



**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN
SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMELERİNİN TANI
ALMAMIŞ ÇOCUKLARLA KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Seda TEMELLİ**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN**

İSTANBUL - 2019

**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN
SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMELERİNİN TANI
ALMAMIŞ ÇOCUKLARLA KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Seda TEMELLİ**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN**

İSTANBUL - 2019

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Seda TEMELLİ tarafından hazırlanan “*Üstün Zekâ Tanısı Almış Çocukların Sosyal ve Duygusal Öğrenmelerinin Tanı Almamış Çocuklarla Karşılaştırılması*” konulu çalışması jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 26.06.2019

(Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı, Soyadı ve Kurumu):

İmzası

Jüri Üyesi : Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN
: Haliç Üniversitesi (Danışman)

Jüri Üyesi : Dr. Öğretim Üyesi Atilla TEKİN
: Haliç Üniversitesi

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ali DAYI
: Beykent Üniversitesi

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun kararıyla kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Nur TUNALI
Vekil Müdür

ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMELEİNİN TANI ALMAMIŞ ÇOCUKLARLA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 15	% 9	% 7	% 13
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.onlinelibrary.wiley.com İnternet Kaynağı	% 3
2	"Poster Özetleri / Poster Abstracts", Turkish Journal of Biochemistry, 2015 Yayın	% 1
3	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
4	www.pa.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to Gaziosmanpasa Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
6	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	% 1
7	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	Submitted to TechKnowledge Turkey	

26/06/2019

TEZ ETİK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üstün Zeka Tanısı Almış Çocukların Sosyal ve Duygusal Öğrenmelerinin Tanı Almamış Çocuklarla Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Dr. Ayşegül YETKİN TEKİN’in sorumluluğunda tamamladığımı, verileri kendim topladığımı, deneyleri/analizleri ilgili laboratuvarlarda yaptırdığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Seda TEMELLİ

TEŞEKKÜR

Tez sürecinde danışmanlığımı üstlenerek bana rehberlik eden, heyecanı ve güler yüzüyle enerji aşılayan değerli hocam Dr. Ayşegül YETKİN TEKİN'e,

Tez çalışmamda kullanmış olduğum ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapan ve benimle paylaşan Doç. Dr. Tarık TOTAN'a,

Tez çalışma uygulamalarımda gerek hoşgörülerini gerekse yardımlarıyla araştırma sürecimi kolaylaştıran Üsküdar Çocuk Üniversitesi ve Kirazlıtepe Orhan Seyfi Orhon İlköğretim Okulu yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerine,

Sadece kan bağımin değil gönül bağımin kuvvetini her fırsatta bana gösteren, yüksek lisans eğitimimin en başından en sonuna kadar bana destek olan değerli arkadaşım, yoldaşım Uzm. Klinik Psikolog Zeynep GÜRNAS'a ve eşine,

Aynı süreçte olup tez çalışmamızın zorlu evrelerini birlikte atlattığımız arkadaşlarım Emine Kevser ERDİM'e ve Gözde EKER'e,

Emeklerimin boşa çıkmayacağını bana inandıran, bana güvenen, her zaman beni destekleyip motivasyonumu artırarak yanımda olan dostlarıma,

Koşulsuz sevgilerini ve desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, bu günlere gelmemin yegâne sebebi başta annem Güler TEMELLİ olmak üzere, babam Mahmut Yiğit TEMELLİ'ye ve kardeşim Mersa TEMELLİ KAR'a,

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

Haziran, 2019

Seda TEMELLİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
TEZ ETİK BEYANI.....	II
TEŞEKKÜR	III
KISALTMALAR	VII
ÇİZELGELER	VIII
ÖZET.....	X
ABSTRACT.....	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları	7
1.7. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI	8
2.1. Zekâ Kavramının Tanımı	8
2.1.1. Üstün Zekâ Kavramı.....	9
2.2. Üstün Zekâ Kavramının Tanımı ve Tarihçesi	11
2.3. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Özellikleri.....	12
2.3.1. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Fiziksel Özellikleri	12
2.3.2. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Psiko-Sosyal Özellikleri	13
2.3.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Kişilik Özellikleri	14
2.4. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Aile Yaşantısı	15
2.5. Üstün Zekâlılar ve Eğitim Faktörü	16
2.6. Üstün Zekâlı Bireyi Tanılama ve Analiz Etme Yöntemleri	17

2.7. Ülkemizde Üstün Zekâlı Bireyler İçin Geliştirilmiş Bazı Eğitim Sistemleri.....	18
2.8. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Tarihiçesi ve Kavramın Ortaya Çıkışı	19
2.9. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Tanımı.....	20
2.10. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi	21
2.11. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi.....	22
2.12. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okul Sistemindeki Yeri	24
2.13. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alt Boyutları	25
2.13.1. Öz Farkındalık (Self-Awareness):	25
2.13.2. Sosyal Farkındalık (Social Awareness):	25
2.13.3. Öz-Yönetim (Self-Management):	26
2.13.4. İlişki Kurma Becerileri (Relationship Skills):	26
2.13.5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme (Responsible Decision Making):	27
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Amacı ve Modeli.....	28
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
3.3.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme.....	29
3.3.3. Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu	30
3.4. Veri Toplama Yöntemi.....	30
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi.....	30
4. BULGULAR.....	31
5. TARTIŞMA	49
6. SONUÇLAR	54
7. ÖNERİLER	55
8. KAYNAKLAR	57
9. EKLER.....	68
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	69
EK 2: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	71
EK 3: Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu	72
EK 4: Etik Kurul Formu.....	73
EK 5: İzin Belgesi-1.....	74

EK 6: İzin Belgesi-2.....	75
10. ÖZGEÇMİŞ.....	76

KISALTMALAR

CASEL	: Personal Information Form, Social and Emotional Learning
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	: The National Association for Gifted Children
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SDÖ	: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences

ÇİZELGELER

	Sayfa No.
Çizelge 4.1. Sosyo-Demografik Veriler	33
Çizelge 4.2. Tanı Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı	34
Çizelge 4.3. Tanı Gruplarının Eğitime Devam Ettikleri Sınıflara Göre Dağılımı	34
Çizelge 4.4. Tanı Gruplarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	34
Çizelge 4.5. Tanı Gruplarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı	35
Çizelge 4.6. Tanı Gruplarının Annenin Yaşam Durumuna Göre Dağılımı	35
Çizelge 4.7. Tanı Gruplarının Babanın Yaşam Durumuna Göre Dağılımı	35
Çizelge 4.8. Tanı Gruplarının Ebeveynlerin Evlilik Durumuna Göre Dağılımı	36
Çizelge 4.9. Tanı Gruplarının Kiminle Birlikte Yaşadığına Göre Dağılımı	36
Çizelge 4.10. Tanı Gruplarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	36
Çizelge 4.11. Tanı Gruplarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	37
Çizelge 4.12. Tanı Gruplarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	37
Çizelge 4.13. Tanı Gruplarının Yaş, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖ) Alt Ölçek Puanlarıyla Karşılaştırılması	38
Çizelge 4.14. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Kardeş Sayılarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	38
Çizelge 4.15. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Kardeş Sayılarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	39
Çizelge 4.16. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Doğum Sıralarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	40
Çizelge 4.17. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Doğum Sıralarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	41

Çizelge 4.18. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Cinsiyetleriyle SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	41
Çizelge 4.19. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Cinsiyetleriyle SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	42
Çizelge 4.20. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Okumuş Oldukları Sınıflarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	43
Çizelge 4.21. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Okumuş Oldukları Sınıflarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	43
Çizelge 4.22. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Kiminle Birlikte Yaşadıklarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	44
Çizelge 4.23. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Kiminle Birlikte Yaşadıklarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	44
Çizelge 4.24. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	45
Çizelge 4.25. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	46
Çizelge 4.26. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	46
Çizelge 4.27. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	47
Çizelge 4.28. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Ebeveynlerinin Çalışma Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarıyla Karşılaştırılması	47
Çizelge 4.29. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Ebeveynlerinin Çalışma Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılması	48

ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMELERİNİN TANI ALMAMIŞ ÇOCUKLARLA KARŞILAŞTIRILMASI

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme skorları karşılaştırılarak; sosyal ve duygusal öğrenmenin zekâ ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Üsküdar ilçesinde öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Üsküdar ilçesinde özel bir kurumda 5., 6. ve 7. sınıfa giden 201 üstün zekâ tanısı almış ve Üsküdar ilçesinde bir devlet okulunda 5., 6. ve 7. sınıfa giden 199 tanı almamış öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün zekâ tanısı almış çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile tanı almamış çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin demografik değişkenlerin de göz önüne alınarak karşılaştırıldığı çalışmada nicel bir yöntem olarak anket ve ölçek uygulanmış, veriler toplanmış ve sonrasında uygulanan anketler ve ölçekler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan her bir katılımcıya Kişisel Bilgi Formuyla beraber, Sosyal ve Duygusal Öğrenme (CASEL, 2003) ölçeği uygulanmış, velilerinden Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu alınmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, tanımlayıcıdır. Araştırmanın bulgularında üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, sorumlu bir şekilde karar verme ve ilişki kurma becerileri skorları tanı almamışlara kıyasla daha yüksek olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, Üstün zekâ, Sosyal ve duygusal öğrenme

ABSTRACT

THE COMPARISON OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING OF GIFTED CHILDREN AND UNDIAGNOSED CHILDREN

In accordance with the purpose of this study, social and emotional learning scores of gifted and undiagnosed students were compared; the relationship between social and emotional learning and intelligence was studied. The population of the study was consisted of all students who are studying in Usudar district. The sample of the study was consisted of 199 gifted students who are studying 5th, 6th and 7th grade in a private institution in Uskudar district and 199 undiagnosed students who are studying in 5th 6th and 7th grade in public school in Uskudar district. In this study, social and emotional learning skills of gifted children and social and emotional learning skills of undiagnosed children were compared via taking demographic variables into consideration and questionnaire and scales were submitted as a quantitative method, afterwards the data was collected and the questionnaire and scales were statistically analyzed. Personal Information Form and Social and Emotional Learning Scale (CASEL, 2003) were applied to each participant who were included into the study and Approval Form was obtained from their families. The study is a descriptive study which is in relational screening model. The conclusion of the study indicates that social and emotional learning of gifted students; self-awareness, social awareness, responsible decision making, and relationship skills scores were higher than those who were undiagnosed.

Key Words: Intelligence, Giftedness, Social and emotional learning

1. GİRİŞ

Eski Yunandan günümüze dek üstün zekâ kavramı tanıtıla gelmiştir. Ziegler ve Heller (2000), bizatihi zekâ kavramının anlaşılması için çalışmalar yapılmakta olduğunu ifade etmiştir. Antik Yunan'da Plato ve Çin'de ise Konfüçyüs üstün zekânın Tanrı tarafından bireylere verilmiş bir ödül olduğunu ifade etmiş ve üstün zekâlı çocukları ise kutsanmış, ödüllendirilmiş çocuklar olarak tanımlamışlardır.

Üstün zekâlı çocuklar kavramını tanımlandırmada Marland Raporu (1972) etkin bir konum teşkil etmektedir. Bu raporun verilerine göre üstün zekâlı bireyler, alanında yetkin eğitim düzeyine sahip kişiler tarafından tespit edilip, kabiliyetleri sebebiyle diğerlerine göre yüksek potansiyel gösteren kişiler olarak sınıflandırılmıştır. Rapor verilerine göre, bu bireyler; kapsamlı mental kabiliyet, sınıflandırılmış eğitsel beceri, aktif düşünce yetisi, lider kişi olma özelliği, performans kabiliyetleri gibi birçok üst düzey yeterliliklerinden dolayı normalin üstü kimseler olarak tanımlanmıştır (Passow, 1981). Türk eğitim sisteminde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nce kabul görmüş tanı ve Marland Raporu'ndaki tanı birbiri ile örtüşmektedir. MEB (2009)'nın tanısınca üstün zekâlı kimseler; zekâ, sanat, üretkenlik, spor, liderlik vasfı veya özel eğitsel kapsamlarda hem yaşlarına göre yüksek kapasitede performans gösteren kimselerdir.

En sık rastlanan üstün zekâ tanımına bakıldığı vakit, zekâ sıralamasının IQ sonuçlarına göre olduğu görülmektedir. Öte yandan günümüzde zekânın çok yönlü ele alınması gereken ve sahip olduğu özellik ve unsurların incelenmesi gereken bir kavram olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırmacılar zekânın değişken ve güncel bir olgu olduğunu öne sürmektedirler (Meclis Araştırma Komisyon Raporu, 2012). Üretkenlik ve değişim her birey ve her akıl için bir diğerinden farklıdır. Bu da gösterir ki her kimse zihinsel yeterlilik bakımından farklı seviyede ve güçtedir. Her birey çalışılan

her alanda aynı beceri ve kabiliyeti, zihinsel güç ve başarıyı elde edemeyebilir (Toker, 1968).

Kişiliğin şekillenmesindeki ana unsurlar ele alındığı zaman karşımıza; hisler, dürtüler, toplumsal yetkinlik ve tavırlar çıkmaktadır. Kişilik şekillenmesinde toplum faktörü ele alındığında ise, hem yaşları ile uyum içerisinde bulunan çocukların olumlu duygusal özellikler geliştirmesi ve özgüven sahibi bir birey olarak şekillenmesinin çok daha kolay olduğu belirtilmektedir. Maslow ihtiyaç hiyerarşisinde, piramidin en üst basamağı oluşturan kendini gerçekleştirmede bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul edebileceği düzeye ulaşmasını, derin ve aynı zamanda eleştirel ilişkiler kurabilmesini, başkasına bağlı kalmaksızın karar verebilmesini ve sağlıklı bir ruhsal gelişim süreci yaşamasını açıklamaktadır (Ulusoy, 2003). Bu bağlamda ele aldığımız sosyal duygusal öğrenme kuramının ortaya çıkmasındaki başlıca nedenlerden bir tanesi de toplumsal uyum ve ilişki sorunlarıdır. Coryn et al. (2009) tarafından oluşturulup Arslan ve Akın (2013) aracılığıyla ana dilimiz Türkçeye uyarlanmış “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” ile çalışma yapılmıştır. Sosyal duygusal uyum kapsamında çocuğun ve ergen bireylerin; yaşamsal sorumluluklarını başarı ile tamamlama, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını giderebilme ve aktif üretkenlik geliştirmiş bir birey olarak toplumda yer alabilmek için duygu, düşünce ve davranış rutinini düzenleyebilme süreci topyekûn ele alınmaktadır (Elias et al., 1997; Strum, 2001). Süre boyunca da çocuk ve ergen bir takım mühim yetenekler kazanmaktadır. Tam da bu sebepten, bilhassa ergenlik dönemi ile bireylerin yaşamsal sorunlarına çözüm aramada sosyal duygusal öğrenme modelini benimsemeleri ehemmiyet arz etmektedir.

Yürütülen çalışmanın temel amacı, üstün zekâ ve sosyal ve duygusal öğrenme kavramlarının 10 ile 14 yaşlar arasındaki tanı almış ve almamış kız ve erkek öğrenciler açısından karşılaştırılmasıdır. Bu kapsamda detaylı literatür taraması yapılmış olup hem üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı bireylerin kişilik, psiko-sosyal ve fiziksel özellikleri, aile yaşantısı, eğitim faktörü gibi unsurlara değinilecek, hem de üstün zekâ tanısı almış ve almamış ergenlerin sosyal ve duygusal öğrenmelerinin önemi ve eğitim sistemindeki yeri gibi unsurlar açıklanacaktır. CASEL tarafından geliştirilmiş ve Totan (2018) tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmış olan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği beş alt boyuta göre incelenecektir. Alt boyutlar, öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, sorumlu bir şekilde karar verme ve ilişki

kurma becerileri şeklindedir. Literatür taramasında bu alt boyutlar ve üstün zekâ ilişkisi incelenmiş olup ilgili bölümde açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel motivasyonu, üstün zekâ tanısı almış ve hiçbir zekâ tanısı almamış çocuklardaki sosyal ve duygusal öğrenmenin karşılaştırılmasıdır. Sosyal ve duygusal öğrenme, çocukluk evresinden başlayarak gençlik döneminde de bireylerin temel yaşam sorumluluklarını başarılı biçimde yerine getirebilmeleridir. Bununla birlikte, bireysel ve toplumsal gereksinimlerini tamamlamaları ve toplumda yaratıcı bireyler olabilmeleri için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını birleştirme evresidir (Noris, 2003); (Johnson and Johnson, 2004); (McCombs, 2004); (Zins et al., 2004). Geliştirilerek sürdürülen çalışmalarda çok benzer bir tanım da Kabakçı tarafından literatüre kazandırılmıştır (2006). Salovey ve Mayer (1990), sosyal duygusal öğrenmenin zihinsel süreçlerin öğretilabilir bir ürünü olduğunu savunmaktadır.

Hayatta başarı sağlamak, belirli ve istenen statülere yükselmek hem kişisel tatmin hem de yaşam motivasyonu açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Zekâ düzeyi; yaratıcılık, beceri ve motivasyon kavramlarıyla olduğu kadar, öğrenme kavramlarının tümü ile de ilişkilidir. Dolayısıyla sosyal ve duygusal öğrenme ve zekâ faktörü arasındaki ilişki, hem toplumsal düzeye hem de akademik çalışmalara ışık tutabileceği düşüncesi ile çalışmanın motivasyon sebebi olmuştur. “Üstün Zekâlı Çocuk” kavramı Üstün Zekâlılar Enstitüsü tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Yüksek zihinsel, kültürel, üretme kabiliyeti ve belirli eğitsel alanlarda üstün faaliyet ve başarı gösteren çocuklar. Üstün zekâ karmaşık bileşenlerden oluşan bir yapıdır. Bu hususta üstün zihinsel kabiliyet sahibi bireylerin, gelişim süreçlerinin normal düzeydeki bireylerden daha farklı seyredeceği varsayılmıştır. Buna karşın literatürde aksini beyan eden kaynaklar da yer almaktadır. Koshy üstün zekâ tanısı almış bireylerin bilişsel olarak üstün olmalarına karşın, fizyolojik ve emosyonel gelişimlerinde yaşlarına uygun tipik özellikler gösterebileceklerini vurgulamıştır (Koshy, 2002). Üstün zekâlı bireylerin özellikleri zihinsel, fizyolojik, toplumsal ve kişilik gibi farklı alanlarda araştırılmaktadır (Leana and Cinan, 2012). Bu özellikler kapsamında özgüven, özdenetim, adalet duygusu, haksızlıklara karşı hassasiyet, kadere teslim olmama ve kararlılık sayılabilmektedir (Robinson and Clinkenbeard,

1998). Çalışmaların zenginliği farklı yorumlara müsaade edeceği gibi, farklı kişilik özelliklerine sahip bireyleri yansıtmaları açısından da önemlidir.

Belirtilen bütün faktörler, yaşamın her evresinde her birey için önem teşkil eden ve araştırılması gereken hususlardır. Bu sebeple araştırma hem evrensel bir amaç gütmekte hem de güncel bir sonuç ortaya koymayı hedeflemektedir. İçinde bulunulan fizyolojik ve psikolojik durumlar bireyler tarafından tam olarak algılanamayabilirler. Yapılan çalışmalar bireyleri de araştırmaya sevk etmeyi hedefler. Hem üstün zekâ tanısı almış hem de üstün zekâ tanısı almamış çocuklar ve aileleri bu durumla nasıl baş etmeleri ve nasıl ilerleme sağlamaları gerektiğini de araştırarak öğrenmek durumunda kalacaklardır. Yapılan araştırma sadece tanı almamış çocukların özelliklerini veya sadece tanı almış çocukların özelliklerini ortaya koymaktan ziyade, daha sonrasında yürütülmesi muhtemel olan ve önerilecek olan çalışmalara da ışık tutacaktır.

Bu araştırmanın amacı; zihinsel, fizyolojik, kişisel ve toplumsal özellikler gibi geniş kapsamlarda ele alınan üstün zekâ kavramının, hayatın her döneminde gelişen ve değişen sosyal ve duygusal öğrenme kavramı ile karşılaştırarak incelemek ve bunu hem üstün zekâ tanısı almış hem de tanı almamış çocuklar açısından incelemesidir. Çalışmanın bir diğer amacı ise, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri arasında önemli farklılık bulunan çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak ve incelemektir. Bu çalışmanın sonucunda geçerlilik ve güvenilirlik esasına dayalı yeni verilerin literatüre kazandırılması hedeflemektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Üstün zekâ tanısı almış çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerinin tanı almamış çocuklarla karşılaştırılması, bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

1. Tanı gruplarının dağılımı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Tanı gruplarının dağılımı eğitime devam ettikleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?
3. Tanı gruplarının dağılımı kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Tanı gruplarının dağılımı doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

5. Tanı gruplarının dağılımı annenin yaşam durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Tanı gruplarının dağılımı baba yaşam durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Tanı gruplarının dağılımı ebeveynlerin evlilik durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Tanı gruplarının dağılımı kiminle birlikte yaşadığına göre farklılık göstermekte midir?
9. Tanı gruplarının dağılımı annelerin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
10. Tanı gruplarının dağılımı babaların eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
11. Tanı gruplarının dağılımı ebeveynlerin çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
12. Tanı grupları ve yaş kriteri SDÖ alt ölçek puanlarıyla kıyaslandığında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin kardeş sayılarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin kardeş sayılarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin doğum sıralarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin doğum sıralarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
17. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin cinsiyetleriyle SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
18. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin cinsiyetleriyle SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
19. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin okumuş oldukları sınıflarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
20. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin okumuş oldukları sınıflarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
21. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin kiminle birlikte yaşadıklarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

22. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin kiminle birlikte yaşadıklarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
23. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin annelerinin eğitim durumlarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
24. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin annelerinin eğitim durumlarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
25. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin babalarının eğitim durumlarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
26. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin babalarının eğitim durumlarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
27. Üstün zekâ tanısı almış bireylerin ebeveynlerinin çalışma durumlarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
28. Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin ebeveynlerinin çalışma durumlarıyla SDÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Üstün zekâ ve sosyal ve duygusal öğrenme toplumsal içeriği olan, hayatın her aşamasında varlığını sürdürecektir temel insani unsurlarımız ile etkileşim halinde bulunan geniş bir alanı kapsamaktadır. Literatür taraması yapıldığı zaman üstün zekâ ve sosyal ve duygusal öğrenmeyi karşılaştıran çok sayıda araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bu sebeple yürütülen bu çalışma daha sonraki çalışmalar açısından da ilham verici olarak sayılabilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, tanı almamış grubu oluşturan Kirazlitepe Orhan Seyfi Orhon İlköğretim Okulu'nda 2018-2019 eğitim yılında 5., 6. ve 7. sınıflarda eğitime devam eden 199 öğrenciden 97 kız ve 102 erkek öğrenci ve tanı almış grubu oluşturan Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Dr. Fuat Sezgin ve Korkut Özal Kampüsü'nde 2018-2019 eğitim yılında 5., 6. ve 7. sınıflarda eğitime devam eden 201 öğrenciden 91 kız ve 110 erkek öğrenci olarak sınırlandırılmıştır. Araştırma uygulama imkânlarının kısıtlılığı dolayısıyla, birbirleri ile eş değer sosyal, kültürel ve eğitimsel çevreye sahip olmayan ve sosyo-ekonomik düzeyleri ve yaşam standartları eşit olmayan (kişisel bilgi formuna eklenmemiş olmasına rağmen, tanı almamış grupta yapılan gözlem

sonucunda bu kanıya varılmıştır), bireylerin çocuklarının eğitim gördükleri okullarda yürütülmek durumunda kalmıştır. CASEL (2003) tarafından geliştirilmiş ve Totan (2018) tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmış olan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği literatür tarandığı zaman, benzer başlık ve alt ölçekleri kapsayan anketlere oranla oldukça az uygulandığı görülmüş ve bu sebeple kıyaslanacak benzer çalışma bulma konusunda zorluk yaşanmıştır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcıların kişisel bilgi formunda ve uygulanmış olan ölçeklerde içten ve dürüst bir şekilde cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Uygulanmış olan envanterler sonuçlarının, konu ile ilgili yapılmış araştırmalar ve elde edilmiş bulgular ile örtüşeceği varsayılmaktadır.
- Örneklem grubunun, çalışmanın evrenini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Zekâ: Bireyin düşünebilme, kavramlandırabilme, akıl edebilme, değerlendirme, anlamlandırma, yargılama ve sonuca varma kabiliyetlerinin bütünü, ahlaki algılama ve karar vermedir (TDK, 2015).

Üstün Zekâ: Test sonucu normal zeka puanlamasının üstünde çıkan, motivasyonu üst seviyede olan, çeşitli kabiliyet alanlarında parlayan, farklı fikirler ortaya koyan, keşiflerde bulunan, yaratıcı kişilerdir (Renzulli, 1978).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Bireylerin sosyal ilişkilerindeki başarılarını, başkalarının yaşadıkları duygulara dair farkındalıklarını, kendilerini uygun bir şekilde ifade etme becerilerini, duygularını ve yaşadıkları durumları yönetme kabiliyetlerini, amaçlarına ulaşabilmelerini, ortaya çıkan sorunlara dair çözüm üretebilmelerini ve hayatlarının çeşitli alanlarında başarıya ulaşabilmek adına gerekli anlayışları, davranışları ve değerleri benimsemeleridir (Johnson and Johnson, 2004).

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

2.1. Zekâ Kavramının Tanımı

Günümüze dek zekâ için birçok tanı yapılmasına rağmen, en genel haliyle zekâ, doğumumuz itibariyle yapısal olarak sahip olduğumuz algı yetisi ve bu yetiyi öğrenme, öğrendiğimizi sürdürme, sorun çözme becerileri geliştirme ve yaratıcılık kabiliyetleri ile birleştirmemizdir (Uzun, 2004). Tanımların çoğu zekâyı biyolojik temellere dayanan ve gelişime devam eden bir unsur olarak belirtir (Kaplan, 2008). Kelime kökeni olarak zekâ, Latince “intelligence (inter- legintia)” kökünden türemiştir. Türk Dil Kurumu ise bu kavramı, bireyin düşünebilme, kavramlandırabilme, akletme, değerlendirme ve anlamlandırma, yargılama ve sonuca varma kabiliyetlerinin bütünü, ahlaki algılama ve karar verme olarak açıklamaktadırlar (TDK, 2015).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğrenme, akılda tutma, anlamlandırma, karar alıp harekete geçme gibi meziyetlerin yanı sıra, sezinlemeden üretkenliğe, sorun çözme becerileri edinmeden irtibata geçebilmeye kadar tüm bu beceriler zekâyı oluşturmakta olan temel etmenlerdendir (Gürel ve Tat, 2010). Thorndike zekânın soyut, sosyal ve mekanik olmak üzere birbirinden ayrı anlamlandırılan üç boyutta açıklanabileceğini öne sürmüştür (Titrek, 2007). Weschler ise zekâyı 1940 yılında, kimselerin kognitif ve davranışsal açıdan çevresel etmenleri alt edip, dünyayı anlamlandırarak, karşılaştığı zorluklarla mücadele etme kabiliyeti olarak açıklamıştır. Zekânın etkileştiği en büyük ve köklü riskleri ise şu biçimde açıklamıştır (Armor, 2003).

Zekâyı etki eden birçok unsur araştırmalarca saptanmıştır. Ebeveyn IQ düzeyi, ebeveyn öğrenim düzeyi, ailenin sosyo- ekonomik durumu, aile yapısı (medeni durum ve büyük anne-büyük babaların ev içindeki varlığı), annenin gebe kaldığı yaş, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun beslenme yöntemi (anne sütü veya fabrikasyon gıda), çocuğun

doğum kilosu, anne babaların sağladığı eğitim (kognitif uyaranlar), ebeveynlerin çocuklarını duygusal bakımdan da doyurması gibi maddelerin yanı sıra, çocuğun zekâ seviyesine etki eden çevre unsuru da bulunmaktadır. Tarihin her fazında tartışma konusu olmuş ve üzerine çalışmalar yapılagelmiş bir konu olan zekâ kavramının kalıtsal mı yoksa çevresel mi olduğu üzerine çalışan Galton, peşisıra birçok esere de öncülük yapmıştır. Galton'un "Kalıtsal Zekâ" (Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences) isimli kitabı bu bağlamda yapılmış ve öncü olmuş ilk bilimsel yapıttır (1869). Galton yazdığı bu kitapta zekâ kavramının sabit olması üzerine durmuş ve kalıtımsal zekâyı ön planda tutmuştur. Candolle (1873) ise Galton'a muhalif olarak "Bilimin Son İki Yüzyılı (The Past Two Centuries of Science and Scientists)" adlı kitabında zekâ ve çevresel faktörler ilişkisine yoğunlukla yer vermiştir. Sonralarında ise Candolle'un çalışmasından ilham alan Galton, "İngiliz Bilimadamları (English Men of Science)" isimli çalışmasında zekânın kalıtsallığının yanı sıra kimselerin motive oluşları, azimleri, eğitim düzeyleri, sağlık durumları ve öğrenmeye olan ilgilerinin de zekâ üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiye sahip olabileceğini savunmuştur (Öpengin, 2011). Zekâ ve üstünlük kavramı sıklıkla birlikte anılan kavramlar olup, açıklama ve tanıları da içe içe verilmektedir.

2.1.1. Üstün Zekâ Kavramı

1950 yıllarında, psikologlar ve birçok araştırmacılar üstünlük ile zekâyı ilintilendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek zekâ skoru (IQ), üstünlük ile paralel gitmektedir. Daha sonrasında ise yapılan açıklamaya üreticilik ve motive oluş dâhil edilmiştir. Üstün zekâlı çocuklar için hususi düzenlenen etkinliklerde yer alması için seçilen talebeler, zekâ testleri skorları ışığında seçilmekte idiler. Oysaki bu ölçümlerin, salt işlemsel ve sözel kabiliyetleri ölçüyor oluşu ve üretkenliği, anlık bilgi kapasitesi, tenkit yeteneği ve yaşamsal başarıyı ölçmüyor oluşu eleştiri toplamıştır (Sousa, 2003).

Maker (2003), üstünlük ve üstün zekâ kavramlarını tanımlamada IQ skor sonuçlarının yetersiz kalacağını aktarırken, üstün zekâ kavramının çok daha kapsamlı ve karışık olduğunu ifade etmiştir. Bu sebepten ötürü Maker, üstün zekâyı tanımlayan en belirgin unsurların bireylerin alaka ve talepleri ile birlikte komplike sorun çözme yetisini de kapsadığını savunmuştur. Üstün zekâlı çocuklar, en komplike sorunsalı en yeterli, etkin, ahlaki, talep gören veya kısa yollar kullanarak aşanlardır (Maker, 2003).

Bazı durumlarda ise, oldukça sıradan gelen durumlar içerisinde gizlenmiş sorunları bulup aşabilir veya çok komplike bir sorunsala çok etkin ve pratik çözüm yolları ile yaklaşabilirler. Üstün zekâ kavrama, anlama, anlamlandırma, pratik ve etkin sorun çözüme becerileri geliştirme gibi birçok unsur ile açıklanabilmektedir (Maker, 2003).

Üstün zekâ kavramının birçok farklı unsur ile ele alınması ve üstün zekâlı çocukların tanı kriterlerinin kuram sahibinin varsayım ve deneyimlerine göre farklılık göstermesi, birçok farklı tanının ortaya çıkmasına ışık tutmuştur. Bu ayrışmaya sebep olabilecek unsurlar, araştırmacıların akademik bilgi ve deneyim farklılıklarının yanı sıra kültürel farklılık ve deneyimler olarak da belirtilebilir (Sousa, 2003).

Yapılan en yeni çalışmalar gösteriyor ki üstün zekâlı bireyler ve olmayan yaşdaşları kıyaslandığında kognitif, üretkenlik, önderlik, eğitsel ve sanatsal bağlamda daha üstün başarı göstermektedirler. Çalışmaların gösterdiği en önemli bulgu ise üstün zekâlı bireylerin bu başarı için özel bir eğitime tabi tutulmaya ihtiyaç duymamalarıdır (Öpengin, 2011). Amerika’da tanınan en köklü aile derneği “Ulusal Üstün Zekâlılar Birliği (The National Association for Gifted Children-NAGC)”nde üstün zekâ tanımı Marland Raporu’nun açıklamasına benzerdir. NAGC verilerine göre; genel düşünsel düzey, özel eğitsel kabiliyet, yaratıcı düşünebilme becerisi, önderlik edebilme veya görsel ve sahne sanatlarının bir yahut birçoğunda eşik üstü başarı sağlayan ve sağlama yetisine sahip olan kimseler üstün zekâ tanısı alabilirler (Webb et al., 2013). Amerika’da, 1978, 1988 ve 1993 senelerinde Marland Raporu’ndan esinlenilmiş ve üstün zekâ tanımlarında yeniliğe gidilmiştir.

Üstünlük; düşünüldüğünde kişinin özel ve mükemmel bir ayrıcalığı olarak akla gelmektedir oysaki tersine dezavantajları olan bir ayrıcalık da olabilir. Farklılıkları anlamlandıramayan çevrede üstünlük zorluk içerir. Üstünlüğün hem duyguyu hem de bilişi kapsayan bir ilintisi vardır. Çünkü biliş dağınıklığı, karmaşası duygusal olarak kişinin derinliklerini etkilemektedir. Dolayısıyla üstünler farklı dünyada yaşıyor muşçasına alışlagelenin dışında düşünüp, hissediler buna göre de davranım gösterirler.

Üstünlük, kişinin deneyimlerini iç dünyasında bütünleştirebilmesi ile olağan üstü bilişsel donanımları, normların dışını oluşturabilecek cinsten farklılıkları, fazlasıyla içsel yoğunluğun oluşturduğu eş zamansız gelişmedir. Eş zamansız gelişme; mental kapasitenin standartların dışında olan üst gelişimiyle artar. Aradaki senkroninin

gelişimsel farklılığı kişinin ruhsal gerilimini çoğaltır ve içsel çöküntüye sebebiyet verebilir (Clark, 2002). Çocuk 5 yaşındayken koşan atı 8 yaşındaki çocuğun farkındalıklarıyla algılayıp, görebilir 8 yaş kadar gelişmemiş parmaklarıyla atı arzu ettiği gibi yönetemez bu da ona hayal kırıklığı hissi yaşatabilir (Silverman,1993).

Üstün zekâ ile üstün yetenek yoğunlukla birlikte kullanılmasına karşın birçok yönden ayrıştırılmış kavramlardır. Anderson (2000), zekâ ve yeteneğin birbirinden ayrı iki kavram olarak incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Anderson zekâyı üstün olmak olarak nitelendirirken, yetenek kavramını daha çok artistik faaliyetlerle ilintilendirmiştir.

2.2. Üstün Zekâ Kavramının Tanımı ve Tarihçesi

Gallagher (2006) kişisel bazda öğrenilmiş sembol sistemlerini ve manipülatif yaklaşma becerisini üstünlük olarak betimlemiştir. Bahsedilen özelliği taşıyan bireyler, okulda eğitmenin gelişini ve öğretme sürecine girmesini beklemeksizin, yaratıcı düşünme ve üretme süreci içerisine girebilmektedirler. Bu konudaki yetenekleri ise onları ön plana çıkarmaktadır (Gallagher, 2006). Benzer bir çalışmada, Dr. Annemarie Roeper (1982) üstünlüğü yalnızca fiziksel ve düşünsel değil aynı zamanda da duygusal özellikleri içeren bir bağlamda ele almaktadır. Daha çok farkında olma, daha çok hassasiyet gösterme ve durumları bilişsel ve duygusal öğrenimlere iletme hususunda daha farklı ve üstün bir kabiliyet olarak ifade etmiştir (Silverman, 1993, s. 3). Witty (1940) ise, üstün zekâlı bireyleri yaptıkları dikkat çekici, sistematik ve özenli faaliyetler dolayısıyla öncelenen ve özel kabul edilen bireyler olarak nitelendirmiştir.

Gross zekâyı sınıflandırarak; 115-129 zekâ puanı alan kimsenin parlak zekâlı olduğunu, 130 ve 144 aralığında alan kişinin üstün zekâlı, 145-159 arası puan alan kişinin çok üstün zekâlı, 160-179 arası puan alan kişinin olağanüstü zekâlı ve 180 ve üzerini alanların ise dahi olduklarını sunmuştur (Sürücü, 2013). Sternberg (2003) ise üstün zekâ kavramını WISC modeli ile açıklamıştır. Bu modelin ismini oluşturmakta olan harfler sırası ile; Erdem (Wisdom), Zekâ (Intelligence), Sentez (Syntesis) ve Yaratıcılık (Creativity) şeklindedir. Bu model, bireyin yalnızca kendi için değil, bütün insanlar için de eğitsel zekâyı, üretkenliği, kıvrak zekâsını kullanarak erdem çerçevesinde bir sentez oluşturması gerektiğini belirtir. Buna karşın üstün zekâlı bir bireyin bu alanların tamamında üstün kabiliyet göstermeleri beklenmemektedir. Güçlü

ve güçsüz noktaların bilinmesi ve bu noktaların doğru sentezlenmesi önemiyet taşır (Akt.Öpengin, 2011).

Zekâ düzeyinin derecelendirilmesi yirminci yüzyıla kadar dayanmaktadır. Terman'ın uyguladığı IQ testi sonucunda 140 ve daha fazla almış çocukların dahi olarak derecelendirildikleri görülmektedir. Fakat daha sonrasında zekânın kapsamının çok daha geniş olduğu ve yalnızca numerik datalarla ölçülüp anlaşılacağı inanılmıştır. Bu nedenle üstün zekâ tanısında, kişilerin aynı zamanda yaşitlarına oranla sergilediği performans da etkili sayılmıştır (Sak, 2013). Renzulli (1986) ve Clark (1992) üstün zekâlı bireyi, en az 130 IQ puanı almış, sorun çözme kabiliyeti yüksek, üretken ve faal kimseler olarak açıklamışlardır. Bu hususta motivasyon ve kararlılığın da önemini ayrıca vurgulamaktadırlar (Davaslıgil, 1995). Bu aşamada motivasyonun temel amacı yapabilme yetisini kabiliyete çevirmektir.

Ülkemiz tarihçesine baktığımızda, üstün zekâlı çocukların eğitimi Osmanlı Devleti zamanında başlamış olup günümüz Türkiye'sine kadar gelişimini sürdürmüştür. Osmanlı İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü süreçte açılmış ve yüzyıllarca faaliyet göstermeye devam etmiş Enderun Okulu, yalnızca ülkemiz için değil dünya için de en sistematik ve uzun vadede eğitime devam etmiş ilk kuruluştur (Enç, 2005).

2.3. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Özellikleri

2.3.1. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Fiziksel Özellikleri

Üstün zekâlı olan çocukların beyinlerinin hızlı algılayıp, düşündüğü, yorumladığı ve ileri düzey zekâyâ sahip oldukları için fiziksel olan gelişimlerinin geriden geldiği, yaşamlarının ise daha kısa olduğu yönünde inançları olan kişiler vardır. Bunun devamında üstün çocukların fiziksel olarak tam gelişmemiş, sık sık hastalanan, bağışıklık sistemleri çökük, çelimsiz ve erken yaşta hayata veda eden kişiler oldukları yönünde doğruluğu sınanmamış bilgiler mevcuttur. Fakat yapılan çeşitli araştırmalar bu düşüncelerin aksini işaret etmektedir (Akarsu, 2001; Çağlar, 2004; Enç, 2005).

Yapılan araştırmalar üst düzey zekâlı bireylerin yaşam sürelerinin üstün olmayan bireylere oranla daha uzun olduğunu ortaya koymuştur (Akkanat, 1999; Akarsu, 2001; Ataman, 2004; Çağlar, 2004). Vücut dirençleri yüksektir, sık

hastalanmazlar, kemik yapıları kuvvetlidir. Uyku ihtiyaçlarını az uyku ile karşılayabilmektedirler. Eşgüdüm çalışmalarında atik ve beceriklidirler. Böylece daha hızlı, dinamik ve coşkulu olabilmektedirler (Tucker and Hafenstein, 1997).

Üstün zekâlı çocukların fiziksel gelişimini konu alarak literatüre katkı sağlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Baykoç'un (2004) yapmış olduğu alan araştırmalarında üstün zekâlı çocukların, normal zekâ seviyesine sahip olan çocuklara kıyasla ince ve kaba motorlarının daha erken gelişerek emekleyebildiklerini, yürüyebildiklerini, bir yerden destek almaksızın oturabildiklerini, tırmanış yapabildiklerini, iki tekerlekli bisikletleri kullanabilme yetilerinin oluşabildiğini açıklamıştır.

Çağlar (2004), üstün zekâ tanısı almış çocukların doğduklarında kilolarının ve boylarının tanı almamış çocuklara kıyasla ortalamanın üstünde olduğunu, fiziksel serpilmelerinin hızlı ilerlediğini, omuz enlerinin ve kalçalarının büyük olduğunu söylemektedir. Bu çocukların fiziksel gelişim evreleri yaşıtlarına kıyasla ileridedir (Akarsu, 2001; Çağlar, 2004). Ayaklarının üzerinde durup gezecek duruma gelmeleri, anlamlı ses çıkarmaları ve konuşmaya başlamaları, okumayı sökmeleri, yazmayı öğrenmeleri yaşıtlarının önündedir (Bakır, 2015). Uyarılara karşı algıları hassas olup bazı duyu organları normalden daha duyarlı olabilmektedir (Veliyev and Mustafayev, 2016).

2.3.2. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Psiko-Sosyal Özellikleri

Yaş ve sosyallik üstün zekâlı çocuklar için paralel oranda artış göstermektedir. Daha küçük yaşlarda sosyal ortamlara katılım azalmakta ve yalnızlık hissi de artabilmektedir. Alaka ve kabiliyetlerinin bilhassa da aile tarafından fark edilmesi desteklenmesi çocuğun yaşadığı sorunları arttırabilmektedir (Pfeiffer, 2008). Sosyal etkileşim yönü de gelişmiş olduğu için üstün zekâlı çocuklar başka bireylerin his ve gereksinimlerine duyarsız kalamamaktadırlar (Shore and Kanevsky, 1993). Bunun yanı sıra üstün zekâlı çocuk muhatap olduğu bireyin duygusal değişikliklerine de oldukça duyarlıdır ve değişikliği anında fark edip tahlil edebilmektedirler (LeVine and Tucker, 1986; Tannenbaum, 2000). Özgüven sahibi olmaya başlarlar ve öz kontrol açısından da gelişim gösterirler. Kendilerini başkalarının yerine koyma ve durumu yeniden değerlendirme, maceraya ve yeniliğe açık olma, hayalperestlik ve keşif her insanı olduğu gibi üstün zekâlı çocukları da mutlu eden kişisel özellikler arasında

sıralanabilirler. Merak ve çabuk öğrenme yetileri sayesinde gelişime karşı oldukça heveslidirler. Fevri ve ani karar alan yapıları dolayısıyla da haksızlık karşısında sessiz kalamayacaklardır (Akarsu, 2001).

Gür (2011), üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal problemlerine yer verdiği bir araştırma sunmuştur. Gür'e göre arkadaş edinirken gözlenen problemler, alay konusu olma, panik hali ve mükemmeli bulma arzusunda aşırıya kaçılması gibi sıralanabilmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarca, yeterli sosyal destek ve alaka göremeyen çocukların zekâ düzeylerinde gerileme saptanmıştır (Marland, 1972). Bu gibi durumlarla karşılaşan üstün zekâlıların, toplumsal alanda uyum ve adaptasyon, kaygı ve panik gibi sorunlar yaşayabileceği belirtilmiştir. Belirtilen özellikler genel itibariyle çoğunluğun karşılaştığı sorunları işaret ediyor olsa da her çocuk birbirinden bağımsız özelliklere sahiptir.

Bencik'in (2006) yaptığı çalışmaya göre fiziksel gelişimine kıyasla daha önde olan zekâ gelişimi dolayısıyla eğitim seviyesinde değişiklik almış, sınıf atmış veya okula erken başlamış, çocukların uyum problemi yaşamaları olasıdır. Buna aile ve çocuğun, mükemmellik anlayışı, beklenti ve baskıları, aşırı hassasiyet, derse ilgisizlik, akran sorunları gibi faktörler de eklendiğinde üstün zekâlı çocuk, tanı almamış çocuklara kıyasla daha fazla stres yaşayacaktır. Stres yaratan durumlar ise çocuğun davranış problemleri yaşamasına, iştah ve uyku değişikliği, yeme-içme bozukluğu gibi psikiyatrik tablolara taban oluşturabilmektedir (Bencik, 2006).

2.3.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Kişilik Özellikleri

Günümüzde üstün zekâlı çocukların karar vermekte güçlük çektikleri ve sıradışı hareketler sergiledikleri söylenebildiği gibi bu çocukların akranlarına kıyasla üst düzey kişilik ve benlik özelliklerinin de bulunduğu söylenebilir (Silverman, 1993; Çetinkaya, 2007; Clark, 2015). Üst düzey zekâlı çocukların belirledikleri hedefler doğrultusunda davranımları vardır.

Çevrelerindeki kişilere güvenmeyi tercih ettikleri gibi benzer bir şekilde onların da güvenini kazanmayı önemserler (Davis and Rimm, 2004). Grup çalışmalarından ziyade bireysel faaliyet göstermeyi tercih ederler bu alanda daha verimli olurlar. Çalışmalarını sonlandırmadan bırakmazlar. İstikrarlı, dirençli ve inatçı davranış sergilerler. Görüşlerinde ve davranışlarında kararlı olup savundukları şeylerden vazgeçmeleri zordur (Akarsu, 2001; Cutts and Moseley, 2001; Davaslıgil,

2004). Katıldıkları hemen hemen her ortamda lider ruhları ön plana çıkar ve başarıyla liderliği üstlenirler (Renzulli et al., 2002; Clark, 2015).

Mükemmeliyetçilik kişilik özelliği itibariyle, üstün zekâ düzeyi bulunan çocuklarda gözlenen en baskın niteliklerden bir tanesidir (Cutts and Moseley, 2001; Renzulli et al., 2002; Clark, 2015). Bu çocuklarda görünen bariz bir özellik daha ise, oldukça duygusal ve dış etmenlere karşı duyarlılıktır (Clark, 2015). Yüksek özgüven ve ifade kolaylığı da sıralanabilen özelliklerindedir. Birçoğumuz gibi, üstün zekâ düzeyi saptanmış çocuklar da fikirlerini öncelerler, sıkıntı yaratacağını bildiği durumlar karşısında dahi fikirlerini savunmaya devam ederler. Karşıt olguları korkmaksızın savunabilirler. Haksız durumlara tahammül edemezler (Davis and Rimm, 2004; Clark, 2015). Motivasyon kaynağı olarak belki birçoğumuzun aksine kendilerinden güçlenirler. Kendi kendilerini motive etme yetenekleri yüksektir (Leana, 2005). Mizah anlayışları da paralel biçimde gelişmiştir. Fakat bu kimi zaman akran çekişmesine sebebiyet verebilmektedir. Durumlar içerisindeki mizahı bir başkasından önce yakalamaları, kendileri için oldukça çekici, fakat bazı durumlarda akranları için itici gelebilmektedir (Clark, 2015).

Sayılan birçok farklı ve cezbedici özelliklerin mevcudiyeti gibi kişilik bozukluğu, duygu durum bozuklukları, akran zorbalığı ve davranışsal bozukluklar da üstün zekâlı çocuklarda mevcut olabilmektedir. Umulur ki çocuklar eşsiz olsunlar fakat her çocuk gibi üstün zekâlı çocuklarda da sorun teşkil eden durumlar varlık gösterebilmektedir (Saranlı ve Metin, 2012; Clark, 2015).

2.4. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Aile Yaşantısı

Üstün zekâlı olan çocuğun hayatında yüksek doyum elde etmesi, huzurlu, rahat ve mutlu bir kişi olarak gelişim göstermesi; aile yaşantıları, evdeki ilişkileri, ebeveynlerinin tavırları ve tutumları ile ilintilidir. Normal gelişim gösteren çocuklardan farklılıkları olan bu çocukların ebeveynlerinin, sahip oldukları özel çocuklarının farkında olmaları, eğitimlerinde donanımlı olmaları, yaşayacakları sıkıntıların önüne geçmeleri için de bilinçli olmaları gerekmektedir (Karakuş, 2010).

Üstün zekâlı çocuk olmak, hem çevresel hem de kişisel duygu geçişleriyle mücadele etmeyi de beraberinde getirebilmektedir. Bu çocuklar ve onlarla ilgilenen aileleri yaşadıklarından mütevellit kendilerini aynı zamanda ödüllendirilmiş ve de

cezalandırılmış hissedebilmektedirler. Dolayısıyla da üstün zekâlı çocuk ve o çocuğun ailesi olmak, hem ilginç ve cezbedici hem de yıpratıcı bir hal alabilmektedir (Moon et al., 2004).

Üstün zekâlı bir çocuğa sahip olan aile çocuğunun ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve destekleyeceği konusunda çok az bilgiye ulaşabilmektedir. Bunun yanında aileler sıklıkla üstün zekâlı bir çocuğun gereksinimlerini karşılamaya hazırlıklı olma konusunda yetersizlik duyarlar (Parker et al., 1979). Bu problemler pek çok etkenin birleşimi ile ortaya çıkmaktadır. Mitler ve üstün zekâlılar hakkında yanlış bilgilenmeler (Dettman and Colengelo, 1980), ileri zekâlı olanlara karşı beslenen gizli düşmanlık (Singal, 1991), ulaşılabilir kaynaklar hakkında yetersiz bilgiye sahip olmak (Dirks, 1979) ve ailelerin limitli finansal kaynakları (Bloom, 1985) üstün zekâlı çocuk yetiştirmeyi zorlaştırabilmektedir.

2.5. Üstün Zekâlılar ve Eğitim Faktörü

Üretkenliği, sorun çözme becerisi, dil ve anlatım yeteneği, ikna kabiliyeti, açık fikirliliği, öngörü sahibi olması ve mucitlik özelliği öne alındığı vakit, üstün zekâlı çocukların belirlenmesi ve eğitilmesi azami önem taşımaktadır (Akarsu, 2004).

Şahin ve Kargin (2013), üstün zekâlı çocukların akran motivasyonu, öğrenme ve işleme süreci ve biçimi ve sosyal duygusal gereksinimler bakımından diğerlerinden farklı olduklarına değinmiştir. Marland Raporu (1972) üstün zekâlı çocukların gereksinimlerinin belirtilen özellikleri ve nitelikleri sebebiyle, normal zekâ düzeyine sahip akranlarına kıyasla, güncel eğitim sisteminin sunduğu müfredat ile karşılanmasının yeterli olmayacağını ve ayrıcalıklı bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğine değinmiştir. Benzer bir çalışmada Ünlü (2009) toplumsal kalkınmada rollerinin büyük olduğu üstün zekâlı çocukların kapsamlı ve ayrıcalıklı eğitim almalarının önemini vurgulamıştır. Columbus Grubu (1991) ise üstün zekâlı çocukların akranlarına göre daha farklı bir gelişim yaşadıklarını ve geliştirilmiş eğitsel ve bilişsel kapasitelerinin de bu düzeyi olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu da üstün zekâlı öğrencilerin akranlarından daha hassas olabildiklerini göstermektedir (Columbus, 1991).

Akçamete'ye (2010) göre üstün zekâlı çocukların, normal zekâ düzeyine sahip olan akranlarından ayrılan fiziksel, mental, sosyal, emosyonel ve moral niteliklere

sahip olabilmektelerdir. Tanımlama bu çocukların kimi zaman ebeveynleri kimi zaman ise eğitim kurumları ve eğitimcilerinin tutarlı yönlendirmeleri sayesinde ve elbette ki kendi çabalarıyla üstün olan özelliklerini öne çıkarabilmektedirler (Akçamete, 2010). Üstün zekâlı çocukların keşfedilmesi ve kendi seviyelerine uygun eğitime tabi tutulmaları, çocukların var olan özelliklerinin yüzeye çıkarılması ve daha yüksek bir potansiyele erişmeleri için oldukça önemlidir. Fakat yapılan araştırmalar, bu durumun her zaman beklenen şekilde seyredemediğini göstermektedir (Akçamete, 2010).

Bu konuda öğretmenlerin iyi bir eğitim ve gereken formasyonu almış, çocukların gereksinimlerini ve özelliklerini iyi tanımış ve kullanılması gereken eğitsel model ve stratejilere hâkim olmaları son derece önemli ve gereklidir (Sak, 2010), (Schack and Starko, 1990; Rohrer, 1995; Özsoy, 2014). Hâlbuki yürütülen bazı araştırmalarda bu çocukların tanınmasının ve gereken eğitimi görmelerinin umulan kadar sistematik olmadıği gözlemlenmiştir (Akar ve Şengil-Akar, 2011; Akar ve Uluman, 2013), (Clark, 1997; Eraslan-Çapan, 2010; Gökdere ve Çepni, 2004), (Kurnaz ve ark., 2009), (Neumeister et al., 2007). Üzerinde durulması gereken önemli unsurlardan bir tanesi de, en az üstün zekâlı çocukların eğitimi olduğu kadar, onlara eğitim verecek öğreticilerin eğitilmesidir (Hansen and Feldhusen, 1994), (Alkan, 2012).

2.6. Üstün Zekâlı Bireyi Tanılama ve Analiz Etme Yöntemleri

Assouline (1997) ve Sattler (1992), genel kabiliyet ölçütleri bakımından özelleştirilmiş ve kişiye özgü uygulaması yapılmış zekâ testleri, zekâ düzeyi yüksek kimseleri saptamanın en etkin unsurudur. Sattler'e (1992) göre testler sonucunda varılan bilgi, öngörülen süre sınırında, bireyin bilgi ve bilişsel yeterlilikler geliştirmesini belirlemede etkin konumda yer almaktadır. Assouline'e (1997) göre ise, bu tip testlerinin kişilerin genel manada her özelliğini ölçebileceğinde hemfikir olsa da hiçbir ölçüm aracının kişilerin var olan bütün özelliklerini tartacak kadar yeterli olamayacağını aktarmıştır.

Tanı koymada kullanılan ölçüm araçları, çocuğun gelişim düzeyine uygun sunulmuş test, uygulamayı yapan uzman ve kurumun benimsediği uygulamaya göre değişebilmektedir. Şayet zekâ testi grup halinde uygulanacak ise, Türkiye ve birçok ülkelerde sıklıkla birey bazında uygulanacak grup için Raven İlerlemeli Matrisler

Testi, 3-6 yaş grup için Stanford- Binet, 6- 16 yaş arası için ise WISC-R uygulanmaktadır (Sak, 2013). Ölçüm araçları üstün zekâya sahip olan ve olmayan bireyleri ayırmak ve zekâ düzeyini belirlemek için kullanılır. Çoğunlukla dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üstün zekâ ile benzerlik gösterse de, üstün zekâlı çocukların dikkatleri belirli bir konu üzerinde daha fazla durabilmektedir.

David Wechsler, Wechsler Zekâ Ölçeğini genel zihinsel yeteneği saptamak amacı ile 1930'lu yıllarda derlemiştir. Halen bugün en sık uygulanmakta olan ölçeklerden biri olan Wechsler Zekâ Ölçeği, 2003 yılına dek dört defa güncellenmiştir. Daha sonrasında ortaya konan WISC-IV sözel kavrama, algısal akıl yürütme, çalışma belleği ve işleme hızını kapsayan dört alt kavram puanlarını da total IQ puanının yanı sıra saptamaktadır. WISC- IV halen sıkça kullanılmakta olan ve güvenilir sonuçlar çıkardığı öngörülen ölçüm araçlarının başlıcasıdır (Sak, 2013).

Zihinsel engeli olan çocukların engeli olmayan çocuklardan ayrıştırılması amacıyla Fransız Bakanlığı talebi ile Fransa'da 1905 yılında geliştirilen Binet-Simon Ölçeği zekânın, dikkat, hafıza, anlama, soyut düşünme gibi birçok kabiliyetin sentezlenmesi sonucu oluştuğunu ileri sürer (Sak, 2013). Zekâyı genel bağlamda ölçmeyi hedefleyen bu ölçeğin standardizasyon çalışmaları yapıldıktan sonra 1916 yılında Terman ölçeği güncellenmiş ve Stanford- Binet Ölçeği olarak sunmuştur. 1916 yılından 2003 yılına kadar beş kez güncellenmiş ve şu anki halini almıştır (Sak, 2013). Binet de zekânın kalıtsal olduğuna inanıyor olsa da, zihin egzersizleri ile var olan düzeyin artabileceğini de öne sürmektedir (Resing and Drenth, 2007).

Ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinden itibaren çocukların zekâ tanısı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından verilmekte, fakat okul öncesi dönemdeki çocukların tanısı hastane psikologları ya da özel kurumlarda faaliyet gösteren psikologlar tarafından verilmektedir (Meclis Araştırma Komisyon Raporu, 2012).

2.7. Ülkemizde Üstün Zekâlı Bireyler İçin Geliştirilmiş Bazı Eğitim Sistemleri

1993 yılında üstün zekâ tanısı almış öğrenciler için eğitime başlayan BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) beş farklı amaç üzerine eğitim vermeye başlamıştır. Bu amaçlar bireysel boyut, grup boyutu, proje boyutu, bilim-sanat ve iş boyutu ve üstün zekâlıların eğitimi boyutu şeklinde listelenmektedir (Akarsu, 2001). Milli Eğitim

Bakanlığı (MEB) uzmanları tarafından zekâ ve yetenek düzeyi olarak üstün olduğu bulunan öğrenciler BİLSEM’de eğitim görmeye başlamıştır. Bu öğrencilerde özgüven, hayal gücü, akran ilişkileri ve liderlik kabiliyeti gibi birçok açıdan gelişim gözlenmiştir. Aynı zamanda ekip olarak çalışmak, okuma, araştırma ve sorgulama eğilimlerinin de arttığı gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 2004).

Türkiye’de eğitim sistemine yenilik getiren ve ilk defa YÖK onaylı olan Üsküdar Çocuk Üniversitesi, bilimsel ve sorgulayıcı düşünebilme, muhakeme edebilme, çözüm üretebilme gibi temel hayat kabiliyetleri kazanımıyla tanılı çocukların gelişimlerine yararlı olmayı hedef bilmıştır. Üsküdar Belediyesine bağlı olan bu kurum dünyanın çeşitli yerlerinde üstün zekâlı çocuklara verilen eğitimlerle örtüşen eğitim sistemini; Üsküdar ilçesinde ikamet eden çocuklara paydaş olan İstanbul Medeniyet Üniversitesi ile birlikte yürütmektedir. Wisc-4 zekâ testi uygulayarak test sonucu, üstün ve daha üstü çıkan çocuklara 4 yıllık eğitim sunmaktadır. Temel okul müfredatındaki dersler yerine çocukların zihinlerini nasıl çalıştıracaklarını öğreten ve zihin gelişimini destekleyen dersler ile eğitim verilmektedir.

2.8. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Tarihçesi ve Kavramın Ortaya Çıkışı

Sosyal ve duygusal öğrenme kavramının var oluşu neredeyse insanlık öyküsü kadar eskiye dayanabilmektedir. Kuram 3000 yıl önce Mısır, Hindistan ve Yunanistan’da resmi öğrenimin önemli bir kısmını kapsamaktaydı fakat bu ayrıcalıklı eğitim sadece maddi gücü olan kesim özelinde idi. Zengin kitle için kişilerin benlik farkındalığı ve algısı geliştirmek oldukça önemli olduğu için sosyal duygusal öğrenme kuramına önem verilmiştir. Bunun en eski ve köklü örneklerinden bir tanesi de Yunan medeniyetidir (Cohen, 1999).

SDÖ’nin net olarak tanımlanması ise Fetzer Enstitüsü’nün 1994 senesinde öğrencilerin gelişimsel, eğitsel, psikolojik ve genel sağlık gereksinimlerinin saptanması amacıyla tertip ettiği konferansı ile olmuştur (Elbertson et al., 2010). Aynı yıl Sosyal Duygusal Öğrenme Gelişimi İşbirliği (CASEL), sosyal ve duygusal öğrenmenin kapsamını düzenlemek ve bilimsel gerçeklikleri dünya genelinde uygulanan etkin eğitim uygulamaları olarak kullanmak amacı ile oluşturulmuştur (Graczyk et al., 2000; Baron, 2013). Daha sonrasında sosyal ve duygusal öğrenme gelişimi işbirliği adı ile tanına CASEL, 2001 senesinde Akademik, Sosyal ve Duygusal

Öğrenme İşbirliği adını almıştır. CASEL, sosyal duygusal öğrenmenin bilim ve ispat temelli uygulamalarına olanak sağlamış önemli oluşumlardan bir tanesidir (Elias, 2006; Baron, 2013).

Daha yakın tarihçe incelendiğinde ise SDÖ, kavram olarak önce 1990'lı yıllarda Baron, Salovey ve Mayer (1997) tarafından kavramlaştırılmış ve sosyal etkileşim, rol performans (role performance) ve kişilerarası ilişkileri geliştirmek olarak üç ana taslak altında güncellenmiştir (Elias and Gordon, 2009).

2.9. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Sosyal Duygusal Öğrenme kavramı bu alanda araştırmalar yapıldıkça 1994 yılından beri değişmeye ve dönüşmeye devam etmiştir. Johnson ve Johnson'a (2004) göre Sosyal Duygusal Öğrenme bireylerin sosyal ilişkilerindeki başarılarını, başkalarının yaşadıkları duygulara dair farkındalıklarını, kendilerini uygun bir şekilde ifade etme becerilerini, duygularını ve yaşadıkları durumları yönetme kabiliyetlerini, amaçlarına ulaşabilmelerini, ortaya çıkan sorunlara dair çözüm üretebilmelerini ve hayatlarının çeşitli alanlarında başarıya ulaşabilmek adına gerekli anlayışları, davranışları ve değerleri benimsemelerini içermektedir.

Reicher (2010) ise SDÖ'nin bireyler arası ve sosyal anlamda yaşanan sorunlara çözüm üretildiği, bu çözümü uygulandığı ve bireyin sosyal anlamda geliştiği, ilerlediği bir süreç olarak ifade etmiştir. Triliva ve Poulou (2006) sosyal duygusal öğrenmeyi daha detaylı, daha geniş ve biraz daha farklı tanımlamışlardır. Onların tanımına göre sosyal duygusal öğrenme; bireylerin duygusal yönden kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarının bilincinde olarak onları işlevsel olacak şekilde ifade etmeleri ve yönetebilmeleri, sahip oldukları değerlerin farkında olmaları, sosyal anlamda uyumlu olmaları ve yargıda bulunurken acele etmemeleri, yaşadıkları olaylarda ve durumlarda duygusal bağlamda doğru analiz yaparak öngörü oluşturabilmeleri, doğru yönde kararlar almaları, kendilerine ve çevrelerine dair sorumluluk bilincine sahip olmaları, yakın veya uzak gelecek için amaçlar edinebilmeleri, kişisel sorunlar yaşadıklarında bunlarla baş edebilmeleri ve sosyal ilişkilerde de gerekli ölçüde sorunları çözebilme becerisi edinmiş olmaları şeklindedir.

Bir başka araştırmada geçen tanıma göre sosyal duygusal öğrenme; kişilerin hayatları için temel düzeyde önem arz eden ve hayatlarını daha iyi sürdürmeleri için

muhakeme etmek, hissetmek ve devamında da adım atıp harekete geçmektir (Zins et al., 2004; Young, 2014).

Ergenlik süreci açısından yapılmış bir başka sosyal duygusal öğrenme tanımına göre bu kavram; ergenlik dönemindeki bireylerin sağlıklı yönde tutum edinmek, çevreye uyum sağlayarak toplumda yer edinebilmek ve üretim yapabilen bireyler olabilmek için sahip oldukları düşünceleri ve yaşadıkları duyguları bütünleştirip harmanlama sürecidir (Totan ve Kabakçı, 2010).

Waltz'a (2013) göre sosyal duygusal öğrenme, çocukların kendilerine ve çevrelerine güven duymalarını, empati becerilerini, etkin konuşma ve ifade becerilerini ilgi duyup merak ettikleri şeyleri içine alır. Buradan hareketle de bireylerin hayatında sağlıklı ve yeterli bir sosyal duygusal öğrenmenin sağlanmasının; akademik yönden, duygusal ve sosyal yönden performansın daha iyiye gidişe işaret edeceği vurgulanmıştır.

Daha çok duyguları baz alarak yapılan bir başka tanıma göre sosyal duygusal öğrenme, olumlu ve olumsuz olan her türlü duygunun deneyimlenmesidir (Cohen et al., 2005).

2.10. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi

CASEL uzun süre boyunca yürüttüğü taramalar ve edindiği tecrübeler sayesinde sosyal ve duygusal öğrenmenin beş temel öğeden oluştuğunu savunmaktadır (CASEL, 2003). Bu öğeler sırası ile; Öz-farkındalık (self-awareness), öğrencilerin hislerini anlamlandırarak kabiliyetlerini sorgulaması ve özgüven geliştirmesi, sosyal farkındalık (social awareness) kendi dışındaki kimselerin hislerini anlamlandırarak bir grup içerisinde var olabilmesi, öz-yönetim (self-management), sorumluluklarını tamamlama ve hisleri yoluyla hedeflerine varma hususunda gayret göstermesi, ilişki kurma becerileri (relationship skills), hem yaşları ve toplum yaşantısı ile uyumlu iletişim ve bağ kurabilmesi, sorumlu bir şekilde karar verme (responsible decision-making), karşısına çıkan sorunlara rağmen ilerleyebilmesi ve alternatif durumları da göz önünde bulundurarak çözüm yolları bulmak için sorumluluk geliştirmesidir (CASEL, 2003).

Yapılan birçok araştırmada benzer bulgular çıkan SDÖ, sosyal ve duygusal zekâ, sosyal ve duygusal yeterlilik gibi birçok kuramla beraber ele alınmış ve kişilerin

psiko-sosyal gelişimi üzerine de büyük bir rol oynadığı ortaya konmuştur (Coryn et al., 2009). Aynı zamanda sosyal ve duygusal öğrenme, duygusal zekâ kavramının da eğitim alanındaki uygulama biçimi şeklinde değerlendirilebilmektedir. Günümüze deyin bu alanda yapılan araştırmalarda duygusal zekânın farklı boyutları tanımlanmaya çalışılmıştır. Duygusal zekânın kabiliyet ile alakalı alt boyutları, eğitimsel olarak uygulamaya konduğu zaman, sosyal ve duygusal öğrenmenin temel maddelerini kavramamıza da ışık tutabilmektedir (Novick et al., 2002). Salovey ve Mayer (1997) duygusal zekâyı, duyguları anlamlandırma, duyguları düşünceye destek olacak biçimde geliştirme ve türetme, duygusal bilgiyi kavrama ve duyguları, emosyonel ve mental elişimi oluşturacak biçimde değiştirme ve yansıtma kabiliyeti şeklinde açıklamaktadır.

Goleman'ın (1995), "Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir (Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ)" isimli kitabını, eğitim camiasına büyük bir katkı sağlamıştır. Goleman, bu kitabıyla beyin temelli araştırmaların, öğrenme üzerindeki etkisini araştırarak, salt IQ skorunun, bireyin eğitim ve bireysel hayattaki başarılarını ortaya koymakta yetersiz kalacağını öne sürmüştür (Norris, 2003). Fizyolojik ve emosyonel gelişim süregelirken, bireyler sosyal ilişkilerini de geliştirmek durumundadırlar. Bireyin enerjisinin tek yöne kanalize edilmesi yaşanması olası diğer sorunlara karşı savunmasız kalmasına sebebiyet verebilmektedir. Bunun en güzel örneklerinden bir tanesi olarak akademik başarıya tamamen odaklanarak toplumsal yaşantılarda tecrübe edinmekten kaçınan bir ergenin, sosyal, duygusal ve çoklu alanda sorun çözme becerilerinin kısıtlanabileceği verilebilmektedir (Elias et al., 2003).

2.11. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi

Sosyal duygusal öğrenme ancak bir grup içerisindeyken öğrenilebilir. Bunun eğitimi de ancak bir okul ortamında verilebilir. Fakat başka yerlerde uygun şartlarda farklı gruplar içinde de bu eğitimin verilebileceği söylenebilir (Uşaklı, 2017). SDÖ ile bireyin tutum ve davranışlarındaki risk faktörlerinin miktarı azalmakla birlikte, bireylerin iyi ve sağlıklı hallerinin devamlılığına yönelik de koruyucu kazanımlar oluşmaktadır (Zins et al., 2001). Bu çerçeveden hareketle SDÖ'nin muhtemel yansımaları iki kategoride sınıflandırılmaktadır: Birinci kategorinin içeriği; bireylerin akademik yönden performanslarının ve moral düzeylerinin yükselmesi, okula yönelik

daha olumlu bir tutum içinde olmaları ve iş bulma noktasında ihtimallerin çoğalması şeklindedir. İkinci kategorinin içeriği; bireylerin kendilerini çeşitli yönlerden yeterli hissetme beklentisinin artması, başka insanlarla kurulan ilişkilerde ortak amaçlara yönelik birlikte hareket etmek noktasında performansın yükselmesi, sorunlara çözüm bulma konusunda başarının artması, içinde yaşadıkları toplumu benimsemeleri, yaşamlarını sağlıklı bir yönde ilerletmeye dair istekli olmaları, zarar verici maddelerin kullanımına ve şiddete başvurmaya dair eğilimlerinin azalması ve aile bireyleriyle kurulan ilişkilerin daha iyiye gitmesi şeklindedir (Bencivenga and Elias, 2003).

Genç bireylerin SDÖ düzeyi açısından verimli kazanımlar elde etmiş olmaları, pozitif yönde güçlü benlik imajı oluşturmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda kişilerarası iletişim açısından daha becerikli ve akademik açıdan da daha başarılı hale gelmektedirler. Bunların sonucunda genç bireyler kendi gereksinimlerini karşılayabilmeleri noktasında sosyal, psikolojik ve akademik yönden daha iyi, daha güçlü ve daha yetkin hale gelmektedirler (Elias, 2006).

SDÖ alanında yapılmış olan çalışmalar bildiriyor ki SDÖ programlarının; talebelerin akademik düzeylerinin gelişmesi, çocukların hislerini doğru ve etkili şekilde karşı tarafa aktarması, yaşamları boyunca öğrenmenin sağlanması, karşılaşılan problemleri ve stres unsurlarını çözümlenebilmesi, insanlara karşı etkileyici diyaloglar kurabilmesinin yanında, duygusal ve davranışsal problemlerinin, sosyal davranışsal sıkıntılarının, tek kalma hissi gibi sosyal ve de duygusal sıkıntıların ortadan kaldırılması açısından önem arz etmektedir (Cohen, 1999; Wooley ve Rubin, 2006). 1985 senesinde SDÖ programı olan Yaratıcı Çatışma Çözme Programı (Resolving Conflict Creatively Program, RCCP) öncelikle New York Brooklyn'de iki okulda kullanılmaya başlamış zamanla da yüzlerce eğitim kurumuna yayılmıştır. İlkokul çağlarında öğrencilerin davranışsal problemlerinin yerine dürtülerini kontrol ederek çatışmalara çözüm üreten bireyler haline gelmelerini hedefleyen programa katılım gösteren öğrencilerin katılım göstermeyenlere göre öfkeli, oto kontrolsüz ve hayata karşı olumsuz bakış açılarının düzeylerinde azalma olduğu ve diğer öğrencilerle kıyaslandığında matematiği pratik bir şekilde kavradıkları söylenmiştir (Aber et al., 2010).

2.12. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okul Sistemindeki Yeri

Amerika Birleşik Devletleri'nin dört eyaletinde derslerin müfredat programları SDÖ rehberliğinde oluşturulmaktadır (Coryn et al., 2009). Romanz, Kantor ve Elias (2004) araştırmalarında 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında şehir merkezinde bulunan on adet okulda yapılmış olan SDÖ'ye bağlı dört farklı müfredatı sene boyunca takip etmişlerdir. Nitel yöntem izlenmiş olan araştırmada öğrencilerin ders başarılarında artma, karakterlerinde fark edilebilen olumlu değişiklikler görülmüştür. Fakat bu eğitimlerin yetersiz kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Türk Eğitim Sisteminde de talebelerin SDÖ düzeylerine katkı sağlayacak bileşenlerin incelenmesi ve yürürlüğe konması gerekmektedir.

Türkiye'de öğrencilerin kabiliyetlerinin veyahut isteklerinin ders seçimlerinde çok da önemli olmadığı bilinmektedir daha çok geleneksel bir eğitim politikası izlenmektedir. Bu da çocukların kendilerine olan farkındalıklarının ve öz-yönetimlerinin önünde engel teşkil etmektedir. Eğitim planında çocuğun kabiliyetlerini ortaya çıkartan, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri derslere ya da etkinliklere (müzik, tasarım, resim vb) daha çok imkân sunulmalıdır (Özsoy ve ark., 1994).

Ülkemizdeki eğitim sistemini konu alan çeşitli araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin daha çok bilişsel seviyelerinin önemsendiği, sosyal ve de duygusal iyi oluşlarının öncelikli sayılmadığı, SDÖ alanında akademik konularda az sayıda çalışmaların yapıldığı bulunmuştur (Türnüklü, 2004; Çapan, 2006; Ahioğlu-Lindberg, 2011). Yetersiz sayılan çalışmaların ise sıklıkla rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde (Baydan, 2010; Körler, 2011; Totan, 2011), anaokulunda (Ceylan, 2009; Arda, 2011; Diken, 2012; Özdemir, 2012), ortaokulu kapsayacak seviyede (Kabakçı, 2006; Merter, 2013) olduğu görülmüştür. İlkokula giden öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişmelerini takip eden çalışmaların kısıtlı kaldığı bulunmuştur (Diken, 2012; Şara ve Hasanoglu, 2015; Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017). Bunun nedeni olarak da öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin gerektiği gibi incelenmediği söylenilebilir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Çalışmalar, okullarda SDÖ konularına gerekli ilginin verilmemiş olmasıyla sosyal-duygusal sıkıntıların tespit edilememesi ve alternatif çözüm üretmek için etkin stratejilerin oluşturulamaması, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde akranları ve büyükleriyle doğru iletişim kuramaması,

empati gibi çok önemli bir becerinin gelişmemesi, karar alırken sorumlu bir şekilde düşünmemeleri, öz-farkındalıklarını keşfedememeleri, stres anında dürtülerine dur diyememeleriyle birlikte davranışsal bozukluklara da neden olduğu söylenir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004; Zins vd. 2004; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010).

2.13. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alt Boyutları

SDÖ ile ilgili çalışmamızda incelemiş olduğumuz beş alt boyutu bütün haliyle ele alan bir ölçüm aracına yakın zamana kadar rastlanmamıştır. Buna nazaran SDÖ ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel itibariyle CASEL' in düşüncelerini onayladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda SDÖ'yi kuramsal bakımdan ele alan beş boyuta gereksinim duyulduğu görülmektedir ve ölçme aracı olarak kullanıldığında da alan yazılarına, okullara, ailelere ve öğrencilere katkı sağlayacaktır (Totan, 2018).

2.13.1. Öz Farkındalık (Self-Awareness):

Öz farkındalık, kişinin kendi içsel hislerini, düşüncelerini, duygularını, isteklerini anlamayabilme ve bunları kategorize edebilme kapasitesidir (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015). Bireyin kendi yetkinlik sınırlarını özümseyebilmesini, güçlü temellere dayalı olumlu yaklaşımlarda bulunabilmesini ve bireysel güven ve tatmini içine almaktadır (Long et al., 2015). Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan kişinin öz-farkındalığı gelişmiştir. Zins et al. (2004) ise öz-farkındalığı; kişinin duygu durumunu fark edebilmesi ve tanımlayabilmesi, kendisini net bir şekilde algılayabilmesi, baskın olan taraflarını keşfedebilmesi, isteklerini ve ihtiyaçlarını algılayabilmesi, öz-yeterlilik geliştirebilmesi, genel değerlere ve etnik yapıları önemseyebilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Bireylerin kafalarında olmak istedikleri benlik ile gerçekte oldukları benlik farklı olabilmektedir. Bu da kişinin içinde bir çelişki yaşamasına ve kişiye ağır gelmesine neden olabilir. Gerçek benliğinin farkında olan kişilerin öz-farkındalıkları oturmuştur (Higgins, 1987).

2.13.2. Sosyal Farkındalık (Social Awareness):

Kişiler ile sosyal anlamda etkileşim kurarken doğru bir yaklaşım sergileyerek karşısındaki bireylerin düşüncelerini, karakterini yorumlama becerisidir (Goleman, 2006; Trevino, 2014). Sosyal açıdan farkındalığı yüksek olan talebeler arkadaş

çevreleri, eğitimcileri ve aile üyeleri arasındaki farklılıkları görüp onlara saygı göstermektedirler ve bu durum sosyal içerikli normları ve etik davranışları anlamlandırabilen kişilerde kendini var etmektedir (CASEL, 2012; Pikul, 2015). LeBuffe ve arkadaşları (2009) çalışmalarında sosyal-farkındalığı; dışarıdan gelebilecek onur ve kalp kırıcı ifadeler, davranışlara ve kötü söylemlere karşı mücadele edebilme, karakter olarak anlaşamadığını düşündüğü insanlarla bile ortak bir paydada buluşabilme, oyunlarda veyahut hırs gerektirecek yarışmalarda karşısındakine saygılı kalabilme, çevresindeki kişilerin inançlarına ve düşüncelerine karşı duyarlı olabilme, insanlar ile gerekli konularda paylaşımda bulunabilme, kendine zarar veren kişileri dahi affedebilme büyüklüğünü gösterebilme olarak ifade etmiştir.

2.13.3. Öz-Yönetim (Self-Management):

Öz-yönetim; bireyin hareketlerini, hislerini ve fikirlerini her koşul altındayken etkin bir biçimde düzenleyerek yönetebilme başarısıdır. Stres altındayken kendini sakinleştirebilmesi, kendini inandırıp motive edebilmesi, dürtülerini kontrol altına alabilmesi, eğitimsel ve kişisel hedefleri doğrultusunda program oluşturabilmesi bu kavramın içeriğini kapsamaktadır (CASEL, 2005; Long et al., 2015). Skinner öz-kontrol sözcüğüyle de öz-yönetimi ifade etmiştir (Skinner, 1974; Dollar, 2013). Öz-yönetim gösterme konusunda yeterli performans sergileyen kişiler yaşamış oldukları stresi yönetmeyi başarırlar. İçten gelen duygulara verilecek davranışsal tepkileri yönetme şekli olan öz-yönetim dört bileşenden oluşur; duyguların kişi tarafından kontrol edilebilmesi, uyumsal davranışlar, hedefe başarılı bir şekilde yönelme, olumlu düşünerek durumlara yaklaşım (Boyatzis, 2009). LeBuffe et al. (2009) ise; karşılaşılan çeşitli engelleri göz ardı ederek göreve kitlenme, görev sıralarına uyarak aşamalı bir şekilde yerine getirme, gelecekte iyi bir konumda olabilmek için gerekiyorsa hayallerinden vaz geçebilme, istemeyerek de olsa mantık kullanabilme, planlanmayan değişiklikler karşısında serinkanlı durabilme ve uyum gösterme gibi ifadelerle öz-yönetimi anlatmışlardır.

2.13.4. İlişki Kurma Becerileri (Relationship Skills):

Çevresindeki kişilerle güçlü ve köklü iletişim içerisinde olabilme, ilişkilerini ilerletebilme becerisidir. Sağlıklı iletişim, birlikte çalışma, çevreden gelen hoş olmayan ya da istenilmeyen baskılara ayak uydurmama, diyalogları etkili kurma ve etkin dinleme, utanmadan isteklerini dile getirebilme ilişki kurup geliştirmenin

parçalarıdır (Zins et al., 2004; CASEL, 2005; Long et al., 2015). Sağlıklı bir iletişim kurabilen çocuklar akranları ile çatışmaya girseler dahi kendilerini doğru bir şekilde savunabilir ve onlara direnebilirler böylece anlaşmazlıkları da çözüme kavuşturmuş olurlar (CASEL, 2012). Etkin iletişim kurma ve aktif bir şekilde dinleme uzun süreli, sağlıklı ilişkilere vesile olur. Uzun süreli ilişkiler; birlikte hareket etmeyi, aynı paydada buluşmayı, farklı düşünme durumlarında saygılı olmayı, ihtiyaç durumunda birbirlerine yardımcı olabilmeyi gerektirir (Barnes, 2015). Etkin bir ilişki kurma SDÖ'ye göre öğrencilerin akademik düzeylerine katkı sağlar. CASEL (2007), alakalı, bilgili ve destekleyici ebeveynlerden almış oldukları destekle öğrencilerin notlarında artış olduğunu, ailesinden beklediği desteği, ilgiyi alamadığını hisseden öğrencilerin ise %24'ün okula düzenli olarak gitmek istemeyip, kaçtığını bildirmiştir.

2.13.5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme (Responsible Decision Making):

Kişinin çevresinin ve kendisinin yararına olacak şeyleri düşünüp bu bağlamda hareket etmesidir. Sorumlu olarak karar verebilen kişiler genel kabul görmüş yapıya göre tercihlerini şekillendirir ve neden sonuç ilişkisini değerlendirerek ahlaki düzene ayak uydururlar (Devaney et al., 2005; CASEL, 2012). Ahlaki açıdan kabul görmüş standartlara, sosyal normlara, durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşma, kendisinin ve sevdiği insanların hatta tanımadığı insanların bile refahını, mutluluğunu hesaba katarak saygılı davranım gösterme ve tercihlerde bulunma yeteneğidir (Long et al., 2015). Sorumlu şekilde karar alabilen öğrenciler, okulda üretici olan ve kendi kararlarından emin kişilerdir (Pikul, 2015). LeBuffe et al. (2009) göre olaylar karşısında muhakeme yapıp problemleri çözebilme, kişilere akıl danışabilme ve çevreyle uyum içerisinde olmaktır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmamızın bu bölümünde amacı ve modeli, çalışma grubu, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplama yöntemleri ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Modeli

Bu araştırmanın amacı, üstün zekâ kavramı ve sosyal ve duygusal öğrenme kavramının karşılaştırılarak incelenmesi ve bunu hem üstün zekâ tanısı almış hem de tanı almamış çocuklar açısından incelenmesidir. Çalışmanın bir diğer amacı ise, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri arasında önemli farklılık bulunan çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama; iki veya daha fazla değişken kullanılarak değişimin varlığını tarayan ve ortaya koymayı hedefleyen bir tarama yöntemidir (Karasar, 1984).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini, Üsküdar ilçesinde eğitim gören, üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Üsküdar ilçesinde 5. sınıfta 7012, 6. sınıfta 7302, 7. sınıfta 8329 olmak üzere toplamda 22.643 öğrenci eğitim görmektedir.

Araştırmanın örneklemini, Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Fuat Sezgin Kampüsü ve Korkut Özal Kampüsünde eğitime devam eden üstün zekâ tanısı almış 398 öğrenci ve Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu'nda eğitime devam eden üstün zekâ tanısı almamış 380 öğrenci olmak üzere toplam 778 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem hesaplama programı olan Sample Size Calculator by Raosoft, Inc. Programı

ile yapılan hesaba göre, 0.05 örnekleme hatası ile evren için belirtilen örneklem büyüklüğü 378 kişi olarak bulunmuştur.

Çalışmada Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Fuat Sezgin Kampüsü ve Korkut Özal Kampüsünde eğitime devam eden 201 üstün zekâ tanısı almış ve Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu'nda eğitime devam eden 199 üstün zekâ tanısı almamış toplam 400 öğrenci olacaktır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu evresinde, öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği” ve velilere “ Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu” uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 19.0 kullanılarak faktör analizi şeklinde yapılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Demografik bilgi formu çerçevesinde gönüllülerin yaş, cinsiyet, eğitim gördüğü sınıf, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu, eğitim gördüğü okul, anne babanın hayatta olup olmadığı, anne babanın beraber yaşayıp yaşamadığı, ayrı iseler çocuğun kimde yaşadığı, anne baba eğitim düzeyi ve anne baba çalışma durumunun ele alınarak değerlendirilmiştir.

3.3.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme

CASEL (2003) standartları doğrultusunda 5 alt boyutu içermektedir. Bunlar; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olarak sıralanmaktadır. Totan (2018) tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte yer alan her madde olumlu ifadeye sahiptir. Ters kodlama bulunmamaktadır. Ölçek genelinde ve alt boyutlarında erişilen yüksek skorlar ilgili alanda öğrencilerin kabiliyetlerinin gelişmişliğini göstermektedir. Ölçeğin uygulanması ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Alt boyutların sorulara göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

- Öz-farkındalık: Madde 1 + 6 + 11 + 15 + 17 + 22
- Sosyal farkındalık: Madde 2 + 7+ 12 + 18
- Öz-yönetim: Madde 3 + 8 +13 +19
- İlişki kurma becerileri: Madde 4 + 9+ 16 + 20 + 23

- Sorumlu bir şekilde karar verme: Madde 5 + 10 + 14 + 21

Çalışmada yer alan 23 maddenin toplamı sosyal ve duygusal öğrenme düzeyini sunar.

3.3.3. Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu

Velilere, öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanmış, Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği hakkında bilgi verilmiştir. Klinik araştırmaya uygun yürütülmüş olan çalışma için toplanan kişisel bilgilerin, gizlilik esası dolayınca onay olmaksızın paylaşılmayacağı bilgisi verilmiş ve onay alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden alınan izin ile Kirazlıtepe Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu'nda; Üsküdar Belediyesi'nden alınan izin ile Üsküdar Çocuk Üniversitesi kampüslerinde, rehberlik birim sorumlularının yardımıyla sınıf ortamında öğrencilere bilgilendirme yapılmış olup Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce velilere bilgi verilmiş ve uygulama için Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu alınmıştır.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 19.0 programından faydalanılmıştır. Elde edilmiş bulgular derlenmiş ve kodlanmıştır. Akabinde kodlanan bulgular SPSS 19.0 programının veri tabanına girilmiş ve analiz sonuçları alınmıştır. Katılımcıların genel özelliklerini tanımlayıcı istatistikler; kesikli değişkenler için yüzde ve sıklık, sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri sunulmaktadır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk Testi ile analiz edilmiştir. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uymamakta olduğu için verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmaktadır (Chi-Square Testi, Fisher's Exact Testi, Mann Whitney U Testi). Ölçek skorları arasındaki ilişki Spearman korelasyon analiziyle ölçümlenmiştir. Yapılmış istatistiksel analizlerde $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmamamızın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 19.0 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların genel özelliklerini tanımlayıcı istatistikler; kesikli değişkenler için yüzde ve sıklık, sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri sunulmaktadır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk Testi ile analiz edilmiştir. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uymamakta olduğu için verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmaktadır (Chi-Square Testi, Fisher's Exact Testi, Mann Whitney U Testi). Ölçek skorları arasındaki ilişki Spearman korelasyon analiziyle ölçümlenmiştir. Yapılmış istatistiksel analizlerde $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Ölçekler ve formlar üç aşamada uygulanmıştır. İlk aşamada velilere Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu dağıtılmış ve onay alınmıştır. İkinci aşamada öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve üçüncü aşamada ise Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır. Bu bölümde araştırmamızın istatistiksel karşılığı çizelgelerde yer alacak ve açıklanacaktır.

Araştırmaya 10-14 yaş arasındaki 201'i (%50, 2) üstün zekâ tanısı alan ve 199'u (%49, 8) üstün zekâ tanısı almamış olan 400 birey dahil olmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden 400 bireyin 188'i (%47) kız öğrenci ve 212'si (%53) erkek öğrencidir. Bireylerin yaş ortalamalarının $11,52 \pm 0,82$ (min.10 yaşında, max. 14 yaşında) olduğu saptanmıştır. Bireylerin 179'unun (%54,8) 5. sınıf, 166'sının (%41, 5) 6. sınıf ve 55'inin (%13, 8) 7. sınıf öğrencisi olduğu saptanmıştır. Bireylerden 41'inin (%10, 2) ailelerinin tek çocuğu olduğu saptanırken, 183'ünün (%45, 8) 2 kardeş ve 176'sının (%44) 3 veya daha fazla kardeş olduğu saptanmıştır. Bireylerden 195'inin (%48, 8) ilk çocuk oldukları saptanırken, 64'ünün (%16) ortanca çocuk ve

141'inin (%18) ailelerinin son çocukları olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dâhil olan bireylerin 399'unun (%99, 8) annelerinin hayatta olduğu ve 1'inin (%0, 2) annesinin hayatta olmadığı saptanmıştır. Bireylerden 396'sının (%99) babalarının hayatta olduğu ve 4'ünün (%0, 4) ise babasının hayatta olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerden 372'sinin (%93) anne ve babaları birlikte yaşamakta ve 28'inin (%7) anne ve babaları boşanma sebebiyle ayrı yaşamaktadır. Bireylerden 372'si (%93) ebeveynleriyle beraber yaşamakta, 25'i (%6, 2) yalnızca anneleriyle yaşamakta ve 3'ü (%0, 8) ise yalnızca babalarıyla yaşamaktadır. Bireylerden 13'ünün (%3, 2) annesinin okuryazar olmadığı, 123'ünün (%30, 8) annesinin ilkokul düzeyinde öğrenim görmüş olduğu, 100'ünün (%25) lise düzeyinde öğrenim gördüğu ve 164'ünün (%41) ise üniversite ve üzerinde eğitim gördüğu aktarılmıştır. Bireylerden 11'inin (%2,8) babasının okuryazar olmadığı, 101'inin (%25, 2) babasının ilkokul düzeyinde öğrenim görmüş olduğu, 112'sinin (%28) lise düzeyinde öğrenim görmüş olduğu ve 176'sının (%44) ise üniversite ve üzerinde öğrenim gördüğu aktarılmıştır. Bu veriler Çizelge 4.1.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Sosyo-Demografik Veriler

Değişkenler		N	%
Grup	Tanı Almış	201	50,2
	Tanı Almamış	199	49,8
	Toplam	400	100,00
Cinsiyet	Kız	188	47
	Erkek	212	53
	Toplam	400	100,00
Sınıf	5.Sınıf	179	44,8
	6.Sınıf	166	41,5
	7.Sınıf	55	13,8
	Toplam	400	100,00
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	41	10,2
	İki Kardeş	183	45,8
	Üç Kardeş ve Üzeri	176	44
	Toplam	400	100,00
Kaçmıcı Çocuk	İlk Çocuk	195	48,8
	Ortanca Çocuk	64	16
	Son Çocuk	141	35,2
	Toplam	400	100,00
Anne Yaşam Durumu	Hayatta	399	99,8
	Hayatta Değil	1	0,2
	Toplam	400	100,00
Baba Yaşam Durumu	Hayatta	396	99
	Hayatta Değil	4	1
	Toplam	400	100,00
Ebeveyn Evlilik Durumu	Birlikte	372	93
	Ayrı	28	7
	Toplam	400	100,00
Kiminle Yaşiyor	Ebeveynlerle	372	93
	Anne	25	6,2
	Baba	3	0,8
	Toplam	400	100,00
Anne Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	13	3,2
	İlkokul	123	30,8
	Lise	100	25
	Üniversite ve Üzeri	164	41
	Toplam	400	100,00
Baba Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	11	2,8
	İlkokul	101	25,2
	Lise	112	28
	Üniversite ve Üzeri	176	44
	Toplam	400	100,00

Araştırmaya katılan bireyler gruplara göre ayrıştırıldığında üstün zekâ tanısını alan bireylerin oluşturduğu grubun 91'inin (%48, 4) kız öğrenci ve 110'unun (%51, 9) erkek öğrenci olduğu, tanı almayan grubun ise 97'sinin (%51, 6) kız öğrenci ve 102'sinin (%48, 1) erkek öğrenci olduğu saptanmıştır. Gruplar cinsiyet dağılımı açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,487$). Bu veriler Çizelge 4.2.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.2. Tanı Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler		Cinsiyet		χ^2	P
		Kız	Erkek		
Grup	Tanı Almış	91 (%48,4)	110 (%51,9)	0,483	0,487
	Tanı Almamış	97 (%51,6)	102 (%48,1)		

Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında eğitime devam ettikleri sınıf açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,779$). Bu veriler Çizelge 4.3.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.3. Tanı Gruplarının Eğitime Devam Ettikleri Sınıflara Göre Dağılımı

Değişkenler		Sınıf			χ^2	P
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf		
Grup	Tanı Almış	93 (%52)	80 (%48,2)	28 (%50,9)	0,499	0,779
	Tanı Almamış	86 (%48)	86 (%51,8)	27 (%49,1)		

Üstün zekâ tanısı almış bireylerin 30'unun (%14, 9) ailelerinin tek çocuğu, 106'sının (%52, 7) iki kardeş oldukları ve 65'inin (%32, 3) ise üç ve daha fazla kardeş oldukları saptanmıştır. Gruplar kardeş sayıları açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Ailelerinin tek çocuğu olan ve iki kardeş olan bireylerin üstün zekâ tanısı alma oranı, üç ve üzeri kardeş olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu veriler Çizelge 4.4.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.4. Tanı Gruplarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Değişkenler		Kardeş Sayısı			χ^2	P
		Tek Çocuk	İki kardeş	Üç Kardeş ve Üzeri		
Grup	Tanı Almış	30 (%14,9)	106 (%52,7)	65 (%32,3)	25,414	<0,001
	Tanı Almamış	11 (%5,5)	77 (%38,7)	111 (%55,8)		

Üstün zekâ tanısı alan bireylerin 125'inin (%62, 2) ailelerinin ilk çocuğu, 22'sinin (%10, 9) ortanca çocuk oldukları ve 54'ünün (%26, 9) ise son çocuk oldukları bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireyler gruplara göre ayrıştırıldığında iki grup

arasında doğum sırası açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Ailelerinin ilk çocuğu olan bireylerin üstün zekâ tanısı alma oranı ortanca ve son çocuk olanlara kıyasla daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu veriler Çizelge 4.5.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.5. Tanı Gruplarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Değişkenler		Doğum Sırası			χ^2	P
		İlk Çocuk	Ortanca Çocuk	Son Çocuk		
Grup	Tanı Almış	125 (%62,2)	22 (%10,9)	54 (%26,9)	29,477	<0,001
	Tanı Almamış	70 (%35,2)	42 (%21,1)	87 (%43,7)		

Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında annelerinin hayatta olup olmaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,497$). Bu veriler Çizelge 4.6.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.6. Tanı Gruplarının Annenin Yaşam Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		Anne Yaşam Durumu		χ^2	P
		Hayatta	Hayatta Değil		
Grup	Tanı Almış	201 (%100)	0 (%0)		0,497
	Tanı Almamış	198 (%99,5)	1 (%0,5)		

Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında babalarının hayatta olup olmaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,060$). Bu veriler Çizelge 4.7.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.7. Tanı Gruplarının Babanın Yaşam Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		Baba Yaşam Durumu		χ^2	P
		Hayatta	Hayatta Değil		
Grup	Tanı Almış	201 (%100)	0 (%0)		0,060
	Tanı Almamış	195 (%98)	4 (%2)		

Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında ebeveynlerinin evlilik durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,111$). Bu veriler Çizelge 4.8.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Tanı Gruplarının Ebeveynlerin Evlilik Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		Ebeveynlerin Evlilik Durumu		χ^2	P
		Birlikte	Ayrı		
Grup	Tanı Almış	191 (%95)	10 (%5)	2,545	0,111
	Tanı Almamış	181 (%91)	18 (%9)		

Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında bireylerin anne ya da babayla yahut hem anneyle hem babayla yaşamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,114$). Bu veriler Çizelge 4.9.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.9. Tanı Gruplarının Kiminle Birlikte Yaşadığına Göre Dağılımı

Değişkenler		Kiminle Yaşıyor			χ^2	P
		Ebeveynlerle	Anne	Baba		
Grup	Tanı Almış	191 (%95)	10 (%5)	0 (%0,0)	3,854	0,114
	Tanı Almamış	181 (%91)	15 (%7,5)	3 (%1,5)		

Üstün zekâ tanısı alan bireylerin 13'ünün (%6, 5) annelerinin eğitim düzeylerinin ilkökul, 41'inin (%20, 4) lise ve 147'sinin (%73, 1) üniversite ve üzeri olduğu saptanmıştır. Üstün zekâ tanısı almayan bireylerin 13'ünün (%6, 5) annelerinin okuma-yazma bilmediği, 110'unun (%55, 3) ilkökul, 59'unun (%29, 6) lise, 17'sinin (%8, 5) üniversite ve üzeri olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında annelerinin eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Tanı almış gruplara bakıldığında, üstün zekâ tanısı almış bireylerin annelerinin eğitimlerinin üniversite ve üzeri olduğu saptanmışken, tanı almayan bireylerin annelerinin eğitimlerinin ilkökul mezunu olma oranı daha yüksek olarak saptanmıştır. Annelerinin eğitim düzeyleri üniversite ve üzeri olan bireylerin üstün zekâ tanısı alma oranının, annelerinin eğitim düzeyleri lise, ilkökul ve okuryazar olmayanlara oranla daha yüksek saptanmıştır. Bu veriler Çizelge 4.10.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.10. Tanı Gruplarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		Annelerin Eğitim Durumu				χ^2	P
		Okuma-Yazma Bilmiyor	İlköğretim	Lise	Üniversite ve Üzeri		
Grup	Tanı Almış	0 (%0,0)	13 (%6,5)	41 (%20,4)	147 (%73,1)	1,958	<0,001
	Tanı Almamış	13 (%6,5)	110 (%55,3)	59 (%29,6)	17 (%8,5)		

Üstün zekâ tanısı alan bireylerin 5'inin (%2,5) babasının eğitim düzeyinin ilkokul, 43'ünün (%21,4) lise ve 153'ünün (%76,1) üniversite ve üzeri olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında babalarının eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Babalarının eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan bireylerin üstün zekâ tanısı alma oranının, babalarının eğitim düzeyi lise, ilkokul ve okuryazar olmayanlara oranla daha yüksek saptanmıştır. Bu veriler Çizelge 4.11.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.11. Tanı Gruplarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		Babanın Eğitim Durumu				χ^2	P
		Okuma-Yazma Bilmiyor	İlköğretim	Lise	Üniversite ve Üzeri		
Grup	Tanı Almış	0 (%0,0)	5 (%2,5)	43 (%21,4)	153 (%76,1)	1,950	<0,001
	Tanı Almamış	11 (%5,5)	96 (%48,2)	69 (%34,7)	23 (%11,6)		

Araştırmaya katılan bireyler tanı alma durumlarına göre gruplara ayrıştırıldığında iki grup arasında ebeveynlerinin çalışma durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,124$). Bu veriler Çizelge 4.12.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.12. Tanı Gruplarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		Ebeveynlerin Çalışma Durumu				χ^2	P
		Yalnız Baba	Yalnız Anne	Her İkisi	Hiçbiri		
Grup	Tanı Almış	98 (%48,8)	5 (%2,5)	91 (%45,3)	7 (%3,5)	5,767	0,124
	Tanı Almamış	100 (%50,3)	8 (%4)	75 (%37,7)	16 (%8)		

Araştırmaya katılan her iki grup için de yaş değişkeni Sosyal ve Duygusal Öğrenme alt ölçeklerinden Öz-Yönetim alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p<0,001$). Buna karşın üstün zekâ tanısı alan bireylerin, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, üstün zekâ tanısı almamış bireylere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sırasıyla; $p<0,001$, $p<0,001$, $p<0,001$ ve $p=0,005$). Tanı almayan grup için Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve

Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,090$). Bu veriler Çizelge 4.13.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Tanı Gruplarının Yaş, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖ) Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Tanı Almış (n=201) Mean Rank/sum of rank	Tanı Almamış (n=199) Mean Rank/sum of rank	Z	P
Yaş	191,49/38488,50	209,61/41711,50	-1,697	0,090
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	225,56/45338,00	175,19/34862,00	-4,373	<0,001
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	229,73/46176,50	170,97/34023,50	-5,110	<0,001
(SDÖ) – Öz-Yönetim	209,83/42175,50	191,08/38024,50	-1,633	0,102
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	227,96/45820,50	172,76/34379,50	-4,795	<0,001
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	216,57/43530,50	184,27/36669,50	-2,810	0,005

Üstün zekâ tanısı alan bireylerin kardeş sayılarına göre Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,885$, $p=0,854$, $p=0,981$, $p=0,861$ ve $p=0,824$). Bu veriler Çizelge 4.14.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Kardeş Sayılarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Tek Çocuk (n=30) Mean Rank	2 Kardeş (n=106) Mean Rank	3 Kardeş ve Üzeri (n=65) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	103,90	101,86	98,26	0,885
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	95,57	101,76	102,27	0,854
(SDÖ) – Öz-Yönetim	100,52	100,43	102,15	0,981
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	96,03	102,57	100,73	0,861
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	105,10	101,87	97,69	0,824

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin kardeş sayılarına göre Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,269$, $p=0,486$, $p=0,100$, $p=0,667$ ve $p=0,236$). Bu veriler Çizelge 4.15.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.15. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Kardeş Sayılarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Tek Çocuk (n=11) Mean Rank	2 Kardeş (n=77) Mean Rank	3 Kardeş ve Üzeri (n=111) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	96,41	108,29	94,61	0,269
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	91,00	105,92	96,79	0,486
(SDÖ) – Öz-Yönetim	128,36	91,74	102,92	0,100
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	86,77	102,96	99,26	0,667
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	117,09	92,19	103,73	0,236

Üstün zekâ tanısı alan bireylerin doğum sıraları açısından Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme Alt Ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında doğum sıraları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,130$, $p=0,453$ ve $p=0,522$). Üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları doğum sıraları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,039$ ve $p=0,036$). Post-Hoc analiz bulgularına göre ailelerinin son çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği İlişki Kurma Becerileri alt ölçek puanları, ailelerinin ilk çocuğu ve ortanca çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelerinin ilk çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği İlişki Kurma Becerileri alt ölçek puanları, ailelerinin ortanca çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Post-Hoc analiz bulgularına göre ailelerinin ilk çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Sorumlu Bir Şekilde

Kara Verme alt ölçek puanları, ailelerinin son ve ortanca çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelerinin son çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylerin de Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları, ailelerinin ortanca çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı alan bireylere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu veriler Çizelge 4.16.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.16. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Doğum Sıralarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	İlk Çocuk (n=125) Mean Rank	Ortanca Çocuk (n=22) Mean Rank	Son Çocuk (n=54) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	105,63	78,82	99,32	0,130
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	102,94	86,39	102,47	0,453
(SDÖ) – Öz-Yönetim	99,70	92,09	107,64	0,522
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	98,27	80,52	115,67	0,039
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	105,44	71,16	102,89	0,036

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin ailenin kaçınıcı çocukları oldukları açısından Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında bireylerin ailelerinin kaçınıcı çocukları oldukları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,660$, $p=0,678$, $p=0,711$ ve $p=0,425$). Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Öz Yönetim alt ölçek puanları kıyaslandığında ailelerinin kaçınıcı çocukları olmaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,021$). Post-Hoc analiz bulgularına göre ailelerinin ortanca çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Öz Yönetim alt ölçek puanları ailelerinin ilk ve son çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı almayan bireylere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelerinin ilk çocuğu olan ve üstün zekâ tanısı almamış bireylerin de Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz Yönetim alt ölçek puanları, ailelerinin son çocuğu olan üstün zekâ tanısı almayan

bireylere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu veriler Çizelge 4.17.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.17. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Doğum Sıralarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	İlk Çocuk (n=70) Mean Rank	Ortanca Çocuk (n=42) Mean Rank	Son Çocuk (n=87) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	103,87	93,67	99,94	0,660
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	102,76	93,24	101,04	0,678
(SDÖ) – Öz-Yönetim	109,71	110,26	87,24	0,021
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	103,96	94,88	99,29	0,711
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	103,77	106,04	94,05	0,425

Üstün zekâ tanısı alan bireylerin cinsiyetleriyle, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan bireylerin cinsiyetleriyle Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında bireylerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; p=0,074, p=0,124, p=0,578, p=0,717, p=668). Bu veriler Çizelge 4.18.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.18. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Cinsiyetleriyle SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Kız (n=91) Mean Rank/sum of rank	Erkek (n=110) Mean Rank/sum of rank	Z	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	92,97/8460,50	107,64/11840,50	-1,788	0,074
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	94,11/8564,00	106,70/11737,00	-1,537	0,124
(SDÖ) – Öz-Yönetim	98,51/8964,50	103,06/11336,50	-0,556	0,578
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	99,37/9043,00	102,35/11258,00	-0,362	0,717
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	99,08/9016,00	102,59/11285,00	-0,429	0,668

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin cinsiyetleri ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin cinsiyetleri ile Sosyal

ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında bireylerin cinsiyetleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,080$). Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin cinsiyetleri ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim ve İlişki Kurma Becerileri alt ölçek puanları karşılaştırıldığında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Sırasıyla; $p=0,037$, $p=0,016$, $p=0,021$ ve $p=0,020$). Post-Hoc analiz bulgularına göre üstün zekâ tanısı almamış kız öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim ve İlişki Kurma Becerileri alt ölçek puanlarının üstün zekâ tanısı almamış erkek öğrencilere oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu veriler Çizelge 4.19.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.19. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Cinsiyetleriyle SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Kız (n=97) Mean Rank/sum of rank	Erkek (n=102) Mean Rank/sum of rank	Z	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	108,72/10545,50	91,71/9354,50	-2,089	0,037
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	110,01/10670,50	90,49/9229,50	-2,403	0,016
(SDÖ) – Öz-Yönetim	109,60/10631,50	90,87/9268,50	-2,313	0,021
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	109,72/10643,00	90,75/9257,00	-2,332	0,020
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	107,28/10406,00	93,08/9494,00	-1,749	0,080

Üstün zekâ tanısı almış bireylerin eğitime devam ettikleri sınıf ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, eğitime devam ettikleri sınıf açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,057$, $p=0,637$, $p=0,218$ ve $p=0,118$). Üstün zekâ tanısı almış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Sosyal Farkındalık Alt Ölçek puanları karşılaştırıldığında eğitime devam ettikleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,017$). Post-Hoc analiz sonucuna göre 5. sınıfa devam eden üstün zekâ tanısı almış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Sosyal Farkındalık alt ölçeği puanları, 6. ve 7.

sınıfa devam eden üstün zekâ tanısı almış bireylere göre daha yüksek çıkmış olup, 7.sınıfa devam eden ve üstün zekâ tanısı almış bireylerin de Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Sosyal Farkındalık alt ölçeği puanlarının 6. sınıfa devam eden ve üstün zekâ tanısı almış bireylere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu veriler Çizelge 4.20.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.20. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Okumuş Oldukları Sınıflarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	5.Sınıf (n=93) Mean Rank	6.Sınıf (n=80) Mean Rank	7.Sınıf (n=28) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	108,54	89,01	110,21	0,057
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	113,37	88,89	94,54	0,017
(SDÖ) – Öz-Yönetim	103,82	96,27	105,16	0,637
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	108,67	94,62	93,75	0,218
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	107,06	90,71	110,25	0,118

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin eğitime devam ettikleri sınıflar ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme Alt Ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, eğitime devam ettikleri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,411$, $p=0,371$, $p=0,308$, $p=0,881$ ve $p=0,263$). Bu veriler Çizelge 4.21.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.21. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Okumuş Oldukları Sınıflarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	5.Sınıf (n=86) Mean Rank	6.Sınıf (n=86) Mean Rank	7.Sınıf (n=27) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	103,59	100,56	86,78	0,411
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	99,82	104,39	86,59	0,371
(SDÖ) – Öz-Yönetim	100,76	104,02	84,80	0,308
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	99,67	101,76	95,44	0,881
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	103,49	101,73	83,39	0,263

Üstün zekâ tanısı almış bireylerin hangi ebeveynle yaşadıklarına göre Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki

Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, hangi ebeveynle yaşadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,889$, $p=0,798$, $p=0,290$, $p=0,562$ ve $p=0,820$). Bu veriler Çizelge 4.22.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.22. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Kiminle Birlikte Yaşadıklarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Ebeveyn (n=191) Mean Rank	Anne (n=10) Mean Rank	Baba (n=0) Mean Rank	Akraba (n=0) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	100,87	103,50			0,889
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	100,76	105,55			0,798
(SDÖ) – Öz-Yönetim	100,01	119,85			0,290
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	100,46	111,35			0,562
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	100,79	105,05			0,820

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin kiminle birlikte yaşadıklarına göre Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Kara Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, hangi ebeveynle yaşadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,597$, $p=0,493$, $p=0,093$, $p=0,443$ ve $p=0,422$). Bu veriler Çizelge 4.23.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.23. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Kiminle Birlikte Yaşadıklarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Ebeveyn (n=181) Mean Rank	Anne (n=15) Mean Rank	Baba (n=3) Mean Rank	Akraba (n=0) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	99,23	102,83	132,30		0,597
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	98,78	116,57	90,67		0,493
(SDÖ) – Öz-Yönetim	102,77	71,17	76,83		0,093
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	101,43	81,87	104,17		0,443
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	101,34	81,73	110,33		0,422

Üstün zekâ tanısı almış bireylerin annelerinin eğitim durumlarıyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, annelerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,312$, $p=0,699$, $p=0,783$, $p=0,920$ ve $p=0,379$). Bu veriler Çizelge 4.24.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.24. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Okuma-Yazma Bilmiyor (n=0) Mean Rank	İlkokul (n=13) Mean Rank	Lise (n=41) Mean Rank	Üniversite ve Üzeri (n=147) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık		87,35	111,93	99,16	0,312
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık		87,92	101,40	102,04	0,699
(SDÖ) – Öz-Yönetim		92,65	105,15	100,58	0,783
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri		106,08	102,62	100,10	0,920
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme		79,46	103,26	102,28	0,379

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin annelerinin eğitim durumlarıyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Kara Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, annelerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,654$, $p=0,634$, $p=0,571$, $p=0,613$ ve $p=0,308$). Bu veriler Çizelge 4.25.'te yer almaktadır.

Çizelge 4.25. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Okuma-Yazma Bilmiyor (n=13) Mean Rank	İlkokul (n=110) Mean Rank	Lise (n=59) Mean Rank	Üniversite ve Üzeri (n=17) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	94,77	99,35	106,06	87,21	0,654
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	93,50	98,55	107,13	89,59	0,634
(SDÖ) – Öz-Yönetim	85,12	99,13	106,87	93,18	0,571
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	87,23	101,80	103,20	87,03	0,613
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	109,08	99,71	105,20	76,85	0,308

Üstün zekâ tanısı almış bireylerin babalarının eğitim durumlarıyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan katılımcıların Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,804$, $p=0,408$, $p=0,084$, $p=0,488$ ve $p=0,832$). Bu veriler Çizelge 4.26.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.26. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarıyla Karşılaştırılması

	Okuma-Yazma Bilmiyor (n=0) Mean Rank	İlkokul (n=5) Mean Rank	Lise (n=43) Mean Rank	Üniversite ve Üzeri (n=153) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık		102,70	95,84	102,40	0,804
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık		67,70	99,50	102,51	0,408
(SDÖ) – Öz-Yönetim		55,40	91,85	105,06	0,084
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri		76,50	96,01	103,20	0,488
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme		87,20	99,21	101,95	0,832

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin babalarının eğitim durumlarıyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında,

babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,393$, $p=0,571$, $p=0,215$, $p=0,665$ ve $p=0,464$). Bu veriler Çizelge 4.27.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.27. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarıyla Karşılaştırılması

	Okuma-Yazma Bilmiyor (n=11) Mean Rank	İlkokul (n=96) Mean Rank	Lise (n=69) Mean Rank	Üniversite ve Üzeri (n=23) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	111,00	93,66	108,05	97,04	0,393
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	97,18	95,56	107,88	96,24	0,571
(SDÖ) – Öz-Yönetim	102,91	92,07	104,81	117,26	0,215
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	97,68	96,83	106,87	93,74	0,665
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	112,95	96,66	106,25	89,00	0,464

Üstün zekâ tanısı almış bireylerin ebeveynlerin çalışma durumlarıyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı alan bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, ebeveynlerinin çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,197$, $p=0,272$, $p=0,130$, $p=0,054$ ve $p=0,083$). Bu veriler Çizelge 4.28.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.28. Üstün Zekâ Tanısı Almış Bireylerin Ebeveynlerinin Çalışma Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Yalnız Baba (n=98) Mean Rank	Yalnız Anne (n=5) Mean Rank	Her İkisi (n=91) Mean Rank	Hiçbiri (n=7) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	107,04	125,20	95,49	70,71	0,197
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	101,09	132,30	101,80	67,00	0,272
(SDÖ) – Öz-Yönetim	96,46	149,50	104,98	78,14	0,130
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	105,07	137,70	98,35	52,36	0,054
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	103,24	117,50	101,83	47,07	0,083

Üstün zekâ tanısı almamış bireylerin ebeveynlerin çalışma durumlarıyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları

karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün zekâ tanısı almamış bireylerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, ebeveynlerinin çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sırasıyla; $p=0,645$, $p=0,995$, $p=0,750$, $p=0,966$ ve $p=0,646$). Bu veriler Çizelge 4.29.'da yer almaktadır.

Çizelge 4.29. Üstün Zekâ Tanısı Almamış Bireylerin Ebeveynlerinin Çalışma Durumlarıyla SDÖ Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Yalnız Baba (n=100) Mean Rank	Yalnız Anne (n=8) Mean Rank	Her İkisi (n=75) Mean Rank	Hiçbiri (n=16) Mean Rank	P
(SDÖ) – Öz-Farkındalık	104,81	101,88	93,54	99,28	0,645
(SDÖ) – Sosyal Farkındalık	99,72	100,75	100,75	96,81	0,995
(SDÖ) – Öz-Yönetim	103,52	102,00	94,29	103,81	0,750
(SDÖ) – İlişki Kurma Becerileri	100,62	108,88	98,69	97,81	0,966
(SDÖ) – Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	98,22	88,62	100,18	115,97	0,646

5. TARTIŞMA

Richards et al. (2003) üst düzey zekâ tanısı almış ve tanı almamış ergenlerin davranışsal bozukluklarının istatistiğini incelemiş oldukları çalışmalarında, tanı almış ergenlerde diğerlerine göre daha az ölçüde davranışsal bozukluklara rastlandığını ve üstünlerin geliştirmiş oldukları özgüven duyguları sayesinde karşılaştıkları stres faktörleriyle mücadele edebilme becerilerinin gelişmiş olduğunu iletmişlerdir. Bu bulgudan hareketle ergenlerin geliştirmiş oldukları öz-farkındalıklarının aynı zamanda öz-yönetimlerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmak mümkündür (Richards et al., 2003). Bizim yürüttüğümüz çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme ölçek skorları tanı almamışlarla kıyaslandığında anlamlı farklılık göstermektedir buna karşın Öz-Yönetim alt ölçek skorları için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Douthitt (1992) , üst düzey zekâ tanısı almış ve de tanı almamış olan 296 öğrenci ile gerçekleştirmiş olduğu alan çalışmasında, iki grup içerisinde sosyal içerikli davranışların uyum gösteren davranışlar ile arasında farklılıklar olup olmadığını incelemiş, zekâ puanlamalarıyla uyum gösteren puanlamaların yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu ve üstün zekâlı öğrencilerin diğerlerine kıyasla ileri düzeyde uyum gösteren davranış şekilleri sergilediğini bildirmiştir. Konyalıoğlu ve Varlı'nın (2009) araştırmalarında da üstün zekâ kapasitesine sahip olduğu saptanan öğrencilerin diğerlerine göre sosyal-duygusal uyumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bizim yürüttüğümüz çalışmada katılım sağlayan bireyler belirli bir yaş kriterine dâhil tutulmuş ve 10 ile 14 yaş aralığında tanı almış ve almamış ergenler ile sosyal-duygusal öğrenmeleri kıyaslanmış ve tanı almış grubun sosyal-duygusal öğrenmeleri tanı almamış gruba kıyasla daha yüksek olarak saptanmıştır. Sosyal-duygusal uyum

çalışmaları ve sosyal-duygusal öğrenme alt başlıklarının birbiriyle oldukça yakın olmaları dolayısıyla bulunan sonuç literatür ile örtüşmektedir.

Yürütülmüş çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin öz-yeterlilik algıları ve üstün zihinsel performansları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu aktarılmıştır (Zimmerman et al., 1992). Yapılmış olan bazı çalışmalar otaya koymaktadır ki eğitimsel öz-yeterlilik yani öz-farkındalık üstün zekâlı öğrencilerde diğerlerine oranla daha ileri seviyededir (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990). Yaptığımız çalışma sonuçları literatürü destekler nitelikte olup, öz-farkındalık alt ölçek skorları ile üstün zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Hoge ve Renzulli (1993)'ye ilaveten McCoach ve Siegle (2003)'ün yapmış oldukları alan çalışmalara göre, yeteneklerinin insanlık tarafından görülüp takdir edilen kazanımlara çevrilmesi üstün zekâlıların benlikleri üzerinde olumlu yönde bir kazanç sağlamaktadır. Ayrıca yüksek seviyede olan zihinsel potansiyelleriyle birlikte yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilme kabiliyetlerinin kuvvetli olması üstün olan kişilerin benlik kavramlarının, öz farkındalıklarının diğerlerine oranla daha iyi olabilmektedir. Literatür ile oldukça örtüşen bulguları kapsayan çalışmamızda, öz-farkındalık ve sorumlu karar verme alt başlıkları üstün zekâ düzeyi ile anlamlı farklılık göstermektedir.

Şahin (2000), Konya ilinde kentsel ve şehirselleşmiş yaşamı nitelendirerek ilköğretim düzeyinde sürdürdüğü çalışmada, öğrencilerin psikososyal sıkıntılar dolayısıyla yaşamakta oldukları sorunları ve bu sıkıntılara getirdikleri sorun çözme becerileri kişisel değişkenliğini baz alarak aktarmıştır. Araştırma incelendiği takdirde ortaya çıkan bulgular, yaş ve cinsiyetten ziyade zekâ düzeylerine paralel olarak ilerlediği görülmektedir. Yüksek zekâ puanına sahip öğrencilerin, sorun çözme becerileri dolayısıyla sorumlu karar almalarının diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde şehir yaşantısının da kırsal yaşantıya oranla psikososyal zorluklar temelli sorun çözme becerilerinde önemli bir etmen olduğu aktarılmaktadır (Şahin, 2000). Çalışmamız, aynı şekilde, sorumlu karar verme alt başlığı ile üstün zekâ düzeyi arasında anlamlı farklılık sunmaktadır.

Tüy (1999) üstün zekâ tanısı almamış olan grup için yapılan çeşitli araştırmalar ışığında; erkek çocukların fiziksel, kız çocukların ise sözel etkinliklerde daha verimli olduklarını, kızların sosyal iletişim ve dürtüsel hareketleri kontrol altına alma

kabiliyetleri erkeklere oranla daha yüksek iken kavgacı, şiddete meyilli ve çevreyi olumsuz etkileyecek davranışlarının daha düşük olduğunu iletmiştir. Buradan hareketle tanı almamış çocukların öz-yönetimlerinde sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılabilir. Bizim yürütmüş olduğumuz çalışmada da üstün zekâ tanısı almamış kız öğrencilerin öz-yönetim puanları erkeklere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Yapılan bazı çalışmalar göstermektedir ki, anne ve babaların eğitim düzeyi ile üst düzey zekâlı çocukların benlik saygısı arasında istatistiksel olarak olumlu yönde bir ilişki vardır. Anne ve babaların eğitim düzeyi artma gösterdikçe çocukların da geliştirmiş oldukları benlik saygıları yükselmektedir (Dilek ve Aksoy, 2013). Yüksek eğitim alan annelerin çocuklarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olabildikleri ve psikolojik gereksinimlerini daha iyi gözlemleyebildikleri söylenebilir. Almış oldukları eğitimle birlikte annelerin çocukları üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu, sosyal olarak çocukların becerilerini arttırdığı, çocukların ilişki kurmada daha faal hale gelmelerini desteklediği doğrulanabilir. Bu bağlamda yüksek eğitim almış annelerin vermiş olduğu sosyal destek ile çocuğun benlik saygısı da yükselmektedir (Kahrıman, 2002). Çocuğun almış olduğu destek ile sosyal ilişkiler içerisinde de rahatlıkla iletişim kurabildiği söylenilebilir. Buradan yola çıkacak olursak SDÖ alt boyutlarından, Öz-Farkındalık ve İletişim Kurma Becerilerini etkileyen bulgular ortaya çıkmıştır diyebiliriz. Üst düzey zekâlı çocukların benliklerine olan saygıları ve anne babalarının eğitimsel durumları aralarındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar ve bizim yürütmüş olduğumuz çalışma, incelenen parametreler açısından ayrılışlar da SDÖ alt boyutları ile benzerlik göstermektedir. Bizim yürütmüş olduğumuz çalışmada üst düzey zekâlı çocukların ebeveynlerinin eğitimsel durumları ile SDÖ arasında ilişki bir bağ bulunmamış olup diğer araştırmaların sonucuna göre farklılık göstermiştir.

Karakuş'un (2010) yapmış olduğu alan çalışmasının sonucunda üstün zekâ tanısı almış çocukların ebeveynlerinin üniversite ve de üstü eğitim alan kişiler oldukları bulunmuştur. Bizim yürüttüğümüz çalışmada eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan anne babaların çocuklarının üstün zekâlı oldukları bulunmuştur, çalışmaların sonuçları birbirlerini desteklemektedir.

Kabakçı (2006), SDÖ becerileri ve cinsiyet kriterlerini baz alarak yapmış olduğu çalışmada, kız öğrencilerin lehine olumlu bir farklılık çıktığını bildirmiştir. Yazıcı Güztepe (2017), kız öğrencilerin öz-benliklerine olan saygının gelişerek öz farkındalıklarına etki ettiğini ve bunun sonucunda kızların öz-farkındalıklarının

erkeklere oranla daha yüksek çıktığını iletmiştir. Kuyulu (2015), sosyal duygusal öğrenmenin akranları ile ilişki kurabilme alt boyutunda yine kız öğrenciler lehine bir farklılık çıktığını iletmiştir. Öztürk (2017) ve Kutluay Çelik (2014) çalışmalarının sonucunda kız öğrencilerin ilişki kurabilme ve problemlere karşı alternatif çözümler üretebilme yani sorumlu kararlar alabilme kabiliyetlerinin erkek öğrencilere göre daha etkin olduğunu bulmuşlardır. Bizim yürütmüş olduğumuz çalışmada ise tanı almamış kızların Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği; Öz-Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz-Yönetim ve İlişki Kurma Becerileri alt ölçek puanlarının üstün zekâ tanısı almamış erkeklere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kabakçı (2006)'nın, Kuyulu (2015)'nin, Yazıcı Güztepe (2017)'nin çalışmaları sonucu ile yürütmüş olduğumuz çalışmanın sonuçları birbirlerini desteklemektedirler. Öztürk (2017) ve Kutluay Çelik (2014) tarafından yürütülen çalışma sonucunda, bizim çalışmamızdan farklı olarak Sorumlu Karar Alabilme alt boyut skorları kızların lehine anlamlı bir farklılık sunmaktadır. Çalışmaların neticesinde farklı bulgular çıkabilmesinin nedenleri olarak; öğrencilerin sosyo-ekonomik yapıdan farklı konumlarda olmaları, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş gruplarının farklı olmaları, öğrencilerin lokasyon olarak sosyal açıdan birbirlerine zıt bölgelerde ikamet etmeleri, okullarda standartlaştırılmış ve öğrencilere uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarının yer almaması gibi çeşitli faktörler sıralanabilir.

Kuyulu (2015) iki farklı kategorideki tanı almamış lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında SDÖ düzeylerini farklı değişkenler ele alarak incelemiştir. Bizim çalışmamızın demografik özellikleriyle eş değişkenler olan sınıf, ebeveynlerin eğitimsel düzeyleri, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısının SDÖ ile ilişkilerini tespit etmek amacıyla 1200 öğrenciyle çalışma gerçekleştirmiştir. Coryn et al. (2009) tarafından oluşturulup Arslan ve Akın (2013) aracılığıyla ana dilimiz Türkçe'ye uyarlanmış "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin eğitimsel düzeyleri ve cinsiyet gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar bulunmuşken; sınıf, doğum sırası, kardeş sayısında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bizim çalışmamızda ise tanı almamış grupta cinsiyet ve doğum sırası değişkenlerinde anlamlı farklılıklar saptanmış iken kardeş sayısı, sınıf, ebeveynlerin eğitimsel düzeylerinde anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır. Çalışmaların sonuçları benzerlik gösterirken farklılık da gösterebilmektedir. Araştırmanın neticesinde farklı bulgulara ulaşılabilmesinin nedenleri olarak; öğrencilerin sosyo-ekonomik yapıdan

farklı konumlarda olmaları, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş gruplarının farklı olmaları, öğrencilerin lokasyon olarak sosyal açıdan birbirlerine zıt bölgelerde ikamet etmeleri, okullarda standartlaştırılmış ve öğrencilere uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarının yer almaması gibi çeşitli faktörler sıralanabilir.

Yapılmış olan araştırmalarda üstün zekâlı çıkan bireylerin kardeş sayılarına bakıldığında, genellikle tek çocuk oldukları veyahut ilk doğan çocuk oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin ilk doğan çocuklar ile daha özverili bir şekilde ilgilenmeleri ve birçok şeyi ilk defa tecrübe etmelerinden sebep ilk çocuklarına ayırmış oldukları zaman dilimi daha uzun olarak belirlenmiştir (Webb et al., 2013). Ebeveynlerin, çocukları üzerinde sarf ettikleri yoğun bilişsel eğitim çabaları çocukların üstün zekâlı olma ihtimallerini etkilemektedir. Eğitici ve araştırmacılar, önce doğan çocuğun vicdanen daha yoğun duygular yaşadığını, durumlar karşısında daha ciddi kalabildiklerini, kendilerinden yaşça büyük olan kişilerin tecrübelerine ve fikirlerine saygıyla yaklaştıklarını, akademik olarak ise kendinden sonra doğmuş olan kardeşlerinden daha başarılı olabildiklerini bildirmişler (Webb et al., 2013).

Webb et al. (2013), ikinci çocuğun zekâ kapasitesinin ilk çocuk ile hemen hemen aynı olmasına karşın, ebeveynlerinin özveri ve ilgisinin ilk çocukta kanalize edilmesi sonucunda baskılanabilmekte ve zekâ düzeyini keşfetmekte sorun yaşayabildiklerini aktarmaktadır. İkinci çocuk için akran ve büyük kardeşin onayı ebeveynin onayının önüne geçebilmekte ve geçirilen zamanın kalitesini düşürebilmektedir. Bunun sonucu olarak ise ebeveynlerin ikinci çocukta beklentilerinin ilk çocuğa kıyasla daha aza indiği gözlemlenmiştir. Bu sebepler doğrultusunda ikinci çocuk üstün zekâlı olsa dahi, potansiyelini dışarı vuramamaktadır. Akkan (2010), çalışmasında ortaokula devam eden üstün zekâlı öğrencilerin doğmuş olduğu sıralamaya göre dağılımlarına bakmış ve ilk doğan çocuğun zekâ düzeyinin diğer kardeşlerine göre üstün çıktığını bulmuştur. Yürüttüğümüz çalışma Akkan (2010)'ın çalışması ile birebir örtüşen bulgular sunmaktadır.

6. SONUÇLAR

Yaptığımız çalışmanın sonucu gösteriyor ki;

- Tek çocuk ve iki kardeş olan bireylerin üstün zekâ tanısı alma oranı daha yüksektir.
- İlk çocuğun üstün zekâ tanısı alma oranı daha yüksektir.
- Ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin üniversite ve üzeri olanların tanı alma oranı daha yüksektir.
- İki grup için de SDÖ alt boyutlarından öz-yönetim anlamlılık arz etmezken, diğer alt ölçekler tanı almışlar lehine yüksektir.
- Tanı almışlar için SDÖ alt ölçeklerinden sorumlu bir şekilde karar verme, ortanca ve son çocuğa kıyasla ilk çocuk lehine, ilişki kurma becerileri ise ilk ve ortanca çocuğa kıyasla son çocuk lehinedir.
- Tanı almamışlar için SDÖ alt ölçeklerinden öz-yönetim kardeş sırası açısından incelendiğinde puan sıralaması ortanca, ilk ve son çocuk şeklindedir.
- Tanı almamışlar için cinsiyet faktörü incelendiğinde, SDÖ alt ölçeklerinden sorumlu bir şekilde karar alma hariç diğerleri kızlar lehinedir. Tanı almış grupta ise anlamlılık görülmemiştir.
- Tanı almış grup için eğitime devam ettikleri sınıf faktörü SDÖ alt ölçekler açısından incelendiğinde, puan sıralaması 5, 7. ve 6. sınıfa devam edenler şeklindedir.

7. ÖNERİLER

Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri, yaşam koşulları ve aile eğitim düzeyi açısından eş değer sayılabilecek bir alanda çalışma yapılmış iki grup arasında incelenmiş olsaydı, veriler daha net sonuçlar sunabilirdi. Gruplar eğitim, yaşam koşulları ve ekonomik ferah açısından bir birine denk olmayan iki okuldan seçilmiştir. Tanı almamış grup katılım sıkıntısı sebebiyle mecburen kırsal bir alanda yerleşmiş ismi geçen okul olarak belirlenmişken, tanı almış grup ise zaten eğitim ve maddi düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının devam ettiği okuldan seçilmek durumunda kalmıştır. Fakat yürüttüğümüz çalışmada, kişisel bilgi formunda grupların ekonomik durumlarına ilişkin veri alınacak madde yer almamakta. Bu maddenin dâhil edilmesi halinde daha net veriler sağlayabileceğini düşünmekteyim.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme sadece okullar baz alınarak uygulanmakta. Hâlbuki yaşamın her alanında yararı gözetilebilecek bir çalışma olma niteliği bulunan sosyal duygusal öğrenme, bireylerin tepkimelerini, düşünce, davranım ve biliş düzeylerini destekleyecek kapsamda bir çalışmadır. Toplumun bilinçlenerek farkındalık kazanması ve bu farkındalığı hayatına aks ettirmesi adına toplumsal ferahı da destekleyebilecek bilinç kazandırılmak için kullanılabilir. Bundan sonraki çalışmalarda sosyal ve duygusal öğrenme ve öfke kontrolü, sosyal ve duygusal öğrenme ve hiperaktivite, sosyal ve duygusal öğrenme ve depresyon gibi çalışmaların yürütülmesi de faydalı olacaktır.

Kullanmış olduğumuz sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği, geçerlilik güvenilirlik çalışması 2018 yılında Totan tarafından yapılmış, benzerlerine nazaran literatürde daha nadir rastlanan bir çalışmadır. Bu da araştırma alanımızı oldukça sınırlamıştır. Kıyaslanacak benzer bulgular bulmak için çalışmamızın alt ölçeklerini kapsayan Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği gibi diğer ölçekler kullanılmıştır.

Totan tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmış olan bizim de ölçek olarak aldığımız SDÖ ölçeği daha geniş kapsamda kullanılabilir.

Literatürde üstün zekâlı çocukların, tanı alamamışlara oranla daha ayrıcalıklı eğitim görmeleri gerektiği sıkça bahsedilmiştir. Fakat bu eğitimi verecek kurumlar her ne kadar günümüzde yaygınlaşıyor olsa da halen yeterli değildir. Bu konuyu tercih etmemin ana nedeni üstün zekâlılarda çalışıyor olmam ve onların sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanarak, günlük hayata daha kolay adapta olabilmelerinin önemine değinmek istemem. Çalışma ortamında edindiğim deneyimler tanı almış öğrencilerin kendilerini tanıma, okula adaptasyon, sosyal uyum ve dürtü kontrol gibi temel insani özellikler bakımından zayıf olduklarını işaret etmekte. Benzer konularda ebeveynlerinin de sıkıntı yaşadığına şahit oldum. Bu tip eğitim kurumlarının ve çalışmalarının artırılmasının hem ebeveynlere hem de çocuklara ışık tutacağına inanmaktayım.

8. KAYNAKLAR

Aber, J.L., Brown, J., Jones, S., Roderick, T. (2010). SEL: The history of a research-practice partnership. *Better: Evidence-Based Education*, 2(2), 14-15.

Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2011) Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.

Akar, İ., Şengil Akar, Ş. (2012) İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.

Akar, İ., Uluman, M. (2013) Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.

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

Akarsu F. (2004) *Üstün Yetenekliler. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*. Marmara Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

Akçamete G. (2010) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Akkan E. (2010) *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Tokat.

Akkanat, H. (1999, 2-6 Ağustos). Türkiye’de özel yetenekli çocuklar için ne yapılıyor? 13. Dünya Konferansı’nda Sunulan Bildiri, İstanbul.

Alkan, A. (2012, 24-26 Mayıs). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize.

Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand schools*. Wellington, New Zealand.

Arda T.B. (2011) *Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Becerileri Üzerinde Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Arslan, S., Akın, A. (2013) Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 23-34. Assouline S.G. (1997) Assessment of Gifted Children. In: N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.). Handbook of Gifted Education, Allyn & Bacon, Boston, (pp. 89-108).

Ataman A. (2004) "Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuk ile Yaşamak". (Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A.E., Şirin, M.R. Hazırlayan). Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları, Erkam matbaası, Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul. Bakır B. (2015) Üstün Zekâlı Olan ve Üstün Zekâlı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi, Mersin Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

Baron, D.M. (2013). Social and emotional learning: An argument for religious pluralism.

Barnes C.A. (2015) The Influence of Emotional Intelligence on the Leadership of Effective Principals in High Performing Title I Secondary Schools. Lamar University-Beaumont.

Baydan Y. (2010) Sosyal-duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-duygusal Beceri Programının Etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Baykoç Dönmez N. (2004) Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.) I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (69-70). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Bencik S. (2006) Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bencivenga, A.S., & Elias, M.J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. Nassp Bulletin, 87(637), 60-72.

Bloom B.S. (1985) Developing Talent in Young People. NY: Ballantine Books, New York.

Boyatzis, R.E. (2009) Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. Journal of Management Development.

Büyük Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu (TDK) (2015), 10. Baskı, TDK Yayınları, Ankara.

DE CANDOLLE, C. (1873). Physical Science. The Academy and literature, 1914-1916, 4(64).

CASEL (2005). Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional (SEL) Programs (Illionis Edition). 10.04.2015 tarihinde www.casel.org adresinden edinilmiştir

Ceylan Ş. (2009) Vineland Sosyal- duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Clark B. (1992) *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. 4th Edition. Merrill, New York.
- Clark, B. (1997) Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100.
- Clark B. (2002) *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. 6th Edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill–Prentice Hall, New Jersey.
- Clark B. (2015) *Üstün Zekalı Olarak Büyümek*. Çevirenler: F. Kaya, Ü. Ogurlu, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Cohen J. (1999) *Social Emotional Learning Past and Present: A Psychoeducational Dialogue*. J. Cohen (Eds). *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence in (s.3-23)*. Teacher Collage Press, New York.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., Poppe, J. (2005) *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. In *Research and Policy Report*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2007). *Youth And Schools Today: Why Sel Is Needed*. Chicago, IL.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2012). *Guidelines For Promising Practice In Social And Emotional Learning (Sel)*. Chicago, IL.
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Coryn, C.L., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D., Blinkiewicz, M. (2009) *Development and evaluation of the Social-emotional Learning Scale*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Cutts N.E., Moseley N. (2001) *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. Çeviren: İsmail Ersevîm, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Çağlar D. (2004) *Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, s: 111-126.
- Çapan B.E. (2006) *Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programının Etkililiği*. Hecettepe Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Çetinkaya Ç. (2007) *Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi'nin 10-11 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Ön Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Motivasyon Stillerinin Karşılaştırılması*. İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Davaslıgil, Ü. (1995) *Üstün zekâlı çocukların eğitimi*. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 43; Kasım-Aralık.
- Davaslıgil Ü. (2004) *Üstün Çocuklar*. I *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, 63, İstanbul, s: 211-220.

- Davis, G.A., Rimm, S.B. (2004). *Education of Gifted and Talented* (5th Ed.). MA, USA: Allyn and Bacon.
- Dettmann, D.F., Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), 158-161.
- Devaney, E., Utne O'Brien, M., Tavegia, M., Resnik, H. (2005). Promoting children's ethical development through social and emotional learning. *New directions for youth development*, 2005(108), 107-116.
- Diken, İ.H. (2012). BİA-AV: Okulöncesi Dönemde Anti-sosyal Davranışları Erken Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Uyarlanması ve Etkililiği. 110K274'nolu TÜBİTAK 1001 projesi, 2010-2012.
- Dilek, H., Aksoy, A.B. (2013) Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (3), 95-109
- Dirks, J. (1979). Parent's reactions to identification of the gifted. *Roeper Review*, 2(2), 9-10.
- Dollar, C.A. (2013). What Is The Impact Of Self-Management On Daily Net Calories Consumed By Women Who Are Overweight?
- Douthitt, V.L. (1992). A comparison of adaptive behavior in gifted and nongifted children.
- Elbertson N., Brackett M., Weissberg R. (2010) School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. UK: Springer, London, (1017–1032).
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., ve Shriver, T.P. (1997). *Promoting 352 Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J, Weissberg, R.P. ve Patrikakou, E.N. (2003). The ABCs of coping with adolescence. *LSS Partnerships. A Guide for Parents*, 111.
- Elias, M.J. (2006). The Connection Between Academic And Social-Emotional Learning. In M.J. Elias ve H. Arnold (Eds.) *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elias, M.J. ve Gordon, J.S. (2009). Promoting social and emotional development in childhood and early adolescence. T. P. Gullota vd. (Ed.). *A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Programs* in. (63-77).
- Enç M. (2005) *Üstün Beyin Gülcü Gelişim ve Eğitimleri*. 2. Basım. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Eraslan Capan, B. (2010) Öğretmen adaylarının ustun yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Gallagher J. (2006) *Models that Guide Teaching the Gifted*. Gifted Children Gifted Education. Great Potential Press, USA.

- Galton, F. (1869/1914) *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. Macmillan, London.
- Goleman D. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, New York.
- Goleman D. (2006) *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships*. Bantam, New York.
- Gökdere, M., Çepni, S. (2004) Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Graczyk, P.A., Matjasko, J.L., Weissberg, R.P., Greenberg, M.T., Elias, M.J., Zins, J.E. (2000) The role of the collaborative to advance Social and Emotional Learning (Case) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3.
- Gür, Ç. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştığı Sosyal ve Duygusal Problemler ve bu Problemlerin Çözümüne İlişkin Öneriler: Arkadaş Edinme Sorunu, Alay Edilme, Anksiyete-endişeler ve Aşırı Mükemmelliyeçilik Üzerine bir Çalışma. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April.
- Gürel, E., Tat, M. (2010) Çoklu zekâ kuramı. Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Volume 3/11.
- Hansen, J.B. ve Feldhusen J.F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*. *Gifted Child Quarterly* 38 (3), 115-121.
- Hernandez J.R. (2015) *How Do Managers Handle Organizational Rumors Effectively, And Does Emotional Intelligence Help? A Qualitative Inquiry*. Capella University. Doctoral Dissertation.
- Higgins, E.T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self And Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319.
- Hoge, D.R. & Renzulli, S.J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept, *Review of Educational Research*, 63 (4), 449-465
- Armor, D. (2003). *Maximizing Intelligence IQ*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2004) The Three Cs of Promoting Social and Emotional Learning. J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg (Ed.). In: *Building Academic Success on Social, Emotional Learning: What Does Research Say?* (s.40-58). Teacher Collage Pres New York.
- Kabakçı Ö.F. (2006) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri*. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kabakçı, Ö.F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçęęi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kahriman İ. (2002) *Adolesanlarda Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Kaplan D. (2008) *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions*. Vol. 10. Sage Publications.

Karakuş, F. (2010) Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6. Sayı 1. Haziran. 127-144.

Karasar N. (1984) Bilimsel Araştırma Metodu. Hacettepe Taş Kitapçılık 19. Baskı. Ankara.

Konyalıoğlu A.P., Varlı M.F. (2009) "Üstün ve normal zekâlı çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması". Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir.

Koshy V. (2002) Teaching Gifted Children: A Guide for Teachers. David Fulton Publishers, London.

Körler Y. (2011) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri ve Yalnızlık ile Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler. Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Kurnaz A., Tüybek C., Taşkesen Ü.S. (2009) Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları. Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kutluay Çelik B. (2014) The Relationship Between Social-Emotional Learning Skills and Attitudes Toward Elementary School Among Middle School Students. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kuyulu İ. (2015) Spor Lisesi ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.

Küçükkaragöz, H, Erdoğan, F. (2017) The analyzing of elementary school students' social skills and their social emotional learning levels according to some variables. Journal of Human Sciences, 14 (1).

Leana M.Z. (2005) Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi. İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Leana, M.Z., Cinan, S. (2012) Üstün zekalı ve normal çocuklarda yönetmel fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 32,13-30.

Lebuffe P.A., Shapiro V.B., Naglieri J.A. (2009) Devereux Student Strengths Assessment: K-8th Grade. Lewisville, Nc: Kaplan Press.

LeVine, E.S., Tucker, S. (1986). Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view. The Creative Child and Adult Quarterly, 11 (3), 156-165.

Long, K., Brown, J.L., Jones, S.M., Aber, J.L., And Yates, B.T., (2015) Cost analysis of a school-based social and emotional learning and literacy intervention. Journal of Benefit-Cost Analysis, 1-27.

Maker J. (2003) "New Directions in Enrichment and Acceleration", In: N. Colangelo and G. Davis (Ed.), Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon, Boston, (pp. 163 - 173).

Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington: U.S. Government Printing Office.

McCombs, B.L. (2004). The learner-centered psychological principles: a framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J.E. Zins R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg (Eds.) Building academic success on social and emotional learning what does the research say? (23-29).

McCoach D.B., Siegle D. (2003) The Structure and Function of Academic Self-concept in Gifted and General Education Students, *Roeper Review*, 25 (2), 61-65. Teacher College Press, New York.

Merter K. (2013) Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. 07/07/2009 tarih ve 80 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı.

Moon S.M., Kelly K.R., Feldhusen J.F. (2004) Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment. In: S.M. Moon (Ed.), Social/emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students. Essential Readings in Gifted Education Series (Series Ed. S.M. Reis), Corwin Press, California.

Neumeister, K.L.S., Adams, C.M., Pierce, R.L., Cassady, J.C., Dixon, F.A. (2007) Fourth-grade teachers perception of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Ball State University Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479 – 499.

Norris, J.A. (2003). Looking at classroom management through a Social and Emotional Learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318

Novick, B., Kress, J.S., ve Elias, M. J. (2002). Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social, and Emotional Learning. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Öpengin E. (2011) Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerinde Etkisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Özdemir-Becerem B. (2012) Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.

Özsoy Y., Özyürek M., Eripek S., (1994) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar “Özel Eğitime Giriş”. Karatepe Yayınları, Ankara.

Öztürk İ. (2017) 11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana-Baba Tutumları ile Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özsoy, Y. (2014) Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1).

Parker, M., Ross, A., Deutsch, R. (1979). Parenting the gifted adolescent. *Roeper Review*, 2(4), 40-42.

Passow, A.H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted child quarterly*, 25(1), 5-10.

- Pfeiffer S. (2008) Handbook of Giftedness in Children. Springer Science, Business Media B.V., New York.
- Pikul M.A. (2015) Changes in the Social And Emotional Wellness of Students After Participation in a Mentoring Program. Concordia University, Doctoral Dissertation.
- Raporu, M.A.K. (2012). Bilgi toplumu olma yolunda bilişim sektöründeki gelişmeler ile İnternet kullanımının başta çocuklar, gençler ve aile yapısı üzerinde olmak üzere sosyal etkilerinin araştırılması amacıyla kurulan Meclis Araştırması Komisyonu raporu. 24. Dönem, S. Sayısı, 381.
- Reicher, H. (2010) Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Renzulli J.S. (1986) The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York, pp.53-92.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappa*. 6(30) 180-184.
- Renzulli J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., Westberg, K.L. (2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Rev. Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Resing, W., Drenth, P. (2007). *Intelligence: Knowing and Measuring*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Richards, J., Encel, J, 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.
- Robinson, A., Clinkenbeard, P.R. (1998). Giftedness: An exceptionality. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-39.
- Roeper, A. (1982) How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Rohrer, J.C. (1995) Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence, *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3): 269-283.
- Romanz, T.E., Kantor, J.H. ve Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social*emotional learning programs. *Evolution and Program Learning*, 27(1), 89-103. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002
- Rubin, M.A., Wooley, S.F. (2006). Partners in Prevention: Whole School Approaches to Prevent Adolescent Pregnancy and Sexually Transmitted Infections. *American School Health Association* (NJ3).
- Sak U. (2010) *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları ve Eğitimleri*. Maya Akademi, Ankara.
- Sak U. (2013) *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Salovey, P., Mayer, D.J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211

Salovey P., Mayer J.D. (1997) What Is Emotional Intelligence?, P. Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.). In: Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. Harper Collins, New York, 3-34.

Saranli, A.G., Metin, N. (2012) Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 139-164.

Sattler, J.M. (1992). Assessment of children, 3rd ed San Diego, CA: Jerome M. Sattler.

Schack, G.D., Starko, A.J. (1990) Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. Journal for the Education of the Gifted, 13(4), 346-363.

Shore B.M., Kanevsky, L.S. (1993) Thinking Processes: Being and Becoming Gifted. K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (Eds). International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press Ltd., pp:133-148.

Silverman L.K. (1993) The Quest for Meaning: Counseling Issues with Gifted Children and Adolescents. In: Counseling Gifted and Talented. Love Publishing Company, Denver, Colorado, USA.

Singal, D.J., (1991) "The other crisis in American education.". Atlantic Monthly 268:5.

Skinner B.F. (1974) About Behaviorism. Random House, Inc., New York.

Sousa D.A. (2003) How the Gifted Brain Learns. Corwin Pres, California.

Sternberg R.J. (2003) International Handbook of Intelligence. Cambridge University Press, NewYork.

Strum S.C. (2001) Almost Human: A Journey into the World of Baboons. University of Chicago Press, Chicago.

Sürücü Ş. (2013) Üstün Yeteneklilerin Psikolojik Belirtileri, Stres Kaynakları ve Stres Karşısındaki Tepkileri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Şahin Z. (2000) Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 6, 451-469, Konya.

Şahin, F., Kargın, T. (2013) Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(02), 1-15.

Şara, P., Hasanoğlu, G. (2015) 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. International Journal of Human Sciences, 12 (2).

Tannenbaum A.J. (2000) "A History of Giftedness in School and Society", K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (Eds). In: International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition, Oxford: Elsevier, pp: 23-53.

Titrek O. (2007) IQ dan EQ ya Duyguları Zekice Yönetme. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Toker, F. (1968). Zekâ Kuramları. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu, Ankara

- Totan, T., Kabakçı, Ö.F. (2010) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2):575–600.
- Totan T. (2011) Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Totan, T. (2018) Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Trevino J.O. (2014) Emotional and Social Intelligence: A Study of Interpersonal, Intrapersonal, Social Awareness, and Social Facility Skills of Information Technology Professionals in Higher Education. Texas A And M University-Corpus Christi, Doctoral Dissertation, Texas.
- Triliva, S., Poulou, M. (2006). Greek Teachers Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27, 315.
- Tucker, B., Hafenstein, N. (1997). Psychological Intensities in Young Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3).
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (TBMM) (2012), “2012 Yılı Merkezi Yönetim Bütçesi,” Sayı 1, Cilt 1
- Türnüklü, A. (2004) Okullarda Sosyal-Duygusal Öğrenme. İçinde: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37.
- Tüy S.P. (1999) İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar Yönünden Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ulusoy, G. (2003) An assessment of supply chain and innovation management practices in the manufacturing industries in Turkey. *International Journal of Production Economics*, 86(3), 251-270.
- Uşaklı, H. (2017) Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerimde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Uzun M. (2004) *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Ünlü, P. (2009) Üstün yetenekli öğrencilerin fizik yeteneklerinin gelişiminin ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36).
- Veliyev M., Mustafayev A. (2016) *İnkışaf ve Yaş Psixologiyası*, Bakı, Devlet Üniversitesi Yayınları, Bakı.
- Waltz, M. (2013). The importance of social and emotional development in young children.
- Webb, J., Gore, J., Amend, E., DeVries, A. (2013). *De Begeleiding van Hoogbegaafde Kinderen*. Assen: Koninkelijke van Gorcum.
- Witty P.A. (1940) A Genetic Study of Fifty Gifted Children. In: *Intelligence: Its Nature and Nurture*. The thirty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Yazıcı Güztepe S. (2017) Spor Yapan ve Yapmayan Ergenlerdeki Benlik Saygısı ve İçeride Dışarıya Dönük Kişilik Yapılarının İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Young J.L. (2014) Evaluating the Effectiveness of Positive Life Changes Social-Emotional Learning Curriculum. University Of Minnesota, Doctoral Dissertation, Minnesota.

Ziegler A., Heller K.A. (2000) Conceptions of Giftedness From A Meta-Theoretical Perspective, In: Heller, A. K. Mönks, F. J. Sternberg, R. J. Ve Subotnik, R. F. (Ed), International Hand Book of Giftedness and Talented, II.Edition. Oxford: Pergamon Press, p: 3-22.

Zimmerman, B.J. , Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992) Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29 (3), 663-676.

Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use, Journal of Educational Psychology, 82 (1), 51-59.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (2001). Social-emotional learning and school success. CEIC Review, 10(6), 1-3. ...

Zins J.E., Bloodworth M.R., Weissberg R.P., Walberg H.J. (2004) The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.). Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does The Research Say? NY: Teachers College Press, New York.

<http://www.childrensacademyonline.net/wp-content/uploads/2013/01/Importance-of-SEL-In-Early-Childhood-Devt.pdf/> (03.03.2013)

http://www.temple.edu/lss/pdf/partnerships/lss_partner/ (08.04.2010)

9. EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Doğum tarihi:

Yaşı:

2. Cinsiyeti:

(a) Kız (b) Erkek

3. Eğitimi (Sınıfı) :

(a) 5 (b) 6 (c) 7

4. Kaç kardeş?

(a) Kardeşi yok (b) İki kardeş (c) Üç kardeş (d) Dört kardeş (e) Beş ve daha fazla

5. Kaçınıcı kardeş?

(a) Birinci (b) İkinci (c) Üçüncü (d) Dördüncü (e) Beşinci ve daha fazla

6. Hangi okulda eğitim görmekte?

(a) Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Fuat Sezgin Kampüsü

(b) Üsküdar Çocuk Üniversitesi Korkut Özal Kampüsü

(c) Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu

(1) Evet (2) Hayır

7. Annesi hayatta mı?

(1) Evet (2) Hayır

8. Babası hayatta mı?

(1) Evet (2) Hayır

9. Anne baba birlikte mi yaşıyor?

(a) Evet (b) Hayır

10. Hayır ise çocuk kiminle yaşıyor?

(a) Anne (b) Baba (c) Dede-Babaanne (d) Dede- Anneanne

11. Annenizin eğitim düzeyini işaretleyiniz.

(a) Okuma yazma bilmiyor (b) Okuma yazma biliyor

(c) İlk Öğretim mezunu (d) Orta öğretim mezunu (e) Üniversite mezunu

(f) Yüksek lisans veya doktora mezunu

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

12. Babanızın eğitim düzeyini işaretleyiniz.

- (a) Okuma yazma bilmiyor (b) Okuma yazma biliyor
(c) İlk Öğretim mezunu (d) Orta öğretim mezunu (e) Üniversite mezunu
(f) Yüksek lisans veya doktora mezunu

13. Ebeveyn çalışma durumunu işaretleyiniz.

- (a) Yalnızca baba (b) Yalnızca anne (c) Her ikisi de çalışıyor
(d) Hiçbiri çalışmıyor

EK 2: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplanarak değerlendirilecektir. Lütfen adınızı yazmayın. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Hiç doğru değil	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Doğru	Tamamen Doğru
1. Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım.	()	()	()	()	()
2. Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım.	()	()	()	()	()
3. Öfkemle sevicimi kontrol altında tutarım.	()	()	()	()	()
4. Birileriyle aramda sorun olduğunda, bunu o kişiyle konuşurum.	()	()	()	()	()
5. Bir sorunu çözdüğümü düşündüğümde verdiğim kararlarımın sonucunu değerlendiririm.	()	()	()	()	()
6. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
7. Başkalarının duygularındaki değişikliği anlayarak, kendimi onun duygularına göre ayarlarım.	()	()	()	()	()
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
9. İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım.	()	()	()	()	()
10. Bir sorunu çözmek için farklı yolları deneyerek başarıya ulaşmaya çabalarım.	()	()	()	()	()
11. Çevremde yardıma ihtiyacı olan birisi olduğunda onu fark ederim.	()	()	()	()	()
12. Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim.	()	()	()	()	()
13. Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım.	()	()	()	()	()
14. Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
15. İşini çok iyi yapan biri hemen dikkatimi çeker.	()	()	()	()	()
16. Beni zora sokacak davranışları yapmamı isteyenleri reddederim.	()	()	()	()	()
17. Davranışlarımı ve düşüncelerimi değerlendirerek, kendim hakkında fikir sahibi olurum.	()	()	()	()	()
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
19. Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim.	()	()	()	()	()
20. Birileriyle sorun yaşadığımda, her iki tarafında kazanacağı çözümler bulurum.	()	()	()	()	()
21. Bir sorunu çözerken benim ve başkalarının haklarını dikkate alırım.	()	()	()	()	()
22. Başkalarının inançları benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
23. Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim.	()	()	()	()	()

EK 3: Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu

Sevgili veli,

Bu çalışmada, öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme başlıkları incelenmektedir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada, öğrenciden belirleyici bilgiler istenmeyecektir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Sorulara verilecek samimi ve doğru cevaplar ile soruların boş bırakılmaması çalışmanın güvenilir olmasında etkili olacaktır. Çalışmaya katılım yaklaşık 20-25 dakika sürecektir. Araştırma sırasında herhangi bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederse, katılımı sonlandırabilir. Katılım için şimdiden teşekkür ederiz.

Yukarıda gönüllü öğrenci velisi olarak araştırmadan önce verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarla söz konusu klinik araştırmaya çocuğumun kendi rızasıyla hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.

Evet ()

Hayır ()



T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

SAYI : 92

KONU: Etik Kurul İzni

30.10.2018

Sayın; Seda Temelli

Haliç Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından yapmış olduğunuz başvuru incelenmiş olup, Dr. Ayşegül Yetkin danışmanlığında planladığımız “Üstün Zeka Tanısı Almış Çocukların Sosyal ve Duygusal Öğrenmelerinin Tanı Almamış Çocuklarla Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmanız kurulumuzun 30.10.2018 tarihli toplantısında etik yönden uygun bulunmuştur.

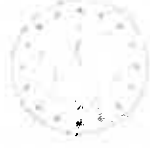
Bilgilerinize sunarım.

Prof .Dr. Melek Güneş YAVUZER
Etik Kurul Başkan Yardımcısı

EK.Etik Kurul Kararı

Sütlüce Mah. İmrahor Cad. No:82 Beyoğlu- İSTANBUL
Tel: 0212 924 24 44/2704 Faks: 0212 343 08 78
etikkurul@halic.edu.tr Internet:www.halic.edu.tr

EK 5: İzin Belgesi-1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8455263

29/04/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Haliç Üniversitesinin 18.02.2019 tarihli ve 445 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.04.2019 tarihli tutanağı.

Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Seda TEMELLİ'nin "Üstün Zeka Tanısı Almış Çocukların Sosyal ve Duygusal Öğrenmelerin Tanı Alınmış Çocuklarla Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Üsküdar ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
29/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirlik M. İsmail Ökten Cad.
No:1 Beşik Adliye Binası Sahaaltı Kat:5/501/Beşik
E-Posta: eib34@meb.gov.tr

A. BAĞI YA VHKI
Tel: (0 212) 455 14 00-279

bu belge elektronik ortamda yayımlanmıştır. Anket ve Araştırma İzin Talebi Formu No: 35/19-2019-3/27-0500-0000 belgine kayıt edilmiştir.

EK 6: İzin Belgesi-2



T.C.
ÜSKÜDAR BELEDİYE BAŞKANLIĞI
Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü

Sayı : 47341475-900-E.10229
Konu : Seda TEMELLİ'nin Anket Uygulama
İzni Hk.

30/05/2019

HALIÇ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İli: 77118178-044 sayılı, 18.02.2019 tarihli yazınız.

İlgi yazıda, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Seda TEMELLİ'nin Belediyemiz birimlerinden Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Dr. Fuat SEZGİN Kampüsü'nde 5,6 ve 7. sınıf öğrencilerine "Üstün Zeka Tanısı Almış Çocukların Sosyal ve Duygusal Öğrenmelerin Tanı Alınmış Çocuklarla Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma gereği anketlerin yapılması talep edilmektedir.

İlgili anket çalışmasının Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Dr. Fuat SEZGİN Kampüsü'nde uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Üzeyir IŞIK
Başkan Yardımcısı

10. ÖZGEÇMİŞ

1987'de İstanbul'da doğdu. Öğrenim hayatına Nilüfer Hatun İlköğretim Okulu'nda başladı, 4. sınıfta Resneli Niyazi Bey İlköğretim Okulu'na geçerek buradan mezun oldu. Lise eğitimini Ensar Koleji'nde tamamladı. 2005 yılında Newport Üniversitesi'ne başladı. Burada Davranış Bilimleri bölümünü okudu. Anadolu Üniversitesi İşletme bölümünde okudu, 2015'te mezun oldu.

2014 yılında Üsküdar Belediye'sinde çalışmaya başladı. 4 sene boyunca Çocuk Eğitim Merkezi'nde çalıştı. Burada "Bağımsız Gelecek" projesinde koordinatör olarak görev aldı. 2016 yılı güz döneminde T.C. Haliç Üniversitesi'ndeki Uygulamalı Psikoloji Yüksek Lisans eğitimine başladı. 2018 yılında Üsküdar Belediyesi'nin başka bir birimine geçti. Şu anda Üsküdar Çocuk Üniversitesi Prof. Dr. Fuat Sezgin kampüsünde rehberlik öğretmenliği yapmaktadır.

Lisans eğitiminden itibaren ve mezuniyet sonrasında hastanelerde ve okullarda gönüllü stajlar, çalışmalar yaptı. Kariyerine, alanı ile ilgili eğitimleri alarak devam etmektedir.