üniversite	176	72,46	11,95							
	Lisansüstü	57	75,49	10,73							

Tablo 4.5.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,087$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi lise ($\bar{x}=72,57$), üniversite ($\bar{x}=72,46$) ve lisansüstü ($\bar{x}=75,49$) olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=63,85$) olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin baba eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
İlkokul	17	122,11	16,03	G. Arası	2238,277	4	559,569	1,914	,108	-
Ortaokul	27	117,59	18,15	G. İçi	103787,698	355	292,360			
Lise	83	123,16	17,59	Toplam	106025,975	359				
Üniversite	176	124,54	17,30							
Lisansüstü	57	128,12	15,42							

Tablo 4.5.2 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri baba eğitim düzeyi değişimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,914; p>.05).

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin baba eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.5.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	ANOVA SONUÇLARI					
						KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
İB	İlkokul	17	27,94	4,89	G.Arası	145,012	4	36,253	1,482	,207	-
	Ortaokul	27	28,51	8,32	G.İçi	8685,776	355	24,467			
	Lise	83	28,72	4,83	Toplam	8830,789	359				
	Üniversite	176	28,49	4,74							
	Lisansüstü	57	30,21	3,36							
PÇB	İlkokul	17	34,58	5,16	G.Arası	276,520	4	69,130	1,913	,108	-
	Ortaokul	27	33,00	6,49	G.İçi	12831,477	355	36,145			
	Lise	83	35,45	5,83	Toplam	13107,997	359				
	Üniversite	176	35,58	6,31							
	Lisansüstü	57	36,77	5,22							
SBÇB	İlkokul	17	26,41	6,69	G.Arası	237,689	4	59,422	1,922	,106	-
	Ortaokul	27	23,74	5,34	G.İçi	10973,099	355	30,910			
	Lise	83	24,98	5,54	Toplam	11210,789	359				
	Üniversite	176	26,15	5,47							
	Lisansüstü	57	26,63	5,56							
KDAB	İlkokul	17	33,17	4,75	G.Arası	116,252	4	29,063	,916	,454	-
	Ortaokul	27	32,33	6,28	G.İçi	11258,148	355	31,713			
	Lise	83	34,00	6,05	Toplam	11374,400	359				
	Üniversite	176	34,30	5,43							
	Lisansüstü	57	34,505,497								

Tablo 4.5.3'te ÜZ ve ÖY öğrencilerin SDÖB ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda sonucunda iletişim becerileri alt boyut gruplarının aritmetik

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,482$; $p>.05$). Problem çözme becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,913$; $p>.05$). Stresle başa çıkma becerileri alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,922$; $p>.05$). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyut gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,916$; $p>.05$).

4.6. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne baba birliktelik değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının anne baba birliktelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla ilişkisiz grup t-testi analizi yapılmıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.6.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Anne baba birliktelik durumu	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
ÜBF	Berber	332	72,40	11,67	359	1,194	,452
	Ayrı	29	69,68	12,46			

Tablo 4.6.1’de anne baba birliktelik durumu değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, kız ve erkek gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,194$; $p>.05$).

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyinin anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.6.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Anne baba birliktelik durumu	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
SDÖB	Beraber	332	124,42	16,95	359	1,233	,251
	Ayrı	29	120,31	20,14			

Tablo 4.6.2’de anne baba birliktelik durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,233$; $p>.05$).

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeyinin anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.6.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.6.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Anne baba birliktelik durumu	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
İB	Beraber	332	28,82	5,49	359	,789	,608
	Ayrı	29	28,06	3,92			
PÇB	Beraber	332	35,49	6,42	359	,126	,616
	Ayrı	29	35,34	5,48			
SBÇB	Beraber	332	25,92	5,51	359	1,580	,905
	Ayrı	29	24,20	5,79			
KDAB	Beraber	332	34,17	5,56	359	1,367	,003
	Ayrı	29	32,68	5,60			

Tablo 4.6.3'te anne baba birliktelik durumuna göre SDÖB ölçeğinin alt boyut düzeylerine ait aldıkları puanların ortalama değerleri ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin kendilik değerini arttıran beceriler düzeyi anne babası beraber olan öğrencilerin ($\bar{X}=34,17$), anne babası beraber olmayan öğrencilere ($\bar{X}=32,08$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, kendilik değerini arttıran becerilerinin anne babası birliktelik durumu değişkeni ile anlamlı bir farklılık gösterdiği yönünde yorumlanabilir.

4.7. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin ders harici ekran süresi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının ders harici ekran süresi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ders harici ekran süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu

incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.7.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Ders Harici Ekran Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
Ders Harici Ekran Süresi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
1 saatten az	99	75,15	12,97	G.Arası	1775,121	2	887,561	6,870	,001	1 saatten az-2 saatten fazla, 1-2 saat arası-2 saatten fazla
1-2 saat arası	163	72,46	10,31	G.İçi	46509,925	360	129,194			
2 saatten fazla	101	69,20	11,30	Toplam	48285,047	362				

Tablo 4.7.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ders harici ekran süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,870; p<.05). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür (p>.05). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 2 saatten fazla ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin (\bar{x} =69,20), 1 saatten az (\bar{x} =75,15) ve 1-2 saat arası (\bar{x} =72,46) ders harici ekran süresi olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin ders harici ekran süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.7.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Ders Harici Ekran Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
Ders Harici Ekran Süresi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
1 saatten az	99	125,46	16,38	G.Aras 1	3372,511	2	1686,255	6,007	,003	1 saatten az-2 saatten fazla, 1-2 saat arası-2 saatten fazla
1-2 saat arası	163	126,60	15,86	G.İçi	101062,54 7	360	280,729			
2 saatten fazla	101	119,45	18,42	Toplam	104435,05 8	362				

Tablo 4.7.2 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri ders harici ekran süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,007$; $p<.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 2 saatten fazla ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin ($\bar{x}=119,45$), 1 saatten az ($\bar{x}=125,46$) ve 1-2 saat arası ($\bar{x}=126,60$) ders harici ekran süresi olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin ders harici ekran süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.7.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.7.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ders Harici Ekran Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

		ANOVA SONUÇLARI									
Ders Harici Ekran Süresi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık	
İB	1 saatten az	99	28,77	4,89	G.Arası	43,894	2	21,947	,910	,403	-
	1-2 saat arası	163	29,17	4,18	G.İçi	8682,856	360	24,119			
	2 saatten fazla	101	28,33	5,91	Toplam	8726,749	362				
PCB	1 saatten az	99	35,95	5,63	G.Arası	421,072	2	210,536	5,959	,003	1 saatten az- 2 saatten fazla, 1-2 saat arası- 2 saatten fazla
	1-2 saat arası	163	36,33	5,87	G.İçi	12719,375	360	35,332			
	2 saatten fazla	101	33,81	6,33	Toplam	13140,446	362				
SBÇB	1 saatten az	99	26,22	5,17	G.Arası	233,718	2	116,859	3,779	,024	1 saatten az- 2 saatten fazla, 1-2 saat arası- 2 saatten fazla
	1-2 saat arası	163	26,39	5,48	G.İçi	11133,032	360	30,925			
	2 saatten fazla	101	24,54	6,02	Toplam	11366,749	362				
KDAB	1 saatten az	99	34,50	5,48	G.Arası	257,877	2	128,938	4,331	,014	1 saatten az- 2 saatten fazla, 1-2 saat arası- 2 saatten fazla
	1-2 saat arası	163	34,71	5,06	G.İçi	10716,492	360	29,768			
	2 saatten fazla	101	32,76	6,01	Toplam	10974,369	362				

Tablo 4.7.3'te ÜZ ve ÖY öğrencilerin SDÖB ölçeği alt boyut puanlarının ders harici ekran süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, problem çözme becerisi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (F=5,959; p<.05). Stresle

başa çıkma becerisi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F=3,779$; $p<.05$). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F=4,331$; $p<.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 2 saatten fazla ($\bar{x}=33,81$) ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin, 1 saatten az ($\bar{x}=35,95$) ve 1-2 saat arası ($\bar{x}=36,33$) ders harici ekran süresi olan öğrencilerde daha düşük problem çözme becerisi düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

İletişim becerileri birimlerinin arasında farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 2 saatten fazla ($\bar{x}=24,54$) ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin, 1 saatten az ($\bar{x}=26,22$) ve 1-2 saat arası ($\bar{x}=26,39$) ders harici ekran süresi olan öğrencilerde daha düşük stresle başa çıkma becerisi düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Stresle başa çıkma becerileri birimlerinin arasında farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 2 saatten fazla ($\bar{x}=33,81$) ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin, 1 saatten az ($\bar{x}=35,95$) ve 1-2 saat arası ($\bar{x}=36,33$) ders harici ekran süresi olan öğrencilerde daha düşük problem çözme becerisi düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Kendilik değerinin arttıran beceriler birimlerinin arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 2 saatten fazla ($\bar{x}=32,76$) ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin, 1 saatten az ($\bar{x}=34,50$) ve 1-2 saat arası ($\bar{x}=34,71$) ders harici ekran süresi olan öğrencilerde daha düşük kendilik değerini arttıran beceriler düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

4.8. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının günlük kitap okuma süresi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.8.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p Anlamlılık
	1 saatten az	172	69,04	11,15	G. Arası	3481,981	2	1740,991	13,892 ,000	1 saatten az- 1-2 saat arası, 1 saatten az- 2 saatten fazla, 1-2 saat arası- 2 saatten fazla
ÜBF	1-2 saat arası	137	74,78	11,47	G. İçi	44114,537	352	125,325		
	2 saatten fazla	46	76,52	10,48	Toplam	48285,047	362			

Tablo 4.8.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri günlük kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=13,892; p<.05). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit

etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, günlük 1 saatten az ($\bar{x}=69,04$), kitap okuyan öğrencilerin, günlük 1-2 saat arası ($\bar{x}=74,78$) kitap okuyan öğrencilerden daha düşük üst bilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten fazla ($\bar{x}=76,52$) kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten az ($\bar{x}=69,04$) kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek üst bilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.8.2’de gösterilmiştir.



Tablo 4.8.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI										
Günlük Kitap Okuma Süresi	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
1 saatten az	172	119,18	17,37	G.Arası	8935,044	2	4467,522	16,621	,000	1 saatten az-1-2 saat arası, 2 saatten fazla-1 saatten az
1-2 saat arası	137	127,93	15,85	G.İçi	94615,756	352	268,795			
2 saatten fazla	46	131,84	14,02	Toplam	103550,800	354				

Tablo 4.8.2 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri günlük kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,621$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, günlük 1 saatten az ($\bar{x}=119,18$) kitap okuyan öğrencilerin, günlük 1-2 saat arası ($\bar{x}=127,93$) kitap öğrencilerden daha düşük üst bilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten fazla ($\bar{x}=131,84$) kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten az ($\bar{x}=119,18$) kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek üst bilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.8.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.8.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI											
	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık	
IB	1 saatten az	172	27,58	4,68	G.Arası	487,764	2	243,882	10,459	,000	1 saatten az- 1-2 saat arası, 1 saatten az- 2 saatten fazla
	1-2 saat arası	137	29,72	5,16	G.İçi	8207,656	352	23,317			
	2 saatten fazla	46	30,39	4,28	Toplam	8695,420	354				
PCB	1 saatten az	172	34,30	5,99	G.Arası	530,617	2	265,308	7,691	,001	1 saatten az- 1-2 saat arası, 1 saatten az- 2 saatten fazla
	1-2 saat arası	137	36,74	5,92	G.İçi	12142,707	352	34,496			
	2 saatten fazla	46	36,76	5,21	Toplam	12673,324	354				
SBCB	1 saatten az	172	24,16	5,50	G.Arası	1185,020	2	592,510	21,120	,000	1 saatten az- 1-2 saat arası, 1 saatten az- 2 saatten fazla,
	1-2 saat arası	137	26,57	5,27	G.İçi	9874,969	352	28,054			1-2 saat arası- 2 saatten fazla
	2 saatten fazla	46	29,54	4,48	Toplam	11059,989	354				
KDAB	1 saatten az	172	33,12	6,01	G.Arası	299,008	2	149,504	4,806	,009	1 saatten az- 1-2 saat arası, 1 saatten az- 2 saatten fazla
	1-2 saat arası	137	34,88	5,33	G.İçi	10950,502	352	31,109			
	2 saatten fazla	46	35,15	4,44	Toplam	11249,510	354				

Tablo 4.8.3 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerisinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,459$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, günlük 1 saatten az ($\bar{x}=27,58$) kitap okuyan öğrencilerin, günlük 1-2 saat arası ($\bar{x}=29,72$) kitap öğrencilerden daha düşük iletişim becerisine sahip olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten fazla ($\bar{x}=30,39$) kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten az ($\bar{x}=27,58$) kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek problem çözme becerisi düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme becerisinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,691$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, günlük 1 saatten az ($\bar{x}=34,30$) kitap okuyan öğrencilerin, günlük 1-2 saat arası ($\bar{x}=36,74$) kitap öğrencilerden daha düşük üst bilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten fazla ($\bar{x}=36,76$) kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten az ($\bar{x}=34,30$) kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek üst bilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından stresle başa çıkma becerisinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=21,120$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, günlük 1 saatten az ($\bar{x}=24,16$) kitap okuyan öğrencilerin, günlük 1-2 saat arası ($\bar{x}=26,57$) kitap öğrencilerden daha düşük üst bilişsel farkındalığa sahip

olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten fazla ($\bar{x}=29,54$) kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten az ($\bar{x}=24,16$) ve 1-2 saat arası ($\bar{x}=26,57$) kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek üst bilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından kendilik değerini arttıran beceriler ile günlük kitap okuma süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,806$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, günlük 1 saatten az ($\bar{x}=33,12$) kitap okuyan öğrencilerin, günlük 1-2 saat arası ($\bar{x}=34,88$) kitap okuyan öğrencilerden daha düşük iletişim becerisine sahip olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten fazla ($\bar{x}=35,15$) kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten az ($\bar{x}=33,12$) kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek problem çözme becerisi düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

4.9. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla ilişkisiz grup t- testi analizi yapılmıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.9.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.9.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Öğrencinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Okul öncesi eğitim	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
ÜBF	Evet	305	72,6492	11,31276	352	1,024	,083
	Hayır	49	70,8367	12,60514			

Tablo 4.9.1’de okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,024$; $p>.05$).

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.9.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.9.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Öğrencinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Okul öncesi eğitim	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
SDÖB	Evet	305	124,9607	16,97090	352	1,529	,849
	Hayır	49	120,9796	16,56363			

Tablo 4.9.2’de okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,529$; $p>.05$).

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeyinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucu tablo 4.9.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.9.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp

Puan	Okul Öncesi Eğitim	N	\bar{X}	Ss	t testi		
					sd	t	p
İB	Evet	305	28,95	4,98	352	1,287	,367
	Hayır	49	27,97	4,52			
PÇB	Evet	305	35,74	6,08	352	1,267	,756
	Hayır	49	34,57	5,42			
SBCB	Evet	305	25,97	5,58	352	,943	,473
	Hayır	49	25,16	5,74			
KDAB	Evet	305	34,28	5,40	352	1,207	,166
	Hayır	49	33,26	6,09			

Almama Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Tablo 4.9.3'te okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerine ait aldıkları puanların anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, iletişim becerisi alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,287$; $p>.05$). Problem çözme becerisi alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,267$; $p>.05$). Stresle başa çıkma becerisi alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=,943$; $p>.05$). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,207$; $p>.05$).

4.10. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyut puanlarının algılanan okul başarısı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.10.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.10.1: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI											
Grup	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık	
ÜBF	Düşük	13	57,46	9,06	G.Arası	5764,137	2	2882,069	24,442	,000	Düşük-orta,
	Orta	63	66,60	10,33	G.İçi	41977,618	356	117,915			düşük- yüksek, orta- yüksek
	Yüksek	283	74,04	11,04	Toplam	47741,755	358				

Tablo 4.10.1 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri algılanan okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=24,442; p<.05). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür (p>.05). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, algılanan okul başarısı yüksek olan (\bar{x} =74,04) öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, algılanan okul başarı düzeyleri orta (\bar{x} =66,60) ve düşük (\bar{x} =57,46) olan daha yüksektir. Algılanan

okul başarısı düşük olan ($\bar{x}=57,46$) öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri orta ($\bar{x}=66,60$) olan öğrencilere göre daha düşüktür.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.10.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.10.2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeylerinin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

		ANOVA SONUÇLARI								
	Algılanan Okul Başarısı	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p Anlamlılık
SDÖB	Düşük	13	107,53	16,14	G.Arası	6941,431	2	3470,71 6	12,541,000	Düşük-orta, düşük-yüksek,
	Orta	63	118,39	17,36	G.İçi	98523,900	356	276,753		orta-yüksek
	Yüksek	283	126,26	16,49	Toplam	105465,331	358			

Tablo 4.10.2 incelendiğinde ÜZ ve ÖY öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri algılanan okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,541$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, algılanan okul başarısı yüksek olan ($\bar{x}=126,26$) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri, algılanan okul başarı düzeyleri orta ($\bar{x}=118,39$) ve düşük ($\bar{x}=107,53$) olan daha yüksektir. Algılanan okul başarısı düşük olan ($\bar{x}=107,53$) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri orta ($\bar{x}=118,39$) olan öğrencilere göre daha düşüktür.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyut düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmama durumunu incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu tablo 4.10.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.10.3: SDÖB Ölçeği Alt Boyut Düzeylerinin Algılanan Okul Başarısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI											
	Algılanan Okul Başarısı	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
İB	Düşük	13	24,38	3,99	G.Arası	428,746	2	214,373	9,081	,000	Düşük-orta, düşük-yüksek, orta-yüksek
	Orta	63	27,47	4,86	G.İçi	8403,738	356	23,606			
	Yüksek	283	29,27	4,89	Toplam	8832,485	358				
PÇB	Düşük	13	32,07	4,42	G.Arası	554,456	2	277,228	7,945	,000	Düşük-yüksek, orta-yüksek
	Orta	63	33,41	5,92	G.İçi	12422,709	356	34,895			
	Yüksek	283	36,17	5,95	Toplam	12977,164	358				
SBÇB	Düşük	13	23,53	5,10	G.Arası	70,839	2	35,419	1,136	,322	-
	Orta	63	25,82	5,39	G.İçi	11095,752	356	31,168			
	Yüksek	283	25,92	5,64	Toplam	11166,591	358				
KDAB	Düşük	13	27,53	6,87	G.Arası	1104,166	2	552,083	19,204	,000	Düşük-orta, orta-yüksek, düşük-yüksek
	Orta	63	31,68	6,20	G.İçi	10234,486	356	28,749			
	Yüksek	283	34,89	5,08	Toplam	11338,652	358				

Tablo 4.10.3'te ÜZ ve ÖY öğrencilerin SDÖB ölçeği alt boyut puanlarının algılanan okul başarısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi uygulanmıştır. SDÖB alt boyutlarından stresle başa çıkma becerisi ile algılanan okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F=1,136; p>.05). SDÖB alt boyutlarında iletişim becerisi ile algılanan okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (F=9,081; p<.05). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür (p>.05). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD

testinin sonuçlarına göre, algılanan okul başarısı yüksek olan ($\bar{x}=29,27$) öğrencilerin iletişim becerileri, algılanan okul başarı düzeyleri orta ($\bar{x}=27,47$) ve düşük ($\bar{x}=24,38$) olan öğrencilerden daha yüksektir. Algılanan okul başarısı düşük olan ($\bar{x}=24,38$) öğrencilerin algılanan okul başarısı orta ($\bar{x}=27,47$) olan öğrencilere göre iletişim becerileri düzeyleri daha düşüktür.

SDÖB alt boyutlarında problem çözme becerisi ile algılanan okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=7,945$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, algılanan okul başarısı yüksek olan ($\bar{x}=36,17$) öğrencilerin problem çözme becerileri, algılanan okul başarı düzeyleri orta ($\bar{x}=33,41$) ve düşük ($\bar{x}=32,07$) olan daha yüksektir.

SDÖB alt boyutlarında kendilik değerini arttıran beceriler ile algılanan okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=19,204$; $p<.05$). Varyansların homojenliği incelendiğinde ise homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Birimler arası farkların hangi tutumlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, algılanan okul başarısı yüksek olan ($\bar{x}=34,89$) öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerileri algılanan okul başarı düzeyleri orta ($\bar{x}=31,68$) ve düşük ($\bar{x}=27,53$) olan daha yüksektir. Algılanan okul başarısı düşük olan ($\bar{x}=27,53$) öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerileri orta ($\bar{x}=31,68$) olan öğrencilere göre daha düşüktür.

Tablo 4.11: Üst Bilişsel Farkındalık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri, Stresle Başa Çıkma Becerileri, Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		ÜBF	SDÖB	İB	PÇB	SBÇB	KDAB
Üst Bilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1	,623**	,508**	,603**	,392**	,419**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	367	367	367	367	367	367
Sosyal Duygusal Öğrenme Beceriler	Pearson Correlation	,623**	1	,814**	,814**	,743**	,725**
	p	,000		,000	,000	,000	,000
	N	367	367	367	367	367	367
İletişim Becerileri	Pearson Correlation	,508**	,814**	1	,579**	,482**	,504**
	p	,000	,000		,000	,000	,000
	N	367	367	367	367	367	367
Problem Çözme	Pearson Correlation	,603**	,814**	,579**	1	,488**	,418**
	p	,000	,000	,000		,000	,000
	N	367	367	367	367	367	367
Stresle Başa Çıkma	Pearson Correlation	,392**	,743**	,482**	,488**	1	,327**
	p	,000	,000	,000	,000		,000
	N	367	367	367	367	367	367
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	Pearson Correlation	,419**	,725**	,504**	,418**	,327**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	367	367	367	367	367	367

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11’den de anlaşılacağı üzere, üst bilişsel farkındalık ölçeğinden alınan puanlarla sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm ölçek ve ölçeklerin alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ seviyesinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Tablo 4.12: Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Düzeyine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	R	R ²	F	p
Sabit	58,038	4,403		13,181	,623	,388	231,586	,000
Üst Bilişsel Farkındalık	,916	,060	,623	15,218				,000

R=,623 R²=,388
F=231,586
p=,000

Tablo 4.12 incelendiğinde üst bilişsel farkındalık ölçeği puanlarının sosyal duygusal öğrenme ölçeği puanlarını açıklama düzeyini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda model anlamlı olduğuna bulgusuna ulaşılmıştır (F=231,586; p<,001). Bu bağlamda, üst bilişsel farkındalığın sosyal duygusal öğrenme becerilerini yordama gücü anlamlı bulunmuştur (R²=,388; p<.001). Sonuç olarak üst bilişsel farkındalık sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyinin %38'ini açıklamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre amaç sorusu şu şekilde cevaplanmaktadır. Üst bilişsel farkındalık, sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Tablo 4.13: Toplu Analiz Tablosu

Demografik Değişkenler	Üst Bilişsel Farkındalık	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri				
		Toplam	İB	PÇB	SBÇB	KDAB
Cinsiyet	-	-	,005	-	-	-
Sınıf	-	-	-	-	-	-
Kardeş Sayısı	-	-	-	-	-	-
Anne Eğitim Düzeyi	,032	,019	-	-	-	-
Baba Eğitim Düzeyi	,001	-	-	-	-	-
Anne Baba Birliktelik Durumu	-	-	-	-	-	,003
Ders Harici Ekran Süresi	,001	,003	-	,003	,024	,014
Kitap Okuma Süresi	,000	,000	,000	,001	,000	,009
Okul Öncesi Eğitim	-	-	-	-	-	-
Algılanan Okul Başarısı	,000	,000	,000	,000	-	,000

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın bulguları ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Tartışma araştırmanın alt amaçları doğrultusunda organize edilmiştir. Buna göre araştırmanın alt amaçlarının bulguları sırası ile tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuç ve tartışması araştırma sorularına uygun biçimde ele alınmıştır.

5.1.1. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki açısından değerlendirme ve tartışma

Bu araştırmanın temel amacı üst bilişsel farkındalık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi, üst bilişsel farkındalık düzeyinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyini ne derece yordadığını incelemektir. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel farkındalığın içerisinde bireylerin öğrenmelerinin yanı sıra duygularının kontrolü ve yönetilmesi de vardır. Aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerileri, üstbilişsel becerileri de içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olması beklenen bir durumdur.

5.1.2. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucuna benzer araştırmalar bulunmaktadır. Balcı (2007), ilköğretim 5.sınıf

öğrencileri ile yaptığı çalışmasında bilişsel farkındalık becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özsoy ve Günindi (2011) araştırmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2015) çalışmasında bilişüstü farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemekte olduğunu tespit etmiştir.

Aksini söyleyen çalışmalar da vardır. Yavuz (2009) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında üst bilişsel farkındalığın cinsiyetle arasında anlamlı ilişki olduğunu ve bunun kız öğrenciler lehine olduğunu belirtmiştir. Akçam (2012) ortaokul öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını incelediği çalışmasında cinsiyetlerine göre bilişüstü farkındalık düzeylerinin kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarılarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyete göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dilci ve Kaya (2011) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) yaptıkları çalışmalarında öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını bazı değişkenlere göre incelemiş ve çalışma sonucunda üstbilişsel farkındalığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Evran ve Yurdabakan (2013), ilköğretim 6.,7.,8. öğrencileri ile yapılan çalışmada kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Arık (2018), ortaokul 6.,7.,8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile cinsiyet arasında bir ilişki bulmuştur.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ergenlik dönemimin etkisiyle farklı sonuç vermiş olabilmektedir. Elcik (2015) üstün yetenekli ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında kızların sosyal duygusal beceri puanlarının erkeklere oranla daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Kabakçı ve Totan (2013) çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit edilmiştir. Avşar (2018) 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal

öğrenmelerinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuyulu (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kızların çok küçük yaşlardan itibaren oynadıkları oyunlar daha çok grup oyunları olmakla birlikte paylaşmayı ve sosyal olmayı destekleyen oyunlardır. Araştırmanın sonucu da bu şekilde yorumlanabilir. Kabakçı ve Totan (2013) çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. İletişim becerileri ve problem çözme becerisi alt boyutları ile cinsiyetin anlamlı farklılaştığını; stresle başa çıkma becerisi, kendilik değerini arttıran becerilerin cinsiyete göre farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kartal (2013) farklı değişkenlere göre ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiş ve sonuçlarına bakıldığında cinsiyete göre öğrencilerin iletişim becerileri envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2014) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme becerileri ve iletişim becerisinin cinsiyet ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baltacı (2017:65) araştırma sonucuna göre üstün zekalı çocuklarda kendilik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Kartal (2013) farklı değişkenlere göre ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiş ve sonuçlarına göre cinsiyete göre öğrencilerin iletişim becerileri arasında anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Diğer bir deyişle, kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtmiştir. Candan (2018) ergenlerle yaptığı çalışmada SDÖB alt boyutlarından iletişim becerilerinin cinsiyete göre, kızlar lehine farklılaştığını ve diğer alt boyutların cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

5.1.3. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri puanı ile iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencileri öğrencilerin normal akranlarından farklı biliş yapılarının sahip olmaları ve küçük yaşlarda dahi farklı düşünme yapılarına sahip olmalarından gelebilmektedir. Ancak bu bulgu, üst bilişin yaşla birlikte geliştiği ve yaş ilerledikçe arttığı görüşüne zıt bir bulgudur. Araştırma sonucuna benzer çalışmalar mevcuttur.

Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarını ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kışkır (2011), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında üstbiliş farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Özsoy ve Günindi (2011) araştırmalarında okulöncesi öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, buldukları sınıf düzeyine göre incelenmiş ve üst bilişsel farkındalık ölçeği toplam puanları bakımından öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Alanyazında bu sonucu destekleyici çalışmalar olduğu kadar aksini söyleyen çalışmalar da mevcuttur. Öztürk ve Kurtuluş (2017) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Akın ve Çeçen (2014) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuma stratejilerini araştırdıkları çalışmalarında üst bilişsel farkındalığın sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evran ve Yurdabakan (2013), ilköğretim 6.,7.,8. öğrencileri ile yapılan çalışmalarında sekizinci sınıf aleyhine bir fark ortaya atılmıştır. Akçam

(2012) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında bilişüstü farkındalık düzeyi ile sınıf seviyesi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2004) çalışmalarında sınıf seviyesi ile bilişüstü beceriler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Arık (2018), ortaokul 6.,7.,8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin sınıf atlama, okuma yazmayı erken öğrenmeleri sebebiyle okula erken başlama gibi durumlar vardır. Bu da öğrenci yaşı ile sınıf düzeyinin tutmaması ihtimalini doğurabilmektedir. Bu durum sınıf düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Kuyulu (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Kabakçı ve Totan (2013) çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının tümünde sınıf düzeyi ile arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kartal (2013) farklı değişkenlere göre ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiş ve sonuçlarına göre sınıf düzeyine göre öğrencilerin iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Baltacı (2017:65) araştırma bulgularına göre üstün zekalı çocuklarda kendilik algısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Candan (2018) ergenlerle yaptığı çalışmasında SDÖB alt boyutlarından stresle baş etme becerileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

5.1.4. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan üstün zekalı ve özel yetenekli birey ile ailenin daha çok zaman ayıracağı, diğer kardeşlerinden daha fazla ebeveynlerin zamanını, enerjisini ve kaynaklarını kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar çocuklar aynı yaşam alanlarını ve anne babayı paylaşıyorlar da üstün zekalı ve özel yetenekli kardeş, diğer kardeşlerinin başarısız olduklarını veya normal düzeyde olduklarını düşündürebildikleri için aile içi yapısında birtakım değişikliklere neden olabilmektedir. Kardeşin varlığı bu gibi problemleri doğurabilmekte ve birden fazla kardeşin varlığı da benzer durumları ortaya çıkarabilmektedir. Bu nedenle kardeş sayısının sayısal olarak bir öneme sahip olmuyor olabilmektedir (Çamdeviren, 2014:29).

Alanyazına bakıldığında benzer çalışmalar bulunmaktadır. Özdemir ve Arık (2018), ortaokul 6.,7.,8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile kardeş sayıları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Yürüdü (2014) müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının incelendiği çalışmada kardeş sayısı değişkeni açısından bakıldığında, üstbilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin daha çok vakit geçirmek istedikleri yaş grupları kendisinden yaşça büyük olan yaş grubudur. Kendisinden küçük veya kendi yaş grubuna yakın bir yaşla vakit geçirmek onlar için tam anlamıyla bir sosyalleşme sayılmayabilir. Bu nedenle sosyalleşiyor. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin

arkadaşlık değerleri normal akranlarına göre daha farklıdır. Normal akranları kendisiyle en çok oynayan kişiyi arkadaş olarak seçerken, üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler doğru zihinsel akranlarla olma isteği vardır, bulunmadığı takdirde ise yalnız kalmayı tercih ederler. (Clark, 1997 akt. Oğurlu ve Yaman, 2010:216). Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin bu özellikleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmamasına etki etmiş olabilir.

Benzer bir çalışma ortaöğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Kuyulu (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Aksine çalışmalar da mevcuttur. Avşar (2018)10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı fark olduğunu çalışmasında belirtmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının herhangi biri ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kardeş sayısının artması veya azalması problem çözme becerilerine yönelik algılarını etkilemediği sonucu çıkmıştır. Oysaki kişiler arası iletişimin başlangıcı aile ile başlar. Kardeşler arasında kurulan bağ ve iletişim ile bu gibi algılarda olumlu yönde bir artış beklenmektedir. Ebeveynlerin kardeş sayısına göre çocuklarıyla birliktelik süresi azalıp artmakta gibi görülse de anne babaların çocuk yetiştirmede daha bilinçli olduklarını düşündürmektedir. Kartal (2013) farklı değişkenlere göre ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiş ve sonuçlarına göre kardeş sayısına ile öğrencilerin iletişim becerileri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kuru (2017) 10-14 yaş arasındaki üstün zekalı öğrencilerle yaptığı çalışmasında benlik saygısı ile kardeş sayısı değişkenine göre benlik saygısı düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

5.1.5. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ile iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının anne baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, anne ve baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne baba eğitim düzeyinin artması daha bilinçli anne baba olmaya, çocuğuyla birlikte daha kaliteli zaman geçirmeyi sağlayabilmektedir. Bu sebeple çocuğun düşünmesinin desteklenmesi, farklı deneyimlere sahip olmasını, sorumluluk bilincinin kazanılmasını sağlar. Bu görüşler neticesinde araştırma sonucu yorumlanabilir.

Öksüzler ve Sürekçi (2010) yaptıkları araştırmalarında, ailenin eğitim düzeyinin etkisine yönelik olarak en büyük pozitif ve anlamlı etkinin üniversite mezunu annelerde ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Alanyazına bakıldığında aksi yönde araştırma sonuçları mevcuttur. Özdemir ve Arık (2018), ortaokul 6.,7.,8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile anne-baba öğrenim durumu arasında bir ilişki bulunmamıştır. Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarında anne-baba öğrenim durumları ile üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri en yüksek olan grubun anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun aldığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe annenin çocuk yetiştirmedeki farkındalığını yükseliyor olması, çocuklarıyla daha iyi iletişim kurup, daha kaliteli zaman geçiyor olmasından dolayı, çocuktaki sosyal duygusal beceri düzeyinin arttığı

düşünülmektedir. Üstün başarıya sahip çocukların ailelerinin çocuklarıyla birlikte vakit geçirdikleri, oyun oynadıklarını, dillerini geliştirmeleri için ortam sağladıkları, okuma ile ilgili örnek oldukları ve çocukların üstbiliş becerilerini farkettilerinde görülmektedir (Afat, 2013:158). Bu nedenle anne eğitim düzeyi ile hem üst bilişsel farkındalık hem de sosyal duygusal öğrenme becerisi anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır yorumu yapılabilir.

Benzer çalışmaların olmasıyla birlikte aksine sonuçlanan çalışmalar da mevcuttur. Kuyulu (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Tosuntaş Karakuş (2006) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların sosyal gelişimlerinin arttığını saptamıştır.

Toktamış (2008) çalışmasında, erinlik dönemi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark saptanamamıştır. Yılmaz (2000) doktora tezinde ilköğretim dönemindeki öğrencilerde annenin eğitim düzeyinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını ortaya atmıştır. Yurdakavuştu (2012), 5. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini incelediği çalışmasında sosyal beceri ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Annenin eğitim düzeyinin artması bir diğer anlamda ailenin refah düzeyinin göstergesi olabilir. Kaliteli fiziksel ve sosyal çevrenin akademik başarıyı arttırdığı bilinmektedir. Çocuğun eğitimi hakkında daha ilgili ve yeterli olmaları bu konuda eğitim düzeyinin yüksek olması sonucu ile bağdaştırılabilir (Ural ve Çınar, 2016:44).

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında bulunan anlamlı ilişkinin aksine bir sonuca ulaşılmıştır. Geleneksel olarak ailede babanın daha dışa dönük ve evi geçindirme ile ilgili görevi vardır. Bu nedenle baba ile geçirilen zaman, anne ile geçirilen zamandan daha kısa olması, öğrencilerin sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılık olmamasına neden olmuş olabilir. Bu durum alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Candan (2018) ergenlerle yaptığı çalışmasında ergenlerin SDÖB'nin anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı saptamıştır. Toktamış (2008) çalışmasında sosyal beceri ile baba eğitim durumu arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kafkas (2018), 4.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonunda,

elde edilen bulgulara bakıldığında baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aksi yönde çalışmalar da mevcuttur. Tosuntaş (2006) çalışmasında babanın öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarında artış olduğu saptanmıştır. Kuyulu (2015) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında sosyal duygusal becerileri düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, anne ve baba eğitim düzeyi ile tüm sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dalkılıç (2006) ergenlerle yaptığı çalışmasında problem çözme ve iletişim becerileri annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012:1705) anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin iletişim becerilerinin de yükseldiği sonucuna ortaya atılmıştır. Özkan (1994:6) benlik saygısını etkileyen etmenleri incelediği çalışmasında ayrı ayrı annenin ve babanın eğitimi arttıkça benlik saygısının arttığı, orta ve düşük benlik saygısına sahip çocuklarda ise bu durumun tersine olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2014) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında anne eğitim durumuna göre iletişim becerileri alt boyutunda bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin anne ve baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, anne baba birlikte olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni boşanmış aileden gelen çocuk sayısının

karşılaştırma yapabilmek için yeterli sayıya ulaşılmadığı için olabilir. Alanyazın tarandığında bu iki konunun birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile anne baba birliktelik durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne baba birliktelik durumunda anlamlı farklılık olmamasının sebebi anne baba birlikte olmayan öğrenci sayısının karşılaştırma yapabilmek için yeterli olmaması olabilir. Yapılacak yeni çalışmalarda anne baba beraber ve anne baba ayrı olan öğrenci sayısının daha kıyaslanabilir bir fark ile yapılması önerilir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin SDÖB ölçeği alt boyutlarının kendilik değerini arttıran beceriler ile anne baba birliktelik durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne babası beraber olan öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerileri anne babası ayrı olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bildikleri, alıştıkları aile yapısının zedelenmesi bağlanmaların ve ebeveyn ilişkilerinin değişmesine, yalnızlık ve gelecek kaygısına artmasına ve özgüven sarsılmasına neden olabilmektedir (Öztürk, 2006:16). Sönmez (2001) anne babası boşanmış ergenlerle, anne babası boşanmamış ergenlerin benlik imgelerini karşılaştırdığı tezinde anne babanın eğitimi, mesleği, aile ilişkileri, ergenlerin kardeş sayıları benlik imgesi üzerinde etkili olduğunu ve anne babası beraber olan ergenlerin, anne babası ayrı olan ergenlere göre benlik imgesi daha yüksek bulunmuştur. Öztürk (2006) anne babası boşanmış ve boşanmamış 9-13 yaş arasında çocuklarla yaptığı çalışmasında benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2013) farklı değişkenlere göre ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiş ve sonuçlarına göre anne ve babanın birlikte ya da ayrı oluşuna göre öğrencilerin iletişim becerileri envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

5.1.7. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin ders harici ekran süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle

başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının ders harici ekran süresi değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, ders harici ekran süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ekran süresi azaldıkça üst bilişsel farkındalık düzeyi artmaktadır. Geçmiş dönemlerde çocuklar daha çok sokak oyunları oynamaktayken şimdi oyun alanlarının daralması ile birlikte çocuklar daha çok evde vakit geçirmekteler. Bu nedenle de evde daha çok ekranla iç içe oluyorlar. Araştırmalar sonucuna göre çocuklarda zihinsel yetenekleri testlerinde yüksek puanlar almalarını sağlayacak üç davranış şu şekildedir; günde en az 60 dakika fiziksel aktivite, günde 9 ile 11 saat arası uyku ve günde iki saati geçmeyen sınırlı ekran saatidir (Bakalar, 2018).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında fazla ekran süresinin bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişiminde olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Bilgiyi işleme, hayal gücünü kısıtlama, işbirliği ve paylaşma gibi becerileri de olumsuz etkilemektedir Ekran süresinin hem bilişsel hem de sosyal yönden olumsuz olması çalışma sonucunun için beklenilir bir durumdur. Ekran süresi ile bilişsel beceriler arasındaki bu ters ilişki, araştırmada karşılaştığımız sonuç ile benzer durumdadır. Araştırmada üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerisi, stresle başa çıkma becerisi, problem çözme becerisi, kendilik değerini arttıran beceriler ile ders harici ekran süresi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sokakta oyun oynama kültürü yavaş yavaş kalması sebebiyle çocuklarda evde vakit geçirmekteler bu nedenle oyunların yerini ekranlar almaktadır. Çocuklar ekranla çok haşır neşir olduklarında hayal dünyaları küçülmektedir. Ekranla bağlı kalan çocuklar sosyal ipuçlarını yakalamakta zorlanır, dil becerileri geri kalır ve sağlıklı iletişim geçemezler (<https://pedagogidernegi.com/cocuk-ve-ekran/>). Bu sebeple sosyal duygusal beceriler ile ekran süresi arasında ters ilişki bulunmuştur.

Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012:1706) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada günlük tv izleme süresi ile iletişim becerileri arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada günlük bilgisayar kullanma süresi ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve televizyon izleme süresi ile benzer olarak negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.1.8. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının günlük kitap okuma süresi değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile günlük kitap okuma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur Araştırmalara göre üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin eleştirel okuma becerisinin ile okuma tutumu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Oğurlu, 2014:37). Okunulan kitap üzerine düşünmek, eleştiri yapmak farkındalık becerisini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Üstün zekalı öğrencilerin daha çok kendileri gibi çevrelerindeki kişilerinde kitap okumayı sevdiğileri ve paylaşımda buldukları bilindiğinde iletişim ve kendilik değeri arttıran becerilerin, okudukları kitap türleri bakımından problem çözme becerisi ile anlamlı sonuç alınmasına yorumlanabilir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerisi ve alt boyutlarından iletişim becerisi, problem çözme becerisi, kendilik değerini arttıran beceriler ile günlük kitap okuma süresi arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığının incelendiği araştırmada katılımcıların kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu, daha çok fantastik, bilim kurgu ve macera türünde kitapları tercih ettikleri, aile ve arkadaş çevrelerindeki kişilerin de kitap okumayı sevdiğileri, kitaplarla ilgili çevrelerindeki kişilerle paylaşımda buldukları belirlenmiştir (Ünal, Demirtaş, Gür Erdoğan, 2018:124). Ayrıca öğrencilerin okudukları kitaplar daha çok tercihleri yönündedir.

Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve bunlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Ünal, 2019). Benzer bir çalışma sosyal zeka düzeyleri ile ilgili araştırma da mevcuttur. Arıbaş (2018) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında sosyal zeka düzeyleri ile aylık kitap okuma sayısına göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012:1705), çalışmalarında günlük kitap okuma süreleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kitap okuma süreleri arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ilgın, Arslan (2012:169) araştırmalarında elde ettikleri sonuca göre okuma ve anlama çalışmalarının problem çözme becerisini geliştirir vurgusu yapılmıştır.

5.1.9. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının okul öncesi eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile okul öncesi eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yüksek düzey düşünce süreçleri, öğretmenlerin öğrencileri yönelttiği sorularla değişmektedir. Örneğin kahvaltıda ne yiyoruz? gibi dar kapsamlı, düşük düşünce düzeyine sahip sorular yerine kahvaltıda neler yenebilir? gibi açık uçlu, kahvaltı bitince ise öğretmen “bir canavar kahvaltıda ne yiyebilir?” sorusunu yöneltebilir. Daha sonra sorulabilecek kahvaltı için en iyi yiyecek hangisidir sorusu ile de öğrenci öznel bir değerlendirme yapmış olur. (Karnes, Linnermeyer, Denton-Ade, 1983, Akt. Davaslıgil, 47-48) Okul öncesi eğitiminin alınması demek tüm becerilerin kazandırılması anlamına gelmemektedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bir takım farklı programlara ihtiyaçları vardır. Temel olan bunun sağlanmasıdır. Onun haricinde okul öncesi eğitim alıp almama durumu bir farklılığa neden olmuyor şeklinde yorumlanabilir.

Kuday (2007:136) çalışmasında okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitimi almayan 3-6 yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerini karşılaştırdığı tezinde aile destekli eğitimin çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Aynı zamanda anne baba eğitim düzeyi, mesleği, kardeş sayısı, cinsiyeti çocukların bilişsel gelişimleri açısından etkili bir değişken olmadıklarını belirtmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile okul öncesi eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi dönemde öğretmenin sosyal duygusal öğrenmenin gelişiminde destekleyici olup yol göstermesi önemlidir. Avşar (2018) çalışmasında 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Erbay (2008:87) yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre sosyal beceri düzeyleri arasında farklılığı olduğunu bulmuştur.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri tüm alt boyutları ile okul öncesi eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012:1707) çalışmalarında iletişim becerilerinin tüm boyutlarıyla incelenmiş ve okul öncesi eğitim ile duygusal boyutta iletişim becerisinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.10. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin algılanan okul başarısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışma

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve iletişim becerisi, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarının algılanan okul başarısı değişkenine göre farklılaşma durumu aşağıda incelenmiştir.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, algılanan okul başarısına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul başarı düzeyi arttıkça üst bilişsel farkındalık düzeyi artmaktadır. Farkındalığı yüksek olan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini düzenlerler. Bu sebeple okul başarı düzeyleri yüksek olabilmektedir. Alanyazın tarandığında benzer bir çalışmaya rastlanmıştır. Akyolcu (2013) resim-iş öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalığı akademik başarıyla doğru orantılıdır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da aynı oranda yüksektir. Yürüdü (2014) müzik öğretmeni

adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının incelendiği çalışmada başarı durumu değişkeni açısından bakıldığında, toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akın (2006) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ve bilişüstü farkındalık düzeylerine göre algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki farkı incelemiş ve başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek bilişüstü yeteneğin yüksek akademik performansla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2004) bilişüstü beceriler ile sınıf seviyesi, cinsiyet ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, büyük çocuklarda bilişüstü beceriler ile standart başarı testi puanları arasında bir ilişki bulunmazken, küçük çocuklarda bilişüstü beceriler ve standart başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin algılanan okul başarı düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyi yüksek olan üstün zekalı ve özel yetenekli bireyin algılanan okul başarısı yüksek çıkmıştır. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerisi, problem çözme, kendilik değerini arttıran beceriler ile algılanan okul başarısı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul başarı algısı yükseldikçe öğrencilerin özgüven ve motivasyonlarının yükseleceği kabul edilir. Özgüven, iletişim becerisi ve benlik saygısı doğrudan ilişkili kavramlardır. Alanda yapılmış çalışmalar benzer sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuç sosyal beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Nitelikli öğrenme için üst bilişsel farkındalık becerisi önemlidir. Bilişsel farkındalığı yüksek olan çocuklarında okul başarıları yüksek olabilmektedir. Bu da algılanan okul başarısını etkilemektedir.

Esen Aygün (2017) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerine yaptığı deneysel çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt, Türkleş (2011:912) çalışmalarında öğrencilerin algılanan okul başarısını ile toplam problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Serin

ve Derin (2008:13) çalışmalarında öğrencilerin algılanan akademik başarıları ile kişilerarası problem çözme beceri incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Kendilik değeri alt boyutu ile ilgili Üzbe (2003:86) üniversite öğrencilerini örneklem olarak tez çalışmasında benlik saygısının, algılanan akademik başarının kendini engelleme önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.



5.2. Araştırmanın Anlattıkları

Bu araştırmanın amacı üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna cevap aramaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordanmasında üst bilişsel farkındalığın etkisinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Üst bilişsel farkındalık sosyal duygusal öğrenme becerilerini yordamaktadır.

Çalışmada kız öğrencilerin iletişim becerilerin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumu ile üst bilişsel farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında, baba eğitim durumu ile üst bilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin ders harici ekran süreleri karşılaştırıldığında üst bilişsel farkındalık, sosyal duygusal öğrenme becerileri, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi, kendilik değerini arttıran beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerinin tüm değişkenlerle (üst bilişsel farkındalık, sosyal duygusal öğrenme becerisi, kendilik değerini arttıran beceriler, iletişim becerileri, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma, becerisi) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Algılanan okul başarısı ile üst bilişsel farkındalık, sosyal duygusal öğrenme becerisi, kendilik değerini arttıran beceriler, iletişim becerisi ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul başarı algısı yükseldikçe öğrencilerin özgüven ve motivasyonlarının yükseleceği kabul edilir.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına dayalı olarak eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Okul ve okul ortamının öğrencinin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde büyük bir etkisinin olduğu düşünüldüğünden, okullarda rehberlik servisleri ve öğretmenler aracılığıyla sınıf içi etkinlikler, eğitimler yapılarak olumlu sosyal davranışlar konusunda bilinç kazandırılabilir.
2. Hem anne ve hem baba eğitim düzeyiyle bilişsel ve sosyal becerilerinin doğru orantılı arttığı görülmüştür. Bu nedenle eğitim seviyesi düşük annelere ve babalara çocuklarının hem sosyal hem de bilişsel becerilerine faydalı olacak seminerler düzenlenebilir. Bu konuyla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırma sonucuna göre kitap okumanın sosyal duygusal öğrenme becerisini ve üst bilişsel farkındalığı olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında, öğrenci ve velilerin bu konuda bilgilendirilmesi ve okul dışı faaliyetlerle öğrencilerinin bu olumlu davranışının pekiştirilmesi bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mahalle kütüphaneleri kurmak buna örnek teşkil etmektedir.
4. Eğitimin her kademesinde eğitim görevini üstlenen öğretmen ve yöneticilere sosyal beceri eğitimi verilebilir.
5. Araştırma sonucuna göre ders harici ekran süresinin sosyal duygusal öğrenme becerisini ve üst bilişsel farkındalığı olumsuz etkilediği göz önüne alındığında, öğrenci ve velilerin bu konuda bilgilendirilmesi ve farklı etkinlikler önerilmesinin çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Öğretmenlere öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının geliştirilmesine, bu konuda neler yapılabileceğine yönelik etkinliklerin sunulduğu hizmet içi eğitim verilebilir.
7. Kız öğrencilerin iletişim becerileri erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin iletişim becerilerinin artırılması için rehberlik çalışmaları yapılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sadece üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar ile gerçekleştirilmiş olup, normal zeka düzeyine sahip çocuklar ile karşılaştırıldığı çalışmalar gerçekleştirilerek alan yazına katkı sağlanabilir
2. Örneklem grubu değiştirilerek farklı gruplara uygulanıp bulguları ile alanyazın zenginleştirilebilir.
3. Alan yazında sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanmasına rağmen, üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile diğer psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve müdahale yöntemlerine yönelik çalışmaların artırılmasının üstün yetenekli çocukların gelişimi, eğitimi ve topluma kazandırılması adına büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.
4. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri farklı değişkenler ile ilişki nitel olarak araştırılabilir.
5. Sosyal duygusal öğrenme becerileri program içeriği geliştirilerek öğrencilerin olumsuz davranışlarının azaltılması ve yerine olumlu davranışlarını artırılması sağlanabilir. Programın etkililiği ön test ve son testlerle incelenip alan yazına katılabilir.
6. Ders haricinde vakit geçirilen zamanda telefon, tablet, bilgisayar, televizyon vb. aletlerde çocukların ne ile zaman geçirdikleri ile ilgili başka bir çalışma yapılabilir.
7. Bilişüstü kavramı hala tam olarak kesin çizgilerle tanımlanamamıştır. Bu yüzden alanyazın taramasıyla derinlemesine çalışmalar yapılmalıdır.
8. Bilişüstü farkındalık konusu ile yapılan çalışmalar genellikle belli bir ders konusu üzerinde ilişkilendirilmiştir. Ancak ülkemizde kavram olarak yeterli çalışma bulunmamakta ve bulunanlar birbirleriyle çelişmekte olduğundan bu konu için araştırmalar desteklenmelidir.
9. Bilişüstü farkındalık farklı yaş gruplarına göre ülkemizde yeteri kadar araştırma yapılmadığından, bu konuda çalışmalar yapılabilir.
10. Öğretmenlerin bilişüstü, bilişüstü beceri, bilişüstü farkındalıkların tanımı, işlevleri ve öğretimdeki yeri konusunda bilgilendirilmesi, derslerinde öğrencilerin bu becerilerin gelişimine yönelik uygulamalarda bulunması sağlanmalıdır.
11. Bir süreç çalışması yapılarak eğitimin üstbilişel farkındalığa nasıl bir etkisinin olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duyusal Zeka ve Liderlik, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12: 53-68.
- Afat, N. (2013). Çocuklarda Üstün Zekanın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1): 155-168.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. (Editörler: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin) *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akçam S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş Ötesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014) Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8): 91-110.
- Akyolcu, R. (2013). *Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ile Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alcı, B.ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1): 33-44.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3): 260-267.

- Arıbaşı, B. B. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ashdown, D.M., Bernard, M.E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6): 397-405.
- Avşar, Y. (2018). *10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aygün, H.E. ve Taşkın, Ç.Ş. (2017). 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 13(3): 430-454.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağçeci, B. & Döş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16): 551-566.
- Bakalar, N. (2018). Kids' Brainpower Tied to Exercise, Sleep and Limited Screen Time. <https://www.nytimes.com/2018/09/26/well/mind/kids-brainpower-tied-to-exercise-sleep-and-limited-screen-time.html> (Erişim tarihi 18.05.2019).
- Balcı, G. (2011) *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baltacı, R. (2017). *Üstün Zeka Tanısının Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baltaş, Z. (2012). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zeka*, 5 bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., Baltas Z. (2012). *Stres ve Başaçıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bapoğlu, S.S. (2010) *Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, G. (2015). *Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Batdal Karaduman, G. (2009). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Başarı Düşüklüğünü Önlemek İçin Örnek Bir Model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1): 196-221
- Becerem, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Benli Özdemir, E., Arık, S. (2018). Çocukların Üstbilişsel Farkındalıkları ile Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1): 1-22.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Boran, M. (2016). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Candan, K. (2018). *Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi ile İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekalı Olarak Büyüme Evde ve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek* (Çev. Üzeyir Oğurlu, Fatih Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cognition and emotion, Scholarpedia, 4(1): 4567
http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2014). Basics, definition. What is the social and emotional learning (SEL)?, <http://www.casel.org/basics/definition.php> (28.12.2018).
- Conklin, W., Frei, S. (2015). *Üstün Zekalı ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklılaştırılması*. (Çev. Nihat Gürel Kahveci). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*. (Editörler: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin) *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2): 21-27.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim Sanat Merkezine (BİLSEM) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler: Sakarya İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik B. K. (2014). *Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çıkrıkçı, Ö. (2012). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çitil, M., Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *GEFAD / GUJGEF*, 38(1): 185-231.
- Çuhadar, C.H. (2017). *Müziksel Zeka*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(3): 1-12.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Davashgil, Ü. (2004). *Erken Çocuklukta Üstün Zekalı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Eğitim Programı* (Editörler: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin) *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Davashlgil, Ü. *Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekalı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program.*
- Davis, G.A. (2014). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi Öğretmenler ve Ebeveynler İçin El Kitabı.* (Çev. Müjde Işık Koç) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Davis, M., Fanning, P. & McKay M. (2010). *İletişim Becerileri.* (Çev. Özgür Gelbal). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Demirsöz, E.S. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1): 305-320.
- Dilci, T., Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27: 247-267.
- Duman, B. (2007). *Beyin Temelli Öğrenme*, 2 bs. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Ee, J., Empowering Metacognition Through Social Emotional Learning (14.01.2019).
- Elcik, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, M.N. (2015). *Eğitim Programında ve Uygulamada Farklılaştırma Farklılaştırılmış Öğretim İçin Strateji ve Modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

- Ermis, E.N. (2018). *Sosyal Biliş ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi* (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen Aygün, H (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*. (Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Evrar, S. & Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(1): 213-220.
- Flavell, J. H. (1972). An Analysis of Cognitive-Developmental Sequences. *Genetic Psychology Monographs*, 86(2): 279-350.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34: 906-911.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3): 466-475
- Furtana, S. (2018). *7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gerrig R., Zimbardo, P. (2014). *Psikoloji ve yaşam- Psikolojiye Giriş*, 19 bs. çev. Gamze Sart. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, S. (2013). *EQ (Duygusal Zeka) Duyguları Anlamak, Duyguları Yönetmek*. İstanbul: İş Kavramları Danışmalık Hizmetleri.
- Gürel, E., Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11): 337-356.

- Hackney, H., Cormier, S. (2008). Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı. çev. Tuncay Ergene, Seher Aydemire Sevim. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hall, C. W. (2001). A Measure Of Executive Processing Skills in College Students. *College Student Journal*, 35(3): 442-451.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş Kavrama ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32: 87-103.
- Houghton, J. D., Wu, J., Godwin, J. L., Neck, C. P., & Manz, C. C. (2011). Effective Stress Management. *Journal of Management Education*, 36(2): 220–238.
- <https://childmind.org/article/how-metacognition-can-help-kids/> . Rae Jacobson (erişim tarihi: 05.01.2019).
- https://www.researchgate.net/publication/261872867_Empowering_Metacognition_through_Social_Emotional_Learning.
- İlgin, H., Arslan, D. (2012). Türkçe Dersinde Metinlerle Problem Çözme Öğretiminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2): 157-176
- Irak, M. (2005). Hatırlama ve Unutmanın Farkındalığı: Sağlıklı Bireylerde ve Bazı Beyin Hasarlarında Üst-Biliş Sürecinin İşleyişi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(Özel Ek Sayı), 1-15.
- Irak, M. (2005). Üst-Biliş Mi? Yönetici İşlevler Mi?: Bilme Hissinin Nöropsikolojik Testlerle Ölçülen Dikkat Süreçlerinden Yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56): 97-116.
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1): 47-54
- J.EE. Empowering Metacognition through Social Emotional Learning https://www.researchgate.net/publication/261872867_Empowering_Metacognition_through_Social_Emotional_Learning (05.01.2019)
- Jacobson, R. <https://childmind.org/article/how-metacognition-can-help-kids> (05.01.2019)

- Kabakçı, Ö. F. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö., Totan, T. (2013). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1): 40-61.
- Kabakçı, Ö.F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kabakçı, Ö.F., Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157): 153-166
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Sorumluluk ve Algılanan Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve Üstün Yetenekliliğin Zeka Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 86-106.
- Karakelle, S, Saraç, S. (2010) Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26): 45-60.
- Karakelle, S, Şentürk, C. (2012). Üst Bilişsel Düzeyleri Yüksek ve Düşük Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 26 (0): 45-56.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20): 87-103.
- Karakelle, S., Şentürk, C. (2006). Üst Bilişsel Düzeyleri Yüksek ve Düşük Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 26: 45-56.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin K., Sönmez Ö.F., Kuş, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3): 1695-1708.

- Karlı, T.A. (2015). The Relation Among Metacognitive Functions, Decision Making And Locus Of Control In Young Adolescents At Primary School. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55): 16-31.
- Kartal, M.A. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve İletişim Beceri Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kaufman, A. S. ve Harrison, P. L. (1986). Intelligence Tests and Gifted Assessment: What Are The Positives? *Roeper Review*, 8: 154-159.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koç, C., Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 745-778.
- Korkman H., M. E. Deniz, (2014). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Değişkenlerinin Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Çerçevesinde İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(2): 14-28.
- Körler, Y. (2011). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri ve Yalnızlık ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuday, F.S. (2007). *Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuru, A. (2017). *10-14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekâya Sahip Çocukların Etiketlenme Durumunun Benlik Saygısına ve Empati Düzeyine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor Lisesi ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Orta Öğretim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Kuyurtar, N. (2011). *Bilişsel Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitiminin Okul Öncesi Yaş Grubundaki Etkililiğinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana-Taşçılar, M.Z. (2017). Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojisine Bakış. Marileana Leana Taşçılar (Eds.) *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi: Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Livingston, Jennifer A. (2003). *Metacognition: An Overview*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler*. Ankara.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Munro, J.(2007). Psychology of Gifted Learning. Session 6A Metacognitive Aspects of Gifted Learning
<http://online.edfac.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/psyglearn/PGLMetacogaspectofGL.pdf> (08.05.2019).
- Nelson, T. O. & Narens L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. *The Psychology of Learning, 26*
- Norris, J. A. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice, 42(4)*, 313–318.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(02)*: 29-43.
- Oğurlu, Ü., Yaman, Y. (2014). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Akademik Başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 11-2(22)*: 1-21.
- Oğuz, A., Kutlu Kalender, M. D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(2)*: 170-186.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, 3 bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Öksüzler, O., Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543): 93-103.
- Özbay, M., Bahar, M.A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1): 158-177.
- Özbay, Y., Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 89-108.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3): 4-9.
- Özsoy, G, Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2): 430-440.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 713-740.
- Öztürk, B., Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 762-778.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Papaleontiou-louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1): 9-30.
- Pedagoji Derneği, (2015). Çocuk ve Ekran, 14. <https://pedagojiderneği.com/cocuk-ve-ekran/> (21.05.2019).
- Pessoa, L. (2009). Cognition and emotion. *Scholarpedia*, 4(1):4567
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. D.C. Phillips (Ed), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*, Chicago Illionis: *The University of Chicago Press*: 1-16.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Atik, G., Kalafat, T., Boysan, M. *Sınıf Rehber Öğretmenleri İçin Grup Rehberliği Etkinlikleri*.
- Plummer, D.M. (2007). *Benlik Saygısı Çocuklarda Nasıl Geliştirilir?*. çev. Emel Aksay İstanbul: Sistem yayıncılık.

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3): 180-184.
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8): 81–88.
- Robinson, A., Shore, B.M. ve Enersen, D.L. (2007). *Üstün Zekalılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar Kanıt Temelli Bir Kılavuz*. Çev. Üzeyir Oğurlu, Fatih Kaya. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, M. (1997). *Beynin Kimliği ve Becerileri*. İstanbul: Denge Yayınevi.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar Özellikleri Tanılanmaları ve Eğitimleri*. İstanbul: Maya Akademi.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sarpkaya, G., Arık, G., & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilis Stratejilerini Kullanma Farkındalıkları ile Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. II: 107-122.
- Scrimgeour, M. (2007). Empathy and aggression: A study of the interplay between empathy and aggression in preschoolers. http://dspace.nitle.org/bitstream/handle/10090/788/07_Scrimgeour.pdf?sequence=1n (28.12.2018).
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Serin, N. B., Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1): 1-18.
- Silverman, K.L. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4): 36-58.
- Sönmez, F. (2001). *Anne-Babası Boşanmış Ergenlerle, Anne-Babası Boşanmamış Ergenlerin Benlik İmgelerinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1): 51-79.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2): 88-94.
- Swanson Lee, H. (1992) The Relationship Between Metacognition and Problem Solving in Gifted Children, *Roeper Review*, 15(1): 43-48.
- Şahin, S. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- The Columbus Group, 1991 <https://www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group> (17.05.2019).
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1): 67-80.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006), *Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tozduman Yaralı, K., Özkan, H.K. (2016). Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2:345-361.
- Türküm, S. A. (1999). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(18), 25-34.

- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37: 136-152.
- Uluç, S. (2016). İnsan Zekâsının Cattell-Horn-Carroll Kuramı. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 1(1): 1-9.
- Ural, A., Çınar, F. (2016). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 42-57.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2):1-16.
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ünal, D. (2019). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ünal, D., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D. (2018). Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1): 109-128.
- Üzbe, N. (2003). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vadhan, V., Stander, P. (1994). Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(3): 307-309.
- Veenman, M. V. J., Spaans, M. (2005). Relation between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1): 3-14.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in Higher Education*, PhD thesis. Enschede, The Netherlands, University of Twente.
- Wong, P. (1989). Metacognitive strategies in mathematical problem solving. *Research in Education Conference*, Australia.

- Yalçın, K., Karakaş, S. (2007). Çocuklarda Bilgi İşlemedeki Üst İşlemlerin Yaşa Bağlı Değişimi. *Türk Psikiyatri Dergisi*; 19(3): 257-265.
- Yavuz, D. (2009) “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Algıları ve Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yenice, N., Hiğde, E. ve Özden, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Farkındalıklarının ve Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2): 1-18.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1): 906-921.
- Yıldız, F. Ü. (2000). *DeneySEL Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, A. (2000). “Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Yürüdü F. E. (2014). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

EKLER

Kişisel Bilgi Formu (Ek 1)

Değerli Öğrenciler;

Bu formdaki ölçekler bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Zeynep YAZGI

1) Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

2) Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()

3) Siz dahil kaç kardeşiniz?:

a) Tek çocuk () b) İki kardeş () c) Üç kardeş ve üzeri ()

4) Annenizin eğitim durumu nedir?:

a) İlkokul () b) Ortaokul () c) Lise () d) Üniversite () e) Lisansüstü ()

5) Babanızın eğitim durumu nedir?:

a) İlkokul () b) Ortaokul () c) Lise () d) Üniversite () e) Lisansüstü ()

6) Anne babanızın birliktelik durumu nedir?:

a) Beraber () b) Ayrı ()

7) Ekran karşısında ders harici geçirdiğiniz süre ne kadardır?:

a) 1 saatten az () b) 1-2 saat arası () c) 2 saatten fazla ()

8) Günlük kitap okuma süreniz ne kadardır?:

a) 1 saatten az () b) 1-2 saat arası () c) 2 saatten fazla ()

9) Okul öncesi eğitimi aldınız mı?: a) Evet () b) Hayır ()

10) Size göre okul başarı durumunuz nasıldır?:

a) Düşük () b) Orta () c) Yüksek ()

Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu (Ek 2)

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, öğrenirken neler yaptığınızı ortaya çıkarmaya yönelik 18 adet madde bulunmaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen maddelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
11) Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.					
16) Bazen öğrenme yollarını otomatik kullanırım.					

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) (Ek 3)

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak uygun seçeneğin altındaki parantezim içine çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız.

Duyarlılığınız için teşekkürler

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1) Biriyle konuşurken gözlerine bakarım.				
20) Kendimi güçlü sağlıklı hissediyorum.				
36) İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim.				

Onay Yazısı (Ek 4)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3109402
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

13/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 11.01.2019 tarihli ve 803454 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.02.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep YAZGI'nın "Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri ve üstün zekalı öğrencilere eğitim veren özel/resmi eğitim kurumlarında; üstbilişsel farkındalık ölçeği ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
13/02/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: seb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep YAZGI

İletişim bilgileri: yazgizeynep@gmail.com

A. Eğitim

Lisans: İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, 2017, İstanbul

Yandal: İstanbul Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2017, İstanbul

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, 2019, İstanbul

B. Yayınlar

Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z., Yazgı, Z., & Sevinç, H. (2018). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1198-1217.