



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

**ÜSTÜN YETENEKLİLERİN İYİ OLUŞUNDA BİLGELİK,
DEĞERLER VE BENLİK KAVRAMININ ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

Şefika ERDEM

TOKAT

Nisan, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAK DOKTORA PROGRAMI

**ÜSTÜN YETENEKLİLERİN İYİ OLUŞUNDA BİLGELİK,
DEĞERLER VE BENLİK KAVRAMININ ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

Şefika ERDEM

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ŞAHİN

TOKAT

Nisan, 2019

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, tez kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların sonucundaki bulgu ve tartışmalarda bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 05./04./2019

Şefika ERDEM


İmza

Jüri İmza Sayfası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Şefika ERDEM'in, Üstün Yeteneklilerin İyi Oluşunda Bilgelik, Değerler ve Benlik Kavramının Rolü adlı çalışması 08.03.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

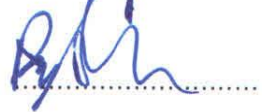
Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç.Dr.Şafak ÖZTÜRK AYNAL



Üye (Tez Danışmanı): Dr.Öğr.Üyesi Rukiye ŞAHİN



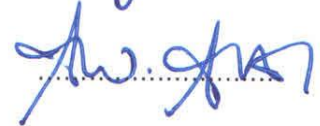
Üye : Dr.Öğr.Üyesi Kemal BAYTEMİR



Üye : .Dr.Öğr.Üyesi Fatma BUDAK



Üye : Dr.Öğr.Üyesi Zafer KIRAZ



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımda kendisiyle çalışmaktan mutluluk duyduğum, emekleri ve destekleriyle beni her zaman güçlendiren, bakış açımı genişleten değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Şahin'e bana olan bütün katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Hem akademik yaşantımda hem de tez izleme komitelerinde tez sürecime destek ve katkılarını esirgemeyen, bana her zaman kapılarını açan Dr. Öğr. Üyesi Fatma Budak ve Dr. Öğr. Üyesi Zafer Kiraz'a tüm öneri ve geribildirimleri için çok teşekkür ederim. Tez savunma sınavı jürisinde yer alarak tezin gelişimine katkı sağlayan kıymetli jüri üyelerim Doç. Dr. Şafak Öztürk Aynal ve Dr. Öğr. Üyesi Kemal Baytemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışması sürecinde yardıma ihtiyaç duyduğum anlarda beni geri çevirmeyen ve bu sürecin ilerlemesinde yol gösterici tavırlarıyla desteklerini hissettiğim Prof. Dr. Gülşah Başol ve Prof. Dr. Tahsin İlhan'a teşekkür ederim. Veri toplama aracı uyarlama sürecinde vermiş oldukları uzman görüşleriyle teze sağladıkları katkılarından dolayı Prof. Dr. Mustafa Baloğlu ve Araş. Gör. Hacer Karameşe'ye teşekkür ederim. Türkiye'nin çeşitli illerinden bu çalışmaya gönüllü olarak katılan Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine ve uygulama konusunda yardımcı olan tüm Bilim ve Sanat Merkezi çalışanlarına teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan kıymetli dostlarım Saliha Düzen, Neriman Karşılığil, Kahraman Demir, Emine Tunç, Meltem Ercan Katırcı, Fadime Kayhan Bilim'e bu süreçte de yanımda oldukları için çok teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte pek çok anlamda destek gördüğüm her zaman yanımda olan Doç. Dr. Fatih Yazıcı, Araş. Gör. Dr. Fatih Alkan, Araş Gör. Dr. Sertan Talas, Araş Gör. Hakan Örten, Araş Gör. Murat Akdağ'a teşekkürü borç bilirim. Yaşamımın her anında hissettiğim gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan, varlıklarından güç aldığım kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Bu sürecin zorluklarını benimle birlikte yaşayan, desteğini bir an olsun esirgemeyen hayat arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Erdem'e tez sürecimdeki desteği, hayatıma kattığı anlam ve değer için sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN İYİ OLUŞUNDA BİLGELİK, DEĞERLER VE BENLİK KAVRAMININ ROLÜ

Erdem, Şefika

Doktora, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Şahin

Mart 2019, xv+186 sayfa

Bu araştırmada, üstün yeteneklilerin benlik kavramları ile iyi oluşları arasındaki ilişkiyi açıklamanın yanında, benlik kavramı ve iyi oluş arasındaki ilişkide bilgelik ve değerlerin aracı rolünün ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilerin benlik kavramı, bilgelik düzeyleri, değerleri ve iyi oluş düzeyleri cinsiyet ve yaş değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) öğrenim gören 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler belirlenirken Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından belirlenen 12 istatistiksel bölge birimini temsil eden 2. Düzey ve 3. Düzey bölgelerindeki iller seçilmiştir. Araştırmaya katılan 839 öğrencinin 372’si (% 44.3) kız, 464’ü (%55.3) erkektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Veri toplama araçları olarak Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Bilgelik Gelişimi Ölçeği, İnsani Değerler Ölçeği, Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde demografik değişkenler için bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yordama düzeylerini ve aracılık rolünü test etmek için ise yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre üstün yeteneklilerin benlik kavramı düzeyleri, bilgelik düzeyleri ve değerleri iyi oluşlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca benlik kavramının iyi oluşu yordamasında değerler ve bilgeliğin kısmi aracılık etkisi vardır. Araştırma sonuçlarına göre üstün yeteneklilerin benlik kavramı toplam puanları ve benlik kavramı alt boyutlarından okul

durumu alt boyutunda cinsiyete göre farklılık görülmezken, zihinsel algı, zekâ ve uyum ve okuma algısı alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bilgeliğin, sadece yargı alt boyutunda; değerlerin sadece barışçı olma alt boyutunda; iyi oluşun ise sadece ilişkililik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üstün yeteneklilerin benlik kavramları ve alt boyutları, bilgelik düzeyleri ve alt boyutları ile iyi oluşları ve alt boyutları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Değerler ise sadece hoşgörü alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: üstün/özel yetenek, benlik kavramı, bilgelik gelişimi, değer, iyi oluş.



ABSTRACT

THE ROLE OF WISDOM, VALUES, AND SELF-CONCEPT IN GIFTED STUDENTS' WELL-BEING

Erdem, Şefika

Ph.D., Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Rukiye Şahin

March 2019, xv + 186 pages

The purpose of this research was to reveal the mediating role of wisdom and values in the relationship between self-concept and well-being. Moreover, gifted students' self-concept, wisdom levels, values, and well-being levels were examined in terms of gender and age variables. The research group of this study involved students of 4th, 5th, 6th, 7th, 8th, 9th, 10th, 11th, and 12th grades at Science and Art Centers (BİLSEM) in Tokat in 2017-2018 academic year. During the recruitment of participants, Level 2 and Level 3 provinces representing the 12 statistical regions determined by State Planning Organization and Turkish Statistical Institute were used. Of the 839 participants, 372 (44.3%) were female and 464 (55.3%) were male. Relational screening model was used in this study. As data collection tools, Me: Self - concept scale for gifted students, Wisdom Development Scale , Humanistic Values Scale, Five Dimensional Well-being Model for Adolescents: EPOCH Scale and personal information form were used. In the analysis of data, independent sample t test and ANOVA were used for demographic variables. The structural equation modeling was used to test the predictive levels and the mediation roles among variables. Based on the findings, gifted students' self-concept levels, wisdom levels, and values significantly predicted their well-being. In addition, values and wisdom have a partial mediating effect in the relationship between self-concept and well-being. According to the results of the study, while the self-concept total scores and school status dimension of the gifted students did not differ by gender, there were significant differences in mental perception, intelligence and adaptation and reading perception dimensions. Significant differences in judgement dimension of wisdom, being

peaceful dimension of values, and relatedness dimension of well-being were determined in terms of gender. According to the results of the study, self-concept and its dimensions, wisdom levels and its dimensions, and well-being and its dimensions differed significantly in terms of age. On the other hand, only the tolerance dimension of values did not significantly differ in terms of age.

Keywords: gifted, giftedness, self-concept, wisdom development, value, well-being



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	9
Araştırmanın Hipotezleri.....	12
Araştırmanın Alt Problemleri.....	12
Araştırmanın Önemi.....	13
Araştırmanın Amacı	17
Sayılıtlar	18
Sınırlılıklar	18
Tanımlar	18
BÖLÜM II	20
ALANYAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	20
Üstün Yeteneklilik	20
İyi Oluş.....	23
İyi Oluşa Felsefik Bakış Açısı	25
Öznel İyi Oluş	26
Ödömanik İyi Oluş.....	27
Psikolojik İyi Oluş	28
Öz-Belirleme Kuramı.....	30
Ötantik Mutluluk.....	30
Diğer Ödömanik Teoriler.....	31
Üstün Yeteneklilerde İyi Oluş.....	33
Benlik	34

Benlik Kuramları.....	36
Benlik Gelişimi	39
Üstün Yeteneklilerde Benlik Kavramı	42
Bilgelik.....	43
Bilgeliğe Felsefik Bakış Açısı.....	43
Psikolojinin Bilimsel Bilgelik Çalışmaları	45
Bilgeliğin Tanımlanması.....	47
Örtük (Öznel) Bilgelik Teorileri	49
Açık Bilgelik Teorileri	50
Bilgelik Modelleri	50
Üstün Yeteneklilerde Bilgelik.....	56
Değerler.....	58
Değerlerin Sınıflandırılması.....	59
Üstün Yeteneklilerde Değer.....	62
İlgili Araştırmalar.....	63
BÖLÜM III	67
YÖNTEM	67
Araştırmanın Modeli	67
Çalışma Grubu	68
Veri Toplama Araçları	71
Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli (EPOCH)	71
Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği	72
Bilgelik Gelişimi Ölçeği (BGÖ)	73
İnsani Değerler Ölçeği	75
Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	76
Veri Toplama Süreci	76
Verilerin Analizi	76
BÖLÜM IV	78
BULGULAR.....	78
Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması	78
Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ne Ait Betimsel İstatistik Analizleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri).....	82

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği Madde Güvenirlilik Analizleri	83
Benlik Kavramı, Bilgelik, Değerler ve İyi Oluş Arasındaki İlişki ve Etkileşim	87
Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler	87
Ölçme Modelinin Test Edilmesi	90
Aracı Modelin Test Edilmesi	91
Aracılığın Anlamlılık Analizi Amacıyla Bootstrap	95
Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	96
Cinsiyete Göre İyi Oluş, Benlik Kavramı, Bilgelik ve Değerlere İlişkin Bulgular	96
Yaşa Göre Benlik Kavramı, Bilgelik, Değerler ve İyi Oluşa İlişkin Bulgular	100
BÖLÜM V	124
TARTIŞMA	124
Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeğinin Güvenilir ve Geçerli Bir Ölçme Aracı Olduğuna İlişkin Tartışma	124
Üstün Yeteneklilerin Benlik Kavramı Düzeyleri İyi Oluş Düzeylerini Anlamlı Şekilde Yordamaktadır Hipotezine İlişkin Tartışma.....	125
Üstün Yeteneklilerin Bilgelik Düzeyleri İyi Oluş Düzeylerini Anlamlı Şekilde Yordamaktadır Hipotezine İlişkin Tartışma.....	126
Üstün Yeteneklilerin Değerleri İyi Oluş Düzeylerini Anlamlı Şekilde Yordamaktadır Hipotezine İlişkin Tartışma.....	126
Üstün Yeteneklilerin Benlik Kavramlarının İyi Oluş Düzeylerini Yordamada Bilgelik ve Değerleri Aracı Role Sahiptir Hipotezine İlişkin Tartışma.....	127
Üstün Yeteneklilerin İyi Oluş Düzeyleri, Benlik Kavramı, Bilgelik Düzeyleri ve Değerlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	128
Üstün Yeteneklilerin İyi Oluş Düzeyleri, Benlik Kavramı, Bilgelik Düzeyleri ve Değerlerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	133
SONUÇ ve ÖNERİLER	142
Sonuçlar.....	142
Öneriler	143
KAYNAKÇA.....	147

EKLER.....	180
Ek 1. Veri Toplama Araçları.....	180
Epoch Ölçeği.....	180
Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği	180
Bilgelik Gelişimi Ölçeği	181
İnsani Değerler Ölçeği	181
Kişisel Bilgi Formu.....	182
Ek 2. Ölçek Uyarlaması için Alınan İzin	183
Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri	184
Ek 4. Ölçek Uygulama İzni.....	185
Ek 5. Özgeçmiş	186



TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Ölçek Uyarlama Çalışma Grubu Demografik Bilgileri.....	68
Tablo 2. Çalışma Grubu Demografik Bilgiler	70
Tablo 3. Değişken için KMO Değeri ve Bartlett Küresellik Testi Sonucu	79
Tablo 4. Faktör Analizi Sonucu Faktörler ve Faktör Yükleri.....	80
Tablo 5. Orijinal Form ve Uyarlanan Forma Ait İç Tutarlılık Katsayıları	82
Tablo 6. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği Betimsel İstatistik Analizi.....	83
Tablo 7. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ni Oluşturan Maddelerin Orijinal Form ve Uyarlama Formuna Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 8. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri.....	84
Tablo 9. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri.....	85
Tablo 10. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 11. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Hotelling's T-Squared Testi Sonuçları.....	87
Tablo 12. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve İlişkiler	88
Tablo 13. Kısmi Aracılık Modeline Ait Bootstrap Sonuçları.....	95
Tablo 14. Cinsiyete Göre İyi Oluş ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 15. Cinsiyete Göre Benlik Kavramı ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 16. Cinsiyete Göre Bilgelik ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 17. Cinsiyete Göre Değerler ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	99

Tablo 18. İyi Oluş ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	101
Tablo 19. Yaşa Gore İyi Oluş Toplam Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Tablo 20. Yaşa Gore İyi Oluş İlişkililik Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Tablo 21. Yaşa Gore İyi Oluş Kararlılık Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	103
Tablo 22. Yaşa Gore İyi Oluş İyimserlik Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	104
Tablo 23. Yaşa Gore İyi Oluş Mutluluk Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	105
Tablo 24. Yaşa Gore İyi Oluş Hayata Bağlılık Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	105
Tablo 25. Benlik Kavramı ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	107
Tablo 26. Yaşa Gore Benlik Kavramı Toplam Puanında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	107
Tablo 27. Yaşa Gore Benlik Kavramı Zihinsel Algı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Tablo 28. Yaşa Gore Benlik Kavramı Okul Durumu Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	109
Tablo 29. Yaşa Gore Benlik Kavramı Zekâ ve Uyum Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 30. Yaşa Gore Benlik Kavramı Okuma Algısı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 31. Bilgelik ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 32. Yaşa Gore Bilgelik Toplam Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	112
Tablo 33. Yaşa Gore Bilgelik Kendilik Bilgisi Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	113
Tablo 34. Yaşa Gore Bilgelik Yargı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yonlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114

Tablo 35. Yaşa Göre Bilgelik Yaşama Dair Bilgi Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114
Tablo 36. Yaşa Göre Bilgelik Öğrenmeye Gönüllülük Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	115
Tablo 37. Yaşa Göre Bilgelik Kişilerarası Anlayış Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Tablo 38. Yaşa Göre Bilgelik Yaşam Becerileri Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Tablo 39. Değerler ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	117
Tablo 40. Yaşa Göre Değerler Toplam Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118
Tablo 41. Yaşa Göre Değerler Sorumluluk Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119
Tablo 42. Yaşa Göre Değerler Dostluk Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	120
Tablo 43. Yaşa Göre Değerler Barış Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Tablo 44. Yaşa Göre Değerler Saygı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	121
Tablo 45. Yaşa Göre Değerler Dürüstlük Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	122
Tablo 46. Yaşa Göre Değerler Hoşgörü Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Önerilen Modele İlişkin Kavramsal Yapı.....	13
Şekil 2. Faktör Yüğü Birikinti Grafiğı.....	79
Şekil 3. Ölçme Modeli	91
Şekil 4. Benlik Kavramının İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Model	92
Şekil 5. Benlik Kavramının İyi Oluşu, Değerler ve Bilgelik Aracılığıyla Yordamasına İlişkin Dolaylı Etki Modeli.....	93
Şekil 6. Benlik Kavramının Bilgelik ve Değerlerin Kısmi Aracılığıyla İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Model	94

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her toplumda ortalamanın üstünde zekâyâ ve yeteneğe sahip bireyler vardır. Akranlarına göre yeni bilgileri hızlı ve kolayca öğrenme becerisine, hızlı zihinsel süreçlere ve yaratıcılığa sahip olma, problem çözme becerisi ve etkili çözüm yolları bulma süreçlerinden mutlu olma gibi durumlar üstün yetenekli olarak adlandırılan bu bireylerin ayırt edici özelliklerinden bazılarıdır (Distin, 2006). Renzulli (2005), insanlığın ve medeniyetin gelişiminin, bilim, sanat ve diğer performans alanlarındaki en yetenekli insanların katkılarıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Üstün yetenekli bireyler, kendileri ve başkalarıyla ilgili olumlu sonuçlar ortaya koyma potansiyeline ve güçlü kişisel yönere sahip bireylerdir (Carr, 2016). Entelektüel faaliyetler, üstün zekâlılık/yeteneklilik, yaratıcılık ve sıra dışı bilişsel performans konusu pozitif psikolojinin merkezindedir (Jørgensen ve Nafstad, 2004, s. 21). Pozitif psikolojide üstün yeteneklilere odaklanan ilk çalışmalar Terman'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Daha sonraki yıllarda da pozitif psikoloji bakış açısından üstün yetenekli bireylerle ilgili çalışmalar ortaya konmuştur ve bu çalışmalarda üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları güçlü yönler vurgulanarak olumlu gelişimlerine katkı sağlanmaya çalışılmıştır (Lubinski ve Benbow, 2000; Winner, 2000). Pozitif psikoloji çalışma alanları arasında üstün yetenekliliğin önemli bir yer aldığı görülmektedir (Boniwell, 2012).

Geleneksel psikolojiye karşı, pozitif psikoloji yaklaşımı, hastalıklara ve problemlere odaklanmak yerine, sağlıklı olmakla ilgilenen, var olan potansiyelin yerine getirilmesinde ve aynı zamanda patolojinin iyileştirilmesinde bütünleştirici ve uygulanabilir bir çalışma biçimi sunmuştur (Linley ve Joseph, 2004). Bu görüş temelde geleneksel psikolojinin, insanın zayıf, olumsuz ve hasarlı yönlerine odaklandığını, ayrıca bireyin sağlıklı ve güçlü yönlerini ihmal ettiğini, ancak bireyin pozitif yönlerinin ihmal edilmemesi gerektiğini savunmaktadır (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Olumsuz fiziksel sağlığa rağmen, olumlu yönde gelişime katkı sağlama özelliği iyi oluş olarak tanımlanır (Kahneman, Diener ve Schwarz, 1999). İyilik hali, memnuniyet ve geçmişten tatmin olma, geleceğe dair umut ve iyimserlik, şimdiye ilişkin uyum, yetenekler, bilgelik vb. özellikler pozitif psikolojinin ilgi alanıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Varsayımları ise pozitif psikolojiyi öğretmek, duygusal olarak

sakin olmak, iç motivasyonun ortaya çıkmasını sağlamak, içten denetimli olmayı öğretmek, mutluluğa saygıyı teşvik etmek, şimdiki ana odaklanarak direnç göstermeden olanları kabul etmektir (Leana-Taşçılar, 2017). Pozitif psikoloji sadece sorunlara yönelik programlar üzerinde çalışmak yerine, bireylerin çeşitli yetenek ve yeterlilik alanlarına göre güçlü ve olumlu yönlerini destekleyerek, iyi oluşlarını ve kapasitelerini geliştirici programların yapılmasını vurgulamaktadır (Clonan, Chafouleas, McDougal ve Riley-Tillman, 2004). Pozitif psikolojinin özünün iyi oluş kavramı etrafında temellendiği görülmektedir.

Pozitif psikolojinin sıklıkla vurguladığı iyi oluş kavramı, en iyi düzeyde psikolojik işlevsellik ve deneyim anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2001). İyi oluş konusunda öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş olmak üzere iki ayrı felsefe etrafında dönen, iyilik halindeki ampirik sorgulama için ayrı, ama birbiriyle örtüşen perspektifler ve paradigmlar ortaya konulmuştur (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryan ve Deci, 2001). Binlerce yıldır “iyi hayat nedir?” sorusunun cevabı, başkalarını sevmek, zevk, iç görü kazanmak, insanların iyi bir yaşam sürdürdüklerine olan inanç gibi yaşam kalitesini belirleyen özellikler şeklinde verilmiştir (Diener, 2000). İyi oluş konusunda odak nokta olan iyi yaşamı açıklama temeline dayanan farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Alanyazında iyi oluş kavramı farklı yönlerden yorumlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan biri olan hedonik yaklaşımda iyi oluş, kişinin yaşamdan aldığı doyumunu ifade eden, öznel değerlendirmeleri içeren öznel iyi oluştur (Keyes ve diğerleri, 2002). Hedonik yaklaşıma göre iyi yaşam, öznel iyi oluş olarak tanımlanırken, bu terim alanyazında mutluluk olarak da ifade edilmektedir (Diener, 2000). Olumlu duyguların çok, olumsuz duyguların ise daha az yaşanması ve yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip olma, öznel iyi oluş yani hazzı (hedonic) mutluluk olarak tanımlanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Öznel iyi oluş ya da mutluluk, olumlu ve olumsuz duyguların yoğunluğu ve bireylerin yaşam doyumlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerdir (Diener, 1984). Yaşam doyumuna dair yargıları içeren bilişsel değerlendirme ve memnuniyet düzeyini ortaya koyan duygusal değerlendirmeler birbirlerini tamamlayıcı bilgiler sağlamaktadır (E. Diener ve C. Diener, 1996; Pavot ve Diener, 1993). Öznel iyi oluş araştırmaları anlık ruhsal durumlara değil, geniş zaman diliminde uzun süreli iyilik haline odaklanmaktadır (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

İyi oluş üzerine kapsamlı çalışmalar sonucu hedonik yaklaşım dışında çok boyutlu bakış açıları ortaya çıkmıştır (Keyes ve diğerleri, 2002). Varelus (2004) nesnel ve öznel mutluluk teorilerini birbirinden ayırmakta ve şu şekilde açıklamaktadır: Nesnel mutluluk, iyiliğin, insan doğasının ortak değerleri, ahlaki ilkeleri ve evrensel özelliklerine uygun olarak iyi yaşamı şekillendirmeye katkıda bulunan davranışlar ve faaliyetlerle tanımlanabileceği varsayımına dayanır; öznel mutluluk ise, öznel olarak algılanan arzu ve bu arzuların yerine getirilmesidir. Ödomanik yaklaşımda, tam olarak psikolojik fonksiyonda olma anlamında kullanılan iyi oluş, yaşamın varoluşsal zorluklarıyla ilişki kurma algısını gerektiren psikolojik iyi oluş olarak ifade edilmektedir (Keyes ve diğerleri, 2002). Ryff (1989a) hazcı bakış açısına dayanan öznel iyi oluştan farklı olarak işlevselliği öne çıkaran psikolojik iyi oluş modelinde, iyi oluşun kendini kabul, özerklik, başkalarıyla olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, bireysel gelişim ve çevresel hâkimiyet alanlarında bireyin yaşamını işlevsel olarak sürdürmesiyle gerçekleşeceğini belirtmektedir. Psikolojik iyi oluş insan potansiyellerinin gerçekleştirilmesine, yaşamda anlam ve amaç oluşturmaya odaklanmaktadır (Keyes ve Annas, 2009; Ryan ve Deci, 2001). Bu bakış açısı kişinin gerçek mutluluğa, erdemlerini ifade etmesi ve yapmaya değer gördüğü şeyleri yapmasıyla ulaşacağını vurgulamaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Keyes (1998) ise iyi oluş tanımlamasında sosyal iyi oluş ifadesini kullanarak bireysel ölçütlerin yanı sıra iyi olma, tutarlılık, uyum, bütünleşme, gerçekleştirme, sosyal katkı ve kabul gibi sosyal boyutları dâhil etmiştir. Bir başka çok boyutlu bakış açısı Martin Seligman'a ait olan otantik mutluluk kavramıdır. Seligman'a (2002) göre mutluluğun kökeninde üç mutluluk durumu bulunmaktadır: Yüksek düzeyde doyum sağlayan keyifli bir hayat, hayatın sürekli özümlendiği hayata bağlılık ve bireyin güçlü yanlarını kullandığı anlamlı bir hayattır. Bu araştırmada yer alan iyi oluş kavramı Seligman'ın iyi oluş modeline dayanmaktadır.

Pozitif psikoloji bakış açısıyla üstün yeteneklilerin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin çalışmalar, üstün yeteneklileri normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmaya ya da üstün yeteneklilikten kaynaklanan özelliklere odaklanan çalışmalar şeklindedir. Bu çalışmalarda bazı üstün yetenekli bireylerin bilişsel özelliklerinden dolayı duyuşsal ve davranışsal olarak da iyi uyum gösterdikleri ve iyi oluşlarının yüksek olduğunu belirtilmektedir (Richards, Encel ve Shute, 2003). Ryan ve Deci'ye (2001) göre iyi oluş, davranış bozukluğu ya da bir patolojiye sahip olmama boyutunu içine alsada, özellikle bireyin yeteneklerinin farkında olması, günlük problemlerle baş edebilmesi,

olumlu duygulara sahip olması, verimini ortaya koyabilmesi ve topluma katkı sağlayabilmesine odaklanmaktadır. Zekânın iyi oluşu olumlu şekilde yordadığına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Ardelt, 2000; Kunzmann ve Baltes, 2003). Başka birçok araştırma da (Bain ve Bell, 2004; Litster ve Roberts, 2011; Neihart, 1991) benzer şekilde üstün yeteneklilerin bilişsel kapasitelerinden dolayı hem kendini ve hem de başkalarını daha iyi anlayabileceği, stres, çatışma vb. durumlarla daha kolay başa çıkabileceği varsayımına kanıt olarak birçok alanda normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek seviyede psikolojik iyilik yaşadıklarını göstermektedir. Sonuç olarak üstün yeteneklilerde iyi oluşu etkileyebilecek birçok farklı değişken olduğu görülmektedir.

İyi oluşun bir alt eleman olarak içerisinde bulunduğu duygular, sadece duygu durum deneyimlerinden değil insanların beklenti ve benlik kavramlarından da etkilenmektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Bazı iyi oluş modelleri kişinin yüksek benlik kavramının, evrensel tutum ve beklentilerinin, iyi oluşunu olumlu etkilediğini öne sürmektedir (Sheldon ve Lyubomirsky, 2004). İnsanların var olan durumlarının ve içsel süreçlerinin değerlendirilmesi, benlik kavramlarını incelemekten geçmektedir (Greenwald ve Pratkanis, 1984). Benlik genel olarak, kişinin kendisine has fiziksel ve psikolojik özelliklerinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Lawrence, 2006). Sonuç olarak benlik kavramı, bireyin kendisi ve özelliklerine dair genel kanısıdır. Pozitif zihinsel sağlık konusundaki çalışmalarda davranışların kontrolü, gerçekçi dünya algısı, ilişkileri sürdürmek ve sevgi vermek, kendini etkili algılama, gerçekçi benlik algısı ve kabulü olarak belirlenen ölçütler, ruh sağlığı ve iyi oluş hakkında bilgiler vermektedir (Jahoda, 1958). Olumlu benlik kavramına sahip olan birey, potansiyel olarak daha olumlu bir iyi oluş yaşar (Sivanathan, Arnold, Turner ve Barling, 2004). İnsanlar yaşamlarında bir anlam ve amaca sahip olduklarında ve kendilerini oldukları gibi hissettiklerinde daha fazla mutluluk ve yaşam doyumu sağlarlar (Steger, Kashdan ve Oishi, 2008). Koşulsuz kabulün olduğu ortamlar, bireylerin özgür seçim yapmalarına, sağlıklı bir benlik geliştirmelerine ve özgüvenlerinin yükselmesine olanak sağladığından bireylerin iyi oluşunu da olumlu yönde etkilemektedir (Tuzgöl-Dost, 2010). Benlik kurgusuyla ilgili yapılan araştırmalarda da kişisel benlik kurgusunun öznel iyi oluşla ilişkili olduğu, iyi oluşun açıklanmasında benliğin iyi oluş üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kuyumcu, 2011; Özcan, 2017). Genel olarak iyi oluşun benlik kavramı ile ilişkisini ortaya koyan çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir.

Üstün yeteneklilerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklı olarak kendilerinde pek çok alanda başarılı olabilme inancı ya da birçok sorunla baş edebilme potansiyeli vardır. Başarılarının içinde buldukları çevre tarafından fark edilmesi üstün yeteneklilerin yüksek benlik kavramına sahip olmasına neden olmaktadır (Hoge ve Renzulli, 1993; McCoach ve Siegle, 2003). Alan yazında üstün yeteneklilerin yüksek ve olumlu benlik kavramına sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Elmore ve Zenus, 1994; Pyryt ve Mendaglio, 1994). Yong ve McIntyre (1991) sekizinci sınıfa giden 40 üstün yetenekli ve 40 normal gelişim gösteren öğrencinin benlik kavramlarını karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bunu yanında üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının normal gelişim gösteren akranlarından farklı olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Neihart, 1999). Vaughn, Feldhusen ve Asher (1991) ise üstün yeteneklilerin eğitiminde çeşitli programların etkinliğini inceledikleri çalışmalarında değişik programların benlik kavramları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergenlerin benlik kavramlarını aile ve diğer çevrelerinden aldıkları onay, kabul ve destek etkilemektedir (Dailey, 2009). Dolayısıyla üstün yeteneklilerin güçlü bir aile ve okul desteğine sahip olması benlik kavramları ve iyi oluşları için şart görülmektedir (Mueller ve Haines, 2012). Araştırma sonuçlarının çeşitliliği üstün yeteneklilerin benlik kavramlarıyla ve iyi oluşlarıyla ilgili genellemeler yapmanın zor olduğunu, daha kapsamlı ve farklı değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İyi oluş bağlamında bahsi geçen kavramlardan biri bilgeliktir. Eski çağdan beri mutlulukla ilgili belirtilen görüşler de bunu desteklemektedir. Sokrates, Aristoteles ve Platon, gerçek mutluluğun erdemli bir hayata sahip olunmasıyla gerçekleşeceğini belirtmiştir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Konfüçyüs, Aristoteles, Aquinas, Bhagavad-Gita ve diğer düşünürlerin hepsi cesaret, aşk ve insanlık, adalet, ölçülülük, maneviyat ve aşkınlık, bilgelik ve bilgi olmak üzere altı temel erdemde birleşmektedirler (Seligman, 2002). Bilgelik, “uygun kararlar verme, felsefi ya da bilimsel öğrenme zenginliği, içgörüyü sahip olma, içsel nitelikleri ve ilişkileri ayırt etme kabiliyeti ve iyi duygular olarak tanımlanmıştır (Sternberg, Jarvin ve Reznitskaya, 2008, s. 38). Bilgelik, davranışları iyi oluş ve verimlilik düzeyinde en iyi performansa ulaşacak şekilde yönlendirmektedir (Assmann, 1994; Kramer, 2000; Sternberg, 1998). Baltes ve Staudinger’e (2000) göre bilgelik, dinleme, değerlendirme ve tavsiyede bulunma becerisi

de dâhil olmak üzere yüksek derecede kişisel ya da kişilerarası yetkinlik ile ilişkili olarak görülür ve kişinin kendi ve başkalarının iyi oluşuna katkı sağlamak için kullanılır. Ardelt (1997) iyi oluş ve bilgelik arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur. Hollanda’da 7037 katılımcı ile yapılan bir internet araştırmasında bilgeliğin ve mutluluğun pozitif ilişkiye sahip olduğu ve bilgeliğin iyi oluş varyansının %9.2'sini açıkladığı belirtilmektedir (Bergsma ve Ardelt, 2012). Kwon’a (1995) göre bilgelik ile iyi oluş arasında doğrudan pozitif bir ilişki söz konusudur.

Zekâ ile iyi oluş arasındaki pozitif ilişkiden hareketle, zekânın bilgeliğin gelişmesinde kolaylık sağlayıcı bir etken olduğu düşünülmektedir (Sternberg, 2005). Fengyan ve Hong (2012) bilgeliğin zekânın ahlakla birleşimi sonucunda ortaya çıkabilecek deneyim ve pratikle edinilen bir zihinsel kapasite olduğunu belirtmektedir. Shedlock (1998) yaşları 25 ve 84 aralığında değişen 93 katılımcıyla gerçekleştirdiği, araştırmasında, hem bilişsel yeteneklerin hem de kişiliğin, bilgelik için önemli olduğunu ve bilişsel yeteneklerin, hem doğrudan hem de dolaylı olarak bilgeliği etkilediğini ortaya koymuştur. Sternberg (2003a) WICS (wisdom, intelligence, and creativity synthesized) modelinde üstün yetenekliliği bilgelik, zekâ ve yaratıcılık sentezi olarak kavramsallaştırmıştır. Sternberg (2000, 2003b) bilgelikten üstün yetenekliliğin bir türü olarak bahsetmekte zekâ ile bilgeliğin aynı olmadığını, bilgelik için zekânın önemli olduğunu ancak her zekinin bilge olamayacağını vurgulamaktadır. Üst düzey pratik zekâ geleneksel standartlara göre yaşamda başarılı olmayı sağlayabilir, ancak bilgelik kişinin kendi standartlarına göre hayatta tatmin ve memnuniyet sağlamasının anahtarı olabilir (Sternberg, 2000).

Sternberg (2001a, 2001b) bilgeliğin eğitim sistemi içerisinde yer alarak okullarda erken yaşlarda öğretililmeye başlanması gerektiğini, yetişkinliğin bu sürece başlamak için geç olacağını vurgulamaktadır. Fengyan ve Hong (2012) gerçek bilgiğe erişebilmek için olgunlaşma ve deneyim gerektiğine dikkat çekerek bilgelik eğitiminin aşamalı olarak eğitim sistemi içerisinde yer alabileceğini erken yaşlarda bunun başlangıcının yapılabileceğini belirtmektedir. Sternberg ve diğerleri (2008), okulların bilişsel becerilere ve bilgi vermeye odaklandığını ancak bu öğrencilerin normal yaşantılarında yanlış kararlar verdiklerini, doyum sağlayamayan mutsuz bireyler olduklarını okulun bu boyutlardaki eksikliği tamamlaması için bilgeliğin okullarda öğretilmesi gerektiği vurgulamışlardır. Bilgelik öğretiminin içeriği okullardaki geleneksel müfredatın sık sık

ortaya attığı sorunlardan çok daha fazlasıdır ve okullarda öğretmenler eldeki kaynaklar doğrultusunda öğrenci gelişimi ve başarısını en üst seviyeye çıkarmaya çabalamakta bu da bilgelik öğretimi için yeterli olmamaktadır (Sternberg, 2001b). Paris'e (2001) göre ise okullarda sadece akademik bilgi öğretimi gerçekleşmekte okullar öğrencilere bilgelik kazandırmamaktadır. Reeve, Messina ve Scardamalia (2008), çalışmalarında ilkökul öğrencilerine, fikirlerini sürekli geliştirebilecekleri, devam eden süreçte geri bildirim aldıkları, bilgi toplamanın ötesinde iş başında deneyim sahibi oldukları ve etkileşimli ortamlar sağlandığında erken yaşlardan itibaren bilgeliğin ilkökul boyunca nasıl ilerleyebileceğini ortaya koymuşlardır. Okullarda bilgelik gelişiminin kazandırılabilirliğine ilişkin önerdikleri modelin temeli, öğrencilerin sınıflarda ve günlük hayatlarında yaşadıkları gibi gerçek fikirlerle ve problemlerle ilgili düşüncelerin değeri hakkında karar vermeye ve bu bağlamda yeni kavramlar edinmeye dayanmaktadır. Bilgeliğin eğitim ortamı içerisinde yer almasının gerekli olduğunun vurgulandığı ve bilgelik gelişimini destekleyici programlar hazırlama ve uygulama çalışmaları olduğu görülmektedir.

Hayatta dengeli bir yaşam sürme değerler sistemimize bağlıdır ve bilgece karar vermenin özünde değerler yatmaktadır (Reznitskaya ve Sternberg, 2004). Bilgelik bir erdem olarak çok değerlidir, ancak evrensel olarak kabul edilmiş bir objektif tanıma sahip olmadığından, bilimsel psikoloji için tartışmalı bir konu olarak görülmektedir (Baltes, Glück ve Kunzmann, 2002). Bu çerçevede araştırmacıların bilgeliği incelerken değerleri ve erdemleri incelemeleri gerekmektedir. Sadece akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerden ziyade, düşünmeyi düşünme ile de ilgilenmeleri önemlidir (Sternberg, 1998). Diener (1984), iyi oluş kavramında ölçütler arasında kabul edilen değerlerin ne olduğunu sadece bireyin kendisinin belirleyeceğini vurgulamaktadır. İyi oluş yordayıcılarına ilişkin bireyler ve kültürler arasında hedefler ve değerler bakımından da farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Diener ve diğerleri, 2003). Waterman'a (1993) göre iyi oluş, bireylerin yaşam aktiviteleri kendi değerleri ile uyumlu olduğunda gerçekleşmektedir. Araştırmalar içsel olarak anlamlı hedeflerin peşinden koşma ve bu hedefleri gerçekleştirmenin, benlik, değer ve isteklerle uyumlu olduğunda iyi oluşa katkı sağladığını göstermektedir (Kasser ve Ryan, 1996; Oishi, Diener, Suh ve Lucas, 1999). Mutluluk, kişisel olup bir kişinin ne ile mutlu olacağı onun değerlerine bağlı olmaktadır (Diener, Sapyta ve Suh, 1998). Sheldon (2005), üniversite öğrencilerinin değer değişimleri üzerine yaptığı bir çalışmada

kişisel gelişimin, sosyal bağlantıların oluşumunun ve topluma katkı sağlayan değerleri kapsayan içsel değerlerin artmasının, psikolojik iyi oluşu artırdığını belirtmiştir.

Değerler, iyi oluş için önemli etkileri olan genel psikolojik yapılardır (Brown ve Kasser, 2005). Sternberg'in teorisinde değerler yalnızca ortak iyiliğin neyi oluşturduğunu değil, aynı zamanda çeşitli çıkarların göreceli ağırlığını, çelişen sonuçları ve çevreye alternatif tepkileri de etkilemektedir (Reznitskaya ve Sternberg, 2004). Lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada değerlerin, her iki örneklem grubunda da iyi oluşu yordadığı görülmektedir (Aslan-Gördesli, 2017).

Ödonomik ve hedonik iyi oluş arasındaki farkla paralel şekilde (Waterman, 1993), zeki insanlar haz odaklı hayat çevresinde dönen değerlere daha az yönelim gösterme eğilimindedirler. Üstün yeteneklilerin diğer özellikleri göz önüne alındığında akranlarına göre daha yüksek duyarlılığa ve üst düzey davranış özelliklerine sahip oldukları belirtilmektedir (Akarsu, 2004; Davaslıgil, 2004; Renzulli, 1999). Dünya meselelerine karşı hassasiyet gösterme, başkalarının duygularını anlama ve farkında olma, şefkatli olma gibi ileri ahlaki duyarlılık üstün yetenekli olmanın önemli özelliklerindedir (Silverman, 1994).

Üstün yetenekli çocuğun başkalarına karşı şefkatli ve empatik davranma çabaları, dünya meseleleri ile ilgili endişeler taşıması ve ahlaki konularla erken yaşlardan itibaren ilgilenmesi, duyarlılık kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Galbraith, 1985; Silverman, 1994). Piaget (1972) ve Kohlberg (1968) tarafından geliştirilen ahlak gelişimi teorilerinde de yüksek ve olgun bir ahlaki gelişmişliğin, yüksek seviyede bilişsel süreçlerle gerçekleşeceği belirtilmektedir. Her üstün zekânının üst düzey ahlak gelişimi göstermesini beklemek doğru olmamakla birlikte zekânın, ahlâkî gelişimin önde gelen şartı olduğu kabul edilmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

İyi oluş üzerinde etkili olan bilgelik ve değerlerin, aynı zamanda iyi oluş üzerinde etkisi olan benlik kavramıyla da ilişkisi mevcuttur. Bireyin değer gelişimi ile değer tercihleri benlik kavramını korumaya yöneliktir (Lecky, 1945; akt. Cervone ve Pervin, 2016). Davis ve Rimm (2004), benlik kavramının değerler üzerinde etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin kendi benliğine ilişkin yaptığı değerlendirmelerin sahip olduğu değerlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demirutku, 2007; Higgins, 1997). Değerler tarafından yönlendirilen bilgelik de yaşamda davranışların belirlenmesi üzerinde etkilidir

(Baltes ve Smith, 2008). Evreni birkaç düzeyde inceleyebilen bilge insanlar gerçek benliklerinin nasıl geliştiğini ve evrimleştiğini kendi içlerinde araştırmaya çalışırlar (Achenbaum, 2004). Benlik kavramı gelişiminin bilgeliğin özellikleri arasında olduğu belirtilmektedir (Ryff ve Heincke, 1983). Bilgelik aktif bir benliğin sonucu gerçekleşebilmektedir (Pascual-Leone, 1990). Benlik kavramının bilgeliğin bilişsel süreçlerinin önünü açtığı ve bilge kişilerin benlik gelişimlerinin diğer bireylerden daha ileride olmasının beklendiği belirtilmektedir (Orwoll ve Perlmutter, 1990). İlgili alanyazın çerçevesinde benlik kavramının değerler ve bilgelikle ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Problem Durumu

Diener'e (2000) göre öznel iyi oluş, bireyin yaşam kalitesine ilişkin öznel bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleridir. İyi oluşu etkileyen faktörlerin toplumsal ve kültürel yapıdan etkilendiği, bir durumun bazı toplumları mutlu ederken bazılarını mutsuz ettiği belirtilmektedir (E. Diener ve M. Diener, 1995; Suh, Diener, Oishi ve Triandis, 1998; Lucas ve Ghom, 2000). Ancak toplumun tüm kesimlerinde böyle bir durum görülmeyebilir.

Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman ve Reijnders'ın (2016) üstün yetenekli ilkökul çocuklarının psikolojik iyi oluşunu inceledikleri bir çalışmada üstün yeteneklileri bazı ölçütlere göre gruplanmış ve kendi içinde alt gruplara ayrılan üstün yetenekliler birbirleriyle karşılaştırıldığında iyi oluş düzeyleri arasında düşük farklar çıkmıştır. Sonuçlara göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olan yetenekli çocukların, daha düşük yaratıcılık düzeyine sahip olan yetenekli çocuklara göre iyi oluş düzeyleri daha düşüktür. Yüksek başarı gösteren yüksek performanslı yetenekli çocuklar, beklenenin altında başarı gösteren çocuklara göre daha yüksek psikolojik iyi oluş göstermiştir. Üstün yeteneklilerin iyi oluşu üzerine yapılan bu çalışmada psikolojik iyilik halini saptama ölçütleri arasında benlik kavramı ve depresyon, anksiyete gibi herhangi bir psikolojik sorunun olup olmama durumu bulunmaktadır. Üstün yeteneğe sahip bireyler üzerinde yapılan bu araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli bireylerin iyi oluşları arasında farklılıklar mevcuttur. Yaratıcılık ve yetenek sahibi olmakla beraber yeteneğini kullanabilme becerisi bilge kişilerin önemli özellikleri arasında görülmektedir. İlgili araştırma sonuçlarından yola çıkarak üstün yetenekli bireylerin psikolojik iyi oluşlarındaki farklılığa bilgelik gelişim düzeylerinin farklılığı neden olabilir.

Alanyazında üstün yetenekli/zekâlı çocukların iyi oluşuna ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır (Amini, 2005). Genel olarak sonuçlar, üstün yetenekli çocukların genç yaşta akranlarına göre mutlaka daha düşük ya da daha yüksek seviyede bir iyi oluşa sahip olmadığını göstermiştir (Kroesbergen ve diğerleri, 2016; Neihart, 1999; Pfeiffer ve Stocking, 2000). Üstün yetenekli bireyler üzerinde yapılan iyi oluş çalışmaları zekânın tek başına iyi oluş üzerinde doğrudan etkili bir faktör olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda zekânın dışında bu çalışmada kullanılan benlik kavramı, değerler ve bilgelik değişkenleri iyi oluş üzerinde bir faktör olabilir.

Üstün yeteneklilerin sahip oldukları özelliklerden dolayı benlik kavramlarının yaşitlarına göre daha gelişmiş olduğu kabul edilmektedir (Enç, 1973). Ancak Öpengin ve Sak (2012), üstün yetenekli olarak tanımlanmış olmanın bireyin sosyal olarak etiketlenmesine yol açtığı ve bu etiketlenmenin olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Sosyal çevrenin üstün yetenekli bireye karşı yüksek beklentilere sahip olması ve çocuğun bu beklentileri karşılayamadığı ya da karşılayamayacağını düşünmesi bu etiketlenme sonucu ortaya çıkan olumsuz etkilerdendir. Üstün yetenekli bireyin böyle durumlarda kendini başarısız hissedebileceği ve bundan dolayı düşük benlik kavramına sahip olabileceği belirtilmektedir (Buescher, 1991). Buna karşın üstün yetenekli çocukların üstün yetenekli olmayan gruplarla kıyaslandığı benlik kavramı çalışmalarında üstün yeteneklilerin normal gelişim gösteren çocuklara göre benlik kavramlarının daha yüksek olduğunu belirten sonuçlar da mevcuttur (Lehman ve Erdwins, 1981; Metin ve Bencik-Kangal, 2012). Bunun yanısıra üstün yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramlarının anlamlı şekilde farklılık göstermediğine dair araştırmalar da bulunmaktadır (Loeb ve Jay, 1987; R. Milgram ve N. Milgram, 1976).

Benliğin gelişimi, yaşam boyunca değerlerin gelişimine etki eder (Lovecky, 1997). Ayrıca iyi oluşun gerçekleşmesi için doğal psikolojik ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir (Ryan, 1995). Hedefler ve değerler, insanların psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabildiği araçlardır (Rokeach, 1969; Schwartz, 1992). Üstün yeteneklilerin özellikleri konusunda zihinsel kapasitelerine yapılan vurgunun yanı sıra, bazı değerler ve kişilik özellikleri bakımından da akranlarından daha üst seviyede oldukları belirtilmektedir (Akarsu, 2004; Gross, 1998; Renzulli, 1999; Terman, 1926). Mutluluğun sebepleri arasında bireylerin değerlerinin bulunduğu ve bireylerin hedefe ulaşacak kaynakları temin ettiklerinde mutlu olabildikleri belirtilmiştir (Diener ve diğerleri, 1998).

Kurnaz, Çiftci ve Karapazar (2013), 7-12 yaş arasındaki üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin zihinsel olarak ve değerleri anlama yönünden normal gelişim gösteren yaşlılarına göre birkaç yaş ileride ve bilişsel olarak soyut işlemler döneminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmada üstün yetenekli bazı öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı, değerlerin net olarak anlaşılabilmesine ve öğrenciler tarafından değerlerin anlamlarının açık hale getirilmesine yardımcı olacak eğitimler hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Şirin ve Ulaş'ın (2015) 326 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları bir çalışmada verilen karakter/değerler eğitiminin öğrencilerin iyi oluşlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

İyi oluş; sorumluluk, hoşgörü ve fedakârlık gibi toplumsal erdemleri ya da affetme, duygusal zekâ, yüksek yetenek ve bilgelik gibi olumlu bireysel özellikleri içerir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bilgeliğin temelinde ise zekâ ve yaratıcılık bulunmaktadır (Sternberg, 2009). Bilgelik, bir aile ya da dünya kadar geniş olabilecek toplumsal/kültürel bir bağlamda ortak bir iyiliği göz önüne alan sorunlara çözüm üretmek için değerler ile birlikte düşünce süreçlerini uygulamaktır (Sternberg, 2000). Psikoloji disiplini içerisinde bilgelikle ilgili pek çok yaklaşım vardır. Sternberg'in denge teorisine göre daha yüce iyiliğe kavuşmak için problemleri çözmeye pratik zekâ ve örtülü zekâ arasında denge kurmak bilgeliktir (Sternberg, 2009). 60-80 yaş grubunda 78 katılımcı ile yapılan bir çalışmada zekâ ve bilgelik arasında ilişki bulunmuş ve zekânın, bilgelik için önemli bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur (Mickler ve Staudinger, 2008). Zekânın bilgelik üzerinde etkili olduğu ilgili alanyazında da görülmektedir. Zeki olmak ve bilge olmak aynı şey olmamakla birlikte zekânın, bilgeliğin önemli bir yordayıcısı olduğu kabul edilmektedir (Jeste ve diğerleri, 2010; Mickler ve Staudinger, 2008). Bireyin her şeyi bilmesinin mümkün olmayacağı görüşünden yola çıkarak gerçek bilgiye ulaşmanın önemli olduğu bakış açısı da bilgeliği bilişsel bir beceri olarak açıklamaktadır (Birren ve Fisher, 1990). Ortalamanın üstünde zekâyâ ve yeteneğe sahip olan bireyler olan üstün yeteneklilerin incelenmesinin bilgelik gelişimine ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bilgelik, daha entelektüel ve hatta fiziksel olgunluk ile ilişkilendirilir, zira gizil bilgi ve değerlerin gelişimi ömür boyunca ortaya çıkan ve sadece çocuklukta ya da yetişkinliğin ilk yıllarında bile ortaya çıkabilecek bir şeydir (Sternberg, 2000).

Alanyazın çerçevesinde değerlendirildiğinde iyi oluş düzeyi ile benlik kavramı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ilk amacı; benlik

kavramının üstün yeteneklilerin iyi oluşunu yordamada, alanyazında iyi oluşla ilişkili değişkenlerden bilgelik ve değerlerin aracılık rolünün olup olmadığını incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmektedir:

Araştırmanın Hipotezleri

H1. Üstün yeteneklilerin benlik kavramı düzeyleri iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

H2. Üstün yeteneklilerin bilgelik düzeyleri iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

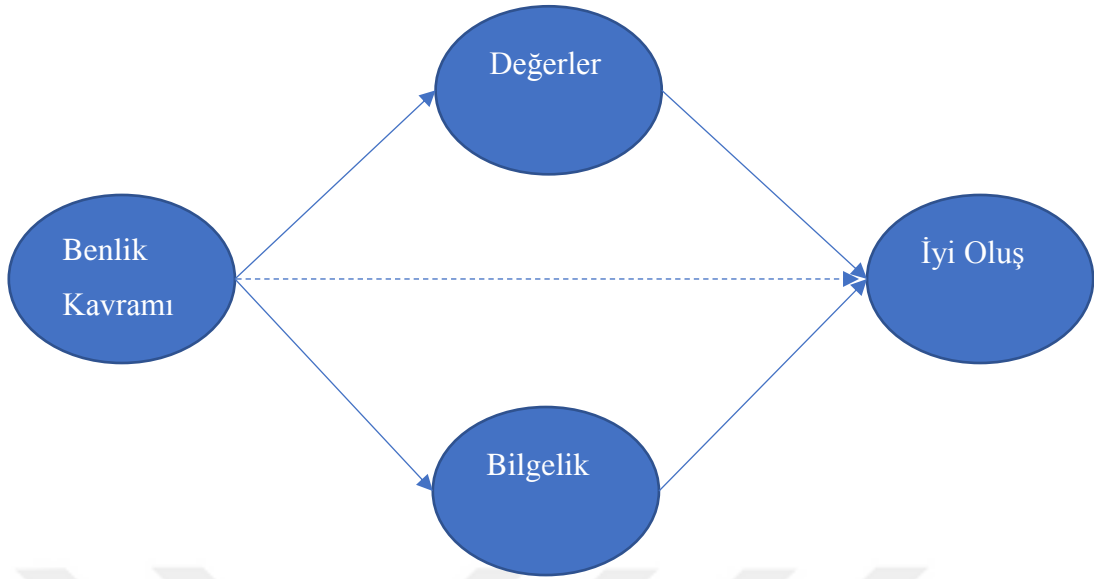
H3. Üstün yeteneklilerin değerleri iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

H4. Üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının iyi oluş düzeylerini yordamada bilgelik düzeyleri ve değerleri aracı role sahiptir.

Araştırmanın ikinci amacı ise üstün yeteneklilere özgü olarak geliştirilmiş bir benlik kavramı ölçeği olan “Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamak ve değişkenlerin cinsiyet ve yaşa göre farklılıklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ise aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Üstün yeteneklilerin iyi oluş düzeyleri, benlik kavramları, bilgelik düzeyleri ve değerleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Üstün yeteneklilerin iyi oluş düzeyleri, benlik kavramları, bilgelik düzeyleri ve değerleri yaşa göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?



Şekil 1. Önerilen Modele İlişkin Kavramsal Yapı

Araştırmanın Önemi

Pozitif psikoloji bakış açısı, bireylerin olumlu özelliklerinin güçlendirilmesinin bireylerin iyi oluş, psikolojik sağlık, mutluluk, empati, iyimserlik, umut gibi yönlerini kuvvetlendireceğini ve bunun bireyin hem kendi içinde hem kişilerarası ilişkilerinde barış ve iyiliği sağlamada önemli olduğunu vurgulamaktadır (Carr, 2016; Cohrs, Christie, White ve Das, 2013; Seligman, 2002). İyi oluşun nasıl tanımlandığı, devletten öğretime, terapiden ebeveynliğe kadar pek çok alanı etkilemekte, bu tür çabalar insanları daha iyi bir şekilde değiştirmeyi amaçlamakta ve bu nedenle daha iyinin ne olduğuna dair bir vizyon gerektirmektedir (Ryan ve Deci, 2001). “Mutlu Çocuklar ve Güçlü Türkiye” başlıklı Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]’nın (2018) yayınladığı 2023 eğitim vizyonunda okullar değerleri ve mutluluğu artıran kurumlar olarak görülmektedir (www.meb.gov.tr). Diener (2000) ve Seligman (2002) okulda öğrencinin iyi oluşuna yapılacak en önemli katkılardan birinin öğrencilerin her türlü risk faktörü için baş etme becerilerini arttıracak güçlü bir karakter yapılandırmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Alanyazında iyi oluşu açıklamada bilgelik, değerler ve benlik kavramı değişkenlerini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden iyi oluşla ilişkili benlik, değerler ve bilgelik değişkenlerinin bir arada incelenmesi, ilgili alanyazın açısından önemlidir. Ayrıca üstün yeteneklilerin benlik kavramı düzeylerinin iyi oluş düzeylerini yordamasında bilgelik ve

değerlerin aracılık rolünün olup olmadığının incelenmesi de çalışmanın bir diğer önemli yanıdır.

İyi oluş çalışmalarını yaygın olarak yetişkin örneklem grubuyla yapılırken, günümüzde çocuk ve ergen iyi oluşlarına yönelik araştırmaların arttığı ve bu konuda ölçme araçları geliştirildiği görülmektedir (Akın, Çetin ve Özen, 2015; Eryılmaz, 2009; Kern, Benson, E. Steinberg ve L. Steinberg, 2016). İyi oluşun önemli göstergelerinden biri de benlik kavramıdır (Crocker ve Park, 2004). Bireylerin kendilerine ilişkin inançları dış dünyayı algılama tarzlarını etkiler ve bu da sonuçta davranışlarına yansır. İnsanın bu dış etkileşim sonucu kendini değerlendirme süreci bebeklik dönemiyle birlikte başlar (Plummer, 2005). Bu araştırmanın çalışma grubunun 9-17 yaş grubunu kapsamamasının alanyazında eksikliği hissedilen bu yaş aralığındaki araştırma ihtiyacına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilge bir kişi, aşkın değerler ve fedakâr amaçlar tarafından yönlendirilir (Kunzmann ve Baltes, 2003; Sternberg, 1998). Bilgeliğin desteklenerek, bilgeliğin öğretilebileceği, bilgeliği geliştirmeye yönlendirecek deneyimler yaratılması gerektiği belirtilmektedir (Ferrari ve Potworowski, 2008; Perkins ve Grotzer, 1997; Sternberg, 2000). Sternberg, (2000) zekâ ve yaratıcılığı temel aldığı bilgeliğin, üstün yetenekliler üzerinde tanımlanması ve geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü insanlar genetik yatkınlıkla dünyaya gelir ancak bu potansiyel genler ve çevre etkileşiminin bir fonksiyonu olarak farklı hız ve başarı seviyelerinde geliştirilecek tecrübelerle değiştirilir (Sternberg ve Grigorenko, 1999). Yapılan bu çalışma bilgeliğin ilk defa üstün yeteneklilerle çalışılması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda bilgelik çalışmaları çeşitlendirilerek artırılabilir.

Sternberg (2009) hayatında anlamlı bir başarı elde etmek isteyenler için önerdiği WICS modelinde bilgelik, zekâ ve yaratıcılık sentezinden bahsederken, zekânın bilgelik ve yaratıcılığın temeli olduğunu belirtmektedir. Zekânın öznel iyi oluşu yordadığına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Ardelt, 2000; Kunzmann ve Baltes, 2003). Renzulli (1978), ortalamanın üstünde yeteneğe, yüksek motivasyona ve yüksek yaratıcı özelliklere sahip olan ve bunları kullanabilen bireyleri üstün zekâlı ve üstün yetenekli olarak tanımlamaktadır. Örneklem grubunun üstün yetenekliler olması ve daha önce üstün yeteneklilerin iyi oluşları üzerinde benzer yordama çalışmalarına rastlanmaması alanyazın açısından bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin, bilişsel gelişim, dil gelişimi, duyuşsal gelişim vb. gelişim alanlarının çoğunda yaşlarından ileri seviyede oldukları görülmektedir (Sternberg ve Davidson, 2005; Terman, 1926). Bu doğrultuda bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan 9-17 yaş arası üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin belirlenmesiyle birlikte, bu çalışmanın diğer değişkenleri olan benlik, değerler ve bilgeliğin iyi oluşu açıklamasındaki rolünün incelenmesi açısından önem taşımaktadır. Silverman (1994) üstün yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre farklı düşüncelerinin yanında farklı duygulara da sahip olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle üstün yeteneklilerin anlaşılabilmesi için özellikle ahlaki gelişimlerini iyi bilmek gerekmektedir. Bu çalışma üstün yeteneklilere ilişkin pozitif bakış açısı taşıması açısından önem arz etmektedir. Üstün yetenekliler ile yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde bilgelik, değerler, benlik kavramı ve iyi oluş gibi özellikler ve bunlar arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Üstün yetenekli çocukların farklılıklarını gerçekçi bir biçimde anlama ve kabul etmelerinde, yetenekleri çerçevesinde gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmelerine olanak tanıma, onların yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilen, kendilerini gerçekleştirmiş, mutlu bireyler olarak topluma katılmalarında önemlidir. İçinde buldukları toplum ve çevreyi etkilemede en yüksek güce sahip olan bireylerin, sahip oldukları potansiyel ve özelliklerden dolayı üstün yetenekli bireyler olduğu vurgulanmaktadır (Akarsu, 2001; Çağlar, 1972; Enç, 2005). Toplumun beklentilerini karşılayabilecek yüksek seviyeye sahip olmaları üstün yeteneklilerin üst düzey konumlarda yararlı işlerde görev alacağını (Cutts ve Moseley, 2001), doğru bir şekilde desteklenmedikleri zaman ise potansiyellerini tehlikeli ve zararlı şeylere yönelendirebileceklerine dikkat çekilmektedir (Akarsu, 2001). Maslow'a göre insanlığın yararına olan gelişmeler bir zekâ ürünüdür ve bu yararlı gelişmeler zeki insanların zekâlarını iyi ve faydalı işlerde kullandıklarını göstermektedir. Ancak bununla beraber, bir anda tüm insanlığı yok edebilecek olan kitle imha araçlarının üretilmesi, zekânın sadece toplum yararına değil, şiddet ve yıkıcılığa karşı da yönlendirildiğinin göstergesi olduğunu belirtmektedir (Maslow, 1996).

Erdemlere ulaşma yollarına “güçler” ismini veren Seligman güçlerin ahlaki özelliklerle alakalı olduğunu ve bunların genellikle istemli olduğunu şu örnekle vurgulamaktadır:

Jill çok zeki bir insandı ama zekâsını boşa harcadı cümlesi anlamlıdır. Çünkü Jill bir irade zayıflığı göstermiştir. Yüksek bir zekâ katsayısına sahip olup olmamasına ilişkin bir seçme hakkı yoktur ancak zihnini geliştirme ve zekâsını nerede ve ne zaman kullanacağı konularında kötü seçimler yaparak var olan becerisini boşa harcamıştır (Seligman, 2007 s.150).

Ackoff (1999), okullarda geçirilen zamanın çoğunda işlenmemiş nesnel bilginin verildiğini ancak deneyim yoluyla kişinin kendisinin edindiği bilgiye ve analitik düşünmeyi öğrenmeye az zaman ayırdığını belirtmektedir. Ona göre bilgi ve bilgelik arasındaki fark eğitim kurumlarında nadiren verilir ve bundan dolayı öğrenciler neyi bilmediklerini hiçbir zaman bilemezler. Dewey (1933), okullarda öğrenilen bilginin her zaman bilgelik ve en iyi kararı verme eğilimine hizmet etmediğini belirtmektedir. Çünkü bilgi, edinilen ve depolanan veridir ancak bilgelik hayatın daha iyi yaşanması yönünde çabalamak için edinilen bilgidir (akt. Baltes, 2004). Bilgelikteki deneyimle beraber veri toplama ve bunu öznel bilgiye dönüştürme yaşantısı eğitim sürecinde gerçekleşmediği için çoğu insan bu deneyimleri daha zor yollardan öğrenmiştir (Ackoff, 1999). Bilgelik bilişsel, sosyal, kişisel ve kişilerarası niteliklerin bütünleşmesidir ve toplumsal yaşam, iş hayatı ve okul yaşamı bilgelik kavramının bir parçasıdır (Baltes, 2004). Okullar bilgi veren kurumlardır. Ancak bilginin kimin tarafından kullanıldığı önemlidir. Okullarda verilen bilgiyi değerler aracılığıyla ortak iyiliğe hizmet edecek, bilgiyi doğru şekilde kullanacak bireylere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda bu çalışmanın bilgelik ve değerlerin önemine dikkat çekmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca Türkiye’de 1973-2014 yılları arasında üstün zekâlılar ve üstün yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmaların değerlendirildiği bir araştırmaya göre (Oruç, Güçin ve Coşkun, 2015), ilgili yıllar arasında yapılan 1460 adet çalışmanın büyük bölümünü bildiriler oluştururken en az akademik çalışmanın doktora tezi alanında yapıldığı görülmektedir. Aynı çalışmaya göre yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının konulara göre dağılımı şu şekildedir; üstün yeteneklileri/zekâlıları tanımlama ve üstün yeteneklilerin/zekâlıların özellikleri (Kahraman, 2013; Şahin, 2012), tanımlama (Alemdar, 2009; Alkan, 2013), durum saptama (Bapoğlu, 2010; Saranlı, 2011; Sürücü, 2013), eğitimleri (Duman, 2013; Köksal, 2007), zekâ testleri (değerlendirme) (Atalay, 2007; Çelik, 1998), ilgili kurumlar (Geçkil, 2012; Tantay, 2010). Bunlar içinde en fazla çalışılan yüksek lisans tezleri durum saptama çalışmaları, en az çalışılan yüksek lisans tezleri ise tanımlama çalışmaları olmuştur. Doktora tez çalışmalarında üstün yeteneklilerin/zekâlıların eğitimi en fazla çalışma konusu olurken, en azı ise tanımlama ve özellikleri ile ilgili çalışmalar olmuştur. Yapılan bu çalışmanın üstün yeteneklilerle ilgili

az sayıdaki doktora tez çalışmaları arasında yer alarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde üstün yeteneklilerle ilgili pozitif psikoloji bakış açısıyla ilgili çalışmaların az sayıda olması bu çalışma açısından önem arz etmektedir.

İlgili alanyazında benlik kavramının ölçülmesine ilişkin çok fazla araştırma mevcuttur. Ancak bu araştırmanın çalışma grubuna uygun ölçme araçları sınırlı olup bunlardan birkaç tanesi Piers Harris Çocuklarda Öz Kavrama Ölçeği, Lipsitt Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Öz Kavrama Anketidir. Üstün yeteneklilerle ilgili rastlanan çalışmalarda da bu ölçeklerden Piers Harris Çocuklarda Öz Kavrama Ölçeğinden faydalanılmıştır. Alanyazında üstün yeteneklilere özgü bir benlik kavramı ölçeği mevcut değildir. Bu durum üstün yetenekliler çalışma grubu üzerinde geliştirilen bir ölçme aracı uyarlama ihtiyacı doğurmuştur. Bu doğrultuda akranlarına göre ilerde olan ve farklı gelişim gösteren üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının ölçülmesinin, onlara özgü bir ölçekle gerçekleştirilmesi önemlidir (Cornell, 1994). Bu araştırmanın öneminden biri de “Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlamasının gerçekleştirilmesidir. Sonuç olarak üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalarda, çalışma grubuna yönelik bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması, hem bu alandaki eksikliği gidermek hem de üstün yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmalarda alternatif bir ölçme aracı ihtiyacını karşılamak ve yapılacak çalışmalara katkı sağlamak açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazın incelendiğinde hem üstün yeteneklilerde hem de normal gelişim gösteren bireylerde benlik kavramı ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklamaya ilişkin çalışmalar mevcuttur (Huebner, 1997; Metin ve Bencik-Kangal, 2012). İlgili alanyazına göre üstün yeteneklileri iyi oluş düzeyleri açısından karşılaştırmak için benlik kavramının tek başına yetersiz bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Neihart, 1999). Ryff (1996) iyi oluşun göstergelerinin zaman içinde değiştiğini ancak yetişkinlikte belirli bir seviyeye ulaştığını ifade etmektedir. Bu konuda çok fazla değişken olduğu, sadece benlik kavramı üzerinden genelleme yapmanın çok zor olduğu ve diğer değişkenlerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Neihart, 1999). İlgili alanyazın incelendiğinde benlik kavramı ile ilişkili olan değişkenler arasında bilgelik ve değerler bulunmaktadır (Shedlock, 1998). Bununla birlikte bilgelik ve değerlerin iyi oluş ile ilişkisinin olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur (Kunzmann ve Baltes, 2003; Kwon, 1995). Bu çerçevede bu çalışmada benlik

kavramı ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklamanın yanında, benlik kavramı ve iyi oluş arasındaki ilişkide bilgelik ve değerlerin aracı rolünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

Üstün yetenekli bireylerin, kişinin kendini yetenekleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında nasıl gördüğünü açıklayan kişilik karakteristiği olarak tanımlanan benlik kavramı açısından normal ya da normalin altında gelişim gösteren akranlarından farklılık gösterdiği ve kendilerine özgü özellikleri bakımından değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Feldhusen ve Kolloff, 1981). Bu bağlamda bu çalışmada üstün yetenekli çocukların sahip oldukları benlik kavramlarına odaklanarak bunları ölçmek amacıyla geliştirilen, yaygın kullanılan benlik kavramı ölçme araçlarına kıyasla daha kısa ve kullanışlı olan bir ölçme aracını Türkçe'ye uyarlama ihtiyacı hissedilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan benlik kavramı üzerine üstün yeteneklilere özgü bir ölçme aracına Türkçe alanyazında rastlanmadığından, üstün yetenekliler çalışma grubu üzerinde geliştirilen bir ölçme aracı uyarlamak da çalışmanın amaçlarındandır.

Sayıtlar

Katılımcıların, çalışmada kendilerine uygulanan ölçme araçlarını samimi ve doğru biçimde cevaplandıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırma, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu çalışmada geçen bazı kavramlar, aşağıda tanımlanan anlamlarıyla kullanılmıştır.

Üstün Yetenekli Birey: Zekâ seviyesi üst düzeyde gelişmiş olan ve genel zihinsel yetenek alanında tanı almış bireyler üstün yetenekli/zekâlı bireylerdir.

Bilgelik: Kişinin yaşamın içinde, öğrenme ve uygulama yoluyla, kendisi ile başkaları arasındaki dengeyi sağlayarak ortak bir iyilik sonucuna ve gerçek doğrulara ulaşmada bilgiyi kullanma becerisidir.

Benlik Kavramı: Bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresi tarafından nasıl tanındığı konusundaki bilinçliliğidir.

Değer: Kişilerin bireysel ya da toplumsal olarak, arzu edilen ve arzu edilmeyen durumlar karşısında kişisel ve sosyal tercihlerine etki eden inançlarıdır.

Psikolojik İyi Oluş: İnsan potansiyellerinin gerçekleştirilmesinde, yaşamda anlam ve amaç oluşturmada ve yaşamın varoluşsal zorluklarıyla ilişki kurmada en iyi düzeyde psikolojik işlevsellikte olmaktır.

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan yaklaşımlar ele alınmış ve bu çalışma kapsamında incelenen üstün yeteneklilik, iyi oluş, bilgelik, değerler ve benlik kavramını ele alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Üstün Yeteneklilik

Evrensel olarak her toplumda, bazı bireyler akranları ile kıyaslandığında yaratıcılık, liderlik, akademik, sanat gibi alanlarda daha farklı ve üst düzey gelişim göstermektedir (Renzulli, 2012). Alışılmış olmayan, genel çoğunluğun dışında kalan, farklı ve kendilerine özgü özelliklere sahip oldukları için olağandışı olarak nitelenebilen üstün yetenekli bireylerin bazıları bu sıra dışılıklarını yansıtmadan, fark edilmeden yaşamlarını sürdürebilmektedirler (Sak, 2012). Toplum ve çevreleri tarafından fark edilemeyen bu bireylerin sahip oldukları zekâları ve sosyal, duygusal özellikleri bir araya gelince, toplum içinde yer bulamayan ya da var olan potansiyellerini yanlış yerlerde kullanan, tehlike ve olumsuzluklarla karşılaşan bireyler olarak kalabilirler.

Üstün yeteneklilikte kalıtım ve çevrenin etkisi uzun zaman tartışılmış bir konudur. Kalıtımla doğuştan geldiğini savunanlar olduğu gibi çevrenin etkisiyle meydana geldiğini de savunanlar olmuştur. Yapılan ilk çalışmalarda genetik etkenlerin üstün yeteneklilik açısından sahip olduğu önem vurgulanırken daha sonra genetikle beraber çevre etkileşiminin üstün yetenekliliğin ortaya çıkarılması ve üstün yeteneklilerin eğitimleri açısından önemine dikkat çekilmiştir (Stoerger, 2009). Yeterli uyarıcının olduğu iyi bir çevreye sahip olmanın, bireylerin daha üst düzey yetenekler ortaya koyabilmeleri ve yeteneklerini açığa çıkarabilmeleri açısından şart olduğu belirtilmektedir (Feiring, Louis, Ukeje, Lewis ve Long, 1997; Shore, 1997). Sonuç olarak yaygın görüş üstün yetenekli bireylerin doğuştan sahip oldukları olağanüstü potansiyellerinin olduğu ancak bu yeteneklerin ortaya çıkıp olgunlaşmasının çevresel etmenlere bağlı olduğudur (Carr, 2016). Üstün yetenek, kalıtım ve çevrenin etkisiyle, düşünme ve performansta etkili olan, nitelik ve nicelik olarak fark yaratan dinamik, uyarıcı ve etkileşime dayalı süreçlerin sonucunda meydana gelir (Clark, 2013).

Önceleri zekânın hem tek bir genel yetenek hem de bu yeteneğe bağlı daha özel yetenekler içerdiği belirtilmiştir (Spearman, 1904). Bu görüş, hiyerarşik modeller önermiş, üstte genel yetenek olmak üzere, hiyerarşik olarak sözlü kavrama yeteneği, matematiksel yetenek, mekânsal yeteneği gibi daha spesifik yeteneklerle genişletilmiştir (Carroll, 1993). Yetenek, fiziksel veya zihinsel bir eylemi gerçekleştirmek için gerçek güç olarak tanımlanmıştır. Genel yetenek, yetenek alanlarının tüm türleriyle ilişkili olduğu gibi özellikle bilişsel ve entelektüel kısmıyla ilişkilidir. Özel yetenek ise, belirli bir yetenek alanıyla ilgili olmak zorundadır. Her özel yetenek mümkün olduğunca diğer özel yeteneklerle çakışmayacak şekilde tanımlanmalıdır (H. B. English ve A. C. English, 1958). Daha sonra zekânın tek bir ölçme aracıyla belirlenmesini sınırlayıcı bulan çoklu yetenek ve zekâ alanlarını ve öğelerini ele alan bakış açıları ortaya çıkmıştır (Gardner, 1999; Sternberg ve Davidson, 2005). Gardner (1999) zekâyı, tek bir yapı olarak görmemektedir, ona göre her zekâ ayrı bir işleyen sistemdir ve bu sistemler akıllı performans üretmek için etkileşim içinde olabilir.

Üstün yeteneklilik tanımlamasında önceleri rakamlara odaklanan görüşe göre zekâ testlerinden alınacak 140 puan ve üstü ölçütü kullanılırken (Terman, 1926); daha sonra bu tek boyutlu ölçüt, yaratıcılığın da içinde olduğu farklı değişkenler eklenerek genişletilmiştir (Milgram, 1991). Yetenek olarak adlandırdığımız şeyin temeli bireysel yeterliliklerdeki farklılıklardır ve matematik, dil, sanat gibi alanların bir ya da daha fazlasında teorik ve pratik olarak en iyi performansı elde etme olasılığıdır (Heller, 1989).

Üstün Zekâ kavramı, kuramsal ilerlemeyi, zekâ ve yaratıcılık gibi ilgili yapılar üzerinden yansıtmaktadır (Plucker ve Esping, 2014). Bireyin üstün zekâlı ya da yetenekli sayılabilmesi için akranlarının doğal davranışlarıyla kıyaslandığında üst düzeyde olması gerekmektedir (Akarsu, 2001) üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının toplumlara, kültürlere hatta zamana göre değiştiği bilinmektedir (Sak, 2012; Stoeger, 2009).

Amerika Birleşik Devletlerinde üstün zekâlı çocukların durumunu belirtmek ve bu konuyla ilgili politikalar belirlemek amacıyla hazırlanan Marland raporuna göre üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler, alanında yetkin insanlar tarafından profesyonel olarak tanılanmış, genel zihinsel yetenek, özel akademik başarı, işbirlikçi ya da üretken düşünme, liderlik yeteneği, görsel sanatlar ve psikomotor gibi herhangi bir performans alanında olağanüstü yetenekleri olan ve normal eğitim programlarından farklı olarak yeteneklerine göre düzenlenmiş eğitim programları ile desteklenmesi gereken bireyler

olarak tanımlanmıştır (Marland, 1971). Bu çocuklarda algıları anlamlandırabilme ve duygusal ve zihinsel deneyimlere aktarabilme beceri ve duyarlılığı yüksektir (Roeper, 2008). Üstün bellek, yaratıcı fikirler üretme yeteneği, matematikte gelişmiş analitik yetenekler Üstün yeteneklilerin özelliklerindedir (Renzulli, 2012).

Sternberg (2003, 2005) WICS modelinde üstün yetenekliliği bilgelik, zekâ ve yaratıcılık sentezi olarak kavramsallaştırmıştır (Sternberg, 2003a, 2003b, 2005). Yirmibirinci yüzyıla gelindikçe üstün zekâ teriminin yerine üstün yetenek ifadesi kullanılmaya başlanmıştır (Sak, 2012). Ülkemizde ise son yıllarda üstün yetenekli terimi MEB (2016) tarafından “özel yetenekli” olarak ifade edilmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri [BİLSEM] Yönergesi’ne göre özel yetenekli birey “yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016, s. 450). BİLSEM’ler okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları, potansiyellerini geliştirmeleri ve en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak için bakanlıkça açılan kurumlardır. Özel yetenekli öğrencinin tanı aldığı yetenek alanları, genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanıdır (MEB, 2016). Bu çalışmada, genel zihinsel yetenek alanında tanı alan çalışma grubundaki bireyler için üstün yetenekli ifadesi kullanılmıştır.

Üstün yetenekliler, bazı yönlerden akranlarına göre belirgin üstün özelliklere sahiplerdir. Birçok gelişim alanında akranlarına göre daha ileridedirler. Genel olarak üstün yetenekliler erken konuşma, erken yürüme, erken okuma özellikleri sergilemekte, dil gelişimleri açısından akranlarına göre daha ileri düzeyde olup daha geniş kelime dağarcığına sahiplerdir (Çağlar, 2004; Özsoy, 1988). Üst düzey bilişsel gelişimlerine bağlı olarak daha kolay öğrenme, akademik anlamda yüksek başarı ve geniş kelime hazinesi, yüksek düzeyde merak ve öğrenme isteği üstün yeteneklilerin belirgin özelliklerindedir (Hafenstein ve Tucker, 1997). Erken yaşlardan itibaren sorgulama, eleştirel bir tavra sahiptirler ve bazı özel konulara karşı çok yoğun ilgileri vardır (Çağlar, 2004). Aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin adalet duyguları yüksek, başkalarının duygularına ve beklentilerine karşı hassas merhamet ve fedakârlık duygusuna sahiptirler (NAGC, 2010). Empati yetenekleri ve ahlaki duyarlılıkları gelişmiştir (Clark ve

Zimmerman, 1992). Güçlü bir bellek, bilgiye ve öğrenmeye ilgi, yüksek akıl yürütme ve problem çözme kabiliyeti sahip oldukları diğer özelliklerdendir (Akarsu, 2004).

Bunun yanında üstün yeteneklilerin sahip oldukları özelliklere bağlı olarak bazı konularda birtakım sorunlar yaşayabildikleri de belirtilmektedir. Yeterli fırsatlara sahip olmayan üstün yetenekliler kendini gerçekleştirme imkânı bulamaz ve üstün yetenekli olma etiketi nedeniyle, varoluşsal sorunlar, beklentileri karşılayamama endişesiyle özgüven sorunu, engellenmişlik hissi nedeniyle öfke kontrolü sorunu yaşayabilirler (Akarsu, 2004).

İleri bilişsel seviyeye sahip olan üstün yetenekliler duygusal olarak ileri seviyede olamadıklarında birtakım içsel çatışmalar yaşayabilmektedir (Schuler, 2003). Mükemmeliyetçi olma, depresyon eğilimi, düşük benlik kavramına sahip olma, başarısızlık yaşama, zorbaca davranışlar sergileme gibi özellikler de üstün yeteneklilerde görülebilmektedir (NAGC, 2010). Bu bireyler de bazen kendilerine has özelliklerinden dolayı uyum ve davranış problemleri yaşayabilmektedir (Çağlar, 2004). Sahip oldukları olumlu özellikler eğer gerekli önlemler alınmaz ve uygun ortamlar sunulmazsa olumsuzluğa dönüşebilmektedir. Bu durumda kolay öğrenme özellikleri dikkatsizlik ve tembelliğe, bağımsız çalışabilme yetenekleri, uyumsuzluğa, güçlü hafızaya sahip olma ve analiz sentez kabiliyetleri, çabuk sıkılma ve görevleri yerine getirmemeye, duyarlı ve empatik olmaları, kırılgan bir benliğe ve aşırı hassasiyete neden olabilmektedir (Ataman, 2005).

Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları güçlü ve olumlu özellikler, eğer ortaya çıkarılmazsa hem bu bireylerin kendilerine hem de topluma zarar olarak yansıtacağı bu yüzden pozitif psikoloji bağlamında bu bireylerin olumlu özellikleri üzerine yoğunlaşmak gerektiği vurgulanmaktadır (Lubinski ve Benbow, 2000). Çünkü üstün yetenekli bireylerin potansiyellerinin gerçekleşmesi ve sürekli gelişimi, pozitif psikolojideki temel varsayımları olan mutluluk ve iyi oluşun kaynağıdır (Jørgensen ve Nafstad, 2004).

İyi Oluş

İnsanın güçlü yönlerini ve iyi oluşunu bilimsel olarak incelemeyi amaçlayan pozitif psikoloji, psikolojik bozukluk ve engellere odaklanan geleneksel psikolojinin eksik kalan yanlarını tamamlamak üzere ortaya çıkmıştır (Seligman, 2002; Seligman ve

Csikszentmihalyi, 2000). Psikolojinin ruhsal hastalıkları iyileştirme, tüm insanların daha üretken ve doyum sağlayıcı bir hayata sahip olmaları için yaşamlarını iyileştirmelerine yardımcı olmak ve üstün yetenekleri/zekâları araştırmak olmak üzere üç temel amacı vardır. Ancak şartlar sadece birinci amaca odaklanıp diğer amaçların ihmal edilmesine neden olmuştur (Linley, 2009). Pozitif psikolojinin üç temel unsuru vardır: birincisi, olumlu duygu çalışmaları (mutluluk ve iyi oluş); ikincisi, güçler, erdemler ve zekâ gibi yetenekleri kapsayan olumlu özelliklerle ilgili faaliyetlerde bulunmak; üçüncüsü, olumlu duyguların arkasındaki destekleyici demokrasi, güçlü aileler gibi sosyal sistem ve kurumların gelişimi ile ilgili çalışmalardır (Snyder ve Lopez, 2009; Seligman, 2007). Olumlu öznel deneyimin, olumlu bireysel özelliklerin ve kurumların, daha iyi bir yaşama erişmeyi sağlayabileceği, yaşamın sığ ve anlamsız algılandığı zamanlarda var olan sorunları önleyebileceği belirtilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). İyi oluşu artırmak için umut verici bir yaklaşım olan pozitif psikoloji; duygu, düşünce ve davranışları geliştirmeyi amaçlayan bilinçli yöntem ve müdahaleleri içermektedir (Sin ve Lyubomirsky, 2009). Pozitif psikoloji sadece olumlu duygu ve düşünmeye değil çok daha kapsayıcı bir şekilde bireyi ve toplulukları geliştiren etmenlere odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Olumlu bireye, gelişmiş topluma ve iyi oluşa hangi eylemlerin neden olduğunu belirlemede sosyal bilimler ve davranış bilimleri önemli bir role sahiptir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji alanı kapsamında ele alınan bu konularla ilgili pek çok görüş mevcuttur. Seligman (2007), psikolojide ihmal edilen erdemın din ve felsefede ihmal edilmediğini hatta bilgelik ve bilgi, cesaret, adalet, maneviyat ve aşkınlığın tüm dünya düzeyinde onaylanan erdemler olduğunu ve pozitif özelliklere odaklanarak bireylerin psikolojik sağlığına ve genel iyi oluşlarına katkı sağlamak için bireysel özelliklerini ve eğilimlerini anlamak gerektiğini vurgulamaktadır. Pozitif psikoloji alanı, pozitif topluluk ve kuruluşların özellikleri ile olumlu güçlü kişisel özellikler, hayal gücü, yaratıcılık, bilgelik, mutluluk, akış ve iyi oluşa odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Psikolojideki çalışmalar iyi oluşu, genel olarak birbiri ile örtüşen ancak birbirinin aynısı olmayan olarak iki ayrı felsefi bakış açısının ortaya koyduğu öznel iyi oluş (hedonik bakış açısı) ve psikolojik iyi oluş (ödomanik bakış açısı) olarak ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Hedonik ve ödomanik bakış açıları birbirlerine alternatif ya da rakip olmaktan ziyade iyi oluşun farklı yönlerini temsil etmeleri açısından ayrılmaktadırlar (Fava ve Ruini, 2003). Hedonik (öznel iyi oluş) ve ödomanik (psikolojik

iyi oluş ve sosyal iyi oluş) iyi oluş, psikolojik işleyişin yakın ilişkili bileşenleri olarak, birbirini tamamlayan modeller olarak kabul edilmektedir (Gallagher, 2009). Hedonik bakış açısı iyi oluşu, olumlu ve olumsuz duygular arasındaki denge ya da kişisel mutluluğun deneyimlendiği koşullar koşulları içinde ele alırken ödomanik bakış açısı, iyi oluşu kişinin hayatında büyüme, amaç ve anlam kazanma arayışı olarak ele almaktadır (Lent, 2007).

İyi Oluşa Felsefik Bakış Açısı

Eski Yunan felsefine kadar uzanan iyi oluş araştırmaları, yaşam kalitesi ve mutluluk bağlamında yüzyıllardır ilgi konusu olmuştur (Veenhoven, 1991). Aristo ödomanik iyi oluş kavramını yaratmış ve gerçek mutluluk kavramını ifade ederken erdemli bir yaşam ve yapmaya değer şeylere vurgu yapmış, potansiyelini gerçekleştirmenin nihai insan hedefi olduğunu savunmuştur (Boniwell, 2012). Ödomanyayı iyi yaşam kavramına dayanarak açıklayan Aristo, kabul görme, iyi şeyler yapma ve iyi yaşamayı mutluluk olarak kabul etmekte ancak ruhun, temelinde erdeme uygun bir faaliyet sonucunda iyi oluşa erişeceğini belirtmektedir (Kraut, 2015). Aristo mutluluğu “iyi olma” ile özdeşleştirerek mutlulukla ilgili üç bileşenden bahsetmiştir: (1) Doyum yaşanan nesnelere doğasından ziyade arzuların tatmin edilmesi sonucu yaşanan haz durumu ve genel olarak acıların yokluğuyla belirlenen genel iyilik hali, (2) insanın bir bütün olarak varlığını gerçekleştirmesi sonucunda yaşanan duygu, (3) yaşamda uyum ve düzen içinde bir gelişme ve yetkinlik gösterme sonucu yaşanan mutluluk (Cevizci, 1999). Platon mutluluktan bahsederken, iyi yaşamak, başarılı olmak ve iyi yapmak üzerinde durmakta ve bunları birbirinin yerine kullanmaktadır (Brown, 2015). Platon akıl, can ve arzular arasındaki uyum sonucunda amacına ve doğasına uygun yaşadığı zaman mutluluğa ulaşabileceğini belirtmektedir (Cevizci, 1999). Mutluluğu en yüksek iyiye ulaşma olarak açıklayan Platon (Durak, 2009), bireyin minyatür bir topluluk olduğunu bu nedenle toplumun uyumu için bireyin kişiliğinin uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Taylor, 1998). Sokrates, iyi oluşu erdemli olmak üzerinden tanımlamış ve bencil olmadan kişinin iyi şeyler yapmasını ve erdemli davranmasını iyi oluş olarak açıklamıştır (Brown, 2015). Sokrates mutluluğu, kişinin doğasıyla uyum içinde olmasının, ihtiyaçlarının karşılanmasının, özünü gerçekleştirmesinin doğal bir sonucu olarak ele almıştır (Cevizci, 1999). Farabi’ye (2018, s. 83) göre mutluluk, “insan ruhunun varlık bakımından, güç alacağı bir maddeye ihtiyaç duymadığı bir mükemmellik

derecesine ulaşmasıdır.” Orta çağda doğunun en büyük filozofu olarak tanınan Farabi eğitimin amacının dünya ve ahirette mutluluğu sağlamak olduğunu ve bunun da edebiyat ve sanatla birlikte düşünsel, kuramsal, ahlâki ve uygulamalı erdemlerle gerçekleşeceğini belirtmektedir (Binbaşoğlu, 2014). Mutluluk başka bir şeye sahip olmak için değil yalnızca kendisi için istenirse mutluluktur ve bu insanın sahip olacağı en büyük şeydir (Farabi, 2018). İbn-i Sina’ya göre insanın mutluluğa erişebilmesi için ruhunu temizlemesi ve davranışlarını kontrol etmesi gerekmektedir (Doğan, 2010). İnsanın en erdemli gayesinin ve her canlının sahip olmaya çalıştığı en değerli şeyin mutluluk olduğunu vurgulayan İbn-i Sina (2015), mutluluğa iyilik yollarından geçerek ulaşılabileceğini belirtmektedir. Mutluluk, özü gereği aranan şey olup aranan diğer şeyler ona ulaşmak için ardına düşülen şeylerdir ve bu mutluluğun özüne ulaşmaya çalışmak diğer şeylerden daha değerlidir. Ona göre mutluluğun fizyolojik hazlar sağlama ve dış dünyayla ilgili bazı şeyleri elde etme olarak görülmesi geçici bir hazdır ve bu mutluluk sayılmaz. Çünkü bir hazzın ulaşma sonucu yaşanan mutlulukta hazzın sona ermesi durumu, sahip olma uğraşı sonucu yaşanan bıkkınlık, bir süre sonra tatminsizlik ve daha üstünü elde etme arzusu yaşanmaktadır (İbn-i Sina, 2015). Çağdaş kuramcılardan Maslow, Rogers, Jung ve Allport gibi hümanist ve varoluşçu düşünürlerin iyi oluşa ilişkin katkıları da büyüktür (McGregor ve Little, 1998).

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş olarak da adlandırılan hedonik bakış açısı (Diener, Lucas ve Oishi, 2002), öznel iyi oluşu kişinin hayatının genel anlamda mutlu ya da tatmin edici olarak değerlendirilme eğilimi, yaşam doyumu, bireyin hayatında coşku gibi olumlu etkilerin varlığı ve öfke gibi olumsuz etkilerin olmaması olarak kavramsallaştırılmıştır. Öznel iyi oluş ya da mutluluk olarak adlandırılan hedonik iyi oluşa önderlik eden Diener bireyin yaşamındaki bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerine odaklanır (Diener, 1984). Öznel değerlendirmeleri içeren hedonik yaklaşımın iyi oluş tanımı bireyin algısına dayanan sahip olduğu hoş duyguların (zevk, şefkat) fazlalığı, hoş olmayan duyguların (suçluluk, kızgınlık, utanç ve kaygı) azlığı ve bundan elde edilen doyumu kapsamaktadır (Hofer, Busch ve Kiessling, 2008). Yaşamın olumlu ve olumsuz etkilerinin, memnuniyet ve denge açısından değerlendirilmesi olan öznel iyi oluş, zevk alma, olumlu duygulanım yaşama, yaşam doyumuna ulaşma ve olumsuz duygulardan kaçınma gibi hazzı bakış açısına sahiptir (Keyes ve diğerleri, 2002; Huta ve Waterman, 2014). Az olumsuz

duygulanım yaşamanın yanında daha çok olumlu duygular yaşamanın ve yüksek yaşam doyumunu elde etmenin birleşimi öznel iyi oluş olarak ifade edilmektedir (Keyes ve diğerleri, 2002). Anlık bir olaya ilişkin duyguları ve ruh halini içeren duygulanım, iyilik halinin duygusal tarafıdır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Olumlu ve olumsuz duygulanım deneyimlerinin dengelenmesi ve olumlu duygulanımın yoğunluğunun ve sıklığının fazla olması gereklidir (Diener, Sandvik, Pavot ve Gallagher, 1991).

Öznel iyi oluş, bireyin yaşamına dair yaptığı tüm bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerdir (Diener, 1984; Veenhoven, 1991). Öznel iyi oluşun bileşenleri incelendiğinde öznel iyi oluşun bilişsel yönünü yaşam doyumunu kısmı; öznel iyi oluşun duyuşsal yönünü ise hoş olan ve hoş olmayan duyguların azlığı oluşturmaktadır (Diener ve diğerleri, 1997). Yaşama yönelik genel değerlendirme sonucunda bireyin elde ettiği doyum ve olumlu duygulara sahip olma düzeyinin yüksek olması öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Myers ve Dinner, 1995). Yaşam doyumunu bireylerin yaşamlarını değerlendirmelerine dayandığı için öznel iyi oluşun bilişsel bileşenlerini içermekte (Hefferon ve Boniwell, 2011) ve insanların kendi yaşamlarına ilişkin hem duygusal hem de bilişsel olarak değerlendirmelerini kapsamaktadır (Diener, 2000). Mutluluk ve yaşam uyumu, olumlu duygu durumu, istenen amaçlara ulaşma ve psikolojik sorunların var olma düzeyinin öznel iyi oluşun önemli göstergeleri olduğu belirtilmektedir (Levin ve Chatters, 1998). Değişen yaşam koşulları doğrultusunda bireyin duygularında ve değerlendirmelerinde de farklılıklar olabileceğinden öznel iyi oluşun zaman içerisinde yaşanan olaylar, genetik faktörler, kişilik özellikleri, kültürel faktörler ya da kişinin amaçları gibi faktörlerden etkilenmesi söz konusudur (Diener ve diğerleri, 1999; Lykken ve Tellegen, 1996; Lyubomirsky, 2001).

Ödomanik İyi Oluş

Ödomanya kavramının yaratıcısı olan Aristoteles tüm arzuların peşinden gitmeye değer olmadığını altını çizmiş, bazılarının zevk vermesine rağmen, sağlıklı olmadığını belirterek mutluluğa ilişkin ödomanya kavramını ortaya koymuştur (Boniwell, 2012). Ödomanik iyi oluş bakış açısına göre mutluluk ve iyi yaşam, bireyin var olan bütün potansiyelini ortaya koymasıdır (Carr, 2016). Potansiyelini gerçekleştirmenin insanın nihai hedefi olduğunu savunan Aristoteles, gerçek mutluluğun, erdemli bir yaşama öncülük ederek ve yapmaya degecek şeyi yaparak elde edildiğini belirtmiştir (Boniwell, 2012). Ancak ahlaki açıdan değerli olanı yapmak anlamına gelen erdem her zaman

mutluluk kaynağı olmamaktadır (Diener, 1984). Mutluluk öznel bir süreç olmasına karşın iyi oluş için tek başına mutluluk yeterli değildir (Ryan ve Huta, 2009).

Türkçe alanyazında psikolojik iyi oluş olarak da karşımıza çıkan ödomanik iyi oluş bütüncül bir bakış açısı içermektedir. Geniş bir ödomanya kavramı altında iyi oluşa farklı bakış açıları getirmeye çalışan iyi oluş kuramları yer almaktadır (Boniwell, 2012). Ödomanik iyi oluşu açıklamaya yönelik öne sürülen kuramsal bakış açıları farklı modeller ortaya konmuştur.

Psikolojik İyi Oluş

Ryff (1989a) öznel iyi oluşun olumlu psikolojik işlevselliği açıklamada yetersiz kaldığını ve iyi oluşun önemli yönlerinin görmezden gelindiğini belirterek gelişimsel ve bütüncül bir model olan psikolojik iyi oluş modelini ortaya koymuştur. Psikolojik iyi oluşu açıklamada öznel iyi oluşun yanına bazı faktörlerin de eklenmesi gerekmektedir (Robbins ve Kliever, 2000). Öznel iyi oluş, yaşamın olumlu ve olumsuz etki arasındaki memnuniyet ve denge açısından değerlendirilmesidir; psikolojik iyi oluş, yaşamın varoluşsal zorluklarıyla ilişki kurma algısını gerektirir (Keyes ve diğerleri, 2002). Ryff ve Singer (1996) iyi oluşu açıklamada öznel iyi oluşun psikolojik problemlerin değerlendirilmesi üzerinden açıklamasına karşı çıkararak fiziksel ve psikolojik sorunları olan bireylerin de yüksek iyi oluş düzeyine sahip olabileceklerini belirtmişlerdir.

Keyes ve diğerlerinin (2002) 25-74 yaş aralığındaki 3032 kişi ile yaptıkları çalışmadan elde edilen veriler, öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluşun birbirinden farklı olduğunu ancak ilişkili boyutlarının da bulunduğunu ve bunların yaş, eğitim gibi demografik ve dışadönüklük, vicdanlılık gibi kişilik özellikleriyle ilişkili örüntüler olduğunu göstermektedir. Ryff'in altı boyutlu iyi oluş modelinde psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluştaki gibi doğrudan mutluluk anlamına gelmemekte, mutluluktan iyi geçirilmiş bir yaşamın ürünü olarak bahsedilmektedir (Ryff ve Singer, 1998). Psikolojik iyi oluşta bireyin potansiyelinin farkına varması ve potansiyelini en etkili şekilde işlevsel hale getirmesi vurgulanmaktadır (Ryff, 1995). Ryff (1989b) iyi oluşun kendini kabul, özerklik, başkalarıyla olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, bireysel gelişim ve çevresel hâkimiyet alanlarında yaşamın işlevsel olarak sürdürülmesiyle gerçekleşeceğini belirtmektedir. Ryff'in (1989a) tam ve verimli işlevselliğin vurgulandığı altı boyutlu psikolojik iyi oluş modelinin boyutları şu şekildedir:

Kendini kabul etmek: Yaşam boyu gelişim teorileri kişinin benliğini ve geçmiş yaşantılarını kabul etmeyi vurgulamaktadır. Bireyin kendini kabul etmesi iyi oluş için en önemli ölçütlerdendir. Ayrıca kendini kabul, kendini gerçekleştirme, en uygun işlevselliği gösterebilme ve olgunluk kazanmanın da önemli göstergelerindedir. Böylece, bireyin kendine yönelik olumlu tutumu ve kendini kabulü psikolojik iyi oluşun temel bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır.

Özerklik: Potansiyelini kullanan birey, başkalarının standartlarına bağlı kalmadan, kendi kişisel standartlarına uygun olarak içsel bir muhasebe yaparak kendini değerlendirir. Özerklik, bireye toplumların korkularına, inançlarına ve yasalarına bağlı kalma zorunluluğunu kaldırdığı için kişiye özgürlük duygusu yaşatmaktadır.

Başkalarıyla olumlu ilişkiler: Başkalarına karşı sıcak davranabilmek ve onlarla güvene dayalı bir ilişki kurabilmek bir olgunluk ölçütüdür ve kişilerarası ilişkilerde çok önemlidir. Kendini gerçekleştiren kişiler, tüm insanlara karşı güçlü bir empati ve şefkat duygusuna sahiptirler. Bunun sonucunda yaşanan güçlü arkadaşlıklar ve ilişkiler psikolojik iyi oluşa katkı sağlamaktadır. Başkalarıyla samimi birliktelikler kurabilmenin ve üretkenliğin başarılmasına vurgu yapan gelişim teorileri, diğerler kişilerle olumlu ilişkilerin, psikolojik iyi oluş için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir.

Yaşam amaçları: Yaşamın anlamını bulmaya dair amaçlara sahip olmak yaşam amaçları olarak adlandırılır. Yaşam boyunca bu amaçlar değişebilir ve bütünleşebilir. Bireyin yaşam amaçlarının olması onun yaşamının anlamlı olduğunu hissetmesine yardımcı olacağından iyi oluşuna katkı sağlayacaktır.

Bireysel Gelişim: İşlevsel insan, sadece var olan özelliklerini sürdüren değil, potansiyelini en iyi şekilde ortaya koyabilmek için ilerleme ve gelişim gösterebilen insandır. Deneyime açık olmak bunun en önemli yollarından biridir. Bu deneyimler hayatın farklı dönemlerinde karşılaşılan yeni zorluklarla baş edebilme ve sürekli gelişmeyi teşvik etmektedir. Böyle bir birey, tüm sorunların çözüldüğü sabit bir duruma ulaşmaktan ziyade sürekli olarak gelişmekte ve gerçekleşmektedir. Bu da iyi oluşun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Çevresel hâkimiyet: Yaşamda karşılaşılan karmaşık durumlarla baş edebilmek, insanda kontrol ve değişim yeteneğinin gelişmesini gerektirmektedir. Sağlıklı bireyler

kendine uygun ortam seçme ya da yaratma konusunda başarılıdır. İnsan yaşam boyu ilerleyebilen ve çeşitli fiziksel veya zihinsel aktivitelerle yaratıcı bir şekilde değişim gösterebilen bir varlıktır. Başarılı yaşlanmada, bireyin çevresel fırsatlardan yararlanma derecesi de önemlidir. Bu çoklu bakış açılarına göre çevreye aktif katılım ve hâkimiyet, psikolojik iyi oluşun önemli bir bileşenidir.

Öz-Belirleme Kuramı

Ryan ve Deci tarafından geliştirilen öz-belirleme kuramı yaşama uyum sağlamak için özerklik, yetkinlik ve bağlantılılık/ilişkililik olmak üzere üç önemli ihtiyacın karşılanmasından bahsetmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Özerklik, bireyin dışsal kontrolden ziyade içsel kontrolle davranışta bulunmasıdır. Bireyin baskı ve kontrollere karşı durarak kendi benliğine uygun olarak özgür bir şekilde davranmasıdır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Aynı zamanda bir kişinin kendi hayatının temsilcisi olmak için ne yaptığını seçme ihtiyacıdır (Ryan ve Deci, 2000).

Yetkinlik, yaptıklarını yaparken kendini güvende hissetme ihtiyacı ve yeni beceriler öğrenme ve deneyime açık olma anlamına gelmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2011; Ryan ve Deci, 2000).

Bağlantılılık/İlişkililik, ait olma olarak da adlandırılan bağlantılılık grup uyumunu ve karşılıklı özen göstermeyi önemsemek ve grup üyeleriyle bağlantılı olma duygusudur (Hefferon ve Boniwell, 2011). Yakın ve güvenli insan bağlantılarına sahip olma ihtiyacı olan bağlantılılık, özerkliğe saygı gösterirken ve yeterliliği de kolaylaştırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu ihtiyacın aynı zamanda bir tamamlayıcı olduğu da görülmektedir. Bu modele göre bu ihtiyaçların giderilmesiyle birlikte motivasyon ve iyi oluş artmakta, giderilemediği takdirde ise olumsuz bir etki yaratmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Otantik Mutluluk

Bir diğer ödomanik iyi oluş modeli ise Martin Seligman'a ait otantik mutluluk modelidir. Seligman (2002), mutluluğun ne olduğuyla ilgili çalışmalarıyla hoş yaşam, iyi yaşam ve anlamlı yaşam arasında ayrım yaptığı özgün bir mutluluk modeli ortaya koymuştur. Yüksek düzeyde olumlu duyguların yer aldığı hoş yaşam, hedonik iyi oluşla paralelken sürekli özümlemeyi ve katılımı içeren iyi yaşam ve bireyin kendinden daha

güçlü şeylere hizmet etmesini ve potansiyelini bu yönde kullanmasını ifade eden anlamlı yaşam ödomanik iyi oluş içinde yer almaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Seligman (2002) otantik mutluluk modelinde akıl hastalığı yerine akıl sağlığına odaklanarak, pozitif bir psikoloji yönelimi önermektedir. İyi oluş bakış açılarını bir araya getirerek oluşturduğu modelinde, otantik mutluluğun en temel güçlü yönlerin tanımlanması, geliştirilmesiyle gerçekleşeceğini ve bunun iş ve aşk yaşamında, çocuk yetiştirmede nasıl kullanılacağını anlatmaktadır. Yaşamdaki en yüksek başarıların ve en derin duygusal doyumların bireyin güçlü yanlarını oluşturup kullanmasıyla gerçekleşeceğini belirtmektedir. Yüksek düzeyde olumlu doyum sağlayan keyifli bir hayat, bireyin hayatı sürekli özümlediği hayata bağlı olduğu ve güçlü yanlarını kullandığı anlamlı bir hayat olmak üzere üç mutluluk kökeninden bahsetmektedir (Seligman, 2002). Seligman bunun üzerine yeni bir model ortaya koymuştur. Otantik mutluluk kuramından sonra farklı bileşenlerin bir araya getirilmesiyle PERMA adı verilen yeni psikolojik iyi oluş modelinde, olumlu duygular ve anlamlı ilişkiler ve doyurucu yaşam, başarı ve yaşama bağlılık vurgulanmıştır (Seligman, 2011). Seligman'ın yeni kuramında yer alan PERMA ifadesi ölçülebilir ve öğretilbilir olan bileşenlerin İngilizce baş harflerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır. PERMA'nın açılımı şu şekildedir: Olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) (Seligman, 2011). İyi oluş PERMA modelinde beş unsurun her birinin taşıdığı özellikler mevcuttur. Buna göre her beş boyutun iyi oluşa katkı sağlaması, insanın bunu diğer öğelere ulaşmak için değil kendi iyiliği için tercih etmesi, diğer unsurlardan bağımsız olarak tanımlanıp ölçülebilmesi gerekmektedir.

Diğer Ödomanik Teoriler

Csikszentmihalyi (1990), insanların yoğun konsantrasyon yaşadıkları ve en iyi performans içinde buldukları anı araştırmaya ilgi duymuş, bu durumu anlamaya çalışmış ve Akış Kuramı'nı ortaya koymuştur. İnsanlar, içinde buldukları bazı durumlarda, kendilerine içsel motivasyon sağlayan, o durum zorlu bile olsa durumu kontrol edebilme gücü hissettikleri, benzersiz bir psikolojik deneyim yaşadıklarından bahsederler. Bu, bir bütünün içine dâhil olma ve kendini ayrı bir parça olarak görmeme hissi yaratan eşsiz durum, akış olarak tanımlanmıştır. (Csikszentmihalyi, 1990, 2003). Akış, bir faaliyeti yaparken zamanın, yorgunluğun hatta faaliyetin kendisinin tamamen

unutulduğu bir noktaya ulaşılan öznel bir deneyimdir (Csikszentmihalyi, 2009). Bu deneyim herkes tarafından yaşanabilmektedir.

Sporcular ve sanatçılar tarafından sıklıkla bildirilen, aynı zamanda gündelik faaliyetlerde bulunan kişilerin de yaşayabileceği akış durumu; insanların fiziksel ya da bilişsel olarak faaliyetin her anına yoğun bir şekilde katılarak kapasitelerini tam olarak ortaya koymalarıdır (Csikszentmihalyi, 2009). Akış deneyimi anlık ya da tesadüfi gerçekleşmemekte ve yoğun bir konsantrasyon gerektirmektedir (Csikszentmihalyi, 2002). Carr (2016) akış deneyiminin en önemli özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: (1) İş yapmış olmaktan duyulan içsel keyif, (2) zorluk beceri dengesi, (3) eylemlerin otomatikleşmesi, (4) hedefin açık olması, (5) geribildirim, (6) işe konsantre olma, (7) kontrol hissi, (8) öz bilinç kaybı ve (9) zaman değişimi. Bireylerin akış deneyimi yaşamak için terapist ya da danışmanlardan, olumlu yaşantılarını ve performanslarını artıracak yaşantılara katılmaları konusunda yardım alabilecekleri belirtilmektedir (Delle Fave ve Massimini, 2004). Waterman (1990) ise ödomanyayı tanımlarken öznel deneyimlerin anlamlılığına vurgu yaparak kişisel anlamlılık duygusu ifadesini kullanmıştır. Ona göre ödomanya, bireyin kendini canlı kılan, kim olduğunu gerçek anlamda ifade edebildiği, yoğun bir şekilde dâhil olduğu, kendi varlığını ve tamamlandığını hissedebildiği faaliyetlere katılımıyla deneyimlenmektedir (Boniwell, 2012). Faaliyetler sırasında ortaya çıkan öznel deneyimlerin sonucunda; ilgi, akış, kişisel duyguların ifadesi (ödomanya) ve hazzaya dayalı keyif alma (hedonya) ile ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır (Waterman, 2008).

Kişisel anlamlılık duygusu olarak ifade edilen ödomanyada, hedonik mutluluk reddedilmez, kişisel anlamlılık duygusunun hedonik zevk duygularına eşlik etmesiyle ödomanya deneyimlerinin yaşanacağı kabul edilir. Ancak hedonik mutluluk her zaman kişisel anlamlılık duygusuna eşlik etmez (Boniwell, 2012) çünkü ödomani değişim ve büyüme temellidir ve hedonik mutluluk tek başına buna ulaşmayı sağlamaz. Değişim ve büyümeyi düzenlemede ortaya çıkan ödomanik duygular, bir durumu anlamlandırma, bilişsel yapıları yerleştirme gibi zorlu durumlarda davranışı motive etmekten ziyade hedonik sabit ve dengede durması gereken şeylerin düzenlendiği fonksiyonel bir iyilik modelidir. Ayrıca bu yönelimlerin altında yatan olası nörolojik mekanizmalarla ilgili olarak da ilgi ve yenilik arayışının altında yatan dopamin sistemi ödomanyayı destekleyebilirken, homeostatik süreçlerin zevk ve düzenlemenin altında yatan endojen

opioid sisteminin hedoniyi destekleyebildiği belirtilmektedir (Vittersø, Søholt, Hetland, Thoresen ve Røysamb, 2010).

Üstün Yeteneklilerde İyi Oluş

Üstün yetenekliliklerin iyi oluşları üzerine farklı görüşler mevcuttur. Üstün yetenekliliğin psikolojik iyi oluşu artırdığına yönelik görüşler olduğu gibi tam aksine üstün yetenekliliğin kırılabilirliği ve zayıflığı artırarak psikolojik iyi oluşa engel olabileceği de belirtilmektedir (Neihart, 1999). Grossberg ve Cornell (1988) zekâ düzeyi yüksek bireylerin daha uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca zekâ puanının iyi oluşla olumlu ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Üstün yeteneklilerin akranlarına göre daha uyumlu olması, kendilerini ve diğer insanları daha iyi anlayabilmeleri stresten ve çatışmalardan uzak durmalarını kolaylaştırarak psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır (Neihart, 1999). Benzer şekilde üstün yetenekli çocukların, akranlarına göre daha yüksek seviyede psikolojik iyi oluş yaşadıklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Bain ve Bell, 2004; Litster ve Roberts, 2011). Yetenekliliğin kendine has birtakım özellikleri bireylerin bazen dengeyi yakalamada ve uyum sağlamada sorun oluşturabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde duygusal, sosyal sorunlarla karşılaşan bireyler kişilerarası çatışmalara karşı daha duyarlı davranabilmekte ve daha kolay stres yaşayabilmektedir (Neihart, 1999). Diğer görüşün aksine bu durumdan dolayı ergenlik dönemi, psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Dahl, 2001, 2004; Keyes, 2006). Ergenlik döneminin özelliklerine bağlı olarak iyi oluşun cisiyete göre değişkenlik gösterebileceği belirtilmektedir (Lopez, Ehly ve García-Vásquez, 2002, Malecki ve Demaray 2006; Puklek ve Vidmar, 2000).

Psikolojik rahatsızlığa sahip olmama ya da psikolojik rahatsızlık belirtileri göstermeme durumu iyi oluş göstergeleri arasında yer almaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Bazı araştırma sonuçları üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ya da daha düşük depresyon düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir (Baker, 1995; Bartell ve Reynolds, 1986; Kaiser, Berndt ve Stanley, 1987; Kanlı, 2011; Parker, 1996). Richards ve diğerlerinin (2003) çalışmasında üstün yetenekli ergenlerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az depresif belirtiler gösterdiği, okulda öğretmenlerine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları, kendilerine güvenin ve yeterlilik duygusunun yüksek olduğu bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş değerlendirmelerinde olumlu duygular, akran ilişkileri, sosyal yeterlilik, benlik kavramı

gibi olumlu göstergeler ele alınmaktadır (Lippman, Moore ve McIntosh, 2011). Üstün yetenekliler potansiyellerini açığa çıkarmaları konusunda desteklendikleri takdirde başarı elde etmektedirler (Reis ve Renzulli, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Arzu ettikleri başarıya ulaşamayan üstün yetenekli bireylerin yetersizlik duygusu yaşayabilmeleri olasıdır. Yetersizliklerinden dolayı yaşanan başarısızlık ve potansiyelini kullanamama üstün yetenekliler iyi oluş düzeylerinin düşük olmasına neden olabilmektedir (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Preckel, Götz ve Frenzel, 2010). Spratt, Shucksmith, Philip ve Watson (2006) okulların öğrencilerin iyi oluşları üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmektedir. Leana-Taşçılar (2017) üstün yeteneklilerin iyi oluşlarında en belirgin özellikleri olan merak duygularının köreltilmemesi gerektiğini ve bunun için okul ve sınıf ortamında uygun ortamlar yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitsel olarak uyum sağlayabilmenin, okul ortamının, kişilik özelliklerinin ve üstün yetenekliliğin türünün de psikolojik iyi oluşla ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Litster ve Roberts, 2011; Shi, Li ve Zhang, 2008). Toplu'nun (2013) yaşları 14 ile 18 arasında değişen 429 lise öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada üstün yetenekli ergenlerin sahip olduğu uyum sağlayıcı mükemmeliyetçi tutumların, psikolojik iyi oluşun olumlu boyutları ile pozitif ilişkiye sahip olduğu, problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algılarının ve olumsuz başa çıkma becerileri kullanmanın ise psikolojik iyi oluşun olumsuz boyutlarıyla pozitif ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vialle, Heaven ve Ciarrochi (2007), üstün yetenekli ortaokul çağındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada, sosyal destek sağlanan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal destek sağlanan üstün yetenekli olmayan akranlarına göre düşük bir iyi oluş düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların büyüdükçe ve daha fazla eğitim aldıklarında iyi oluşlarının değişebileceği belirtilmektedir (Dauber ve Benbow, 1990). Eğitim ortamları üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına göre ayarlandığı takdirde ve üstün yetenekli çocuklar yaşları ilerleyip daha fazla eğitim aldıklarında psikolojik iyi oluşları artabilir (Kroesbergen ve diğerleri, 2016).

Benlik

İnsan olmanın anlamını incelemek için, sahip olunan benliğin ve doğasının ne anlama geldiğini bilmek gerekir (Lewis, 1990). Tarih boyunca sekülerleşme, sanayileşme, aydınlanma ve ideolojilerin gelişmesiyle birlikte toplumlar ve kültürler de

değişime uğramıştır. Bunun sonucunda insanlar benliği karmaşık bir kavram olarak görmeye başlamış ve çalışmalar bu yönde gelişmiştir (Hogg ve Vaughan, 2006). Başlarda tek boyutlu bir yapı olarak bahsedilen benlikle ilgili çalışmaların artmasıyla birlikte, daha ileriki yıllarda benliğin değişebilen ve gelişebilen karmaşık bir yapısı olduğundan sözü edilmektedir (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000; Linville, 1987). Benliğin, kişiliğin bir boyutu olarak, kalıtımla gelen özelliklerin çevre etkileşimiyle birlikte ortaya çıkan bir yapısı olduğu belirtilirken (Cüceloğlu, 2003), kalıtsal olmadığı ve öğrenme ve yaşantıyla geliştiği de belirtilmektedir (Özyürek, 1983). Benlik, farklılıklar gösteren bir dizi yaşam durumuyla ilişkili psikolojik bir kavramdır (Oyserman, 2001). Benlik, bireyin kendi kişiliği hakkındaki genel kanıları ve görüş tarzıdır (Baymur, 1984). Hökelekli (2009) benliği, kişinin kendisini görüş tarzının öznel tarafı ve kişiliğine ilişkin kanıları olarak tanımlamaktadır. Demoulin'e (2000) göre benlik kişinin hayattaki tecrübe ve gözlemlerinin sonucunda oluşan öznel değer yargılarıdır. Bireyin bir bütün olarak tüm özellikleri yani kişiliğinin temel ögesi olarak ele alınan benlik; benlik saygısı, benlik anlayışı ve benlik kavramı özellikleri açısından daha fazla çalışılmaktadır (Santrock, 2012). Benlik saygısı benlik kavramına dair değer hissinin parametreleri ile değerlendirilen duygusal boyuttur (Becker, 1993). Benliğin duygusal yönünü oluşturan benlik saygısı kişinin kendi hakkındaki duygularının ve kendisinin nasıl değerlendirdiğinin sonucudur (Hökelekli, 2009). Becker'e (1993) göre, benlik kavramı temelde bireyin kendini nasıl algıladığına dayanırken, bu algının duygusal değerlendirmesi benlik saygısını ifade etmektedir. Benlik anlayışı sosyal bilişsel bir yapılanma olup (Harter, 2006) benlik kavramının temel içeriğini oluşturmaktadır (Santrock, 2012). Benlik bireyin kendisini nasıl gördüğü ve davranışlarına neden olan amaç ve değerlerin bir araya gelmesi iken (Kulaksızoğlu, 2006; Özkardeş, 2006); yaşamdaki rollerine ilişkin bir fikrinin olması (Pişkin, 1999; Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013) ve bu amaç ve rollerin zihindeki temsili ise benlik kavramını oluşturmaktadır (Aydın, 1996). Greenwald ve Pratkanis, (1984) benliğin bilişsel bileşeni olan bu zihinsel temsilleri benlik kavramı olarak adlandırmaktadır. Benliğin açıklayıcı doğası olan benlik kavramı açıklık, doğruluk ya da gerçeklik parametrelerinden anlaşılmaktadır (Becker, 1993). Benlik ve benlik kavramının ilişkisini Yörükoğlu (2007, s. 102) şu şekilde anlatmaktadır:

Benlik ve benlik kavramının ilişkisini birbiri üstüne konmuş bir çember ile bir dikdörtgene benzetebiliriz. Çember benliği, dikdörtgen de onun üstüne konmuş benlik kavramını simgelesin. Her ikisinin çakıştığı alan benlik ile benlik kavramının uygunluk gösterdiği

alandır. Dikdörtgenin çemberden taşan köşeleri ise benlik kavramının benliğe uymadığı alanlardır. Dikdörtgenin çemberde örtmediği alan ise benliğin kavranamayan, algılanamayan bölümleridir.

Bağımlı, bağımsız, arabulucu ve moderatör bir yapı olarak farklı şekillerde kavramsallaştırılmış olan benlik kavramı, psikolojinin en çok çalışılan alanlarından biri olarak ortaya çıkmıştır (Oyserman, 2001). Benlik kavramı bireyin ilgi ve yetenekleri hakkında geliştirdiği bir yapı olup (Coopersmith, 1967), bireyin kendiyle ilgili düşüncelerinin bilişsel farkındalığıdır (Hamachek, 1988). Kişinin geçirdiği deneyimlerle birlikte değişen ve şekillenen benlik kavramı (Coopersmith, 1967) kişinin kendini anlamasına yardımcı olur. Bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerini derecelendirmesi yani kendini algılaması hakkındaki değerlendirmeleri benlik kavramını oluşturmaktadır (Meyvacioğlu-Kuzgun, 1983).

Benlik kavramının içerisinde gerçek benlik ve ideal benlik kavramları yer almaktadır (Chen, Boucher ve Tapias, 2006). Gerçek benlik, kişinin kendisi ya da başkaları tarafından sahip olduğu düşünülen nitelikleri temsil eden asıl benliğidir (Higgins, 1987). Birey her zaman sahip olduğu özelliklerin farkında olmadığı gibi az düzeyde sahip olduğu özellikleri artırmak ve geliştirmek ya da hiç sahip olmadığı özelliklere de sahip olmak isteyebilir (Meyvacioğlu-Kuzgun, 1983). Kişinin ulaşmak istediği ideal benlik, kişinin başkaları ya da kendi arzularını, umutlarını temsil eden, sahip olmaktan hoşlanacağı ve en çok sahip olmayı istediği benliği iken, sahip olunan benlik, kişinin kendisi ya da başkaları tarafından bir görev ya da sorumluluk olarak sahip olunması gerektiğine inanılan nitelikleri temsil eden benliğidir (Higgins, 1987). Başka bir ifadeyle gerçek benlik bireyde var olan benliği, ideal benlik bireyin olmayı istediği benliği ifade etmektedir (Pişkin, 1999). Ulaşılmak istenen ideal benlik ve gerçek benlik arasındaki farkın artmasının kişide umutsuzluk, hayal kırıklığı, mutsuzluk gibi olumsuzluklara neden olabileceği belirtilmektedir (Yörükoğlu, 2007).

Benlik Kuramları

Psikolojinin başlangıç yıllarından itibaren benlikle ilgili çalışmalar olmuştur. Benlik konusunda kuramcılara ait çeşitli görüşler mevcuttur. Benlik çalışmalarının tarihi William James'in çalışmalarına dayanır. Daha sonra insancıl kuramcılardan Rogers'in insan potansiyeli hareketiyle devam etmiştir. Benlikle ilgili ilk çalışmaları ortaya koyan W. James (1890) benliği, bilen benlik (ben) ve bilinen benlik (bana) olarak iki boyutta ele

almıştır. James bilinen benlik içerisinde maddesel benlik, sosyal benlik ve manevi benlik olmak üzere üç tane benlikten bahsetmektedir. Buna göre maddesel benlik, bireyin bedeni ve mahremiyet alanı gibi kendine ait olan her şeyi kapsarken, sosyal benlik kişinin başkaları tarafından nasıl algılandığını sosyal yaşamında davranışlarına etki eden yönlerini kapsamaktadır. Ruhsal benlik ise kişinin eğilim ve davranışlarını içeren kendine ilişkin değerlendirmelerini kapsayan en öznel tarafıdır. Yaşamdaki değişikliklerin tümüyle değerlendirilmesini içeren bilen benlik (ben), yaşamdaki değişiklikleri açıklayan bilinen benliği (bana) kapsayıcı ve daha geniş bir yapıdadır (Harter, 2012; Rosen ve Patterson, 2011). James'e (1890) göre benlik ortam, durum ve şartlara göre değişim ve uyum gösterebilmektedir.

Bunun yanında bireyin benliğinin, ortak paylaşımlarda bulunduğu gruplardan aldıkları özelliklerle oluştuğu görüşü de mevcuttur (LeBon, 1908; Trotter, 1919; akt. Hogg ve Vaughan, 2006). Bu görüşe göre kolektif davranışlara yol açan kolektif benliktir. Sembolik etkileşimci benlik yaklaşımçıları benliğin, insanların birbiriyle etkileşimleri sonucu oluştuğunu ve bundan dolayı da değişime ve gelişime açık olduğunu savunmaktadır. Etkileşim kişinin kendini James'in (1890, 1950) bahsettiği sosyal özne olarak görmesini değil, sosyal bir nesne konumunda görmesini içermektedir (Hogg ve Vaughan, 2006). Higgins (1987), Rogers'ın benlikle ilgili görüşlerinden yola çıkarak geliştirdiği benlik farklılıkları teorisinde benliği gerçek benlik, ideal benlik ve zaruri benlik olarak ele almıştır. Ogilvie (1987) ise benlik açıklamalarına istenmeyen benlik kavramıyla katkı sağlamış, istenmeyen benliğin hoş gitmeyen tüm yaşantı ve deneyimler ile bunlara ilişkin hatırlanan duygulardan oluştuğunu belirtmiştir.

Psikoanalitik kuram çerçevesinde Freud benlik kavramını açıklarken id, ego ve süper egodan bahseder. İlkel dürtüler olan id, süper ego yani sosyal normlar tarafından denetlendiği sürece bastırılır ve ancak özel tekniklerle ortaya çıkarılabilir. Benlik kişisel ve öznedir, kişinin kendini bilebilmesi için hipnoz ya da psikoterapi gibi yöntemler kullanılması gerekmektedir (Hogg ve Vaughan, 2006). Ego kavramıyla açıklanan benlik, kişisel bütünlüğü korumaya odaklı, çevrenin etkileşimiyle gelişen ve sürekliliği olan bir kavramdır (Geçtan, 2006). Jung, benliği bilinçdışı arketipsel güç olarak ele almaktadır (Cervone ve Pervin, 2016). Kişilik gelişiminin çocukluktan itibaren başladığını ve yaşam boyu insanın kendini geliştirmek için çabaladığını belirtmiş ve bu süreçte bilinçdışı arketiplere vurgu yapmıştır (Morris, 2002)

Erikson (1950) psikososyal gelişim kuramında benliği kişilik gelişimi içerisinde ele almış ve benliğin gelişiminde sosyal çevrenin etkisine vurgu yaparak benlik gelişiminin yaşam boyu sürdüğünü belirtmiştir. Erikson'un benlik gelişim sürecine göre bu süreç sekiz evrede tamamlanmakta ve her evrede çözülmesi gereken sorunlarla karşılaşmaktadır. Cooley (2017) ayna benlik kavramıyla benliğe katkı sağlamış ve ayna benliği diğer insanların bireyi algılama ve değerlendirme biçimlerini yansıtan bir kavram olarak tanımlamıştır. Buna göre kişinin başkaları tarafından nasıl algılandığına ilişkin düşünceleri, başkalarının kişinin davranışları hakkındaki değerlendirmelerinin kişi üzerindeki etkisi ve bu durum sonucunda açığa çıkan duygular ayna benlik kavramını oluşturmaktadır (Öner, 1987).

İnsancıl yaklaşımlarla Rogeryan kurama göre bireyin dış dünyadaki yaşam ve tecrübeleri algılayıp anlamlandırması bireyin fenomenal alanını oluşturmakta ve benlik bu fenomenal alanın bir alt kümesi, algıların bireyi tanımlayan tutarlı bir örüntüsüdür (Cervone ve Pervin, 2016). Rogers (1977), her insanın doğuştan mutluluğu aradığı inancına sahip bir kuramcı olarak bunun insanın olumlu bir benlik geliştirmesiyle olacağını belirtmekte ve olumlu benliğe sahip olmanın da insanın yanlışlarına ve hatalarına rağmen sevgi ve saygıyı hak eden bir varlık olduğunu kabul etmekle gerçekleşeceğini belirtmektedir. Rogers benlik kavramının bilinçli olduğunu vurgularken olumlu ve destekleyici ilişkilerin ve olumlu benlik kavramının psikolojik iyi oluşu artırdığını belirtir (Cervone ve Pervin, 2016). Rogers'a (1951) göre benlik kavramı bireyin algı ve inançlarına göre oluşan dinamik bir süreçtir ve bu sürece en önemli etkiyi bireyin çevresi sağlamaktadır. Birey çocukluk döneminden itibaren ailesi ve çevresini gözlemleyerek, taklit ederek ve kendine yöneltilen tutumlar doğrultusunda kendi benliğini oluşturmaya çalışır (Geçtan, 1981). Bireyin potansiyelini tam kullanabilmesi ve mutluluğa ulaşım doyum yaşayabilmesi için sahip olduğu benliği ile ulaşım istediği benliğinin birbirine uygun olması gerekmektedir (Rogers, 1951). Rogers'a göre benlik kavramı, kişinin kim olduğunun ve neler yapabileceğinin farkında olmasını kapsamaktadır (Akt. Atkinson ve diğerleri, 2010). Benlik kavramı ile kişisel duygu ve deneyimler tutarsız olursa kişi anksiyete ya da duygusal çöküş yaşayacak, deneyimden uzaklaşarak gerçeğe karşı savunma oluşturacaktır. Benlik kavramı yeni fikir ve deneyimlerle değişebilir (Atkinson ve diğerleri, 2010). Benlik kavramı ya da benlik yapısı, farkındalığın kabul edilebilir benlik algılarının organize bir yapılandırması olarak düşünülebilir. Benlik kavramı; (1) bireyin özelliklerini ve yeteneklerini algılaması, (2)

kendine ve başkalarına dair algısı, (3) deneyimler ve nesnelere ilişkili olarak algıladığı değer nitelikleri, (4) hedef ve idealleri gibi unsurlardan oluşur (Rogers, 1951).

Carver ve Scheier (1981) kişinin farkında olabileceği iki benlik olan özel benlik ve açık benlikten bahsetmektedir. Buna göre özel benlik kişinin mahreminde olan duygu, düşünce ve tutumları, açık benlik ise diğer insanların kişi hakkındaki görüşleri sonucunda kişide oluşan benliktir. Lecky'e (1945; akt. Cervone ve Pervin, 2016) göre bireyin tutarlılığa ihtiyacı vardır ve bunun için kişi kendi merkezli bir değer sistemi geliştirerek benlik sistemini korumak adına değerlerini ve işlevlerini düzenler.

Benlik Gelişimi

Yeni doğan bir bebek dış dünyadan habersiz, “ben” ile “benim” dışındaki ayrımını yapamazken öncelikli ihtiyaçları fizyolojiktir. İki yaşına doğru kendisinin bir takım duygu ve isteklere sahip olan ayrı bir varlık olduğunu fark ettiği dönemde ve sosyal çevresinin genişlemesiyle çocuğun benliği de gelişmeye başlamakta ve bu gelişim yaşam boyu devam etmektedir (Hökelekli, 2009). Çocuğun erken yaşta benlik gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlardan bazıları çocuğun olumlu ve olumsuz davranışlarının aile ya da çevresi tarafından değerlendirilme şekilleri, sevgi, kabul görme tarzları, çocuk için sürekli tekrarlanan ithamlar vb. (Hökelekli, 2009; Yörükoğlu, 2007). Bu ve benzeri süreçlerdeki olumlu ya da olumsuz yaşantılar benlik gelişiminin de olumlu ya da olumsuz olmasına etki edecektir. Benlik kavramı doğumdan itibaren çevrenin etkisiyle zamanla oluşan ve gelişen bir yapıdır. Bireyin kendini değerlendirme süreci bebeklik dönemiyle birlikte başlar (Plummer, 2005). Bu süreçte ailesiyle etkileşimde olan bebeğin benlik gelişiminde ailenin etkisi büyüktür (Akbaba, 1988; Demo, Small ve Williams, 1987). Harter (2006) erken çocukluk döneminde çocuğun benlik gelişiminde, çevrenin sözel dönütleriyle çocuğun dil gelişiminin doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Zamanla bilişsel gelişimin ilerlemesiyle birlikte çocuk kendisini diğerlerinin bakış açısıyla görmeye başlayacaktır.

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte benlik gelişimi üzerinde öğretmenin, okul arkadaşlarının ve ebeveynlerin önemli katkıları olduğu belirtilmektedir (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993; Frisby ve Tucker, 1993; Wigfield, 1994). Benlik kavramı sadece bireyin kendinde ne gördüğüyle değil, başkalarının birey hakkındaki görüşleri ve çevrenin bireyi nasıl gördüğüyle de şekillenir (Bhugra, 2002). Bireyin hem kendi

hakkındaki görüşlerinin hem de çevrenin birey hakkındaki görüşlerinin birleşimi sonucunda bireyin kendini algılaması ve değerlendirmesi sonucunda benlik kavramı oluşur. Benlik kavramı gelişimi yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayan, ergenlik ve ilk yetişkinlikle beraber değişen dinamiklere göre şekillenen, yaşam boyu süren bir süreçtir. Benlik kavramı sadece bireyin kendi algı ve beklentileri sonucu oluşmamaktadır. Bireyin yaşamında aile, arkadaş, öğretmen vb. gibi onu yakından etkileyecek olan çevresindeki kişilerin birey hakkındaki düşünceleri ve ona karşı olan davranışları benlik kavramının oluşumunu etkilemektedir. Çocuğun benlik gelişimini etkileyen birçok faktör vardır. Sevgi ve kabul görme, beklentileri karşılama, başarıya ulaşma gibi pek çok sebeple ebeveyn, okul, arkadaş çevresi gibi pek çok değişkenden bireyin benlik kavramı etkilenebilmektedir (Gander ve Gardiner, 2001; Onur, 2001; Öpengin ve Sak, 2012; Yavuzer, 2004). Algılanan arkadaş desteğinin olumlu bir benlik kavramına sahip olmaya etki ettiği belirtilmektedir (Taysi, 2000). Pek çok kuramcı için de aile, çevre ve okul tarafından algılanan kabul ve destek olumlu bir benlik kavramı için önemlidir (Heyman, 1990). Benlik kavramının şekillenmesinde çevredeki diğer kişilerin bireye yansıtılmış olduğu özellikler, bireyin kendisiyle ilgili yapmış olduğu gözlemler ve çevreden sahip olduğu bilgiler doğrultusunda bireye ait olan ona özgü özellikler etkilidir (Cüceloğlu, 2003). Sahip olunan benlik yapısı kişinin kendini ve çevresini nasıl algıladığına etki ettiği için benlik yapılarında kültürler arası duygu, düşünce ve davranış farklılığı olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2004).

Benlik gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Zigler ve Finn-Stevenson, 1987). Benlik kavramının genel olarak süreklilik ve tutarlılık göstermesi sonucu katı bir benlik kavramına sahip olan kişilerin bundan olumsuz etkilenebileceği, esnek bir benlik kavramına sahip olmanın gelişime açık olduğu belirtilmektedir (Yörükoğlu, 2007). Harter (2006) ergenlerin çocuklara göre kendi benliklerinin tanımlamayla daha çok ilgilendiklerini belirtmektedir. Yaş olarak daha büyük ergenler daha küçük yaştakilere göre bilişsel deneyimlerinin bazen kontrollerinde olmadığına inanırlar (Santrock, 2012). Benlik kavramının yaşa göre değişimine ilişkin çeşitli sonuçlar mevcuttur (Bracken, 1992; Marsh, 1989; Marsh ve Craven, 1997; Shapka ve Khan, 2014; Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976; Wigfield ve Karpathian, 1991). Ergenlik döneminde bireyin henüz tutarlı bütünleşmiş bir benlik kavramına sahip olmadığı belirtilmektedir (Harter, 2006). Ergenlik döneminde bireylerin benlik kavramları, ilişkilerine ve sosyal rollerine göre değişmektedir (Santrock, 2012). Bu dönemde bireylerin benlik kavramlarında etnik ve

kültürel deneyimlere göre benlik farklılıkları oluşmaktadır (Lalonde ve Chandler, 2004). Benlik gelişimiyle ilgili bireyin otuzlu yaşlardan önce kendisi ve dünya hakkında tutarlı ve bütüncül bir görüş oluşturamadığı, benliği korumaya yol açan duygulardan ileriki yaşlara göre daha kolay etkilenildiği belirtilmektedir (Labouvie-Vief, 2006). Benlik saygısı ve benlik kavramını birbirinden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Bu yüzden de bazen birbirlerinin yerine kullanılsa da alan yazında bu kavramlar arasında ayırım yapılmaktadır. Benlik kavramı gerçekçi değilse benlik saygısı da gerçekçi olmayacaktır. Benlik kavramı ise benliğin belirli bir alana dair değerlendirmelerini içermektedir (Harter, 2006). Çocukluktan gençliğe adım atılmasıyla birlikte daha dışa dönük olan algılar bireyin kendi içine çevrilir ve benlik arayışı başlar (Yörükoğlu, 2007). Bu arayış sonucunda bazen kendini olduğundan aşağıda görme bazen de olduğundan çok üstte görme durumları yaşanabilir. Ergenlik döneminde benlik kavramında iniş çıkışlar ve dalgalanmalar yaşanır (Hökelekli, 2009; Yörükoğlu, 2007). İçinde bulunulan kültür benlik kavramını etkilemektedir. Bireylerin başkalarına ve kültüre bağlı olmadan kendi içsel duygu düşünce ve tavırlarına göre hareket ettiği bireyci kültürlerde bağımsız benlik anlayışı desteklenirken, bireyi birbirine bağlı sosyal bir bütünün parçası olarak kabul eden, bireyin duygu düşünce ve tutumlarına grup normalarının etki ettiği, toplulukçu kültürler, başkalarıyla ve kültürle ilişkili olarak algılanan benlik olan toplulukçu benlik anlayışını desteklemektedir (Markus ve Kitayama, 1991).

Higgins (1997), benliğin değerlendirilmesinin sahip olunan değerlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benlik kavramının, sosyal uyumu, akademik kariyer hedeflerini, bireyin motivasyon kaynaklarını etkilediği gibi bireyin değerleri üzerinde de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Davis ve Rimm, 2004). Demirutku (2007), yaptığı çalışmada değer öncelikleriyle benlik kavramı arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Benlik kavramı ayrıca insanların duygu durumları üzerinde de etkilidir (Diener ve diğerleri, 2003). Gerçekçi bir benlik algısı ve kabulü ruh sağlığı ve iyi oluş hakkında bilgiler veren ölçütler olarak kabul edilmektedir (Jahoda, 1958). Beydoğan- Tangör ve Curun'un (2016) üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde yaptıkları araştırma sonucuna göre benlik saygısı, özgün yaşantı ve sürekli kaygı psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak yordamaktadır. Yaşamdaki amaçlar ve arzular benlik kavramı ve değerlerle uyumlu olduğunda iyi oluşu olumlu olarak desteklemektedir (Kasser ve Ryan, 1993). Benlik kavramının bireyin ruh ve beden sağlığını, kariyer planlamasını, ilişkilerini ve yaşamındaki pek çok şeyi etkilemesi sonucunda çeşitli parçalar birbiriyle bir araya

gelerek kapsayıcı bir benlik kavramı oluşturur (Gander ve Gandiner, 1995). Yüksek benlik kavramına sahip olanların sorumluluk duygularının ve yaratıcılık güçlerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Rodriguez, Mischel ve Shoda, 1989).

Richardson ve Pasupathi (2005), bireyin benlik gelişiminin, bilgeliğe ulaşması ya da bilgelik için çaba göstermesi konusunda tahmin imkânı sağladığını belirtmektedir. Alanyazında bireyin benlik kavramı ve bilgelikle ilgili bilgilerinin ilişkili olduğundan bahsedilmektedir (Baltes ve Staudinger, 2000; Staudinger ve Pasupathi, 2003). Bilgelik bütünleşmiş bir benlik yapısına dayanmaktadır ve benlik gelişimi, bilgeliğin kişilik bileşenini tanımlamaya yardımcı olmaktadır (Orwoll ve Perlmutter, 1990). Kişinin kendinin farkında olması bilgelik gelişiminin temeli olarak görülmektedir.

Üstün Yeteneklilerde Benlik Kavramı

Üstün yetenekli öğrencilerin kendi yeteneklerine yönelik tutumları benlik kavramlarıyla yakından ilişkilidir (Colangelo ve Assouline, 2000). Çoğu üstün yetenekli çocuğun iyi bir sosyal uyum, duygusal olgunluk ve sağlıklı bir benlik kavramına sahip olduğunun yanında, mükemmeliyetçilik özelliğine sahip üstün yetenekliler herhangi bir başarısızlık algısı yaşamaları durumunda problem çözme konusunda düşük benlik kavramları ve etkisiz yaklaşımlar sergiledikleri de belirtilmektedir (Roedell, 1984). Bu sebeple üstün yeteneklilerin benliklerini değerlendirme aşamasında karmaşık duygu ve düşüncelere sahip oldukları söylenebilir (Özbay ve Palancı, 2011). Buna bağlı olarak üstün yeteneklilerin gelişimlerini anlamaya yardımcı olacak benlik kavramı modellerine ihtiyaç duyulmaktadır (Plucker ve Stocking, 2001).

Üstün yetenekli bireylerin gelişim düzeyleriyle toplumun beklentileri arasındaki tutarsızlıklar bu bireylerin sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bazı sorunların ortaya çıkmadan önce önlenmesi için verilmesi gereken eğitimler arasında, benlik kavramı gelişimini içeren sistematik eğitimler de yer almaktadır (Roedell, 1984). Feldhusen ve Kolloff (1981) üstün yetenekli bireylerin benlik kavramlarının, başarı kalıplarının ortalama ya da ortalamanın altında olan öğrencilerden farklı olduğunu belirtmiş ve bu farka dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Alan yazında üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek ve olumlu olduğunu gösteren pek çok çalışma mevcuttur (Bakır, 2015; Ham ve Shaughnessy, 1992; Hoge ve Renzulli, 1993; Kelly ve Colangelo, 1984; Loeb ve Jay, 1987; Metin ve Bencik-

Kangal, 2012; Swiatek, 1994). Bunun yanında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasında benlik kavramları açısından herhangi bir farklılık bulunmadığı da belirtilmektedir (Neihart, 1999). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren bireylerin benlik kavramına ilişkin sonuçların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının cinsiyete göre de değişkenlik gösterdiğini farklı sonuçlarla ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Alanyazında üstün yetenekli kızların üstün yetenekli erkeklere göre daha düşük benlik kavramına sahip oldukları belirtildiği gibi (Ablard, 1997), tam tersini belirten çalışmaların da olduğu görülmektedir (Luscombe ve Riley, 2001). Ergenlik döneminde benlik kavramında cinsiyete göre farklılık olmadığını gösteren çalışmalara (Akkaya, 2012; Tuncer, 2011) benzer şekilde üstün yeteneklilerin benlik kavramında cinsiyet açısından farklılık görülmeyen çalışmalar da mevcuttur (Chan, 2001; Cunningham ve Rinn, 2007; Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson, 2012; Pyryt ve Mendaglio, 1994; Tong ve Yewchuk, 1996). Benlik kavramına ilişkili birçok değişkenden bahsedilmektedir. Örneğin çocuk ve ergenlerde benlik kavramının akran ilişkileri, akademik başarı, başatme becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Branden, 1987; Torres, Fernandez ve Maceira, 1995). Ayrıca benlik kavramının gelişiminde ailenin ve okulun etkili olduğu vurgulanmaktadır (Akbaba, 1988; Hoge, Smit ve Hanson, 1990).

Bilgelik

Bilgelige Felsefik Bakış Açısı

Tarihte farklı dönem, yer ve dillerde bilgeliliğin var olduğu görülmektedir. Bilgelik olarak tercüme edilen terimler arasında sophia (Yunan), sapientia (Latin), hokhmah (İbranice), nebequ (Akad) ve seboyet (Mısır) yer almaktadır (Curnow, 2008). Bilgelik İngilizcede wisdom, Fransızcada sagesse, Almandada weisheit, Eski Türkçe’de hikmet olarak geçmektedir (Cevizci, 1999).

Bilgelikle ilgili çalışmalar ve açıklamalar psikolojiden çok daha öncesine Antik Yunan felsefesine uzanmaktadır. Antik Yunan’da bilgeliliğin erdeme ve düşünce gücüne dayanan bir yaşam biçimi olduğu belirtilmektedir (Trowbridge, 2005). Eski Yunan felsefesinde bilgeliliğin ve bu doğrultuda yapılan seçimlerin insanları mutlu edeceği belirtilmektedir (Sirgy, 2012). Bilgelik, insanların ve toplumların hayatlarında belirsizlikler olmasına rağmen, iyi bir yaşama ulaşmak için düşünsel bir erdeme ulaşmada araç olmuştur (Nussbaum, 2001). Aristotle erdemi, düşünsel ve ahlaki erdemler olarak

ayırması, bilgeliği açıklarken de felsefi bilgelik ve pratik bilgelik olarak ele alarak bilgeliğin, birinin karakteri olarak tanımlanamayacağını belirtmiştir. Çünkü bilgelik zihin durumlarına göre değerlendirilmektedir (Aristotle, 1999). Pratik bilgelik bireyin sahip olduğu bilgiyi, kuramsal ve bilimsel anlayışı, karşılaştığı somut durumlarda ve ikilemlerde sergileyip uyarlamasına imkân vermektedir (Nussbaum, 2001). Sezgiler ve değerler tarafından yönlendirilen pratik bilgelik, davranışlara ilişkin önceliklerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Baltes ve Smith, 2008). Aristoteles bilgeliğin bilişsel yönünden ziyade sezgisel yönünü ele alarak bilge insanların bildikleri şeylerin maddi ve biçimsel şeylerin ötesinde olduğunu belirtmiştir (Sternberg, 1998). Aristoteles, iyi karaktere sahip bireylerin pratik bilgelikte mükemmeliyete sahip olabileceği ve hem iyi karakter hem de pratik bilgeliğin eğitilebileceği konusunda ısrar etmiştir (Taylor, 1955; akt. Baltes ve Smith, 2008). Aristo mutluluğun bilgelikle oluşacağını, bunun da entelektüel faaliyetlerle geçen bir yaşamla ve insanın kapasitesini gerçekleştirebildiğinde meydana geleceğini belirtmektedir (Cevizci, 1999).

Platon üç farklı bilgelik anlayışından bahseder. Bunlar (sophia) ömrünü gerçeği aramakla geçirenlerin bilgeliği, (phronesis) yasaları belirleyen devlet adamlarından doğru ve yanlış ayırma pratiğine sahip olanların bilgeliği, (episteme) bilimsel bir bakış açısı doğrultusunda değerlendirme yapanların sahip olduğu bilgeliktir (Robinson, 1990). Platon, tıpkı Aristoteles gibi bilgeliğin, evrene dair hayranlıkla başladığını ve bu durumun insana ne kadar bildiğinden ziyade neyi bilmediğini hatırlattığını belirtmektedir. Teorik bilgelik (sophia), olgu ve gerçeğin nedenleri ve insan durumları hakkındaki bilgidir. Pratik bilgelikte (phronesis) ise, eyleme dönüştürülen bilgi ve gerçek sonuçların üretilmesi vurgulanmaktadır (Baltes ve Freund, 2003). Ayrıca bu durum insanı bilmeye ve aramaya teşvik etmekte ve bu sürecin yarattığı hazla bu sorgulama, olumlu bir anlama dönüşmektedir (Topakkaya, 2012). Felsefi bakış açısı, bilgeliğin doğası, işlevi ve gelişim süreci hakkında yorumlara yer verirken bu söylemlerin ampirik olarak test etme yollarına değinmedikleri ya da bunun çok nadir olduğu belirtilmektedir (Baltes ve Smith, 2008). Platon, bilgeliğe yaklaşabilmek için filozofun altta yatan gerçeği görmesi ve bunun üstesinden gelmesi gerektiğini savunmaktadır (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1990).

Eski Yunan filozoflarının bilgelik görüşleri, bilgeliğin doğası ve işleviyle ilgili düşünceleri, çağdaş bilgelik görüşlerine temel oluşturmaktadır (Baltes ve Smith, 2008). Farabi ise bilgeliği düşünme erdemi çerçevesinde açıklarken bu erdemin boyutlarını

ameli hikmet (pratik bilgelik), ameli akıl, görüşün doğruluğu, düşüncenin mükemmelliği ve zihin olarak belirlemiştir (Durak, 2009). İslam dininde, Allah'ın bilgisini, yüceliğini, ilahi hakikatleri ifade eden tasavvufî, dini, ahlaki ve öğretici özlü sözler anlamına gelen hikmet kavramını Hoca Ahmet Yesevi, derinlik sahibi olan insanlar için olarak kullanmıştır (Doğan, 2010). İslam inancında yaratıcı kusursuz bir bilgedir (Ferrari, Kahn, Benayon ve Nero, 2011). Yesevi, Sadi Şirazi, Mevlânâ bilgelikten bahsetmiş ve bilgeliği din ve ahlakla bütünlük içinde ele almıştır (Binbaşıoğlu, 2014).

Muhakeme gücü yüksek olan ve iyi davranışlar gösteren bir modelle ilişki içinde olarak bilgeliğin öğretilebileceği de belirtilmektedir (Baltes ve Smith, 2008). Sternberg (1998) tarihsel süreçte dinlerin maddi dünya ile manevi dünya arasındaki ilişkiyi kurmaya yardımcı olmada bireyleri destekleyerek bilgelik düzeylerinin artmasını sağlayacağını ifade etmektedir. Eski Yunan bakış açısı, bilgeliği düşünsel ve ahlaki olarak ayrıca güzelliklerle birlikte yaşanan bir yaşam olarak görürken, Hristiyan tarihine göre bilgelik mutlak gerçeğin izinde sürdürülen bir hayat olarak ele alınmıştır (Robinson, 1990). Bu bağlamda bilgeliğin bilgi, eylem ve yargıyı içerdiğini ve geliştirilebileceğinden bahsedilmektedir (Baltes, 2004). Zaman, mekân ve şartlara göre nasıl hareket edeceğini bilmek, risk almak, belirsiz durumlar karşısında baş edebilmek bilgeliğin ayırt edici özellikleridir (Brugman, 2006; Nussbaum, 2001). Bilgelik, eğitim ya da uygulama, usta-çırak ilişkisi ya da kişisel deneyim gibi öğrenme yöntemleriyle zamanla ve çabayla kazanılabilmektedir (Baltes ve Smith, 2008).

Psikolojinin Bilimsel Bilgelik Çalışmaları

Pozitif psikolojide önemli bir yapı olan bilgelik, bir kişinin olumlu bir ortak iyilik için beceri ve eğilimlerinin birikimini kullanmasıdır (Sternberg, 2009). Bilgelik yüzyıllardır bilgi ve eylem ile akıl ve erdemin en ideal bütünlüğünün temsilcisi, arzu edilen bir kaynak olarak pek çok kültürde yüceltilmiştir (Assmann, 1994; Baltes, 2004). Bilgelik, hem iyi bir yaşam geçirmenin ve hayatı iyi bir şekilde sonlandırmanın yollarına dair hem de insanın durumuna ilişkin iç görünümün doruk noktası olarak kabul edilir (Kekes, 1995). İnsan potansiyelini, gelişimini ve iyi oluşunu ele alan bilgelik, psikoloji alanında da bilim insanlarınca oldukça ilgi görmüştür (Bangen, Meeks ve Jeste, 2013; Staudinger ve Glück, 2011). Bilgelik kavramı, araştırmalarda farklı bakış açılarıyla ve değişkenlerle ele alınmasına rağmen bilgeliğin çok boyutlu bir yapı olduğu konusunda genel bir fikir birliğine varılmıştır (Ardelt, 1997; Baltes ve Staudinger, 2000; Scheibe, Kunzmann ve

Baltes, 2009). Potansiyel kültürel farklılıklara rağmen, bilgeliğin kişilerarası, içsel ve ben ötesi alanları kapsadığı ifade edilmiştir (Achenbaum ve Orwoll, 1991). İnsanların kişisel sorunları da dâhil kendi hayatlarına dair bakış açıları, kişisel bilgelik olarak ele alınırken, genel hayata bakış açıları genel bilgelik olarak tanımlanmaktadır (Staudinger, 2013; Staudinger, Dörner ve Mickler, 2005). Bilgelik bilişsel, duygusal ve durumsal bileşenler içermektedir (Birren ve Fisher, 1990). Çok boyutlu olmasından dolayı ampirik olarak çalışılmasının zor olduğu düşünülen bilgelik zor ve karmaşık bir yapı olarak görülmüştür (Baltes ve Smith, 1990). Buna bağlı olarak sosyal psikoloji, bilişsel gelişim, kişilik, yaşam boyu gelişim gibi alanlara bağlı bilgelik çalışmalarının çok eskiye dayanmadığı söylenebilir (Baltes ve Smith, 2008). Yaklaşık 1980'lerden sonra bilgeliğin çeşitli psikoloji araştırmacılarının ilgi alanına girmesi ve özellikle Sternberg'in (1990) çalışmasıyla birlikte bilgelik konusunun davranışsal bilim odaklı kaynaklarda yer almaya başlaması, bu konuya olan ilginin arttığını göstermektedir (Baltes ve Staudinger, 2000).

Geçmişteki düşünürlerden bilgeliği bilişsel bir süreç olarak ya da bilgi elde etmek ve işlemek için özel bir yol olarak görenler, bir erdem ya da sosyal olarak değerli bir davranış modeli olarak görenler ve iyi ya da kişisel olarak arzu edilen bir durum olarak görenler olmuştur (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1990). Bilgeliğin sadece bilmek olmadığını belirten Sternberg ise bilgeliği örtük bilginin değer yüklü bir uygulaması olarak görmekte, bilge kişinin sadece kendi yararını değil ortak bir iyiliğe ulaşmak için başkalarının yararlarını da gözettiğini belirtmektedir (Sternberg, 1998, 2003b).

Bilgelikte önemli olan sadece bilgi sahibi olmak ya da bu süreçte sahip olunan düşünsel beceriler değil bilginin nasıl kullanıldığının fark edilmesidir (Sternberg, 2003a). Genetik bir eğilimle dünyaya geldiğimiz gerçeğini yok saymamakla birlikte, çevrenin etkilerinin de genetik yatkınlıkları farklı hız ve şekillerde etkilediği ve bunun yaşadığımız tecrübelerle şekillendiğini bilmekteyiz (Sternberg ve Grigorenko, 1999). Sternberg'e (2009) göre bilgeliğin ve yaratıcılığın temelini zekâ oluşturmakla birlikte, bilgelik bunların daha ötesinde bir olgudur.

Tarihte eski kaynaklarda, metinlerde ya da kutsal kitaplarda bilgeliği teşvik eden öğretici amaçlı yazılar ya da mektuplar yer almaktadır (Curnow, 2008; Kresse, 2008). Günümüzde de bilgeliğin öğrenilebilir ve öğretilbilir olduğunu belirten ve bunun yollarına ilişkin yöntemler sunan çalışmalar mevcuttur (Ferrari ve Potworowski, 2008; Sternberg, 2003b, 2009). Bu anlamda toplumların yapmaları gereken en önemli şey, o

toplumda yaşayan insanların bilge, yaratıcı ve zeki davranışlarını dikkate alarak ve takdir ederek hem bu davranışları korumaları hem de teşvik etmeleridir (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1990).

Bilgeliğin Tanımlanması

Bilgelik iyi karar verme yeteneği ve kararlar almak için bilgi ve deneyimi kullanma becerisi (Cambridge Dictionary, 2018); “Tecrübe, bilgi ve iyi yargıya sahip olmanın kalitesi”, “mantıklı ya da akıllı düşünceye dayanma olgusu” olarak tanımlanmıştır (Oxford Dictionary, 2018). Türk Dil Kurumuna [TDK] (2018) göre bilgelik; bilmenin ereği, bilmenin eksiksiz oluşu ve kendini tanıma olarak açıklanmaktadır.

Psikolojik bir bakış açısı içerisindeki ilk açıklamalar bilgeliği, bireyin kendi ve dünya hakkındaki iç görüşü, bilgisi ve zor yaşam problemleri karşısında doğru karar verebilme olarak tanımlanmaktadır (J. Grimm ve W. Grimm, 1984; akt. Staudinger, 2008). Daha sonraki bilgelik tanımlamalarında bilgeliğin özellikleri, bilgelik durumuna yaklaşmış ve bilgeliği başkalarına iletebilen kişilerin özellikleri de yer almıştır (Staudinger, 2008). Dahlsgaard, Peterson ve Seligman (2005), farklı kültürlerde yapılan pozitif psikoloji çalışmalarında, cesaret (hedefe ulaşma duygusu), adalet, insanlık (sevgi, nezaket gibi kişilerarası güçler), ölçülülük (affetme, alçakgönüllülük, kendini kontrol etme), bilgelik (yaratıcılık, merak, bilgiyi kullanma becerisi) ve aşkınlık (umut, maneviyat gibi anlam sağlayamaya yardımcı güçler) erdemlerinin ortak olduğunu belirtmişlerdir. Webster (2003) bilgeliği, duygusal düzenleme, mizah, kritik yaşam deneyimleri, yansıtma/hatırlama ve deneyime açıklık boyutlarıyla ele almıştır. Bir bireyin her şeyi bilmesinin mümkün olmayacağı görüşünden yola çıkarak önemli olanın gerçek bilgiye ulaşma olduğu bakış açısı da bilgeliği bilişsel bir beceri olarak açıklamaktadır (Birren ve Fisher, 1990; Sternberg, 2003). Kramer (2000) bilge bireylerin duyarlı, ileri fikirli, insan ilişkilerinde bilişsel becerilerinin gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Entelektüel ve duygusal etkileşim arasındaki anlam yaratma gelişiminin bilişsel-manevi doğası ruhsal deneyim üzerinde etkilidir (Smith, 2012). Csikszentmihalyi ve Rathunde’ye (1990) göre bilgelik iyi ve arzu edilen bir varlık halini kapsayan davranışlara etki eden bir erdem olarak bütünsel bir bilişsel süreçtir. Bilgelik, duygusal ve davranışsal bileşenlerin yanında üst biliş olarak adlandırılan kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını ve farkında olduğu bu bilişsel süreçleri kontrol edebilmesini de

kapsamaktadır (Brugman, 2000). Sternberg (1990) bilgeliğin bilişsel süreç olmasının yanında birinin her şeyi bilmediğini bilerek, bilindiği ölçüde gerçeği ve doğruyu aramak olduğunu belirtmiştir. Cevizci (1999, s. 122) en genel anlamıyla bilgeliği şu şekilde tanımlamıştır:

İnsanın içinde yaşadığı dünya ve topluma uyumlu, kendi kendine yetebilen bir varlık olmasını; dünyaya kendisine, yaşama ve yaşamın en nihai ve yüksek amaçlarına ilişkin olarak sağlam bir kavrayışa sahip bulunmasını, eylemlerinde bilgilerinin belirleyici rol oynamasını; düşünüp taşınarak eylemlerini, eylemlerinin enine boyuna düşünülmesiyle eylemler olmasını öngören ideal durum ya da eylem.

Shiksha (1999) bilgeliğin, psikolojik, ahlaki, evrensel, manevi gibi geniş bir anlayışla ele alınması gerektiğini ve bilgeliği miras edinmek, üretmek ve paylaşmak için birçok farklı alan, zaman ve deneyimler (hikâyeler, şarkılar, danslar, oyunlar, festivaller, çalışma etkinlikleri, sağlık uygulamaları) bulunduğunu belirtmektedir. Webster (2003), bilgeliğin bir boşluk içinde gelişemediğine aksine, zor ve karmaşık olan günlük hayatın gereklilikleri içerisinde geliştiğine vurgu yaparken, Shiksha (1999), farklı anlayışlar ve alanlarda, bireysel ve kolektif yaratıcılık, hassasiyet ve sosyal sorumluluğu geliştirmede, dinamik öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bilgelik gelişiminde hayatın zorunlulukları, günlük varoluşun sarsıntıları, önemli geçişlerin değerlendirilip çözülmesi, olumlu kararların alınması önemlidir (Webster, 2003). Yaşlılık bilgeliği için bir avantaj olmakla beraber, her zaman bilgeliğe dönüşmeyebilir. Bilgelik yaşlı olanların edinmiş oldukları deneyimdir ancak her yaşının bilge olamayacağı da belirtilmektedir (Sternberg, 2005b; Webster, 2003). Bilgelik, bilgi ve şüphe arasındaki dinamik, aşırı uçlar arasında bir orta yol bulma arayışı, var olan probleme ilişkin duygu, düşünce ve motivasyonun uyum ve denge içinde hareket etmesini içerir (Baltes ve Staudinger, 2000). İnsanlığın var oluşundan itibaren bilgeliği bilgi ve karakterin bütün olarak gelişme seviyesinin nihai noktası olarak kabul edilmiştir (Staudinger, 2008).

Bilgelik tanımlarında yer alan; bilgeliğe yaklaşan insan özellikleri arasında, yaşamın anlamının farkında olması, yaşamdaki zorluklara karşı nasıl davranması gerektiği konusunda ve bilinmeyen ya da belirsiz olan durumlar karşısında bununla nasıl başa çıkacağı konusunda bilgi sahibi olması yer almaktadır (Sternberg ve Jordan, 2005). Bilgeliği tanımlamak kolay değildir ve yapılan tanımlar farklılıkları ortaya koymaktadır. Ancak bilgeliğin tanımlarına ilişkin bazı farklılıklar olsa da, kültürler ve tarih boyunca var olan tanım için temel bir çekirdek de vardır (Bluck ve Glück, 2005). Bilgeliğe dair farklı farklı görüşler ortaya atılmakla birlikte şu üç varsayımın temel olduğu

görülmektedir: bilgelik bütünleyici ve bütünseldir, üstün performansa dikkat çeker, davranışları kişinin hem kendi potansiyelini hem de diğer kişilerin potansiyelini en iyi şekilde ortaya koyacak şekilde yönlendirir (Kunzmann ve Baltes, 2005).

Bilgelik çalışmaları uygulanan yöntem, yöntemin doğası ve bilgeliğin içeriği gibi yönlerden örtük teoriler ve açık bilgelik teorileri olarak iki dalda ele alınabilir (Birren ve Fisher, 1990; Sternberg, 1990). Bilgeliğin hem örtük teorileri ve hem de açık teorileri iç içe geçmiş durumdadır ve farklı yönleri ele alarak evrensel bir tanıma ulaşmayı amaçlamaktadır (Baltes ve Staudinger, 2000; Hershey ve Farrell, 1997). Bilgeliğin örtük kuramları, insanların sahip oldukları ve aktardıkları bilgelik kavramlarıdır ve açık bilgelik teorileri, psikologlar ve diğer uzmanlar tarafından inşa edilen ve test edilen teorilerdir (Bluck ve Glück, 2005; Sternberg, 2005).

Örtük (Öznel) Bilgelik Teorileri

Örtük teori yaklaşımları, insanların zihinlerinde var olan bilgelik tanımlarına dayanmakta, bilgelikle ilgili bilgiler, toplumun içinde yer alma, dili ve anlamı öğrenme, kişinin kendini ifade etmesi ve başkalarını anlamaya çalışması gibi yöntemler kullanarak elde edilmeye çalışılmaktadır (Bluck ve Glück, 2005). Örtük teoriler bilgeliğin günlük dilde nasıl kullanıldığı ve bilge kişilerin nasıl karakterize edildiği konusuna yöneliktir (Baltes ve Staudinger, 2000). Buna göre, bilgelik sözlük bilgisinin daha ötesinde halk anlayış, inanç ve algılarının alt yapısı incelenerek tanımlanmaya çalışılmaktadır (Hershey ve Farrell, 1997; Staudinger, 2008; Sternberg, 2000). Çok boyutlu, soyut ve değerli bir erdem olan bilgelik bu sebeplerden dolayı psikologlar, filozoflar ya da dilbilimciler açısından temel benzerliklerinin yanında farklılık ve değişiklikler de gösterebilmektedir (Bluck ve Glück, 2005).

Clayton ve Birren (1980) insanların, bilgeliğin doğası ve bilge olarak kabul edilen insanların özellikleri hakkında sahip oldukları inançları ve örtük teorileri incelemişler ve bilge insanla ilgili empati ve merhamet gibi duyuşsal özellikler, sezgi ve iç gözlem gibi yansıtma süreçleri, deneyim ve zekâ gibi bilişsel kapasiteler olmak üzere bilgeliğin üç boyutundan bahsetmektedir (akt. Baltes ve Smith, 2008; Staudinger, 2008). Bluck ve Glück (2005), otobiyografik hatıralar ve yapılandırılmış görüşmelerden yola çıkarak, bilgeliğin üç bileşenini empati ve destek, kendi kaderini tayin etme, bilgi ve esneklik olarak tanımlamıştır. Ayrıca bilge insanların, akıl ve karakterin özelliklerini birleştirerek

farklı ilgi ve seçimleri dengeleyebilmesi beklendiği gibi bilgeliğin ortaya çıkışı ve kabul görmesinin güçlü bir kişilerarası ve sosyal bir yönü olduğu belirtilmektedir (Staudinger, 2008). Psikolojik araştırma yapanlar bilgeliğin sadece sözlük anlamına dayanmayıp sözlük tanımlarının ötesine geçerek kavramsal tanımlar ortaya koymuşlardır (Bluck ve Glück, 2005). Örneğin, Baltes ve Smith (1990) bir uzmanlık türü olarak bilgeliğin tanımına çok boyutlu yaklaşarak yaşamın temel eylemleri üzerinde iyi bir yargı ve akıl içeren bilginin uzmanı olmak şeklinde tanımlamaktadır. Baltes ve Staudinger (2000), bilgeliğin için yaşamda temel eylemleri çevreleyen sorunların planlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanılacak özel sezgisel yaklaşımlar önermektedir. Farklı kültürlerdeki insanların bilgeliği, bilge insanları ve bilge eylemleri algılama şekillerinden ve bilgeliğe ilgili verdikleri cevaplardan yola çıkarak bilgeliğin, bilge özelliği taşıyan insanlarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Açık Bilgelik Teorileri

Açık bilgelik teorilerinin, örtük bilgelik teorilerinin temellerini anlamaya yarayan ve daha derin bir anlayış sağlama yönü vardır (Sternberg, 1990). Açık bilgelik teorileri bilgeliğin düzeyini test etmeyi amaçlayan çalışmalar yapmış, zor yaşam görevlerinde kişilik özellikleri, yetişkin düşüncesinin özellikleri ve performansı açısından bilgeliği ölçmenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir (Baltes ve Staudinger, 2000). Açık bilgelik teorileri halka dayanmak yerine uzmanların, teorisyenlerin felsefi tanımlarına, araştırmacıların insan gelişimine dair söyledikleri psikolojik yapılara dayanmaktadır (Sternberg, 1998, 2000). Yani bilim insanlarının örtük bilgelik teorilerini anlamak için formüle ettikleri, psikolojik işleyişi ölçmek için toplanan ve test edilebilen yapılardır (Sternberg, 1990). Alanyazında açık teorilerde bilgeliğin çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Baltes ve Smith (1990), Baltes ve Staudinger (2000) ve Sternberg (1998), bilgeliğe zekâdan bahsederek bilişsel ve duygusal olarak dengede olma yönüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca bilgeliğin yetişkinlerin kişilik gelişimlerinin bir yönü olduğu belirtildiği gibi (Wink ve Helson, 1997), bilgeliğin gerçeklere akıl yürütme yoluyla ulaşma yönü de ele alınmaktadır (Kramer, 2000; Labouvie-Vief, 1990).

Bilgelik Modelleri

Berlin Bilgelik Modeli: Baltes Berlin'deki Max Planck İnsani Gelişme Enstitüsü'ndeki meslektaşlarıyla birlikte çok uzun yıllar felsefe üzerinden edinilen

bilgilerle tanımlanan bilgelik kavramını psikolojik çalışmalarla bütünleştirmeye çalışmış bunun için teori ve yöntemler ortaya koymuştur (Baltes, 2004). Berlin Bilgelik Paradigması yüksek insan performansının düzeyini ölçmek, işlevsel insanın davranışlarına yansıyan güçlü yönlerindeki zekâyı incelemek ve yaşlanma sürecinde var olan güçlü yönleri ortaya koymak üzerine temellenmiştir (Baltes ve Smith, 1990). Yaşamın temelini oluşturan insan koşullarının özü ve iyi bir yaşama sahip olmak için onu anlamak, planlamak ve yönetmek için yöntemler hakkında derin ve sağlam bir bilgi ve yargıya sahip olmayı gerektirir (Staudinger, 2008). Bu modele göre bilgelik yaşamda anlam aramada ve davranışlarla ilgili temel problemlerle başa çıkmada önemli bir uzmanlık olarak görülmektedir (Baltes ve Staudinger, 1993). Bilgelikle ve bilgeliğin uygulanmasıyla ilgili olguları temel alan bu model bilgeliğin sonucunda gelişen ürün ve performansın değerlendirme ölçütlerini ortaya koymuştur (Baltes ve Smith, 2008). Berlin bilgelik paradigmasında kullanılan bilgeliğin doğasını belirleyen bu ölçütler şunlardır:

- Bilgelik, yaşamın sürdürülmesi ve anlamı hakkında önemli soru ve stratejileri ele alır.
- Bilgelik, bilginin sınırları ve dünyanın belirsizlikleri hakkında bilgi içerir.
- Bilgelik, gerçekten üstün bir bilgi, yargı ve tavsiye düzeyini temsil eder.
- Bilgelik olağanüstü kapsam, derinlik, ölçü ve denge ile bilgi oluşturur.
- Bilgelik, zihin ve karakterin mükemmel bir sinerjisini, yani bilginin ve erdemlerin bir uyumunu içerir.
- Bilgelik, kendisinin veya başkalarının iyiliği için kullanılan bilgiyi temsil eder.
- Bilgelik, ortaya çıkması ve belirtilmesi zor olsa da, ortaya çıktığı zaman kolayca fark edilir (Baltes ve Staudinger, 2000, s. 135)

Bu modele göre bilgeliğin iki temel unsuru zekâ ve karakterdir. Zekâ ve karakter arasındaki denge sayesinde ulaşılabilecek olan bilgelik için beş ölçütten bahsedilmektedir (Kunzmann ve Baltes, 2005; Staudinger, 2008): (1) İnsanın doğası ve yaşamın süreçleri hakkındaki zengin olgusal bilgi, (2) yaşam sorunlarıyla başa çıkmada sahip olunan zengin prosedürel bilgi, (3) ilişkili ve değişen birçok durumu anlama ve farkında olmayı içeren yaşamın bağlamsallığı, (4) değerler ve yaşam önceliklerindeki bireysel, sosyal ve kültürel farkların kabulü, (5) kişinin kendi bilgisinin sınırları dâhilinde belirsizlikle başa çıkma konusundaki bilgisi yani belirsizliğin yönetimi. Bu modele göre bilgeliğin var olduğunu söyleyebilmek için bu ölçütlere sahip olmak gerekmektedir.

Ardelt'in Üç Boyutlu Bilgelik Modeli: Ardelt bu modelinde bilgelikle ilgili çalışmalardan yola çıkarak bilgeliği bilişsel, duyuşsal ve yansıtıcı olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Ardelt'e (2003) göre, daha önceki bilgelik çalışmalarında bilişsel ve yansıtıcı

unsurlar yer alırken bilgeliğin duyuşsal boyutu göz ardı edilmiş ve bu modelde bilgelik üç boyut olarak ele alınarak bütünleşmiştir.

Yaşamdaki olguları ya da kişileri anlama konusunda yaşamın önemini ve anlamını kavrayabilmek bilgeliğin bilişsel boyutunu içermektedir (Ardelt, 2000; Sternberg, 1990). İnsan doğasını, olumlu ve olumsuz bilgileri, bilginin doğal sınırları dâhilinde yaşamdaki belirsizlikleri kapsayan bilişsel boyut, bireyin çevresini ve diğer kişilerle olan ilişkilerini derin bir şekilde anlama becerisidir (Benedikovicova ve Ardelt, 2008).

Ardelt (2003) bilişsel boyutun gelişiminin yansıtıcı boyutun olmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü yaşamın anlamına erişebilmek gerçeklerin çarpıtılmadan olduğu gibi algılanmasına bağlıdır. Bunun için de kişinin önce kendini incelemesi, olayları, başka kişi ya da durumları suçlamadan farklı bakış açılarıyla görebilmeyi öğrenebilmesi, kendi farkındalığını artırarak yansıtıcı düşünmeyi becerebilmesi gerekmektedir (Benedikovicova ve Ardelt, 2008). İnsanda var olan olumlu duyguları artırmak, olumsuz duyguları azaltmak ve başkalarına karşı empatik ve merhametli olabilmek ise duyuşsal boyutu oluşturmaktadır (Ardelt, 2003). Düşünsel ya da teorik bilgi tecrübeyle birlikte bilgiye dönüşmektedir (Ardelt, 2004). Ardelt'in modeline göre bilişsel, yansıtıcı ve duyuşsal boyutları birbirinden tamamen ayırmak doğru değildir. Ancak bilge olabilmek için bu üç boyutun bir arada bulunması gerekmektedir.

Brown Bilgelik Gelişim Modeli: Brown, tarafından geliştirilen Bilgelik Gelişim Modeli, bilgeliğin nasıl geliştiğini ve bu gelişime olan etkiler üzerinde durmaktadır. Brown'a (2004) göre bilgelik, kendilik bilgisi, başkalarını anlama, yargı, yaşam bilgisi, yaşam becerileri ve öğrenmeye gönüllü olma boyutlarından oluşan bir yapıdır. Brown'un bu teorisi bilgelik boyutlarını açıklamanın yanında bilgeliğin nasıl geliştiğini ve etkilerini de incelemektedir (Greene ve Brown, 2009). Bilgelik yansıma, bütünleşme ve uygulamadan oluşan yaşamdan öğrenmeyle birlikte gelişmektedir ve bilgeliği artırmak için öğrenmenin teşvik edilmesi, deneyimin, başkaları ve çevreyle olan etkileşimlerin artırılması gerekmektedir. Bilge kişinin yaşama dair geniş ve özel bir bilgisi olmalı, yaşamın getirdiği şartlara karşı farklı bağlamları kurabilmeli, çok yönlü bakış açısıyla yaşamda akıl yürütme ve belirsizliklerin yönetimi hakkında farklı yollara başvurabilme becerisine sahip olmalıdır (Brown ve Greene, 2006). Brown (2004, s. 137) Bilgelik Gelişim Modeli boyutlarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Kendilik bilgisi; kişinin kendi değer, yetenek ve ilgi alanlarını, amaç duygusunu, ahlakını anlayabilmesi, kişisel özgünlüğe, özgüven ve öz yeterliliğe sahip olmasıdır.
2. Başkalarını anlama; ortak bir iyilik için bireyin kendi etki alanlarını kullanarak başkalarına yönelik öğrenme ilgisi ve bu bağlamda ileri düzey sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine sahip olmasıdır.
3. Yargı; kişinin olayları etkili bir biçimde değerlendirerek hem kendi deneyimlerinden öğrenmesi hem de başkalarının yaşamlarından ders çıkarması, etkili bir bilgi alma ve bilgiyi işleyerek uygulama becerisidir.
4. Yaşam bilgisi; yaşama dair edinilen her türlü bilgi birikiminin süreç içerisindeki içeriğidir.
5. Yaşam becerileri; yaşamın gerektirdiği rolleri dengeleme, hayati konularda kişisel yeterliliğe sahip olma, sorunlarla baş etmede pratik çözümler üretebilme, mevcut durumun desteğini etkin kullanabilme, sorunları öngörme ve yönetme becerisidir.
6. Öğrenmeye gönüllü olma; sahip olunan bilginin yeterli görülmemesi ve her zaman her şeyi bilmenin mümkün olmadığı bakış açısıyla daha fazla öğrenmeye ilgi ve istek duymadır.

Sternberg'in Denge Teorisi: Sternberg, denge teorisini pratik ve akademik zekâ ile ilişkilendirmiştir. İnsanların yeni fikirler ortaya koyabilmesi için ayırt etme ve değerlendirme yapmayı sağlayan, bilgiye dayalı olarak problem çözme ve karar verme sürecini içeren analitik zekâ ile fikirleri uygulamaya yönelik davranışlar sergileme ve insanları ikna etmeyi sağlayan pratik zekânın birlikte olması gerekmektedir. Bilgelik de bu zekâ ve yaratıcılığın bir araya gelmesiyle açığa çıkabilmektedir. Sternberg (1998) zekânın bilgelik için bir ön şart olduğunu ancak tek başına yeterli bir temel olmadığını belirtmektedir. Bilgelik daha yüksek düşünsel ve hatta fiziksel olgunluk ile ilişkilendirilme biçimi, örtük bilginin (tacit knowledge) ve değerlerin gelişmesine dayanmaktadır. Bilgelik kişinin kendisinin ya da başkasının kişisel çıkarlarını değil, kişilerarası ve içsel çıkarların dengesini kurmak için uygulanmasıdır. Ahlaki hedeflerin benlikle bütünleşmesi sonucunda, bilgelik temel bir özelliği olan kişisel çıkarlar ve ortak çıkarlar arasındaki denge sağlanmaktadır (Richardson ve Pasupathi, 2005). Bilgelik pratik zekâdan ayıran şey bireysellikten ziyade ortak iyiliği artırmaya yönelmiş olmasıdır (Kunzmann ve Baltes, 2005). Zekâ, zamanı ve enerjiyi kullanarak verimliliği

artırma yeteneğidir; bilgelik, başarılı olma ve amaçlanan sonuçları üretme etkililiğini artırma yeteneğidir (Ackoff, 1999).

Sternberg (1990) bilgelikte, bireyin bir şeyi yargılamadan önce nedenini anlamaya çalıştığını ve ortak iyiliğe ulaşmak için bilinenin ne anlama geldiğini anlama motivasyonu olduğunu belirtmektedir. Bireyin zekâsını kendi kişisel çıkarları, başkalarının çıkarı ve diğer bağlamsal çıkarlar arasında dengeyi sağlamak için kullanması gerekliliği, denge teorisinin temelini oluşturmaktadır (Staudinger, 2008). Sternberg'e göre bilgeliğin anahtarı dengedir ve bilge insan hem kısa vadede hem uzun vadede var olan bütün seçenekleri değerlendirirken kendi çıkarları ile başkalarının çıkarını dengeleyebilir, mevcut duruma uyum sağlarken onu biçimlendirebilir (Sternberg, 2001a). Bilge kişi olabilmek için bilginin ve düşünsel becerilerin kullanılmasının yanında bilginin nasıl kullanıldığı da önemlidir (Sternberg, 2003b). Bilgelik, sadece çocukluk döneminde ya da yetişkinliğin ilk yıllarında değil, yaşamın seyri boyunca ortaya çıkmaktadır (Sternberg, 1998). Bu bağlamda gelişimsel ve bireysel farklılıklar ve bilgi, analitik, yaratıcı ve yargısal düşünme, kişilik özellikleri, motivasyon ve çevresel etkenler dengeleme sürecini etkileyen değişkenlerdir (Sternberg, 1990). Bilge kişi sadece kendi yararını değil başkalarının yararını da düşünerek zekâsını bu yönde kullanan kişidir (Sternberg, 2003). Zekâ seviyesi nesiller boyunca yükselmektedir ancak bununla birlikte yaşanan kötü olayların, katliamların da artışı bilgeliğin eş zamanlı olarak yükselmediğinin bir göstergesidir (Sternberg, 2003a, 2003b). Bundan dolayı Sternberg bilgeliği dünyanın bir ihtiyacı olarak görmektedir. Denge süreçlerini doğrudan etkileyen bireysel ve gelişimsel farklılıklar vardır. Bunlar (Sternberg, 1998 s. 357):

Hedefler: İnsanlar ortak bir amaç aradıkları ölçüde ve dolayısıyla bilgeliğin esas amacını hedefledikleri ölçüde farklılık gösterebilirler.
 Çevresel bağlamlara verilen cevapların dengelenmesi: İnsanlar çevresel bağlamlara karşı verilen cevaplarda farklılık gösterebilirler.
 Cevaplar her zaman bireyin yargıyı ve çevresel bağlamı oluşturan bir etkileşimi yansıtır ve insanlar çok çeşitli şekillerde içeriklerle etkileşime girebilir.
 Çıkarların dengelenmesi: İnsanlar çıkarları farklı şekillerde dengeleyebilirler.
 Pratik zekâ, gizli bilgi olarak tezahür etmiştir: İnsanların farklı tür ve düzeylerde bilgi sahibi olmaları, farklı yargılara ulaşmalarına yol açmaktadır ki bu da onların tepkilerini etkilemektedir.
 Değerler: Kişilerin ilgi ve cevapların dengelenmesinde zımnî bilgidен yararlanmalarına aracılık eden farklı değerler vardır.

Sternberg, bilgeliğin denge teorisi temelinde hayatın anlamına başarılı bir şekilde erişebilmeyi WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity and Synthesized) modeliyle açıklamış ve buna göre bazı beceri ve tutumların geliştirilebileceğinden bahsetmiştir

(Sternberg, 2003a, 2005). WICS, bilgelik, zekâ ve yaratıcılık için sentezlenmiş bir kısaltmadır. Buna göre kişi sabit bir bilgelik, zekâ veya yaratıcılık seviyesinde doğmaz, ancak bu nitelikleri zaman içerisinde geliştirir. Bu gelişime genler kadar çevresel etkileşim ve tecrübeler de katkı sağlamakta ve her bireyde gelişim farklı hız ve seviyelerde gerçekleşmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 1999). Kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak zayıf yönlerini geliştirebilmesi, çevreye uyum sağlaması, hedeflerine ulaşabilmesi analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin birleşimi yoluyla gerçekleşir (Sternberg, 1997, 1999). Sternberg'e (2009) göre bilgelik analitik zekâ, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma ve eleştirmeyi içerir. Yaratıcı zekâ, yeni fikirler ve yaratıcı çözümler üretme, icat etme ve keşfetmeyi içerir. Pratik zekâ ise, gerçek dünyayı ve deneyimleri şekillendirme, seçim yapma gibi uygulama yapmayı içermektedir.

Okullar genellikle zeki ama bilge olmayan öğrenci yetiştirmek için çalışan kurumlardır bunun için içerik bilgisi kazandırma ve bilişsel beceri geliştirme politikalarına sahiptir (Sternberg ve diğerleri, 2008). Ancak bilgelik öğretilbilir. O yüzden eğitim kurumlarında eğitimcilerin geleneksel eğitim yöntemlerinin dışında yaratıcılığı ve bilgeliği artıracak yöntemler uygulamaları beklenmektedir (Sternberg, 2009). Yetişkinlerde bilgelik bilgisini geliştirmek için bazı müdahaleler geliştirildiği gibi (Staudinger ve Baltes, 1996) daha küçük yaş grupları ve öğrenciler için de müdahale programları mevcuttur.

WICS modelinin okulların müfredatlarına girmesi ve okul yöneticileri de dâhil olmak üzere bu modelin öğretmenler ve öğrencilerle nasıl uygulanabileceği ve öğretilebileceği ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Ferrari ve Potworowski, 2008; Sternberg, 2004; Sternberg, 2010). Öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının bir hedefi de öğrencilere mutlu olacakları, tatmin edici ve üretken bir hayat sürmeleri için destek olmaktır (Sternberg ve diğerleri, 2008).

Sternberg (2000a, 2000b) bilgeliği üstün yetenekliliğin bir türü olarak açıklamış ve üst düzey pratik zekânın, geleneksel standartlara göre yaşamda başarılı olmayı sağlayabileceğini, ancak kişinin kendi standartlarına göre hayatta tatmin ve memnuniyet sağlamasının anahtarının bilgelik olduğunu iddia etmiştir. Elbette bilgelik ve zekâ aynı şeyler değildir. Bilgelik, bireyin edindiği deneyimleri ahlaki değerlerle bütünleştirebildiği, zekâyı içine genel zihinsel kapasitesidir (Fengyan ve Hong, 2012) ve zekâ ve yaratıcılık birbirinden farklı ancak birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Huang,

2005). İnsan zekâsının bir yere kadar getirdiği dünyada yol bulma ancak bilgeliğin sayesinde gerçekleşecektir. Zekânın bazı yüksek becerilerinin önemini tartışan Guilford ve Bloom gibi bazı zekâ ve öğrenme kuramcılarının çalışmaları, zekâ ve bilgeliğin arasında bir tür bağlantı olarak kabul edilebilir (Sternberg, 2000). Bilgeliğin temelinde bilgi sahibi olmak yatmaktadır. Ancak burada bahsi geçen bilgi, açık bilgiden ziyade örtük bilgidir. Örtük bilgi insanlara doğrudan açık bir şekilde öğretilmeyen hatta genellikle sözlü olmayan, bir alanda başarıya ulaşmak için ihtiyaç duyulan gayri resmi olarak öğretilen bilgidir (Sternberg, Wagner, Williams ve Horvath, 1995). Sternberg (2000b) üstün yeteneklilikte hem zekâ hem de bilgeliğin önemine vurgu yapmakta, örtük bilginin ise eğitim hayatından ziyade hayat okulundan öğrenildiğini belirtmektedir. Sternberg, (2003b) geleceğin üstün yetenekli liderlerini seçerken zekâ, yaratıcılık ve bilgeliğin faktörlerinin göz önüne alınmasını, kurumların kaynaklarını bir araya getirerek ve ortak bir model ve ortak değerlendirme yöntemleri geliştirerek bu faktörleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Üstün yetenekli bireyler geçmiş deneyimleriyle açıklayamayacakları birçok yeni durumla karşılaşır ve bu yeni durumu ne kadar esnek karşılarırsa, bir olay onlara ne kadar anlamlı gelirse üstün yetenekli bireyin başarılı olması o zaman gerçekleşecektir.

Üstün Yeteneklilerde Bilgeliğin

Sternberg (2003a, 2003b) üstün yetenekliliğin yaratıcılık, zekâ ve bilgeliğin bir sentezi olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı insanların ortalamasının üzerinde zekâyâ sahip oldukları belirtilmektedir (Sternberg, 2009). Yapılan araştırmalar ve sunulan kanıtlardan yola çıkarak üstün yetenekliliğin doğuştan gelen kalıtım yoluyla geçen yetenek ve bu yeteneği geliştiren çalışma ve deneyimlerin sonucunda oluştuğu söylenebilir (Thompson ve Oehlert, 2010). Yeni fikirler ortaya çıkaran yaratıcı zekâ, bu fikirleri test edip değerlendirme yapmak analitik zekâ, bu fikirlerin pratik başarıya dönüşmesi ise pratik zekâdır (Carr, 2016). Bilgeliğin düşünsel ve fiziksel olgunluğa erişildikten sonra ortaya çıkacağına dair inanışın aksine Erikson, bilgeliğin ve değer gelişiminin yaşam boyu olduğunu ve çocuklukta, gençlikte ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (Hoare, 2002). Bu süreçte edinilen kazanımlar üzerinde çocukların ya da gençlerin akranlarından etkilenme olasılıkları yüksek olduğu için küçük yaştan itibaren bilgece düşünme yöntemleri üzerinde çalışmak önemlidir (Harris, 1998). Pasupathi, Staudinger ve Baltes (2001), yaşları 14 ile 20 arasında 146 ergen ile yaşları 21 ile 37 arasında 58 genç yetişkin üzerinde

gerçekleştirdikleri çalışmada bilgeliğin ergenlik ve genç yetişkinlikte ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Çocuklarda da bilgeliği geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (Sternberg, 2000). Baltes'e göre bilgelik hem kişilik süreçlerini hem de bilişsel süreçleri içerir (Carr, 2016). Bilgelik gelişiminde ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi bilgelikle ilgili bilginin güçleneceği bir dönem olduğu düşünülmektedir. Bu durumun bilişsel gelişime bağlı olarak yaratıcılığın, ahlâki akıl yürütme yeteneğinin artması kişiliğin ve kapasitenin gelişimi ile ilişki olabileceği belirtilmektedir (Richardson ve Pasupathi, 2005). Ancak bir çocuğun deha seviyesinde zekâyâ sahip olması her zaman yetişkinliğinde de yaratıcılığını devam ettireceği anlamına gelmemektedir (Winner, 2000). Küçük yaşta bir takım kural ve uygulamalara uyum sağlamanın daha kolay olması ya da daha sakin ve uyum sağlayıcı ailelerde yetişen üstün yeteneklilerin kurallara ve düzene meydan okumaya yatkın olmamaları gibi sebepler çocuk yaştaki yaratıcılığın ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmektedir (Carr, 2016; Simonton, 2009). Değişen çevre şartlarına bağlı olarak yaratıcılık erken yaşlara göre azalabilmekte ya da kaybolabilmektedir. Olumlu gelecek etkilerini en üst düzeye çıkaracak şekilde öğrencilerin seçilmesinin en iyi yollarını bulmak için ortak bir iyiliğe doğru birlikte çalışmada üstün yetenekli çocuklara bilgelik kazandırmak önemli bir adımdır (Sternberg, 2003). Ergenlik dönemi de bilgeliği arttırmayı amaçlayan müdahaleler için önemli bir dönem olarak görülmektedir (Richardson ve Pasupathi, 2005). Ayrıca bilgeliğin cinsiyet bakımından farklılık gösterebileceği gibi (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006), farklılık göstermeyeceği de belirtilmektedir (Aldwin, 2009; Orwoll ve Achenbaum, 1993). Bilgelik gelişimindeki farklılıkların esas kaynağı yaşam şartlarıdır (Glück, Strasser ve Bluck, 2009).

Sternberg (2000a, 2003b) üstün yetenekliliğin bir türü olarak gördüğü bilgeliğin geliştirilmesi için modeller ve programlar önermektedir. “Üst düzey pratik zekâ, geleneksel standartlara göre yaşamda başarılı olmayı sağlayabilirken, bilgeliğin kişinin kendi standartlarına göre hayatta tatmin ve memnuniyet sağlamasının anahtarı olabileceğini belirtmektedir” (Sternberg, 2000a, s. 252). Üstün yetenekli olanların bilgeliği öğrenmesinin gerekli ve önemli olduğu belirtilmektedir (Murray, 2007; akt. Kaaij ve Mink, 2010). WICS modeli bilgeliğin öğrencilere öğretiminde denemiş, pek çok olumlu sonuç elde edilmekle birlikte önemli bir sorun, olarak öğretilenler, öğrencilerin hayatta başarılı olmak için dâhil oldukları müfredat engeline takılmışlardır (Sternberg, 2009).

Kaaij ve Mink'e (2010) göre toplumların geleceği üstün yetenekli öğrencilerin eğitim seviyelerine bağlıdır. Çünkü üstün yeteneklilerin kitleleri etkileyebilecek, toplumlara yön verebilecek potansiyelleri vardır. Ancak bunun kontrolü her zaman mümkün olmamaktadır. Bilişsel becerilerini kötü, hatta bencil amaçlarla kullanan ya da kendi iyiliğini başkalarının kötülüğü üzerinden sağlayabilen insanlar olabilir (Sternberg, 2009). Üstün yeteneklilerin gelişiminde, ahlaki küresel konular da dâhil edilerek manevi olarak da gelişimleri desteklenerek ve insanlığa hizmet edecek bilgelik becerileri kazandırılabilir bununla beraber sadece akademik başarıyı geliştirmeye değil bilgeliği de geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak zor ama önemli bir hedeftir (Kaaij ve Mink, 2010). Sternberg (2009) bilgelik öğretimi için okul müfredatlarında yer alabilecek önerilerde bulunmaktadır. Bilgelik öğreten öğretmenlerin akademik başarısının hem normal hayatta hem meslek hayatında başarıyı sürdürmede yeterli olmadığı farkında olmaları gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen, bilgeliğin dünyaya olumlu bir fark kattığını ve yaşamda çok kritik bir öneme sahip olduğunu gösterecektir. Üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel sınırlarının, alçak gönüllülük, sorumluluk bilinci, bilgi birikimi gibi değişkenlerle birlikte oluşturulmasına yardımcı olmak gerekmektedir (Kaaij ve Mink, 2010). Ayrıca bilgelik öğretiminde rol model olmak da önemlidir; çünkü davranışlar söylenenlerden daha önemlidir. Bilgelik önemli ölçüde öğretmenlerin bilgeliği teşvik edip ödüllendirmeleriyle başarılı olacaktır. Öğretmenler, öğrencilere hayatlarındaki olayları ve bu olaylarla ilgili kendi düşünce süreçlerini izlemelerini öğretmelidir. Başkalarının çıkarlarını tanımayı öğrenmenin bir yolu, kendi çıkarlarınızı tanımlamaya başlamaktır (Sternberg, 2009).

Değerler

İnsan var olduğundan bu yana hem davranış hem de bilme noktasında değerler yer almaktadır (Günay, 2003). Toplumun kendisi, kültürü ve kurumları ve insan değerlerin en önemli belirleyicisi olmakla birlikte zamanla oluşan değerler de toplumsal kurumların oluşumuna etki etmektedir (Rokeach, 1975). Değerler hem günlük davranışlarımıza yol gösterici olan hem de genel yaşam tarzımızı belirleyen ve etkileyen ilke ve ölçütler olması açısından önemlidir (Yazıcı, 2009). Kişisel tutum ve inançları birbirine bağlı kılan sahip olunan değerlerdir (Converse, 2008). Değerlerin bütün bu bireysel ve sosyal etkileri psikoloji, sosyoloji, antropoloji, felsefe, eğitim gibi pek çok alanda değerler konusu çalışılmış farklı bakış açıları ortaya konulmuştur.

Rokeach'a (1969) göre değer kavramı kişisel tercihlerin göreceli öncelik hiyerarşisine göre yaşamın akışına karşı bir durumda bireysel ya da toplumsal olarak tercih edilen davranışı yönlendiren inançlardır. Güngör (1998) değerlerin tek bir inançla değil düzenlenmiş bir grup inancın bir arada bulunmasıyla oluşacağını belirtirken değer inancın özel bir şekli olmaktan ziyade bir zihin organizasyonu olduğunu belirtmektedir. Buna karşın Rokeach (1969) değer inancın bir inançlar organizasyonu olan tutumdan farklı olarak tek bir inanç halinde ifade edildiğini belirtmektedir.

Schwartz ve Bilsky (1987) alan yazında genel niteliklerden yola çıkarak değer tanımlamasında önemli beş özellikten bahsetmektedir. Buna göre değerler genel düşünce ve inançlardır, arzu edilen amaç ifadeleri ve davranışlarıyla ilgilidir, belli durumların çok ötesindedir, davranış ve olayların seçimine ve değişimine rehberlik ederler, önemlerine göre sıralanırlar. Nesne ve olayların önemini belirleme niteliği olan değer psikolojik olarak nesnelere ya da olayların taşıdığı öznel niteliği belirtir (Hançerlioğlu, 1988). Dilmaç'a (1999, 2007) göre değer insanı diğer canlılardan ayıran ve insanların özelliklerini, arzu ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirmede kullanılan bir ölçüt olan inançlar bütünüdür. Değer ihtiyaçtan kaynaklanan davranışa rehberlik eder ve davranışı denetler (Çalışkur, 2010). Değerler sürekli birbiriyle etkileşim halindedir ve değerlerin birleşmesi bireylerde değer sistemlerini oluşturmaktadır (Hofstede, 1980; Rokeach, 1969). Değer tanımları genel olarak incelendiğinde vurgulanan ortak noktaların bireylerin ve toplumların hayatlarına yön vermesi davranışları etkileyen arzu edilen amaçlar, düşünce ve inanç sistemleri olduğu görülmektedir. Bu anlamda alanyazında farklı değer sınıflamaları karşımıza çıkmaktadır.

Değerlerin Sınıflandırılması

Rokeach (1968-1969) değerleri amaç değerler ve araç değerler iki ayrı başlıkta ele almış ve her başlık altında da 18 değere yer vermiştir. Bu yaklaşıma göre değerlerin de bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları vardır. Bireyin sahip olduğu değerler doğrultusunda tercihlerini yaparak amaçlarına ulaşmaya çalışması bilişsel boyutu, kendisiyle ilgili oluşan hisleri duyuşsal boyutu, davranışlara arabuluculuk ve rehberlik etmesi de davranışsal boyutu temsil etmektedir (Karababa, 2014). İki kategori arasında keskin ayırım yapmak mümkün olmamakla birlikte amaç ve araç değerler duruma göre iç içe geçebilmekte ya da ayrışabilmektedir. Ulaşılmak istenen ve arzu edilen rahat bir yaşam ya da mutluluk gibi daha evrensel değerler amaç değerler olarak adlandırılırken,

amaç değerlere sahip olmak için tercih edilen cesaret, yardımseverlik gibi daha somut ve değişebilen eylemler araç değerler olarak adlandırılmaktadır. Rokeach (1969) amaç ve araç değerleri tabloda sunulduğu şekliyle kategorize edilmiştir.

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaretli olma
Bilgelik	Dürüstlük
Dini olgunluk	Entelektüellik
Eşitlik	Geniş görüşlülük
Gerçek dostluk	Hırslı olma
Güzellikler dünyası	İtaatkarlık
Heyecanlı verici bir yaşam	Kendini kontrol etme
İç huzur	Kibar olma
Kendine saygı	Kendine hakim olma
Mutluluk	Mantıklı olma
Gerçek dostluk	Neşeli olma
Özgürlük	Sevecenlik
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi olma
Sosyal kabul	Temiz olma
Ulusal güvenlik	Yardımseverlik
Zevk	Yaratıcılık

Bir başka değer sınıflaması Schwartz'a aittir. Schwartz (1992) bütüncül bir bakış açısıyla 10 farklı boyutta ele alarak yaptığı sınıflandırmada, değerlerle ilişkili ve etkileşim halinde olan bazen de birbiriyle çatışan değerler yer almaktadır. Bu sınıflamadaki değerler, sosyal statü, saygınlık, hakimiyet kurma ve kişisel değerleri oluşturmaktadır (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999).

Değer Grupları	Değerler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak (zeki olmak).
Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak
Uyarılm: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (kendine saygısı olmak)
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma (iç uyum)
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat)

Geleneksellik: Kültür ya da dinsel t�re ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak (dünyevi işlerden elayak çekmek)
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, itaatk�r olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik: Toplumun, varolan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek (bağlılık duygusu, sağlıklı olmak)

(Kuşdil ve Kağıt başı, 2000, s. 61).

Morris'e göre, faal değerler, kavranmış değerler, amaç değerler olmak üzere  c tip değer bulunmaktadır (Bilsky ve Koch, 2000). Spranger ise "bilimsel", "ekonomik", "estetik", "sosyal" "politik", ve "dini" değer olarak 6 gruba ayırmıştır (Güngör, 1998). Allport, Vernon ve Lidzey (1960) değerleri; siyasi, sosyal, estetik, ekonomik, bilimsel ve dini değerler olarak altı grupta (akt. Topçuoğlu, 1999) incelerken; Güngör (1998) de estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflama yapmıştır. Nelson değerleri, bireysel değerler grup değerleri, sosyal değerler olarak sınıflamıştır (Keskin, 2008).

İnsanın motivasyonuna, uyumuna, yaşam anlamına etki eden insan psikolojisinin en önemli faktörlerinden biri olan değerler göreceli değerlendirmelerdir ve insanlar algıladıklarına bazı anlamlar yükledikleri için dış dünyayı değerleri ile ifade etmektedirler (Ersoy, 2012). Yardımseverlik, adalet, özgürlük gibi değerler, bireyleri ve toplumları fizik kanunları kadar etkilemekte ve yönlendirmektedir (Ersoy, 2012). Değerler, bireysel ve toplumsal boyutları olan kavramlardır (Martorella, 2001; Welton ve Mallan, 1999). Değerlerin oluşumuna bireylerin fiziki ve sosyal çevresi, fizyolojik yapısı, arzuları ve geçmiş deneyimlerinin etkisi vardır. Bununla beraber değerler sosyal, kültürel ve kişisel tecrübelerle birlikte bireyin kendi yarattığı psikolojik bir yapılanmadır ve değerlerin düzeltici, ayarlayıcı, benlik koruyucu ve kendini gerçekleştirme işlevi vardır (Rokeach, 1969). Yaşamda önemli özellik ve işleve sahip olan değerlerin kazandırılması ve aktarılmasına yönelik çalışmalar, zamanla ihtiyaç haline gelmiştir. Toplum ve birey bazında yaşanan ahlaki  ok nt ler, suç ve şiddetin artması, yaşanan mutsuzluk gibi sebepler aile ve okulda değerlerin kazanımını önemli hale getirmiştir (Yazıcı, 2009). Eğitimin içinde değer kazanımı ve aktarımın yapılmasında okulların önemli bir araç olduğu belirtilmektedir (Akbaba-Altun, 2003; Rogers ve Freiberg, 1994). Türkiye'de değerler eğitimi okullarda bazı program ve projelerle gerçekleştirilmektedir (Akbaş, 2008; Cihan, 2014).

İnanç ve düşünce temeline dayanan değerler duygulardan bağımsız olmamakla beraber öznedir ve bireyin amaçlarına ulaşmasına yön veren davranışları üzerinde etkilidir (Schwartz ve Bilsky, 1987). Bireye rehberlik eden çok yönlü bir ölçüt olan değerler bireylerin tercihleri üzerinde de önemli rol oynamaktadır. Sadece bireye değil topluma yön ve anlam veren değerler kişiler arası uzlaşım gerektirmektedir (Fichter, 2006). Başkaları üzerinde de etki yaratma ve ikna etme gücü olan değerlerin bireyleri toplumda belli bir konum almaya teşvik ettiği ve bireylerin hem kendini hem de toplumu değerlendirmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Rokeach, 1969).

İnsan iyi oluş için hem maddi hem de manevi unsurları tercih edebilir. Zenginlik, statü, güç gibi maddi amaçlar, insanların değer/amaç sistemlerinin vazgeçilmez bir kısmı olduğundan, bu değerler öznel iyi oluşu sağlamak için insanı oldukça motive eder (Dittmar, Bond, Hurst ve Kasser, 2014). Ancak, maddi amaçlar insanın kendini aşma, potansiyelini gerçekleştirme ve maneviyat gibi olgularını tatmin etmemektedir (Kasser, 2016). Bu bağlamda edinilen amaç ve var olan değerlerin, farkındalık, kendini aşma, hayatın anlamını bulma, öz bilinç gibi yardımcı etkenlerle iyi oluşa katkı sağladığı belirtilmektedir (Ivtzan, Lomas, Hefferon ve Worth, 2016; Lykins, 2014). İyi oluşun öğeleri arasında kültürel bakış açısı, uyum, değerler ve amaçlar yer almaktadır (Myers ve Diener, 1995). Lu, Gilmour ve Kao (2001) tarafından değerlerin iyi oluşu belirlemedeki gücünün önemi vurgulanmaktadır.

Üstün Yeteneklilerde Değer

Toplumları etkileme ve kitlelere yön verme kapasitesine sahip olan üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler ve potansiyelleri nedeniyle üstün yeteneklilerde değer kavramı dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli bireylerin sahip olduğu özellikler arasında yüksek ahlaki duyarlılık yer almaktadır (Silverman, 1994). Üstün yetenekliler ileri bilişsel gelişimleri sonucunda soyut bir kavram olan değerlere daha erken yaşlarda sahip olabilmektedir (Gross, 2002). Sahip oldukları yüksek farkındalık ve gözlem gücü özelliklerinden dolayı bu bireyler, yaşanan ahlaki olmayan durumlara karşı aşırı hassasiyet gösterebilirler (Ataman, 2005).

Üstün yeteneklilerle yapılan çalışmalar çalışkanlık, irade gücü, sorumluluk alma, cesaret, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilmede akranlarına göre daha üst seviyede olduklarını göstermektedir (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Yine yapılan bazı

çalışmalarda bazı değerler ve kişilik özellikleri bakımından da akranlarından ileri düzeyde oldukları belirtilmektedir (Gross, 1998; Renzulli, 1999). Ayrıca değerler, bilgeliği ortaya koyarken de göz ardı edilemez. Çünkü Sternberg'in (1998) denge teorisi, bilgeliği örtük bilginin değerler aracılığıyla uygulanması olarak tanımlamaktadır. Bilgelik, ortak bir iyiliği göz önüne alarak sorunlara zm üretmek için değerler ile birlikte düşünce süreçlerini uygulamaktır (Sternberg, 2000). ıkarlar arasında kabul edilebilir bir dengeyi neyin oluşturduğu ve ortamların uyarlanması, şekillenmesi ve seçilmesi arasında uygun dengeyi oluşturması açısından, değerler (doğruluk, dürüstlük, samimiyet, merhamet ve başkaları için merhamet gibi) nemli bir rol oynamaktadır (Sternberg, 2000). Bilgeliği sağlamaya yönelik çalışmalarda kullanılan bazı yöntemlerin bireylerin farklı değer sistemlerini kendi tepkilerine dâhil etme yeteneklerini geliştirdiği belirtilmektedir (Bhmig-Krumhaar, Staudinger ve Baltes, 2002; akt. Ferrari ve Potworowski, 2008).

Lovecky (1997), stn yeteneklilerin ahlaki duyarlılıklarında farklılıklar ve uyumsuzluklar olabileceğini, bireylerin hem kendi sınırlarını hem de kişilerarası etkileşimlerini geliştirebilmeleri için farklılıkları kabulü, sevmeyi ve kendileri için sevdikleri değerlere ne zaman ve nasıl sahip olacaklarını öğrenmeleri gerektiği belirtilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Colangelo ve Assouline (1995), 3. sınıf ve 11. sınıf arasındaki 563 üstün yetenekli öğrenciyle yaptıkları çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin genel benlik kavramının olumlu olduğu sonucuna ulaşmış, ilkokul, ortaokul ve lise ğrencilerinin yüksek benlik kavramına sahip olduklarını, bunlar arasında en düşük puanların lise öğrencilerine ait olduğunu belirtmişlerdir. Colangelo ve Kelly (1983) yaptıkları bir çalışmada, üstün yetenekli geçenlerin üstün yeteneğe sahip olma konusunda olumlu benlik kavramına sahip olduklarını ancak ğretmenlerinin ve üstün yetenekli olmayan akranlarının kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Eryılmaz (2008), 10-11 yaşlarındaki 169 öğrenciyle yaptığı çalışmada, benlik kavramları ile bilişsel performansları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Metin ve Bencik-Kangal (2012) tarafından 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan genel zihinsel yetenek alanında 120 üstün yetenekli öğrenciyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin genel benlik kavramı puan ortalamasının normal gelişen akranlarından daha yüksek (olumlu) olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, bu sonuçlara göre üstün yetenekli çocukların kendilerini akademik olarak yeterli gördükleri, mutluluk ve popülerite alt boyutlarından yüksek puan aldıkları görülmektedir. Hoge ve Renzulli (1993), benlik kavramını genel, akademik, davranışsal, fiziksel, sosyal olmak üzere 5 boyutta ele almış, bu temele dayanarak yaptığı çalışmada, üstün yetenekli çocukların akademik ve davranışsal benlik kavramlarının, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezinde özel eğitim alan 26 üstün yetenekli öğrenciyle ve tanılanmış ancak özel eğitim alamayan 26 üstün yetenekli öğrenciyle yapılan bir çalışmada da özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların, özel eğitim alan çocuklara göre yüksek benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların, özel eğitim alan çocuklara göre mutluluk, davranış ve uyma, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanlarının yüksek bulunmuştur (Bildiren, 2018). Bunun yanında üstün yetenekliler için özel bir eğitim ortamında yetişen bireylerin normal eğitim ortamlarında yetişenlere göre daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları belirtilmektedir (Karnes ve Wherry, 1981). Altun ve Yazıcı (2012), 385 üstün yetenekli lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada gelir seviyesi çok yüksek olan öğrencilerin, gelir seviyesi düşük olan öğrencilere göre benlik kavramlarını anlamlı olarak yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Hollanda'da, 5 okuldan seçilen 1. ve 2. sınıflardaki 233 öğrenciden, 35 üstün yetenekli ve 34 normal gelişim gösteren çocuğun iyi oluş puanları karşılaştırılmıştır. Üstün yetenekliler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında çok küçük farklılık ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yaratıcılık alanında üstün yetenekli olan çocuklarda iyi oluş düşük iken, performans alanında üstün yetenekli olan çocuklarda iyi oluş düzeyleri daha yüksektir (Kroesbergen ve diğerleri, 2016).

Entelektüel üstün yetenekliler ve üstün başarı gösteren öğrencilerin dâhil edildiği bir araştırmada ise 198 entelektüel üstün zekâlı, 141 akademik üstün başarılı ve 136 kişiden oluşan bir kontrol grubu ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre akademik üstün başarılı öğrencilerin iyi oluş düzeyleri kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Entelektüel üstün yetenekli öğrenciler ise iyi oluş açısından düşük puanlar almışlardır (Pollet ve Schnell, 2017).

Üstün yetenekli yetişkinlerle yapılan bir çalışmada ise 101 üstün yetenekli ve 91 normal gelişim gösteren katılımcıların iyi oluşları karşılaştırılmıştır (Wirthwein ve Rost, 2011). Genel olarak iyi oluş ile ilgili anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, üstün yeteneklilerin boş zaman etkinliklerini değerlendirme ile ilgili daha az memnuniyet duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Wirthwein ve Rost (2011), üstün yetenekli katılımcılar arasında, yalnızca işle ilgili memnuniyetin genel yaşam memnuniyeti için önemli bir öngörücü olarak görev yaptığını, kontrol grubu arasında ise benlik ve arkadaşlık alanlarının ayrıca yaşamdaki memnuniyet farkının açıklanmasına katkıda bulunduğunu bildirmiştir.

Çinde 317 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada mükemmeliyetçilik algısı ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre olumlu mükemmeliyetçilik olumsuz mükemmeliyetçiliğe göre daha yüksektir. Ayrıca her iki mükemmeliyetçilik de iyi oluşa doğrudan etkide bulunmaktadır (Chan, 2007). Çinde 351 akademik olarak üstün yetenekli ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, kızların iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Chen, Cheung, Fan ve Wu, 2018).

Vialle ve diğerleri (2007), 950'den fazla öğrenciyle yaptıkları boylamsal bir çalışmada seçilen 65 ortaokul öğrencisinin iyi oluşlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Özdüzenleme haritalarının, psikolojik iyi oluşa etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 795 kişilik bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek akademik başarı ile kaygı arasında yüksek düzeyde bir ilişki mevcuttur (Thuneberg ve Hotulainen, 2006).

93 erkek ve 155 kız lise öğrencisi ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise iyi oluş alt boyutlarından ilişkililik alt boyutunun kızlarda erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Šeboková, Uhláriková ve Halamová, 2018). Üstün yeteneklilerin eğitildiği okullarla ilgili 1965-1991 yılları arasında yapılan 8 çalışmayı inceleyen çalışmanın sonuçlarına göre zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış bu eğitim programı öğrencilerin iyi oluş düzeylerine olumlu şekilde etki etmiştir (McHugh, 2006).

Kurnaz ve diğerlerinin (2013) yaptıkları bir çalışmada, üçüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar olan seksen dokuz üstün yetenekli öğrencinin değer algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin en çok metafor ürettikleri değerler şefkat, doğayı sevme, dostluk, doğru sözlülük, liderlik, merhamet, bağışlayıcılık ve kanaatkârlık; en az metafor ürettikleri değerler ise minnettarlık, zamanı etkin kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlıktır. Ayrıca araştırma öğrencilerin somut işlemler döneminde olmalarına rağmen soyut ifadeler olan değerleri de algıladıklarını ortaya koymuştur. Topçu'nun (2015) on bir ile on beş yaş grubu arasındaki 48 üstün yetenekli öğrenciyle yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin yaşamlarına yön veren öncelikli değerlerin; dürüstlük, saygı, güven, sevgi, iyi insan olma, hoşgörü, yalan söylememe, anlayış olduğu belirtilmektedir. Alıcı ve Sarıçam'ın (2015) üstün yetenekli tanısı alan ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin toplumsal değer algısı düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik algı puanları normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Buna göre üstün yetenekli bireyler toplumsal değerleri daha fazla algılamaktadır. Gökdere ve Çepni'nin (2003) üstün yetenekli çocuklara yönelik verilen değerler eğitiminde öğretmen rolünün üzerinde durulduğu çalışmada, üstün yeteneklilerin değerlere sahip olma durumları bakımında üst düzeyde olabilecekleri ancak bu kabulün yeterli olmaması gerektiği, dürüstlük, çalışkanlık, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin üstün yeteneklilere eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından kazandırılabilmesi vurgulanmaktadır. Turgut-Yıldırım (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda, zihinsel yönden olduğu gibi duygusal yönden de diğer bireylerden farklı olan üstün yetenekli bireylerin yüksek duyarlılığa sahip olduğu ancak toplum tarafından anlaşılmadıkları takdirde bunu kaybedebildikleri belirtilmektedir.

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerde gözlemlenen değerlere ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin en fazla özgüven ve doğruluk değerlerine sahip olduğu bunun yanında kararlılık, saygı, cesaret ve hoşgörü değerlerine de sahip oldukları belirtilmektedir (Beldağ ve Keskin, 2016).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanmış olup iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamasını ölçek uyarlama çalışması oluşturmaktadır. Bu çerçevede, Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasını, BİLSEM'e devam etmekte olan 4-12. sınıflar arasındaki öğrencilerin, iyi oluş düzeylerinin benlik kavramı, bilgelik ve değerler bağlamında ilişkisel olarak incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin birlikte gerçekleşip gerçekleşmediğini ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılmaktadır. Tarama modeli gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermemekle birlikte, bu yönde ipuçları sağlayarak değişkendeki durumlar bilinirse diğer değişkenlerdeki değişimlerin de kestirilebilmesinde yardımcı olan bir korelasyon ve karşılaştırma türü olarak ikiye ayrılmaktadır. Korelasyon türünde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve değişiyorsa bunun hangi yönde gerçekleştiği tespit edilmeye çalışılırken; karşılaştırma türündeki modelde ise, değişkenlerin birine göre oluşturulan grupların, diğer değişkende bir değişime neden olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2007; Karasar, 2010).

Bu çalışmada BİLSEM'e devam eden öğrencilerin benlik kavramlarının, iyi oluşlarını bilgelik ve değerler aracılığıyla yordama gücü incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin iyi oluş, benlik kavramı, bilgelik ve değerler puanlarının cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Çalışmada iyi oluş, benlik kavramı, bilgelik ve değerler puanları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli (YEM) aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de BİLSEM 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği bilişsel düzeye sahip sınıflar seçilmesi amaçlandığı için 4. sınıftan itibaren öğrenciler seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler belirlenirken, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından belirlenen 12 istatistiksel bölge birimi sınıflandırılması kullanılmıştır. Buna göre Türkiyedeki tüm iller Düzey 3 olarak tanımlanmış, ekonomik, sosyal ve coğrafi yönden benzerlik gösteren komşu iller ise bölgesel kalkınma planları ve nüfus büyüklükleri dikkate alınarak "Düzey 1" ve "Düzey 2" olarak gruplandırılmıştır. Her bölgeyi temsil edecek olan iller, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (www.planlama.org). Bu yöntemle evreni temsil gücü yüksek bir örnekleme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu illere toplamda 3000 adet ölçme aracı gönderilmiş olup bunun sadece 991 tanesi doldurulmuş olarak geri gönderilmiştir. Gelen veri seti, hem ölçek uyarlama için hem de model denemesi için kullanılmıştır.

Ölçek uyarlaması için kullanılacak verilerin analiz için uygunluğu gözden geçirilirken, uygulama için gönderilen ölçek takımının demografik bilgilerin ve birkaç maddesinin doldurulduğu fark edilen 43 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Sonrasında verinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir düzey olan -3 ve +3 değerlerin (Kline, 2016) dışında kalan 20 veri de veri setinden çıkartıldıktan sonra, Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin uyarlamasının yapılması amacıyla 928 katılımcının verisi kullanılmıştır. Ölçek uyarlamasına ilişkin sonuçlar bulgular bölümünde verilmiş olup uyarlama çalışmasında kullanılan veri setinin demografik bilgileri Tablo 1’de görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 4. ve 12. Sınıflar arasındaki sınıflarda öğrenim gören BİLSEM öğrencileri oluşturmakla birlikte çalışma grubunun dışında bırakılan verilerin içerisinde 12. sınıfların olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ölçek Uyarlama Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Değişkenler	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kız	518	55.8
	Erkek	407	43.9
	Belirtmeyen	3	.3

Değişkenler	Özellikler	n	%
Yaş	Belirtmeyen	1	.1
	9	26	2.8
	10	105	11.3
	11	203	21.9
	12	169	18.2
	13	153	16.5
	14	137	14.8
	15	95	10.2
	16	25	2.7
	17	14	1.5
Sınıf	4	22	2.4
	5	204	22
	6	217	23.4
	7	109	11.7
	8	186	20
	9	132	14.2
	10	28	3
	11	25	2.7
Yaşamınızın Çoğunu Geçirdiğiniz Coğrafi Bölge	Belirtmeyen	5	.5
	Marmara	164	17.7
	Ege	80	8.6
	İç Anadolu	312	33.6
	Akdeniz	55	5.9
	Karadeniz	149	16.1
	Doğu Anadolu	57	6.1
	Güney Doğu Anadolu	108	11.6
Babanızın Öğrenim Durumu	Belirtmeyen	3	.3
	Bir okul mezunu değil	2	.2
	İlkokul	22	2.4
	Ortaokul	43	4.6
	Lise ve dengi	127	13.7
	Üniversite	565	60.9
	Lisansüstü	157	16.9
Annenizin Öğrenim Durumu	Belirtmeyen	12	1.3
	Bir okul mezunu değil	7	.8
	İlkokul	64	6.9
	Ortaokul	39	4.2
	Lise ve dengi	182	19.6
	Üniversite	501	54
	Lisansüstü	124	13.4
Ailenizin Ortalama Geliri	Belirtmeyen	11	1.2
	2000 TL ve altı	54	5.8
	2001 TL-4000 TL arası	165	17.9
	4001 TL-6000 TL arası	176	19
	6001 TL-8000 TL arası	127	13.7
	8001 TL-10000 TL arası	72	7.8
	10001 TL ve üzeri	54	5.8
Toplam		928	100

Aracılık testi ve diğer hipotezleri test etmek için kullanılacak verilerin analiz için uygunluğu gözden geçirilirken, bazı katılımcıların ilk sayfadaki demografik bilgiler ve ikinci sayfadaki Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ni doldurdukları diğer sayfaları doldurmadıkları fark edilmiştir. Bu şekilde olan 72 veri

ölçek uyarlamasında kullanılmış ancak aracılık analizi veri setinde kullanılmamıştır. Sonrasında verinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir -3 ve +3 değerlerinin (Kline, 2016) dışında kalan 45 veri de veri setinden çıkarıldıktan sonra, son olarak Mahalanobis değerleri gözden geçirilmiş ve kabul edilmeyen 35 veri atılmıştır. Veri gözden geçirildiğinde gerekli tüm normallik ve doğrusaldık varsayımlarını karşıladığı sonucuna varılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidel, 2013). Aracılık ve diğer hipotezleri test etmek amacıyla 839 katılımcı verisi kullanılmıştır. Verilerin analizinde 9 ve 10 yaşındaki katılımcı sayıları az olduğu için bu yaşlar 10 yaş ve altı şeklinde, 15, 16 ve 17 yaşındaki katılımcı sayıları az olduğu için bu yaşlar 15 ve üzeri şeklinde birleştirilmiştir ve bu şekilde analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubu Demografik Bilgiler

Değişkenler	Özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kız	372	44.3	
	Erkek	464	55.3	
	Belirtmeyen	3	.4	
Yaş	9	23	2.7	
	10	98	11.7	
	11	191	22.8	
	12	160	19.1	
	13	132	15.7	
	14	116	13.9	
	15	84	10.0	
	16	22	2.6	
	17	12	1.4	
	Belirtmeyen	1	.1	
Sınıf	4	19	2.2	
	5	191	22.8	
	6	207	24.7	
	7	98	11.7	
	8	156	18.6	
	9	114	13.6	
	10	26	3.1	
	11	19	2.3	
	12	2	.2	
	Belirtmeyen	7	.8	
	Yaşamınızın Çoğunu Geçirdiğiniz Coğrafi Bölge	Marmara	153	18.2
		Ege	74	8.8
İç Anadolu		281	33.5	
Akdeniz		54	6.4	
Karadeniz		128	15.3	
Doğu Anadolu		52	6.2	
Güney Doğu Anadolu		94	11.2	
Belirtmeyen		3	.4	

Değişkenler	Özellikler	n	%
Babanızın Öğrenim Durumu	Bir okul mezunu değil	3	.4
	İlkokul	22	2.6
	Ortaokul	41	4.9
	Lise ve dengi	112	13.3
	Üniversite	503	60.0
	Lisansüstü	146	17.4
	Belirtmeyen	12	1.4
Annenizin Öğrenim Durumu	Bir okul mezunu değil	7	.8
	İlkokul	59	7
	Ortaokul	37	4.4
	Lise ve dengi	160	19.1
	Üniversite	451	53.8
	Lisansüstü	115	13.7
	Belirtmeyen	10	1.2
Ailenizin Ortalama Geliri	2000 TL ve altı	49	5.8
	2001 TL-4000 TL arası	147	17.5
	4001 TL-6000 TL arası	159	19
	6001 TL-8000 TL arası	121	14.4
	8001 TL-10000 TL arası	70	8.3
	10000 TL ve üzeri	49	5.8
	Belirtmeyen	244	29.1
Toplam		839	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verileri toplamak amacıyla Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli (EPOCH), Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Bilgelik Gelişimi Ölçeği ve İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli (EPOCH)

Ölçeğin orijinal formu; iyi oluş kavramını beş boyutlu modelle açıklayan Seligman'ın (2011) PERMA teorisinin ergenler üzerinde uyarlanması test etmek amacıyla Kern ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Demirci ve Ekşi (2015) tarafından 262 lise öğrencisi üzerinde 14-18 yaş grubunda yapılmıştır. Ölçekteki maddeler, 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında 5'li Likert tipi derecelendirmeye göre puanlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, her boyutta puanların ortalamasının alınmasıyla 1 ile 5 arasında bir puan üretilmekte ve bu 5 boyut gösterge paneli yaklaşımı ile rapor edilmektedir. Her boyutta 4 madde olmak üzere toplamda 20 madde bulunan ölçekte, ters puanlanan madde yoktur.

Demirci ve Ekşi (2015) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında madde analizi için düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin 5 boyutlu

modelinin uyumunu belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri; $\chi^2 = 381,29$, $sd = 160$, $RMSEA = .074$, $NFI = .96$, $NNFI = .98$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .96$ ve $SRMR = .052$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri, .37 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin 5 faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ortaya çıkan boyutlar; “hayata bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk” şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları; ilişkililik için .68 ile .77, hayata bağlılık için .60 ile .69, mutluluk için .66 ile .77, iyimserlik için .61 ile .75 ve kararlılık için .41 ile .56 arasında değişmektedir. EPOCH Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .95 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, ilişkililik için .88, hayata bağlılık için .84, mutluluk için .88, iyimserlik için .84 ve kararlılık için .72, olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin alanda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrenci çalışma grubu için yapılan analizlere göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .87 şeklinde iken; ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, ilişkililik için .76, hayata bağlılık için .76, mutluluk için .85, iyimserlik için .78 ve kararlılık için .77 olarak bulunmuştur.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği

Öğrencilerin benlik kavramlarını ölçmek amacıyla, Feldhusen ve Kolloff (1981) tarafından geliştirilmiş olan “Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarını etkileyebilecek özelliklerine odaklanacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin, yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşimlerini ele almaktadır. Ölçekte, üstün yeteneklilerin yetenek ve becerilerini vurgulayan 40 madde bulunmaktadır. Ölçek, ikili cevaplama tipinde olup katılıyorum ya da katılmıyorum şeklinde cevap verilmektedir. Ölçekte, her katılıyorum yanıtı 1, her katılmıyorum yanıtı ise 0 olarak puanlanmaktadır.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Indiana'nın Tippecanoe bölgesindeki sekiz okulun 3. ve 6. sınıf arasında eğitim gören 412 üstün yetenekli öğrenciden elde edilen verilerle geliştirilmiştir. Bu örneklemin 224'ü kadın ve 188'i erkektir. 105'i üçüncü sınıf öğrencisi, 105'i 4. sınıf öğrencisi, 116'sı 5. sınıf öğrencisi

ve 86'sı 6. sınıf öğrencisidir. Elde edilen veriler için Kuder Richardson 20 katsayısı .77 olarak bulunmuş ve test-tekrar korelasyon katsayısı ise .79 şeklindedir. Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile Pearson Moment Çarpımı korelasyonunun .65 olduğu saptanmıştır (Feldhusen ve Kolloff, 1981).

50 Maddelik Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nden öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 40.29 ve standart sapması 5.40'dır. Yedi öğrenci 50, bir öğrenci ise 16 puan almıştır (Feldhusen ve Kolloff, 1981, s. 321). Araştırmacılar .05'den düşük korelasyona sahip olan 10 maddeyi yapıdan atıp katılımcıların puanlarını yeniden hesaplamışlardır. Yeni puan ortalaması 31.42, standart sapma ise 5.03 olarak bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre KR20 değerleri ise; 3. sınıflar .80, 4. sınıflar .82, 5. sınıflar .80 ve 6. sınıflar .75 olarak ortaya çıkmıştır. 1992 yılında Feldhusen ve Willard-Holt tarafından 3. sınıf ve 10. sınıf arasında eğitim gören 931 üstün yetenekli öğrenci üzerinde ölçeğin revize çalışması yapılmış, sonuç olarak ölçek maddelerinde değişiklik olmamış ve KR20 değeri .79 bulunmuştur (Feldhusen ve Willard-Holt, 1992).

Bu araştırmada “Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği” Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarılma çalışmasına ilişkin sonuçlar bulgular kısmında açıklanmıştır.

Bilgelik Gelişimi Ölçeği (BGÖ)

Bilgelik Gelişimi Ölçeği (BGÖ), bireylerin bilgelik gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla, Brown ve Greene (2006) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 66 madde ve ikisi süper faktör olan 6 alt ölçekten oluşan bir öz değerlendirme formudur. 4 madde kendilik bilgisi, 12 madde özgecilik, 11 madde yaşama dair bilgi, 5 madde duygu yönetimi, 10 madde diğerlerine ilham verme, 8 madde yargı, 11 madde yaşam becerileri ve 5 madde öğrenmeye gönüllülük ile ilgilidir. Cevaplar yedili Likert şeklinde, 1= hiç katılmıyorum'dan, 7=kesinlikle katılıyorum'a doğrudur.

BGÖ, Brown'un (2004) bilgelik gelişim modeline dayanmakta ve öğrenme çıktıklarına yardımcı olmak amacıyla lise ve dengi düzeydeki öğrencilerin bilgelik gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Brown'un (2004) altı faktörlü kuramı, bilgeliğin açıklanmasında katkısı bulunan; kişinin öğrenme, deneyim ve birbirleriyle

etkileşim kurmasını, yaşamdan öğrenme, yaşama yansıtma, bütünleşme ve uygulama özelliklerini gerektiren etkileşimlere yönelmesini öneren bir yapıdadır.

Brown ve Greene (2006), Brown'un (2004) örtük bilgelik gelişim modelini açıklamak amacıyla öğrenci ve eğitimci odak grup görüşmelerini kullanarak 141 maddelik öz değerlendirme sorularından oluşan bir ölçek havuzu geliştirmişlerdir. Sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla madde sayısını 79'a düşürmüşlerdir. Uygulamalarını elektronik ortamda 7050 kişiye göndererek gerçekleştirmişlerdir. Gönderilen ölçeklerin sadece 1188'i (%32.6 erkek, %60.7 kadın) geri gelmiştir. Analizler sonucunda BGÖ'nin Cronbach Alfa katsayısı .96, kendilik bilgisi .84, özgecilik .87, yaşama dair bilgi .84, duygu yönetimi .84, diğerlerine ilham verme .88, yargı 88, yaşam becerileri .88 şeklindedir. Bu çalışmada öğrenmeye gönüllülük altboyutu iyi çalışmamıştır.

Greene ve Brown (2009), başka bir geçerlilik araştırması kapsamında 2715 profesyonelin ve 338 üniversite öğrencisinin katılım göstermiş olduğu çalışmada, BGÖ ve Iowa Öğrenci Gelişim Envanteri'ni (Hood, 1997) uygulanmıştır. Bu çalışmada yetişkin profesyonel örneklemeden elde edilen veriler sonucunda BGÖ toplam puan Cronbach Alfa katsayısı .93, ölçek alt boyutları olan kendilik bilgisi .87, özgecilik .90, yaşama dair bilgi .88, duygu yönetimi .84, diğerlerine ilham verme .86, yargı .87, yaşam becerileri .87 ve öğrenmeye gönüllülük .70 olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler sonucunda, BGÖ Cronbach Alfa katsayısı .93, kendilik bilgisi .85, özgecilik .92, yaşama dair bilgi .85, duygu yönetimi .84, diğerlerine ilham verme .86, yargı .88, yaşam becerileri .89 ve öğrenmeye gönüllülük .74 olarak analiz edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde BGÖ'nin hem öğrenciler hem de mesleki alanda çalışanlarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varmışlardır (Brown ve Greene, 2009).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Şahin, Baloğlu, A. Erdem ve Ş. Erdem (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında ise BGÖ toplam puanı için Cronbach alfa katsayısı .97, ölçek alt boyutları olan kendilik bilgisi, özgecilik, yaşama dair bilgi, duygu yönetimi, diğerlerine ilham verme, yargı, yaşam becerileri, öğrenmeye gönüllülük içinse sırayla 88, .91, .89, .83, .90, .90, .90 ve .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum iyiliği değerlerinin ($X^2/df=1.84$, $RMR=.09$, $CFI=.88$, $TLI=.87$ ve $RMSEA=.05$) kabul edilebilir

olduğu ve ölçeğin faktör yapısının Türk kültüründe doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahin ve diğerleri, 2017). Brown ve Greene, (2006; 2009) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme ve revize etme çalışmalarında ölçeğin özgecilik ve diğerlerine ilham verme boyutları kişilerarası anlayış alt boyutunu açıklarken; yaşam becerileri ve duygu yönetimi ise yaşam becerileri alt boyutunu açıklamaktadır. Yaşam becerileri ve kişilerarası anlayış süper faktör olarak tanımlanan alt boyutlardır. Bu çalışmada, kendilik bilgisi, yargı, yaşama dair bilgi, öğrenmeye gönüllülük, yaşam becerileri ve kişilerarası anlayış alt boyutları ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrenci çalışma grubu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum iyiliği değerlerinin de ($\chi^2/df=2.00$, $RMR=.08$, $CFI=.92$, $TLI=.91$ ve $RMSEA=.03$) kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Cronbach alfa katsayıları ise; kendilik bilgisi, özgecilik, yaşama dair bilgi, duygu yönetimi, diğerlerine ilham verme, yargı, yaşam becerileri, öğrenmeye gönüllülük içinse sırayla .72, .86, .85, .76, .87, .84, .89 ve .70 olarak bulunmuştur.

İnsani Değerler Ölçeği

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ), Dilmaç (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 6 alt boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır. “Sorumluluk” alt boyutu yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .77 arasında değişmekte ve toplam varyansın %16.09’ünü açıklamaktadır. “Dostluk/Arkadaşlık” alt boyutu yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri .51 ile .79 arasında değişmekte ve varyansın %5.60’ını açıklamaktadır. “Barışçı Olma” alt boyutu yedi maddeden, maddelerin faktör yük değerleri .46 ile .74 arasında değişmekte ve varyansın %3.87’sini açıklamaktadır. “Saygı” alt boyutu yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .36 ile .69 arasında değişmekte ve varyansın %3.30’ünü açıklamaktadır. “Dürüstlük” alt boyutu yedi maddeden oluşmakta olup, maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .83 arasında değişmekte ve varyansın %2.99’ünü açıklamaktadır. “Hoşgörü” alt boyutu yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri ise .36 ile .72 arasında değişmekte ve varyansın %2.63’ünü açıklamaktadır.

İDÖ’nün güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları “sorumluluk” alt boyutu .73, “dostluk/arkadaşlık” alt boyutu .69, “barışçı olma” alt boyutu .65, “saygı” alt boyutu .67, “dürüstlük” alt boyutu .69, “hoşgörü” alt boyutu .70 şeklindedir. 42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur. İDÖ’nün kararlı ölçüm yapıp

yapmadığını test etmek için, 150 ortaöğretim öğrencisinden oluşan bir gruba 20 gün ara ile iki kez uygulanarak test-tekrar test yöntemiyle güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu kararlılık katsayıları “sorumluluk” için .73, “dostluk/arkadaşlık” için .91, “barışçı olma” için .80, “Saygı” için .88, “dürüstlük” için .75, “hoşgörü” için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı için kararlılık katsayısı .87 olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrenci çalışma grubu için yapılan analizlere göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .79 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, “sorumluluk” için .65, “dostluk/arkadaşlık” için .80, “barışçı olma” için .61, “saygı” için .74, “dürüstlük” için .50, “hoşgörü” için .26 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında BİLSEM’e devam eden 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Verilerin toplanması için öncelikle MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne izin yazısı yazılmıştır. İzin alındıktan sonra 3000 adet ölçme aracı ve izin yazısı DPT ve TÜİK istatistiksel bölge birimlerine göre Bilim Sanat Merkezleriyle iletişime geçilerek kargo yoluyla gönderilmiştir. Gönderilen ölçme araçlarının dönüş oranı %33.3 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS [Statistical Package Program for Social Sciences (Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı)] 21 paket programı, AMOS ve Mplus programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde demografik değişkenlere ilişkin analizlerde t testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Ölçek uyarlamasında, kategorik değişkenler için kullanılan en küçük kareler (WLSMV) tahmin metodu tercih edilmiştir. Bu metoda göre diyagonal ağırlık matrisi, dayanıklı standart hatalar ve ortalama ve varyansa göre düzeltilmiş ki-kare test istatistiklerini kullanarak WLS parametrelerini tahmin edilebilmektedir (Muthén ve Muthén, 2006). Sürekli ve kategorik verileri içeren yapısal eşitlik modellerinde (YEM) WLSMV tahminleyicileri parametreleri sağlam ve doğru şekilde tahmin edebilmek için

polikorik ya da tetrakorik korelasyonları kullanılır (Flora ve Curran, 2004; Diemer ve diğeri, 2010). Bu çalışmada da Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği “katılıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde cevaplandığı için faktör analiz yapılırken, varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSMV) tahmin metodu kullanılmıştır (Finch, 2011a, 2011b; Schmitt, 2011; Rhemtulla, Brosseau-Liard ve Savalei, 2012; Kline, 2016).

Değişkenler arasındaki yordama düzeylerini ve aracılık rolünü test etmek için ise YEM’den yararlanılmıştır. Bu çalışmada YEM, ölçme modeli ve yapısal model olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir (Kline, 2016; Anderson ve Gerbing, 1988). Ölçme modelinde değişkenler arasında yön belirtilmeksizin bir arada modele dâhil edilerek doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmektedir. Ölçme modelinden sonra hipotez kurularak test edilen modelin doğrulanması aşamasına geçilmektedir. Bu model vasıtasıyla değişkenler arası neden-sonuç ilişkileri test edilebilmektedir (Kline, 2016). Bu çalışmada Kline (2016) tarafından önerildiği şekilde hem dolaylı etkiler modeli (indirect effect model) hem de aracılık modeli (mediation model) YEM aracılığıyla test edilmiştir. Kline (2016) kesitsel tarama çalışmalarında aracılığı test etmenin zor olduğunu bu tarz modellemelerin dolaylı etkiler modeli olabileceğini önermektedir. Ancak ilgili alanyazında hem makalelerde hem de yapılan tez çalışmalarında bu tarz modeller vasıtasıyla aracılık analizi yapılmaktadır. İlgili alanyazın ışığında aracılık modeli ile birlikte dolaylı etkiler modeli de verilerek, benlik kavramı ve iyi oluş arasındaki ilişkide bilgelik ve değerlerin aracı rolü incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm, araştırmanın alt problemleri ve hipotezlerine ilişkin bulguları ve yorumları içermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablo, şekil ve açıklamalarla ifade edilip yorumlanmıştır.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması

Bu bölümde, “Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı mıdır?” alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasının uygunluğu konusunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda 3 uzman akademisyenin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Ölçek uyarlama çalışmalarında ilk aşamanın orijinal ölçeğin yazarından ölçeği uyarlama izninin alınması (Deniz, 2007) olduğu için yapılan ölçek uyarlama çalışmasına başlamadan önce çalışmanın amacı anlatılarak yazardan e–posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması için ölçeğin çevirisi, İngilizce ve Türkçe dillerine hâkim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’ndan 1 Profesör, Amerika’da Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda doktora yapan 2 akademisyen olmak üzere toplam 3 akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin çevirisi yapıldıktan sonra maddelerin anlaşılabilirliği, açıklığı, yazım ve biçiminin doğruluğu ve Türk kültürüne uygunluğu için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’ndaki akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçeğe son hali verilerek, İngilizce Öğretmenliği mezunu Eğitimde Program Geliştirme alanında doktora yapan bir akademisyen tarafından ölçeğin yeniden İngilizce çevirisi yapılmış ve ölçeğin son İngilizce hali kontrol için ölçeği geliştiren yazara mail atılmıştır. Yazardan gelen onay doğrultusunda ölçek hazır hale gelmiştir.

Bu araştırmada gözlenen değişkenlerin ölçüm düzeylerinin ikili olmasından dolayı faktör analizi yapılmadan önce dört düzeyli (tetrachoric) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ardından korelasyon katsayıları açısından faktör analizine engel bir

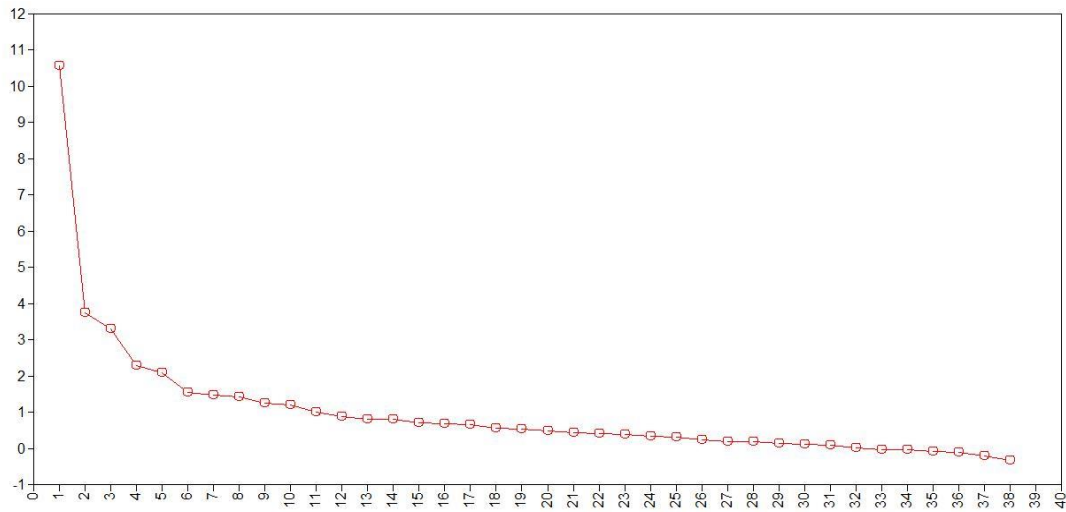
durum olmadığını değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett küresellik testleri incelenmiştir. Bu analizlere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Değişken için KMO Değeri ve Bartlett Küresellik Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Ölçütü	Bartlett Küresellik Testi		
	Ki-Kare Test İstatistiği	Serbestlik Derecesi	Test İstatistiğinin Olasılık Değeri
.80	7040.10	595	.000

Tablo 3’e göre KMO değeri çok iyi sonuç vermiş ve korelasyon matrisinin faktörlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını analiz etmek için MPLUS programıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin soruları “katılıyorum”, “katılmıyorum” şeklinde cevaplandığı için ortalamaya ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSMV) tahmin metodu kullanılmıştır (Finch, 2011a, 2011b; Kline, 2016; Schmitt, 2011; Rhemtulla ve diğerleri, 2012). Elde edilen sonuca göre yapı birden fazla faktöre işaret etmektedir. Yapının birden fazla faktöre sahip olduğu ScreePlot’da görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Faktör Yüğü Birikinti Grafiğı

Yapının nasıl dağıldığını görmek amacıyla elde edilen yapı, faktör analizinde faktör sayısı tek tek artırılarak denenmiştir. Beş faktörlü yapı incelendiğinde, beşinci faktörde sadece iki madde olduğu (m9 ve m31) ve bu maddelerin faktör yüklerinin .30’un

altında olduğu görülmüştür. Bir önceki iyi yapı olan dört faktörlü yapıya tekrar dönülmüştür. Bu yapıda ise m9 birinci faktörde yük almasına rağmen faktör yükü .30'un altında; m31 ise üçüncü faktörde yük almasına rağmen faktör yükü .30'un altında değer göstermiştir. Bu maddeler yapıdan çıkartılarak faktör analizi tekrar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuç incelendiğinde, m35 birinci faktör ve üçüncü faktörde yük almış ve faktör yükleri arasında .10'dan daha az fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla m35 de yapıdan çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda m37 hem birinci faktörde hem de dördüncü faktörde yük almış ve madde yükleri arasında .10'un altında bir fark olduğu görülmüştür. Bu kez de m37 yapıdan çıkartılarak yeniden faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen yapı incelendiğinde faktörlerdeki maddelerin yüklerinin arttığı görülürken, ilk analizden itibaren faktör yükü sınırda olan m22'nin faktör yükü .30'un altında kalmıştır. Son olarak m22 yapıdan çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Elde edilen yapı incelendiğinde dört faktörlü ve maddelerin faktör yükleri .30'un üzerinde olan kararlı bir yapı elde edilmiştir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Birinci faktörde 4 madde, ikinci faktörde 14 madde, üçüncü faktörde 12 madde ve dördüncü faktörde 5 madde yer almaktadır. Faktör yüklerine ait değerler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Faktör Analizi Sonucu Faktörler ve Faktör Yükleri

Madde	Birinci Faktör (zihinsel algı)	İkinci Faktör (okul durumu)	Üçüncü Faktör (zekâ ve uyum)	Dördüncü Faktör (okuma algısı)
M6	.54			
M7	.64			
M8	.62			
M16	.66			
M3		.59		
M5		.43		
M13		.85		
M14		.87		
M15		.87		
M24		.53		
M26		.67		
M27		.56		
M28		.47		
M29		.40		
M30		.40		
M33		.40		
M38		.85		
M39		.59		
M1			.58	
M2			.78	
M4			.77	
M10			.53	
M11			.39	
M17			.40	
M21			.73	
M23			.48	

Madde	Birinci Faktör (zihinsel algı)	İkinci Faktör (okul durumu)	Üçüncü Faktör (zekâ ve uyum)	Dördüncü Faktör (okuma algısı)
M25			.44	
M32			.73	
M34			.61	
M36			.60	
M12				.84
M18				.95
M19				.85
M20				.46
M40				.99

Tablo 4 incelendiğinde, Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının her bir madde için faktör yüklerinin .39 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğin orijinal formunda yapıldığı gibi bu araştırmada da, madde varyanslarına dayalı güvenilirlik hesaplaması yapılırken, güvenilirlik için KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği orijinal form ve uyarlanan formuna ait iç tutarlılık katsayı değerleri Tablo 5'te verilmiştir. KR20 iç tutarlılık katsayı değerleri, uyarlanan formda .82, orijinal formda ise hem 1981 tarihli çalışmada hem de 1992 yılında revize edilen çalışmada .79 şeklinde bulunmuştur. Uyarlamada elde edilen alt boyutların iç tutarlılık katsayı değerleri ise .60 ile .79 arasındadır. Her iki formda iç tutarlılık değerleri benzer ve yüksektir. İç tutarlılık katsayılarının yüksek oluşu güvenilirliğinin yüksek olduğunun bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Benlik kavramı kapsamında ilgili alanyazın incelenerek, ölçek maddelerine uygun olarak faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktör olan zihinsel algı boyutunda, düşünme becerisine ve zihinsel faaliyetlere yönelik benlik kavramını ölçen maddeler bulunmaktadır. İkinci faktör olan okul durumu boyutu, okula, derslere, okul başarısına ve öğrenme durumuna yönelik benlik kavramını ölçen maddeleri içermektedir. Üçüncü faktör olan zekâ ve uyum boyutu, zeki ve uyum sağlayan biri olmakla ilgili benlik kavramını ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dördüncü faktör olan okuma boyutundaki maddeler ise kitaplar ve okumaya yönelik benlik kavramını ölçen maddelerden oluşmaktadır.

Tablo 5. Orijinal Form ve Uyarlanan Forma Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Sınıf Düzeyi	Uyarlanan Forma Ait Toplam Puan KR20 Katsayısı	Uyarlanan Form Zihinsel Algı Alt Boyut Puanı KR20 Katsayısı	Uyarlanan Form Okul Durumu Alt Boyut Puanı KR20 Katsayısı	Uyarlanan Form Zekâ ve Uyum Alt Boyut Puanı KR20 Katsayısı	Uyarlanan Form Okuma Algısı Alt Boyut Puanı KR20 Katsayısı	Orijinal Forma Ait KR20 Katsayısı (1981)	Orijinal Forma Ait KR20 Katsayısı (1992)
4.Sınıf	.87	.70	.86	.75	.62	.82	.82
5.Sınıf	.76	.50	.52	.65	.67	.80	.76
6.Sınıf	.77	.50	.67	.71	.71	.75	.76
7.Sınıf	.81	.74	.68	.63	.75	-	.76
8.Sınıf	.79	.51	.70	.76	.79	-	.79
9.Sınıf	.80	.62	.75	.73	.83	-	.79
10.Sınıf	.79	.74	.64	.72	.84	-	.79
11.Sınıf	.70	.70	.74	.50	.84	-	-
Toplam	.82	.60	.74	.72	.78	.79	.79

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ne Ait Betimsel İstatistik Analizleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri)

Bu bölümde Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve orijinal test formundaki değerlerle karşılaştırması yapılmıştır.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği; BİLSEM'e devam eden genel yetenek alanında tanı almış, ilkokul 4, ortaokul 5, 6, 7, 8 ve lise 9, 10, 11, 12. sınıflara devam eden üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan kırk soruya verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaya 4. sınıftan 23, 5. sınıftan 205, 6. sınıftan 218, 7. sınıftan 109, 8. sınıftan 189, 9. sınıftan 142, 10. sınıftan 28 ve 11. sınıftan 25 öğrencinin yanıtları ile sınıfını belirtmeyen 5 öğrencinin yanıtları dâhil edilmiştir.

Ölçeğin betimsel istatistik analizi Tablo 6'da gösterilmiştir. Betimsel istatistik analizine göre toplamda 35 sorunun yer aldığı testten alınan en düşük değer 9 ve en yüksek değer ise 35'tir.

Tablo 6. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği Betimsel İstatistik Analizi

	n	Madde Sayısı	Min. Değer	Maks. Değer	Ortalama	Sd	Çarpıklık	Stn. Hata	Basıklık	Stn. Hata
Ben: Benlik Kavramı	928	35	9	35	29.45	4.56	-.98	.08	.66	.16
Zihinsel Algı	928	4	0	4	3.62	.76	-2.22	.08	2.90	.16
Okul Durumu	928	14	4	14	12.71	1.88	-1.87	.08	3.01	.16
Zekâ ve Uyum	928	12	1	12	9.49	2.31	-.93	.08	.40	.16
Okuma Algısı	928	5	0	5	3.64	1.56	-1.11	.08	.10	.16

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ni oluşturan maddelerin, orijinal form ve uyarlanan formuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de sunulmuştur. Bu çizelgeye göre madde sayıları göz önünde bulundurulduğunda grupların ortalamalarından elde edilen verilerin benzer değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 7. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ni Oluşturan Maddelerin Orijinal Form ve Uyarlama Formuna Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Orijinal Form 1981		Orijinal Form 1992		Uyarlama Formu	
	Ortalama	Sd	Ortalama	Sd	Ortalama	Sd
Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği	32.1	4.9	31.9	4.9	29.45	4.56

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği Madde Güvenirlik Analizleri

Uyarlanan, Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ne ait madde atılmadan önceki madde toplam analizleri, Tablo 8'de sunulmuştur. Madde atıldıktan sonraki madde toplam analizleri ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri

	Madde Çıkartılırsa Ölçek Ortalaması	Madde Çıkartılırsa Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş: Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkartılırsa KR20 Değeri
bkö1	32.233	24.845	.324	.822
bkö2	32.616	23.503	.401	.819
bkö3	32.221	25.018	.283	.823
bkö4	32.363	24.175	.349	.821
bkö5	32.298	24.419	.349	.821
bkö6	32.220	25.045	.273	.824
bkö7	32.222	25.144	.222	.824
bkö8	32.262	24.864	.257	.824
bkö9	32.596	24.657	.160	.829
bkö10	32.517	23.825	.352	.821
bkö11	32.282	25.111	.150	.826
bkö12	32.355	24.074	.384	.820
bkö13	32.238	24.870	.300	.823
bkö14	32.248	24.691	.347	.822
bkö15	32.218	25.062	.272	.824
bkö16	32.359	24.252	.332	.821
bkö17	32.484	24.237	.270	.824
bkö18	32.353	24.229	.343	.821
bkö19	32.536	23.647	.386	.820
bkö20	32.629	24.009	.292	.823
bkö21	32.298	24.182	.423	.819
bkö22	32.267	25.186	.139	.826
bkö23	32.317	24.782	.221	.825
bkö24	32.386	23.896	.403	.819
bkö25	32.295	24.355	.374	.821
bkö26	32.212	25.117	.263	.824
bkö27	32.230	24.902	.309	.823
bkö28	32.332	24.287	.348	.821
bkö29	32.361	24.207	.342	.821
bkö30	32.206	25.324	.176	.825
bkö31	32.305	24.771	.235	.824
bkö32	32.262	24.467	.398	.820
bkö33	32.183	25.565	.095	.826
bkö34	32.529	23.447	.432	.818
bkö35	32.281	24.660	.297	.823
bkö36	32.361	24.505	.264	.824
bkö37	32.684	24.029	.287	.824
bkö38	32.288	24.686	.280	.823
bkö39	32.252	24.802	.296	.823
bkö40	32.341	24.220	.358	.821
Test Toplam KR20 Değeri = .80				

Tablo 9. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri

	Madde Çıkartılırsa Ölçek Ortalaması	Madde Çıkartılırsa Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş: Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkartılırsa KR20 Değeri
bkö1	28.515	20.004	.338	.817
bkö2	28.899	18.784	.409	.814
bkö3	28.503	20.164	.296	.818
bkö4	28.645	19.355	.370	.815
bkö5	28.581	19.622	.358	.816
bkö6	28.502	20.222	.270	.819
bkö7	28.504	20.334	.206	.820
bkö8	28.544	20.071	.248	.819
bkö10	28.800	19.136	.344	.817
bkö11	28.565	20.272	.210	.812
bkö12	28.637	19.306	.393	.814
bkö13	28.520	20.000	.326	.817
bkö14	28.530	19.846	.368	.816
bkö15	28.500	20.192	.292	.819
bkö16	28.641	19.549	.316	.817
bkö17	28.766	19.528	.257	.820
bkö18	28.636	19.472	.344	.816
bkö19	28.818	18.988	.375	.815
bkö20	28.912	19.403	.261	.821
bkö21	28.581	19.424	.427	.814
bkö23	28.599	19.979	.219	.820
bkö24	28.668	19.191	.398	.814
bkö25	28.578	19.632	.360	.816
bkö26	28.495	20.261	.274	.819
bkö27	28.512	20.078	.313	.818
bkö28	28.614	19.542	.343	.816
bkö29	28.643	19.472	.337	.816
bkö30	28.488	20.459	.220	.821
bkö32	28.544	19.664	.410	.815
bkö33	28.504	20.334	.206	.820
bkö34	28.811	18.805	.423	.813
bkö36	28.643	19.746	.256	.819
bkö38	28.570	19.866	.288	.818
bkö39	28.534	19.941	.318	.817
bkö40	28.623	19.467	.358	.816
Test Toplam KR20 Değeri = .82				

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde, Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin maddelerinin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyonu görülmektedir. Tablo 8'deki madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değerin .09, en yüksek değerin ise .43 olduğu belirlenmiş ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre beş maddenin .20'nin altında değere sahip olduğu saptanmıştır. Bu maddeler faktör analizinde de düşük yük alan maddelerdendir. Tablo 9'daki madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değerin .20, en yüksek değerin ise .42 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu halinin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Toplam			
	N	\bar{x}	Sd
bkö1	928	.938	.2422
bkö2	928	.554	.4974
bkö3	928	.949	.2194
bkö4	928	.807	.3948
bkö5	928	.872	.3345
bkö6	928	.950	.2172
bkö7	928	.948	.2216
bkö8	928	.908	.2886
bkö10	928	.653	.4763
bkö11	928	.888	.3156
bkö12	928	.816	.3879
bkö13	928	.932	.2517
bkö14	928	.922	.2677
bkö15	928	.953	.2126
bkö16	928	.811	.3914
bkö17	928	.686	.4642
bkö18	928	.817	.3870
bkö19	928	.635	.4818
bkö20	928	.541	.4986
bkö21	928	.872	.3345
bkö23	928	.853	.3538
bkö24	928	.784	.4114
bkö25	928	.875	.3309
bkö26	928	.958	.2008
bkö27	928	.941	.2363
bkö28	928	.838	.3683
bkö29	928	.809	.3931
bkö30	928	.964	.1853
bkö32	928	.908	.2886
bkö33	928	.948	.2216
bkö34	928	.641	.4799
bkö36	928	.809	.3931
bkö38	928	.883	.3221
bkö39	928	.918	.2744
bkö40	928	.830	.3761
Toplam	928	29.45	4.56

Tablo 10 incelendiğinde, Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin maddelerine ait aritmetik ortalaması en yüksek maddenin .96 değeri ile madde 30, ortalaması en düşük maddenin ise .54 değeri ile madde 20 olduğu bulunmuştur. Maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin .50 ile madde 20'ye; en düşük standart sapma değerinin .19 ile madde 30'a ait olduğu saptanmıştır. Bu bulguların yanı sıra tüm testin ortalaması 29.45 ve standart sapması değeri 4.56 olarak hesaplanmıştır.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği güvenirlik analizleri kapsamında test tasarımının uygun yapıda olup olmadığını belirlemek için Hotelling's T-Squared Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Hotelling's T-Squared Testi Sonuçları

Hotelling's T-Squared	F	Sd1	Sd2	p
1903.71	53.998	34	894	,000

Tablo 11 incelendiğinde Hotelling's T-Squared Test sonuçları Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlanmış olduğunu göstermektedir (F=53.998, $p < .05$).

Benlik Kavramı, Bilgelik, Değerler ve İyi Oluş Arasındaki İlişki ve Etkileşim

Bu bölümde öncelikle betimsel istatistikler ve değişkenler arası ilişkiler, daha sonra ölçme modelinin ve aracı modelin test edilmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Son olarak ise bootstrapping işlemine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Ölçme modelinde “iyi oluş alt boyutları olan ilişkililik, kararlılık, iyimserlik, mutluluk ve hayata bağlılık; benlik kavramı alt boyutları olan zihinsel algı, okul durumu, zekâ ve uyum ve okuma algısı; bilgelik alt boyutları olan kendilik bilgisi, yargı, yaşama dair bilgi, öğrenmeye gönüllülük, kişilerarası anlayış ve yaşam becerileri; değerler alt boyutları olan sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü” gözlenen değişken olarak kullanılmıştır. Bu çerçevede ölçüm modeli ve aracı modelin test edilmesine geçilmeden önce gözlenen değişkenlere ait istatistikler ve ilişkiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.Zihinsel Algı	-																				
2.Okul Durumu	.33*																				
3.Zekâ ve Uyum	.39*	.48*																			
4.Okuma Algısı	.23*	.27*	.25*																		
5.Kendilik Bilgisi	.22*	.35*	.39*	.22*																	
6.Yargı	.30*	.32*	.41*	.30*	.60*																
7.Yaşama Dair Bilgi	.27*	.33*	.41*	.31*	.54*	.78*															
8.Öğrenmeye	.25*	.35*	.34*	.24*	.50*	.64*	.67*														
Gönüllülük																					
9.Kişilerarası Anlayış	.30*	.38*	.48*	.27*	.62*	.82*	.75*	.64*													
10.Yaşam Becerileri	.30*	.47*	.49*	.31*	.62*	.73*	.75*	.66*	.78*												
11.Sorumluluk	.22*	.40*	.37*	.32*	.43*	.56*	.55*	.50*	.60*	.63*											
12.Dostluk/ Arkadaşlık	.11*	.24*	.26*	.14*	.37*	.49*	.46*	.42*	.52*	.47*	.48*										
13.Barişçi Olma	.14*	.30*	.24*	.28*	.37*	.48*	.47*	.45*	.51*	.51*	.54*	.46*									
14.Saygı	.20*	.35*	.40*	.25*	.43*	.55*	.60*	.57*	.61*	.62*	.62*	.54*	.64*								
15.Dürüstlük	.11*	.21*	.12*	.20*	.26*	.37*	.31*	.32*	.36*	.32*	.37*	.28*	.46*	.41*							
16.Hoşgörü	-.02	.05	-.08*	.08*	-.03	.09*	-.02	.03	.06	-.01	.09*	.08	.23	.03	.35*						
17.İlişkilerlilik	.15*	.23*	.29*	.13*	.37*	.47*	.40*	.40*	.48*	.44*	.39*	.57*	.42*	.46*	.36*	.15*					
18.Kararlılık	.20*	.48*	.39*	.31*	.45*	.50*	.55*	.49*	.55*	.66*	.60*	.41*	.50*	.58*	.26*	-.06	.42*				
19.İyimserlik	.24*	.46*	.39*	.17*	.48*	.52*	.52*	.53*	.58*	.66*	.53*	.48*	.47*	.58*	.30*	.01	.50*	.61*			
20.Mutluluk	.20*	.36*	.38*	.14*	.42*	.42*	.45*	.45*	.52*	.55*	.45*	.47*	.49*	.53*	.28*	.04	.55*	.51*	.71*		
21.Hayata Bağlılık	.23*	.37*	.35*	.20*	.43*	.52*	.55*	.52*	.54*	.60*	.51*	.42*	.43*	.54*	.29*	-.01	.42*	.56*	.58*	.58*	-
\bar{x}	3.60	12.79	9.57	3.65	23.59	48.05	62.59	29.57	130.59	88.23	27.79	29.77	28.27	29.22	27.85	23.93	17.99	15.34	16.56	16.78	16.25
Ss	0.79	1.91	2.34	1.55	3.69	6.79	10.47	4.88	16.61	15.15	4.75	4.57	4.31	4.62	3.88	3.85	2.68	3.54	3.32	3.46	3.36
Çarpıklık	-2.31	-2.29	-1.11	-1.11	-0.63	-0.78	-0.47	-0.73	-0.65	-0.39	-0.59	-1.14	-0.53	-0.62	-0.18	-0.04	-1.65	-0.60	-0.94	-1.09	-0.73
Basıklık	2.49	2.34	1.01	0.13	-0.31	-0.05	-0.55	-0.30	-0.02	-0.52	-0.11	1.22	-0.15	-0.33	-0.35	-0.61	2.60	-0.30	0.29	0.52	-0.16

*p<.05

Tablo 12'den anlaşılacağı üzere; bağımlı değişken olarak modele hipotez kurulan iyi oluş alt boyutlarından ilişkililik; benlik kavramı alt boyutlarından zihinsel algı ($r=.15$), okul durumu ($r=.23$), zekâ ve uyum ($r=.29$) ve okuma algısı ($r=.13$) ile; bilgelik alt boyutlarından kendilik bilgisi ($r=.37$), yargı ($r=.47$), yaşama dair bilgi ($r=.40$), öğrenmeye gönüllülük ($r=.40$), kişilerarası anlayış ($r=.48$), yaşam becerileri ($r=.44$) ile; değerler alt boyutlarından sorumluluk ($r=.39$), dostluk/arkadaşlık ($r=.57$), barışçı olma ($r=.42$), saygı ($r=.46$), dürüstlük ($r=.36$) ve hoşgörü ($r=.15$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ($p<.05$). Benzer şekilde, iyi oluş alt boyutlarından kararlılık; benlik kavramı alt boyutlarından zihinsel algı ($r=.20$), okul durumu ($r=.48$), zekâ ve uyum ($r=.39$) ve okuma algısı ($r=.31$) ile; bilgelik alt boyutlarından kendilik bilgisi ($r=.45$), yargı ($r=.50$), yaşama dair bilgi ($r=.55$), öğrenmeye gönüllülük ($r=.49$), kişilerarası anlayış ($r=.55$), yaşam becerileri ($r=.66$) ile; değerler alt boyutlarından sorumluluk ($r=.60$), dostluk/arkadaşlık ($r=.41$), barışçı olma ($r=.50$), saygı ($r=.58$) ve dürüstlük ($r=.26$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ($p<.05$). Ancak hoşgörü ($r=-.06$) alt boyutu ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir ($p>.05$). İyi oluş alt boyutlarından iyimserlik; benlik kavramı alt boyutlarından zihinsel algı ($r=.24$), okul durumu ($r=.46$), zekâ ve uyum ($r=.39$) ve okuma algısı ($r=.17$) ile; bilgelik alt boyutlarından kendilik bilgisi ($r=.48$), yargı ($r=.52$), yaşama dair bilgi ($r=.52$), öğrenmeye gönüllülük ($r=.53$), kişilerarası anlayış ($r=.58$), yaşam becerileri ($r=.66$) ile; değerler alt boyutlarından sorumluluk ($r=.53$), dostluk/arkadaşlık ($r=.48$), barışçı olma ($r=.47$), saygı ($r=.58$) ve dürüstlük ($r=.30$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ($p<.05$). Ancak hoşgörü ($r=.01$) alt boyutu ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir ($p>.05$). Benzer şekilde, iyi oluş alt boyutlarından mutluluk; benlik kavramı alt boyutlarından zihinsel algı ($r=.20$), okul durumu ($r=.36$), zekâ ve uyum ($r=.38$) ve okuma algısı ($r=.14$) ile bilgelik alt boyutlarından kendilik bilgisi ($r=.42$), yargı ($r=.42$), yaşama dair bilgi ($r=.45$), öğrenmeye gönüllülük ($r=.45$), kişilerarası anlayış ($r=.52$), yaşam becerileri ($r=.55$) ile değerler alt boyutlarından sorumluluk ($r=.45$), dostluk/arkadaşlık ($r=.47$), barışçı olma ($r=.49$), saygı ($r=.53$) ve dürüstlük ($r=.28$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ($p<.05$). Ancak hoşgörü ($r=.04$) alt boyutu ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir ($p>.05$). Ayrıca, iyi oluş alt boyutlarından hayata bağlılık; benlik kavramı alt boyutlarından zihinsel algı ($r=.23$), okul durumu ($r=.37$), zekâ ve uyum ($r=.35$) ve okuma algısı ($r=.20$) ile; bilgelik alt boyutlarından kendilik bilgisi ($r=.43$), yargı ($r=.52$), yaşama dair bilgi ($r=.55$), öğrenmeye gönüllülük ($r=.52$), kişilerarası anlayış ($r=.54$), yaşam becerileri ($r=.60$) ile; değerler alt boyutlarından sorumluluk ($r=.51$), dostluk/arkadaşlık ($r=.42$), barışçı olma ($r=.43$), saygı ($r=.54$) ve dürüstlük ($r=.29$) ile pozitif yönde anlamlı

ilişkiye sahiptir ($p < .05$). Ancak hoşgörü ($r = -.01$) alt boyutu ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir ($p > .05$).

Tablo 12 incelendiğinde, benlik kavramının alt boyutlarıyla, bilgelik alt boyutları ($r = .22$ ve $r = .49$) ve değerler alt boyutları ($r = .11$ ve $r = .40$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($p < .05$). Ancak, değerlerden hoşgörü alt boyutu ile benlik kavramının alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkili görülmemiştir. Bu sebeple bundan sonraki analizlerde hoşgörü alt boyutunun yapıdan çıkartılmasına karar verilmiştir.

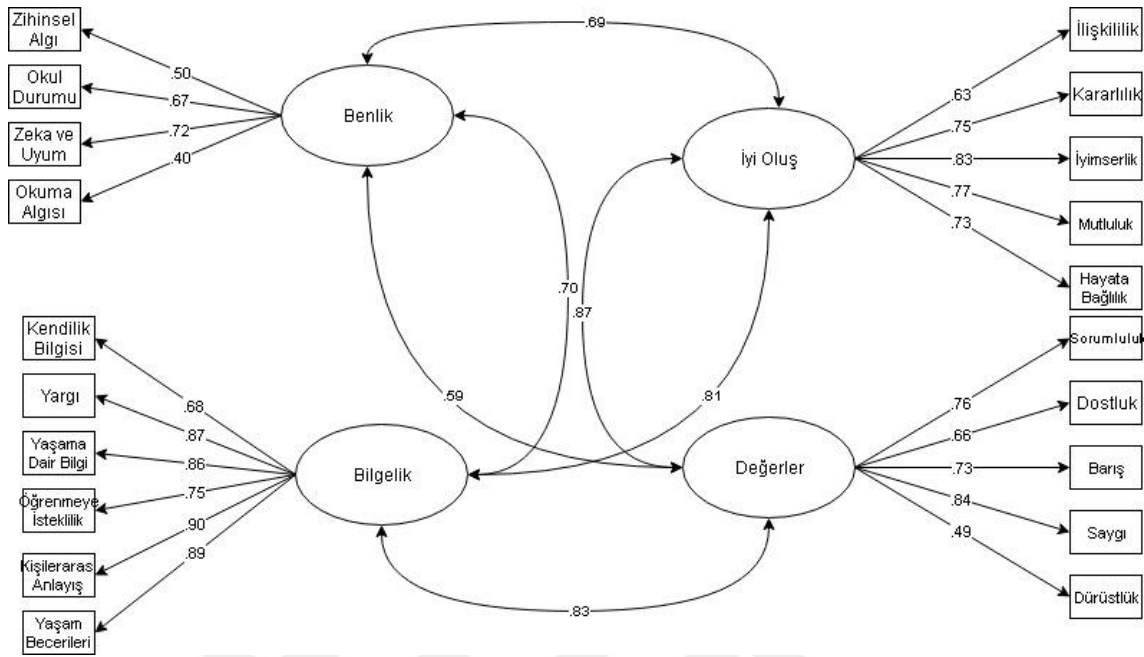
Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Üstün yeteneklilerde benlik kavramı ile iyi oluş arasında bilgelik ve değerlerin aracılık rolünün incelendiği yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşamasını meydana getirecek ölçme modelinde dört adet gizil değişken (benlik kavramı, bilgelik, değerler ve iyi oluş) ile bu gizil değişkenleri oluşturacak 20 gözlenen değişken vardır. İyi oluş gizil değişkenini; ilişkililik, kararlılık, iyimserlik, mutluluk ve hayata bağlılık oluşturmaktadır. Benlik kavramı gizil değişkenini; zihinsel algı, okul durumu, zekâ ve uyum ve okuma algısı meydana getirmektedir. Bilgelik gizil değişkenini; kendilik bilgisi, yargı, yaşama dair bilgi, öğrenmeye gönüllülük, kişilerarası anlayış ve yaşam becerileri temsil etmektedir. Değerler gizil boyutunu ise sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı ve dürüstlük oluşturmaktadır.

Ölçme modeline göre önce standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlılığı kontrol edilmiştir. Şekil 3'ten anlaşılacağı üzere standardize edilmiş regresyon katsayıları .40 ile .90 arasında değişmekte ve tüm katsayıların anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ayrıca, gizil değişkenler (benlik kavramı, bilgelik, değerler ve iyi oluş) arasındaki ilişkilerin de anlamlı olduğu görülmektedir. Modelin anlamlılığına ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, Kikare=918.32, Kikare/sd=5.60, $p < .05$; GFI=.90; CFI=.93; NFI=.91; TLI=.91; SRMR=.05; RMSEA=.07 olduğu ve kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Hair ve diğerleri, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçme modelinin tüm standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlı olması, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması, değişkenler arası ilişkilerin .90'dan küçük olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ve +3 arasında

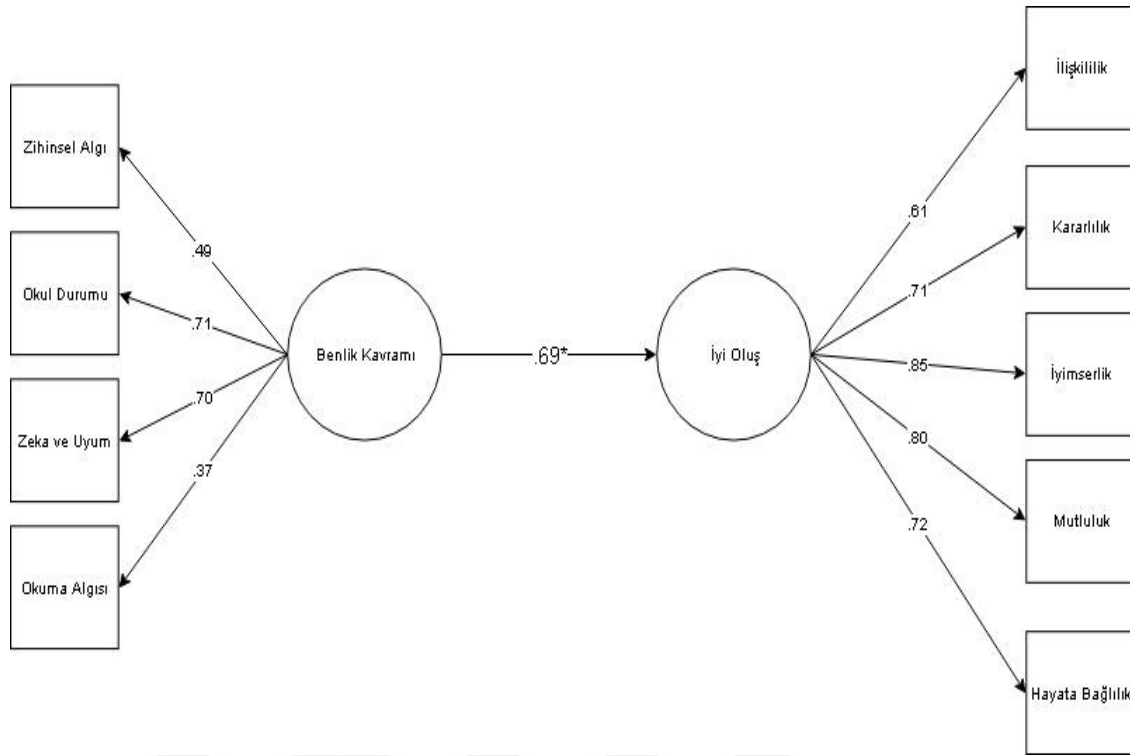
değerler alması (Tabachnick ve Fidell, 2013), ölçme modelinin yapısal model için gerekli koşulları sağladığını göstermektedir.



Şekil 3. Ölçme Modeli

Aracı Modelin Test Edilmesi

Ölçme modelinin doğrulanmasının ardından bilgelik ve değerlerin, benlik kavramı ile iyi oluş arasındaki aracı rolünün incelenmesi için yapısal model sınanmıştır. Bu analizde Baron ve Kenny'nin (1986) önerileri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ilk önce aracı değişkenler modele dâhil edilmeden, bağımsız değişkenin (benlik kavramı) bağımlı değişkeni (iyi oluş) doğrudan yordadığına ilişkin hipotez test edilmiştir. Sonrasında aracı değişkenler modele dâhil edilip aracı modeller test edilmiştir.

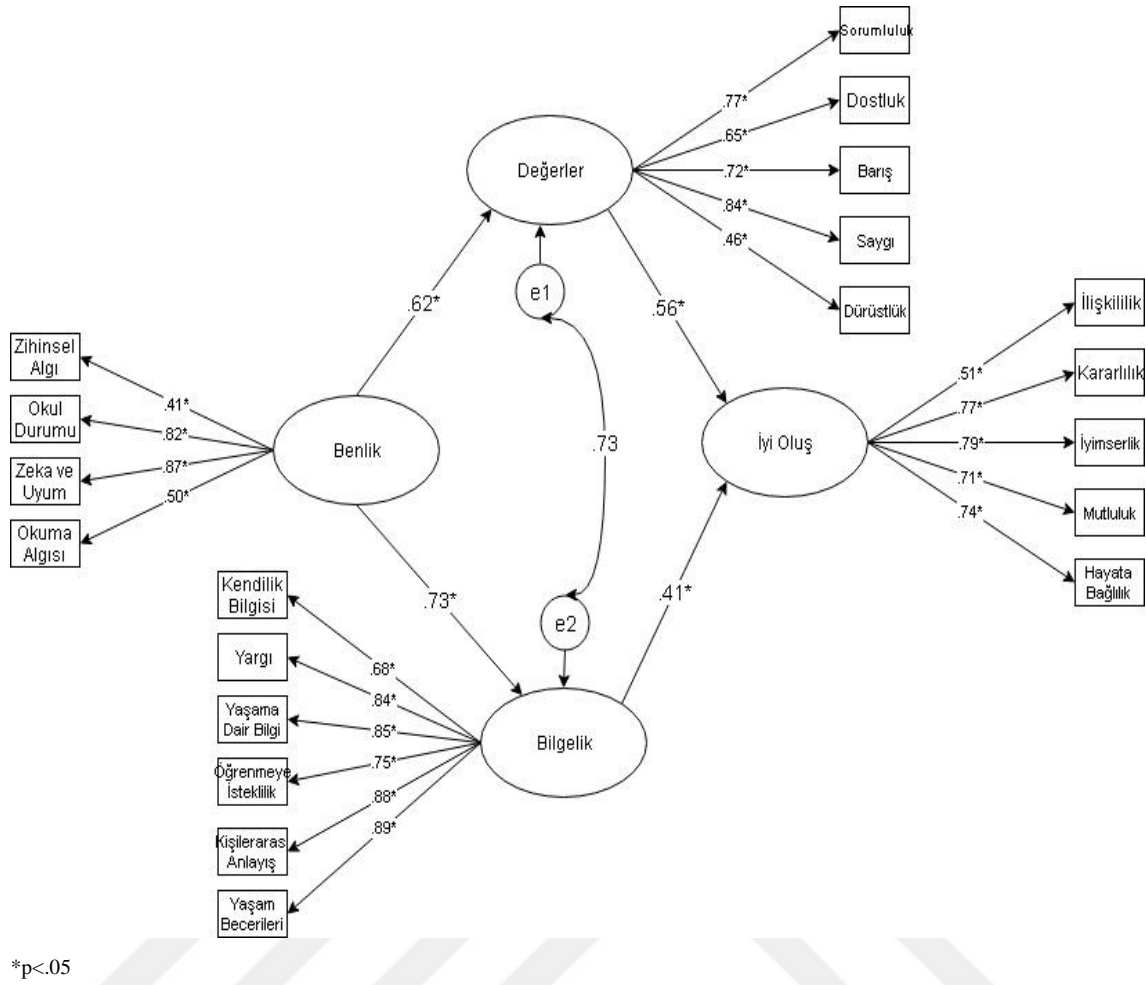


*p<.05

Şekil 4. Benlik Kavramının İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Model

Şekil 4’te üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının iyi oluş düzeylerini aracı değişkenler olmadan doğrudan yordaması sonucunda beta (β) katsayısının .69 olduğu ve bu değer anlamlı olduğu ortaya konulmuştur ($p<.05$). Modelin uyum iyiliği değerleri ise Kikare=157.73, $p<.05$; Kikare/sd=6.07; GFI=.96; CFI=.95; NFI=.94; TLI=.95; SRMR=.04; RMSEA=.07 şeklindedir ve modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir (Hair ve diğerleri, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu analize göre H1 hipotezi kabul edilerek, üstün yeteneklilerin benlik kavramı düzeylerinin, iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ikili ilişkinin belirlenmesinden sonra dolaylı etki modeli test edilmiştir. Dolaylı etki modeli test edilirken, bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden doğrudan yol bulunmamakta; yordama tamamen aracı değişkenler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Üstün yeteneklilerin benlik kavramları ile iyi oluş düzeyleri arasında bilgelik ve değerlerin dolaylı etki rolünü inceleyen modele ait sonuçlar Şekil 5’te görülmektedir.

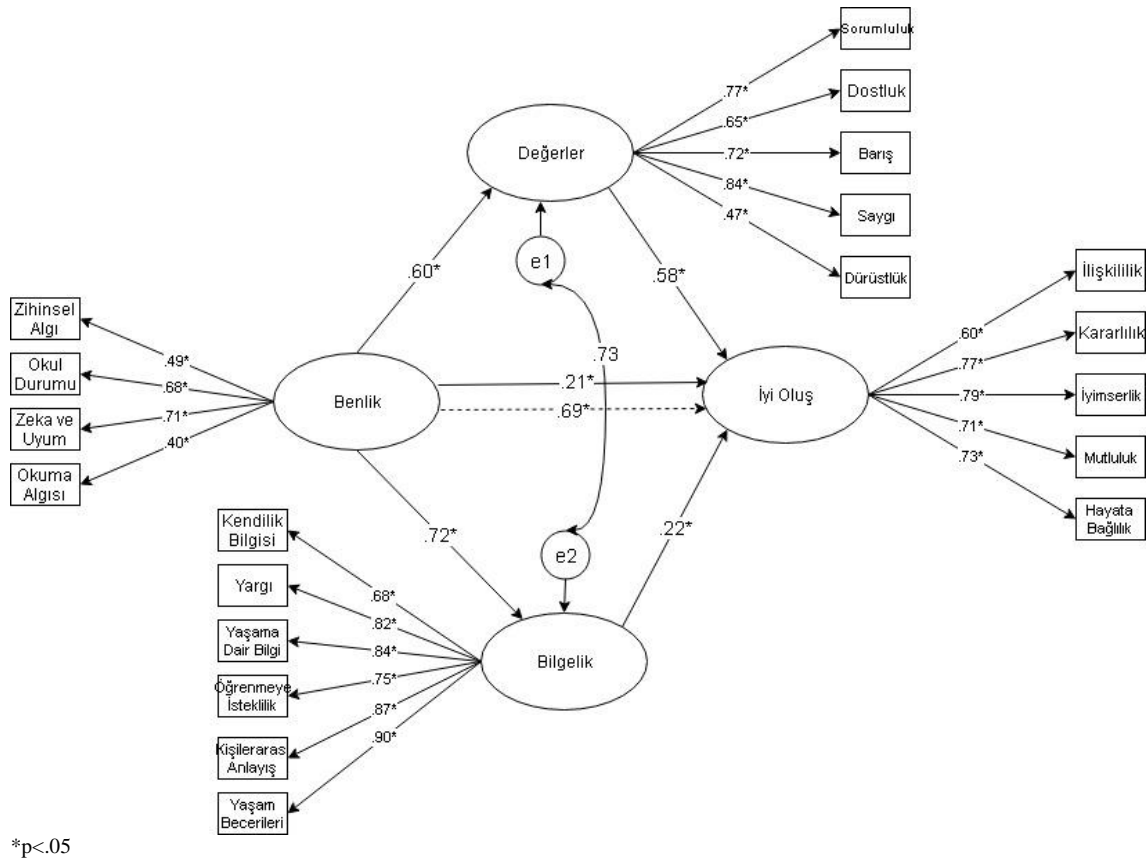


Şekil 5. Benlik Kavramının İyi Oluşu, Değerler ve Bilgelik Aracılığıyla Yordamasına İlişkin Dolaylı Etki Modeli

Şekil 5'te görüldüğü üzere, üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının bilgelik ve değerler aracılığıyla iyi oluş düzeylerini yordamasındaki yapısal eşitlik modelinde yer alan yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda doğrudan etkiler gözönüne alındığında; benlik kavramı, bilgelik ($\gamma=.73$, $p<.05$) ve değerleri ($\gamma=.62$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı yordamaktadır. Bununla birlikte bilgelik ($\beta=.41$, $p<.05$) ve değerler ($\beta=.56$, $p<.05$) iyi oluşu pozitif yönde anlamlı yordamaktadır. Bu analize göre H2 ve H3 hipotezleri kabul edilerek, üstün yeteneklilerin bilgelik düzeyleri ve değerleri iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan dolaylı etki (indirect effect) değerleri incelendiğinde de benlik kavramının iyi oluşu, değerler ve bilgelik aracılığıyla açıkladığı, standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının .63 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benlik kavramı ve iyi oluş arasındaki etkinin dâhil edilmediği modelin uyum iyiliği

değerleri ise Kikare=726.19, $p<.05$; Kikare/sd=4.53; GFI=.92; CFI=.95; NFI=.93; TLI=.95; SRMR=.04; RMSEA=.06 şeklindedir ve modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir (Hair ve diğerleri, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu modelden anlaşılacağı üzere benlik kavramı değerler ve bilgelik aracılığıyla iyi oluşu yordamaktadır. Dolaylı etki sonucu da göstermektedir ki her ne kadar benlik kavramı iyi oluşu bilgelik ve değerler aracılığıyla yordasa da etkisi hala devam etmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak aracılık modeli test edilmiştir.



Şekil 6. Benlik Kavramının Bilgelik ve Değerlerin Kısmi Aracılığıyla İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Model

Şekil 6’da görüldüğü üzere, üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının bilgelik ve değerler kısmi aracılığıyla iyi oluş düzeylerini yordamadaki yapısal eşitlik modelinde yer alan yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda doğrudan etkiler gözönüne alındığında; benlik kavramı bilgelik ($\gamma = .72$, $p<.05$) ve değerleri ($\gamma = .60$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte bilgelik ($\beta = .22$, $p<.05$) ve değerler ($\beta = .58$, $p<.05$) iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan dolaylı etki (indirect effect) değerleri

incelendiğinde de benlik kavramının iyi oluşu değerler ve bilgelik gelişim aracılığıyla açıkladığı standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının .51 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz edilen aracılık modelinin uyum iyiliği değerleri ise; Kikare=703.44, $p<.05$; Kikare/sd=4.42; GFI=.92; CFI=.95; NFI=.93; TLI=.94; SRMR=.04; RMSEA=.06 şeklindedir ve modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir (Hair ve diğerleri, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlara göre başlangıçta benlik kavramının bilgelik ve değerler modele dâhil edilmeden önce iyi oluşa etkisi .69 iken, bilgelik ve değerler dâhil edildikten sonra benlik kavramının iyi oluşa etkisi .21'e düşmüştür ancak hala anlamlıdır ($p<.05$). Bu analize göre H4 hipotezi kabul edilerek, üstün yeteneklilerin benlik kavramı düzeylerinin iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordamasında bilgelik düzeyleri ve değerlerinin aracı rolüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu modelden anlaşılacağı üzere benlik kavramı, değerler ve bilgeliğin kısmi aracılığıyla iyi oluşu yordamaktadır.

Aracılığın Anlamlılık Analizi Amacıyla Bootstrap

Benlik kavramının iyi oluşa etkisine, bilgelik ve değerlerin kısmi aracılığına ait doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadıklarına yönelik ek kanıt sağlamak amacıyla 10.000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleştirilen bootstrapping sonucunda, bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralıkları alt ve üst sınırları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kısmi Aracılık Modeline Ait Bootstrap Sonuçları

Model Yolları	Katsayı	p	%95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Doğrudan Etki				
Benlik Kavramı→Değerler	.60	.00*	.51	.67
Benlik Kavramı→Bilgelik	.72	.00*	.63	.78
Benlik Kavramı→İyi Oluş	.21	.00*	.12	.32
Değerler →İyi Oluş	.58	.00*	.48	.70
Bilgelik →İyi Oluş	.23	.01*	.08	.36
Dolaylı Etki				
Benlik Kavramı→Değerler/Bilgelik→İyi Oluş	.51	.00*	.45	.59

* $p<.05$

Bootstrapping işleminde güven aralığı alt ve üst sınırı sıfırı içermediğinde incelenen etkinin anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Ayrıca katsayıların da anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Tablo 13'e göre; değişkenler

arasındaki tüm doğrudan yollar anlamlıdır. Dolaylı etki incelendiğinde; benlik kavramının bilgelik ve değerler aracılığıyla iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (bootstrap katsayısı = .51, %95 Güven Aralığı = .45-.59). Bu sonuçlar çerçevesinde bootstrap yönteminin, benlik kavramının iyi oluşu yordamasında bilgelik ve değerlerin kısmi aracı etkisi olduğu sonucunu desteklediği ifade edilebilir.

Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Cinsiyete Göre İyi Oluş, Benlik Kavramı, Bilgelik ve Değerlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş düzeyleri, benlik kavramları, bilgelik düzeyleri ve değerleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyete göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş düzeyleri, benlik kavramları, bilgelik düzeyleri ve değerlerinde manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve ANOVA analiz yönteminden faydalanılmıştır.

İyi oluş ve alt boyutlarından elde edilen puanlarda cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyete Göre İyi Oluş ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
İyi Oluş Toplam	Kız	372	83.08	12.96	.176	.86
	Erkek	464	82.92	13.04		
İlişkililik	Kız	372	18.25	2.51	2.46	.04*
	Erkek	464	17.80	2.76		
Kararlılık	Kız	372	15.36	3.54	.146	.41
	Erkek	464	15.33	3.53		
İyimserlik	Kız	372	16.41	3.37	-1.26	.35
	Erkek	464	16.70	3.24		
Mutluluk	Kız	372	16.75	3.40	-.366	.75
	Erkek	464	16.84	3.45		
Hayata Bağlılık	Kız	372	16.28	3.33	.193	.79
	Erkek	464	16.24	3.35		

*p<.05

İyi oluş toplam puanı ve alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, kararlılık alt boyutu açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =15.33) ile kız

öğrenciler ($\bar{x}=15.36$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); iyimserlik açısından erkek öğrenciler ($\bar{x}=16.70$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}=16.41$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); mutluluk açısından erkek öğrenciler ($\bar{x}=16.84$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}=16.75$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); hayata bağlılık açısından erkek öğrenciler ($\bar{x}=16.24$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}=16.28$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$) ve son olarak iyi oluş toplam puanı açısından erkek öğrenciler ($\bar{x}=82.92$) ile kız öğrenciler ($\bar{x}=83.08$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). İlişkililik açısından erkek öğrenciler ($\bar{x}=17.80$) ile kız öğrencilerin ($\bar{x}=18.25$) puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Buna göre, üstün yetenekli kız öğrencilerin ilişkililik düzeyi üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Benlik kavramı ve alt boyutlarından elde edilen puanlarda cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyete Göre Benlik Kavramı ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Benlik Kavramı Toplam	Kız	372	29.62	4.71	.06	.95
	Erkek	464	29.61	4.81		
Zihinsel Algı	Kız	372	3.54	.82	-1.96	.05*
	Erkek	464	3.65	.77		
Okul Durumu	Kız	372	12.70	1.91	-1.21	.23
	Erkek	464	12.86	1.89		
Zekâ ve Uyum	Kız	372	9.34	2.42	-2.56	.01*
	Erkek	464	9.75	2.25		
Okuma Algısı	Kız	372	4.04	1.26	6.69	.00*
	Erkek	464	3.33	1.69		

* $p\leq.05$

Tablo 15’teki bulgulara göre, benlik kavramı toplam puan açısından erkekler ($\bar{x}=29.61$) ile kızlar ($\bar{x}=29.62$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Benlik kavramı alt boyutlarından okul durumunda da erkekler ($\bar{x}=12.86$) ile kızlar ($\bar{x}=12.70$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Benlik kavramı alt boyutlarından zihinsel algı açısından erkekler ($\bar{x}=3.65$) lehine kızlar ($\bar{x}=3.54$) ile aralarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken ($p<.05$); zekâ ve uyum açısından da erkekler ($\bar{x}=9.75$) lehine kızlar ($\bar{x}=9.34$) ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu

sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Ancak okuma algısı açısından kızlar lehine ($\bar{x} = 4.04$); erkekler ($\bar{x} = 3.33$) ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$).

Bilgelik ve alt boyutlarından elde edilen puanlarda cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyete Göre Bilgelik ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Bilgelik Toplam	Kız	372	383.94	48.38	.62	.56
	Erkek	464	381.76	52.39		
Kendilik Bilgisi	Kız	372	23.50	3.62	-.625	.53
	Erkek	464	23.66	3.74		
Yargı	Kız	372	48.73	6.27	2.53	.02*
	Erkek	464	47.54	7.11		
Yaşama Dair Bilgi	Kız	372	63.19	9.71	1.39	.16
	Erkek	464	62.18	10.93		
Öğrenmeye Gönüllülük	Kız	372	29.69	4.70	.605	.55
	Erkek	464	29.48	4.99		
Kişilerarası Anlayış	Kız	372	131.29	17.04	1.06	.29
	Erkek	464	130.07	15.91		
Yaşam Becerileri	Kız	372	87.53	15.06	-1.21	.22
	Erkek	464	88.81	15.15		

* $p \leq .05$

Bilgelik toplam puanında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, erkek öğrenciler ($\bar{x} = 381.76$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 383.94$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$). Bilgelik alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, kendilik bilgisi açısından erkek öğrenciler ($\bar{x} = 23.66$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 23.50$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$); öğrenmeye gönüllülük açısından erkek öğrenciler ($\bar{x} = 29.48$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 29.69$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$); kişiler arası anlayış açısından erkek öğrenciler ($\bar{x} = 130.07$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 131.29$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$); yaşama dair bilgi açısından erkek öğrenciler ($\bar{x} = 62.18$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 63.19$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$) ve son olarak yaşam becerileri açısından erkek öğrenciler ($\bar{x} = 88.81$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 87.53$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$). Ancak yargı açısından erkek öğrenciler ($\bar{x} = 47.54$) ile kız öğrenciler ($\bar{x} = 48.73$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Buna

göre, üstün yetenekli kız öğrencilerin yargı düzeyi üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Değerler ve alt boyutlarından elde edilen puanlarda cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Cinsiyete Göre Değerler ve Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Değerler Toplam	Kız	372	171.46	17.39	6.70	.51
	Erkek	464	163.25	17.77		
Sorumluluk	Kız	372	28.54	4.81	4.05	.44
	Erkek	464	27.20	4.61		
Dostluk/ Arkadaşlık	Kız	372	30.07	4.50	1.62	.50
	Erkek	464	29.56	4.55		
Barışçı Olma	Kız	372	29.49	3.85	7.52	.00*
	Erkek	464	27.31	4.40		
Saygı	Kız	372	29.49	4.45	1.50	.21
	Erkek	464	29.01	4.72		
Dürüstlük	Kız	372	29.03	3.77	8.11	.21
	Erkek	464	26.92	3.69		
Hoşgörü	Kız	372	24.81	3.77	6.06	.91
	Erkek	464	23.22	3.76		

*p<.05

Değerler toplam puanında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde, erkek öğrenciler (\bar{x} =163.25) ile kız öğrenciler (\bar{x} =171.46) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Sorumluluk alt boyutu açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =27.20) ile kız öğrenciler (\bar{x} =28.54) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); dostluk/arkadaşlık alt boyutu açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =29.56) ile kız öğrenciler (\bar{x} =30.07) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); saygı alt boyutu açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =29.01) ile kız öğrenciler (\bar{x} =29.49) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); dürüstlük alt boyutu açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =26.92) ile kız öğrenciler (\bar{x} =29.03) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$); hoşgörü alt boyutu açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =23.22) ile kız öğrenciler (\bar{x} =24.81) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Barışçı olma değeri açısından erkek öğrenciler (\bar{x} =27.31) ile kız öğrenciler (\bar{x} =29.49) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Buna göre, üstün yetenekli kız öğrencilerin barışçı olma düzeyi üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Yaşa Gore Benlik Kavramı, Bilgelik, Değerler ve İyi Oluşa İlişkin Bulgular

Bu bolumde, “stun yetenekli öğrencilerin iyi oluş düzeyleri, benlik kavramları, bilgelik düzeyleri ve değerleri yaşça gore farklılık gostermekte midir?” alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Yaşa gore stun yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puanı ve alt boyutları duzeyinde manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yonl varyans analizi (ANOVA) yonteminden faydalanılmıştır.



Tablo 18. İyi Oluş ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Değişken ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
İyi Oluş Toplam	10 yaş ve altı	121	90.72	9.05
	11	191	88.45	10.23
	12	160	82.94	13.32
	13	132	81.60	12.86
	14	116	77.70	11.58
	15 yaş ve üzeri	118	72.62	12.86
İlişkililik	10 yaş ve altı	121	18.85	1.70
	11	191	18.74	1.94
	12	160	17.86	2.76
	13	132	17.90	3.06
	14	116	17.34	2.84
	15 yaş ve üzeri	118	16.81	3.17
Kararlılık	10 yaş ve altı	121	17.22	2.58
	11	191	16.75	2.91
	12	160	15.48	3.47
	13	132	15.23	3.54
	14	116	14.10	3.29
	15 yaş ve üzeri	118	12.29	3.21
İyimserlik	10 yaş ve altı	121	18.13	2.39
	11	191	17.59	2.71
	12	160	16.65	3.23
	13	132	16.24	3.25
	14	116	15.50	3.31
	15 yaş ve üzeri	118	14.57	3.82
Mutluluk	10 yaş ve altı	121	18.65	2.35
	11	191	18.13	2.57
	12	160	16.72	3.52
	13	132	16.49	3.53
	14	116	15.28	3.47
	15 yaş ve üzeri	118	14.58	3.61
Hayata Bağlılık	10 yaş ve altı	121	17.88	2.82
	11	191	17.25	2.66
	12	160	16.23	3.49
	13	132	15.75	3.23
	14	116	15.47	3.37
	15 yaş ve üzeri	118	14.36	3.56

Tablo 18’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Yaşa Göre İyi Oluş Toplam Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	İyi Oluş Toplam	Gruplar arası	29135.53	5	5827.11	42.40	.00**
		Grup içi	114485.50	833	137.44		
		Toplam	143621.03	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=42.40$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puanının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden; 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş toplam puanının da 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 18’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş alt boyutu ilişkililik puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Yaşa Göre İyi Oluş İlişkililik Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	İlişkililik	Gruplar arası	411.28	5	82.26	12.20	.00**
		Grup içi	5616.66	833	6.74		
		Toplam	6027.94	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin ilişkililik puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F

istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=12.20$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin ilişkililik puanının 10 yaş ve altı ve 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin ilişkililik puanının 14 yaşındaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin ilişkililik puanının da 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 18’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş alt boyutu kararlılık puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Yaşa Göre İyi Oluş Kararlılık Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Kararlılık	Gruplar arası	2087.05	5	417.41	41.25	.00**
		Grup içi	8429.92	833	10.12		
		Toplam	10516.97	838			

** $p<.05$

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin kararlılık puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=41.25$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin kararlılık puanının 10 yaş ve altı, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin kararlılık puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin kararlılık puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek; 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin kararlılık puanının da 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 18’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş alt boyutu iyimserlik puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Yaşa Göre İyi Oluş İyimserlik Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	İyimserlik	Gruplar arası	1112.50	5	222.50	22.86	.00**
		Grup içi	8108.77	833	9.73		
		Toplam	9221.28	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyimserlik puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=22.86$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin iyimserlik puanının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin iyimserlik puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin iyimserlik puanının ise 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 18’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş alt boyutu mutluluk puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Yaşa Göre İyi Oluş Mutluluk Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Mutluluk	Gruplar arası	1610.96	5	322.19	31.80	.00**
		Grup içi	8439.21	833	10.13		
		Toplam	10050.17	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin mutluluk puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=31.80$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin mutluluk puanının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin mutluluk puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin mutluluk puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden; 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin mutluluk puanının ise 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 18’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluş alt boyutu hayata bağlılık puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Yaşa Göre İyi Oluş Hayata Bağlılık Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Hayata Bağlılık	Gruplar arası	1036.99	5	207.40	20.55	.00**
		Grup içi	8407.76	833	10.09		
		Toplam	9444.74	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin hayata bağlılık puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=20.55$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin hayata bağlılık puanının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin hayata bağlılık puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin hayata bağlılık puanının da 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yönteminden faydalanılmıştır.

Tablo 25. Benlik Kavramı ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Değişken ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
Benlik Kavramı Toplam	10 ve altı	121	31.77	3.27
	11	191	31.41	3.91
	12	160	30.13	4.01
	13	132	29.37	4.08
	14	117	28.20	5.72
	15 ve üzeri	118	25.47	4.96
Zihinsel Algı	10 ve altı	121	3.74	.62
	11	191	3.68	.68
	12	160	3.70	.68
	13	132	3.59	.86
	14	117	3.53	.89
	15 ve üzeri	118	3.31	1.00
Okul Durumu	10 ve altı	121	13.36	1.19
	11	191	13.44	1.34
	12	160	13.03	1.55
	13	132	12.84	1.72
	14	117	12.45	2.12
	15 ve üzeri	118	11.08	2.57
Zekâ ve Uyum	10 ve altı	121	10.30	1.78
	11	191	10.29	1.97
	12	160	9.76	2.05
	13	132	9.36	2.26
	14	117	8.86	2.88
	15 ve üzeri	118	8.33	2.52
Okuma Algısı	10 ve altı	121	4.37	1.05
	11	191	4.01	1.29
	12	160	3.64	1.48
	13	132	3.58	1.54
	14	117	3.35	1.66
	15 ve üzeri	118	2.75	1.85

Tablo 25'te görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 11 yaşta, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Yaşa Göre Benlik Kavramı Toplam Puanında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Benlik Kavramı Toplam	Gruplar arası	3487.849	5	697.570	37.30	.00**
		Grup içi	15578.802	833	18.702		
		Toplam	19066.651	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerinin benlik kavramı puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=37.30$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının 10 yaş ve altı, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının 13, 14 ve 15 yaş üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerden; 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının 14 ve 15 yaş üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerden; 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin ise 15 yaş üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Tablo 25'te görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı zihinsel algı alt boyutu puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Yaşa Göre Benlik Kavramı Zihinsel Algı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Zihinsel Algı	Gruplar arası	15.160	5	3.032	4.94	.00**
		Grup içi	511.464	833	.614		
		Toplam	526.625	838			

** $p<.05$

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı zihinsel algı puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=4.94$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel algı puanlarının 10 yaş ve altı, 11 ve 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 25'te görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı okul durumu alt boyutu puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 11 yaşta, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Yaşa Göre Benlik Kavramı Okul Durumu Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Okul Durumu	Gruplar arası	489.461	5	97.892	31.71	.00**
		Grup içi	2571.922	833	3.088		
		Toplam	3061.383	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerinin benlik kavramı okul durumu puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=31.71$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin okul durumu puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin okul durumu puanları 10 yaş altındaki ve 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşüktür ($p<.05$).

Tablo 25'te görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı zekâ ve uyum alt boyutu puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Yaşa Göre Benlik Kavramı Zekâ ve Uyum Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Zekâ ve Uyum	Gruplar arası	415.217	5	83.043	16.62	.00**
		Grup içi	4162.313	833	4.997		
		Toplam	4577.530	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı zekâ ve uyum puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=16.62; p<.05). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin zekâ ve uyum puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermektedir (p<.05). Ayrıca, 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin zekâ ve uyum puanlarının, 10 yaş ve altındaki ve 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu; 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin zekâ ve uyum puanlarının ise 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir (p<.05).

Tablo 25'te görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı okuma algısı alt boyutu puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Yaşa Göre Benlik Kavramı Okuma Algısı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Okuma Algısı	Gruplar arası	193.061	5	38.612	17.62	.00**
		Grup içi	1824.701	833	2.191		
		Toplam	2017.762	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı okuma algısı puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin

manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=17.62$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin okuma algısı puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, 10 yaş ve altındaki üstün yetenekli öğrencilerin okuma algısı puanlarının 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin okuma algısı puanlarının ise 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik düzeylerinde manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yönteminden faydalanılmıştır.

Tablo 31. Bilgelik ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Değişken ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
Bilgelik Toplam	10 yaş ve altı	121	402.78	47.17
	11	191	400.21	47.24
	12	160	384.17	51.01
	13	132	376.02	49.44
	14	116	371.96	46.41
	15 yaş ve üzeri	118	349.30	44.32
Kendilik Bilgisi	10 yaş ve altı	121	24.93	3.08
	11	191	24.80	3.12
	12	160	23.72	3.68
	13	132	23.22	3.64
	14	116	22.79	3.85
	15 yaş ve üzeri	118	21.23	3.69
Yargı	10 yaş ve altı	121	49.68	6.11
	11	191	49.92	6.48
	12	160	48.49	6.76
	13	132	47.04	6.72
	14	116	47.37	6.14
	15 yaş ve üzeri	118	44.55	7.13
Yaşama Dair Bilgi	10 yaş ve altı	121	66.25	10.60
	11	191	65.77	9.68
	12	160	62.86	10.63
	13	132	61.06	10.22
	14	116	60.88	9.34
	15 yaş ve üzeri	118	56.76	9.51
Öğrenmeye Gönüllülük	10 yaş ve altı	121	31.09	4.30
	11	191	30.61	4.57
	12	160	29.35	5.09
	13	132	29.27	4.84
	14	116	28.49	4.78
	15 yaş ve üzeri	118	27.99	5.03

Değişken ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
Kişilerarası Anlayış	10 yaş ve altı	121	136.53	14.72
	11	191	135.53	16.26
	12	160	130.70	16.41
	13	132	129.06	16.20
	14	116	127.95	15.66
	15 yaş ve üzeri	118	120.69	15.34
Yaşam Becerileri	10 yaş ve altı	121	94.30	14.19
	11	191	93.57	13.41
	12	160	89.04	14.82
	13	132	86.36	15.28
	14	116	84.45	14.20
	15 yaş ve üzeri	118	78.07	13.31

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik toplam puanları arasında farklılık vardır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Yaşa Göre Bilgelik Toplam Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Bilgelik Toplam	Gruplar arası	258769.56	5	51753.92	22.64	.00**
		Grup içi	1904580.46	833	2286.41		
		Toplam	2163350.02	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerinin bilgelik toplam puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=22.64$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik toplam puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik toplam puanlarının 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu; 10 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik toplam puanlarının ise 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu görülmüştür ($p<.05$).

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik alt boyutundan kendilik bilgisi düzeyleri birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Yaşa Göre Bilgelik Kendilik Bilgisi Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Kendilik Bilgisi	Gruplar arası	1245.88	5	249.18	30.38	.00**
		Grup içi	10182.79	833	12.22		
		Toplam	11428.67	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin kendilik bilgisi puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=30.38$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin kendilik bilgisi düzeylerinin 10 yaş ve altındaki, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin kendilik bilgisi puanının 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu; 10 yaş ve altındaki üstün yetenekli öğrencilerin kendilik bilgisi puanının ise 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik alt boyutundan yargı düzeyleri birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Yaşa Göre Bilgelik Yargı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Yargı	Gruplar arası	2658.64	5	531.73	12.31	.00**
		Grup içi	35975.39	833	43.19		
		Toplam	38634.04	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin yargı puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=12.31;p<.05). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin yargı düzeylerinin 10 yaş altındaki, 11 ve 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir (p<.05). Ayrıca, sonuçlar 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin yargı puanının ise 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir (p<.05).

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik alt boyutundan yaşama dair bilgi düzeyleri birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Yaşa Göre Bilgelik Yaşama Dair Bilgi Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Yaşama Dair Bilgi	Gruplar arası	8223.06	5	1644.61	16.37	.00**
		Grup içi	83652.79	833	100.42		
		Toplam	91875.85	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin yaşama dair bilgi puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=16.37; p<.05). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin yaşama dair bilgi düzeylerinin 10 yaş ve altındaki, 11, 12 ve 13 yaşındaki

üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, sonuçlar 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin yaşama dair bilgi puanının 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu; 10 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaşama dair bilgi puanının 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik alt boyutundan öğrenmeye gönüllülük düzeyleri birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Yaşa Göre Bilgelik Öğrenmeye Gönüllülük Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Öğrenmeye Gönüllülük	Gruplar arası	933.60	5	186.72	8.19	.00**
		Grup içi	18991.84	833	22.80		
		Toplam	19925.44	838			

** $p<.05$

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeye gönüllülük puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=8.19$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeye gönüllülük düzeylerinin 10 yaş ve altındaki ve 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, sonuçlar 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeye gönüllülük puanının 10 yaş ve altındaki ve 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik alt boyutundan kişilerarası anlayış düzeyleri birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu

görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Yaşa Göre Bilgelik Kişilerarası Anlayış Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Kişilerarası Anlayış	Gruplar arası	21636.18	5	4327.24	17.21	.00**
		Grup içi	209453.48	833	251.45		
		Toplam	231089.65	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerinin kişilerarası anlayış puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=17.21; p<.05). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üstündeki üstün yetenekli öğrencilerin kişilerarası anlayış düzeylerinin 10 yaş ve altındaki, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir (p<.05). Ayrıca, sonuçlar 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin kişilerarası anlayış puanının 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu; 10 yaş ve altındaki üstün yetenekli öğrencilerin kişilerarası anlayış puanının ise 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir (p<.05).

Tablo 31’de görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik alt boyutundan yaşam becerileri düzeyleri birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Yaşa Göre Bilgelik Yaşam Becerileri Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Yaşam Becerileri	Gruplar arası	24326.13	5	4865.23	24.13	.00**
		Grup içi	167947.09	833	201.62		
		Toplam	192273.21	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin yaşam becerileri puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=24.13$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzerindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinin 10 yaş ve altındaki, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca, sonuçlar yaşam becerileri puanının 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu; 10 yaş ve altındaki üstün yetenekli öğrencilerin yaşam becerileri puanının da 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler toplam puanı ve alt boyutları düzeyinde manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yönteminden faydalanılmıştır.

Tablo 39. Değerler ve Alt Boyut Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Değişken ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
Değerler Toplam	10 yaş ve altı	121	174.81	14.62
	11	191	172.80	16.64
	12	160	166.29	17.77
	13	132	165.69	17.70
	14	116	162.44	17.66
	15 yaş ve üzeri	118	155.37	17.86
Sorumluluk	10 yaş ve altı	121	29.97	3.64
	11	191	29.45	4.01
	12	160	27.87	4.45
	13	132	26.95	5.03
	14	116	26.74	4.76
	15 yaş ve üzeri	118	24.77	4.87
Dostluk/Arkadaşlık	10 yaş ve altı	121	31.47	3.46
	11	191	30.69	4.22
	12	160	29.99	4.06
	13	132	29.56	4.48
	14	116	28.54	5.10
	15 yaş ve üzeri	118	27.69	5.22
Barışçı Olma	10 yaş ve altı	121	29.99	3.73
	11	191	29.86	3.62
	12	160	28.12	4.23
	13	132	27.99	4.29
	14	116	27.01	4.05
	15 yaş ve üzeri	118	25.68	4.54
Saygı	10 yaş ve altı	121	31.27	3.66
	11	191	30.66	4.15

Değişken ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
	12	160	29.20	4.71
	13	132	28.69	4.61
	14	116	28.49	4.59
	15 yaş ve üzeri	118	26.16	4.29
	10 yaş ve altı	121	28.37	3.41
Dürüstlük	11	191	28.22	3.72
	12	160	27.54	3.96
	13	132	28.23	3.83
	14	116	27.68	4.10
	15 yaş ve üzeri	118	26.89	4.13
Hoşgörü	10 yaş ve altı	121	23.75	4.04
	11	191	23.92	3.91
	12	160	23.57	3.93
	13	132	24.27	3.73
	14	116	23.99	3.75
	15 yaş ve üzeri	118	24.18	3.68

Tablo 39’da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler toplam puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40. Yaşa Göre Değerler Toplam Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Değerler Toplam	Gruplar arası	32501.96	5	6500.39	22.28	.00**
		Grup içi	243027.76	833	291.75		
		Toplam	275529.72	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler toplam puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=22.28$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin değerler toplam puanının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin değerler toplam puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek; 11 yaşındaki üstün yetenekli

öğrencilerin değerler toplam puanının ise 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 39’da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu sorumluluk puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Yaşa Göre Değerler Sorumluluk Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Sorumluluk	Gruplar arası	2401.13	5	480.23	24.24	.00**
		Grup içi	16501.80	833	19.81		
		Toplam	18902.93	838			

** $p<.05$

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu sorumluluk puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=24.24$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin sorumluluk puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin sorumluluk puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin sorumluluk puanının ise 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 39’da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu dostluk puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Yaşa Göre Değerler Dostluk Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Dostluk/Arkadaşlık	Gruplar arası	1210.61	5	242.12	12.39	.00**
		Grup içi	16282.37	833	19.55		
		Toplam	17492.99	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu dostluk/arkadaşlık puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=12.39; p<.05). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin dostluk/arkadaşlık puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin dostluk/arkadaşlık puanının 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin dostluk/arkadaşlık puanının da 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir (p<.05).

Tablo 39'da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu barışçı olma puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Yaşa Göre Değerler Barış Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Barışçı Olma	Gruplar arası	1833.40	5	366.68	22.53	.00**
		Grup içi	13725.88	833	16.48		
		Toplam	15559.28	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu barışçı olma puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=22.53;

$p < .05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin barışçı olma puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12 ve 13 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin barışçı olma puanlarının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin barışçı olma puanının da 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 39’da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu saygı puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Yaşa Göre Değerler Saygı Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Saygı	Gruplar arası	2108.37	5	421.67	22.27	.00**
		Grup içi	15782.40	833	18.95		
		Toplam	17890.78	838			

** $p < .05$

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu saygı puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($F_{5;833}=22.27$; $p < .05$). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin saygı puanlarının 10 yaş ve altı, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar 10 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin saygı puanının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden; 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerin saygı puanının ise 13 ve 14 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 39’da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu dürüstlük puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 10 yaş ve altında, en düşük aritmetik ortalamanın ise 15 yaş ve

üzerinde olan üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Yaşa Göre Değerler Dürüstlük Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Dürüstlük	Gruplar arası	206.47	5	41.30	2.78	.02**
		Grup içi	12379.25	833	14.86		
		Toplam	12585.72	838			

**p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu dürüstlük puan ortalamaları arasındaki farklardan en az birinin manidar olduğu, F istatistiğinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır (F5;833=2.78; p<.05). Çoklu karşılaştırma Post Hoc testlerinden Scheffe testi bulguları anlamlı sonuç vermediği için Tukey tercih edilmiştir. Sonuçlar, 15 yaş ve üzeri üstün yetenekli öğrencilerin dürüstlük puanlarının 10 yaş ve altı ve 11 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir (p<.05).

Tablo 39’da görüldüğü üzere yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu hoşgörü puanları birbirinden farklıdır. İlgili değerler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 13 yaşta, en düşük aritmetik ortalamanın ise 12 yaşındaki üstün yetenekli öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Yaşa Göre Değerler Hoşgörü Alt Boyut Puanlarında Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Hoşgörü	Gruplar arası	47.973	5	9.90	.65	.66
		Grup içi	12345.11	833	14.82		
		Toplam	12393.084	838			

p>.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yaşa göre üstün yetenekli öğrencilerin değerler alt boyutu hoşgörü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, üstün yeteneklilerin benlik kavramları ile iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide bilgelik ve değerlerin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların; Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Bilgelik Gelişimi Ölçeği, İnsani Değerler Ölçeği ve EPOCH Ölçeği'nden alınan puanlarla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri ve hipotezleri doğrultusunda tartışılmış ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeğinin Güvenilir ve Geçerli Bir Ölçme Aracı Olduğuna İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Türkçe alanyazında üstün yeteneklilerle ilgili yapılan benlik çalışmalarında genellikle Piers Harris Çocuklarda Öz Kavrama Ölçeği (Arslan, 2016; Bildiren, 2018; Metin ve Bencik-Kangal, 2012) kullanılmaktadır. Üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalarda üstün yeteneklilere özgü ölçme araçları geliştirme önerisi yapılmaktadır (Cornell, 1994; Hoge ve Renzulli, 1993). Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği, normal popülasyon üzerinde geliştirilen ölçme araçlarına karşı doğrudan üstün yetenekliler üzerinde geliştirilen bir ölçme aracı olarak alternatif oluşturacaktır. Bu çalışma kapsamında uyarlanan ölçme aracının Türkiye'deki yapılacak benlik kavramı kapsamındaki çalışmaların niteliği açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türk kültürüne uyarlama sürecinde ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi, çeviri sonrası uzman görüşleri alınması, ölçeğin geri anadiline çevrilmesi ve ölçeği geliştiren yazarın geri çeviriyi kontrol etmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Plucker ve Stocking (2001) üstün yetenekli öğrencilerin akademik, entelektüel ve duyuşsal gelişimini daha iyi anlamak için araştırmacıların çeşitli benlik kavramı modelleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Alanyazında geçerli, güvenilir ve benlik kavramı için bir ölçüt olarak kabul edilen bir ölçme aracı olan Piers-Harris Öz Kavrama Ölçeği ile Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği arasındaki yüksek korelasyon, bu ölçeğin üstün

yeteneklilerin benlik kavramını ölçme açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermekle birlikte, daha kısa ve maddeleri kullanışlı bir ölçme aracı olduğu belirtilmektedir (Feldhusen ve Kolloff, 1981). Ayrıca Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanılan çalışmalarda çalışmanın amacına yönelik olarak faktör analizi yapılarak ölçek kullanılmıştır (Williams, 1996; Williams ve Montgomery, 1994, 1995).

Üstün Yeteneklilerin Benlik Kavramı Düzeyleri İyi Oluş Düzeylerini Anlamli Şekilde Yordamaktadır Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre üstün yeteneklilerin benlik kavramı düzeyleri iyi oluş düzeylerini anlamli şekilde yordamaktadır. Rogers ve Dymond (1954), yaptıkları çalışmada, benlik kavramı ile iyi oluş arasındaki ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka bir çalışmada, benlik kavramı düzeyi yüksek olan bireylerin, daha yüksek düzeyde iyi oluş ifade ettikleri ortaya konulmuştur (Sheldon, Ryan, Rawsthorne ve Ilardi, 1997). Sosyal bilişsel model çerçevesinde ele alındığında Higgins (1987, 1989), gerçek benlik kavramı ile ideal benlik kavramı arasındaki tutarsızlığın, bireyin iyi oluşuna etki ettiğini destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Benlik kavramı ile iyi oluş arasındaki ilişkiler raporlanırken daha çok benlik saygısı ölçütleri çerçevesinde çalışmalar temellendirilmiştir (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2006). Watson, Suls ve Haig (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, benlik saygısı ile iyi oluş arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Lucas ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise Amerikalı üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri ile benlik kavramları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde benlik kavramının, iyi oluşun yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Campbell, Assanand ve DiPaula, 2003; Donahue, Robins, Roberts ve John, 1993; Sheldon ve diğerleri, 1997). 12-14 yaş grubundaki 120 üstün yetenekli öğrencinin benlik kavramları üzerine yapılan bir çalışmada da, okulda başarılı ve mutlu olan öğrencilerin yüksek benlik kavramına sahip oldukları belirtilmektedir (Metin ve Bencik-Kangal, 2012). İlgili alanyazınla tutarlılık göstererek bu araştırma sonuçları da benlik kavramının iyi oluşun anlamli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Üstün Yeteneklilerin Bilgelik Düzeyleri İyi Oluş Düzeylerini Anlamli Şekilde Yordamaktadır Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre bilgelik, iyi oluşu anlamli şekilde yordamaktadır. Bilge bireylerin, yaşamın kişilerarası yönleri hakkında derin ve şefkatli bir anlayışa sahip olmakla birlikte yaşamın derin anlamını ve amacını kavramış oldukları ifade edilmektedir (Levenson, Aldwin ve Cupertino, 2001). Dolayısıyla bilge bireyler hatalarından ve yaşam deneyimlerinden ders alıp, gerçeği olduğu gibi kabul edebilmektedirler (Ardelt, 2005). Bu bilgiler ışığından bilgeliğin iyi oluş ile yüksek düzeyde ilişkili olma eğiliminde olduğu da ilgili alanyazında görülmektedir (Ryff ve Keyes, 1995; Steger ve diğerleri, 2008). Hem doğu hem de batı çalışmalarında bilgeliğin amacının bireylerin çektiği acıları azaltarak, bireylerin iyi oluş düzeylerini artırmak şeklinde sonuç açısından bir anlaşmaya varıldığı görülmektedir (Baltes ve Staudinger, 2000; Kalton, 2014; Sternberg, 1998). Ayrıca bilge bireylerin kendi bireysel ihtiyaçlarını bir kenara bırakarak, başkalarının iyiliğini düşünmeleri ve özgeci olmaları (Ardelt, 2008; Walsh, 2014) sebebiyle, iyi oluş arayışında oldukları ifade edilmektedir (Dysinger, 2014). Demirci ve Şar (2017) tarafından yapılan çalışmada kendilik bilgisi, psikolojik iyi oluşu anlamli olarak pozitif yönde yordamaktadır. Bilgeliğin kendilik bilgisini kapsadığı düşünüldüğünde, çalışmanın benzer sonuç gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, üstün yeteneklilerin, akranlarına göre ilişkilerde daha uyumlu olmaları, kendilerini ve diğer insanları daha iyi anlayabilmeleri, stresten ve çatışmalardan uzak durmalarını kolaylaştırarak psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır (Neihart, 1999). Bu doğrultuda bahsi geçen çalışmalarda geçen kavramların bilgeliği işaret eden özellikler olduğu ve bilgeliğin de iyi oluşu yordadığı sonucunun alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Üstün Yeteneklilerin Değerleri İyi Oluş Düzeylerini Anlamli Şekilde Yordamaktadır Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre değerler, iyi oluşu anlamli şekilde yordamaktadır. Joshanloo ve Ghaedi (2009) tarafından da değerlerin psikolojik iyi oluşu yordadığı belirtilmektedir. Sheldon'a (2005) göre, psikolojik iyi oluşu artırmak için içsel değerlerin gelişmesi gerekmektedir ve değerler iyi oluşla ilgili olası sonuçlara ulaşmada yararlanılacak önemli bir güçtür (Brown ve Kasser, 2005; Lu ve diğerleri, 2001). Hefferon ve Boniwell'e (2011) göre birey sahip olduğu erdemleri ve değer verdiği şeyleri ifade ettiği ve yaptığı zaman gerçek mutluluğa erişebilir. İyi oluş yordayıcıları arasında,

hedefler ve değerler yer almaktadır. Mutluluk kişisel olup, bir kişinin neyle mutlu olacağı onun değerlerine bağlı olmaktadır (Diener ve diğerleri, 1998; Diener ve diğerleri, 2003). Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmada bazı değerlerin psikolojik iyi oluş düzeyini arttırdığı görülmüştür (Telef, Uzman ve Ergün, 2013). Değer tipleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, başarı, hazcılık, uyum, güvenlik, uyarılım, öz-yönelim, iyilikseverlik, evrenselcilik değerleriyle öznel iyi oluş arasında anlamlı şekilde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Özkalp, Özdemir ve Duyan, 2016). Yapılan başka bir çalışmada, ortaokul öğrencilerine verilen karakter/değerler eğitiminin öğrencilerin iyi oluşlarını artırdığı görülmüştür (Şirin ve Ulaş, 2015). Bireyin yaşamdan aldığı doyumun tercih ettiği ve gerçekleştirmeyi istediği değerlerle birlikte belirlendiği belirtilmektedir (Siekańska ve Sękowski, 2006). Sahip olunan değerlerin insanın davranışlarına ve seçimlerine etki ederek yaşamın anlamını artırdığı belirtilmektedir (Sekowski ve Łubianka, 2014). İlgili alanyazın mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Üstün Yeteneklilerin Benlik Kavramlarının İyi Oluş Düzeylerini Yordamada Bilgelik ve Değerleri Aracı Role Sahiptir Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre üstün yeteneklilerin bilgelik düzeyleri ve değerleri, benlik kavramlarının iyi oluş düzeylerini yordama kısmi aracılık etkisine sahiptir.

Yapılan bir çalışmada bazı değerlerin psikolojik iyi oluşu yordadığı görülmektedir (Telef ve diğerleri, 2013). Csikszentmihalyi ve Rathunde'ye (1990) göre, değerler yaşamda memnuniyet için bir ön koşuldur. Araştırmalar sonucunda yaşamdaki amaçların benlik kavramı ve değerle uyumlu olduğu zaman iyi oluşu sağladığı belirtilmektedir (Kasser ve Ryan, 1993; Oishi ve diğerleri, 1999). Lovecky'ye (1997) göre, değerlerin gelişimi yaşam boyunca benliğin gelişimini etkilemektedir. Alanyazında benlik kavramının, değerlerle ve bilgelikle ilişkili olacağı belirtilmektedir (Shedlock, 1998). Bilgelik gelişiminde değer önemli bir yer tutmaktadır (Baltes ve Smith, 2008). Sternberg (2000b), bilgeliği açıklamada düşünce süreçlerini değerlerle birlikte ele almaktadır. Bilgelik gelişiminin bir boyutu olan yaşam becerileriyle, iyi oluşun göstergelerinden olan ilişkililiğin ilişkili olduğu belirtilmektedir (Yuen ve diğerleri, 2010). Bilgelik, maddiyata ve hazzaya dayalı olan hedonik değerlerle olumsuz, başkalarının ve toplumun iyiliğine, kişisel gelişim ve iç görüye dayalı ödomanik değerlerle ve benlik bütünlüğü ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kunzmann ve Baltes, 2003; Webster,

2010). Reznitskaya ve Sternberg'e (2004) göre hayatta dengeli bir yaşam sürme, değerler sistemimize bağlıdır ve bilgece karar vermenin özünde değerler yatmaktadır. Üstün yeteneklilerin benlik kavramının iyi oluşlarını yordamasında bilgelik ve değerlerin kısmi aracılık etkisinin olması, benlik kavramının iyi oluşu hem tek başına hem de farklı değişkenler aracılığıyla da açıkladığını göstermekte ve benlik kavramının iyi oluş üzerindeki önemli etkisini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları alanyazınla tutarlılık göstererek benlik kavramı, bilgelik ve değerlerin iyi oluşla ilişkili olduğunu doğrulamıştır. Araştırmada yer alan değişkenlerin ilişkisinin önemi MEB 2023 vizyon belgesinde de görülmektedir. MEB 2023 vizyon belgesinde yaşam becerilerinin artırılması hususuna vurgu yapılmış, okulun çocukların değerlerinin ve mutluluklarıyla birlikte yaşam becerilerinin içselleştiği bir yaşam alanı olması hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Mevcut araştırma bulgularının okullarda gerçekleştirilmesi planlanan bu hedef ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. MEB 2023 vizyon belgesinin geleceğin eğitim sistemini planlamada kullanılacağı gözönüne alındığında, bireylerin iyi oluş düzeylerine etki etmede benlik gelişimlerinin desteklenmesi ile birlikte, değerler ve bilgelik gelişimine de önem verilerek iyi oluş düzeylerinin geliştirilebileceği ifade edilebilir. Üstün yeteneklilerin değerleri ve bilgelik gelişimleri desteklenerek iyi oluşları artırılabilir.

Üstün Yeteneklilerin İyi Oluş Düzeyleri, Benlik Kavramı, Bilgelik Düzeyleri ve Değerlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın değişkenlerinden bir diğeri olan iyi oluşa ait bulgulara göre üstün yeteneklilerin iyi oluşlarında kararlılık, iyimserlik, mutluluk, hayata bağlılık alt boyutu ve iyi oluş toplam puan açısından cinsiyete göre farklılık yoktur. Ancak iyi oluşun alt boyutlarından ilişkililik puanları, üstün yetenekli kız öğrencilerde, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Vialle ve diğerleri (2007), 65 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları boylamsal çalışma sonucunda öğrencilerin iyi oluşlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Šeboková ve diğerlerinin (2018) yaptığı bir çalışmada ise kız öğrencilerin ilişkililik düzeyinin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. İlişkililik alt boyutu bireyin ilişki kurduğu insanlara karşı sevgi, değer ve ilgi hissetmesi, aynı duyguları karşı taraftan da alarak ilişkilerinden memnuniyet duymasını ifade etmektedir. Bu bağlamda kızların

daha yakın ilişkiler kurabildikleri için iyi oluş ilişkililik puanlarının yüksek çıktığı söylenebilir. Ayrıca alanyazında kızların ergenlik döneminde daha fazla sosyal destek aldıkları ve bu sosyal desteğin olumlu etkilerini yaşadıkları belirtilmektedir (Lopez ve diğerleri, 2002; Malecki ve Demaray 2006). Yine benzer şekilde ergenlik dönemindeki kızlar erkeklere göre sosyal ilişkilere daha fazla yönelimlidir (Puklek ve Vidmar, 2000). Katılımcıların ergenlik döneminde oldukları göz önüne alındığında kızların ilişkililik düzeyinin yüksek olması daha fazla sosyal etkileşimde bulunmalarıyla ilgili olabilir. Kabakçı ve Korkut (2008) 6., 7. ve 8. sınıftaki 431 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, kızların iletişim becerilerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal becerilerin kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Canbay, 2010; Méndez, Hidalgo ve Inglés, 2002). Yüksek iletişim becerilerine ve sosyal becerilere sahip olmanın başkalarıyla ilişki kurabilme, ilişkiyi sürdürebilme ve ilişkiden menmun olmanın önemli bir unsuru olduğu düşünüldüğünde, kızlarda ilişkililiğin daha yüksek çıkması bu becerilere sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, üstün yeteneklilerin benlik kavramları toplam puan ve okul durumu alt boyutu açısından cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Üstün yetenekli erkek öğrencilerin zihinsel algı ile zekâ ve uyum alt boyut puanları, üstün yetenekli kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Okuma algısı boyutunda ise üstün yetenekli kız öğrencilerin puanlarının, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında benlik kavramı düzeylerinde, cinsiyet açısından farklılık ortaya çıkan ve çıkmayan çalışmalar mevcuttur. Benlik kavramı açısından cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğuna ilişkin 9-12 yaş aralığındaki üstün yetenekli çocuklarla yapılan bir çalışmada, hem üstün yetenekli kızlar ve erkekler birbirleriyle karşılaştırılmış, hem de üstün yetenekli kızlarla normal gelişim gösteren kızlar, üstün yetenekli erkeklerle de normal gelişim gösteren erkekler karşılaştırılmıştır (Loeb ve Jay, 1987). Çalışmanın sonuçlarına göre üstün yetenekli kızlar, üstün yetenekli erkeklere göre daha yüksek düzeyde benlik kavramına sahiplerdir. Ayrıca üstün yeteneklilik, benlik kavramı açısından üstün yeteneklilerin lehinde pozitif yönde etkisi olan bir özelliktir. Ablard (1997) ise üstün yetenekli kızların üstün yetenekli erkeklere göre sosyal açıdan daha düşük düzeyde benlik kavramına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Luscombe ve Riley (2001), yaptıkları çalışma sonucunda üstün yetenekli erkeklerin benlik kavramı düzeylerinin, üstün yetenekli kızlardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Koç ve Arslan'ın (2017), 539 kız, 520 erkek 5, 6, 7 ve

8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada kız öğrencilerin okuma stratejilerinin, erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda üstün yetenekli kız öğrencilerin okuma algısının, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmasının nedeni yüksek okuma stratejilerine sahip olmalarına açıklanabilir.

Tuncer'in (2011), 1307 kız, 1369 erkek 7. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin benlik kavramları toplam puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Aynı çalışmada kız öğrencilerin davranış ve uyuma ile zihinsel ve okul durumu alt boyut puanları, erkek öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Akkaya'nın (2012) 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 199 kız, 198 erkek öğrenciyle yaptığı çalışmada benlik kavramı toplam puan, davranış ve uyum ile zihinsel alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Mevcut araştırmanın bulguları alanyazındaki bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Cinsiyetin benlik kavramı açısından anlamlı bir fark yaratan değişken olmadığına ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Pyryt ve Mendaglio (1994), üstün yeteneklilerle yaptıkları çalışmada, kız ve erkeklerin benlik kavramlarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. 10 ve 12. sınıflar arasındaki öğrencilerle yapılan başka bir çalışmada, hem üstün yetenekli kız ve erkek ergenler arasında, hem de normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli ergenler arasında benlik kavramı açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (Tong ve Yewchuk, 1996). 12-18 yaş arası üstün yetenekli gençlerle gerçekleştirilen bir çalışmada cinsiyet, benlik kavramı açısından fark yaratan bir değişken olarak ortaya çıkmamıştır (Chan, 2001). Bain ve Bell'in (2004) çalışmalarında da, benlik kavramı açısından cinsiyet anlamlı farklılık oluşturan bir değişken değildir. 140 üstün yetenekli öğrenciyle gerçekleştirilen başka bir çalışmada, kız ve erkek öğrenciler arasında benlik kavramları puanlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (Cunningham ve Rinn, 2007). Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson (2012) tarafından yaş aralığı 9-18 olan 1526 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada ise benlik kavramı kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Üstün yeteneklilerde benlik kavramının incelendiği çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre üstün yeteneklilerde benlik kavramının farklılaşmasına ilişkin sonuçları genellemek zordur. Bunun nedeni benlik kavramının gelişimle beraber değişen bir özellik olmasıdır

(Neihart, 1999). Ergenlik döneminin özellikleri ve ruh hali benlik kavramlarının değişkenlik göstermesine neden olmaktadır (Yörükoğlu, 2007). Tüm bu alanyazın çerçevesinde ergenlik döneminde bulunan örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalarda benlik kavramında cinsiyetin anlamlı farklılık ortaya koymaması gelişim döneminin özellikleriyle açıklanabilir.

Aile başta olmak üzere, bireyin içinde bulunduğu çevrenin etkilerinin, bireye yönelik dönütlerin, okul ve öğretmenin katkılarının bireyin benlik kavramı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Akbaba, 1988; Frisby ve Tucker, 1993; Hökelekli, 2009). Aynı şekilde Neihart (1999) da, üstün yetenekli çocukların benlik kavramlarıyla ilgili genellemelerde bulunmanın zor olduğunu çünkü sayısız faktörün benlik kavramı üzerinde etkisi olabileceğini vurgulamıştır. Üstün yeteneklilerde benlik kavramının cinsiyete göre farklılık göstermeyen bir değişken olduğu bununla birlikte, benlik kavramının zaman içerisinde çevresel faktörlerin etkisiyle değişkenlik gösteren bir özellik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın başka bir değişkeni olan bilgelik ile ilgili bulgulara göre üstün yetenekliler bilgelik boyutları olan kendilik bilgisi, öğrenmeye gönüllülük, kişilerarası anlayış, yaşam becerileri, yaşama dair bilgi ve bilgelik toplam puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ancak, yargı düzeylerinde kızlar erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahiptir. İlgili alanyazında doğrudan bilgelik gelişim ve cinsiyet karşılaştırması yapan çalışmalara rastlanmamasına karşın, yapılan bir çalışmada üstün yetenekli kız katılımcıların başkalarına karşı farkındalık ve duyarlılık gibi konularda erkeklerden daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006). Kadın ve erkeğin, çok boyutlu bilgelik yolları farklı olabileceğinden, bilgelikte cinsiyete ilişkin farklılığın olmaması olağan kabul edilmektedir (Aldwin, 2009; Orwoll ve Achenbaum, 1993). Yetişkinlerin yargılama ve kendilik bilgileri cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır (Baltes ve diğerleri, 1992; Baltes ve Staudinger, 2000). Ancak ahlaki akıl yürütme ve baş etme açısından ergenler ve genç yetişkinlerin cinsiyet açısından fark gösterdikleri ve kızların bu özelliklerinin erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur (Garmon, Basinger, Gregg ve Gibbs, 1996; Whitesell, Robinson ve Harter, 1993). Bu çerçevede ele alındığında akıl yürütme ve baş etme becerilerine sahip olmayı bilgelik boyutları içerisinde sayabiliriz. Bu özelliklerin kızlarda yüksek bulunmasında, üstün yetenekli kızlarda yargıya varma ve

yaşam becerilerinin daha yüksek olmasının etken olduğu ifade edilebilir. Glück, Strasser ve Bluck'a (2009) göre kadın ve erkeklerin bilgelik yaşantıları, deneyim yaşadıkları alanların hayat şartlarına göre farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Aldwin (2009) çalışmasında, erkekler ve kadınların bilgelik gelişimlerinde kişisel deneyimlerinin farklı yönlerine odaklanabileceğini ve bilgelik yaklaşımının genel olarak androjen olduğunu belirtmektedir. Cinsiyete göre bilgeliğin incelendiği çalışmalarda erkeklerin bilişsel boyutlarda daha yüksek puan alırken, kadınların duyuşsal boyutlarda daha yüksek puan aldıkları belirtilmektedir (Glück ve diğerleri, 2009).

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan değerlere ilişkin bulgulara göre üstün yeteneklilerin değerler toplam puanı, sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece üstün yetenekli kız öğrenciler üstün yetenekli erkek öğrencilerden barışçı olma değer boyutunda anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Üniversite 2., 3. ve 4. sınıfa giden 313 kız ve 214 erkek öğrenciyle yapılan bir çalışmada kız öğrencilerde iç huzur, kendine saygı, mutluluk, rahat bir yaşam değerlerinin erkek öğrencilere göre öncelikli olduğu görülmüştür (Çalışkur, 2013). Çalışmada, kız öğrencilerin öncelikli değerlerinin barışçı olma değeriyle bağdaşan kavramlar olduğu düşünülmektedir. Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, kız öğrencilerin toplumculuk ve barışseverlik düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde fazladır (Küçük, 2009). Az sayıda çalışma olmakla birlikte bu çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir. Çocukluk ve ergenlik döneminde değerlerin kazanılmasında ya da öğrenilmesinde aile ve çevre faktörü önemli bir etkidir. Toplumsal cinsiyet rollerine göre kadının hassasiyet ve merhamet sahibi, tatlı dilli, gönül alan, incinmiş duyguları onarmaya gönüllü, tatlı dilli, anlayışlı gibi özelliklerle temsil edildiği bilinmektedir (Dökmen, 1999). Kadınlardan daha fazla yapıcı, arabulucu ve barışı sağlama rolü olması, aile içindeki kız ergenlerin bu durumu model olarak barışçı olma değerlerinin artmasına neden olabilir. Barışçı olma değerinin kızlarda yüksek çıkması, toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmiş olmasıyla açıklanabilir. Sorumluluk, dostluk, saygı, dürüstlük ve hoşgörü kavramları üstün yeteneklilerin öne çıkan özellikleri arasında yer almaktadır. Bu anlamda cinsiyet açısından farklılığın olmaması ilgili alan yazınla tutarlılık göstermektedir.

Üstün Yeteneklilerin İyi Oluş Düzeyleri, Benlik Kavramı, Bilgelik Düzeyleri ve Değerlerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre yaş arttıkça üstün yeteneklilerin iyi oluşlarının kararlılık, iyimserlik, mutluluk, hayata bağlılık, ilişkililik alt boyut puanları ve iyi oluş toplam puanlarının azaldığı görülmüştür.

İyi oluş ilgili alanyazında, fiziksel sağlık azalsa bile pozitif yönde gelişimini sürdüren bir özellik olarak dikkat çekmektedir. Farklı yaş grubundan farklı bireylerle gerçekleştirilen çalışmalarda bu durumun farklı yaş grubu ya da farklı kültürlerle alakalı bir özellik olmadığı ifade edilmektedir (Kahneman ve diğerleri, 1999). Üstün yetenekli ergenlerin psikolojik iyi oluşlarında eğitim ortamlarının, sahip oldukları yeteneklerin doğasının ve kişilik özelliklerinin etkili olduğu belirtilmektedir (Neihart, 1999). İyi oluş on sekiz yaşından elli yaşına kadar aşamalı bir şekilde kısmen azalırken, elli yaşından sonra anlamlı şekilde yükselmektedir (Stone, Schwartz, Broderick ve Deaton, 2010). Carstensen'in (1992) sosyo-duygusal seçicilik teorisine göre, bireylerin hedefleri yaşla birlikte değişmektedir. İnsanların yaşlandıkça tanıdıkları ile etkileşime girme ve bunların sonucundan memnun olma oranları düşmektedir. Bundan dolayı sosyal ağlarında elemeye giderek yakın arkadaş ve duygusal olarak samimi sosyal ilişkilere odaklanarak enerjilerini bu alanlarda harcarlar (Siedlecki, Salthouse, Oishi ve Jeswani, 2014). Buradan hareketle bireylerin yaşları arttıkça iyi oluş düzeylerinin göreceli olarak düşmesi olası görülebilir. Benzer şekilde ergenlerde yapılan bir çalışmada yaş arttıkça iyi oluş düzeyinin değişimine odaklanılmıştır (Ronen, Hamama, Rosenbaum ve Mishely-Yarlap, 2016). Çocuklar olgunlaştıkça ve ergenler büyüdükçe aile ve toplumun artan taleplerine maruz kalırlar, bu taleplerin üstün yeteneklilerde daha fazla olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ergenler duygusal stres ve krizlerin etkilerine karşı daha hassastırlar. Dolayısıyla iyi oluş düzeyleri de buna paralel şekilde daha düşüktür (Dahl, 2001, 2004; Gelhaar ve diğerleri, 2007; Keyes, 2006). Bahsi geçen çalışmalar ışığında yaşça daha büyük ergenlerin, yaşça daha küçük olan ergen ve çocuklara göre ergenlik dönemi özellikleri çerçevesinde kendilerinde daha fazla baskı hissedeceği gözönünde bulundurulduğunda, yaş ilerledikçe iyi oluş düzeyinin azalmış olması düşünülmektedir. 2017 yılında yayınlanan 15 yaşındaki bireylerle yapılan PISA 2015 mutluluk araştırması sonuçlarına göre OECD ülkelerinin mutluluk ortalaması 7.31 iken Türkiye mutluluk ortalaması 6.12'dir. Aynı çalışmada OECD kaygı ortalaması 0.01 iken Türkiye kaygı ortalaması 0.31 bulunmuştur (OECD,

2017). MEB 2023 eğitim vizyonu belgesinde de okulların çocukların mutluluğunu artıracak yaşam alanlarına dönüştürüleceği belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu bilgilerden hareketle, mevcut çalışmadaki katılımcıların üstün yetenekli bireyler olmalarıyla birlikte, gelecek kaygısı taşıyan, lise ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan ya da hazırlanacak olan öğrenciler oldukları gözönüne alındığında hem PISA sonuçları hem de MEB 2023 vizyon belgesi gerekçeleri öğrencilerin yaşlarının iyi oluşlarında anlamlı farklılık oluşturmasını açıklar niteliktedir.

Kim (2011), okullarda yaratıcılığın gelişmediğinden bahsetmektedir. Yaratıcılıkları yüksek olan üstün yetenekli çocukların okuldaki eğitim sistemi içerisinde bunu geliştirememelerinin üstün yeteneklilerin iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler meydana getireceği belirtilmektedir (Kroesbergen ve diğerleri, 2016). Ayrıca Neihart (1999), üstün yetenekli öğrencilerdeki kaygının lisede önemli derecede arttığını belirtmektedir. Sınav odaklı eğitim sistemlerinde yaş ilerledikçe artan sınav ve gelecek kaygısının, üstün yeteneklilerin potansiyellerini kullanmalarını engellediği ve iyi oluşlarında düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir. Garner (1991) da çocukların üstün yetenekli olarak etiketlenmesinin, ebeveynler üzerinde çocuklarının performansına ilişkin beklentilerin artmasına, bunun da çocuklardaki mükemmeliyetçi davranışların artmasına neden olabileceğini ileri sürmektedir. Bu durum üstün yeteneklilerin yaşları ilerledikçe iyi oluşlarının düşmesi üzerinde etkili olabilir.

Araştırma bulgularına göre yaş arttıkça üstün yeteneklilerin benlik kavramı toplam puan ile benlik kavramı zihinsel algı, okul durumu, zekâ ve uyum ve okuma algısı alt boyutları azalmaktadır.

Benlik kavramının yaşla birlikte farklılaşan çok boyutlu bir yapı olduğu belirtilmektedir (Bracken, 1992; Shapka ve Khan, 2014). Önceki çalışmalarda benlik kavramının yaşla birlikte arttığı ortaya konmuş olsa da (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976) daha güncel çalışmalar bunun her zaman böyle olmadığını göstermiştir (Marsh, 1989; Marsh ve Craven, 1997). Marsh ve Hocevar (1985) ise yaptıkları çalışma ile çocukluk döneminde yaş arttıkça benlik kavramının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Wigfield ve Karpathian (1991), çocukların benlik kavramlarının yaşla birlikte değiştiğini ve yaş arttıkça benlik kavramı düzeyinin düştüğünü ortaya koymuşlardır. Çocukların yaşları arttıkça benlik kavramlarının daha dışsal değişkenler tarafından kontrol edildiği hipotezinden hareketle bu durumun beklenen bir sonuç olduğunu ifade etmişlerdir.

Buradan yola çıkarak yaşa göre benlik kavramı değişimleri akademik başarı deneyimlerinden kaynaklanabilir. Neihart (1999), üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının gelişim düzeyiyle birlikte değiştiğini ve yaş grubuna dayalı genellemeler yapmanın zor olduğunu belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde bile dışsal beklentiler ve başarı algısıyla benlik kavramının düştüğü göz önünde bulundurulduğunda, kendilerinden üst düzey başarı ve sonuçlar beklenen üstün yeteneklilerin de benlik kavramlarının yaşla birlikte azalmasının çalışma sonucunda ortaya çıkmış olması beklenen bir durumdur. Üstün yetenekli bireyler çevrelerindeki kişileri (anne-baba, öğretmen vb.) tatmin etmek istedikçe, onların beklentilerini karşılamaya çalıştıkça benlik kavramlarında anlamlı düzeyde düşüş göstermeleri olası bir durum olarak kabul edilebilir.

Benlik gelişimi, bireyin doğduğu andan itibaren en yakın çevresi olan ailede başlar. 4-5 yaşlarında okula başlayan çocukların benlik kavramlarının olumlu olduğu belirtilmektedir (Eccles ve diğerleri, 1993; Wigfield, 1994). Dolayısıyla ailenin dışındaki çevreye aktif olarak dâhil olup, ait olana kadar bireylerin daha yüksek benlik kavramına sahip olduğu düşünülebilir. Wigfield ve Eccles'e (2000) göre okul hayatı ilerledikçe çocukların başarı durumları değerlendirilmeye başlar ve çevredeki diğer çocuklarla kıyaslanmalarla karşılaşır. Bunun sonucunda kendi başarılarını da değerlendirmeye başlayan çocuk daha gerçekçi değerlendirmeler yapma çabasına girer. Dolayısıyla yaş ilerledikçe her bir üst sınıfın sorumluluk ve zorluk derecesi arttığından benlik kavramının erken yaşlara göre düşebileceği düşünülmektedir. Plucker ve Stocking (2001), üstün yeteneklilerin sahip oldukları potansiyelden dolayı daha yoğun ve zorlu kurs ya da programlara devam ettiklerini, bu ortamlarda üstün yetenekli akranlarının da bulunması durumunun benlik kavramlarında düşüşe yol açtığını belirtmişlerdir. Katılımcıların, eğitim sisteminin gereği olarak geleceğini tayin etmede başarılması gereken sınavlara daha üst sınıflarda girecek olmaları, bu tür destek kurslarının yoğunluğunun yaş ilerledikçe artması, onların başarı ya da mutluluğunu etkileyerek daha düşük benlik kavramına sahip olmalarına neden olmuş olabilir. Kline ve Short (1991) yaptıkları araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin ergenlik dönemlerine kadar benlik kavramlarının ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu, ancak okul yaşamı boyunca benlik kavramı ve özgüvenin giderek düştüğünü, bunun yanında mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun arttığını belirtmişlerdir. Bu durum, üstün yeteneklilerin kendilik beklentileri ile içinde bulunduğu toplumun bireye sunduğu roller ve toplum beklentileri

arasındaki farkla açıklanmaktadır. Kline ve Short'un (1991) çalışmalarında bahsettikleri gerekçeler üstün yetenekli ergenlerin benlik kavramlarında yaşla birlikte düşüş olmasına neden olabilir.

Araştırma bulgularına göre üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik toplam puan, kendilik bilgisi, yargı, yaşama dair bilgi, öğrenmeye gönüllülük, kişiler arası anlayış ve yaşam becerileri alt boyut ortalamaları yaş arttıkça azalmıştır.

Brown'a (2004) göre yaşam süreci, elde edilen bilgileri yansıtmaya, bütünleştirme ve gerektiği zaman uygulayabilmektir ve bilgelik, bu yaşam deneyimlerinden öğrenme başladığında gelişmektedir. Yani bilgelik, bireylerin okul, aile ve çevreden öğrendiklerini yansıttıkları, bilgilerini bütünleştirip uygulayabildikleri bir yaşamdan öğrenme sürecidir (Brown ve Greene, 2006; Greene ve Brown, 2009). Buna göre eğer birey uygulama yapmazsa bilgelik gelişimi gerçekleşmez. Yaşamdan öğrenme ve uygulamaya koyma ölçütleri katılımcıların içinde buldukları eğitim sistemine çok uymamaktadır. Okullar ve eğitim müfredatlarının bu ölçütleri kısıtlaması, katılımcıların üst sınıflara çıktıkça bilgelik gelişimlerinin azalmasına neden olabilir. Sternberg'e (2005) göre yaş, kendi başına bilgeliğin gelişimi için yeterli bir ölçüt değildir. Bununla birlikte yaş, kişisel gelişim (Ryff, 1989; Staudinger ve diğerleri, 2005), deneyime açıklık (Kramer, 2000) veya deneyimden öğrenme yeteneği (Sternberg ve diğerleri, 2000) gibi diğer durumlar için belirleyicidir. Bilgelik bütüncül açıdan değerlendirildiğinde yaş, bilgeliğin gerçekleşmesi için gerekli olan deneyim açısından önemli bir değişkendir. Fakat bu, yaş arttıkça bilgeliğin artacağı anlamına gelmez (Sternberg, 2005). Çünkü yaş, bilgeliğin deneyim boyutu için bir koşuldur. Ancak Kramer (1990), bilgelikteki deneyimin, yaşın ilerlemesi ile elde edilen genel bir birikim olmadığını, daha zorlayıcı ve derinlik gerektiren bir deneyim olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla yaşın artması ya da azalmasına bağlı olarak bilgelik beklentisine girilmesi bilgelik gelişimini değerlendirmek açısından araştırmacıları yanıltabilir. Bu çerçevede ele alınması gereken yaşa bağlı olarak edinilen yaşam deneyiminin bilgelik gelişiminde ne derecede kullanıldığının ele alınmasıdır. Buradan yola çıkarak araştırmanın bulgularına göre ergenlik dönemindeki üstün yeteneklilerin bilgelik gelişimine katkı sağlayacak deneyim fırsatları yaşamadıkları ve buna bağlı olarak yaşları ilerledikçe bilgelik gelişim düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Çünkü kişi deneyimlerini, bilgi almak, onu işlemek ve uygulamaya koymadıktan sonra bilgeliğin gelişimi söz konusu olamaz (Brown, 2004). Üstün yetenekli öğrenciler sahip

oldukları özellik gereği, yaşlarından ileri bilişsel ve duyuşsal yeteneklere sahiptirler. Yaşlılarından farklı olarak kısıtlı olan yaşam deneyimlerinden üst düzeyde çıkarsamalar yaparak kendi gelişimlerini, yaşlılarından ileride gerçekleştirebilirler. Zekânın, çevresel beklentilerin değerlendirilerek en kısa yoldan giderilmesini sağlamada etkili olmasından hareketle; üstün yetenekliler, eğitim sisteminin gereği olan sınav sistemi ve eğitim sisteminin gerektirdiği beklentilerin üstesinden gelebilmek için birtakım yorumlamalar yapma eğiliminde olabilirler. Zekânın bilgeliğin oluşumu ve gelişimi için önemli bir faktör olduğu kabul edilmekte, ancak bilgelik gelişimi için çevre, eğitim ve gayretin de önemli etkenler olduğu belirtilmektedir (Fengyan ve Hong, 2012). Okullar, bir mertebeye gelebilmek için yerine getirilmesi gereken şartlara ağırlık verdiği ve pratik değeri olan özelliklere değinmediği için özgürleştirici olamamaktadır (Illich, 2016). Buradan hareketle üstün yeteneklilerin bilgelik gelişimlerinin yaşla birlikte azalması eğitim sistemi ve sistemdeki başarı ölçütlerinin sonucu olarak, üstün yeteneklilerin bilgeliğin gelişimini sağlayıcı yaşam deneyimlerinden mahrum kalmaları ile açıklanabilir. Öğrencinin öğrenme yönelimi, deneyimi, başkalarıyla olan etkileşimi ve içinde bulunduğu çevre, bilgelik gelişimini etkilemektedir (Brown, 2004). Sternberg (2005), bilgelik gelişiminin bilişsel değişkenlere, kişilik değişkenlerine ve yaşam deneyimlerine göre yaşa bağlı olmadığını, kişinin yaşam deneyimini bilgeliğin gelişimi ile tutarlı bir şekilde kullanması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bilgeliğin yaşam boyunca gelişmesi beklenmektedir. Yaşamda bilgeliğin gelişimine katkı sağlayan durumlar olduğu gibi bilgelik gelişimine engel durumlarla da karşılaşmaktadır.

Yeterli yaşam deneyimi fırsatlarından yararlanamama ile sonuçlanan eğitim sistemi uygulamaları bu bulguyu açıklayabilir. Okul sisteminde muhakkak belli öğrenmeler gerçekleşmektedir. Ancak öğrenmelerin çoğu okul dışında gerçekleşmektedir. Bunun sebebi öğrenmenin sadece öğretme sonucunda gerçekleşeceği yanılgısıdır (Illich, 2016). Okullarda öğrenmenin öğretme sonucunda ortaya çıktığı kabülü, bireyin yaşamdan kendi deneyimiyle öğrenme boyutunu zayıf bırakabilir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanı öğretmenlerde bilgeliğin ve bunu öğrencilere aktarmanın önemine vurgu yaparak okullarda kuru bilgi aktarımının değil, bilginin görgüye dönüşmesi ve çocukların günlük yaşamlarında da bunun ortaya çıkmasının önemine vurgu yapmıştır (www.meb.gov.tr). Dolayısıyla mevcut çalışmanın sonuçlarının MEB'nin (2018) yayınladığı 2023 eğitim vizyonu ile de tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Bilgelik bireyin yargılama yapmadan önce nedenleri anlamaya çalışması ve sonucunda ortak iyiliğe ulaşmayı hedeflemesidir (Sternberg, 1990). Ancak üstün yetenekli ergenlerin de normal gelişim gösteren akranları gibi geleceklerini kazanabilmeleri için başarmaları gereken sınavlar olması, ergenlerin birbirini birer rakip olarak görmelerine neden olmaktadır. Kazanılması gereken bir yarış olarak düşünülen okul sürecindeki başarıya odaklanmanın, yaş arttıkça üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik gelişimini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bilgelik birbiriyle ilişki olan alt boyutlarından bir ya da daha fazlasında artış yaşanması için öğrencilerin öğrenme sürecinde teşvik edilmeye ihtiyaçları vardır (Brown, 2004). Bilgelik üstün yetenekliliğin bir türü olarak kabul edildiğinde (Sternberg, 2000) üstün yeteneklilerin bilge olması ihtimali artmaktadır. Üstün yeteneklilerin hangi yaşta olursa olsun gelişimlerine uygun ortamlarda sahip oldukları özellikleri açığa çıkarabildikleri unutulmamalıdır (Çağlar, 2004). Fengyan ve Hong (2012), bilgelik doğuşunda ve gelişiminde çevre ve eğitimin önemine dikkat çekerken bilgelik için eğitim ve deneyim gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğer bireyler iyi eğitilir ve iyi bir ahlaki çevrede yetişirse, yüksek bilgelik düzeyleri geliştirebilir. Ayrıca bilgelik için öncelikle bilgi sahibi olmak gerektiğini, ancak güncel bilgiyi yakalayamayan ve onu yaratıcı bir şekilde ortak yarar için kullanamayan birinin bilgelik gelişemeyeceğini belirtmektedirler. Kişinin yetenekleri yaşam boyunca aşamalı olarak ortaya çıkabilir (Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986). Dolayısıyla uygun olmayan ortamlar ve koşullar bu bireylerin sahip oldukları üst düzey özelliklerini engellemekte ya da azaltmaktadır (Çağlar, 2004). MEB 2023 vizyonu belgesi kapsamında okullarda tasarım beceri atölyeleri oluşturularak öğrencilerin bilgilerini yaşam becerilerine dönüştürmelerinin sağlanması ve her çocuğun özyeterliliğinin yükseltilmesi, iradesinin güçlendirilmesi ve öğrenmeyi sevmenin sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Eğitim sistemi dâhilinde bahsi geçen kavramların bilgelik işaret ettiği görülmektedir. Okullarda vurgulanan hedeflerin gerçekleşmesiyle bilgelik yüksekliğe ulaşabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre yaş arttıkça üstün yeteneklilerin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve barışçı olma alt boyut ve değerler toplam puanları azalma göstermiştir. Sadece hoşgörü alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Alan yazında değerlerin yaşa göre değişimine ilişkin çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bireylerin yaşlandıkça daha fazla sosyal ağların içinde olma, sahip oldukları alışkanlıklarına daha fazla bağlı olma ve heyecan verici ve riskli değişiklik ve zorluklara daha az maruz kalma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Glen, 1974; Tyler ve Schuller, 1991). Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens (2001), insanların aile ve iş düzenlerini kurduktan sonra kendi gelişimlerini bir kenara bırakıp daha çok başkaları için çabalamalarına dayanarak yaş arttıkça kendini aşma (iyilik, evrensellik), kendini geliştirme değerlerinin azaldığını belirtmektedirler. Polat ve Çalışkan'ın (2013), 346 kız ve 354 erkek ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, başarı, evrensellik, iyilikseverlik, özyönelim, geleneksellik ve güvenlik değerleri 8. sınıf öğrencilerinde, 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür ve değerlerin sınıf arttıkça azalması ergenlik dönemiyle açıklanmıştır. Ersoy'a (2012) göre değerlerin oluşumu, bireyin sosyalleşmeye başladığı erken yaşlarda başlar ve yaşam tecrübelerinin etkisiyle, farklı gelişim dönemlerinin farklı özellikleri ve roller nedeniyle her yaşta değişkenlik gösterir. Ergenlik dönemi değerler açısından da çalkantılı bir dönemdir. Değerlerin oluşumu üzerinde fiziki ve sosyal çevre, bireyin mizacı, arzu ve hayalleri, hedefleri ve geçmiş tecrübeleri etkili olduğu ifade edilebilir.

Dereli ve Aypay'ın (2012) yaptıkları çalışmada ise normal gelişim gösteren lise öğrencilerinin barışçıl olma değer puanları, sınıf düzeyi arttıkça anlamlı bir düzeyde yükselmiş, diğer değerlerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç öğrencilerin 9. sınıf ile 12. sınıf arasında aldıkları eğitimin onlardaki bu özellikleri farklılaştıracak nitelikte olmadığı düşüncesiyle açıklanmıştır. Yiğittir ve Öcal (2010) yaptıkları çalışma, 6. sınıf öğrencilerinin en fazla tercih ettikleri değerler sıralamasında öğrencilerin doğa sevgisi, çevre duyarlılığı gibi çevre ile ilgili değerlere, sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük gibi insani değerlere ve güzel söz ve davranışı benimseme gibi değerlere önem verdiklerini ortaya koymuştur. 18-22 yaş arasındaki bireylerle yapılan bir çalışmada ise ergenlik döneminden sonra yaşla birlikte toplumculuk değerinin anlamlı olarak yükseldiği ve sosyal düzene ilişkin değerlere daha fazla önem verildiği belirtilmektedir (Aydın, 2003). Benzer şekilde aslında öğrencilerin daha erken yaşlarda insani değerlere sahip oldukları görülmektedir. Ancak yaşla birlikte değerlerin azalması, yaş gruplarına göre değerlerin değişkenlik gösterebileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü değerlerin sonradan öğrenildiği ve bireyin içinde bulunduğu durum, eğitim, yaş, kültür gibi değişkenlere bağlı olarak değiştiği belirtilmektedir (Schwartz, 2011).

Clement (2009), değerlerin okullardaki kaliteli eğitimle ilgisi olduğunu vurgulamaktadır. Üstün yeteneklilerin değerler bilgisinin eğitim öğretim programlarına uygun şekilde entegrasyonunun yirmibirinci yüzyılın eğitim zorluğu olarak bahsedilmektedir (Gallagher, 2002; Tirri, 2007). Üstün yeteneklilerin değer gelişiminin, çevresel faktörlerden etkilenerek değişim gösterebileceği belirtilmektedir (Piechowski, 1991). MEB 2023 vizyon belgesinde insani değerlere değinilerek okulların değerleri içselleştireceği ortam haline geleceğinden bahsedilmektedir (MEB, 2018). Üstün yetenekliler, kendi yüksek standartlarına ulaşamadıklarında hayal kırıklığı ve mutsuzluk yaşayabilir ve ahlaki olarak ikileme düşebilirler (Sekowski, 2001; akt. Sekowski ve Łubianka, 2014). Buradaki en önemli payın çevre etkileşimi olduğu düşünülmektedir. Değerler, aile ortamında başlayan değer kazanımları, okul hayatıyla birlikte arkadaş, öğretmen ve eğitim sisteminden etkilenmektedir. Değerler, yaşanan durumlar karşısındaki tercihlerimizdir (Parks ve Guay, 2011). Lovecky'e (1997) göre daha erken yaşlarda nazik ve şefkatli olan bir çocuk, eğer akranları tarafından kabul edilme ihtiyacı hissederse bu değerleri değişiklik gösterebilir. Ergenlik döneminde bireyin değerleri, akranları tarafından kabul edilip edilmeme durumuna göre ve popüler hâkim olan görüşün değerlerine göre şekillenmektedir. Bu nedenle daha ileriki yaşlarda bu değerlerin değişimine neden olan ortamların artmış olabileceği düşünülmektedir.

Üstün yeteneklilerin sorumluluklarının, değerlerinin ve dostluk ilişkilerinin akranlarına göre yüksek olduğu belirtilmektedir. Ancak bu özellikler doğuştan değil sosyal çevrenin sağladığı olanaklarla ve etkileşimle ortaya çıkmaktadır. Başka türlü bu tür sosyal özelliklerin geliştirilemeyeceği belirtilmekte ve uygun ortamlarda deneyim yaşanması gerektiği vurgulanmaktadır (Çağlar, 2004). Üstün yeteneklilerin değerlerinin gelişimiyle ahlaki duyarlılıklarının her zaman eşzamanlı olmadığı (Lovecky, 1997) ve değerlerin de zaman içerisinde değişebileceği, sosyal ve kültürel etkilerle şekillenebileceği belirtilmektedir (Le, 2008). Yapılan bir araştırmaya göre küçük yaştaki öğrencilerin yaşça daha büyük öğrencilere göre daha fazla sorumluluk sahibi olduğu, akranlarını daha az etkilemeye çalıştığı ve aynı yaştaki öğrencilerle daha fazla etkileşim kurulduğu belirtilmektedir (Lewis, 2001). Gross'a (2004) göre üstün yetenekli çocukların akranlarına göre bilişsel ve akademik yönden olduğu gibi sosyal ve duygusal olarak da akranlarından daha ilerde oldukları bilinmektedir. Ancak istisnai olarak bazen üstün yetenekli öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında ve okullarında entelektüel, ahlaki ve psikosozal gelişim düzeylerini paylaşacakları akran grupları bulamadıklarında, onlarla

bağ kurabilmek için ikilemde kalarak değer tercihlerini değiştirebilirler. Yaşlılarıyla yakınlık kurma ve samimiyet arayışı içinde olan üstün yetenekli ergen bu yüzden kendi ahlaki gelişim seviyesinde farklılık gösterecektir. İlgili alanyazın ışığında mevcut araştırma bulgularında ortaya konan değerlerle ilgili yaşa bağlı olan bu farklılık ergenlik döneminde bu tür duyguların güçlü olmasıyla açıklanabilir.



SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada, üstün yeteneklilerin benlik kavramı ile iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamanın yanında, benlik kavramı ve iyi oluş arasındaki ilişkide bilgelik ve değerlerin aracı rolü ortaya konulmuştur. Ayrıca, “Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanmış, iyi oluş, benlik kavramı, bilgelik ve değerlerin cinsiyet ve yaşa göre farklılıkları incelenmiştir. Bu bağlamda sonuçlar aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir:

- Üstün yeteneklilerin benlik kavramları, iyi oluş düzeylerini doğrudan, anlamlı ve olumlu bir şekilde yordamaktadır.
- Üstün yeteneklilerin bilgelik düzeyleri, iyi oluş düzeylerini doğrudan, anlamlı ve olumlu bir şekilde yordamaktadır.
- Üstün yeteneklilerin değerleri, iyi oluş düzeylerini doğrudan, anlamlı ve olumlu bir şekilde yordamaktadır.
- Üstün yeteneklilerin bilgelik düzeyleri ve değerleri, benlik kavramlarının iyi oluş düzeylerini yordamada kısmi aracılık etkisine sahiptir.
- Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
- Üstün yeteneklilerin benlik kavramları toplam puanları ve okul durumu alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Zihinsel algı ile zekâ ve uyum alt boyutlarında üstün yetenekli erkek öğrencilerin puanlarının, üstün yetenekli kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma algısı alt boyutunda ise üstün yetenekli kız öğrencilerin ortalaması, üstün yetenekli erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.
- Üstün yeteneklilerin bilgelik toplam puanları ile kendilik bilgisi, öğrenmeye gönüllülük, kişiler arası anlayış, yaşam becerileri ve yaşama dair bilgi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Üstün yetenekli kız öğrencilerin bilgelik alt boyutu olan yargı puanlarının, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üstün yeteneklilerin değerleri sorumluluk, dostluk, saygı, dürüstlük ile

hoşgörü alt boyutlarında ve değerler toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Sadece üstün yetenekli kız öğrenciler, üstün yetenekli erkek öğrencilerden barışçı olma değerinde anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır.

- Üstün yeteneklilerin iyi oluşları, kararlılık, iyimserlik, mutluluk, hayata bağlılık ve iyi oluş toplam puanları açısından cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Ancak üstün yetenekli kız öğrencilerde iyi oluşun ilişkililik düzeyi, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.
- Üstün yeteneklilerin benlik kavramı toplam puan ve benlik kavramı zihinsel algı, okul durumu, zekâ ve uyum ve okuma algısı alt boyutlarında yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik toplam puanları, kendilik bilgisi, yargı, yaşama dair bilgi, öğrenmeye gönüllülük, kişiler arası anlayış ve yaşam becerileri alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
- Üstün yeteneklilerin değerleri, sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve barışçı olma alt boyutlarında ve değerler toplam puanlarında yaşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sadece hoşgörü alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir.
- Üstün yeteneklilerin iyi oluşları, kararlılık, iyimserlik, mutluluk, hayata bağlılık, ilişkililik ve iyi oluş toplam puanları açısından yaşa göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Üstün yeteneklilerin benlik kavramlarıyla ilgili yapılacak olan çalışmalarda, üstün yetenekli öğrenciler üzerinde geliştirilip, Türk kültüründeki üstün yetenekli öğrenciler üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracı olan Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca üstün yeteneklilere eğitim veren kurumlarda, öğrencilere sunulan rehberlik

hizmetleri kapsamında, bireyi tanıma çalışmalarında bu ölçeğin yararlı olacağı düşünülmekte ve ölçeğin okul rehber öğretmenleri tarafından da kullanılması önerilmektedir.

- Üstün yetenekli öğrencilerin farklılıklarını gerçekçi bir biçimde anlama ve kabul etmelerinde, yetenekleri çerçevesinde gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmelerine olanak tanınması için, onların yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilen, kendilerini gerçekleştirmiş, mutlu bir birey olarak topluma katılmalarına yardımcı olacak psikolojik ve eğitsel destek programlarının eğitim yaşantılarının içerisine dâhil edilmesi önerilmektedir.
- Okullarda her yaş ve cinsiyette yüksek benlik kavramı, bilgelik, değerler ve iyi oluş düzeyine sahip öğrenciler yetişmesini desteleyecek etkinliklerin eğitim ve rehberlik programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir.
- Benlik kavramının iyi oluş üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucundan yola çıkarak, üstün yeteneklilerin iyi oluş düzeylerini artırmak amacıyla olumlu ve yüksek benlik kavramlarına sahip olmalarını destekleyecek teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılması, bu doğrultuda rehberlik hizmetleri kapsamında benlik kavramını geliştirecek önleyici ve gelişimsel rehberlik faaliyetleri ve bireysel ve grup psikoeğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.
- Üstün yeteneklilerin bilgelik düzeylerinin iyi oluş üzerinde doğrudan etkisi olduğu göz önüne alındığında, okullarda bilgelik gelişimi tutum ve davranışlarla desteklenmeli, üstün yeteneklilere bilgeliğin yaşam becerileri boyutunun desteklenmesi amacıyla öğrencilere yaşamı deneyimleme fırsatı sağlanmalıdır.
- Değerlerin üstün yeteneklilerin iyi oluşu üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna dayanarak, değerlerin içselleştirilmesi konusunda okullarda farklı disiplinler arası bakış açıları içerisinde değer kazanımları gerçekleştirilmesi, değerler eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlere yönelik olarak da değerler eğitimiyle ilgili çalıştay ve sempozyumlarla öğretmen eğitimleri düzenlenmesi önerilmektedir.
- Üstün yeteneklilerin eğitim programlarında öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirme hedefli programlar yer almalı, ayrıca benlik

kavramının iyi oluşu yordamasında bilgelik ve değerlerin aracılık ettiği sonucundan yola çıkılarak, benlik kavramı geliştirme çalışmalarıyla birlikte bilgelik ve değerlere yönelik çalışmalar da yer almalıdır.

- Okullarda üstün yeteneklilerin potansiyellerini ortaya koymalarına fırsat yaratmak için, sınav ya da not kaygısı yaşamadıkları, yeteneklerine uygun seçmeli dersler müfredata eklenmelidir. Öğrenme hızları göz önüne alınarak potansiyellerini ortaya koyabilecek kendi projelerini üretmeleri desteklenmeli ve bu konunun teşvik ediciliği artırılmalıdır. Ayrıca üstün yeteneklilerin potansiyellerini geliştirmelerine destek olacak fiziki ortamların okullarda yer alması önerilmektedir. Sınırlamalara maruz kalmadıkları ortamlar oluşturularak hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimleri desteklenmelidir. Yaşamdan öğrenmeyi geliştirmek için bunu destekleyici (örn. sosyal sorumluluk projeleri) okul dışı etkinlikler artırılarak akranlarıyla daha fazla etkileşim fırsatları yaratılmalıdır.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerle de bilgelik çalışmaları yapılarak üstün yeteneklilerle karşılaştırılması ilerde yapılacak çalışmalar için önerilebilir.
- Bilgeliğe ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle bilgeliğin farklı değişkenlerle ve farklı yaş gruplarıyla çalışılması önerilmektedir.
- Üstün yeteneklilerin benlik kavramı, bilgelik, değer ve iyi oluşlarına ilişkin nitel çalışmalar da yapılarak nicel çalışma sonuçlarının desteklenmesi önerilmektedir.
- Okullarda öğrencilerin bilgelik davranışlarının ve sahip oldukları temel insani değerlerin pekiştirilmesi, sahip olmadıkları değerleri ve davranışları geliştirmeleri için teşvik edilmesi önerilmektedir.
- Üstün yeteneklilerin iyi oluşları üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan değişkenlere ilişkin araştırmaların artırılması önerilmektedir.
- Benlik kavramıyla iyi oluş arasındaki ilişkide bilgelik ve değerlerin aracı etkisini daha geçerli ve güvenilir şekilde ispatlamak amacıyla boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- Aracılık modeli, istatistiksel olarak teoriyi desteklese de ileri de yapılacak araştırmalarda farklı değişkenlerle farklı modellerin sınanması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Ablard, K. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20(2), 110-115.
- Achenaum, W. A. (2004). Wisdom's Vision of Relations. *Human Development*, 47(5), 300-303.
- Achenbaum, W. A. ve Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the book of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32(1), 21-39.
- Ackoff, R. L. (1999). *Ackoff's best*. New York: John Wiley & Sons.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akbaba, S. (1988). *Ana-baba tutumlarının bazı kişilik özellikleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akın, A., Çetin, R. ve Özen, Y. (2015). Ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeğinin kısa Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of European Education*, 6(1), 1-7.
- Akkaya, K. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin özkavramları ile algılanan problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aldwin, C. M. (2009). Gender and wisdom: A brief overview. *Research in Human Development*, 6(1), 1-8.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alıcı, Z. ve Sarıçam, H. (2015, 5-7 Kasım). *Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin toplumsal değer algı düzeylerinin karşılaştırılması*. 2. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Kırıkkale.
- Alkan, A. (2013). *Öğretmenler için "üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımı"nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, F. ve Yazıcı H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.

- Amini, M. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15-27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26(8), 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on aging*, 25(3), 275-324.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47(5), 257-285.
- Ardelt, M. (2005). How wise people cope with crises and obstacles in life. *ReVision*, 28(1), 7-20.
- Ardelt, M. (2008). Being wise at any age. S. J. Lopez (Ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people, volume 1: Discovering human strengths* içinde (s. 81-108). Westport, C.T: Praeger.
- Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics* (çev. W. D. Ross). Kitchener: Batoche Books.
- Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan-Gördesli, M. (2017). *Lise ve üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş üzerine bir araştırma: değer, kişilik ve sosyal ilişkilerin rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Assmann, A. (1994). Wholesome knowledge: Concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. D. L. Featherman, R. M. Lerner ve M. Perlmutter (Ed.). *Life-span development and behavior* içinde (s. 187-224). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Atalay, Z. Ö. (2007). *Kaufman kısa zekâ testi (Kaufman brief intelligence test-KBIT) 13-14 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2005). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitime giriş* (5.Baskı) içinde (s. 173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkinson, R. L., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Bem, D. J. ve Maren, S. (2010). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 41-47.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.

- Bain, S. K. ve Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.
- Bakır, B. (2015). *Üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Baltes, P. B. (2004). *Wisdom as orchestration of mind and virtue*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Baltes, P. B., Glück, J. Ve Kunamann, U. (2002). Wisdom: its structure and function in regulating successful life span development. C. Snyder ve S. Lopez, (Ed.). *Handbook of positive psychology* içinde (s. 327–347). New York: Oxford University Press.
- Baltes, P. B. ve Freund, A. M. (2003). The intermarriage of wisdom and selective optimization with compensation: Two meta-heuristics guiding the conduct of life. C. L. M. Keyes ve J. Haidt (Ed.). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* içinde (s. 249-273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baltes, P. B. ve Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 87-120). Newyork: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B. ve Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 56-64.
- Baltes, P. B. ve Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 75-81.
- Baltes, P. B. ve Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W. ve Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254-1266.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartell, N. P. ve Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24(1), 55-61.
- Baymur, F. (1984). *Genel psikoloji*. (11. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Becker, M. R. (1993). *Self-esteem: Models and implications for management*. Unpublished master's thesis. Naval Postgraduate School Monterey, California.
- Beldağ, A. ve Keskin, S. (2016). Bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-24.
- Benedikovicová, J. ve Ardeit, M. (2008). The three-dimensional wisdom scale in cross-cultural context: A comparison between American and Slovak college students. *Studia Psychologica*, 50(2), 179-190.
- Bergsma, A. ve Ardeit, M. (2012). Self-reported wisdom and happiness: An empirical investigation. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 481-499.
- Beydoğan-Tangör, B. ve Curun, F. (2016). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bireysel farklılıklar: Özgünlük, benlik saygısı ve sürekli kaygı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-13.
- Bhugra, D. (2002). Self-concept: Psychosis and attraction of new religious movements. *Mental Health, Religion & Culture*, 5(3), 239-252.
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1496.
- Bilsky, W. ve Koch, M. (2000, 3-6 Ocak). On the content and structure of values: Universals or methodological artifacts. B. J. Blasius, E. deLeeuw ve P. Schmidt (Ed.). *Social science methodology in the New Millennium. Updated and extended proceedings of the fifth international conference on logic and methodology*, Cologne.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birren, J. E. ve Fisher, L. M. (1990). The elements of wisdom: overview and integration. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 317-332). New York: Cambridge University Press.
- Bluck, S. ve Glück, J. (2005). From the inside out: people's implicit theories of wisdom. R. J. Sternberg ve J. Jordan (Ed.). *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* içinde (s. 84-109). New York: Cambridge University Press.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell, the science of happiness* (3rd Edition). New York: Open University Press.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self-concept scale*. Austin: Pro-Ed.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. ve Keith, P. B. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: A five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37(6), 483-493.
- Branden, N. (1987). *How to raise your self-esteem*. New York: Bantam.
- Brown, E. (2015). Well-being in the history of moral philosophy. *The Routledge handbook of philosophy of well-being* içinde (s. 191-202). New York: Routledge.

- Brown, K. W. ve Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74(2), 349-368.
- Brown, S. C. (2004). Learning across the campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45(2), 134-148.
- Brown, S. C. ve Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), 1-19.
- Brugman, G. (2006). Wisdom and aging. J. E. Birren ve K. W. Schaie (Ed.). *Handbook of the psychology of aging* (6th Edition) içinde (s. 445-476). Amsterdam, The Netherlands: Academic Press.
- Brugman, G. M. (2000). *Wisdom: Source of narrative coherence and eudaimonia*. Delft, The Netherlands: Eburon.
- Buescher, T. M. (1991). Gifted adolescents. N. Colangelo, G. A. Davis (Ed.). *Handbook of gifted education* içinde (s. 382-401). Boston: Allyn & Bacon.
- Cambridge Dictionary. (2018). <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6z%C3%BCk/ingilizce/wisdom>.adresinden alınmıştır.
- Campbell, J. D., Assanand, S. ve DiPaula, A. (2003). The structure of the self-concept and its relations to psychological adjustment. *Journal of Personality*, 71(1), 115-140.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji* (çev. Ü. Şendilek). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7(3), 331-338.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1981). Self-consciousness and reactance. *Journal of Research in Personality*, 15(1), 16-29.
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi: Kuram ve araştırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1999). *Epistemoloji. Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chan, D. W. (2001). Global and specific self-concepts of gifted adolescents in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(4), 344-364.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.

- Chen, S., Boucher, H. C. ve Tapias, M. P. (2006). The relational self revealed: integrative conceptualization and implications for interpersonal life. *Psychological Bulletin*, 132(2), 151-179.
- Chen, X., Cheung, H. Y., Fan, X. ve Wu, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 107-119.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th Edition.). Columbus, OH: Pearson.
- Clark, G. ve Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts*. Bloomington: The National Research Center on The Gifted And Talented, Indiana University.
- Clement, N. (2009). Perspectives from research and practice in values education. *Values education and quality teaching* içinde (s. 13-25). Dordrecht: Springer.
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L. ve Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110.
- Cohrs, J. C., Christie, D. J., White, M. P. ve Das, C. (2013). Contributions of positive psychology to peace: Toward global well-being and resilience. *American Psychologist*, 68(7), 590-600.
- Colangelo, N. ve Assouline, S. G. (1995). Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept, domain, grade level, and gender. E Monks (Ed.). *Proceedings from the 1994 european council on high ability conference* içinde (s. 66-74). New York: Wiley.
- Colangelo, N. ve Assouline, S. G. (2000) Counseling gifted students. Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. ve Sternberg, R. J. (Ed.). *International handbook of giftedness and talent* (2nd Edition) içinde (s. 595-608). Oxford: Elsevier.
- Colangelo, N. ve Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 107-110.
- Converse, P. E. (2008). The nature of belief systems in mass publics (1964). *Critical Review*, 18(1-3), 1-74.
- Cooley, C. H. (2017). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Consulting Psychologists Press.
- Cornell, D. G. (1994). Young women who entered college early: A follow-up report. *College and University*, 69(2), 136-145.
- Crocker, J. ve Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.

- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The psychology of optimal experience* (2nd Edition). New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Implications of a systems perspective for the study of creativity. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* içinde (s. 313-35). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow*. S. J. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* içinde (s. 394-403). UK: Wiley-Blackwell.
- Csikszentmihalyi, M. ve Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 25-51). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. ve Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.). *Conceptions of giftedness* içinde (s. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Cunningham, L. G. ve Rinn, A. N. (2007). The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal of the Education of the Gifted*, 30(3), 326-352.
- Curnow, T. (2008). Sophia's world: Episodes from the history of wisdom. M. Ferrari ve G. Potworowski (Ed.). *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* içinde (s. 1-19). New York: Springer.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). *Education of gifted and talented children*. Ankara: Özgür Publications.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide değerler ve gençlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çalışkur, A. (2013). Türk üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3) 109-142.
- Çelik, Z. (1998). *WPPSI-R zekâ testi ön uyarılama çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dahl, R. E. (2001). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS Spectrums*, 6(1), 60-72.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C. ve Seligman, M. E. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3), 203-213.
- Dailey, R. (2009). Confirmation from family members: Parent and sibling contributions to adolescent psychosocial adjustment. *Western Journal of Communication*, 73(3), 273-299.
- Dauber, S. L. ve Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (2004). Characteristics of gifted students. *Education of the gifted and talented* içinde (s. 32-53). Boston: Pearson.
- Delle Fave, A. ve Massimini, F. (2004). Parenthood and the quality of experience in daily life: A longitudinal study. *Social Indicators Research*, 67(1-2), 75-106.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Demirci, İ. ve Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5), 2710-2728.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept* [Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı]. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demo, D. H., Small, S. A. ve Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49(4), 705-715.
- Demoulin, D. F. (2000). I like me: Enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NAPS Ccommunique*, 27(8), 20-35.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Dereli, E. ve Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1249-1270.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath & Co.

- Diemer, M. A., Wang, Q., Moore, T., Gregory, S. R., Hatcher, K. M. ve Voight, A. M. (2010). Sociopolitical development, work salience, and vocational expectations among low socioeconomic status African American, Latin American, and Asian American youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 619-635.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. ve Gallagher, D. (1991). Response artifacts in the measurement of subjective wellbeing. *Social Indicators Research*, 24(1), 35-56.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E., Lucas, R. E. ve Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. C. R. Snyder ve S. J. Lopez, (Ed.). *Handbook of Positive Psychology* içinde (s. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Sapyta, J. J. ve Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M. ve Kasser, T. (2014). The relationship between materialism and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 879-924.
- Doğan, İ. (2010). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri: Kurumlar, kişiler ve söylemler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W. ve John, O. P. (1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 834-846.
- Dökmen, Z. Y. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadinsilik ve erkeksilik ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durak, N. (2009). *Aristoteles ve Farabi'de etik*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Dysinger, L. (2014). Wisdom in the Christian tradition. R. Walsh (Ed.). *The world's great wisdom içinde* (s. 29-54). New York: SUNY Press.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. ve Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Elmore, R. F. ve Zenus, V. (1994). Enhancing social-emotional development of middle school gifted students. *Roepers Review*, 16(3), 182-185.
- Enç, M. (1973). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (İkinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- English, H. B ve English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage*. New York: Longman, Greens and Company.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Ersoy, E. (2012). *Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Eryılmaz, S. (2008). *10-11 yaşındaki öğrencilerin benlik kavramları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Farabi (2018). *İdeal devlet*. (çev. A. Arslan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fava, G. A. ve Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(1), 45-63.
- Feiring, C., Louis, B., Ukeje, I., Lewis, M. ve Leong, P. (1997). Early identification of gifted minority kinderstuents in Newark. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 76-82.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.). *Handbook of gifted education içinde* (s. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.

- Feldhusen, J. F. ve Kolloff, M. B. (1981). Me: A self-concept scale for gifted students. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 319-323.
- Feldhusen, J. F. ve Willard-Holt, C. (1992). Me: A self-concept scale, revised norms. *Perceptual and Motor Skills*, 74(1), 299-303.
- Fengyan, W. ve Hong, Z. (2012). A new theory of wisdom: Integrating intelligence and morality. *Online Submission*, 2(1), 64-75.
- Ferrari, M. ve Potworowski, G. (2008). *Teaching for wisdom: Crosscultural perspectives on fostering wisdom*. New York: Springer.
- Ferrari, M., Kahn, A., Benayon, M. ve Nero, J. (2011). Phronesis, sophia, and hochma: Developing wisdom in Islam and Judaism. *Research in Human Development*, 8(2), 128-148.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Finch, H. (2011a). Multidimensional item response theory parameter estimation with nonsimple structure items. *Applied Psychological Measurement*, 35(1), 67-82.
- Finch, W. H. (2011b). A comparison of factor rotation methods for dichotomous data. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 10(2), 549-570.
- Flora, D. B. ve Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491.
- Frisby, C. L. ve Tucker, C. M. (1993). Black children's perception of self: Implications for educators. *The Educational forum*, 57(2), 146-156.
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs. *Roeper Review*, 8(1), 15-18.
- Gallagher, J.J. (2002). *Societys role in educating gifted students: The role of public policy*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (4. baskı), (çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books
- Garmon, L. C., Basinger, K. S., Gregg, V. R. ve Gibbs, J. C. (1996). Gender differences in stage and expression of moral judgment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(3), 418-437.
- Garner, D. (1991). Eating disorders in the gifted adolescent. M. Bireley ve J. Genshaft (Ed.). *Understanding the gifted adolescent: Educational, development, and multicultural issues* içinde (s. 50-64). New York: Teachers College Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Education, Inc.

- Geçkil, A. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerindeki (bilsem) laboratuvar yeterliliklerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Geçtan, E. (1981). Ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olarak gençlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 91-100.
- Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D...Metzke, C.W., (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 129-156.
- Glen, N. D. (1974). Aging and conservatism. *Annals of the American academy of Political and Social Science*, 415(1), 176-186.
- Glück, J., Strasser, I. ve Bluck, S. (2009). Gender differences in implicit theories of wisdom. *Research in Human Development*, 6(1), 27-44.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Greene, J. A. ve Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *The International Journal of Aging and Human Development*, 68(4), 289-320.
- Greenwald, A. G. ve Pratkanis, A. R. (1984). The self. R. S. Wyler ve T. K. Srull (Ed.). *Handbook of social cognition* içinde (s. 129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gross, M. U. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), 167-174.
- Gross, M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.
- Gross, M. U. (2002). *Exceptionally gifted children*. London and New York: Routledge.
- Grossberg, I. N. ve Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55(3), 266-272.
- Günay, M. (2003). Hermeneutik felsefe açısından bilgi-değer ilişkisi. Ş. Yalçın (Ed.). *Bilgi ve değer sempozyumu* Ankara: Vadi Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hafenstein, N. L. ve Tucker, B. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis 6*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

- Ham, S. ve Shaughnessy, M. F. (1992). Personality and scientific promise. *Psychological Reports*, 70(3), 971-975.
- Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework: A formulation. *Journal of Counseling & Development*, 66(8), 354-360.
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruh bilim sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Harter, S. (2006). The self. N. Eisenberg, W. Damon ve R. Lerner (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 505-570). New York: Wiley.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Heller, K. A. (1989). Perspective on the diagnosis of giftedness. *German Journal of Psychology*, 13(2), 140- 159.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan, D. M. (2007). *Research design in counseling: Research, statistics ve program evaluation*. USA: Thomson Brooks/ Cole.
- Hershey, D. A. ve Farrell, A. H. (1997). Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. *Current Psychology*, 16(2), 115-130.
- Heyman, W. B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 472-475.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 93-136.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Hoare, C. H. (2002). *Erikson on development: New insights from the unpublished papers*. New York: Oxford University Press.
- Hofer, J., Busch, H. ve Kiessling, F. (2008). Individual pathways to life satisfaction: The significance of traits and motives. *Journal of Happiness Studies*, 9(4), 503-520.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Hoge, D. R., Smit, E. K. ve Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127.
- Hoge, R. D. ve Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self concept. *Review Of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2006). *Sosyal psikoloji*. (çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hood, A. B. (1997). *The Iowa student development inventories* (2nd Edition). Iowa City, IA: Hitech Press.
- Hökelekli, H. (2009) *Psikolojiye giriş* (2. baskı). Bursa: Düşünce Kitap Kitabevi Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı* içinde (s. 131-144), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Huang, W. (2005). Towards context-aware knowledge management in e-enterprises. *Journal of Advanced Computational Intelligence and Intelligent Informatics*, 9(1), 39-45.
- Huebner, E. S. (1997). Life satisfaction and happiness. G. G. Bear, K. M. Minke ve A. Thomas (Ed.). *Children's needs II: Development, problems and alternatives* içinde (s. 271-278). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum* (19. baskı), (çev. M. Özyay). İstanbul: Şule Yayınları.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., ve Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- İbn-i Sina. (2015). *Mutluluk ve insan nefsinin cevher olduğuna ilişkin on delil*, (çev. F. Toktaş). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Jahoda, M. (1958). *Joint commission on mental health and illness monograph series: Vol. 1. Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Vol. 2. New York: Henry Holt and Company.
- James, W. (1950). *Principles of psychology*, Vol. I. New York: Henry Holt.
- Jeste, D. V., Ardelt, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G. ve Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A Delphi method study. *The Gerontologist*, 50(5), 668-680.
- Jørgensen, I. S. ve Nafstad, H. E. (2004). Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspectives. A. Linley ve S. Joseph (Ed.). *Positive psychology in practice* içinde (s. 15-34). New York: Wiley.
- Joshanloo, M. ve Ghaedi, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 294-298.

- Kaaij, T. V. D. ve Mink, F. D. (2010). Unite people by global awareness through wisdom for the gifted. *Gifted Education International*, 27(1), 29-33.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar* (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahneman, D., Diener, E. ve Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kahraman, S. (2013). *Üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Kaiser, C. F. ve Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74-77.
- Kaiser, C. F., Berndt, D. J ve Stanley, G. (1987). *Moral judgment and depression in gifted adolescents*. Paper presented at the 7th World Conference on Gifted and Talented Children, Salt Lake City, Utah.
- Kalton, M. C. (2014). The Confucian pursuit of wisdom. R. Wals (Ed.). *The world's great wisdom: timeless teachings from religions and philosophies* içinde (s. 159-184). New York: Suny Press.
- Karababa, A. (2014). *Kuramsal temelde değer. Değerler ve değerler psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karnes, F. A. ve Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris children's self-concept scale. *Psychological Reports*, 49(3), 9-14.
- Kasser, T. (2016). Materialistic values and goals. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 489-514.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1996). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kekes, J. (1995). *Moral wisdom and good lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kelly, K. R. ve Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, 50(6), 551-554.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. ve Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586-597.

- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: Is America’s youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Keyes, C. L. ve Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Kline, B. A. ve Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kramer, D. A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 83-101.
- Kraut, R. (2015). Well-being in the history of moral philosophy. G. Fletcher (Ed.). *The Routledge handbook of philosophy of well-being* içinde (s. 191-202). New York: Routledge.
- Kresse, K. (2008). Can wisdom be taught? Kant, sage philosophy and ethnographic reflections from the Swahili Coast. M. Ferrari ve G. Potworowski, (Ed.). *Teaching for wisdom* içinde (s. 189-204). Amsterdam: Springer.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. ve Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik psikolojisi*, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Kunzmann, U. ve Baltes, P. B. (2003). Beyond the traditional scope of intelligence: Wisdom in action. R. J. Sternberg, J. Lautrey ve T. I. Lubart (Ed.). *Models of intelligence: International*

- perspectives* içinde (s. 329-343). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Kunzmann, U. ve Baltes, P. (2005). The psychology of wisdom: theoretical and empirical challenges. R.J. Sternberg ve J. A. Jordan (Ed.). *Handbook of wisdom: psychological perspectives* içinde (s. 110-135). New York: Cambridge.
- Kurnaz, A., Çiftci, Ü. ve Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 104-113.
- Küçük, L. (2009). *Lise gençliği değerleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kwon, Y. (1995). *Wisdom in Korean families: Its development, correlates, and consequences for life adaptation*. Unpublished doctoral dissertation. Cornell University, Ithaca.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 52-83). New York: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of adult thought. J. J. Arnett ve J. L. Tanner (Ed.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* içinde (s. 59-84). Washington: American Psychological Association.
- Lalonde, C. E. ve Chandler, M. J. (2004). Culture, selves, and time: Theories of personal persistence in native and non-native youth. C. Lightfoot, C. Lalonde ve M. Chandler (Ed.). *Changing conceptions of psychological life* içinde (s. 207- 229). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum & Associates.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom* (3rd Edition). London: Paul Chapman.
- Le, T. N. (2008). Cultural values, life experiences, and wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(4), 259-281.
- Lee, S. Y. ve Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Öznel iyi oluş üstün yetenekli çocuklarda neden önemlidir. Marileana Z. Leana-Taşçılar (Ed.). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi teoriden uygulamaya* içinde (s. 363-379), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. ve Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.

- Lehman, E. B. ve Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134-137.
- Lent, R. W. (2007). Restoring emotional well-being: A theoretical model. M. Feuerstein, (Ed.). *Handbook of cancer survivorship* içinde (s. 231-247). New York: Springer Science & Business Media.
- Levenson, M. R., Aldwin, C. M. ve Cupertino, A. P. (2001). Transcending the self: Towards a liberative model of adult development. A. L. Neri (Ed.). *Maturidade & Velhice: Um enfoque multidisciplinar* içinde (s. 99-115). Sao Paulo, BR: Paprius.
- Levin, J. S. Ve Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in older adults: Findings from three national surveys. *Journal of aging and health*, 10(4), 504-531.
- Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. L. Pervin (Ed.). *Handbook of pmonality: Theory and mearch* içinde (s. 277-300). New York: Guilford Press.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and teacher education*, 17(3), 307-319.
- Linley, P. A. (2009). Positive psychology (History). S. J. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of possitive psychology* içinde (s. 742-745). UK: Wiley-Blackwell.
- Linley P. A. ve Joseph S. (2004). Applied positive psychology: a new perspective for professional practice. P. Alex (Ed.). *Positive psychology in practice* içinde (s. 3-12). John Wiley & Sons, Inc.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676.
- Lippman, L. H., Moore, K. A. ve McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, mea- sures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life*, 6(4), 425-449.
- Litster, K. ve Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140.
- Loeb, R. C. ve Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14.
- Lopez, E. J., Ehly, S. ve García-Vásquez, E. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of Mexican and Mexican American high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39(3), 245-257.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94.
- Lu, L., Gilmour, R., Kao, S. F., Weng, T. H., Hu, C. H., Chern, J. G., ... Shih, J. B. (2001). Two ways to achieve happiness: When the East meets the West. *Personality and Individual Differences*, 30(7), 1161-1174.

- Lu, L., Gilmour, R. ve Kao, S. F. (2001). Cultural values and happiness: An East-West dialogue. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 477-493.
- Lubinski, D. ve Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1):137-150.
- Lucas, R. E. ve Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and Subjective Well-being*, 3(2), 91-317.
- Luscombe, A. ve Riley, T. L. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24(1), 20-22.
- Lykins, E. L. (2014). Mindfulness, consciousness, spirituality, and well-being. C. Kim-Prieto, Chu (Ed.). *Religion and spirituality across cultures* içinde (s. 203-225). Netherlands: Springer.
- Lykken, D. ve Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, 7(3), 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2001) Why are some people happier than others: The role of cognitive and motivational processes in wellbeing. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Marland, S. P., Jr. (1971). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. G. Phye (Ed.). *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* içinde (s. 131-198). San Diego, CA: Academic Press.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. ve Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403-456.
- Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582.
- Martorella, P. H. (2001). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Maslow, A. (1996). *Limits, controls, and the safety needs in children. Future visions: The Unpublished Papers of Abraham Maslow*.

- Maslow, A. H. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler*, (çev. H. K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- McCoach, D. B. Ve Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61-65.
- McGregor, I. ve Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512.
- McHugh, M. W. (2006). Governor's schools: Fostering the social and emotional well-being of gifted and talented students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(3), 178-186.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. ve Inglés, C. J. (2002). The matson evaluation of social skills with youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Metin, N. ve Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16.
- Meyvacioğlu-Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-10.
- Mickler, C. ve Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23(4), 787-799.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: Ablex.
- Milgram, R. M. ve Milgram, N. A. (1976). Group versus individual administration in the measurement of creative thinking in gifted and nongifted children. *Child Development*, 47(2), 563-565.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, cilt 79 (Kasım, 2016). Sayı: 2710.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 eğitim vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (çev. B Ayvaşık ve M Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mueller, C. ve Haines, R. T. (2012). Adolescent perceptions of family connectedness and school belonging: Links with self-concept and depressive symptoms among gifted African American and Hispanic youth. *Gifted Children*, 5(2), 3.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *Pre-K-Grade 12 Gifted programming standards*. <http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K12%20programming%20standards.pdf>. adresinden alınmıştır.

- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado, Colorado.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. ve Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* United States: Prufrock Press, Inc.
- Nussbaum, M. C. (2001). *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2017), *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*, PISA, Paris: OECD Publishing, (14.02.2019), <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1550177134&id=id&accname=guest&checksum=D4025F4257C58AC15D5D40B8AD605F1E> adresinden alınmıştır.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379-385.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E. ve Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67(1), 157-184.
- Onur, B. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oruç, Ş., Güçin, G. ve Coşkun, T. (2015). *Üstün yetenekliler/zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmalar bibliyografyası*. Çamlıca Çocuk Yayınları: İstanbul.
- Orwoll, L. ve Achenbaum, W. A. (1993). Gender and the development of wisdom. *Human Development*, 36(5), 274-296.
- Orwoll, L. ve Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 160-180). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Oxford Dictionary. (2018). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/wisdom> adresinden alınmıştır.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. A. Tesser ve N. Schwarz (Ed.). *The blackwell handbook of social psychology* içinde (s. 499-517). Malden, MA: Blackwell.
- Öner, U. (1987). Benlik gelişimine ilişkin kuramlar, B. Onur (Ed.). *Ergenlik psikolojisi*, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özcan, B. (2017). *Beliren yetişkinlikte öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak benlik kurgusu benlik saygısı ve sosyal destek* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özkalp, E., Özdemir, A. A. ve Duyan, E. C. (2016). Değer tipleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 18(1), 1-22.
- Özkardeş, O. G. (2006). *Baba ve çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özsoy, Y. (1988). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek (Ed.). *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş* içinde (s. 146-171). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (1983). *Birlikte ve ayrı eğitimin etkililiği*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Paris, S. (2001). Wisdom, snake oil, and the educational marketplace. *Educational Psychologist*, 36(4), 257-260.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154-157.
- Parks, L. ve Guay, R. P. (2011). Can personal values predict performance? Evidence in an academic setting. *Applied Psychology: An International Review*, 61(1), 149-173.
- Pascual-Leone, J. (1990). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 244-278). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M. Ve Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental psychology*, 37(3), 351-361.
- Pavot, W. ve Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20.
- Perkins, D. N. ve Grotzer, T. A. (1997). Teaching intelligence. *American Psychologist*, 52(10), 1125-1133.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2001). *Values in action (VIA) classification of strengths*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pfeiffer, S. I. ve Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.). *Handbook of gifted education* içinde (s. 285-306). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Pişkin, M. (1999). Özsaygı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.). *İlköğretimde rehberlik* içinde (s: 95-123). Ankara: Nobel Yayınları.
- Plucker, J. A. ve Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535-548.
- Plucker, J. ve Esping, A. (2014). *Intelligence 101*. New York: Springer.

- Plummer, D. (2005). *Helping adolescents and adults build self-esteem: A photocopiable resource book*. London: Jessica Kingsley.
- Polat, S. ve Çalışkan, M. (2013). Ortaokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 1-18.
- Pollet, E. ve Schnell, T. (2017). Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1459-1484.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Preckel, F., Götz, T. ve Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472.
- Puklek, M. ve Vidmar, G. (2000). Social anxiety in slovene adolescents: Psychometric properties of a new measure, age differences and relations with self-consciousness and perceived incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 50(2), 249-258.
- Pyryt, M. C. ve Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 299-305.
- Reis, S. M. ve Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Reeve, R., Messina, R. ve Scardamalia, M. (2008). Wisdom in elementary school. *Teaching for wisdom* içinde (s. 79-92). Dordrecht: Springer.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. New York: Cambridge University Press
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Reynolds, B. K. (1984). A cross-cultural study of values of Germans and Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 8(3), 269-278.
- Reznitskaya, A. ve Sternberg, R. J. (2004). Teaching students to make wise judgments: The "teaching for wisdom" program. P. Alex Linley ve S. Joseph (Ed). *Positive psychology in practice* içinde (s. 181-196). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. ve Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354-373.

- Richards, J., Encel, J. ve Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Richardson, M. J. Ve Pasupathi, M. (2005). Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. R. J. Sternberg ve J. Jordan (Ed.). *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* içinde (s. 139-159). New York: Cambridge University Press.
- Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* içinde (s. 13-24). New York: Cambridge University Press.
- Robbins, S. B. ve Kliewer, W. L. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. S. D. Brown ve R. W. Lent (Ed.). *Handbook of counseling psychology* içinde (s. 310-345). New York: John Wiley.
- Robinson, A. ve Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual review of Psychology*, 49(1), 117-139.
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M. ve Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now. *The social and emotional development of gifted children: What do we know* içinde (s. 267-288).
- Rokeach, M. (1968-1969). The role of values in public opinion research. *Public Opinion Quarterly*, 32(4), 547-559.
- Rodriguez, M. L., Mischel, W. ve Shoda, Y. (1989). Cognitive person variables in the delay of gratification of older children at risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 358-367.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Roeper, A. (2008). Global awareness and gifted children: Its joy and history. *Roeper Review*, 30(1), 8-10.
- Rogers, C. R. (1951). *Child-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, D. (1977). *Child psychology* (2nd Edition), Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Rogers, C. R. ve Dymond, R. F. (Ed.). (1954). *Psychotherapy and personality change: coordinated research studies in the client-centered approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, C. ve Freiberg, H. G. (1994). *Freedom to learn*. (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Charles E. Merrill/Prentice Hall.
- Rokeach, M. (1975). Toward A Philosophy of Value Education. J. R. Meyer, B. Burnham, ve J. Cholvat (Ed.). *Values education theory/practice/problems/prospects* içinde (s. 117-126). Ontario: Wilfrid Laurier University Press
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M. ve Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104.

- Ros, M., Schwartz, S. H. ve Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 48(1), 49-71.
- Rosen, L. H. ve Patterson, M. M. (2011). The self and identity. M. K. Underwood ve L. H. Rosen (Ed.). *Social development: relationships in infancy, childhood, and adolescence* içinde (s. 73-100). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., Huta, V. ve Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170.
- Ryan, R. M. Ve Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion). *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 202-204.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989b). Beyond ponce de leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D. (1996). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(4), 35-55.
- Ryff, C. D. ve Heincke, S. G. (1983). The subjective organization in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44(4), 807-816.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Academy Publishing.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scheibe, S., Kunzmann, U. ve Baltes, P. B. (2009). New territories of positive life-span development: wisdom and life longings. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology* içinde (s. 171-181). New York: Oxford University Press.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.
- Schwartz, S. H. (2006) Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307-319.
- Schwartz, S. H. (2011). Values: Individual and cultural. V. D. Vijver, F. J. R., Chasiotis, A., Breugelmans, S. M. (Ed.). *Fundamental questions in cross-cultural psychology* içinde (s. 463-493). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11-32.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Šeboková, G., Uhláriková, J. ve Halamová, M. (2018). Cognitive and social sources of adolescent well-being: mediating role of school belonging. *Studia Psychologica*, 60(1), 16-29.
- Siekańska, M. ve Sękowski, A. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, 17(1), 75-85.
- Sekowski, A. ve Łubianka, B. (2014). Education of gifted students—an axiological perspective. *Gifted Education International*, 30(1), 58-73.
- Seligman, M. E. (2002a). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Atria Paperback.
- Seligman, M. E. P. (2002b). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-9), New York: Oxford University Press.

- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk* (çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: HYB Yayınları
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Sydney: Random House Australia.
- Seligman, M. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *Tidsskrift For Norsk Psykologforening*, 42, 874-884.
- Shapka, J. D. ve Khan, S. (2014). Self-perception. R. J. R. Levesque (Ed.). *Encyclopedia of adolescence* içinde (s. 2576-2585). New York: Springer.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shedlock, D. J. (1998). *Wisdom: Assessment, development, and correlates*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca.
- Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality*, 39(2), 209-223.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. ve Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380-1393.
- Sheldon, K. ve Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. P. A. Linley ve S. Joseph (Ed.). *Positive psychology in practice* içinde (s. 127-145). Hoboken, NJ: Wiley.
- Shi, J., Li, Y. ve Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 481-499.
- Shiksha, V. (1999) Understanding wisdom. February, 1999 - Issue 2. [http:// www.swaraj.org/shikshantar/vimukt_02.html](http://www.swaraj.org/shikshantar/vimukt_02.html) adresinden alınmıştır.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. ve Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561-576.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Simonton, D. K. (2009). Creativity. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology* içinde (s. 261-269). New York: Oxford University Press.

- Sin N.L., Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Sirgy, M. J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia* (Vol. 50). Springer Science & Business Media.
- Sivanathan, N., Arnold, K. A., Turner, N. ve Barling, J. (2004). *Leading well: Transformational leadership and well-being*. P. A. Linley ve S. Joseph (Ed.). *Positive psychology in practice* içinde (s. 241-255). John Wiley & Sons, Inc.
- Smith, M. C. (2012). *The relationships among cognitive, spiritual, and wisdom development in adults* Dissertation. Cleveland State University.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (Ed.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. ve Watson, C. (2006). 'Part of who we are as a school should include responsibility for well-being': Links between the school environment, mental health and behaviour. *Pastoral Care in Education*, 24(3), 14-21.
- Staudinger, U. M. (2008). A psychology of wisdom: History and recent developments. *Research in Human Development*, 5(2), 107-120.
- Staudinger, U. M. (2013). The need to distinguish personal from general wisdom: A short history and empirical evidence. M. Ferrari ve N. M. Weststrate (Ed.). *The scientific study of personal wisdom* içinde (s. 3-19). Netherlands: Springer.
- Staudinger, U. M. ve Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 746-762.
- Staudinger, U. M., Dörner, J. ve Mickler, C. (2005). Wisdom and personality. R. J. Sternberg ve J. Jordan (Ed.). *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* içinde (s. 191-219). New York: Cambridge University Press.
- Staudinger, U. M. ve Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B. ve Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22-42.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347-365.
- Sternberg, R. J. (2000a). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 252-260.
- Sternberg, R. J. (2000b). Intelligence and wisdom. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* içinde (s. 631-649). New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2001a). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2001b). How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques. *Educational Psychologist*, 36(4), 269-272.
- Sternberg, R. J. (2003a). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003b). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
- Sternberg, R. J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 189-201.
- Sternberg, R. J. (2005). The triarchic theory of successful intelligence. D. P. Flanagan ve P. L. Harrison (Ed.). *Contemporary intellectual assessment* içinde (s. 103-119). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2009). Wisdom. S. J. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* içinde (s. 1037-1044). UK: Wiley-Blackwell.
- Sternberg, R. J. (2010). WICS: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31(6), 599-616.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Davidson, J. E. (Ed.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1999). Myths in psychology and education regarding the geneenvironment debate. *Teachers College Record*, 100(3), 536-553.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Reznitskaya, A. (2008). Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. *Teaching for wisdom* içinde (s. 37-57). Dordrecht: Springer.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M. ve Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912.
- Sternberg, R. ve Jordan, J. (Ed.). (2005). *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. *International handbook on giftedness* içinde (s. 17-38). Springer, Dordrecht.
- Stone, A. A., Schwartz, J. E., Broderick, J. E. ve Deaton, A. (2010). A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(22), 9985-9990.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. ve Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 74(2), 482-493.
- Sürücü, Ş. (2013). *Üstün yeteneklilerin psikolojik belirtileri, stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkileri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Swiatek, M. A. (1994). Accelerated students' self-esteem and self-perceived personality characteristics. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(4), 35-41.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, R., Baloğlu, M., Erdem, A. ve Erdem, Ş. (2017 12-14 Mayıs). *Bilgiye gelişimsel yaklaşım: Ekopsikolojik benlikle ilişkisi*. 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresinde sunuldu, İstanbul.
- Şirin, A. ve Ulaş, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 279-307.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition.). New York: Allyn and Bacon.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, P. (1998). E. Craig (Ed.). *Routledge encyclopedia of philosophy: questions to sociobiology* (Vol. 8). London & New York: Routledge.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlar ve aileden sağlanan sosyal destek* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK, (2018). Büyük Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c60553a7e4962.15036387 adresinden alınmıştır.
- Telef, B., Uzman, E. ve Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1297-1307.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius. Vol. 1 Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press.
- Thuneberg, H. ve Hotulainen, R. (2006). Contributions of data mining for psycho-educational research: what self-organizing maps tell us about the well-being of gifted learners. *High Ability Studies*, 17(1), 87-100.
- Thompson, L. A. ve Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298-307.
- Tirri, K. (Ed.). (2007). *Values and foundations in gifted education*. Bern: Peter Lang.

- Tong, J. ve Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 15-23.
- Topakkaya, A. (2012). Felsefi bilgelik ve (evren karşısında) hayranlık duyma kavramları arasındaki ilişki üzerine kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (18), 93-99.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zeka düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçuoğlu, A. (1999). *Üniversite gençliğinin değerleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Toplu, E. (2013). *Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Torres, R., Fernandez, F. ve Maceira, D. (1995). Self-esteem and value of health as correlates of adolescent health behavior. *Adolescence*, 30(118), 403-412.
- Trowbridge, R. (2005). *Project demonstrating excellence; The scientific approach of wisdom*. Unpublished dissertation. Union Institute & University, Cincinnati, Ohio.
- Tuncer, Ö. (2011). *Adolesanlarda sosyodemografik özelliklerle öz kavram ilişkisi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi, Isparta.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Tyler, T. R. ve Schuller, R. A. (1991). Aging and attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 689.
- Huta, V. ve Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
- Varelius, J. (2004). Objective explanations of individual well-being. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 73-91.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F. ve Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L. ve Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.
- Vittersø, J., Søholt, Y., Hetland, A., Thoresen, I. A. ve Røysamb, E. (2010). Was Hercules happy? Some answers from a functional model of human well-being. *Social Indicators Research*, 95(1), 1-18.

- Walsh, R. (Ed.). (2014). *The world's great wisdom*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Waterman, A. S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Theoretical and Philosophical Psychology*, 10(1), 39-44.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252.
- Watson, D., Suls, J. ve Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 185-197. .
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Webster, J. D. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 17(2), 70-80.
- Welton, D. A. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Whitesell, N. R., Robinson, N. S. ve Harter, S. (1993). Coping with anger-provoking situations: Young adolescents' theories of strategy use and effectiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(4), 521-545.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.). *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications* içinde (s. 101-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A. ve Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.
- Williams, J. E. (1996). *Academic self-concept to performance congruence among able adolescents*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York: ERIC Document Reproduction Service No. ED396230.
- Williams, J. E. ve Montgomery, D. (1994, April). *Frame of reference theory of self-concept formation with academically-able students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA: ERIC Document Reproduction Service No. ED370993.
- Williams, J. E. ve Montgomery, D. (1995). Using frame of reference theory to understand the self-concept of academically able students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 400-409.

- Wink, P. ve Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4(1), 1-15.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, 55(1), 159.
- Wirthwein, L. ve Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 182-186.
- www.meb.gov.tr. (2018). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-ogretmenlik-temelde-bir-fedakrlik-meslegidir/haber/16845/tr> adresinden alınmıştır.
- www.planlama.org. (2018). <http://www.planlama.org/index.php/tuerkiyede-boelgesel-kalknma-ajanslar/tuerkiyedeki-statistiksel-boelge-birimleri-bb> adresinden alınmıştır.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi*. 26. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, S. (2009). *Felsefeye giriş*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Turgut-Yıldırım, D. (2016). Üstün yetenekliler için değerler eğitimi dersinin önemi. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120.
- Yıldız, M., Dilmaç, B. ve Deniz, M. E. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 740-748.
- Yığittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin deger yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
- Yong, F. L. ve McIntyre, J. D. (1991). Comparison of self-concepts of students identified as gifted and regular students. *Perceptual and motor skills*, 73(2), 443-446.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yuen, M., Chan, R. T. H., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C. ve Shea, P. M. K. (2010). *Connectedness and life skills development among primary students in Hong Kong: A brief report*. Hong Kong: University of Hong Kong Faculty of Education Connectedness and Life Skills Project.
- Zigler, E. F. ve Finn-Stevenson, M. (1987). *Children development and social issues*. Toronto: D.C. Heath andCompany.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Epoch Ölçeği

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.					
4. Mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
1. Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim insanlar vardır.	1	2	3	4	5
2. Başladığım işi bitiririm.	1	2	3	4	5
12. Yeni bir şeyler öğrendiğimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
18. Ne kadar zor görünürse görünsün her şeyin yoluna gireceğine inanırım.	1	2	3	4	5

Ben: Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Benlik Kavramı Ölçeği

BEN: ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ		
YÖNERGE: Her bir ifadeyi okuyunuz. İfadeye katılıp katılmadığınızı sütunun altındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz.		
		KATILYORUM
1	Zeki biriyim	
5	Diğer çocuklar benimle oynamaktan (arkadaşlık etmekten) hoşlanır	
16	Sınavlarda iyiyimdir	
18	Okula karşı olumlu tutuma sahibim	
30	Oldukça sıra dışı fikirler üretebilirim	
29	İyi bir hayal gücüne sahibim	
32	Okumaktan zevk alırım	
33	Çok kitap okurum	

Bilgelik Gelişimi Ölçeği

BGÖ							
Sevgili arkadaşlar, aşağıda sizinle ilgili ifadeler 1'den 7'ye kadar derecelendirilmiştir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan katılıp katılmama derecenizi işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün cümlelerle ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.							
	Hiç Katılmıyorum		Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
3. Bütün ilgilerimin oldukça farkındayım.	1	2	3	4	5	6	7
8. Stresli durumlarda sakin kalırım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Başkalarına saygılı davranırım.	1	2	3	4	5	6	7
17. Başkalarına yardım ederim.	1	2	3	4	5	6	7
25. Diğer insanlar beni rol model olarak görür.	1	2	3	4	5	6	7
28. Yeteneklerime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
30. Başkalarıyla etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5	6	7
32. Farklı yaşam biçimlerinin, felsefelerin ve kültürlerin farkındayım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sorgulayıcı biriyim.	1	2	3	4	5	6	7
38. Çeşitli durumlarda nasıl davranacağımı bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
45. Hayata dair daha derin soruları araştırırım.	1	2	3	4	5	6	7
48. Bütün insanları etkileyen sorunlarla ilgiliyim.	1	2	3	4	5	6	7
51. Zamanı etkili bir şekilde yönetirim.	1	2	3	4	5	6	7
59. Aynı anda birçok görevi iyi bir şekilde yerine getiririm.	1	2	3	4	5	6	7
62. Bilgimin sınırlarının farkındayım.	1	2	3	4	5	6	7

İnsani Değerler Ölçeği

Sevgili arkadaşlar, aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulunmaktadır. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi çarpı (X) işareti ile belirtiniz.					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiz: () Kız () Erkek

2.Yaşınız:

3. Sınıfınız:

4.Yetenek Alanınız:.....

5.Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz coğrafi bölge: Marmara () Ege () İç Anadolu ()
Akdeniz () Karadeniz () Doğu Anadolu () Güney Doğu Anadolu ()

6.Babanızın Öğrenim Durumu: Bir okul mezunu değil () İlkokul Mezunu()
Ortaokul mezunu () Lise ve dengi okul mezunu () Üniversite mezunu ()
Lisansüstü eğitim yapıyor ya da mezunu ()

7. Annenizin Öğrenim Durumu: Bir okul mezunu değil () İlkokul Mezunu()
Ortaokul mezunu () Lise ve dengi okul mezunu () Üniversite mezunu ()
Lisansüstü eğitim yapıyor ya da mezunu ()

8. Ailenizin Ortalama Aylık Geliri:

Ek 2. Ölçek Uyarlaması için Alınan İzin

Gönderen: Colleen Willard-Holt <cwh@wlu.ca>
Gönderildi: 30 Ocak 2017 Pazartesi 14:01
Kime: şefika sürücü
Konu: RE: Permission scale

Hi,
I doubt that anyone will mind if you use the scale, as long as it is properly cited. I will look at the backtranslation for you.
Best,
Colleen

From: şefika sürücü [mailto:sefika_surucu@hotmail.com]
Sent: Saturday, January 28, 2017 12:58 PM
To: Colleen Willard-Holt <cwh@wlu.ca>
Subject: Ynt: Permission scale

Thanks for your helping. There is no information in the university page about Kallof. I cant find any adress in the internet to contact for permission about scale from her. You said, the embargo period would have lapsed. So may be I can adopt this scale to my culture. Will be any problem i the future about this? And if I translate is to my language, I will do backtranslation. May you help me about this?



Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri

İnsani Değerler Ölçeği İzin Yazısı

Gönderen: Bülent Dilmaç <bulentdilmac@gmail.com>

Gönderildi: 6 Nisan 2017 Perşembe 09:18

Kime: şefika sürücü

Konu: Re: ölçek izni

Kullanabilirsiniz, ölçek ektedir, iyi çalışmalar.

6 Nisan 2017 11:34 tarihinde şefika sürücü <sefika_surucu@hotmail.com> yazdı:

Sayın hocam merhaba,
Ben Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD araştırma görevlisiyim.
Doktora tez çalışmamda kullanmak üzere 2007 yılında geliştirdiğimiz "İnsani Değerler Ölçeği" için izninize ihtiyacım var.
Yardım ve desteklerini esirgemezseniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkürler.
İyi çalışmalar

Epoch Ölçeği İzin Yazısı

Re: ölçek izni



İbrahim DEMİRCİ

18.4 (Sal) , 10:54

Siz ↵

Gelen Kutusu

18.4.2017 10:56 tarihinde yanıt verdiniz.



EPOCH ÖLÇEĞİ UYGUL...

70 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba Sayın Hocam,

Ölçeği kullanmanızda memnuniyet duyarız.

Ekte ölçeği gönderiyoruz.

<http://toad.edam.com.tr/olcek/epoch-olcegi>

Ek 4. Ölçek Uygulama İzni

Tarih ve Sayı: 02/11/2017-25117



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.17810997
Konu : Anketler (Şefika ERDEM)

27.10.2017

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün 05/10/2017 tarihli ve 15548 sayılı yazısı,
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 yazısı eki 2017/25 sayılı Genelge.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Şefika ERDEM'in hazırlamış olduğu "Özel Yeteneklilerin Bilgelik Gelişiminde Değerler, İyi Oluş ve Benlik Kavramının Rolü" konulu tez çalışmasının Genel Müdürlüğümüze bağlı tüm bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören, zihinsel yetenek alanındaki 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine 2017-2018 Eğitim-Öğretim döneminde uygulanmasına yönelik izin talebi hakkındaki ilgi (a) yazı Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın Ülkemizdeki tüm bilim ve sanat merkezlerinde, eğitim-öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, araştırma raporununun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celil GÜNGÖR
Bakan a,
Genel Müdür

EKLER:

- 1-Araştırma Raporu (20 sayfa) (B Planına gönderiliyor.)
2-Karar (1 sayfa) (Üniversiteye gönderiliyor.)

DAĞITIM:

Gereği:
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
B Planı

Serdar BAYANLI
Şef

Güvenli Elektronik İmza
Açılı 4 a Ayndır.
27 Ekim 2017

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E-Posta : oe_argedb@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Selma BAŞARAN ZELAN
Tel. : (312) 413 30 05
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden da32-4add-3b8a-b51c-bfe3 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Şefika ERDEM
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 08.02.1988 / Seydişehir
İletişim Bilgileri	E-posta: sefikaerdempdr@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2002–2006 Enis Şanlıoğlu Lisesi Lisans: 2006–2010 Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD Yüksek Lisans: 2011-2013 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı Doktora: 2013-2019 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ortak Doktora Programı
İş Deneyimi	2010- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi