

**T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı**

Doktora Tezi

**ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN
AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
SINANMASI**

Nüket Afat

2502080187

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayça Köksal Konik

İstanbul, 2013



DOKTORA

TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Nüket AFAT Numarası : 2502080187

Anabilim/Bilim Dalı: Üstün Zekalılar Eğit. Danışman Öğretim Üyesi: Yrd.Doç.Dr.Ayça KÖKSAL KONİK

Tez Savunma Tarihi : 05.03.2013 Tez Savunma Saati : 13:00'de

Tez Başlığı : Üstün Zekalı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Geliştirilen Aile Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Prof.Dr.Ümit DAVASLIGİL		KABUL
2- Doç.Dr.Esra İŞMEN GAZİOĞLU		KABUL
3- Yrd.Doç.Dr.Ayça KÖKSAL KONİK		KABUL
4-Yrd.Doç.Dr.Serap EMİR		KABUL
5- Yrd.Doç.Dr.Armağan YILDIZ		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Prof.Dr.Oktay AYDIN		
2-Yrd.Doç.Dr.Marilena Z.LEANA		

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynlerinin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eğitim programı geliştirmek ve bu programın etkililiğini sınamaktır. Bu amaçla 10 haftalık eğitim programı ve programın etkililiğinin sınanması için “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler – EFÖ-ÜZÇE)” geliştirilmiştir.

Araştırma, İstanbul ilinde üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin devam ettiğı ve “Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi Projesinin” uygulandığı ilk devlet okulu olan T.C. Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda yürütölmüştür. İlgili okula, il çapında yapılan grup ve bireysel zekâ testleri sonuçlarına dayalı sıralamada tespit edilen ilk 24 öğrenci 1. sınıfına kayıt hakkı kazanmaktadır. 1. sınıfa kayıt olan tanılanmış üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinden 12’si deney 12’si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır.

Araştırmada ön-son-izleme testi uygulamaları için araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler-ÜZÇE) kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları için 6 yaşında Stanford Binet Zekâ Testi ile tanılanmış üstün zekâlı çocuğu olan 127 aileye ulaşılmıştır. Ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmalarında madde analizi yapılmış, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,833 olarak bulunmuştur. Hazırlanan eğitim programı haftada 1 gün 90 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Ölçümler sonucunda elde edilen veriler Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler, Mann Whitney-U ve Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda üstün zekâlı çocukları olan ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programının ebeveynlerin farkındalıklarında olumlu değışikliğe yol açtığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâlı Çocuklar, Üstün Zekâlı Çocukların Ebeveynleri, Aile Eğitim Programı, Psikoeğitim, Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği

(Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler - ÜZÇE).

ABSTRACT

The main purpose of this study, is to prepare an education program for the parents of gifted and talented students to improve their awareness and, to test the efficiency of program.

The study was conducted with a total number of 24 parents, 12 of them in study group and 12 in control group, who were parents from first grades of Beyazıt Ford Otosan Elementary School in İstanbul which offers a differentiated curriculum for gifted children. Education program consisting of 10 sessions was applied to the study group ones a week.

In the study, Parents Awareness Scale are applied as pre-test and post test which developed by the researcher. 127 parents of gifted children were reached for the assessment of validity and reliability of the scale. Item analysis was conducted and the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be 0.833. The data obtained from measurements of the selected order Wilcoxon, Mann-Whitney-U and Pearsan Correlation Test and have been analyzed.

As a result of the study positive changes in the awareness of the parents caused by the education program was concluded.

Keywords: Gifted Children, Parents of Gifted Children, Family Education Program, Parents Awareness Scale - Gifteds Form Scale of gifted child parenting.

ÖNSÖZ

Ailenin insan yaşantısı üzerindeki etkisi doğumdan önce başlamakta ve yaşamın sonuna dek sürmektedir. Ebeveyn çocuğun ilk öğretmenidir ve tüm toplumlar çocuğun eğitimindeki önemini kabul etmişlerdir. Dünyanın her yerinde ebeveyn olma en önemli görevler arasında yer almaktadır. Ebeveyn eğitim programları çocuklara aileleri aracılığıyla dolaylı olarak ulaşıp ailelerin çocuk bakımına yönelik ebeveynlik becerilerini geliştirme ve bu ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilen programlardır.

Kendine has karakteristik birçok özelliği ve ihtiyacı olan üstün zekâlı çocukların hayatında da ailenin önemi çok büyüktür. Üstün zekâlı olmak, hem çocuk için hem de aile için içsel ve dışsal çok çeşitli sosyal duygusal deneyimlerle mücadele gücünü gerektirmektedir. Üstün zekâlı bir çocuğa sahip olan aile çocuğunun ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve destekleyeceği konusunda çok az bilgiye sahip olabilmektedir. Aileler sıklıkla üstün yetenekli bir çocuğun gereksinimleri karşılamaya hazırlıklı olma konusunda yetersizlik duyarlar özellikle ebeveyn çocuk etkileşiminin yoğun yaşandığı erken yıllarda gerekli önlemlerin alınması ve destek hizmetlerinin sağlanması aile için önemli bir gerekliliktir. Tüm bu sebeplerden ötürü, bu araştırmanın, üstün zekâlı bireylerin ilk ve en önemli eğitimcileri olan ailelerinin, çocuklarını sağlıklı, mutlu ve verimli bireyler olarak yetiştirmelerine destek vereceği umulmaktadır.

Ülkemizde üstün zekâlıların eğitimi alanında yaptığı öncü çalışmalarla bir duayen olan ve öğrencisi olmaktan şeref duyduğum Sayın Hocam **Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL**'e, tüm sabır dolu desteklerinden ötürü Sayın Danışmanım **Yrd. Doç. Dr. Ayça Köksal KONİK**'e, tüm yönlendirmeleri için Bölüm Başkanım Sayın Hocam **Yrd. Doç. Dr Serap EMİR**'e, değerli yorumları ve yüreklendirmelerinden dolayı Sayın Hocam **Yrd. Doç. Dr Armağan YILDIZ**'a, lisan 1. sınıftaki danışmanlığından bu yana desteğini yanımda hissettiğim Sayın Hocam **Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU**'na teşekkürü bir borç bilirim.

İhtiyaç duyduğum her anda desteğini yanımda hissettiğim, tanımaktan gurur duyduğum sevgili dostum **Yrd. Doç. Dr Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR** başta olmak üzere tüm arkadaş ve dostlarıma sevgi dolu teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim serüvenimdeki önemli yerlerinden ve katkılarından dolayı **Sedat ÖZCAN, Filiz BİLGİÇ, Serap ÜKİSTEN, Ü. Mesut KÜÇÜKEFE**'ye teşekkür ederim.

Hayatımın en büyük destekçisi olan **anneme**, saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Ve Sevgili Eşim **Tanzer AFAT**' a minnettarım...

Nüket Gürpınar AFAT

2013

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
1. İLGİLİ LİTERATÜR	9
1.1. Zekânın Tanımlanması.....	9
1.2. Üstün Zekâ.....	11
1.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Gelişimsel Özellikleri.....	14
1.3.1. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	14
1.3.2. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	15
1.3.3. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri.....	16
1.3.4. Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal Gelişim Özellikleri.....	17
1.3.5. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri.....	18
1.4. Üstün Zekâlı Çocuğun Ailesi Olmak.....	19
1.5. Üstün Zekâlı Çocukların Desteklenmesi Gereken Alanlar	25
1.5.1. Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri.....	28
1.5.2. Üstün Zekâlı Çocuklarda Eş Zamanlı Olmayan Gelişim.....	29
1.5.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Başarısızlık Ve Motivasyon.....	30
1.5.4. Üstün Zekâlı Çocuklarda Depresyon.....	35
1.5.5 Mükemmeliyetçilik	38
1.6. Üstün Zekâlı Çocukların Ailelerinin Danışmanlık ihtiyacı.....	41
1.6.1. Aile Terapisi.....	45
1.6.1.1. Stratejik Aile Terapisi	46
1.6.2. Aile Danışmanlığı.....	48
1.6.3. Ebeveyn – Aile Eğitimleri.....	48
1.6.3.1. Eğitim Programı Etkilerini Değerlendirme	50
1.6.4. Psikoeğitim.....	53
1.6.4.1. İnsancıl Yaklaşım.....	56

1.6.4.2. Bilişsel Davranışçı Kuram	57
1.7. Türkiye Ve Dünyada Aile Eğitim Programları.....	61
1.7.1. Dünyada Aile Eğitim Programları.....	61
1.7.2. Dünyada Aile Eğitim Programlarıyla İlgili Araştırmalar.....	64
1.7.3. Dünyada Üstün Zekâlı Çocukların Ailelerine İçin Aile Eğitimi...68	
1.7.4. Türkiye'deki Aile Eğitim Programları.....	71
1.7.5. Türkiye'de Üstün Zekâlı Çocukların Aileleri İçin Eğitim Programları.....	73
2. YÖNTEM.....	75
2.1. Araştırma Modeli.....	75
2.2. Çalışma Grubu.....	75
2.3. Verilerin Toplanması.....	76
2.4. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)'nin Geliştirilmesi.....	76
2.4.1. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) İtemlerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları	79
2.4.2. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları.....	81
2.4.3. Ölçeğin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	82
2.4.4. Yapı Geçerliliği-Açıklayıcı Faktör Analizi.....	84
2.4.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	87
2.4.6. Güvenilirlik İşlemleri.....	92
2.5. Üstün Zekâlıların Ailelerine Yönelik Eğitim Programı.....	94
2.5.1. Programın Hazırlanmasındaki Teorik Temel.....	94
2.5.2. Uygun İçeriğin Düzenlenmesi.....	96
2.5.3. Programın Oturumları.....	100
2.5.3.1. Karakteristik Özelliklerin Fark Edilmesi.....	102
2.5.3.2. Motivasyon, Başarı.....	102
2.5.3.4. Sorumluluk, Kendini Yönetme.....	102
2.5.3.5. Mükemmeliyetçilik.....	103
2.5.3.6. Çatışma, Stres.....	103
2.5.3.7. İletişim.....	103
2.5.3.8. Okul Aile İşbirliği	104

3. BULGULAR.....	105
3.1. Denence 1-Oluşturulan Deney Ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Yoktur.....	105
3.2. Denence 2-Deney Grubunun Son Test Sonuçları İle Ön Test Sonuçları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Vardır.	106
3.3. Denence 3-Kontrol Grubun Ön Test Ve Son Test Sonuçları Arasında Anlamlı Farklılık Yoktur.....	108
3.4. Denence 4- Deney Ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler) Sontest Sonuçları Arasında Anlamlı Farklılık Vardır.....	110
SONUÇ	112
KAYNAKÇA.....	129
EK- A EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMI ÖRNEK OTURUM PLANI.....	153
EK- B EBEVEYN FARKINDALIKLARI ÖLÇEĞİ (ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLER) (EFÖ-ÜZÇE) GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI ÖNCESİNDEKİ FORMU.....	167
EK – C ÖZGEÇMİŞ.....	170
EK – D İZİN BELGESİ.....	173
EK- E EBEVEYN FARKINDALIKLARI ÖLÇEĞİ (ÜZÇE) İLE EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİNİN BENZER MADDELERİ.....	174

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler.....	77
Tablo 2: Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	79
Tablo 3: İç tutarlılık Katsayısı	81
Tablo 4: Madde Analizi	82
Tablo 5: Faktör Analizi Bulguları	84
Tablo 6: Ortak Varyans Tablosu	85
Tablo 7: Faktör Analizi İşlemlerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarının Özdeğeri ile Açıklanan ve Toplam Varyans Sonuçları	85
Tablo 8: Ana Faktörleri Oluşturan Maddelere Ait Dağılım Tablosu	86
Tablo 9 Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler) Boyutları, Madde Sayısı ve Madde Numaraları	87
Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri	88
Tablo 11 Lisrel Doğrulayıcı Faktör Analizi	90
Tablo 12: Test Tekrar Test Korelasyon Tablosu.....	91
Tablo 13: Test Yarılama Korelasyon Tablosu.....	91
Tablo 14 Eşdeğer Form Korelasyon Tablosu.....	92
Tablo 15: Deney Ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Öntest Puanları Karşılaştırması	104

Tablo 16: Deney Grubu Öntest Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo	105
Tablo 17: Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	106
Tablo 18 : Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo.....	107
Tablo 19: Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	108
Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Sontest Puanları Karşılaştırması	109
Tablo 21: Deney Grubu Sontest Ve Kalıcılık Testi İçin Betimleyici Tablo	110
Tablo 22: Deney Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	110

GİRİŞ

PROBLEM

Ailenin insan yaşantısı üzerindeki etkisi doğumdan önce başlamakta ve yaşamın sonuna dek sürmektedir. Anne baba, severek ve özenli bir bakım göstererek çocuğa güven ortamı yaratır. Aile, çocuğun sağlıklı büyümesini temel alabilirse, çocuğun yeteneklerini geliştirmesine yardım etmiş olur (Barut 1992). Anne baba olmak, yaşamın içindeki geri dönülemez rollerden biridir. Çocuk dünyaya geldikten sonra çiftin hayatında büyük değişimler yaşanır ve ebeveynlerin sorumlulukları sürekli artar. Kişilerin çocuk sahibi olmakla ilgili görüşleri, çocuğa ve anne baba olmaya yükledikleri anlamlar onların nasıl anne baba olacaklarını bir biçimde etkiler. Öte yandan anne babanın çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, çocuklarıyla ilgili beklentileri ve onlarla etkileşimleri üzerinde etkilidir ve çocuklarının gelişimine de olumlu katkı sağlar (İşmen Gazioğlu, 2011).

Ebeveyn çocuğun ilk öğretmenidir ve tüm toplumlar çocuğun eğitimindeki önemini kabul etmişlerdir. Dünyanın her yerinde ebeveyn olma en önemli görevler arasında yer almaktadır. “İyi” ebeveyn olmanın belirli bir formülü yoktur. Ancak aile eğitim programları ile anne-babaların çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi mümkündür. Ebeveyn eğitim programları, çocuklara aileleri aracılığıyla dolaylı olarak ulaşır. Bu programlar ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştirme yönelik uygulanan programlardır. Ebeveyn eğitimleri, aileyi ve aile yaşantısını doğrudan ilgilendiren konularla ilgilenir ve bu eğitimlere verilen önemin gün geçtikçe arttığı gözlenmektedir. Günümüzde çocuğun ailesini de kapsamayan bir eğitim programı ile istenen hedefe ulaşmanın çok güç olduğu bilinmektedir (Aksoy, 2002).

Kendine has karakteristik birçok özelliği ve ihtiyacı olan üstün zekâlı çocukların hayatında da ailenin önemi çok büyüktür. Uygarlık alanında ilerleme çabalarının olumlu sonuçlara ulaşmasında en büyük görev, toplumun üstün olarak nitelendirilen küçük kesimine düşmektedir. Toplumsal yaşamında bu denli olumlu

etkiye sahip bu grubun yeterli bir eğitime tabi tutulmasında ve ailelerinin bilinçlendirilmesinde büyük yararlar vardır (Davaslıgil, 1990).

Üst düzey yetenekleri keşfetmek ve beslemek ailenin en öncelikli görevlerindendir. Aileler üstün çocukların tanınmasındaki rolleri hakkında karışıklık yaşayabilmektedirler. Bazı aileler bu tanılamamın okulun görevi olduğunu düşünürken bazı okullar ise bu sorumluluğun ailede olduğuna inanmaktadır. Bazı aileler ise tanılama sürecinde aktif olmak düşüncesindedirler. Tanılama sürecine dahil olmak isteyen aileler bile maalesef çocuklarında neye bakmaları gerektiğini tam olarak bilmemektedirler. Bu aileler üstün zekâlı çocukların karakteristik özelliklerini tam olarak bilmedikleri gibi bu süreçte alacakları rolü de kestirememektedirler (Moon, 2004).

Üstün zekâlı bir çocuğa sahip olan aile çocuğunun ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve destekleyeceği konusunda çok az bilgiye ulaşabilmektedir. Bunun yanında aileler sıklıkla üstün yetenekli bir çocuğun gereksinimleri karşılamaya hazırlıklı olma konusunda yetersizlik duyarlar (Colengelo,1991; Parker, Ross & Deutsch,1980; Ross,1964). Bu problemler pek çok etkenin birleşimi ile ortaya çıkmaktadır. Mitler ve üstün zekâlılar hakkında yanlış bilgilenmeler (Dettman & 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 bir çocuk yetiştirmeyi zorlaştırabilmektedir.

Üstün zekâlı çocukların aileleri yaşadıklarından dolayı kendilerini hem ödüllendirilmiş hem de cezalandırılmış hissedebilirler. Üstün zekâlı çocuk sahibi olmak içsel ve dışsal çok çeşitli sosyal duygusal deneyimlerle mücadele gücünü gerektirmektedir. Bu nedenle üstün zekâlı çocuk sahibi olmak hem keyifli hem de zorlayıcı bir durum olabilmektedir (Moon, 2004). Üstün zekâlı öğrenciler yetişkin rehberliğine normal öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duyarlar ve genel olarak destekleyici bir aile ortamından diğer öğrencilere nazaran daha fazla yarar sağlarlar (Deur, 2011).

Anne babalar, çocuklarının ilk öğretmenleridir ve çocuklarının yeteneklerini ilk geliştiren kişilerdir. Dolayısıyla aile, eğitimci ve öğretmenlerin erken yıllarda yönlendirilmesi ve üstün zekâlı çocukların gerçek performanslarını ortaya koyabilecekleri ortamlar sağlanması gereklidir (Silverman, 2000). Erken çocukluk döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi, eğitimlerine yön verir. Bu anlamda üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesi; ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim programlarının hazırlanması, anne babanın ve öğretmenlerin erken yıllarda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi ile sağlanabilir.

Anne babaların, çocuklarını en erken ve yakından tanıyan çevreyi oluştururlar. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda anne babaların çocuklarından alacakları ipuçları farkında olmaları büyük önem taşır. Aile, çocuğunun yetenek ve başarı gelişiminde öncelikli ve kritik bir pozisyonda bulunduğunu anlamalıdır (Bloom & Sosniak, 1981). Campbell de (1996) üstün zekâlı çocuklarda başarının ön koşulu olarak güven duygusu, disiplin, çalışma alışkanlıkları, kendini algılama ve destekleyici aile tutumların göstermiştir. Bazı aileler çocuklarının üstün yetenek ve zekâlarının boşa gittiği iyi değerlendirilemediği noktasında aşırı bir anksiyete içine girebilmektedirler. Ailenin yaşadığı bu kararsız ve umutsuz durum üstün zekâlı çocuklarında da çatışma ve karışıklık yaşamasına neden olabilir.

Ayrıca aile içinde problem yaşamaya başlamak veya problemlili çocuklara sahip olarak çözüm aramak yerine ebeveyn çocuk etkileşiminin yoğun yaşandığı erken yıllarda gerekli önlemlerin alınarak destek hizmetlerinin sağlanması büyük bir gerekliliktir (Yıldız, 2003). Erken dönemde ebeveyn farkındalıklarının oluşturulması olası yaşanacak sorunların önlenmesine destek verebilir. Sorunlara çözüm arayışı için harcanacak zamanın, sağlıklı gelişimi desteklemek için harcanabilmesi için gelişimin en hızlı olduğu erken dönemde ebeveyn farkındalıklarının artırılması faydalı olacaktır.

Üstün zekâlı çocuk sahibi ebeveynlerin destek arayışları ile ilgili literatür incelendiğinde, “ayırıcı karakteristik özellikler, potansiyelin optimize edilebilmesi, hassasiyet ve duyarlılık alanları, disiplin, iletişim, kardeş ilişkileri ve evlilik ilişkileri” (Dettmann & Colangelo, 1980; Probst, 2005) gibi konular tespit

edilmektedir. Bu çalışmalarda aileler, “çocuklarını motive etme, çocuklarının sorumluluklarını alma ve çocuğunun sosyal gelişimini teşvik edebilme” konularında destek ihtiyaçlarını belirtmişlerdir. Ailelerin ilgilendikleri diğer konular ise “sosyal ve duygusal destek, aile içi roller ve dinamikleri, entelektüel davranış, disiplin, büyüme ve eğitim seçenekleridir (Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005; Sankar-DeLeeuw, 1999). Hodge & Kemp (2006) de üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarısızlık ve mükemmeliyetçilik korkusu ile ilgili endişe içinde olduğu belirtmiştir. Üstün zekâlı çocukların ebeveynleri profesyonel, psikolog ve danışmanlardan genellikle eğitsel değerlendirme, kariyer danışmanlığı ve çocuk ve okul endişeleri gibi konularda danışmanlık talep etmektedirler (Yoo & Moon, 2006). Bu bilgilerden yola çıkarak ebeveynlerin üstün zekâlı çocukların genel ve niteliksel özellikleri ile ilişkileri hakkında farkındalıklarının artırılması gerekli görülmektedir.

Üstün zekâlı çocukların aileleri okul ortamında olsun kendi çevrelerinde olsun deneyimlerini paylaşacak, tartışıp konuşacak deneyimli kişileri bulmakta zorluk çekmektedirler. Bu ailelerin anlattıklarına inanmak, her dinleyen için kolay kabul edilebilen bir durum olmayabilmektedir. Bu yüzden de aileler kırıklığa uğrayıp kendilerini yalnız hissetmektedirler. Üstün zekâlı çocukların ailelerinin, anlaşılmaya ve çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal potansiyellerini zenginleştirilmesinde bilgi, destek ve rehberliğe ihtiyaçları vardır. Bu bilgilerden yola çıkarak ebeveyn farkındalıklarının artırılması için ebeveynlerin kendilerini yalnız hissetmemeleri, kendileri gibi benzer yaşantıları deneyimleyen ailelerin olduğunu görmeleri, diğerlerinin deneyimlerinden faydalanabilmeleri ve grup tarafından kabul görmeleri için grup çalışmaların etkili olacağı düşünülmektedir. Uzmanlar üstün zekâlı çocuklara en iyi ortamın sunulması ve eğitimsel olarak ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ailelerinin rehberliğe ihtiyaçları olduğu konusunda uzlaşmaktadır (Wood 2010). Yıldız’ın 2003’de belirttiği gibi yetişkinler karşılaştıkları güçlüklerde genelde alışkanlıklarını, özelde ise geçmiş yaşam deneyimlerini kullanma eğilimde olmaktadır. Ancak güçlüklerin üstesinden gelme ve problem çözme gibi becerilerin eğitimle kazandırılıp geliştirilebileceği de görülmektedir.

Üstün zekâlı çocuk ile ailelerinin yaşadıkları özel ve kendilerine has zorlukların üstesinden gelebilmelerine destek verecek, onları destekleyecek ve gerekli rehberliği sağlayacak araştırma ve kaynaklar oldukça sınırlı miktardadır. Yurtdışında yapılan çalışmalar “sınırlı” olarak değerlendirilirken ülkemiz içinde yapılan çalışmalar henüz ihtiyacı karşılar nicelikten hayli uzaktadır. Farklı alanlardaki (görme, işitme, otizm vb..) özel eğitim gereksinimi içinde olan çocuklar ve aileleri hakkında yapılan çalışmalar üstün zekâlı çocuk ve aileleri hakkında yapılan çalışmalardan daha yoğun görülmektedir (Warne, Lazo, Ramos & Ritter, 2012). Araştırmalar ayrıca, aileyi işin içine dahil eden üstün zekâlılar eğitim programlarının eksikliğini göstermektedir (Akt: Weber & Stanley). Bu araştırmaları destekleyen durum ülkemizde de yaşanmaktadır. İstanbul’da ilkököl düzeyinde örgün eğitim veren “2 görme engelliler, 7 işitme engelliler, 8 hafif düzeyde zihinsel engelliler, 10 otistik çocuklar, 17 orta ve ağır düzeyde zihinsel engelliler” özel eğitim ilkökölü bulunmakta iken üstün zekâlı çocuklar için örgün eğitim veren ilköğretim düzeyinde özel eğitim okuluna rastlanmamıştır (www.orgm.gov.tr).

Sınırlı çalışmaların içinde dünyada üstün zekâlı çocukların ailelerine verilen eğitim programlarından en bilinenlerinden biri SENG (Support Emotional Needs of the Gifteds- Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal İhtiyaçlarının Desteklenmesi)’dir. SENG, sıklıkla yaşanan 10 sorunu 10 haftada ele alan bir aile danışma modelidir. Gruba katılanlar ebeveynler Webb’in aileler hakkında yazdığı kitapları okuyarak gruba katılmaktadır. Grup içinde aşılarmaya çalışılan en önemli görüş bir problemi aşmanın en iyi yolunun onu önlemek olduğudur. Bunun yanında ailelere problem yaşadıkları durumlarda sorunları aşabilmek için problem çözme becerileri de öğretilmektedir. Eğitim grubu ailelere çocuklarını daha iyi anlamaları, desteklemeleri ve eğitmeleri konusunda yardım etmektedir. SENG’in ailelere yardımcı olduğu birçok defa gözlenmiştir ancak deneysel olarak sınındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2009’da Sanders ve arkadaşları da bu bulguyu destekler nitelikte “üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik ve sınıarak değerlendirilmiş kapsamlı bir eğitim programı bulunamamaktadır” görüşünü paylaşmıştır.

Üstün zekâlı çocukların ebevenlerine yönelik uygulanan bir diğer eğitim programı Üç-P (Positive Parenting Program-Triple-P), Sanders ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiştir Program, davranış bozukluğu gösteren çocukların ebeveynlerine yöneliktir. Programın üstün zekâlı çocukların ebeveynleri üzerinde etkililiği bir araştırmada denenmiş ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediği tespit etmiştir (Sanders, 2009).

Üstün zekâlı çocukların ailelerine yönelik yapılan bir diğer eğitimsel çalışma Amerika'daki Florida Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilip desteklenen WOGI'(Working on Gifted Issues- Üstün Zekâlıların Sorunları Üzerine Çalışma)'dir. WOGI ebeveyn atölyelerinin amacı üstün zekâlı çocukların ailelerini üstünlüğü anlamak, ikincisi ise pratik davranışsal stratejiler hakkında bilgi ve destek sağlamaktır. 1 günlük atölye çalışmaları, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamış ölçeklerle deneysel olarak sınıandığında etkili sonuçların alındığı görölmektedir.

Sonuç olarak üstün zekâlı çocuklar, özel eğitim ve destek sağlandığında ölkemizin parlak geleceğini şekillendirecek bireylerdir. Onların yetişmesinde öncelikle erken dönemde ailelere destek vermek gereklidir. Ancak ölkemizde de dünyada da bu alanla ilgili yapılan çalışmalar ihtiyacı karşılar nitelikten uzak görölmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak üstün zekâlı çocukların genel ve niteliksel özellikleri ile ilişkileri (okul-aile) kapsamında desteklenmesi amacıyla bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programının bilişsel davranışçı ve insancıl kuramlara dayalı psikoeğitimsel yaklaşımı, kültüre özgü, kanıta dayalı ve deneysel olarak sınıanabilir olabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmanın problemi, üstün zekâlı bireylerin ilk ve en önemli eğitimcileri olan ebeveynlerine, çocuklarını sağlıklı, mutlu ve verimli bireyler olarak yetiştirmelerine destek verecek bir eğitim programı geliştirerek ebeveynlere rehberlik etmektir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı ebeveynlere üç temel başlık altında rehberlik edecek bir eğitim programı tasarlamaktır. Sözü edilen bu başlıklar;

- Üstün zekâ hakkında **genel özellikler** (zekâ, üstün zekâ ve gelişim),
- Üstün zekâlı çocuklar hakkında **niteliksel özellikler** (üstün zekâlı çocukların karakteristik özellikleri, motivasyon- başarı, mükemmeliyetçilik, çatışma stres, kendi kendini yönetme-sorumluluk)
- Üstün zekâlı çocukların **ilişkileri** (ebeveyn-çocuk, okul-aile, çocuk-okul)

Bu başlıklar altında, ebeveynlerin üstün zekâlı çocukları ile ilgili farkındalıklarının artırılmasına yönelik bir eğitim programı hazırlamak ve bu eğitim programının etkililiğini sınamak amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amacı, geliştirilen programın etkililiğini sınamak üzere bir ölçek geliştirerek bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

DENENCE 1- Oluşturulan deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

DENENCE 2- Deney grubunun son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

DENENCE 3- Kontrol grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

DENENCE 4- Oluşturulan deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

ÖNEM

Ebeveynler çocuklarının eğitiminde en önemli ve kritik noktada bulunmaktadırlar. Üstün zekâlı çocukların özelliklerinin tanınması, ihtiyaçlarının fark edilmesi ve desteklenmesi, karşılaşılabilecek sorunlarda doğru rehberlik edilebilmesi ebeveynler için büyük önem arz etmektedir.

Çok özel bir o kadar da önemli olan üstün zekâlı çocukların ihtiyaçları karşılanıp doğru yönlendirildiklerinde geleceği şekillendirmede en umut vaat eden gruptur. Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine verilen destek dolaylı olarak üstün zekâlı çocuklara ve toplum geleceğine verilen destek olarak görülmektedir.

Bu önemli noktalardan yola çıkarak üstün zekâlı çocukların ve ebeveynlerinin yaşadığı kültüre ve aile ilişkilerine uyumlu bir ebeveyn eğitim programının geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmanın üstün zekâlı çocuklar ve aileleri ile yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SAYILTILAR

Geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) uygulanan eğitim programının etkililiğini sınamaktadır.

Deney ve kontrol grubu kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı derecede etkilenecektir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Üstün zekâlı çocukların ailelerine yönelik geliştirilen eğitim programıyla,
2. Üstün zekâlı çocuğu olan ailelerle
3. 2011-2012 eğitim öğretim yılıyla
4. İstanbul ili ile sınırlıdır.

1. İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. ZEKÂNIN TANIMLANMASI

Zekâ geleneksel olarak zekâ bölümü (IQ) denilen sayısal bir sınıflama ile tanımlanmaktadır. Zekâ Bölümü (IQ) farklı zihinsel yetenekleri değerlendirmek için hazırlanmış olan alt testlerle aynı yaş grubundaki kişilerin performanslarını karşılaştıran özel bir göstergedir (Brody, 1999).

Eğitim psikoloğu Jensen (1969), bilimsel olarak hiç de iç açıcı olmayan şu gerçeği kabul etmiştir: Zekâyı ölçmek, tanımlamaktan daha kolaydır. Öğretmenler sınıf içinde verilen uygulamaların değerlendirilmesi sonucunda kimin zeki olduğunu kimin olmadığını söylemekte zorlanmazlar. Çoğu kez bu durum kolay gözükse de eğitimci ve psikologlar bu tür yargılarda bulunmanın nesnel yollarını mutlaka bulmalıdırlar. Çünkü verecekleri kararların çocuğun yaşamında önemli etkilerinin olması kaçınılmazdır (MacMillan, 1982).

Francis Galton, duyular yolu ile bireye dış dünyadan ne kadar çok uyaran gelirse, bireyin zekâsının o kadar zengin olacağını düşünmüştür. Galton; duyu, algı, bellek faaliyetlerine testler uygulamış ve bunların bir araya gelmesinden genel zekânın meydana çıkacağını savunmuştur. Aynı zamanda Galton ilk defa insan zekâsının da kalıtsal olabileceğini düşünmüş ve böyle bir fikri ortaya atan kişi olmuştur.

Spearman 1904 yılında ilk defa "g" olarak adlandırılan genel zekâdan bahsetmiştir. Spearman'a (1927) göre bu "genel zekâ", genetik olarak belirlenmekte olan temel bir oluşumdur. Bu genel zekâ kavramı, daha sonraki yıllarda geliştirilecek olan birçok zekâ testinin ölçmeye çalışacağı kavram olacaktır (Yakmacı-Güzel, 2002). Spearman zekâyı ölçmek için oluşturulan bir bataryanın çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini inceleyen ilk psikolog olarak bilinmektedir. Spearman, günümüzdeki zekâ anlayışının da temelini oluşturan bu çalışmalarında üç farklı sonuca ulaşmıştır. Bunlardan ilki, tüm ölçümlerin birbiri ile pozitif yönde ilişkili olmasıdır. Bu ilişki

farklı zekâ ölçümleri arasında ortak bir elementin oluşmasına yardım etmiştir. Spearman, genel zekâyı ifade eden bu ortak elementi "g" olarak tanımlamıştır. Spearman'ın ulaştığı ikinci sonuç; "g" yi ölçmek için farklı ölçütlerin kullanılmasının gerektiğidir. Spearman'a göre yapılan ölçümler birbiri ile ne kadar yoğun ilişkili ise "g;" ile de o kadar yoğun ilişkili olacaktır. Bu nedenle ölçüm sonuçlarının birbiri ile ilişkisine bakmak önemlidir. Üçüncü çıkan sonuç ise, "g" son derece yoğun ve karmaşık olan ilişkileri açıklamakta yeterli olmamaktadır. Spearman'ın bu yorumu "g" den başka zihinsel boyutların da olması gerektiğini düşündürmektedir (Brody, 1999).

Thurston'a göre zekâ sözel anlama, kelime akıcılığı, sayılarla çalışabilme, uzaysal ilişki kurabilme, bellek, algısal hız ve akıl yürütme yeteneğidir. Aynı zamanda zekâ, içgüdüsel alışkanlıkları kısıtlayabilme kapasitesi, kısıtlanan içgüdüsel alışkanlığın zihinsel olarak hayal edilip doğruya ya da yanlışla varabilme kapasitesi ve sosyal bir varlık olarak şekil değiştiren, kısıtlanan, içgüdüsel alışkanlığın davranışsal açığa vurulmasının farkına varabilme kapasitesidir (Sternberg, 2003).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise zekâ, zekâyı ölçmek için kullanılan testlerle tanımlanan bir terim olmuştur. Zekâyı ölçmede kullanılan bu testlerin başında STANFORD-BINET (Thomdike, Hagen ve Sattler 1986) ve WISC (Wechsler, 1991) gelir. Bu testler geliştirildiklerinden bu yana zekânın yapısını tanımlamaktadırlar. BINET ve WISC, yetişkin ve çocukların değerlendirilmesinde oldukça yararlı yöntemler sağlayan ve uzun süredir kullanılmakta olan iki ayrı zekâ testidir. Zekâ bölümü (IQ) testlerinin kullanışlılık özelliklerinin yüksek olması nedeniyle yüz yıldır yaygın bir şekilde kullanıldıkları görülmektedir (Naglieri, 2001).

Wechsler zekâyı, bireyin kararlı hareket etme, akılcı düşünme ve çevresiyle etkin olarak başetme kapasitesi olarak tanımlar. Thorndike'a göre zekâ, gerçeğin ya da doğruların bakış açısından bakarak iyi cevaplar verme gücüdür. Terman ise zekânın, soyut düşünme becerisi olduğunu düşünmektedir. Freeman, zekâyı duysal kapasite, idrakle ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da esnekliği, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklılık olarak algılamaktadır (Sternberg, 2003). Karakaş'a göre ise zekâ düşüncede çeşitlilik,

esneklik, yaratıcılıktır; doğru tahminlerde bulunabilme doğru olan yeni analogiler kurma, doğru çözüm bilinmediğinde akıl yürütme yeteneğidir (Akt:Ergin 2003).

PASS (Planning, Attention-Arousal, Simultaneous and Successive- Planlama. Ardıl. Eş zamanlılık. Dikkat). Teorisine göre ise zekâ üç bileşenden oluşur. Birincisi, odaklanmış algısal aktivitelere yol açan, dikkate bağlı işlevlerdir; ikincisi, iki tipten oluşan (eş zamanlı ve ardışık) bilgi işlevleridir; üçüncüsü ise, dikkat kontrolünü, bilgi işlevlerinin, iç ve dış bilginin ve algısal araçların kullanımını ve amaçlara ulaşmada kişinin kendisini yönlendirmesini sağlayan planlama işlevleridir (Naglieri & Das, 1996).

Zekâ alanındaki araştırmacıların çoğuna göre zekâ; akıl yürütme, problem çözme, soyut düşünme, plan yapma ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel zihinsel yeterlik olarak tanımlanmakta ve bir bireyin çevresinde olup bitenleri anlama yeterliğini yansıtmaktadır (Grossman, 1983). Bu tanım AAMR'nin (The American Association on Mental Retardation-Amerika Zihinsel Engelliler Derneği) 2002 yönergesinde de (Luckasson ve diğerleri, 2002) benimsenmiştir.

1.2. ÜSTÜN ZEKÂ

Tarihte üstün zekâ ve yetenek ile ilgili çalışmalar ve tanımlar Eflatunla birlikte görülmektedir. Eflatun toplumdaki bireyleri bakır, tunç, gümüş ve altına benzeterek sınıflamış ve tanımlamıştır. Sonraki yıllarda 19. yy.'da Sir Francis Galton zekâ ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Galton tarafından zekâ, bilgileri yapılandırma ve kullanma olarak belirtilmiştir. Üstün yetenekli çocuklar üzerindeki çalışmaların öncüsü sayılan Lewis Terman zekâ ile ilgili geniş çalışmalar yapmış zekâ bölümü (IQ) 140 veya üstü olan çocukları dahi çocuklar olarak tanımlamıştır. 20. yy.'da ise Binet ve Simon zekâ ile ilgili üç temel özellik ileri sürmüşler; “Verilen bir yönergeyi anlama ve zihinde tutabilme, bir duruma başarı ile uyum sağlayabilme ya da beklenen davranışı sergileme yeteneği, bireyin kendini değerlendirerek, yaptığı davranışın doğruluğunu denetleyebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Başlangıçta üstün zekâ kavramı yetişkinler tarafından olağanüstü derecede

başarılı çocuklar için kullanılırken, daha sonra çocukların bazı testlerden geçirilmesi sonucu dağılımın en üstte kalan % 2'lik kısmı için uygun görülen bir tanım haline gelmiştir (Freeman, 1985). 1960'ların ortasından beri ise yapılan beyin araştırmaları çok zeki bireylerin biyolojik olarak farklı olduklarını ve bu farklılığın tamamen doğuştan gelmeyip, daha çok genetik örüntü ve çevre olanaklarının karşılıklı etkileşimi sonucunda beyinde oluşan hücresel değişimlerden kaynaklandığını göstermiştir. Ayrıca araştırma verileri, yüksek zekâ düzeyinin, beynin başlıca işlevlerinin gelişiminin bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayanan Clark'a göre, yüksek zekâ düzeyi, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sezgisel olarak adlandırılan beynin dört işlevinin ileri düzeyde ve hızlandırılmış gelişmesinin bir sonucudur. Ona göre zekâ kavramı ve üstünlük artık sadece beynin bilişsel işleviyle kısıtlanılamaz; tüm beynin işlevlerini ve onların etkin ve bütünleştirilmiş kullanımını içermelidir (Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Ön Raporu, 2004). 1994'de Heller, Perleth ve Hany'nin tanımlamasına göre de üstünlük birçok etkenin desteğiyle kendini yüksek başarı olarak gösterebilecek bir potansiyeldir. Etki eden faktörler ise kişilik, başarı motivasyonu, problemlerle başa çıkma becerileri, aile ortamı ve iletişim becerileridir (Herrmann, 2011).

Günümüzde ise üstün yeteneği tanımlamada daha farklı ölçütler kullanılmaktadır. Örneğin, Morelock (1992) üstün yeteneği "normal olarak kabul ettiğimiz standartlardan hem nitelik hem de nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri bilişsel becerileri içeren eş zamanlı olmayan gelişim" olarak tanımlamıştır. 1997'de Renzulli'nin yapmış olduğu tanım da günümüzde büyük kabul görmektedir. Renzulli, üstün zekânın insan yapısının üç temel ögesi arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar; genel anlıksal gelişimde ortalamanın üstünde olmak, üstün yaratıcılık düzeyi göstermek ve yüksek görev anlayışı denilebilecek, kendini görev aldığı konuya tamamlamaya adanma, yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçlar görebilme yeteneği. İşte bu üç ögenin kesişim alanı üstün zekâlıları kapsamaktadır. Bu çocukların oranı % 2 olarak kabul edilmektedir (Passow, 1993).

I. Özel Eğitim Konseyinde üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri

açısından, yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir, üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyan gruptur şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1991). Marland Raporunda ise üstün yetenek aşağıdaki alanların birinde ya da bir kaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır (Passow;1993).

- a. Genel zihinsel yetenek
- b. Özel akademik yetenek
- c. Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- d. Liderlik yeteneği
- e. Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- f. Psiko-motor yetenek.

Türkiye’de üstün zekânın ne anlama geldiğini tarihin ve kültürün pencerelerinden açıklamaya çalışılmaktadır. Tarihi araştırmalar, Osmanlı İmparatorluğu’ndan günümüz modern Türkiye’sine kadar üstün zekâ kavramının politik bir olgu olduğunu göstermiş, üstün zekânın daha ziyade ulusal bir kapital olarak algılandığını ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın üstün zekâ tanımında ise değişen üstün zekâ ve yetenek kavramını görmek mümkündür. Bunların yanı sıra Türk halk bilimi de zekâ, üstün zekâ ve entelektüel başarı gibi kavramları etkilemektedir. Türk folklorunda yer alan Keloğlan, Nasrettin Hoca ve Dede Korkut hikâyeleri üstün zekâ kavramını açıklamak için kullanılmış, mantıksal düşünmenin ve pratik yeteneğin Türk kültüründe üstün zekânın önemli işaretçileri olduğu ileri sürülmüş, dogmaların üstün zekâ algısını etkilediği vurgulanmıştır (Sak, 2012).

Yavuzer (2004), “Üstün Yetenekli Çocuk Görüşleri Kitabı”nın üçüncü bölümünde, çocuk görüşleri ile ilgili olarak şu tespitlerde bulunuyor: “Üstün yetenekli çocuklar, ‘Gerçekleştirmeyi düşündüğünüz üç isteğiniz nedir?’ sorusuna verdikleri yanıtlardaki farklı ve yapıcı yaklaşım biçimleriyle katalizör işlevlerini yerine getirmeyi hedeflemişlerdir. Nasıl bir dünyada yaşamak istediklerini

betimlerken, bir yandan sınırsız hayal güçlerini ortaya koymuşlar, öte yandan da icat ve buluşlarıyla toplum yararına katkılarını tüm cömertlikleriyle sergilemişlerdir. Projeleri, yararlı bitkileri klonlayarak çoğaltmaktan, kara delikleri kapatmaya, AIDS'in aşısını bulmaya, hızlı ve ucuz ulaşım araçları keşfetmeye, meyve aromalı sigaralar icat etmeye kadar çeşitlilik göstermektedir. Eşitsizlik konusundaki duyarlılıklarını, Dünya'da işsiz insan kalmamasını sağlamak, görme engelliler için hazırlanmış bilgisayar, fakirlere % 99 indirim gibi öneri ve projelerle dile getirmişlerdir. Üstün yetenekliler, gelecekle yakından ilgilidirler. Dünya'nın ve ülkemizin geleceği onlar için öncelikli konuların başında gelmektedir. Bir diğer istek grubunda ise "barış ve kardeşlik" vurgulanmıştır: Savaşları yok etmek, atılan bombayı yere düşmeden imha edebilen robot imali gibi. Yer ve gök sınırları içinde kendilerine özgürce hareket imkânı veren bir arayış içerisinde oldukları anlaşılmaktadır." (Ataman, 2008).

1.3. ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARDA GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİ

Gelişim doğum öncesinde başlayıp ömrün sonuna kadar devam eden, çok boyutlu etkileşime dayalı, dinamik bir süreçtir. Ailenin insan yaşantısı üzerindeki etkisi de doğumdan önce başlamakta ve yaşamın sonuna dek sürmektedir. Çocuğun gelişim dönemlerine ve bu dönemlerin başarılı bir şekilde atlatılması için yapılması gerekenlere dikkatini veren ebeveynler çocuklarının kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar. Üstün zekâlı çocuklarda gelişimden bahsedilirken, zihinsel, fiziksel, sosyal, kişilik ve duygusal gelişim ana başlıklarının yanında erken gelişim, eş zamanlı olmayan gelişim, beklenmedik başarısızlık, mükemmeliyetçilik gibi gelişimlerine etki eden başlıklardan da bahsetmekte fayda vardır.

1.3.1. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar vücudun tümü ya da bir bölümündeki motor kasları kullanmada yüksek performans gösterirler. Yaşıtlarıyla kıyaslandığında daha ritmik, atletik, koordineli, dengeli, güvenli ve enerjik olma gibi özellikler gösterebilmektedirler. Üstün zekâlı çocuklar fiziksel gelişim basamaklarını

yaşıtlarından daha erken karşılarlar, genel sağlık açısından da normalin üstündedirler. Bununla birlikte üstün nitelikte bir sinir sistemine sahiptirler, bu özellikleri, uyarılara karşı neden bu kadar duyarlı olduklarını da açıklamaktadır. Duyu organları yaşıtlarına göre daha keskindir ve fiziksel olgunlaşmaları daha hızlıdır. Genelde, koordinasyon gerektiren faaliyetlerde daha hızlı tepkiler vermektedirler (Davaslıgil, 2004). Ataman'ın altı-yedi yaş Türk çocukları üzerinde yaptığı araştırmaya göre, üstün yetenekli grubun boy, ağırlık, baş çapı ve akciğer kapasitesi ölçümleri, normal gruba göre daha yüksek bulunmuştur (Ataman, 1983).

1.3.2. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların nitelik ve nicelik olarak farklı ve üstün zihinsel özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Soyut düşüncenin göstergesi olan kavram oluşturma konusunda yeteneklidirler. Kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilme, onlar için çok heyecan vericidir (Davaslıgil, 2004). Soyut düşünce yetenekleri gelişmiş olduğundan daha küçük yaşlardan itibaren dildeki mecazi anlamları kavrayabilirler (Cutts & Moseley, 2001). Üstün zekâlı çocuklar zihnen daima aktif olmayı arzularlar, geniş hayal ve imgeleme gücüne sahiptir. Buna bağlı olarak yaratıcılıkları da gelişmiştir. Yaratıcılık konusunda yaşıtlarına oranla daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, en küçük ayrıntıları bile değerlendirmekte, aynı konuda pek çok farklı fikir üretebilmekte ve başkalarının düşünemeyeceği şeyleri düşünebilmektedirler.

Bir faaliyete kendi başlarına başlama ve devam ettirmede üstün bir beceriye sahiptirler. Uzun vadeli hedeflere yönelirler, hatalarını yenmek için özel çaba sarf ederler. Küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve yaratıcılıklarını da kullanarak karmaşık problemlere rahatlıkla çözümler üretebilmektedirler (Cutts & Moseley, 2001). Üstün zekâlı çocukların dikkat süreleri yaşıtlarına göre daha uzundur. Meraklı olmaları ve öğrenme isteğine sahip olmaları nedeniyle, özellikle ilgi duydukları konularda dikkatlerini daha uzun yoğunlaştırabilmektedirler (Davaslıgil, Aslan ve Beskardes, 2000). Küçük yaşta ve kendi başlarına okumayı sökmeleri üstün zekâlı çocukların başka bir zihinsel

özelliğidir. Yetişkin yardımı olmadan, çeşitli tabelalardan, televizyondan ya da ürün logolarından harfleri analiz eder ve daha sonra yüksek sentez yetenekleri sayesinde yeni kelimeleri okumakta kullanabilirler. Buna ek olarak, küçük yaşlardan itibaren sözcük hazinelerini sürekli zenginleştirmekte ve sözcükleri tam anlamlarıyla kullanmaktadırlar (Cutts & Moseley, 2001). Sayılara ve matematiğe olan ilgileri küçük yaşlarda başlayabilir. Karmaşık düşünce süreçlerine ve analitik düşünebilme yeteneklerine sahip olduklarından matematiksel ilişkileri çabuk kavrayabilmekte ve uygulayabilmektedirler (Silverman, 1993). Hafızaları çok kuvvetli olduğundan, kolayca ezberleyebilmekte ve ezberlediklerini uzun zaman hafızalarında saklayabilmektedirler.

Geniş bir ilgi alanı yelpazesine sahip olan bu çocuklar, iyi bir gözlem gücüne sahip olmakta ve eleştirel düşünebilme özelliğini de taşımaktadırlar (Akarsu, 2001). Zaman kavramı erken gelişebilmekte, iki işi aynı anda yapabilmekte, yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat tanınabilmesi için daha az yapılaşmış öğrenme materyallerini tercih edebilmekte ve başladıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat ve zaman verilmesini isteyebilmektedirler. Düşünme ve öğrenmenin daha hızlı olması nedeniyle üstün zekâlı öğrenciler için genelde öğretim hızlandırılması ve karmaşık malzemelerin kullanılması zihinsel gelişimlerini destekleyebilmektedir.

1.3.3. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar sosyal açıdan dış dünyayla etkileşimde olgundurlar. Toplumsal problemleri hissederek, çözüm ararlar, başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer verirler. Bu özellikleri, onların toplum içinde lider olarak seçilmelerine neden olmaktadır. Liderlik her şeyden önce üstünlüğün özelliklerinden biridir ve bu özellik üstün bireylere oldukça gelişmiş etik yargılama yeteneğini, sorumluluk sahibi olmayı ve ahlâksal bütünlük içinde bireyler olmalarını sağlamaktadır (Silverman, 1993). Fikir dünyasında serbestçe risk alırlar ve risk almaktan hoşlanırlar. Otoriteye az başvururlar (Çağlar, 2004).

Sosyal açıdan yaşlılarından daha olgun olan üstün zekâlı çocuklar, çoğu zaman kendi yaşlılarında aynı olgunluğu ve benzer ilgi alanlarını bulamadıkları için kendi

yaşından daha büyük, ancak zihinsel olarak kendi düzeylerine daha yakın çocuklar ile arkadaşlık etmeyi tercih edebilmektedirler. Gelişmiş mizah yetenekleri arkadaşları arasında daha da popüler olmalarına neden olabilmektedir. Sürekli espriler yapmasalar da, ince bir mizah yeteneğine sahiptirler (Cutts ve Moseley, 2001).

Üstün zekâlı çocukların sosyal gelişiminde bazı çelişkiler de bulunmaktadır. Üstün zekâlı çocuklar arasında da her çeşit uyumsuzlukların, davranış problemlerinin ve çeşitli suçların olduğu bir gerçektir. Bir yandan araştırmalar üstün çocukların şüphesiz mükemmel sosyal uyumları olduğunu belirtirken; diğer yandan klinik deneyimler bu uyumlu bireylerin birçoğunun büyük bir yalnızlıktan dolayı acı çektiklerini ve kendi idealleri ile topluma ayak uydurma istekleri arasında içsel bir çelişki yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Silverman, 1993).

Üstün zekâlı çocukların gösterdiği sosyal özelliklerin, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevreden yoğun bir şekilde etkilendiği bilinmektedir. Sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu üstün zekâlı çocukların çevrelerinde karşılaştıkları olanaklar sayesinde kazanılır. Sosyal ihtiyaçlarına ve özelliklerine duyarlı bir aile ve toplumsal yapı içinde büyüyen üstün zekâlı bireylerde uyum ve davranış problemlerinin daha az görüldüğü bir gerçektir.

1.3.4. Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal Gelişim Özellikleri

Üstün yeteneklilerin duygusal gelişimlerinin önemli bir özelliği duygusal yoğunluk ve duyarlılıktır. Bu özellik bazen gizli bazen ise açıkça sergilenir. Üstün yeteneklilerin yaşadıkları olaylarda yoğun duyarlılık ve tepkisellik görülebilir. Başkaları tarafından çok önemsiz gözüken bir durum üstün yetenekliler tarafından yoğun tepki ve duygusallığa yol açabilir. Bu kişiler başkalarının acılarına karşı daha çok empatiktirler (Delisle, 1985). Başkalarına olanları kolayca kendilerine olmuş gibi algılayabilirler (Kline & Meckstroth, 1985). Yapılan haksızlıklar arkadaşlarına yönelik bile olsa, böyle bir durum gözlerinin yaşla dolmasına neden olabilir. Yok olma tehlikesinde olan türler, enerji kaynaklarının azalması, kirliliğin artması gibi dünya sorunlarına aşırı duyarlı davranabilmektedirler (Davis & Rimm, 1989). Eleştirel ve küçük düşürücü yaşantılara yönelik duyarlılıkları da abartılıdır. Özellikle

bu yaşantıları tolere edebilmeye yönelik becerileri sınırlıdır. Duygusal anlamda içe dönme ve geri çekilme davranışları çoğunlukla gözlenebilir (Davids & Rimm, 2004). Silverman'a göre (1993), ahlâk gelişimleri yaşitlarına göre daha erken oluşmakta ve buna bağlı olarak da gelişmiş adalet duygusuna sahip olmaktadır.

Ergenlerin duygusal gelişimleri üzerinde yapılan bir araştırmada üstün yeteneklilerin büyük bir çoğunluğu dışsal ödüllü başarıya ve tanınmaya kapalı, bunun yerine içe bakış ve duygusal farkındalıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Ward,1985). İçe dönük duygusal gelişim; aşırı kendinde odaklaşma ve benmerkezci olmaktan uzaktır. Bunun yerine kişinin kendi benliğini, duygularını ve düşüncelerini farkında olmayı, başkalarına karşı duyarlı olmayı, sorgulayıcı içsel diyalogları ve öz düzeltici yargılamaları içerir.

1.3.5. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

Üstün zekâlı bireyler kişilik özelliği olarak amacına ulaşmaktan ve başarıdan zevk duyarlar. Çok çalışkandırlar, kişisel hatalarını görür ve düzeltebilirler, sadakat ve güvenden hoşlanırlar, dostlukları uzun süreli ve güvenilir, sabırlı ve kararlıdırlar, kararlı bir hayatları vardır. Yüksek özgüvene sahip olma, kaderci olmama, içten denetimli olma, yüksek motivasyona sahip olma, haksızlığa katlanamama, sebatlı olma gibi özelliklere de sahip olabilirler (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001). Genelde bağımsız olma eğilimi gösterirler. Bu özellikleri öğrenme etkinliklerinde de görülür. Grup çalışmalarından ziyade bağımsız çalışmaları tercih edebilirler. Faaliyetlerini başlatmak için dış bir kuvvete ihtiyaç duymazlar içten denetimlidirler. Yaşamlarındaki olayları denetim altına alabileceklerine inanırlar, kaderci değildirler.

Üstün yetenekli gençlerde gelişmiş bir yargılama yeteneği olmaktadır; karar vermede söz haklarının olduğu demokratik yaklaşımları olumlu karşılarlar, otoriter aile tarzına cevap vermezler (Parker, Ross & Deutsch,1980). “Yap çünkü ben öyle söylüyorum!” ifadesi hem etkisizdir hem de başarısız olur.” (Meckstroth, 1991, s.105). Neyse ki, üstün yetenekli çocuk ailelerinin büyük bir kısmı çocuklarına ceza verme veya başka güç yöntemleri uygulamaktansa açıklama yapmayı seçmektedirler

(Akt: Silverman, 2003). Bununla birlikte kültürümüzde pek çok insan, yetişkinlerin daha çok güç sahibi olduğunu ve bu nedenle çocuklara göre daha çok hak ve imtiyaz sahibi olduğunu kabul etmekte. Üstün yetenekli çocuklar bu varsayımı paylaşmazlar. “Büyüklerine saygı duy” ifadesi küçükleri saygı duyulmaktan yoksun bırakan hiyerarşik bir genel kavramdır.

Bu kişilik özelliklerin yanında tüm üstün zekâlı bireylerin kişilik bozukluklarından uzak ve arınmış olduklarını veya sayılan özelliklerinin tümünün üstün zekâlı bireylerde var olduğunu düşünmek yanıltıcı olur. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyumunda, anne-baba-çocuk ilişkisinin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde yetişmiş bireylerdir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler, çocukların daha mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı olmalarına yardımcı olur. Anne-babanın sevgi ve ilgisinden yoksun olarak büyüyen çocuklar, büyük bir sevgi açlığı gösterirler. Bu açlıkta bir takım davranış ve uyum bozukluklarına neden olabilir (Yavuzer 1997).

1.4. ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUĞUN AİLESİ OLMAK

Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü’nde aile, “evlilik ve kan bağına dayanan anne, baba, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik, bir toplum çekirdeği” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2007). Farklı disiplinler tarafından geniş bir yelpazede tanımlanan aile kavramı, üyeleri arasındaki ilişkiler ve etkileşim yönünden sosyal bir grup; sosyal ve ekonomik yönden bir birlik; sosyal yaşamın temel göstergelerinden biri olarak bir örgüt; üyelerin ihtiyaçlarının karşılanması için sistematik kuralları bulunan sosyal bir kurum olarak görülebilir (Çakıcı 2006).

Çocuğun doğduğu andan başlayarak çok yönlü gelişiminin gerçekleştiği temel kurum olan ailenin günümüzdeki ilke ve kuralları belirlenmiş halinin yaklaşık 4000 yıllık geçmişi vardır. M.Ö. 2000 yıllarında Mısır’da başlayan evlilik kurumu toplum düzenini, kültür ve geleneklerin sürekliliğini, yeni nesillerin bakımını ve eğitimini

sağlayan bir kurum olarak gelişmiş ve toplum, dini kurumlar ve devlet tarafından da desteklenmiştir (Akt: Özgüven, 2000).

Aile kurumunun tanımlanması ve fonksiyonları konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Aile hane halkı ve kompozisyonu, otorite, mülkiyet, akrabalık ilişkileri çerçevesinde biçimlenen zaman ve mekân boyutlarında farklılık gösteren evrensel niteliğe sahip toplumsal bir kurumdur.

Anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile “Aile; kan bağı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan, bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel bir toplumsal birimdir” (Devlet Planlama Teşkilatı ‘Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu 1987). Ekolojik kurama göre mikro-sistem olarak açıklanan ve bireyin gelişimini doğrudan etkileyen en derin düzey, çekirdek ailedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde, gerek gelişimsel gerekse eğitimsel boyutta çocuğa verilecek tüm desteklerde, aileden ayrı bir girişimin başarılı olamayacağı bilinmektedir.

En eski ve en temel kurumlardan biri olan aile, belirli bir takım görevleri gerçekleştirme yönünden toplumlar arasında farklılıklar göstermekle birlikte her toplum kendine özgü bir aile biçimi yaratmaktadır. Bölgelere sosyal sınıflara toplumdaki alt gruplara göre değişen çok sayıda aile tipi mevcuttur (İçli, 2000). Ülkemizin coğrafi çeşitliliği ve kültürel zenginliği farklı yapılarda aile çeşitlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ile İstatistik Kurumu’nun ortaklaşa gerçekleştirdiği “Aile Yapısı Araştırması”, Türk ailesinin çeşitli özelliklerini sayısal verilerle göstermektedir. Toplam 12.280 haneden 24.647 birey ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; çekirdek ailenin %80, geniş ailenin %13, tek kişilik ailenin ise %6 oranında olduğu görülmüştür (TÜİK, 2006).

Golton (1896) yaptığı çalışmasında zekâ ile aile arasında korelasyon bularak ailenin önemini vurgulayan ilk araştırmacılardan olmuştur. Üstün zekâlı çocuğun yeteneğini genellikle ilk fark eden yetişkin, ailesi olduğundan ilk öğretmenleri de

aileleridir. Brumbaugh ve Roscho (1959)'ya göre aileler çocuklarının potansiyelini tam olarak kullanıp kullanamayacağını en önemli belirleyicileridir. Dirinks 1979 üstün zekâlı çocuk sahibi olmanın üstün zekâlı olmaktan daha zorlayıcı olduğunu bulmuştur. Entelektüel ve yaratıcı üstün yetenekli çocuklar ve aileleri ile ilgili araştırmaların çoğu beyaz, orta sınıf, iki ebeveynli ailelerden gelen çocukların örnekleri ile yapılmıştır. Bu profile uymayan üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında çok az bilgi bilinmektedir (Akt: Wood 2010).

Yüksek başarılı ve üstün zekâlı çocukların aileleri, çocuk merkezli olma eğilimindedir, eğitim ve başarı için yüksek standartlara sahiptir, geleneksel değerlere bağlıdır, entelektüel ve kültürel faaliyetlere değer verir ve yakın ailesel ilişkileri desteklerler (Friedman, 1994). Bu ailelerdeki ebeveynler kendilerini ebeveynlik rollerinde başarılı algılarlar ve çocukları tarafından olumlu algılanırlar. Buna karşılık, **yaratıcı** üstün yetenekli çocukların ailelerinde bağımsızlık önemli bir değer olarak gösterilmiştir (Strom, Strom, Strom, & Collinsworth, 1994). Üstün zekâlı çocukların anne babaları daha sıra dışı ve müsamahakâr ebeveynlik stillerine sahiptirler, düşünce ve duyguların çeşitli şekillerdeki ifadelerine açık olma eğilimindedirler. Genel olarak, üstün zekâlı çocukların ailelerinde yakın, destekleyici ilişkiler, açık roller ve güçlendirici bir, çocuk merkezli bir kültür tespit edilmiştir (Bloom, 1985; Cornell & Grossberg, 1986). Bu genellemelerin istisnaları düşük gelirli, yaratıcı, başarısız, azınlık ve klinik hasta grubunda olan üstün zekâlı birey ve aileleridir. Bu durumdaki aileler stres yaşama ve düzensiz, çatışmalı ve/veya disfonksiyonel olma eğilimindedirler. Yuen, (2005)'in çalışmasına göre de üstünlerin anneleri normallerin annelerinden daha yoğun stres hissetmektedir. Hissettikleri stresin sebebi olarak çocuklarını görmektedirler. Ayrıca ailenin hissettiği stres çocuklarının üstün olup olmasının yordanmasında belirleyici olmaktadır.

Chan (2005) 432 üstün zekâlı öğrencinin aile ortamları ve yetenek alanlarına ilişkin benlik algılarını araştırdığı çalışmada aile ortamı değişkenini ailelerinin başarı beklentisi, bağımsızlık yönündeki destekleri ve aile bağları alt boyutları ile incelerken yetenek alanı değişkenini ise akademik beceriler, yaratıcılık ve liderlik alt boyutları ile incelemiştir. Akademik beceriler, yaratıcılık ve liderlik alanlarında

kendilerini yetenekli gören üstün zekâlı öğrenciler ailelerini; aile ilişkilerine bağlı ve çocuklarından yüksek beklentili olarak algılamaktadırlar.

Çocuğun okulda üstün yetenekli olarak tanımlanmasının aile kalıtımından gelen bir sonuç olduğu -annelerin bu tanımlamayı benimserken babaların daha şüpheli yaklaştığı belirtilmiştir (Cornell, 1983). Babalar üstün yetenekli olmayı başarı olarak algılamakta, anneler gelişimsel farklılık terimiyle algılamaktadırlar (Silverman, 1986). Üstün yetenekli çocukların tipik özellikleri -yoğunluk, mükemmelliyeçilik, hassaslık ve tartışmacı kişilik yapısı- ailenin bir üyesi ile sınırlı değildir. Herkes bu özelliklerden bir parça paylaşmaktadır. Meckstroth (1989) bunu “kriz küpü (crisis cube)” olarak adlandırır: “Hayat şartları, duygular ve üstün yeteneklilerin ailelerinde büyüyen fikirlerin etkisi. Sanki her bir aile bireyini içeren yoğunluğun geometrik ilerlemesi vardır.”

Üstün zekâlı ergenlerin ailelerinin otoriter olma eğilimli oldukları bunun yanında üstün olmayan ergenlerin ailelerinden daha az otoriter oldukları bulunmuştur. Üstün ergenlerin ailelerine karşı olan tutumları üstün olmayan geçlerin ailelerine karşı olan tutumlarından daha olumludur. Üstün zekâlı ergenlerin üstün olmayan ergenlere göre benlik saygısı daha yüksek ve kişilik bozuklukları ve fobileri daha az gözlenmiştir (Dwairy, 2004). Vu (2011) yaptığı araştırmada üstün zekâlı çocukların eğitimi ailelerden geldiğini ve ailelerin çocuklarının eğitimi hakkında verecekleri kararlarda geleneklerinin büyük etkisi olduğunu bulmuştur.

Meckstroth'un (1991) aktardığı deneyimlerine göre ailelerin pek çoğu çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrenmeye istekli değildir ve sevinmezler. İhtiyaçları genel sınıflarda kolayca karşılanabilen normal bir çocuğa sahip olma hayalini kaybetmiş olmanın yasını tutarlar. Her türlü olağan dışı durum aileler üzerine ağır bir sorumluluk yükü yüklemektedir (Freeman, 1979), fakat diğer olağan dışı gruplardaki aileler sosyal desteğe sahipken, üstün yetenekli çocuk aileleri böyle bir destekten mahrumdur (Schetky, 1981). “Elit” olarak adlandırılırlar ve “okul yapısını çocuklarının yararına değiştirme” arayışı içinde olmakla suçlanırlar. Aileler sıklıkla üstün yetenekli bir çocuğun gereksinimleri karşılamaya hazırlıklı olma konusunda yetersizlik duyarlar (Colangelo, 1991; Parker, Ross & Deutsch, 1980;

Ross,1964). Bu problemler pek çok etkenin birleşimi ile ortaya çıkmaktadır; efsaneler ve üstün yetenekliler hakkında yanlış bilgilenmeler (Dettman&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 bir çocuk yetiştirmeyi zorlaştırmaktadır.

Ailedeki üstün yetenekli bir çocuk karmaşık bir durumdur. Bu çocuklar, doğumlarından itibaren alışılmadık bir takım tartışmaları beraberinde getirirler. Hayata aktif bebekler olarak başlama eğiliminde olurlar, diğer 0-2 yaş bebeklerden daha az uyumakta, çevrelerine yoğun olarak cevap vermekte ve sıklıkla sıkıntı verirler. Bakıcılarını kesintisiz dürtüsel ihtiyaçları ile yorgun düşürürler. Bir ailede iki üstün yetenekli çocuk olması yüksek bir rekabet ve yarışmacı ortam oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, üstün zekâlı çocukların anneleri diğer annelere göre daha yoğun stres yaşadıkları; stres yaratan faktörlerden çocuk faktörünün ebeveynlik stresinde en belirleyici etkenlerden biri olduğunu bulunmuştur. (Silverman, 1984).

Literatürde, bir çocuk üstün yetenekli olarak etiketlendikten sonra aile içinde çatışmaların çıktığını bulgulayan çalışmalar vardır (Cornell, 1984; Dirks, 1979). Delisle (1992) “Üstün yeteneklilik kadar önemli bir özelliğin; hem aile hem de çocuğun ailedeki rolü üzerinde, ebeveyn-çocuk etkileşiminde bazı değişiklikler gerektiren özel bir etki yaratmadığını düşünmek saflık olur” diye yazar. (s.189). Çocuğun aile içindeki rolü ve ebeveynlerin çocuktan beklentilerinin çatışması, sıkça rastlanan endişe verici iki durumdur (Colengelo&Dettman,1983).

Sloane (1985) hayatını tenis turnuvalarına, piyano konserlerine, olimpiyat yüzmelerine adayan ebeveynlerin sıklıkla diğer çocukları ihmal etmenin sancısını çektiklerini rapor etmiştir. Pek çok yazar, üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan kardeşlerin bulunduğu ailelerde kıskançlık ve rekabetin bulunduğunu belirtmiştir (Cornell,1984). Bununla beraber, Kaufmann ve Sexton (1983) yaptıkları çalışmada kardeşlerin sadece %20’sinin olumsuz tepkileri olduğunu bulgulamıştır. VanTassel-Baska (1989) gelişimsel yetersizliği olan ana babaların yüksek başarılı çocuklarına karşı ayrıcalıklı bir tutum içine girmediklerini, gerilimin genelde anne

babalar üstün yetenekli olmakla ilgili değişik bakış açıları geliştirdikleri zaman ortaya çıktığını belirtmiştir.

Hangi tip olursa olsun istisnai bir özelliği olan bir çocuk yetiştirmek streslidir, fakat üstün yetenekli çocuk ebeveynleri için sürekli olarak birilerini inandırmak stresi de eklenmektedir. Bir okul müdürüne gidip “Çocuğumun üstün yetenekli olduğuna inanıyorum ve özel ihtiyaçları var.” demek büyük duygusal riskler taşır. Sıklıkla aileler üstten konuşma tavrıyla “Evet, bütün ailelerimiz çocuklarının üstün yetenekli olduğunu düşünüyorlar.” cevabını alırlar. Engelli çocukların aileleri böyle bir tavra maruz kalmazlar.

Üstün zekâlı çocuklar için en önemlisi duygusal yönden destekleyici ve besleyici bir çevre içinde olmaktır. Kendini mutlu hisseden bir birey yaşayacağı zorlukların üstesinden daha kolay gelecektir. Üstün zekâlı birey de akademik başarıdan önce sevilme ister. Aileler üstün zekâlı çocukların eğitimleri hakkında ne kadar bilinçlenirlerse o derece çocuklarının eğitimleri konusunda destekleyici tedbirler alabilmektedirler. Heller & Lengfelder araştırmalarında uluslar arası matematik fizik ve kimya olimpiyatlarına katılan üstün zekâlı bireylere onları motive eden ve çalışmalarını kolaylaştıran faktörleri sorduğunda iki önemli faktör ortaya çıkmıştır bunlardan birincisi destekleyici aile diğeri ise kaynaklara kolay erişim olarak bulunmuştur (Herrmann, 2011).

Öğretmelerden alınan görüşlere göre öğrencilerin sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimlerinde öğretmenden çok aile etkili olmaktadır. Bu görüşler Chessor & Whitton (2008) 'ın çalışmalarında da destek bulmaktadır. Chessor & Whitton sosyal duygusal problemlerin çözümünde ebeveynliğin öğretmenlikten daha önemli olduğunu ve uygun bir özel eğitim ile destekleyici ev ortamının olası sosyal duygusal sorunları minimanize ettiğini belirtmiştir.

Üstün yeteneklilik hakkındaki efsane ve yanlış bilgileri giderebilir ve ailelere gereksinim duydukları temel ana baba becerilerini (kontrol kimde, birleşik cephe oluşturmak ve çocuklarını karşılaştırmamak gibi) kazandırabilir, fakat yine de üstün yeteneklilerin ailelerinde gerilim her zaman az ya da çok olmaktadır .Silveman

(1992)'ın Montemayor den aktardığına göre, aile içi çatışmaların yetişkinlerin çocukları akranları olarak görmeleri ve güçlerini paylaşmaları ile çözümlendiğini bulmuştur. Bu küçük yaşta üstün yetenekli çocuklar için de doğru görünmektedir. Ailedeki her bireye aynı derecede saygı duymak aile uyumunun anahtardır; düşüncesi basit ama gerçekleştirmesi zor bir dengedir. Üstün yetenekli çocuklar saygı görmediklerini ve güçsüz olduklarını hissettikleri yerde saygısız davranacak ve yönetmeye çalışacaktır. Bu durumun panzehiri ebeveynlere aile içinde herkesin kendini güvende hissettiği ve güç dengesini sağlamaktır (Silverman, 1994)

Üstün zekâlıların eğitimi konusunda bilgi, destek ve araştırma bakımından yetersizliklerle karşı karşıya olan aileler sağlıklı bir çocuğun gelişiminde kritik öneme sahiptirler. Üstün zekâlıların eğitimi ve bu eğitime ailenin katılımı ile ilgili hatırı sayılır düzeyde artmış araştırma var iken doğrudan ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik çok az çalışma özellikle deneysel modellenmiş çalışma bulunmaktadır (Delisle, 2006; Walker, 2002). Üstün Zekâlı çocukların aileleri üzerine var olan çalışmaların çoğu klinik temelli ve teorik iken var olan deneysel çalışmalar, tanı sonrası etiketlenme etkisi ve aile tutumlarının akademik başarıya etkisi odağında çoğalmıştır.

1.5. ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARIN İHTİYAÇLARI / DESTEKLENMESİ GEREKEN ALANLAR

Alanda birbiriyle çelişen iki görüş üstün zekâlı çocukların diğer çocuklara kıyasla daha fazla problem yaşayıp yaşamadıkları yönünde gelişmektedir. Bazı araştırmalar üstün zekâlı çocukların duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları yönünde iken diğer bazı araştırmalar üstün zekâlı çocukların diğer gruptaki çocuklardan daha fazla problem yaşamadıklarını destekler niteliktedir. Tüm çocukların zaman zaman sosyal-duygusal sorunlar yaşayabileceği bilinmekle birlikte, üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının bazı açılardan farklılaştığı ve bu sebeple de zaman zaman özel destek sistemlerine ihtiyaç duyabilecekleri gözden kaçırılmamalıdır (Delisle ve Lewis, 2003; Freeman, 1985). Üstün zekâlı öğrenciler yetişkin rehberliğine normal öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duyarlar ve genel

olarak destekleyici bir aile ortamından diğer öğrencilere nazaran daha fazla yarar sağlarlar (Deur, 2011).

Çocuklar Birliği'nin yaptığı bir araştırma, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarındaki farklılığın anlaşılabilmesine yardımcı olmuştur. Bu çalışmada okul ortamında üstün yetenekli çocukların mutlu ve sağlıklı olabilmeleri için gerekenler incelendiğinde sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için en az üç farklı akademik koşul olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan ilki benzer ilgi ve yeteneklere sahip bireylerle aynı ortamda bulunma ve çalışma fırsatı, ikincisi içinde bulunduğu normal sınıf koşullarında uygun seviyede zorlanma ve üçüncüsü ise esnek bir müfredatla çalışabilmektir (Akt. Neihart, 2006).

Bütün çocukların farklı pek çok alanda desteğe ihtiyacı olduğu gibi üstün zekâlı çocukların da, hem yaşıtlarına benzer hem de kendilerine özgü özel bazı ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlar onlar açısından çok büyük önem taşımaktadır. En temel olarak, üstün yetenekli çocuklar, kendi zekâları ile diğer çocukların zekâlarının karşılaştırıldığı durumlarda sosyal açıdan desteklenmeye özellikle ihtiyaç duyarlar. Zekâ düzeyleri ölçüsünde okulda çalışabilmek isterler. Genellikle okulda zamanlarının çoğunu, ihtiyaçlarını minimum düzeyde karşılayan etkinliklerle harcarlar. İhtiyaçlarını karşılamak için olağan dışı araçlara gereksinim duydıklarını anlayan ve onlara yardımcı olan aile üyeleri ve özellikle öğretmenlere gereksinim duyarlar (Silverman 1992).

Araştırmalar da göstermektedir ki yüksek zihinsel kapasitelerinin eşlik ettiği “aşırı duyarlılıkları ve eş zamanlı olmayan gelişimleri, aile ve öğretmenlerinin gerçek dışı beklentileri, aşırı müdahaleci ebeveyn yaklaşımları, yetenek ve destekleyici çevre eşleştirmesindeki eksiklikler, akran gruplarındaki zorluklar” davranışsal ve duygusal birçok zorluk yaşamalarına ve riskli gelişim göstermelerine sebebiyet vermektedir (Dabrowski, 1967, Silverman, 1993). Derinlik, mükemmeliyetçilik ve aşırı hassaslık üstün çocuklarda en sık rastlanan duygusallığın üç boyutudur. “Üstün yetenekli bireyler arasında büyük bir duygusal yoğunluk, büyük bir duygusal farkındalık ve dikkat yeteneği bulunmaktadır.” (Piechowski,1987; s.22). Yoğunluk, mükemmelliğin başarıya ulaşmasında önemli bir değişken olan tutku ve hırsın

derecesini belirler mükemmeliyetçilik, mükemmelliğin devamını sağlayan arkasındaki itici güçtür ve aşırı hassasiyet acıma duygusunun temelidir. Bu üç özellik akıl ve mantık süzgecinde yönetilen eşsiz bir kişilik yapısı oluşturmak için birleşir. Yetişkin hayatta bu özellik dünyayı değiştirecek kadar büyük bir güç yaratabilir, fakat çocuklukta bunlarla birlikte yaşamak çok zordur. Bu sebepler birçok üstün zekâlı öğrenci ekstra destek almadan başarılı olamamaktadır. Destek alamadan ortalama performans gösterirken gerekli destek sağlandığında potansiyellerini tam olarak kullanıp geleceğin ismi duyulmuş kişileri olabilmektedirler (Siegelbaum & Rotner 1983).

Üstün yetenekli çocuklar, genellikle ilk yıllarda yeterli tanılanamama, yanlış tutumlarla yetiştirilme veya uygun olmayan müfredat programlarını takip etme riski altındadırlar. Bir diğer risk faktörü de kendilerini akranlarından farklı kılan bu özelliklerinin farkında olmaları ve yaşlılarının kendilerini kabul etmeleri için yeteneklerini saklama çabalarıdır. Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaçları olan uyarılar sağlanmadığı, uygun tepkiler verilmediği takdirde duygusal anlamda olumsuz yönde etkilendikleri, beklenmedik başarısızlık ve depresyon durumlarının ortaya çıkabildiği gözlenmektedir. Genç üstünlerle aileleri arasındaki etkileşim üzerindeki araştırmalar, performans ve bilgi birikimi yerine öğrenme odaklı, problem çözme ve üst biliş becerilerini önemseyen ebeveynlerin çocukları üzerindeki önemli etkisini göstermektedir (Watters & Diezmann 2003).

Üstün zekâlı bireyler ihtiyaçları tam olarak karşılandığı ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanabildikleri oranda topluma yararlı katkılar sağlayabilecek bireylerdir. Bu doğrultuda 2000 yılında NACG (**National** Association for Gifted Children- Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Derneği) üstün zekâlı çocukların sosyo-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için rehberlik ve danışmanlık programları kriterlerini oluşturarak uyguladıkları farklılaştırılmış müfredat ve rehberlik stratejileri ile öğrencilerin risk altında olmaları alanların desteklenmesini hedeflemektedir. 1993 yılında Amerika Eğitim Bakanlığına Richard Riley tarafından sunulan rapora göre ise “Amerika’nın en önemli kaynağı üstün zekâ ve

yetenekli ve geniş ilgi alanlı öğrencileridir. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ulusal bir meseledir. Okullar bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde donatılmalı ki öğrenciler potansiyellerini gerçekleştirebilsin ve topluma katkı sağlasın. Üstün zekâlı çocuklar üstün zekâlı yetişkin adaylarıdır.”

Üstün zekâlı çocukların desteklenmesi gerekliliğini ortaya koyan bazı özelliklerini inceleyecek olursak;

1.5.1. Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar normal akranları ile karşılaştırıldığında her yaş seviyesinde fiziksel gelişim bakımından daha üstün oldukları görülmüştür (Çağlar, 2005). Davaslıgil’in (2004) aktardığına göre Brown 8 yıl boyunca sürdürdüğü bir araştırma sonucunda, üstün zekâlı bir bebeğin normallere göre “işitsel ve görsel uyarılara daha çok tepki verdiği, el ve ayaklarını daha az hareket ettirdiği, daha büyük yaştaki çocuklarda görülen yüz ifadelerini sergilediği ve yanında bir yetişkinin olmasına gerek olmadan uyarılara tepkide bulunduğu” bulunmuştur. Uyarılara karşı çok duyarlı olma, erken dönemde yürüme, diş çıkarma, konuşma, alfabedeki harfleri tanıma, okuldan önce okuyabilme, kendinden büyük arkadaşlar edinme, yalnız başına oynamaktan zevk alma, ahlak ve adaletli duygularının erken gelişimi, gibi özellikler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin erken tanılanmasında göz çarpabilecek özelliklerdir (Gross, 1999; Silverman, 1986, Freeman, 2001).

Birçok aile çocuklarının üstün olduğunun işaretlerini ilk beş yıl içinde algılamaktadırlar. Kaufmann ve Sexton’un çalışmalarında da (1983) 98 ailenin %83’ü okul öncesinde çocuklarının yeteneklerini farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı aileler de çevrelerinde karşılaştırma yapılacak benzer özellikte çocukların nadir olmasından dolayı üstün zekâlı çocukların erken gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi değildirler. Erken çocukluk döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi, onların eğitimlerine yön verir. Anne babaların çocukların ilk eğitimcileri oldukları göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesi, ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim

programlarının hazırlanmasını, anne babanın ve öğretmenlerin erken yıllarda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi, çocukların gelişimlerine destek olur.

1.5.2. Üstün Zekâlı Çocuklarda Eş zamanlı olmayan Gelişim

Eş zamanlı olmayan kelime olarak senkronize olmayan anlamına gelmektedir. Üstün bireyler de içsel ve dışsal özellikleri bakımından hem yaşlılarıyla hem de kendi içlerinde senkronize bir gelişim göstermemektedirler. Üstün yetenekli çocuklar eş zamanlı olmayan bir gelişim göstererek zihinsel yeteneklerin ileri düzeyde gelişmesine rağmen sosyal ve motor yetenekler genelde takvim yaşlarına uygun olmaktadır (Tannenbaum, 1992; Wright, 1990). Eş zamanlı olmayan; dengesiz gelişimi, yüksek farkındalığı, sosyal yabancılaşıma ve kırılabilirliği de içermektedir. Eş zamanlı olmayan gelişim her kültürde, grupta, toplumsal tabakada görülebilen bir durumdur.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda bilişsel beceriler; sosyal, duygusal ve motor becerileriyle aynı oranda gelişmemektedir. Zihinsel yaşları yaşlılarından daha ileridedir. Zihinsel becerilerindeki üstünlük farkındalık duygularını da arttırmaktadır. Motor becerileri özellikle okul öncesi dönemde ince motor becerileri zihinsel yeteneklerinin gerisinde kalmaktadır (Webb, Kleine 1993). Bu çocuklar ne yapmak, ne inşa etmek, ne çizmek istiyorlarsa zihinlerinde görebilirler fakat motor becerilerinin yetersizliğinden bunları gerçekleştiremeyebilirler. Eş zamanlı olmayan gelişim gösteren üstün zekâlı çocuklar kendilerine benzer zihinsel düzeydeki kişilerle beraber olup paylaşımda bulunmak istemektedirler. Hollingworth'e (1931) göre çocuk vücudu içinde yetişkin zekâsı ve çocuk duygusallığının bir arada olması hem çocuk hem de çevresi için zorlayıcı bir durumdur. Gelişimlerindeki bu uyumsuzluk hem ailede hem de üstün zekâlı çocukta hayal kırıklığı ve duygusal patlamalara sebebiyet verebilmektedir. Bu durum uygun bir eğitim kurumu bulmakta da sıkıntılara neden olabilmektedir.

Silverman'a (1993) göre, mükemmeliyetçilik de üstün zekâlı çocukların eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucudur. Zihin bedenden daha hızlı geliştiği için sonuca varma özellikleri ve değerleri yaşlıları ile eş değil, zihinsel açıdan

benzerleri ile aynıdır. Eş zamanlı olmayan gelişimini farkında olan üstün zekâlı çocuk kendine ulaşılması zor ölçütler belirler, ancak henüz bedeni yeteri kadar gelişmiş olmadığı için beynin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve böylece cesareti kırılır. Roedell (1984) gelişimsel tutarsızlıkların üstün yeteneklilerde yetersizlik algısına yol açtığını belirtir. Üstün yeteneklilerin analitik şüphecilikleri bazen kendi benlik algılamalarına da yönelebilir. Dengesiz gelişim uygun olmayan beklentilere, düşük benlik saygısına yol açar ve kişinin psikososyal yaşamını etkiler. Ebeveynler ve profesyonellerin gerçekçi beklentilerini ve çocuğun sahip olduğu ilgi ve yetenekleri çocuğa yansıtma konusunda işbirliği yapmaları faydalı olabilmektedir (Delisle, 1991).

1.5.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Beklenmedik Başarısızlık ve Motivasyon

Üstün zekâlı çocuklardaki beklenmedik başarısızlık değerlendirilen potansiyel ile gösterilen performans arasındaki farklılık olarak tanımlanabilir. Standardize edilmiş bir test ile sınıf başarısı arasında, standardize edilmemiş iki ölçüm arasında veya IQ ve başarı testi gibi iki standardize edilmiş test arasındaki tutarsız sonuçlar üstün zekâlı çocuklarda beklenmedik başarısızlığın göstergesi olabilir. Reis 1998'de üstün zekâlı beklenmedik başarısızlık sahibi olarak etiketlenen bir öğrencinin yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğunu söylemektedir. Üstün zekâlı çocuklar arasında görülen beklenmedik başarısızlığın kesin tanımı hakkında görüş birliği azdır çünkü üstünlüğün tanımı ve ölçülenmesinde de çeşitli tartışmalar vardır. Performans ve başarı odaklı üstün zekâ tanımları, üstün zekâ ve başarısızlığı aynı bireyde yorumlamakta zorlanmaktadır.

Whitmore 1980 yılında Ameriak Birleşik Devletlerindeki üstünlerin en az % 20'sinin, Ford ise 1995 yılında Amerikalı siyah üstünlerin % 45'inin beklenmedik başarısızlık gösterdiğini ileri sürmüştür. Beklenmedik başarısızlık bireye okula ve aileye ait bazı özelliklerin işin içinde olduğu kompleks bir problemdir (Colangelo, Davis 2002; Heacox, 1991).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardaki beklenmedik başarısızlığın nedenleri tartışılırken bu nedenleri psikososyal **faktörler**, **okul** ve **aile** olarak üç başlık altında toplanmıştır.

Beklenmedik başarısızlıktaki **psikososyal faktörler**; düşük benlik saygısı, anksiyete, dürtüsellik, depresyon, başarı veya başarısızlık korkusu, uyumsuz davranış paternleri, ve zayıf öz denetim becerileri olabilmektedir (Reis, Mc Coach, 2000). Düşük benlik saygısı olan üstün zekâlı çocuklar ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden beklediği kadar zeki olmadıklarını düşünürler. Düşük benlik saygılarını; cesaret gösterileri, isyan ve koruyucu savunma mekanizmalarıyla ya da ilgilenmiyormuş gibi görünerek maskeleyebilirler. Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün zekâlı çocuklar bir görevi bitirmede başarısız olduklarında yeteneklerinin yetersiz olduğunu veya şansının olmadığını söyleyebilir. Ayrıca üstün zekâlı birey yaşadığı dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü probleminden dolayı, zaman baskısı hissettiğinden beklenmedik başarısızlık gösterebilir (Pfeiffer, 2008).

Beklenmedik başarısızlıkta **okul**; uygun müfredatı sunamamasıyla, öğrencilerin öğrenme stillerine cevap verememesiyle, düşük öğretmen beklentisiyle, öğretmen eğitimindeki eksikliklerle, cezaya dayalı eğitim ile ve akranlar arası olumsuz okul tutumları ile devrede olabilmektedir (Peters, 2000). Üstün zekâlı çocuğun psiko-sosyal ihtiyaçlarının okul tarafından karşılanamaması çocuklardaki başarısızlığını önemli bir sorun olarak karşımıza çıkarmaktadır. Üstün zekâlı çocuklardaki beklenmedik başarısızlık sebebinin % 50'sinin okul ortamında sağlanamayan psikososyal ihtiyaçlar olduğu Heler ve arkadaşlarının 2000' yılında yaptığı araştırmada belirtilmiştir. Okul ortamındaki homojen grup etkisi ile üstün zekâlı çocuklar gruba uyum sağlamak adına başarıdan vazgeçebilmektedirler. Üstün zekâlı çocuklarda okul ortamında beklenmedik başarısızlık göstererek tüm dikkatleri üzerlerine çekebilmektedirler. Bu durum okul içinde fark edilmez ise pekişerek beklenmedik başarısızlığı sürdürebilmektedir. Üstün zekâlı çocuklarda beklenmedik başarısızlığın sebebinin dikkat çekme arzusu olduğu anlaşıldığında okul ve aile iş birliği içinde olumlu ve başarılı davranışlara odaklanmalı ve başarısız davranışların üzerine ısrarcı bir şekilde gitmemelidir.

Aile çocuğunun yetenek ve başarı gelişimde öncelikli ve kritik bir pozisyonda bulunmaktadır. Ailedeki çatışma, tutarsızlık, ailenin organizasyonundaki bozukluk, aşırı hoşgörölü ve/veya otoriter aile tutumu ve okulun değeri düşük görmek beklenmedik başarısızlıkta **ailenin** neden olduğu faktörlerdir (Reis, Mc Coach, 2000). Ailedeki uyumun, destekleyici yaklaşımın ve ailenin okul etkinliğine katılımının çocuğun okul başarısı üzerinde olumlu etkileri vardır. Ailelerin çocukları hakkında aldıkları kararlara çocuklarını da dahil etmeleri ve çocuklarının gösterdiği başarılarla dikkatlerini yönlendirmeleri gerekmektedir. Üstün başarılı çocukların ailelerinin; çocuklarıyla beraber zaman geçirdikleri, oyun oynayabildikleri, çocuk merkezli ilişkilerde bulunabildikleri, dillerini zenginleştirici bir çevre sağlayabildikleri, onlara okuma konusunda örnek oldukları ve çocuklarını üst-biliş düşünceleri ve bağımsız problem çözme becerileriyle tanıştırdıkları görölmektedir (Moon, 2004).

Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteğı ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görölmüştür. Eastman (1988), eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarından çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Campbell de (1996) üstün zekâlı çocuklarda başarının ön koşulu olarak güven duygusu, disiplin, çalışma alışkanlıkları, kendini algılama ve destekleyici aile tutumlarını göstermiştir.

Bazı aileler çocuklarının üstün yetenek ve zekâlarının boşa gittiğı iyi değeriendirilemediğı noktasında aşırı bir anksiyete içine girebilmektedirler. Ailenin yaşadığı bu kararsız ve umutsuz durum üstün zekâlı çocuklarında da çatışma ve karışıklığa neden olabilir. Yaşanan karışıklık içinde eğer çocuğun kararı da sorulmuyorsa çocuğun yaşadığı konu ile ilgili sorumluk alması ve motivasyonun

yüksek olması sekteye uğrayabilmektedir (Pfeiffer, 2008). Üstün zekâlı çocuğun gösterdiği başarının doğal bir sonuç olduğunun aile tarafından düşünülmesi başarılarının ödüllendirilmemesi ve başarısızlık durumlarının üzerinde çok durulması da beklenmedik başarısızlığa neden olabilmektedir. Dikkat çekmek isteyen üstün zekâlı bir öğrenci beklenmedik başarısızlıkla istediği dikkati üstüne çekebilir.

Çağlar (2004) çalışmasında başarılı üstün zekâlı çocukların aileleri ile başarısız üstün zekâlı çocukların aileleri karşılaştırdığında genellikle başarısız olan üstün zekâlı çocukların ailelerinin yapısal özelliklerinin belirgin derecede başarılı üstün zekâlı çocukların ailelerine göre farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre başarısız ve ciddi derecede başarısız olan üstün zekâlı çocukların ailelerinin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

- Fazla korumacı, reddedici ya da yüksek beklentili ailelerin çocuklarında aşırı kaygı oluşabilmektedir.
- Ana babalar arasında sık sık çocuk eğitimi konusunda belirgin fikir ayrılıkları görülebilmektedir.
- Genellikle ana baba çocuğa karşı kararsız, birbirinin zıddı olan tavırlar almaktadır
- Ana baba boşanmıştır veya ayrı yaşamaktadır.
- Ana baba kendi problemlerinin sebebi olarak çocuğuna yansıtmaktadır.
- Genellikle ailenin yaşamı ya baba ya ana hâkimiyetine dayalı olarak kontrol edilmektedir
- Ana babanın çok az demokratik tutum sergilemektedir. Bunun yanında babalar çocuklarına karşı sert ve olumsuz tavırlar almaktadır.
- Evde çocukları öğrenmeye ve okumaya teşvike edecek ve onların yararlanacağı kitap çok azdır.

Ebeveynler çocuğu değiştirmektense, kendilerini değiştirmelidirler çocukla olan etkileşim ve iletişimlerini değiştirmelidirler. Böylece çocuk; bu değişim sayesinde kendine dönük çarpık düşüncelerden sıyrılır, etrafındakilerin etkilerinden sıyrılır ve en sonunda yanlış bakış açılarından kaynaklanan yanlış benimsenmiş

davranışları değişir (Rathvon, 1996). Üstün zekâlı bireylerin, her yaşta karşılaştığı sorunlar için uygun çözüm yolu seçebilecek, çok yönlü üstün yeteneğe sahip olduklarını düşünmek hatalıdır. Onların da başarılı olması, mutlu bir yaşam içinde bulunmaları, yeteneklerini geliştirmek için daha zengin olanaklara sahip, teşvik edici, ödüllendirildikleri bir çevre içinde bulunmalarına bağlıdır. Gelişim için gerekli bu şartların hazırlanmadığı ailelerde bulunan üstün zekâlı çocuklar aile çevresine karşı büyük bir ihtimalle birkaç tür olumsuz tepki örüntüsü geliştirirler. Üstün zekâlı çocukların bazıları akademik, okul başarısını düşürme yolunu seçecektir. Bazıları kendini geri çekecek ve başarılı olmak için çaba harcamayacaktır. Diğer bir kısmı ise yarıştan ve mücadeleden vazgeçip kendi kendine başarısızlığa teslim olacaktır. Bu çocukların çoğu duruma isyan, muhalefet şeklinde cevap vereceklerdir. Başarısız üstün çocuklar genellikle bütün otoriteyi tehlikeli ve yıkıcı bulunurlar. Birçok öğrenci liderleri bu gruptan çıkar ve karşılarına çıkan büyük gruplar karşısında isyanlarını dışarı vururlar (Çağlar, 2004).

Üstün çocuk ailelerinin danışmana başvurmasındaki temel sebep, çocukların düşük başarısı olmaktadır. Düşük başarılı çocukların çoğunluğu erkek çocuk olmaktadır. Kız çocuklarda da düşük başarı gözlenmekle beraber yetersiz oldukları alanlar erkek çocuklardan farklıdır; genellikle gecikme ve sosyalleşme ile ilişkilidir (Reis,1987). Yaşanan zorluğun kısa süreli mi uzun süreli mi; okul temelli mi, ev temelli mi olduğu araştırılmalıdır. Eğer aile çocuğun kolay bir bebek ve 5 yaşına kadar mükemmel geliştiğini, okula başladığında çocukta düşüş olduğunu belirtiyorsa sorunun akademik becerilerden kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan, eğer çocuklarının doğumdan itibaren zor bir çocuk olduğu, kardeşleriyle sürekli kavga ettiği ve evdeki yaşam alanının savaş alanını anımsattığını belirtiliyorsa bu durumda aile danışmanlığının zorunlu olduğu anlaşılabılır. Düşük başarı seviyesi bir yıldan kısa bir sürede fark edilen ve müdahale edilen bir öğrenci, uzun yıllar kronik olarak düşük başarı seyri göstermiş bir öğrenciye göre geri dönüşü çok daha kolay ve çabuk olacaktır (Moon, 2004).

Tanılayıcı değerlendirme düşük başarılı çocuklarla çalışma alanında vazgeçilmez bir aşamadır. Çoğu zaman çocuk, “tembel” olarak adlandırılır ve aile,

sorunun psikolojik olduğu söylenerek suçlanır. Üstün Yetenekli Çocuk Gelişim Merkezi'nin hizmet götürdüğü toplulukta, gizli öğrenme güçlüğü'nün düşük başarılı olmada birincil neden olduğu kanıtlanmıştır (Silverman, 1989). Düşük başarılı üstün yetenekli çocukların test profillerinde dikkate değer bir tutarlılık vardır; kelime dağarcığı, akıl ve mantık yürütme, uzaysal bağlantı ve matematiksel analiz, ardıl konularda (örneğin sayıları tekrarlama, cümle tekrarlama, düşük puanlarla birlikte, ölçüm kodlama, heceleme) yüksek puanlara erişme eğiliminde olmaktadır. Aradaki uyumsuzluk çok fazla değilse, problem belki de sadece öğrencinin öğrenme şekli ile öğretmenin öğretme şekli arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmakta olabilir. Bu durum öğretmenin öğrenciye ulaşmak için farklı yollar denemesini sağlamakla (Silverman, 1998) ve kendi öğrenme şeklini anlaması için öğrenciye yardımcı olmakla düzeltilebilir. Çocuk veya aile danışmanlık için yerleştirilmeden önce ayrıca eğitimsel seçenekler de değerlendirilmelidir. Eğer problem çocuk okula başladıktan sonra ortaya çıkmışsa, bir başka öğretmene yönlendirme veya okul değiştirme çözüm olabilir. Problemin her zaman çocuktan kaynaklandığını söylemekten kaçınılmalıdır (Roeper, 1992). Uygun olmayan bir eğitim üstün yetenekli çocukların motivasyonunu azaltır (Gross, 1992; Whitmore, 1989).

1.5.4. Üstün Zekâlı Çocuklarda Depresyon

Depresyon hafif bir üzüntüden fazla olarak şiddetli bir çaresizlik, suçluluk, umutsuzluk, değersizlik hissinin içermektedir. Umutsuzluk ve her şeyini kaybetmişlik hissi depresyonu üstünden gelmesi daha da zor bir hale getirmektedir. Depresyondaki bir kişi kendini sürekli depresyondaymış ve depresyonda olacaktı gibi hisseder. Durumunu değiştirecek aktiviteye geçmesi için enerjisi yoktur. Aileler çocuklarının yetişkinler gibi depresyona girmelerine şaşırırlar hâlbuki yeni doğan ve yürümeye yeni başlan çocuklar bile depresyona girebilmektedirler. Çocuk ve ergenlerde depresyona; kendini geri çekme, düşük enerji, ilgi daralması, uyku ve yemek problemleri gibi durumlar eşlik edebilmektedir (Webb, Meckstroth, Yolan 1999).

Üstün zekâlı çocuklarda ve gençlerde görülen depresyon görmezlikten gelinemeyecek kadar ciddi bir konudur. 1983-2003 yılları arasında, gençlerdeki

intihar girişimi % 250 artış göstermiştir. Bununla birlikte ABD'deki genç ölümlerinde intihar, üçüncü sırayı almıştır. Son yıllardaki araştırmalara göre ABD'nin %3 kronik depresyon içindedir. Bu yaklaşık olarak 19 milyon kişidir bunun da 2 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır (Jackson, S. & Peterson, 2003). Yaratıcı becerileri ve ortalama üstü başarı potansiyeli olan, hırslı, rekabetçi, seçici ve okul başarısında düşüş görülen gençlerde depresyonun görülme olasılığının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında her depresyon vakası intiharla sonuçlanmamaktadır fakat bu daha az dikkat edilebileceği anlamına gelmemelidir (Webb, Meckstroth, Yolan 1999).

Üstün zekâlı çocukların deneyimlemesi muhtemel olan üç farklı çeşit depresyon vardır. Bunlardan birincisinin sebebi üstün zekâlı çocukların **yüksek standartlardaki ahlak, sorumluluk ve başarı arzularıdır**. Bu durum kendilerine ulaşılması imkânsız bir hedef sunar. Üstünlerde görülen depresyonun ikinci bir türü bireylerdeki **yabancılaşma duygusundan** dolayı diğer insanlardan ayrılmalarından kaynaklanmaktadır. Bu tür depresyonu yaşayan üstün bireyler, diğerlerinin kendilerini bir birey olarak değil de bir “beyin”, bir “bilgisayar” ya da bir “başaran” olarak gördüklerini hissederler. Bu depresyon türünü yaşayan çocuklar diğer insanlarla yüzeysel olarak iletişim kurarlar. Başkalarının kendilerinden ne beklediklerini düşünürler. Üstünlerde görülen depresyonun üçüncü türü **varoluşsal depresyondur**. Bu tür depresyon insan varoluşundaki temel sorunlar hakkındaki düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Varoluşsal depresyon yaşayan çocuklar kendi hayatlarının anlamı hakkında kişisel endişeye sahiptirler. Aslında her üstün çocuk hayatının bir döneminde varoluşsal bir depresyon yaşar. Bunun üstesinden gelebilmek için hayatlarının ve diğerleriyle ilişkilerinin anlamını bulmaları ve evrene ait oldukları duygusunu geliştirmeleri gerekir bunun için de güçlü ile ve arkadaş bağlarına ihtiyaçları vardır.

Bu üç depresyon çeşidinin de altında öfke duygusu vardır. Depresyonu anlamadaki en basit prensip öfke duygusu hakkında farkındalıktır. Öfke herkesin anlayabildiği, harekete geçirici bir duygudur. Öfke duygusu reddedildiğinde veya yokmuş gibi davranıldığında depresyon eğilimi başlamaktadır. Çocuklar kendilerini

kızdıran durumları değiştirmek için hissettikleri öfke duygularını olduğu gibi ifade etmektedir. Bu yüzden kırıklığa uğrayıp çaresizlik hissedebilmektedirler. Kabahat ve eksikliklerinden dolayı kendilerin suçlayıp cezalandırabilmektedirler.

Depresyon ve intihar eğilimi gösteren çocukların aile öykülerine bakıldığında; özerkliklerini elde edemeyen, kendi anne ve babalarına bağımlılıklarını sürdüren, benlik değeri düşük, kolay incinebilen, intihar riski taşıyan, alkol kötüye kullanımı ya da bağımlılık sorunları olan ailelerin olduğu görülmektedir (Pfeffer 1986, Özbay 1990). Özmen (1989) annesiz veya babasız büyüyen beş-sekiz yaş grubundaki çocukların kişilik özelliklerini incelediği çalışması sonucunda da anne-baba yoksunluğunun çocuğun kişilik özelliklerini etkilediğini, dolayısıyla çocuğun depresyona olan yatkınlığını arttırdığını ortaya koymuştur. Aral ve Gürsoy (2000) yaptıkları çalışma sonucunda parçalanmış aileden gelen çocukların tam aileye sahip çocuklara oranla daha yüksek depresyon düzeyine sahip olduklarını saptamışlardır. Parçalanmış aileden gelen ve anne-babasıyla yaşayan çocukların depresyon düzeyleri çeşitli araştırmalarda da incelenmiş, parçalanmış aileye sahip çocukların depresyon düzeylerinin anne-babasıyla birlikte yaşayan çocukların depresyon düzeylerinden yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Akt: Elmacı 2001).

Sosyal yalıtım, nevrotik mükemmeliyetçilik, yüksek duygusal duyarlılık ve çevresi ile kendisini algılamaya yönelik derin iç görü üstün yeteneklilerin intihar etmesine yönelik eğilimi arttırabilir (Heller ve diğ. 2000). Özellikle ergenlik döneminde bu riskin söz konusu grup için değerlendirilmesi gereklidir. Mash ve Barkley (1996)'e göre çocuk ve ergenler arasında depresyon oranına bakıldığında yüksek IQ ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmektedir. Bunun yanında Barkley araştırmalarını yüksek başarı gösteren üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve ergenler üzerinde yaptığını ve bu başarı düzeyine ulaşamayan diğer üstün zekâlı ve yetenekli çocuk ve ergenler için elde ettiği sonuçların geçerli olamayabileceğinin altını çizmiştir. Bu araştırmayı destekler nitelikteki bulgular araştırmacı tarafından 2009 yılında yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırma 71 üstün zekâ ve 58 normal zekâ düzeyindeki öğrenci üzerinde yapılmış ve depresyon ile zekâ (üstün-normal), Seviye Belirleme Sınavı Puanları

(SBS) ve yaş arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçta depresyon ile ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

1.5.5 Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin tam bir tanımı olmamasına rağmen, literatürde birçok önemli özelliği vurgulanmıştır. Bunlar arasında en çok göze çarpan özellik, performans üzerinde aşırı kişisel standartlar oluşturmaktır. Mükemmeliyetçilik yüksek standartlara sahip olmayan başka bir deyişle yeterince mükemmel olmayan hiçbir şeyden mutlu olamamaktır. Mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan çalışmaların temelleri psikoanalitik teoriye dayanmaktadır. Freud mükemmeliyetçiliği “süperegonun bir özelliği olarak kabul etmiş ve bunu başarı elde etmek için aşırı istek duyma” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Tuncer, 2006).

Üstün öğrencilerin çoğu mükemmeliyetçidir. Parker ve Adkins (1995) mükemmeliyetçi olmanın daha çok olumsuz yüzüyle ilgilenildiğini, olumlu yüzünün pek dikkate alınmadığını ileri sürerler. Takıntılı bir şekilde mükemmel olma eğilimi gösterme, kırıklık, tatminsizlik ve düşük benlik değeri duygularıyla sonuçlanır. Tabii ki bu sorun yaratan bir durumdur ve ihtimamı, alternatif başa çıkma stratejilerini, mükemmeli arayışın olumlu yönlerini görmeyi gerektirir. Bu da sebatla, yüksek standartlarla, olağanüstü çabayla ve becerinin en üst düzeyde kullanımıyla mümkün olur.

İlköğretimin ilk 5 yılında mükemmeliyetçi öğrencilerin fark edilmesi kolaydır. Mükemmel bir ürün yaratmak için bu tür öğrenciler çok çalışırlar. “Bu tamam mı?” “Bu yapmamı istediğiniz şey mi?” gibi yanlış yapmamak için sorular sorarlar. Daha büyük sınıflarda ise, bir başkaldırıya benzediği için mükemmeliyetçiliğin belirlenmesi daha zorlaşır. Üstün yetenekli çocuklar malzemelerin yeterli olmaması veya öğretmenin yeterli zaman tanımaması nedeniyle, bunu mükemmel olarak yapmanın mümkün olamayacağını düşünürler. Bu nedenle, ödevin yapılmamasının daha hayırlı olacağı şeklinde bir mantık yürüterek, ödevlerden kaçınmaya çalışırlar. Aslında hünerli bir şekilde ortaya koydukları bu savunma mekanizmasının altında

bütün çabalara rağmen tam notu alamama endişesi yatar. Bu endişenin üstesinden gelmek üstün çocuklar için çok zordur.

Ebeveyn ve öğretmenler de farkında olmadan bu durumu beslerler. Bu tür çocuklar evde küçük yaşlarında diğer yaşlılarına göre erken gösterdikleri davranışları için hoş bir telaşa kapılırlar, çünkü kendileri oldukları için değil, yapabildikleriyle değer kazandıkları şeklinde yanlış bir kanıya sahip olurlar. Öğretmenler de öğrencilerden birinin olağanüstü çalışmasını sınıfa örnek olarak göstererek durumu daha da perçinlerler. Çocuğu gereğinden fazla övmek de mükemmeliyetçiliği arttırabilir. Özellikle bu övgüler çocuğun doğal yetenekleriyle veya çok fazla çaba göstermediği ürünleri içinse olumsuz etkisi daha da fazla olur. Bu durumlarda fazlasıyla yapılan övgüler çocuğun, eğer zekiysen öğrenme de kolaylıkla arkasından gelir kanısına sahip olmasını sağlar. Fazla çaba göstermesini önleyebilir (Akt. Tuncer, 2006).

Okul öncesinden itibaren çocuklarda öğrenmenin mücadele gerektireceği kanısını uyandırmak öğretmenlerin görevidir. Bu kanıyı uyandırmanın en iyi yolu da üstün çocukları biraz zorlayacak öğrenme deneyimleriyle karşılaşmalarını sağlamaktır. Bundan da öte, bu tür çocuklar en yüksek notu almanın uzun süreli çaba gerektireceğini ve düşük notların da yetersizlikten ziyade daha henüz yeterli düzeye ulaşmadığını gösterdiğini anlamalıdır (Moon, 2004).

Öğretmenler öğrencilerinde risk alma davranışını, devamlı mükemmel ödevler ve notlar bekleme davranışından kaçınarak ve öğrencilerinin gerçekten kendilerini zorlayacak görevlerle karşı karşıya gelmelerini sağlayarak yerleştirebilirler. Öğrencilerin benim zekâmı sorgulamamaları için, ödevimi fazla çaba sarfetmeden yaptığım izlenimini yaratmalıyım şeklinde kendilerine yapacakları telkini, “gerçek zekâ, zor bir görevle ilgili tam bir yeterlilik kazanıncaya kadar üzerinde çalışma isteği göstererek yansıtabilir”e dönüştürmeleri gerekir (Çağlar, 2004), .

Mükemmeliyetçilik bireyin kendisine odaklandığı zaman kişiyi başarıya götürebilir. Çocuk diğerleriyle yarışma halinde olduğu zaman ise, onu yersiz beklentilere, hayâl kırıklığına ve nefrete sürükleyebilir. Mükemmeliyetçilik

geleceğeyönelik ele alınır, kişiyi daha iyi yaşam mücadelesine iter. Geçmişe yönelik olarak ele alınır, kişiyi yanlışlardan süren bir duruma getirebilir.

Mükemmeliyetçi Kişinin Özellikleri

- Kendi benliğinden ziyade, ne yapabildiği daha önemli ve değerlidir.
- Bir insan olarak değerinin, mükemmel olmasına bağlı olduğuna inanır.
- Kendisine, ulaşılması güç hedefler koyar.
- Sürekli olağanüstü yeteneği için övülmüştür. Bu olağanüstülüğünü kaybederse, diğerlerinin ilgisinin de yok olacağını düşünür.
- Aslında kendisinin çok yetenekli olmadığına ve başarıyı hak etmediğine inanır.
- Mücadelesinin diğerleri tarafından da fark edileceğinden korkar. Bu nedenle zorlanacağı görevlerden kaçınır.
- Ürününün mükemmel olması ümidiyle çok yavaş çalışır.
- Yanlış yaptığında delik açılana kadar siler veya kâğıdı atar.
- Risk almaktan kaçındığı için seçeneklerini kısıtlar.
- Ödevi başlamayı sürekli erteler, böylece çalışmasının yargılanmasını önler ve çabasının mükemmele ulaşamayacağı endişesini taşır.
- Çalışması mükemmeli yakalayamazsa, kırıklık duygusu içinde hemen ağlamaya başlar.
- Ödevini tamamlaması için birçok kez ekstra süre isteginde bulunur.
- Öğretmenin yardımına sık sık başvurur ve sürekli güven isteginde bulunur. “Bu yaptığım iyi mi?”, “Yönergeyi tekrarlar mısınız” gibi.
- Eleştirilere veya çalışmasını düzeltmek ve geliştirmek için ileri sürülen önerilere savunmaya geçmeden, kızmadan veya gözyaşlarına boğulmadan tepkide bulunamaz. Bu eleştiriler ve öneriler karşısında kendisinin mükemmel olmadığını düşünür.
- Diğerlerinin de mükemmel olmasını bekler: özellikle sınıf arkadaşlarının, takım arkadaşlarının ve öğretmenlerinin. Başarıları onu hiçbir zaman tatmin etmez (Çağlar, 2004)..

1.6. ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN DESTEK /DANIŞMANLIK İHTİYACI

Üstün yetenekli bir çocuk ebeveyni olmak üstün yetenekli bir çocuk olmaktan çok daha zordur (Dirks, 1979); çocuk en azından kendisini savunacak birilerine sahiptir. Aileler de bir savunucuya ihtiyaç duymaktadır. Aileler, üstün yetenekliler hakkında bilgi ve deneyim sahibi, onlara eğitim sistemi ve karmaşık ev hayatlarıyla baş edebilme konularında rehberlik edecek donanıma sahip danışmanlara ihtiyaç duyarlar. Bu tür bir rehberlik genelde okul sistemi içinde mevcut değildir ve sistem dışına ulaşma da zordur (Silverman 1997).

Üstün zekâlı çocuk ile ailelerinin yaşadıkları özel ve kendilerine has zorluklar olduğu da bilinmektedir. Ancak bu grubu destekleyecek ve gruba gerekli rehberliği sağlayacak araştırma ve kaynaklar da oldukça sınırlı miktardadır. Yurtdışı çalışmalar içindeki yorumlar, yapılan çalışmaları sınırlı olarak değerlendirirken ülkemiz içinde yapılan çalışmalar henüz ihtiyacı karşılar nicelikten hayli uzaktadır. Literatür incelendiğinde üstün zekâlı çocukların ailelerinin ilgi alanı olan konular; ayırıcı karakteristik özellikler, potansiyelin optimize edilebilmesi, hassasiyet ve duyarlılık alanları, disiplin, iletişim, kardeş ilişkileri ve evlilik ilişkileri olarak tespit edilmiştir (Dettmann & Colangelo, 1980; Probst, 2005). Dettmann & Colangelo (1980) ise çalışmalarında aileler çocuklarını motive etme, çocuklarının, sorumluluklarını alma ve kendi çocuğun sosyal gelişimini teşvik edebilme konularında destek ihtiyaçlarını belirtmişlerdir. Ailelerin ilgilendikleri diğer konular ise sosyal ve duygusal destek, aile içi roller ve dinamikleri, entelektüel davranış, disiplin, büyüme ve eğitim seçenekleridir (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005; Sankar-DeLeeuw, 1999). Hodge & Kemp (2006) da üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarısızlık ve mükemmeliyetçilik korkusu ile ilgili endişe içinde olduğu belirtmiştir. Üstün zekâlı çocukların ebeveynleri profesyonel, psikolog ve danışmanlardan genellikle eğitsel değerlendirme, kariyer danışmanlığı ve çocuk ve okul endişeleri gibi konularda danışmanlık talep etmektedirler (Yoo & Moon, 2006).

Üstün çocuk aileyi de birebir etkilemektedir. Hali hazırda yaşanan bazı tartışmalarda üstünlerin özel ihtiyaçlarının olmadığı görüşülürken bazı tartışmalarda

da ihtiyaçlarını karşılayabilmek için özel ve farklılaştırılmış bir servise ihtiyaçları olmadığı görüşündedir. Bununla birlikte üstün zekâlı çocuğun ailesi olmak hırpalayıcı ve yalnızlaştırıcı bir süreç olabilir. Her aile zaman duygusal desteğe ya da rehberliğe ihtiyaç duyabilir ancak üstün zekâlı çocukların aileleri için bu desteği alabilmek daha güçtür. Yakın çevrelerinde kendilerini anlayabilecek ailelerin sayısı sınırlıdır. Yaşadıkları onlarda korku endişe ve dışlanmaya sebebiyet verebilmektedir. Aileler korkularını, algılarını, problemlerini, eğlence ve başarılarını paylaşabilecekleri, tartışabilecekleri, güvenilir ve besleyici bir çevreye ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple üstün zekâlı çocukların aileleri kendileri gibi ailelerle görüşme ihtiyaındadırlar (Patricia, 1977).

Kişiler arası deneyimlerdeki üstünlük tanımının duygusal olduğu kadar bilişsel bir alt yapısı da vardır. Bilişsel eşitlilik duygusal derinliğe ulaşmayı sağlamaktadır. Yaşıtlarından farklı düşünmekle kalmayıp aynı zamanda farklı da hissetmektedirler. Üstün zekâlı çocuklarını aileleri çocuklarını çoğu zaman yeterli olamadıklarını düşünebilmektedirler. Bu durumun ailelerde yarattığı sıkıntı; bazı söylentilerle, yanlış bilgilerle, açık veya gizli dşmanlıklarla, eksik bilgilenmelerle ve hatta bazı durumlarda maddi yetersizliklerle daha da içinden çıkılmaz bir hale gelebilmektedir (May, 2000).

Üstün zekâlı çocukların aileleri onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek aile danışmanlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Cross (1998)'un üstünde önemle durduğu nokta; üstün zekâlılar hakkında bilgi sahibi bir danışmanın verdiği aile danışmanlığının aileye etkisinin paha biçilmez bir durum olmasıdır. Ancak; önyargılı, yeterli eğitimi olmayan, sezgilerine güvenerek üstün zekâlı çocuklara ve ailelerine danışmanlık yapan danışmanlar yaşanan sosyal ve duygusal sorunları arttırabilmektedirler.

Üstün zekâlı çocuklar ve aileleri hakkındaki özel konulara aşinalığı olan aile danışmanları anlama ve çok sayıdaki potansiyel soruna çözüm bulmada kolaylık yaşamaktadır. Üstün tanılması alındığında bu durumun aileyi etkilememesi veya ailenin bu durumdan etkilenmesi beklendik bir durumdur. Üstün zekâlı çocukların aileleri bu süreçte bir seri sorunla yüz yüze kalırlar ve bu sorunları aşmak için içinde

bulundukları toplumdan çok sınırlı destek, kaynak ve bilgi edinebilirler. Karışık mesajlarla karşı karşıya kalan aile kendi değer yargılarını sorgulamaya başlarlar, duyguları incinir, kendi rollerini anlamaya çalışırlar.

Çocukların meraklı, tartışmacı olmaları ve otoriteyi sorgulamaları sıklıkla literatürde yer alan konulardır (Schetky,1981; Whitmore,1979). Aileler çocukların ısrarlı sorularını kızgınlık verici bulmaktadırlar (Strom, Johnson, Strom & Stom,1992). Bu yazarlar üstün çocuklarının bu sorularının, gelişen bağımsızlık duygusu ve anlama-öğrenme gereksinimlerine işaret eden doğal bir süreç olduğunu anlatmak için mücadele etmekte. “Üstün yeteneklilerin sorgulayan yapısı aileleri sadece kızdırmaz; aynı zamanda aileler bu sorgulamayı ebeveyn otoritesine yönelik bir çaba olarak da yorumlayabilmektedirler” (Sebring,1983; s.97). Sebring, sözlerine eğer aileler üstün yetenekli çocukların bağımsız düşüncede olduklarını ve bir konu üzerinde tartıştıkları zaman amaçlarının konuyu incelemek olduğunu anarlarsa çatışmalardan kaçınabileceğini belirtmektedir.

Aileleri ilgilendiren bir başka karakteristik özellik, çocukların içe kapanıklığı olabilmektedir. İçe kapanıklılık bizim toplumumuzda tam olarak anlaşılmış değildir ve ailelere ne olduğunun açıklanması gerekmektedir. Çocuklarının, eşlerinin veya kendilerinin suskun, içe dönük davranışlarının anormal olmaktan çok sağlıklı olduğunu öğrenmek, aileleri önemli ölçüde rahatlatmaktadır. Bireylerin aile içindeki çeşitli kişilik tiplerini ve onlarla nasıl etkileşim kuracaklarını anlamaları bakımından yapılan testler sonucunda (Myers-Briggs tipi Gösterge (MBTI) testini) elde edilen bilgilerin aile üyelerinin farkındalıkları arttırıldığında ailedeki farklılıklarını daha kolay kabul etmeye başlamakta ve diğerlerini kendilerine benzetme çabalarından vazgeçmektedirler.

Üstün yetenekli çocuklarda, duygusal tepkilerin yoğunluğunu, aşırı tepkiselliğin çocuğun duygusallığından ve gereksinimlerinden kaynaklandığını anlamak, hatırı sayılır derecede sabır ve bilgi gerektirir. Duyguları, rutin olaylardan ayrılması veya acıklı bir hikâyenin anlatılış şekli nedeniyle sık sık dengesi bozulan hassas ve derin bir çocuk için desteklenmeye çok fazla gereksinim

duyduğu için kaygı düzeyi çok fazla olabilir. En güçlü destek şüphesiz ki, anne babaların sevgisi, sabrı ve kabulüdür.

Aynı anda pek çok farklı gelişimsel yaşta olan bir çocuk yetiştirmek karmaşıktır. Anne-babalar üstün yetenekli çocuklar için normal kabul edilen davranışlar veya normal gelişim gösteren akranları için normal kabul edilen davranışlarla, işlevsel olmayan davranışları birbirinden ayırma konusunda yardıma gereksinim duyarlar. Bir çocuk yetişkin bir birey gibi konuştuğunda ve mantık yürüttüğünde, takvim yaşına uygun davranışların neler olduğu kolaylıkla unutulabilir. Whitmore (1991) çocuğun bir davranışı (örneğin; tartışmak) problem olarak algılamadığına dikkat çeker; bu daha çok ailelerin problemi olmaktadır. Üstünlüğün düzeyi ve kişilik özelliklerine göre zorlukları değişmektedir. Tahmin edilebileceği üzere yüksek derecede üstün bir çocuğun ihtiyaçları ve ortalama üstün bir çocuktan daha fazladır (Feldman, 1986). Ailelerin en zorlandıkları alanlar sosyal duygusal ihtiyaçlarının desteklenmesi (hem kendilerinin hem çocuklarının) kardeş ilişkilerinin düzenlenmesi, ve okul ilişkileridir. Bu durumda, ailenin çocuktan daha çok uzman danışmanlığına gereksinimi vardır. Stres azaltma teknikleri ve iletişim ve görüşme becerilerinden ailede yer alan herkes faydalanır.

Yardım, tavsiye ve bilgi paylaşımı, toplumun farkındalığının artırılması, okul yerel yönetimler ve aile arasındaki işbirliğinin sağlanması, çocukların yetenek ve becerilerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanması için ailelerin erken dönemden itibaren sürekli desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Farklı alanlardaki özel eğitim gereksinimi içinde olan çocuklar ve aileleri hakkında yapılan çalışmalar üstün zekâlı çocuk ve aileleri hakkında yapılan çalışmalardan daha yoğun görülmektedir (Warne, Lazo, Ramos & Ritter, 2012). Araştırmalar ayrıca, aile-merkezli üstün zekâlılar eğitim programlarının eksikliğini göstermektedir (Hertzog & Bennett, 2004) (Akt: Weber & Stanley). Bu araştırmayı destekleyen durum ülkemizde de yaşanmaktadır. İstanbul'da ilkökul düzeyinde örgün eğitim veren 2 görme engelliler, 7 işitme engelliler, 8 hafif düzeyde zihinsel engelliler, 10 otistik çocuklar, 17 orta ve ağır düzeyde zihinsel engelliler ilkokulu bulunmakta iken üstün zekâlı çocuklar için

örgün eğitim veren ilköğretim düzeyinde bir özel eğitim okuluna rastlanmamıştır (www.orgm.gov.tr).

Aileleri çeşitli açılardan desteklemeyi amaçlayan ve ailenin ihtiyaç duyduğu desteğe bağlı olarak çeşitlenen çok sayıda çalışma yaklaşımı mevcuttur. Bunların başlıcaları şunlardır:

1.6.1. Aile Terapisi

Aile terapisi, aile üyelerinin birbirleriyle karşılıklı etkileşim örüntülerini keşfederek aile içerisindeki sorunlu ilişkileri anlamayı hedefleyen ve ailenin fonksiyonel kaynaklarını kullanarak ailenin problem çözme yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Aile terapisi, yapısı itibarıyla daha ziyade sorun odaklıdır ve ailelerin sorun ortaya çıktıktan sonra başvurdukları bir sistemdir.

Aile terapisi terimi iki anlamda kullanılmaktadır. Birinci anlam, bireyde bir psikiyatrik bozukluğun oluşumunun anlaşılması ve sağaltılmasında kullanıldığı durumlardır. Bu durumda içinde yaşadığı birincil çevredeki yani ailesindeki ilişkilerin dinamiklerinin anlaşılması ve düzeltilmesi için kullanılan açıklama ve sağaltım biçimlerini kapsar. İkinci anlam ise bir aile olarak birlikte yaşayan insanların ilişkilerindeki çatışma, sıkıntı ve yakınmaların ele alındığı ve düzeltilmeye çalışıldığı sağaltım biçimlerini kapsar (www.gata.edu.tr).

Aile terapisi teorik bir modele dayalı olarak yürütülür. Terapi sürecinde danışman (psikiyatrist, sosyal hizmet uzmanı, psikolog v.b.) ailenin ne denli fonksiyonel olduğunu, nelerin yanlış gittiğini ve yanlış gidenlerin değişmesi için neler yapılabileceğini anlayıp tanımlamak durumundadır (Sprenkle, 1990). Aile terapisinde aile fonksiyonelliği araştırılırken bireylerin fonksiyonelliğinin tanımlanması yeterli değildir. Aile üyelerinin zekâ düzeyleri, kişilik özellikleri, duygusal durumlarını göz önünde bulundurmamak bile bütün olarak aile grubunun tedavi planı için yeterli değildir. Aile içindeki üyelerin kişilik yapısı ve duygusal durumunu, onların birbirlerine nasıl bağlandıklarını anlamak için oldukça önemlidir. Bireysel savunma mekanizmalarının anlaşılması ailede kullanılan savunma

mekanizmalarının anlaşılmasını da sağlar. Ancak grup olarak aileyi anlamak içindeki bireylerden daha fazla bilgi birikimini ve uygulama becerisini gerektirir. Aile tedavisi aile gruplarının tedavisidir. Tedavi ailelerin işleyiş biçimi, aile üyelerinin birbirleriyle ilişkisini ve iletişimini ele alır. 1980 ve 90'lı yıllarda aile terapisi ile ilgili literatür, teori, araştırma ve uygulamalar hızlı bir şekilde artmıştır. Geleneksel aile terapisi modellerine zaman içinde yeni modellerin eklenmesi ve aile sistemi düşüncesinin gelişimiyle, birey ve sosyal ortamın etkisinin değeri artmıştır. 1980 ve 90 arasındaki en önemli teorik gelişme sistem ve stratejik aile terapisindeki gelişmelerdir. Bunun yanında eğitimsel psikoloji, yapısal, transgenerational, davranışçı ve yaşantısal aile terapilerinde de gelişmeler gözlenmiştir (Piercy, Sprenkle, 1990).

1.6.1.1. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Aileleri için Stratejik Aile Terapisi

Birçok aile terapisti geleneksel yapısal- stratejik aile terapisi müdahalelerinin üstün zekâlı çocukların ailelerinde başarı sağladığını ifade etmektedirler. Aile terapisinin yapısal stratejik modeli aile üyelerini bireysel olarak ele almaktan ziyade aileyi bir sistem ve sosyal duygusal problemlerin çözülebilir olarak görmektedir. Bu yaklaşımı kullanan terapist aile ilişkilerindeki paternleri değerlendirme ve değiştirmeye odaklanmaktadır. Üstün zekâlı çocukların aileleriyle yapısal stratejik aile terapisi uygulamaları hakkında en detaylı çalışmaları Wendorf ve Frey tarafından 1985 yılında yapılmıştır. Klinik araştırma takımı üstün çocuklu ailelerin dinamiklerini incelemişler ve stratejik yapısal müdahaleler geliştirmişlerdir (Colangelo, Davis, 2003). Geliştirilen klinik model aşamalı bir değerlendirme süreci ile başlamaktadır. Üstün çocuğun akademik geçmişi aldığı test skorları ile değerlendirilir ve bugünkü okul programı ev okul ilişkileri klinik görüşme ile alınır. Bu görüşme bazen okul ortamında gerçekleştirilir. Daha sonra aile dinamikleri yapısal stratejik görüşme stratejileri ile değerlendirilir. Aileleri sağlıklı yapan bir sebep de aile üyelerinden iki ya da fazlasının üçüncü kişiye karşı grup oluşturmalarıdır. Hiyerarşi; lideri, sistem üyelerinden ayıran sınırdır. Ailede genel olarak optimal düzeyde hiyerarşi vardır. Fakat üstün zekâlı çocuklar ailedeki hiyerarşiye karşıt tepki gösterebilmektedirler. Hence'e göre üstün zekâlı çocukların ailelerindeki hiyerarşinin değerlendirilmesi

özellikle önem taşımaktadır. Klinik değerlendirmenin sonunda aileler iki kategoriye ayrılmaktadırlar.

A) aile ve okul sistemi arasında sorun yaşayan **problem aileler**

B) aile sistemi karakteristiğinin değerlendirilmesine dayalı aile içinde işlev bozuklukların yaşandığı **klinik aileler**

“Problem aile”lere çocuk yetiştirme tutumları hakkında rehberlik edilerek, alt sistemlerin sınırları ve beklentilerine dikkatleri çekilip konuyla ilgili danışmanlık yapılmaktadır.

“Klinik aile”lere yapısal stratejik aile terapisinin çeşitli modelleri uygulanabilmektedir (Brief veya extended terapi). Yapısal stratejik aile terapisti konuşan terapist değil, aksiyon drama terapistidir. Tüm aile ile çalışmalar böylece aile içi ilişki paternleri anında terapi odasında gözlem olanağı bulurlar. Daha sonra bu paternleri bir araya girerek değiştirmeye çalışırlar. Yapısal terapistler genel olarak başlangıçta ailelerin problemleri hakkındaki konuşmalarına katılır. Empati ve metaforlar aile duygusunun anlaşılmasına yardımcı olur ve terapist aile sisteminin bir parçası olarak kabul edilir. Daha sonra terapist, aile üyelerini kendi tipik bozuk fonksiyon paternlerini terapi odasında gösterebilmeleri için enactment (rol alma durumu) düzenler.

Bu aşama danışanlar için sıkıntılı olabilmekle beraber terapist e etkileşim paternlerini görme ve anında direkt olarak nasıl değiştirmeleri gerektiği noktasında müdahale etme fırsatı vermektedir. Sonrasında tekrar şansı verilmektedir. Aile üyeleriyle sadece konuşmak yerine onların farklı etkileşim yollarını görüp deneyimlemesine fırsat sunulmaktadır. Katılım tamamlandığında yapısal stratejik terapist paradoksal ve stratejik teknikleri kullanarak aileye değişimlerine engel olan davranış paternlerini ve savunma mekanizmalarını yansıtmaktadır. Paradoksal müdahale tekniklerinden bir de semptom olarak belirtilen davranışın danışanın durdurmak istemesine kadar yapılmasını istemektir (Colangelo, Davis, 2003).

Uluslararası Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi Ve Yetenek Gelişimi Merkezinde, Connie Belin ve Jacqueline N. Blank ailelerin çocuklarıyla ilişkilerini konu alan Brief Terapiyi geliştirmişlerdir. Model güç temellidir. Eğer aileler kendi güçlerine odaklanabilirlerse kendi problemlerini çözebilirler. Bu terapi kısa sürelidir. Aile dinamikleri Family Adaptability, Cohension Evaluation Scale III, Family Environment Scale ile değerlendirilir. Ayrıca ailedeki her üstün zekâlı çocuğun benlik algısı Pier-Harris Chieldren Self-Concept Scale ile ölçülür. Terapi en çok 5-6 oturumda sonlanır (Colangelo, Davis, 2003).

1.6.2 Aile Danışmanlığı

Üyeleri aileyi oluşturan, eşlerin ve gerekirse diğer aile üyelerinin katıldığı bir psikolojik danışma sürecidir. Aile danışmanlığında bireyin ailede yaşanan bir problemi, kendi bakış açısından ortaya koyarken; danışman, üyelerden her birinin; diğerlerini saygı ile dinlemesine, bakış açısını görmesine ve anlamasına, soruna yönelik olarak konuşmasına destek olur. Ayrıca; duygu ve düşüncelerini açık bir dille ifade etmelerine, incitici davranışlarda bulunmamalarına, birbirlerini oldukları gibi kabul etmelerine ve beklentilerini açıkça dile getirmelerine de yardımcı olur. Aile danışmanlığında önemli olan bireyler arasındaki ilişkinin, iletişimin niteliğidir.

1.6.3. Ebeveyn – Aile Eğitimleri

Çocuklara aileleri aracılığıyla dolaylı olarak ulaşıp ailelerin çocuk bakımına yönelik ebeveynlik becerilerini geliştirme ve bu ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilen programlardır. Aile eğitimleri, üyelerini hedef alan, aileyi ve aile yaşantısını doğrudan ilgilendiren konulardaki eğitimlerle ilgilenir. Aile eğitiminde katılımcılar herhangi bir yetişkin olarak değil, bir ailenin üyesi olarak ve ailedeki rolleri itibarıyla eğitimin konusu olurlar.

Bu yaklaşımda anne babaların kendi yaşamlarına hazırlanmalarında çocuklarına rehberlik edebilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri onlara kazandırmak hedeflenir. Bu amaçla anne ve babalara etkili ebeveynlik yeterlilikleri kazandırılmaya, yaşam döngüsü boyunca değişen ebeveyn rollerine uyum

geliştirmelerini sağlayıcı bilgi ve beceriler aktarılmaya çalışılır. Ailelerin ebeveynlik becerilerini zenginleştirme, onların okul etkinliklerine katılımını artırma, ailelerin özsaygı düzeylerini yükseltme, çatışma çözme becerilerini geliştirme ve ailesel bunalımlarını çözümlemelerine yönelik olan aile eğitimi programları da bulunmaktadır. Anne ve babalarının özgüvenini güçlendirerek, çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için anne-babalık becerilerini geliştirecek şekilde anne babalara rehberlik etmektir. Uygulanmakta olan programların bir kısmı doğrudan çocuğa, yakın çevresine, bir kısmı ise hem çocuğa hem anne babaya hizmet götürmeyi amaçlamaktadır (Sanders, Markie-Dadds & Turnr, 2003).

Son yirmi yıldır evlilik kurumunun sağlıklı işleyişi konusunda çok sayıda kitap ve makale yayınlanmaktadır. “Aile Okulu, Aile Eğitimi, Ana-Baba Okulu” diye adlandırılan yaygın eğitim programları aile üyelerinin ihtiyaçlarını, taleplerini, sorunlarını karşılayabilecek bir çerçevede hazırlanarak sunulmaktadır. Benzer programlar, radyo ve televizyonlarda gazete köşelerinde ve eklerinde de periyodik olarak sürdürülmektedir. “Bilinçli Evlilik, Bilinçli Ebeveynlik” temasını hedefleyen bu programlar, seminerler ve kitaplar, aile bireylerinin aile olmanın bilinciyle karşılaştıkları sorunları en aza indirebilmeleri, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları için kamu kurumlarınca, yerel yönetimlerce, sivil toplum kuruluşlarınca ve kişisel gelişim sektöründe hizmet veren şirketler aracılığıyla ailelere sunulmaktadır.

Aile eğitimi ailelerin ve/veya aileyi oluşturan bireylerin;

- yaşam boyu değişen rollerine, ilgilerine, gelişim görevlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya,
- psikolojik sağlıklarını desteklemeye ve güçlendirmeye,
- aile içinde üstlendikleri rollerle ilgili becerilerini ve bilgilerini geliştirmeye,
- ev içerisindeki ilişki yapısını güçlendirmeye,
- yaşantı kalitesini geliştirmeye ve zenginleştirmeye,
- bireylerin, eşlerin ve ailenin var olan potansiyellerini kullanabilmeleri konusunda onları cesaretlendirmeye odaklanmış,
- çoğunlukla örgün eğitim sisteminin dışında gerçekleştirilen,
- yetişkin eğitimi niteliğindeki,

- iş birliğine dayalı,
- önleyici temelli eğitimlerdir.

Bir yetişkin eğitimi uygulaması olarak aile eğitiminde eğitimcilerle katılımcılar arasında hiyerarşik bir ilişki kurulmaz. Zira yetişkin katılımcılarda gerçek bir öğrenme sürecinin ortaya çıkması, yetişkinin oldukça rahat biçimde eğitim sürecine katılması, deneyimlerini paylaşp deneyimleri üzerinde düşünmesi ile gerçekleşir. Bu da ancak eğiticinin tutum ve yaklaşımlarına bağlı olarak gerçekleşebilecek bir durumdur.

Yetişkin eğitimi etiği ve insan hakları açısından eğiticinin katılımcıların aile değerlerine saygılı olması bir zorunluluktur. Ailelerin çeşitli konularda verdikleri tepkiler çoğunlukla gelenek, görenek, din, kültür vb. etkisiyle oluşan aile değerlerinden hareketle gelişmektedir. Eğitimciler katılımcıların farklı değerlerinden kaynaklanan tutumlarına olabildiğince tarafsız yaklaşmalı; eleştirci, küçümseyici tavır ve ifadelerden kaçınmalıdırlar. Bu konuda dikkatsiz davranılması bir insan hakkı ihlali olmasının yanı sıra katılımcının hem eğiticiye hem de eğitim içeriğine tepki duyması sonucunu doğurur (Arıkan, 2006).

1.6.3.1. Ebeveyn Eğitim Programı Etkilerini Değerlendirme Modeli

Ebeveyn eğitim programlarının etkilerinin değerlendirilmesine yönelik bir protokolün geliştirilmesinde CIPP (Context-İçerik, In-put-Girdi, Process-Süreç, Product-Ürün) modeli benimsenmiştir. CIPP Modeli 1983 yılında Stufflebeam tarafından geliştirmiştir. Bu rehber ebeveyn eğitimi programının amaçları, içeriği, yöntemleri, uygulanması ve sonuçları başlıkları altında bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır. Ayrıca ebeveyn eğitimi programlarının uygulanması öncesi, sırası ve sonrasında içeriğindeki değerlendirme ölçütlerinin mutlaka oluşturulması ve bu ölçütlere göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Kullanılan ya da kullanılması düşünülen ebeveyn programı içeriğinin ve programda kullanılan eğitim yöntemlerinin teorik yapılara ve programın etkililiğini kanıtlara temellendirilmesini sağlar. CIPP modelinin içeriği 4 bölümden oluşmaktadır;

1 . Durum (Context).Bu bölüm ebeveyn eğitimi program hedeflerinin teknik uygunluk toplumsal kabul edilebilirlik, kültürel göreceliliğinin belirlenmesi ve programa alınacak ebeveyn ve çocukların özelliklerinin incelenmesi amacıyla programı değerlendirir (Mathews & Hudson, 2001). Teknik açıdan yeterli bir hedefte kim (ebeveyn veya çocuk), ne yapar (gözlenebilir, ölçülebilir terimlerle açıklanan davranış), hangi durumda (davranışın yerine getirildiği koşullar ve yerler), ne kadar iyi (davranış için standart veya kriter) gibi soruların cevabını içermesi gerekir (Mathews & Hudson, 2001). Ebeveyn eğitim programlarının hedefleri, programa katılacak çocuklar ve ebeveynler için öngörülen sonuçlardır ve mevcut bir program benimsenmeden önce kararlaştırılmalıdır. Hazırlanan bir programın hedeflerin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığının anlaşılması bu programın uygulanması seçiminde önemli bir etmendir. Belirlenen hedeflerin uygunluk ve kabul edilebilirliği için istenilen ebeveyn ve çocuk davranışı değişiminin ahlaki, kültürel ve gelişimsel açıdan uygunluğunu değerlendirilerek sorgulanmalıdır. Hedeflerin kültüre uygunluğu farklı kültürel kökenleri olan ailelerle çalışırken oldukça önemlidir. Hedef incelemesinden sonra seçilen ebeveyn eğitimi programına katılacak ebeveynlerin ve çocukların özellikleri değerlendirilmelidir. Programa alınan örneklemin özelliklerinin örneklem büyüklüğü, örneklemin nereden seçildiği, örnekleme alınan çocukların yaş grubu, hastalıkları, örnekleme alınan ebeveynlerin sosyo-demografik özellikleri ve kimlerden oluştuğu (yalnız anneler, yalnız babalar, anneler + babalar) yönünden incelenmesidir (Mathews ve Hudson, 2001).

2 . İçerik (Input) Planlanan eğitim içeriğinin değerlendirilmesidir. Girişim olarak uygulanan programın ve programda uygulanan eğitim yöntemlerinin temellendirildiği kavramsal/teorik yapı ve girişim olarak uygulanan programın ve programda uygulanan eğitim yöntemlerinin randomize kontrollü çalışmalardan elde edilen etkinlik (efficacy) ve etkililik (effectiveness) sonuçlarının açıklanmış olması gerekmektedir. Program içeriğinin tüm kısımları ve tüm eğitim paketi için kavramsal/teorik yapı mutlaka bulunmalıdır. Ebeveyn eğitim program içeriği etkililik ve etkinlik çalışmalarıyla desteklenmelidir. Herhangi bir müdahalenin başarısı etkinlik, etkililik veya her ikisi açısından da tanımlanabilir. **Etkinlik (Efficacy):** Bu tür çalışmalar tanımlanan/ belirlenen bir popülasyonda ve kontrollü ortamlarda

randomize kontrollü olarak birçok yöntem (gözlem, ebeveyn rapor ve gözlemleri, öğretmen rapor ve gözlemleri, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçekler) bir arada kullanılarak uygulanan girişimin etkisinin incelendiği çalışmalardır. Maliyeti yüksek olan bu çalışmalar, üniversitelerdeki özel klinik araştırma merkezlerinde yürütülmektedir (Sanders, 2003). **Etkililik (Effectiveness):** Bu tür çalışmalar belirli bir hasta grubunda sürekli ya da düzenli olarak uygulanan girişimin gerçek yaşam şartlarında kullanılması durumunda gücünün incelendiği çalışmalardır. Girişimin gücü toplumda uygulanabilirlik, yapılabilirlik ve genellenebilirlik yönünden test edilmektedir (Sanders, 2003).

3 . Süreç (Process): Programın uygulanması ile ilgili değerlendirmeyi kapsar. Bu değerlendirmede uygulanan program türü, toplam süresi, eğitimcilerin eğitim düzeyleri, ebeveyn programını uygulayabilme yeterlilikleri, ebeveyn programını uygulayan meslek grubu, programda kullanılan eğitim yöntemlerinden ebeveynlerin memnuniyeti, ebeveynlerin programa katılımı ölçütleri yer almaktadır (Mathews & Hudson, 2001). Ebeveyn eğitimi programının türü ve uygulanma süresi oldukça önemli bir kriterdir. Çünkü geniş yaş aralığına hitap eden, toplumun gereksinimlerine yönelik daha fazla sayıda türü olan programlarda toplumun daha büyük bir kısmına hizmet sunulmaktadır ve ebeveynlerin programa katılımını etkilemektedir. Ebeveynlerin programa katılımını etkileyen kriterlerden biri de programda kullanılan eğitim yöntemleridir (Knapp ve Deluty, 1989). Gelişmiş ülkelerde ebeveyn eğitimi programlarını psikolog, psikiyatrist ve psikiyatri hemşireleri uygulamaktadır (www.nice.org.uk).

4 . Ürün (Product): Uygulanan ebeveyn eğitimi programının sonuçlarının çocukların davranışları, ebeveynlerin davranışları ve memnu-niyeti açısından değerlendirilmesidir. Ebeveyn eğitimi programının hedeflerinin ebeveyn ve çocuk davranışı değişiklikleriyle uyumlu olup olmadığı incelenir. Çocukların davranışlarındaki değişim doğrudan ve dolaylı ölçümlerle yapılmalıdır. Doğrudan ölçümler çocuğun davranışlarının ev ortamında bağımsız gözlemci veya ebeveyn tarafından gözlemini içerir. Dolaylı ölçümler ise Eyberg & Robinson, (1983)'un, Eyberg Çocuk Davranış Ölçeği, Achenbach, (1991)'in, Çocuk Davranış Kontrol

Listesi, Einfeld & Tonge, (1996)'un Ebeveyn Günlük Raporu ve Frankel& Weiner, (1990)'ın Çocuk Çatışma Ölçeği gibi ölçeklerle yapılabilir (Akt:Arkan, 2010).

Ebeveynlerin davranışlarındaki değişim çocuklarda olduğu gibi doğrudan ve dolaylı olarak yapılmaktadır. Doğrudan ölçümü ebeveynler evlerinde çocuklarıyla olan etkileşimlerini değerlendirerek Forehand & McMahon, (1981)'in Davranışsal Kodlama Sistemi), Eyberg & Boggs, (1998)'un İkili Ebeveyn-Çocuk İletişimi Kodlama Sistemi, Barkley, (1987)'in Ebeveyn/Çocuk İletişimi Kayıt Formu ve Sanders, Markie-Dadds & Bor, (1989)'un. Aile Gözlem Çizelgesi gibi formları doldurarak yapılabilir (Akt: Arkan, 2010). Ebeveynlerin dolaylı ölçümü ise ebeveynlerin kendi ebeveynlik uygulamaları veya ebeveyn-çocuk iletişimleriyle ilgili etmenler (stres ve zorlukların algılanması gibi) hakkında bir ölçek veya kontrol listesi kullanarak geriye dönük rapor vermesiyle uygulanabilir. Eğitim programının hemen bitiminde ebeveynlere programda kazandırılan ebeveynlik becerileri hakkında görüşleri sorulmalıdır (Arkan, 2010).

1.6.4. Psikoeğitim

Psikoeğitim, davranışsal ve psikoterapi müdahalelerine dayanan çeşitli yöntemler ve eğitimsel bilgiyi içeren psikolojik yardım türlerinden birisidir. Psikoeğitim sözcüğünün tanımıyla ilgili psikiyatri literatüründe bir fikir birliği yoktur. Bununla birlikte psikoeğitim grupları, eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2004). Bu gruplar özellikle problemlerin ortaya çıkmasını “önleme” ye (Brown, 1998) odaklanırlar. Bilgi verme ağırlıklıdır. Üyelerin birbiriyle etkileşimleri önemli olmasına rağmen asıl amaç kendilerine sunulan bilgileri öğrenmeleridir. Bu gruplarda lider iyi plan yapmamışsa ve aktif değilse grubun amaca ulaşması zorlaşır (Smead, 1995).

Psikoeğitimde birey ve ailesinin baş etme becerilerini geliştirme yöntemlerine odaklanılmakta ve ele alınan konu ile ilgili birey ve aileyi güçlendirme hedeflenmektedir (Griffiths, Smith 2010). Psikoeğitim grupları da kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki bir konuda kişilere bilgi veya beceri kazandırarak kişileri o

konuda ruhsal sorunlara karşılaşmalarını önleyen veya sorunlarla başedebilmesini sağlamak amacıyla oluşturulan gruplardır. Müdahalelerde amaç, bilgi ve davranış değişikliği oluşturma yoluyla bireylere problemleriyle nasıl baş edebileceklerini öğretmek, bireyin kendi durumunu anlamasına yardımcı olmak, iyilik düzeyini ve yaşam kalitesini artırmaktır (Swaminath 2009).

Psikoeğitim gruplarında özellikle rol oynama, problem çözme, karar verme ve iletişim becerileri gibi **“grup temelli eğitim ve gelişim stratejileri”** kullanılır. Belirli beceriler öğretilmeye çalışılır ve problemleri önlemek için çaba sarf edilir (Brown, 2004, Smead, 1995).

Psikoeğitimin **üç temel ögesi vardır**. Bunlar; terapötik etkileşim, açıklık getirme ve baş etme becerisinin geliştirilmesidir (Swaminath 2009). Terapötik etkileşim; bilginin saygı ve bireyin kendi düşünceleri doğrultusunda paylaşılmasını sağlamadır. Açıklık getirme; etkileşimsel bir tarz içinde bireyin yaşadıklarına yüklediği anlamların ve bilgilerinin basitçe açıklık getirilmesidir. Baş etme becerisinin geliştirilmesi; krizin en üst düzeyde yönetilmesi ve kaynaklar üzerine odaklanarak baş etme becerilerinin geliştirilmeye çalışılmasıdır. Bu, bireyin yaşadıklarına karşı uzmanlaşması ve yaşam planlarının yeniden düzenlenmesine yardım edebilir (Swaminath 2009).

Psikoeğitim; tanılama, gereksinimleri saptama, saptanan gereksinimler doğrultusunda amaçlar oluşturma, uygulama ve değerlendirme **boyutlarını içermektedir**. Psikoeğitim gruplarında eğitime başlamadan önce uzun bir süre grubun ihtiyaçları üzerinde çalışılmalıdır. Etkili bir psikoeğitim grubunun planlanması güçlü bir kuramsal temele dayanmaktadır. Planlama, çoğunlukla grup liderliği veya performansından daha çok zaman alır ve enerji harcatır. Bu nedenle grubun başarısı, liderin her bir evreyi iyi planlamasına bağlıdır. Planlama güvenli bir ortamın oluşmasında, sorunların azaltılmasında veya giderilmesinde lidere yardımcı olmaktadır (Smead, 1995). Brown’a (2004) göre, genel olarak psikoeğitim gruplarının planlanmasında sekiz aşama izlenmektedir. Bunlar; grubun amaçlarının ortaya konması, hedef kitlenin kararlaştırılması, hedefler ve beklenen sonuçlarının belirlenmesi, alanyazının gözden geçirilmesi, çevresel faktörlerin belirlenmesi,

oturumların planlanması, eğitim stratejileri ve materyallerin seçilmesi ve en son aşama değerlendirmedir.

Günümüzde ise psikoeğitim grupları duyuşsal ve varoluşsal konuları da içermeye başlamıştır. Örneğin yalnızlık ve uyum sorunu olan ergenlerin ailelerine yönelik (Fristad, Gavazzi, Centolella ve Soldano, 1996), AIDS'le mücadele (Pomeroy, Rubin, Val Laningham ve Walker, 1997), kanser hastalarının çocuklarına yönelik (Taylor-Brown, Acheson ve Farber (1993) psikoeğitim grupları oluşturulmuştur. Psikoeğitim grupları okullar dışında hastane, klinik vb kuruluşlarda da önleme (HIV-AIDS) ve destekleme (cinsel istismar, hamilelik vb.) amacıyla kullanılmaktadır (Smead, 1995).

Ülkemizde psikoeğitim uygulamalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. 1980-2012 arasında psikoeğitim uygulaması yapılmış 8 teze rastlanmıştır (www.yok.gov.tr). Hemşirelik öğrencilerinin üniversite uyumu (Altunay, 2010), hemşirelerin sigara bırakması (Kamışlı, 2007), hastaların işlevsellik düzeyi (Kurdal 2011), hastaların psikososyal uyumu (Nehir, 2011), göçmen Türk Kadınlara Danışmanlık (Akdeniz, 2007), gibi konuların ele alındığı tezlerin önemli bir kısmının hemşirelik anabilim dalında çalışıldığı görülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılan psikoeğitimsel tek çalışmanın infaz koruma memurları üzerinde kişilerarası ilişkileri konu alan çalışmadır.

Psikoeğitim genelde bir grup formatında yürütülen programlar şeklinde yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış olarak yürütülmektedir. Programların grup formatında yürütülmesinin etkileşim, sosyal öğrenme ve sosyal destek bağlamında çeşitli yararlarının olduğu belirtilmektedir. Psikoeğitim grupları genelde haftalık toplantılarla ve kapalı gruplar şeklinde yürütülmektedir. Kapalı gruplar olduğu için bir grup çalışmaya başlayınca daha sonra bu gruba yeni bir üyenin alınması tercih edilmez. Oturumlar sıklıkla 6-8 hafta ve her bir oturumun süresi 90 dakika kadar sürmektedir.

Psikoeğitim müdahalelerinde yetişkin eğitiminin temel ilkeleri kullanılmaktadır. Yetişkin eğitimi öğrenen merkezli aktif bir süreçtir. Bireyin

ihtiyaçları temel alınarak bireyselleştirilmiş bir eēitim ieriēi yapılandırılmaktadır. Bu noktada psikoeēitim ieriēi ve materyalleri öğrenen merkezli olarak bireye özgü ve bireyin gereksinimlerine yönelik yapılandırılmakta ve şimdiki zamana odaklanılmaktadır (Stuart 2001).

Psikoeēitim yaklaşımında bireylerin ihtiyaçlarını bilişsel ve davranışçı bir desenle ve bir eēitim yöntemiyle buluşturarak yapılandırılması gerekmektedir. Psikoeēitim programına temel oluşturan Psikolojik Danışma Yaklaşımları insancıl yaklaşım ve bilişsel davranışçı kuramdır.

1.6.4.1. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl Yaklaşım'ın öncülerinden Cari Rogers insanların, çocukluk dönemleri ve mevcut öğrenme yaşantıları tarafından etkilendiklerini kabul etmenin yanı sıra, psikolojik yönden saēlıklı olmak için kendi yaşamlarını biçimlendirmede rol oynayabileceklerini ileri sürmektedir. İnsancıl psikolojinin ana temaları; bilinç deneyimlerin üzerinde durmak insan doēasının btnlēine inanmak, zgr irade, spontanlık ve bireyin yaratıcı gücü üzerinde odaklanmak ve insan koşullarına ilişkin tüm faktörleri araştırmaktır (Schultz & Schultz, 2001). İnsancıl Kuram'ın en temel kavramlarında biri de kendini gerçekleştirme eēilimidir. Rogers, kendini gerçekleştirme eēilimini tek bir temel güdü olarak tanımlamakta ve bunun organizmanın kendi kapasitesi yönünde gelişmesi, devam etmesi, zenginleşmesi ve üretmesi için doēasından gelen aktif bir süreç olduēunu ifade etmektedir. Kendini geliştirme veya gerçekleştirme eēilimi kişiye belli koşulların saēlanmasıyla olmaktadır (Nelson-Jones,1995).

Rogers'ın (1977) zerinde durduēu diēer önemli kavram ise farkındalıktır. Rogers, algı ve farkındalıēı hemen hemen eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Algı ve farkındalık, yaşantının veya gereēin kendisi olmayabilir. Bir yaşantı, farkında olunarak doēru bir biçimde sembolize edildiēinde, farkındalık oluşmakta ve o yönde sınanarak desteklenmektedir. Pek çok yaşantı, savunucu inkrlar ve çarpıtmalar yüzünden doēru bir biçimde farkındalık yaratmayabilmektedir.

Cain (1987), Rogers'ın bireylerin, kendilerini anlama ve kendi yollarını çizme yeteneğine sahip, yapıcı değişiklikler ortaya koyabilecek, etkili ve üretken yaşamlar sürdürebilecek yetenekte olduklarını savunduğunu belirtmektedir (Akt., Corey, 2005). Corey (2005), psikolojik danışmanların, kendini vererek, özen göstererek davranmayı ve yargılamadan anlamayı başarabilirlerse, büyük bir olasılıkla danışanda değişiklikler meydana geleceğini ileri sürmektedir.

Rogers, bireye yardım eden kişide bulunması gereken koşulları, empati, saygı ve saygı olarak belirtirken; Berenson ve Carkhuff (1967), buna somutluğu; Patterson (1974) ise ilişkinin şimdi ve buradılığı ile kendini açma ve yüzleştirmeyi eklemiştir (Voltan-Acar, 1998). McWhirter ve Voltan-Acar (1985), terapötik ilişkinin koşulları olarak tanımlanan bu tutumların aslında, bireyin problem çözme sürecinin başarılı veya başarısız oluşunu da sağlayan temel koşullar olduğunu belirtmektedirler. Gerek olumlu terapötik ilişkide, gerekse kişilerarası ilişkilerde bulunması gereken temel koşullar, olumlu insan ilişkilerinin özelliğini oluşturan ve bireyin gelişmesini sağlayan tutumlardır. Bu araştırmada geliştirilen psikoeğitim programında da olduğu gibi iletişim becerileri eğitimlerinin temelini de bu özellikler oluşturmaktadır.

1.6.4.2. Bilişsel Davranışçı Kuram

Psikoeğitim programında tekniklerinden yararlanılan diğer bir yaklaşım ise Bilişsel-Davranışçı Kuram'dır. Bu kuram, 1960'lardan itibaren Albert Ellis'in çalışmaları ile gündeme gelmiştir. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, davranışların yalnızca klasik ve edimsel koşullanma yardımı ile açıklanamayacağı, bilgiyi işleme sürecinin, öğrenmelerde ve davranışlarda etkili olduğu görüşünü içermektedir. Yaklaşımına göre, davranışlar bilgi ve inançlar çerçevesinde bilinçlenmekte, istedik davranışların kalıcılığı için bilgi ve inançlarda köklü değişiklikler gerekmektedir. Kuram, bireyin düşüncelerinin, duygularına ve davranışlarına etkisi üzerinde durmaktadır (Corey, 2005; Nelson- Jones, 1995).

Bilişsel kurama göre, kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşantıların kendisinden değil bunların algılanma süreçlerinde atfedilen

anlamlardan meydana gelmektedir. Bilişsel terapi; duygu, düşünce ve davranışların arasındaki bağlantıları belirlemeye çalışarak, kişinin tecrübelerini gerçeğe daha yakın anlamlandırmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bilişsel psikoloji davranışçıların insan aktivitelerinin uyarıcı ve tepki arasındaki bağın basit olmadığı, bir uyarıcıya verilen tepkinin tahmin edilebilirliğini azaltan mekanizmalar olduğu ve her insana özgü kompleks davranışların uyarıcı-tepki açıklamalarının karmaşık ve uydurma olduğu gibi ilgilerden ortaya çıkması gibi açıklamalarına tepki göstermiştir. Bilişsel psikoloji bu yüzden algısal ve bilişsel sistemlerdeki uyarıcılarla çalışan zihinsel süreçler üzerine odaklanmıştır.

Otomatik düşüncelere veya bilişsel çarpıtmalara, yani olumsuz duygu durumla bağdaşan bilinçli ve kendiliğinden düşüncelere odaklanan kuram; şimdiki zamana ağırlık vermektedir. Bu kuramda psikolojik danışman, aktif ve zaman zaman da öğretici rol üstlenmektedir. Kuramın, düşünce, duygu ve davranışlara ilişkin olarak sağladığı açıklamalarla, bireylerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmeye yardım konusunda yol gösterici olduğu söylenebilir (Zeren, 2006). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, sorun oluşturan anlamlandırma ve yorumlama biçimleri yerine, gerçeklikle daha uyumlu ve işlevsel olanları kişiye göstermeye çalışmaktadır (Beck, 2001).

Bireylerin zihninden kısa sürelerle bazı değerlendirici düşünceler geçmektedir. Bu düşüncelere "otomatik düşünceler" adı verilmektedir ve bu düşünceler mantıkla ya da kasıtlı ilişkili değildir. Otomatik düşünceler, kendiliğinden ve otomatik olarak zihinde belirirler; çok kısa ve hızlıdır. Bireylerin genellikle farkında oldukları bu düşünceler değil, bunları takip eden duygusal durumlardır. Genellikle bu düşünceler, hiç eleştirilmeden doğruymuş gibi kabul edilmektedir. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım'a göre kişinin işlevsel olmayan bu düşünceleri, mantık süzgecinden geçirildiğinde duyguları da değişmektedir. Bu düşüncelerin, bilişsel olgularla yani inançlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Temel inançlar, en derinde olan zihinsel yapı taşlarındandır ve "katı", "toptancı", "aşırı genelleyicidir". Otomatik düşünceler ise, en yüzeydeki zihinsel ürünler olarak, belirli durumlara özgüdürler ve insanın zihninden sözcükler ya da imajlar şeklinde geçmektedirler. Her ikisinin

arasında ise "ara inançlar" bulunmaktadır. Ara inançlar kalıplaşmış tutumlar, kurallar ve varsayımlardan oluşmaktadır (Beck, 2001).

Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım'ın kullanıldığı terapötik ilişkide psikolojik danışman, aktif ve zaman zaman da öğretici bir rol üstlenerek, çeşitli teknikleri ve stratejileri kullanmaktadır. Psikolojik danışman, danışanın bilişsel süreçlerini yani temel inançlar, ara inançlar, otomatik düşüncelerini ortaya koymakta ve danışanın farkına varmasını sağlamaktadır.

Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım iletişim becerileri eğitimlerinde sık kullanılmaktadır. İletişimde yaşanan sorunlar, doğru ve olumlu iletişim yollarının bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. İletişim becerileri eğitimlerinde amaç ise işe yaramayan düşünce, bilgi ve becerilerinin yerine işe yarayan olumlu iletişim becerilerinin konmasıdır. Bu tür eğitimlerin amacı ile Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım'ın ilke ve tekniklerinin birbirine uygunluk gösterdiği düşünülmektedir. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımın terapötik ortamda ve eğitim çalışmalarında kullanılan birçok tekniği bulunmaktadır. Aşağıda ebeveynlere uygulanan psikoeğitim programında yararlanılan Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım teknikleri özetlenmiştir.

Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Tanınması: Psikolojik danışman, danışanın duygu, düşünce ve davranışları arasındaki bağlantıyı görmesini sağlamaktadır. Psikolojik danışman, danışana otomatik düşüncelerini göstermekte ve farkına varmasına yardımcı olmaktadır, danışanı eğitirken çeşitli sorularla yönlendirmekte, danışan bu düşüncelerini hatırlayamazsa rol oynama tekniğini deneyerek açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Danışanın görmesi için bu düşünceler tahta ya da çizelge kullanarak yazabilmektedir. Danışana ev ödevleri verilebilmektedir. Psikolojik danışman, danışma esnasında danışanı, bu düşünceleri yakalayabileceği konusunda cesaretlendirmektedir (Ergas, 2002). Terapide otomatik düşüncelerin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve onlarla daha işlevsel bir şekilde yüzleşilmesi genellikle duygularda olumlu yönde bir değişmeyi sağlamaktadır. Otomatik düşüncelerin sorgulanması; "Böyle düşünmenize ne yol açıyor? Bu durum için başka bir bakış açısı olabilir mi? Başka bir açıklama biçimi var mı ? Acaba bir

başkası bu durumda nasıl düşünebilir?" gibi sorularla yapılabilmektedir (Elmacı, 2008).

Yeniden Bilişsel Yapılanma: Danışanın olumsuz inançlarının yerine olumlularının koyulduğu bir süreçtir (Ergas, 2002). Beck (2001) bu süreci; bireyin bilişlerinin tanımlanması, değerlendirilmesi, işlevsel olmayanların olumsuz ve zararlı etkilerini tanıma ile daha uygun ve gerçekçi olanlarla değiştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Önce danışanların olumsuz inançları saptanmaktadır. Daha sonra danışan, psikolojik danışmanın yardımı ile yerine mantıklı inançlar belirlemekte ve olumsuz inançlarla yer değiştirmeyi öğrenmektedir.

Bilişsel ve Davranışsal Provalar: Danışan, "rol oynama" tekniği ile gerçek yaşamda karşılaştığı olaylarda kullanacağı becerileri grup içinde denemektedir. Bu denemelerle, olaylarda karşılaşılan güçlükler ve bunların sonuçları görülmektedir (Gladding, 2003). Oturumdaki paylaşımlarla lider ve grup üyeleri, yeni davranışlar için hem model hem de geri bildirim veren durumda olmaktadır (White & Freeman, 2000).

Problem Çözme: Problem çözme, becerilerinin kazandırılmasında, sorunun belirlenmesi, çözüm yollarının düşünülmesi, bir çözümün seçilip uygulamaya konulması ve işe yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi gibi aşamaları içermektedir (Beck, 2001).

Ev Ödevi: Bilişsel terapide ev ödevleri önemlidir. Bilişsel ve davranışsal becerilerin geliştirilmesini ilerletmek için ev ödevleri verilmektedir. Ev Ödevleri, danışanın kendini gözlemesini, etkinlikleri değerlendirmesini, inançlarının ve otomatik düşüncelerinin altındaki gerçekliği görmesini, bilişsel ve davranışsal beceriler geliştirmesini, akılcı olmayan inançları yeniden düzenlemesini ve akılcı tepkiler koymasını içermektedir (Gladding, 2003).

Sözleşme: Danışan ile psikolojik danışman arasındaki işbirliğini artırıcı tedavinin ya da danışmanın başında yapılandırılan oturumların kaç hafta süreceği, hangi tekniklerin kullanılacağı gibi bilgilerin olduğu, danışan ile psikolojik

danışmanın imzaladığı bir protokoldür. Psikolojik danışma sürecinin gidişatı ve başarıya ulaşması için sözleşme önemlidir

1.7. TÜRKİYE VE DÜNYADA AİLE EĞİTİM PROGRAMLARI

1.7.1. Dünyada Aile Eğitim Programları

Dünyada uygulanan ebeveyn programları incelendiğinde çok çeşitli nitelikte ve sayıda ebeveyn eğitim programları olduğu görülmektedir. Uygulanan ebeveyn programlarının en çok davranım bozukluğu olan ve yüksek düzeyde yıkıcı davranışlar sergileyen çocuklarda etkili olduklarına ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Hatta bu programların, suçun önlenmesinde, diğer yöntemlerden daha etkili olduğu da gösterilmiştir (Turner & Sanders, 2006).

Anne-babalık konusunda sürdürülmekte olan çalışmalar hangi faktörlerin programları daha etkin kıldığını ortaya koymuştur. Bu faktörler;

- Anne-babalığa ilişkin yeni becerilerin deneyimlenmesi
- Anne-babaların, öğrendiği yeni yöntemleri evde çocuğu ile olan etkileşiminde uygulaması
- Hem olumsuz davranışlar hem de olumlu ilişkiler geliştirmek için yöntemlerin öğretilmesi
- Anne-babalar arasındaki ilişki sorunlarının ele alınması
- Eğitimin temel amacının risk faktörlerini azaltmaya, koruyucu faktörleri ise güçlendirmeye yönelik olması olarak belirtilmektedir (Morawska & Sanders, 2006).

Dünyada uygulanan ebeveyn eğitim programları **ilişki temelli** ve **davranışsal yaklaşım** temelli olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

İlişki temelli ebeveyn eğitim programları arasında; Etkili Ebeveyn Eğitimi (Parent Effectiveness Training-PET), Adlerian Programı (Adlerian Program), Sistematik Ebeveyn Eğitimi Programı (Systematic Training for Effective Parenting), Aktif Ebeveynlik (Active Parenting), Hoşgörülü Ebeveynlik (Mellow Parenting),

Şiddetsiz İletişim (Nonviolent Communication-N.V.C.), Gençlerle Konuşma Sanatı (How to Talk so Kids Will Listen and Listen so Kids Will Talk).programları yer almaktadır. Bu programlar psikodinamik, hümanistik ve aile sistem teorisine temellendirilir. Programların amacı çocukların problemli davranışlarının altında yatan duygu ve düşünceleri anlamak, onların düşünce tarzlarını öğrenmek ve ebeveynlerin çocuğa olan yanıtını değerlendirmektir. Programların içeriğinde iletişim becerileri (aktif dinleme, ben dili, geribildirim, çatışma çözümü) ve ebeveynlere çocukları ile nasıl iletişim kuracaklarına dair yaklaşımlara yer vermektedir. Programın odağını çocuk oluşturmaktadır (Dembo, Sweitzer & Lauritzen, 1985; Goddard, Myers-Walls & Lee, 2004; Gross & Grady, 2002; Pinsker ve Geoffroy, 1981).

Davranışsal yaklaşım temelli ebeveyn eğitimi programları Üç-P (Positive Parenting Programme-Triple P-Olumlu Ebeveynlik Programı), İnanılmaz Yıllar (Incredible Years), Suç Önleme Programı (Delinquency Prevention Program), Uyumsuz Çocuklara Yardım Programı (Helping Noncompliant Child Program), Çocuk Programlı Hayat (Living with Children Program) olarak belirtilmektedir. Bu programlar sosyal öğrenme kuramına temellenir (Dembo ve ark., 1985; Gross ve Grady, 2002). Sosyal öğrenme kuramına göre benzer davranışların benzer sonuçlar doğuracağı düşüncesi davranışları şekillendirmektedir. Davranış repertuarının ve buna bağlı sonuçların artmasıyla, çocuklar belirli davranışların olası sonuçlarını değerlendirip davranışları şekillendirmektedirler. Bu noktada ebeveynler çocuk ve ergenin davranışlarını şekillendirirken diğer yandan çocuk ve ergenler de aktif biçimde ebeveyn davranışlarını etkilemektedir. Zaman içinde çocuk ve ergenler bir davranışı seçmeden önce ebeveynlerinin o davranışa gösterecekleri tepkileri tahmin etmeyi öğrenmektedir. Ayrıca ebeveyn ve çocuğun birbirine karşı göstermiş oldukları uyumsuz ve uygunsuz davranışlar çocuklarda problemi davranışların artmasına, ebeveynlerin ise sert, otoriter ve etkisiz disiplin yöntemleri kullanmalarına neden olur (Bayraktar, 2007). Bu amaçla bu programlarda çocuğun problemli davranışlarını destekleyen ebeveyn güçlükleri değiştirilerek ebeveynlerin öz-yeterlilik algıları güçlendirilir ve öz-düzenleme becerileri geliştirilir. Buna bağlı olarak da çocuklarda değiştirilmek istenen davranışlar azaltılır, olması istenen

davranışlar kazandırılır. Programın odağını ebeveyn oluşturmaktadır (Goddard ve ark., 2004; Pinsker, Geoffroy, 1981).

Davranışsal yaklaşım temelli ebeveyn eğitimi programlarından Üç P (Positive Parenting Programme-Triple P), İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) dünya’da hemşirelerin yer aldığı en iyi iki ebeveyn eğitimi programıdır. İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) Ebeveyn Eğitimi Programı 1982 yılında Washington Üniversitesi Hemşirelik Okulu’nda, hemşire Carolyn Webster-Stratton tarafından geliştirilmiştir (Webster-Stratton ve Reid, 2008) Üç P (Positive Parenting Programme- Triple P) Ebeveyn Eğitimi Programı ise Avustralya’da Queensland Üniversitesi’nde Matt Sanders tarafından 1979 yılında geliştirilmiş olup, programda hemşireler eğitici olarak aktif rol almaktadır (Sanders & ark., 2008). Bu iki programla yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ise şöyledir; Leung, Sanders, Ip ve Lau’nun (2006) 480 ebeveyn üzerinde yaptığı yarı deneysel çalışmada uygulanan Üç P (Positive Parenting Programme- Triple P) programı sonrası deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Güçler ve Güçlükler Anketi puanlarında azalma olduğu belirlenmiştir. Özellikle bu azalma davranım bozukluğu, hiperaktivite, akran problemleri ve duygusal problemler boyutlarında olmuştur. Uygulanan program sonrası deney grubunda ebeveynlerin ihmal, çok konuşma, aşırı tepki gösterme gibi disfonksiyonel ebeveynlik uygulamalarının, ebeveynlerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Sanders ve arkadaşlarının 2008 yılında 4-7 yaş grubu çocukların ebeveynleri ile yaptığı randomize kontrollü çalışmada da uygulanan Üç P (Positive Parenting Programme- Triple P) programı sonrası çocukların problemleri azaldığı, ebeveynlerin pozitif ebeveynlik becerilerinin arttığı, uygulanan program sonrası ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Head Start’ın Aile-Çocuk Gelişim Merkezleri’nde veya ev ziyaretleri yoluyla uygulanan Missouri’nin PAT (Öğretmen Olarak Aileler) Programı ve Arkansas’ın HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters-Okul öncesi

Öğrencileri için ev Odaklı Eğitim Programı) Programı aile eğitim programlarından bazılarıdır.

1.7.2. Dünyada Aile Eğitim Programlarıyla İlgili Bazı Araştırmalar

Dünyada farklı demografik özelliklere sahip ailelere yönelik pek çok farklı aile eğitimi programı uygulandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar hangi eğitim seviyesinde ve sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun ailelerin farklı konularda aile eğitimine ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan programların sonunda ebeveynlerin anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değiştiği; anne-babalıkla ilgili stres düzeylerinin düştüğü ve özyeterlilik duygularının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca aile eğitimi programlarının anne-babanın çocukla iletişimi ve çocuk bakımı konularında olumlu etkileri saptanmıştır.

Nicholson ve diğerleri (2002) küçük çocuklara sahip düşük gelirli aileler için geliştirilen psiko-eğitimsel anne-baba programının etkililiğini sınıadıkları araştırmalarında, programa katılan ailelerin, kontrol grubuna oranla, sözel ve bedensel cezalandırma, öfke ve stres düzeylerinde anlamlı bir azalma gözlemiş ve daha az çocukta davranış problemleri saptamıştır.

Bushfield (2004) tarafından yapılan karma metotlu araştırmada, cezaevindeki babalara uygulanan kısa süreli anne-baba eğitim programının etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, babaların bedensel ve sözel cezalandırma ile ilgili bilgi ve tutumlarının anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermiştir. Ayrıca, babaların ideal babalık rolüne ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği ortaya çıkmıştır.

Naik-Polan'ın (2004) yaptığı araştırmada, risk altındaki ailelere yönelik aile-çocuk iletişimini hedef alan "Aile-Çocuk İletişim Terapisi" (Eyberg, 1988) programının taşınabilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Program sonunda, annelerin evdeki çocuğa yönelik olumlu davranışlarında artış, olumsuz davranışlarında azalma saptanmış Eğitimin Transferi eğitimi aldıktan sonra annelerin tümünün olumlu davranış oranı olumsuz davranış oranından yüksek bulunmuştur. Anneler, program sonunda, çocuklarının olumsuz davranışlarının azaldığını ve kendilerinin çocuğun

davranışlarına karşı daha çok tolerans gösterdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, annelerin tümü, programın sonunda, annelik ile ilgili streslerinin kalmadığını belirtmişlerdir.

Maloney (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “Mindful Parenting Program”ın (MPP-Düşünceli Ebeveynlik Programı); boşanmış annelerin, annelik ve okulöncesi dönem çocuğuna bağlılık düzeyine ilişkin farkındalığını arttırıp arttırmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Programın, annelerin dikkatli annelikle ilgili farkındalığını geliştirdiği; çocuklarına bağlılıkla ilgili farkındalığını arttırdığı fakat çocukla ilişkilerinin gelişmesi konusunda bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Barcenas (2005) tarafından yapılan araştırmada, “Devlet Okullarındaki Anne-Baba Eğitimcileri İçin Anne-Baba Eğitim Programı” ile devlet okullarındaki eğitimcilerin anne-babanın eğitim ihtiyaçlarını keşfetmeleri ve eğitimin çocuk ihmali ve istismarı üzerindeki etkililiğini anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda, geliştirilen programın, anne-baba eğitimcilerinin anne-babalar için sergileyecekleri performans için gereken bilgi ve becerilerini güçlendireceğine dikkat çekilmiştir.

Östberg’in (2005) yaptığı araştırmada çocuk-problem odaklı bir eğitimin anne-babalıkla ilgili stresi azaltıp azaltmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Eğitim sonunda, deney grubunun genel stres puanında, diğer gruba oranla, anlamlı bir şekilde düşme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun, kontrol grubuna oranla, annelik sorumluluklarından dolayı sınırlanmalarının azaldığı; eşleriyle ilişkilerinden daha memnun oldukları ve çocuklarıyla ilgili problemlerde de azalma gözlenmiştir.

Holt’un (2006) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, Head Start Aile Eğitimi Programının etkililiğini açıklamaktır. Bu amaçla, Batı Baltimore Head Start Merkezi’nde karşılaştırmalı gözleme dayalı bir pilot çalışma yapılmıştır. Sonuçlar, Head Start’ın aile eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Eğitim durumu yüksek olan ailelerin, programda, diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca program, ailelerin yaşam kalitelerini yükseltmelerine de yardımcı olmuştur.

Short'un (2006) çalışmasının amacı, Effective Black Parenting (EBP) programının 3-5 yaş arasındaki Afrikalı Amerikan çocuklarının davranış problemleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın sonunda, katılımcıların çocuklarının problem davranışları dışı vurma, içedönük problem davranışlar, somatik şikayetler, kaygı, öfke davranışlarında ve dikkat problemlerinde büyük bir düşme olduğu saptanmıştır

Simpkins ve diğerlerinin (2006) gerçekleştirdiği araştırmada, anne-çocuk sıcaklığını geliştirmek; çocuğun eğitimine ailenin katılımı ile ilgili çatışmalarda ve çocuğun matematik ve okuma-yazma başarısında yardımcı rol oynamak amaçlanmıştır. Program sonunda, annenin sıcaklık ile ilgili algısını olumlu yönde etkilendiği fakat çatışma ile ilgili algısı üzerinde anlamlı bir etkinin olmadığı belirlenmiştir. Annenin çocuğun eğitimine katılımının, eğer anne-çocuk arasında sıcak bir iletişim varsa, çocuğun başarısını önemli ölçüde arttırdığı saptanmıştır.

Magill-Evans ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada 2 ev ziyareti ile video gösterisi ve model olmanın ilk kez baba olan erkekler üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonunda programın ilk kez baba olan erkekler üzerindeki etkililiği kanıtlanmıştır. Deney grubundaki babaların, çocukları 8 aylık olduğunda, onların bilişsel gelişiminin desteklemesinde ve tepkilerine duyarlılığında anlamlı bir şekilde daha becerikli oldukları belirlenmiştir.

Gunderson'un (2004) yaptığı araştırmanın amacı, okulöncesi çocuklarına sahip aileler için düzenlenen aile eğitimi ve stres yönetimi eğitiminin etkilerini belirlemek ve 2 farklı anne-baba grubu üzerindeki etkilerini saptamaktır. Çalışma sonunda aile eğitimi programının çocukların olumlu davranışlarını geliştirmeye ve anne-babanın çocuk temelli stresini azaltmaya katkısı olduğu; stres yönetimi programının ise anne-baba temelli stresi azaltmaya katkısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin, eğitimlerden sonra kendilerini birer anne-baba olarak daha yeterli hissettikleri ve programda önce stres yönetimi eğitimi alan ailelerin, diğerlerine göre kendilerini daha mutlu hissettikleri görülmüştür.

Cheng'in (2004) yaptığı araştırmada DTBY (Dare To Be You-Sen Olmaya Cesaret Etmek) programının değerlendirilmesi ve programının ailelerin çocuklarına fiziksel ceza uygulaması; stres yönetimi; anne-babalık sorumluluklarıyla ilgili memnuniyeti; hedef alınan çocukların gelişimi ve sosyal becerileri açısından yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Programın, anne-babalık becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Program sonunda cezalandırma, stres yönetimi, anne-babalık memnuniyeti ve sosyal becerilerde, deney ve kontrol grubu arasında olumlu yönde fark bulunmuştur.

Tuijl ve Leseman (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, risk altındaki 4-6 yaş çocukları için anne-çocuk etkileşimini güçlendirmeye dayalı bir ev merkezli müdahale programı olan Opstap Opnieuw' un (OO) bilişsel ve dil gelişimine etkileri incelenmiştir. Programın amacı, çocukların bilişsel ve dil becerilerini desteklemek için anne-çocuk iletişiminin bilişsel ve sosyal-duygusal yönden kalitesini güçlendirmektir. Program, ayrıca, semantik (anlambilim) ve logo-matematiksel kavram bilgisi, problem çözme becerisi, okuma-yazma, kelime hazinesi ve metin anlama becerisini geliştirmeye yöneliktir. Elde edilen verilere göre, programın anne-çocuk iletişimini güçlendirdiği, anne-çocuk iletişiminin de çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Gardner, Burton & Klimes (2006) 2-9 yaş grubu davranım bozukluğu tanısı almış çocukların ebeveynlerine İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) programını uygulamışlardır. Uygulanan program sonrası deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarında problemli davranışların ve gözlenen negatif çocuk davranışlarının kontrol grubuna oranla azaldığı, özellikle bu azalma çocukların şiddet içeren davranış larında olduğu, deney grubundaki ebeveynlerin pozitif ebeveynlik becerilerinin arttığı, disfonksiyonel ebeveynlik uygulamalarının ve depresyon düzeylerinin azaldığı, uygulanan program sonrası ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve ebeveynlerin kazandığı becerilerin 18. ay izlemlerinde devam ettiği belirlenmiştir. Drugli ve Larsson (2006) 4-8 yaş grubu davranım bozukluğu tanısı almış çocukların ebeveynlerine uygulanan İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) programı sonrası çocukların problemli davranışlarının

azaldığı, ebeveynlerin pozitif ebeveynlik becerilerinin arttığı, uygulanan program sonrası ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve ebeveynlerin kazandığı becerilerin 1. yıl izlemlerinde devam ettiğini belirlemişlerdir.

Tüm dünyada bireylerin bilinçli evlilikler ve bilinçli aile oluşturmaya, ailenin uyum becerileri ve düzeninin sağlanmasında yardımcı ve destek olacak uzmanlaşmış danışmanlara ihtiyaç artmaktadır. Aile bağlarını güçlendirmek, boşanmaları ve kuşaklar arası çatışmayı önlemek için 1880 yılından beri ABD’de, 1929’dan beri ise Fransa’da uygulanan ‘Ana-Baba Okulu Projesi’ Malezya, Kore ve Endonezya’da devlet politikası haline getirilmiştir. Malezya, Kore ve Endonezya gibi ülkelerde 2 ay süren eğitimlere katılmayan gençler evlendirilmemektedir (Arkan, 2010).

Toplumların yaşadığı hızlı değişim; sosyal, politik, ekonomik ve eğitimle ilgili pek çok şeyi değiştirmektedir. Dolayısıyla ailelerin gereksinimleri de farklılaşmaktadır. Bu nedenle hızlı değişim içerisinde ailelerin gereksinimlerini karşılayacak ve toplumun her kesimine kolayca ulaşabilecek farklı aile eğitim programlarının geliştirilmesine ve bu programların işlerlik kazanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca toplumların bu konuda bilinçlendirilmesi ve programların yaygınlaştırılması da önem kazanmaktadır. Geleceğin ve toplumun temeli olan ailelerin eğitimden geçirilmesinin sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum yapısına ulaşmada son derece önemli olduğu yapılan bilimsel çalışmalarda da kanıtlanmıştır. Eğitim alan anne babalarla eğitim almayan ve bu tür eğitim programları dışında kalanlar arasında çocuk yetiştirme metotları ve sonuçları açısından yapılan değerlendirmeler de bu tür programların sağladığı olumlu katkılara ışık tutmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1997).

1.7.3. Dünyada Üstün Zekâlı Çocukların Ailelerine Uygulanan Aile Eğitimi

VANGSG - Camelot Rise Parents Support Group (Camelot Ebeveynlerini Güçlendirme Destek Grubu)– Gifted Support Network (Üstün Zekâlıları Destekleme Birliği)– Ballarat Parents Network (Ballat Üstün Zekâlı Çocukların ebeveynleri Grubu) –Maroondah Gifted Children's Parents Association (Maroondah Üstün Zekâlı

Çocukların ebeveynleri Derneği) - Boroondara Gifted Network (Boroondara Üstün Zekâlılar Birliği) – Victorian Association for Gifted and Talented Children (Victorian Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Derneği) -.Highlands Victoria Gifted and Talentedet work (Highlands Victoria Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar İşbirliği)- gibi daha birçok kurum, kuruluş ve grup üstün zekâlı çocukların eğitimi ve ailelerle çalışmalar sürdürmektedir.

Üstün zekâlı çocukların ailelerine verilen eğitim programlarından en bilinirlerinden biri SENG MODEL (Supporting Emotional Needs of the Gifted- Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal İhtiyaçlarının Desteklenmesi Grubu) (sıklıkla yaşanan 10 sorunu 10 haftada ele alan bir aile danışma modelidir. Haftada bir gün grup toplanmaktadır. Gruba katılanlar Webb'in aileler hakkında yazdığı diğer kitapları da okuyarak gruba katılmaktadır. Grup sorunları önleme amaçlıdır. Aileler deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaktadır. Grup içinde aşılarmaya çalışılan en önemli görüş bir problemi aşmanın en iyi yolunun onu önlemek olduğudur. Bunun yanında ailelere problem yaşadıkları durumlarda sorunları aşabilmek için problem çözme becerileri de öğretilmektedir.

SENG 1981'den beri üstün zekâlı çocukları olan ailelerle yapılan çalışmalar sonucunda şekillendirilmiş, ailelere ve yetenekli gençlere yardımcı olduğu birçok defa gözlenmiş bir tartışma grubudur. ABD'nin birçok eyaletinde 25 senedir uygulanan model birçok ülkede de kullanılmıştır. Eğitim grubu ailelere çocuklarını daha iyi anlamaları, desteklemeleri ve eğitmeleri konusunda yardım etmektedir. Eğitim sonunda aile içinde iletişim iyileşmekte, çatışmalar azalmakta, kişiler arası ilişkiler zenginleşmekte ve özgüven artmaktadır.

SENG modeline dayalı aile eğitim grubu üstün zekâlı çocuklarla ilgili 10-20 arası aileden oluşturulmaktadır. Aileler her hafta belirtilen konular üzerinde verilen kaynakları okuyarak tartışmaktadırlar. Grup içinde ailelere zengin bilgi kaynakları olarak bakılmaktadır ve her aile bir diğerinden taze işe yarar bilgiler edinebilmektedir. Grup içinde o hafta ele alınan konu hakkında aileler bilgi deneyim ve yaşantılarını paylaşp birbirlerine önerilerde bulunmaktadırlar. Danışman konuşulanlara katkıda bulunup yönlendirmelerini yapar ve aileler haftanın

değerlendirmesini yapıp o hafta deneyecekleri davranışları belirleyip grubu sonlandırırlar.

2009'da uygulanan bir başka üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik uygulana eğitim programı ise Triple-p'dir. Tirple-P bir önceki başlıkta açıklandığı üzere aslında davranış bozukluğu gösteren çocukların ebeveynlerine uygulan bir ebeveyn eğitim programı iken pilot bir çalışma ile üstün zekâlı çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmış ve etkililiği sınanmıştır. Bu uyarlama sonucunda 9 oturumluk program üstün zekâlı çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayarak onların gelişimsel davranışsal ve duygusal sorunlarının önlenmesine yönelik işe koşulmuştur. Üç p (potizif parenting Program) programın amacı çocukta yaşanabilecek davranışsal, duygusal ve gelişimsel problemlerin aileye verilen bilgi, beceri ve güven desteği ile önlenebilirliğini sağlamaktır. Program temel olarak ailelerin çocuklarının gelişimlerini destekleme, onların olumsuz davranışlarını azaltma ve çocuklarla planlı aktivite ve rutinler oluşturma becerilerini geliştirmektedir. Bu amaçla 17 başlık altında stratejiler sunulmaktadır. Bu stratejilerin 10'u çocuğun gelişimin desteklenmesine yönelik (kaliteli zaman, çocukla konuşmak, sevgiyi gösterme, ödül, dikkat, ilgi çekici aktiviteler, iyi örnekler, Sor-söyle-yap, doğal öğrenme, davranış çizelgesi) 7'si çocuğun olumsuz davranışlarının yönetilmesine yönelik (kuralları belirleme güdümlü tartışma, görmezden gelinecekleri planlama, açık talimatlar, mantıksal çıkarımlar, sessiz zaman, kum saati).iken ayrıca çocukla aktivite ve rutinlerin oluşturulmasına yönelik stratejiler paylaşılmaktadır.

Üstün zekâlı çocukların ailelerine yönelik yapılan bir diğer eğitimsel çalışma Amerika'daki Florida Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilip desteklenen WOGI'dir (Working on Gifted Issues- Üstün Zekâlıların Sorunları Üzerine Çalışma). WOGI kapsamında eyalet bünyesinde üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik atölye çalışmaları düzenlenmektedir. Bu çalışmaların temel başlığı "*Tüm Yönleri İle Çocuğunuzu Tanımak Ve Desteklemek: Üstün Zekâlı Olmak Hiç Kolay Değildir.*" WOGI ebeveyn atölyelerinin amacı üstün zekâlı çocukların aileleri için bilgi ve destek sağlamaktır. Oturumlar iki ana temadan oluşmaktadır: birincisi üstünlüğü

anlamak, ikincisi ise pratik davranışsal stratejilerdir. Bu iki tema altındaki konular üstün zekânın tanımı doğuştan gelen özellikleri, genel gelişim özellikleri, güçlü ve riske açık yönleri, akran ilişkilerindeki dinamikler ve karşılaştıkları zorluklar, ebeveynlik becerileri ve gelecek planlarıdır. Her bir tema en az dört saatlik oturuma ele alınmaktadır. Oturumları alanda uzman iki lider yürütmektedir. Katılım ilgili herkese açıktır ve lidere soru sorma serbestliği vardır.

1.7.4. Türkiye’deki Aile Eğitim Programları

Ülkemizde ebeveyn eğitimi programının öncülüğünü Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) yapmıştır. Anne Çocuk Eğitim Programı 1982–1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Doç. Dr. Diane Sunar ve Doç. Dr. Sevdâ Bekman tarafından yürütülmüş bilimsel bir araştırma olan Erken Destek Projesi’nin ürünüdür. Bu çalışma tüm dünyada uygulanan “Erken Destek Projesi” çalışmalarının devamı niteliğindedir. Anne Çocuk Eğitim Programı’nın amacı çocuğun çok yönlü gelişimini onun en yakın çevresi olan anne yolu ile desteklemektir. Bu program sonucunda, anneleri eğitim görmüş çocukların zihinsel duygusal ve sosyal gelişimlerinin anneleri eğitim almamışlardan farklı olduğu, kişilik ve sosyal gelişim açısından daha az bağımlı, fiziksel ve sözel olarak daha az saldırgan oldukları görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2000; Koçak, 2001). Bir başka ebeveyn eğitimi programı ise Gelişimsel Eğitim Programı (GEP)’dir. Bu program Anne Eğitim Programı (AEP) ile birlikte 0–2 ve 2–4 yaş çocukları için evde ve Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanmaktadır. Annenin çocuğu ile birlikte oynayabileceği şekilde hazırlanan basit oyunlarla; anne çocuk etkileşiminin sağlanması, çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve yaşadığı çevrenin, ev ortamının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda çocuğu ile birlikte oynayan annenin çocuğunu gözleyerek onu daha iyi tanınması da sağlanmaktadır. Ülkemizde çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili konularda ana babaları destekleyen programlar yeterli sayıda olmamakla birlikte, var olan programlarda çoğunlukla okuöncesi dönemdeki sağlıklı çocuklara özgüdür (Kağıtçıbaşı, 2000).

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, UNICEF İşbirliği ile yürütülen 0-4 Yaş Erken Çocukluk Gelişimi Anne Eğitimi Programı. Bu program 1988 yılında yürütülen bir araştırmanın ilk sonuçlarına dayanmaktadır. 1993 yılından bu yana ise halk eğitim merkezlerinde “Anne Eğitim Kursları” şeklinde yürütülmektedir. Program iki bölümden oluşmaktadır. Anne Eğitim Programı (AEP) 2. Gelişimsel Eğitim Programı (GEP) (Turan ve Diğ., 1996; Turan ve Diğ., 1997).

Ülkemizde sistemli ve programlı Anne-Baba Okulu modeli 1982 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından başlatılmıştır. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nün 23 yıldır sürdürdüğü "Ana-Baba Okulu" projesi, 1989 yılından itibaren 27 ilde gerçekleştirilerek toplam 17 000 aileye ulaşılmıştır (Yavuzer, 1992).

Türkiye’de uygulanan aile eğitim programlarından bir diğeri de AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) tarafından Türkiye genelinde uzman eğitimcilerle uygulanan Anne Destek Eğitimi (ADP), Baba Destek Eğitimi (BADEP) ve Anne Çocuk Eğitimi (AÇEP) Programlarıdır. Bunu yanında çeşitli okullar velilerine yönelik eğitim programları ve eğitici çalışmalar düzenlemektedir.

Anne Destek Programı (ADP) çocuk gelişimi ve eğitimi konularında annelere bilgi ve destek vermeyi, çocuk ve annesi arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefleyen bir aile eğitimi programıdır. Bu Program 3-11 yaşları arasında çocuğu olan anneleri hedeflemektedir. Çocuk gelişimindeki farklar göz önüne alınarak program 3-6 yaşlar arasında çocuğu olan ve 7-11 yaşları arasında çocuğu olan annelere yönelik iki ayrı modülden oluşmaktadır.

Anne Destek Programı, çocuğun tüm gelişimini destekleyebilmek için onun hayatında çok önemli ve etkili olan anneyi hedeflemiştir. Anne Destek Programı 8 oturumdur (8 hafta) ancak katılımcıların ihtiyaçları, çevre koşulları, zaman ve isteklerine bağlı olarak bu 12 oturuma (12 hafta) kadar uzatılabilir. İlk 6 oturum

temeldir ve tüm gruplarda işlenir. Diğer oturumlar grup lideri tarafından katılımcı ihtiyaçları da gözетerek belirlenir.

20-25 annenin katılımı ile yapılan ADP oturumlarında konular sohbet şeklinde işlenir. Toplantılarda o haftanın konusu grup liderinin önderliğinde grup tartışması (sohbet) şeklinde tüm annelerle yetişkin eğitimi yöntemleri (canlandırmalar, örnek olaylar, soru-cevap vb.) kullanılarak işlenir. Konuların işleyişi annelerin katılımı ile zenginleşir. ADP'DE temel 6 konu vardır ve bu konular 8 oturumda gruplarda işlenmektedir.

Aile Eğitim Programlarının uzun süreli etkileri birçok uzunlamasına çalışmada incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda programa katılan annelerin çocukları ile daha olumlu bir iletişim kurduğu, çocuk yetiştirme tutumlarında daha esnek olduğu, eğitimcilik rolünü daha iyi benimsediği, benlik saygılarının yüksek olduğu, aile içerisinde statülerinin yükseldiği, kendi yaşamlarına daha iyimser baktığı ve kendi kendilerine yeterli hale geldikleri saptanmıştır. Aile Eğitimi ile birlikte yürütölen Erken Eğitim Programlarında ise çocukların zekâ bölümü puanları ve okul başarılarının arttığı, sosyal uyumlarının olumlu yönde değiştiği ve bu etkilerin gençlik dönemine kadar uzandığı saptanmıştır (Powell, 1990; Allen, 1992; Berk, 1991; Kağıtçıbaşı, 1998). Bununla birlikte Türkiye'de üstün zekâlı çocukların ailelerinin eğitimine yönelik bilimsel bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

1.7.5. Türkiye'de Üstün Zekâlı Çocukların Ailelerine Uygulanan Eğitim Programları

Türkiye'de düzenlenen Seminer atölye çalışmaları ve kongreler üstün zekâlı çocukların aileleri için bilgilendirici olmaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine ilk Ulusal seminer 2004 yılında düzenlenmiştir. bir sonraki nerede ve ne zaman olursa olsun ana izleyici ebeveyn ise sosyoköltürel arka planına bakılmaksızın tüm velilerimize ulaşır olmanın önemli olduğunu sonucuna varılmıştır.

Eriş ve arkadaşlarının 2008'de Türkiye'deki üstün zekâlı çocukların ailelerinin "üstünlerin eğitimi" hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmalarında; ailelerin milli

eğitim düzeyinde konuyla ilgili yeterli bir ilginin olmadığına yönelik algılarının yoğun olduğu görülmüştür.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve uygulanması planlanan aile eğitim programı hakkında bilgi verilecektir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, üstün zekâlı çocukların ailelerine yönelik hazırlanan ebeveyn eğitim programının, ailelerin çocuklarıyla ilgili sahip oldukları farkındalık düzeylerine olan etkisini incelemek üzere deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel deseni tercih edilmiştir.

Grup	Atama	Öntest	Eğitim	Sontest	Kalıcılık
G1	R	O1	X	O2	O5
G2	R	O3		O4	O6

G1 : Deney Grubu

G2 : Kontrol Grubu

R : Yansız Atama

O1-O3 : Öntest

O2-O4 :Sontest

O5-O6:Kalıcılık Testi

X : Uygulanan Eğitim Programı

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okuluna devam eden 1. sınıftaki üstün zekâlı öğrencilerinin velileri oluşturmuştur. Çalışmanın başında gönderilen davete cevap veren veliler ön test sonuçlarına göre denkleştirilerek iki gruba tarafsız şekilde atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun 12'şer kişiden oluşması sağlanmıştır. Deney grubuna hazırlanan eğitim programı uygulanmış, kontrol grubu ise benzer hiçbir eğitim uygulanmamıştır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) programının etkililiğini değerlendirmek üzere ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin eşdeğer form güvenilirliğini sınamak amacıyla Demir (2007) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutumları Ölçeği kullanılmıştır.

2.4. EBEVEYN FARKINDALIKLARI ÖLÇEĞİ (ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLER)'NİN GELİŞTİRİLMESİ:

Ölçek, velilerin üstün zekâlı çocuklarının eğitimlerine yönelik farkındalıklarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş likert tipi bir ölçektir. Derecelendirme “Tamamen Katılıyorum”dan; “Hiç Katılmıyorum”a doğru 5’li dereceleme şeklinde yapılabilir (Tavşancıl, 2005; Dunn-Rankin, 2004). Bu araştırmada ölçek derecelemesi şu şekilde yapılmıştır: “Hiç Katılmıyorum: 1”, “Katılmıyorum: 2”, “Kararsızım: 3”, “Katılıyorum: 4” ve “Tamamen Katılıyorum: 5”tir. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları “Tamamen Katılıyorum: 1” den “Hiç Katılmıyorum: 5”e, “Katılıyorum: 2” den “Katılmıyorum: 4”e doğru ters yönde yeniden (recode) kodlanmıştır. İlgili alanyazına göre; ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde olmalıdır (Tavşancıl, 2005; Dunn-Rankin, 2004; Devellis, 2003; Karasar, 1995; Balcı, 1995).

1. Madde Havuzunun Oluşturulması
2. Uzman Görüşü Alınması
3. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması
4. Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması ve Faktör Analizi
5. Ölçeğin Güvenirliğinin Hesaplanması

1. Madde Havuzunun Oluşturulması: Bu araştırmada öncelikle üstün potansiyellilere yönelik alan taraması yapılmış daha sonra incelemeler ebeveyn çocuk ilişkilerine odaklandırılmıştır. Tüm incelemeler sonucunda 168 maddelik ön deneme formu hazırlanmıştır. Ölçek cevaplayanların üstün zekâlı çocuk eğitime yönelik eğilimlerini dengelemek amacıyla 58'i olumsuz 110'ü olumlu toplam 168 maddeden oluşmaktadır. Maddeler ebeveynin üstün zekâlı çocuğunu yetiştirirken sahip olduğu tutumu ifade edebilecekleri nitelikte hazırlanmıştır.

2. Uzman Görüşünün Alınması: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden 4 öğretim üyesinin, aynı üniversitenin Üstün Zekâlıların Eğitimi Bölümünden 4 öğretim üyesinin, Üstün zekâlılara eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulundan iki öğretmenin ve program geliştirme uzmanı AÇEV aile eğitimi eğitmeni 1 uzmanın hazırlanan maddeleri eleştirmeleri, maddelere ekleme ve çıkarma yapmaları istenmiştir. 9 uzmandan geri gelen görüşlerden yararlanarak aday ölçek formundaki her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı'nın (KGO) hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$KGO = (N_g / (N/2)) - 1$$

N_g : Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N : Maddeye görüş belirten toplam uzman sayısı

$\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (Akt. Yurdugül, 2005) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler, aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını da vermektedir.

Tablo 10: $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman sayısı	Min KGO
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78
9	0.75

Yukarıdaki Tablo: 1 dikkate alındığında 9 uzman görüşüne dayandığı için her bir maddenin Kapsam Geçerlilik Oramının 0.75'den büyük olması gerekmektedir. KGO formülü uygulanarak her bir maddenin kgo hesaplandığında 100 maddenin 0.75'den düşük kgo sahip oldukları görüldüğünden ölçekten çıkarılmıştır.

Çıkarılan maddeler sonrasında ölçeğe ait KGO'ların ortalaması alınarak, tüm ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) hesaplanarak 0.9 bulunmuştur. Ölçeğin KGI (0.90) > KGO (0.75) olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Kapsam geçerlilik indeksi her alt boyut için ayrıca hesaplanmış ve yedi alt boyutun da kendi içinde kapsam geçerliliğinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

En son aşamada, 2 Türkçe öğretmeninden maddelerin imlâ, noktalama ve anlatım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Türkçe öğretmenlerinden gelen geribildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan tüm işlemler sonucunda madde havuzuna 68 madde alınmıştır. Bu maddelerin 39'u olumlu ve 29'u olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

3 . Ön Deneme Uygulamasını Yapılması: Ön deneme uygulamasıyla taslak ölçek çalışma grubuna uygulanmadan önce maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı düzey uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda ebeveynlerden gelen geribildirimler doğrultusunda anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara neden olabilecek madde bulunmamıştır. Maddeler ile ilgili imlâ ve noktalama hatası belirtilmemiştir. Yapılan ön deneme sonucunda taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir bir nitelikte olduğu kanısına varılmıştır.

4. Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması: Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için hazırlanan form ebeveyn grubuna uygulanmıştır. Uygulama grubunu TYT 5-7 ile 6 yaşındaki çocukları üstün zekâlı olarak tanılanan 127 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerden elde edilen veriler SPSS 16 programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır.

5 . Ön Deneme Formunun Çalışma Grubuna Uygulanması Geçerlilik ve Güvenirlik Hesaplama Aşaması: İyi bir ölçme aracının taşınması gereken iki temel nitelik ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğidir. Geçerlilik; kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen şeyi ölçülebilme derecesidir. Güvenilirlik ise ölçme aracının içinde yer alan bütün soruların birbiriyle tutarlı olması ve her defasında aynı şekilde ölçüm yapabilmesidir. Ölçeğin, iç tutarlılık güvenilirlik analizi Madde-Toplam-Madde Korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile, kapsam geçerliliği yukarda belirtildiği gibi Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) İndeksi ve yapı geçerliliğinde faktör analizi ile hesaplanmıştır. Madde-Toplam-Madde Korelasyonu ölçekteki maddelerin her birinin ölçek içinde eklenebilir özellik taşıyıp taşımadığını belirtir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise ölçek içindeki maddelerin iç tutarlılığının ve homojenliğinin bir göstergesidir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ne kadar yüksek olursa ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı olduğu ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğunu kararına varılır. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır. Literatürde Madde-Toplam Madde korelasyon puanlarının 0.25'in üzerinde olması, Cronbach α güvenilirlik değerlerinin ise 0.50'den büyük olması ölçeklerin iç tutarlılığının onaylanması için beklenen sınırlar olarak belirlenmiştir (Çoban, 2006).

Ayrıca ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış madde güçlük değerleri bulunmuştur (Tablo 2).

2.4.1. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) İtemlerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

Tablo 11: Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İtemler	Ortalama	SS	N
TOPLAM	152,87	15,016	127
V1	2,15	1,502	127
V5	1,61	,817	127
V6	1,73	,801	127

V7	1,60	,681	127
V8	2,47	1,385	127
V9	2,65	1,515	127
V10	4,43	,914	127
V11	2,35	1,353	127
V12	1,81	,897	127
V13	1,74	,657	127
V14	3,14	1,505	127
V15	1,66	,715	127
V16	1,50	,815	127
V17	2,19	1,468	127
V18	1,31	,557	127
V19	1,22	,416	127
V20	1,17	,484	127
V21	1,44	,888	127
V22	1,22	,533	127
V23	3,39	1,223	127
V24	1,21	,529	127
V25	1,12	,447	127
V26	2,74	1,438	127
V27	4,05	1,053	127
V28	2,64	1,232	127
V29	2,89	1,364	127
V30	2,57	1,488	127
V31	2,87	1,184	127
V32	2,09	1,455	127
V33	2,10	1,278	127
V34	4,01	1,324	127
V35	2,84	1,377	127
V36	1,13	,333	127
V37	1,40	,970	127
V38	2,45	1,320	127
V39	1,91	,807	127
V40	1,80	,767	127
V41	2,61	1,346	127
V42	2,70	1,317	127
V43	1,65	,659	127
V44	2,66	1,229	127
V45	1,85	,725	127
V46	1,93	,747	127
V47	3,48	1,259	127
V48	3,09	1,148	127
V49	4,02	1,050	127
V50	1,89	1,107	127
V51	2,65	1,411	127
V52	3,76	1,396	127
V53	1,73	,739	127
V54	2,77	1,497	127
V55	1,69	1,073	127

V56	1,50	,677	127
V57	1,60	,829	127
V58	3,03	1,309	127
V59	1,72	,786	127
V60	1,71	,846	127
V61	3,53	1,368	127
V62	1,35	,696	127
V63	2,02	,895	127
V64	2,59	1,422	127
V65	2,20	1,155	127
V66	2,91	1,448	127
V67	1,82	,811	127
V68	1,11	,383	127

Tabloda ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Ölçeğin madde ortalamaları bu alt testin madde güçlük değerini vermektedir. Ölçeğin toplam puanı ise güçlük derecesini vermektedir. Ölçeğin toplam güçlük değeri toplam puanın ölçekte yer alan madde sayısına bölünmesiyle bulunur. Bu işlemin sonucunda ölçeğin toplam puanının güçlük derecesi 2,2 olarak belirlenmiştir.

2.4.2. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Tablo 12: İç tutarlılık Katsayısı

İç Tutarlılık Katsayıları	N	R	P
Cronbach's Alpha	47	,660	
Cronbach's Alpha	39	,833	

Ölçeğin madde analizi öncesinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,660 olması nedeniyle ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin 39 maddelik son halinde hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,660'dan 0,833'e yükselmiştir. Alt boyurların iç tutarlılığı incelendiğinde, Birinci Faktör Çatışma ve Stres $r=.853$, İkinci Faktör Mükemmeliyetçilik $r=.669$, Üçüncü Faktör Motivasyon ve Başarı $r=.708$ ve Dördüncü Faktör Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme $r=.518$

olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün zekâlı çocuğu olan Ebeveynler- EFÖ-ÜZÇE)'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

2.4.3. Ölçeğin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Tablo 13: Madde Analizi

Madde	N	MADDE KALAN	MADDE TOPLAM	AYIRT EDİCİLİK t	Sig. (2-tailed)	Df
1	127	-,095	P>.05	-0,247	0,937	62
2	127	,232**		3,181	0,002	62
3	127	,249**		3,087	0,003	62
4	127	,100**		2,209	0,031	62
5	127	,151**		2,047	0,046	62
6	127	,193**		2,33	0,024	62
7	127	,216**		2,715	0,009	62
8	127	,119**	P>.05	1,574	0,121	62
9	127	,275**		3,858	0,00	62
10	127	-,062	P>.05	0,256	0,799	62
11	127	,248**		3,047	0,004	62
12	127	,171**		1,634	0,108	62
13	127	,149**		1,625	0,11	62
14	127	-,129	P>.05	-0,337	0,737	62
15	127	,325**		2,378	0,021	62
16	127	,215**		2,243	0,029	62
17	127	,039**	P>.05	-0,172	0,864	62
18	127	,139**		1,947	0,057	62
19	127	,192**		1,877	0,066	62
20	127	,240**		3,08	0,003	62
21	127	-,068	P>.05	0,263	0,794	62
22	127	,128**	P>.05	0,255	0,8	62
23	127	,128**	P>.05	1,776	0,081	62
24	127	,288**		2,953	0,005	62
25	127	-,184	P>.05	0	1	62
26	127	,194**		3,009	0,004	62
27	127	-,009	P>.05	1,007	0,318	62
28	127	,101**		2,072	0,043	62
29	127	,295**		3,546	0,001	62
30	127	-,017	P>.05	0,465	0,644	62
31	127	,362**		4,136	0,00	62
32	127	,251**		3,851	0,00	62
33	127	,162**		1,87	0,067	62
34	127	-,315		-2,213	0,031	62
35	127	,156**		2,986	0,004	62
36	127	,161**		2,06	0,044	62
37	127	-,050	P>.05	-0,226	0,822	62

38	127	,262**		2,782	0,007	62
39	127	,388**		3,851	0,00	62
40	127	,325**		3,278	0,002	62
41	127	,244**		3,826	0,00	62
42	127	,227**		2,641	0,011	62
43	127	,361**		2,974	0,004	62
44	127	,135**		1,22	0,228	62
45	127	,371**		3,487	0,001	62
46	127	,227**		1,842	0,071	62
47	127	-,388		-2,132	0,138	62
48	127	,115**	P>.05	1,834	0,072	62
49	127	,048**	P>.05	1,11	0,272	62
50	127	,330**		4,419	0,00	62
51	127	,082**	P>.05	1,639	0,107	62
52	127	,178**		3,25	0,002	62
53	127	,245**		2,241	0,029	62
54	127	,143**		2,317	0,024	62
55	127	,080**	P>.05	0,118	0,906	62
56	127	-,001		0	1	62
57	127	,120**	P>.05	1,316	0,194	62
58	127	,024**	P>.05	1,13	0,264	62
59	127	,386**		5,291	0,00	62
60	127	,406**		4,693	0,00	62
61	127	-,008	P>.05	0,677	0,501	62
62	127	,440**		4,047	0,00	62
63	127	,335**		3,791	0,00	62
64	127	,275**		3,301	0,002	62
65	127	,346**		2,965	0,004	62
66	127	,117**		1,459	0,15	62
67	127	,272**		3,778	0,00	62
68	127	,034**	P>.05	0,564	0,575	62

Madde analiz işlemleri için sırasıyla madde-toplam (İtem-total), madde-kalan (item-remainder) ve madde ayırt edicilik değerleri bulunmuştur. Bir maddenin testte yer alabilmesi için bu adı geçen üç teknikten en az birinde istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi istenmektedir. Ölçekteki maddelerinin her biri için yapılan madde analiz işlem sonuçları incelendiğinde 1, 8, 10, 14, 17, 21, 23, 25, 27, 30, 37, 48, 49, 51, 55, 57, 58, 61 ve 68. maddelerin tüm tekniklerde anlamlı sonuç vermediği, 22, 47 ve 56. maddelerin ise uygulanan tekniklerden sadece birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdikleri, diğer tüm maddelerin uygulanan tekniklerin tümünde en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdikleri görülmektedir. Güvenilirliği yüksek tutmak adına üç teknikte de anlamlı bulunan maddeler ölçekte

birakılmış en az bir teknikte anlamsız olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan 22 madde ile test 46 maddelik formuyla faktör analizine tabi tutulmuştur.

2.4.4. Yapı Geçerliliği-Açıklayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi, birbirleriyle orta düzeyde ya da oldukça ilişkili değişkenleri birleştirerek az sayıda ancak bağımsız değişken kümeleri elde etmede ampirik bir temel sağlayan bir tekniktir. Böylece pek çok değişkenin birkaç küme ya da boyuta indirgenmesi mümkün olmaktadır. Bu boyut ya da kümelerden her birine faktör adı verilir. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 14: Faktör Analizi Bulguları

İstatistik	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	,679
Barlett Test Kaykare	1840,173
Sd	1081
P	,000 ($p < ,01$)

KMO değeri, örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığına verir. KMO değeri, 0.50'den büyükse örneklem büyüklüğü yeterlidir. ,679 değeri, bu çalışmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett test ise, evrende ölçülen değişkenin çok boyutlu bir değişkenden gelip gelmediğini sınar. Anlamlılık düzeyi, .05'den küçük olan tüm değerler, çok boyutluluk için yeterli kabul edilmektedir. Bu çalışmada Barlett test sonucu istatistiksel açıdan, .01 düzeyinde anlamlıdır. Araştırmada kullanılan değişken, araştırma kapsamında belirlenen evrende çok boyutlu bir değişkenden geldiği ispat edilmiştir.

Tablo 15: Ortak Varyans Tablosu

Alt Boyutlar	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamlı Varyans Yüzdesi
1	6,287	13,667	13,667
2	4,467	9,711	23,379
3	3,617	7,864	31,242
4	2,593	5,637	36,879

Ortak Varyans (Communality); ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır. Tablo 6’da görüldüğü gibi bu çalışmada, faktör yük değerlerinin .155 ile .653 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 16: Faktör Analizi İşlemlerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarının Özdeğeri ile Açıklanan ve Toplamlı Varyans Sonuçları

MADDE	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE	FAKTÖR YÜKÜ
2	,410	26	,470	45	,437
3	,254	28	,222	46	,380
4	,155	29	,640	50	,379
5	,493	31	,258	52	,148
6	,410	32	,458	53	,490
7	,463	33	,535	54	,298
9	,346	34	,392	59	,558
11	,535	35	,262	60	,653
12	,288	36	,371	62	,536
13	,301	38	,084	63	,482
15	,376	39	,579	64	,209
16	,229	40	,522	65	,386
18	,415	41	,399	66	,210
19	,258	42	,319	67	,539
20	,240	43	,470		
24	,188	44	,220		

Tablo 7’de görüldüğü gibi faktörler temel bileşenler yöntemine göre çıkartılmış, önemli temel bileşen sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Dört faktörün açıkladığı birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 36,879’unu oluşturmaktadır.

Tablo 17: Ana Faktörleri Oluşturan Maddelere Ait Dağılım Tablosu

İtem	Çatışma Stres	Mükemmeliyetçilik	Motivasyon	Kendi Kendini Yönetme
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
59	,737			
40	,707			
43	,647			
39	,637			
62	,621			
45	,610			
67	,610			
53	,581			
65	,565			
3	,480			
46	,455			
64	,447			
6	,441			
16	,434			
24	,334			
41		,579		
29		,562		
42		,548		
50		,482		
35		,476		
31		,393		
52		,349		
5			,619	
18			,558	
7			,498	
13			,494	
19			,484	
12			,482	
36			,472	
15			,437	
2			,405	
11				,720
26				,631
9				,449
63				,445
54				,444
28				,422
60				,408
61				,407

Tablo 8’de görüldüğü gibi döndürme işlemi Varimax Metodu ile gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş Faktör Matrisi bulgularından hareketle faktörlerin etiketlenilmesi yapılmıştır. Etiketleme sonucunda; Birinci Faktör Çatışma ve

Stres İkinci Faktör Mükemmeliyetçilik Üçüncü Faktör Motivasyon ve Başarı, Dördüncü Faktör Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme olarak etiketlenmiştir. Faktör yükü .300'ün altında kalan itemler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 18 Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler) Boyutları, Madde Sayısı ve Madde Numaraları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numarası
Stres Çatışma	15	3, 6, 16, 24, 39, 40, 43, 45, 46, 53, 59, 62, 64, 65, 67
Mükemmeliyetçilik	7	29, 31, 35, 41, 42, 50, 52
Motivasyon Başarı	9	2, 5, 7, 12, 13, 15, 18, 19, 36
Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk	8	9, 11, 26, 28, 54, 60, 61, 63
Toplam	39	

2.4.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmanın verilerine Lisrel 9.1 paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Parametre ölçümleri, standart hataları, t-değeri, faktörler arasındaki çok yönlü korelasyon değerleri ve çeşitli uygunluk göstergeleri test edilmiştir. Uygunluk belirteçleri dahilinde ki-kare istatistiği (χ^2), serbestlik derecesi (df), tahmini hataların ortalama karelerinin karekökü (RMSEA), standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü (SRMR), yüksek uyum indeksi (GFI), uyarlanmış yüksek uygunluk indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), artan uyum indeksi (IFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) ölçütlerinden ve uyum iyiliği indekslerinden farklı yorumlanan ECVI değeri, bağımsızlık modeli (independence model) ve özellikle de doymuş (saturated) modelle üretilen değerden yararlanılmıştır.

Chau (1997) modelin veriye iyi uyum sağlayabilmesi için ki-karenin serbestlik derecesine oranının 3 ve daha düşük; GFI, NFI, NNFI, CFI değerlerinin. 90 ve üstü; AGFI değerinin ise. 80 ve daha üstü bir değer alması gerektiğini belirtmiştir.

Kelloway (1998) mutlak uyum için SRMR'nin .05'den küçük; RMSEA'nın (verinin çok iyi uyumu için) .05'den küçük ve AGFI ve GFI'nın .90 üstü olmasının iyi uyumu gösterdiğini belirtmiştir. Hu ve Bentler (1999) ise, modelin veriye iyi uyum sağlayabilmesi için SRMR değerinin .08'e; RMSEA değerinin .06'ya yakın veya daha düşük olması; ve CFI değerinin .95 ve daha üstü bir değer alması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu uyum iyiliği değerlerinin hangisinin kullanılacağına dair tam bir **görüş birliğine varılamamıştır**. Ancak yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda SRMR ve RMSEA'nın kullanılması önerilmekte (Cole, 1987) öte yandan Sümer (2000), son araştırmalarda daha çok RMSEA değerinin kullanıldığını belirtmektedir. Modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığına ilişkin olarak üretilen bir diğer test istatistiği de ECVI'dır (Expected Cross-Validation Index). Söz konusu istatistiğin, oldukça güvenilir bir test olduğu ifade edilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993. Akt. Şimşek, 2007). Bu istatistiğin amacı, araştırmacı tarafından test edilmek istenen modeli, bağımsızlık modeli (independence model) ve özellikle de doymuş (saturated) modelle karşılaştırmaktır. ECVI'e ait istatistik sonuçları yorumlanırken model için üretilen ECVI değerinin, doymuş model için üretilen değerden düşük olması beklenir.

Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri

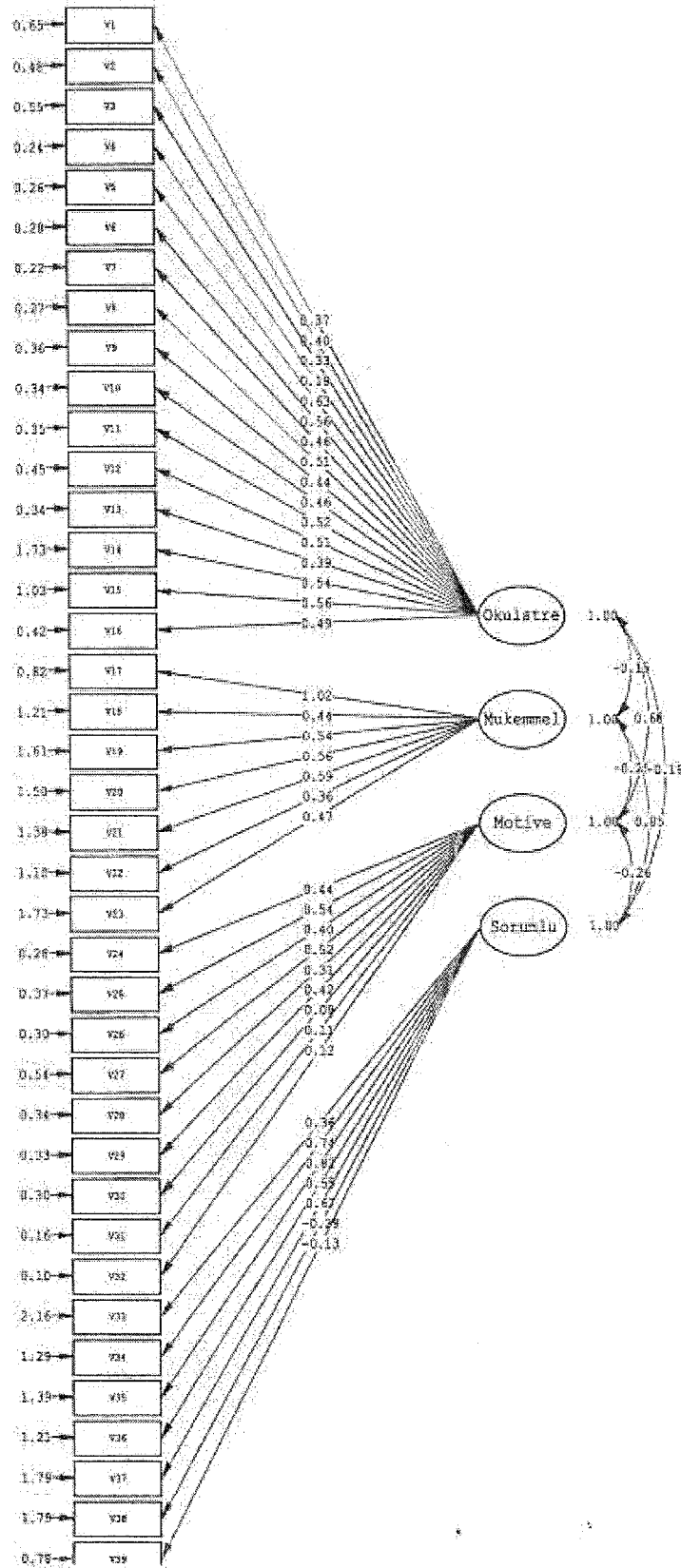
Uyum İndeksleri	Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)	Sınır Değerler
χ^2/sd	2,0	≤ 3
RMSEA	0.090	≤ 0.08
RMR	0.102	≤ 0.08
SRMR	0.103	
GFI	0.657	≥ 0.90
AGFI	0.615	≥ 0.90
CFI	0.826	≥ 0.90
IFI	0.829	≥ 0.90
NFI	0.691	≥ 0.90
NNFI	0.8	≥ 0.90
ECVI Expected Cross-Validation Index	12. 283	≤ 8.56 ≤ 23.45
ECVI for Saturated Model	12. 515	
ECVI for	33.906	

Independence Model		
(Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Şimşek, 2007)		

Tablo 10 incelendiğinde, Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda 4 faktörlü 39 itemden oluşan yapının, verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda $\chi^2=1421.372$, $df=696$, $RMSEA= 0.090$, $SRMR= 0.102$, $GFI= 0.657$, $AGFI= 0.615$, $CFI=0.826$, $IFI=0.829$, $NFI=0.691$ ve $NNFI= 0.815$ bulunmuştur.

Ki-karenin serbestlik derecesine oranlanmasında 2,0 değerinin elde edilmesi ölçeğin mükemmel uyumda olduğunu göstermektedir. Kline'a (1998) göre χ^2/sd oranının 3'ün altında olması **mükemmel uyuma**, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma denk gelmektedir. Öte yandan $RMSEA$, RMR ve $SRMR$ değerlerinin kabul edilebilir değerlere yakın, bununla birlikte $NNFI$, CFI , GFI ve $AGFI$ değerlerinin olması gereken sınır değerlerden düşük olduğu görülmektedir. GFI ve $AGFI$ değerlerinin .90'dan küçük çıkmasının, örneklem büyüklüğüne duyarlı birer istatistik olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Ayrıca uyum iyiliği indekslerinden farklı yorumlanan $ECVI$ değeri de incelenmiş ve model için üretilen $ECVI$ değerinin (12. 283) doymuş model (12. 515) ve bağımsız model için üretilen değerden (33.906) beklendiği gibi daha düşük olduğu görülmüştür. Bu veri de **modelin doğruluğunu** desteklemektedir. Öztürk (2012)'ün Jöreskog ve Sörbom'den aktardığına göre oldukça güçlü istatistikler olarak tanımlanan $ECVI$ değerinin, gerek doymuş model gerekse bağımsız model için üretilen $ECVI$ değerinden düşük çıkması, modelin doğrulanmasında önemli bir kanıt olarak düşünülebilir. Çıktı dosyasında yer alan modifikasyonlar da incelendiğinde 'ye önemli ölçüde katkı sağlamayacağı görülmüştür. Sonuç olarak 4 faktörlü yapının verilerle ortalama iyi düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 11 Lisrel Doğrulayıcı Faktör Analizi



2.4.6. Güvenilirlik İşlemleri

Tablo 12: Test Tekrar Test Korelasyon Tablosu

		grup1	grup2
grup1	Pearson Correlation	1	,705**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	35	35
grup2	Pearson Correlation	,705**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	35	35

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 12’de görüldüğü gibi Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) geçerlik güvenirlik çalışmaları için uygulama yapılan gruptan random usulü belirlenen 35 ebeveyne 1 ay sonra ölçek **tekrar** uygulandığında ölçek puanları birbiriyle .01 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu durum testin güvenirliğini kuvvetlendirmektedir.

Tablo 13: Test Yarılama Korelasyon Tablosu

		tektop	ciftop
tektop	Pearson Correlation	1	1,000**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	103	103
ciftop	Pearson Correlation	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	103	103

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 13’te görüldüğü gibi Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) itemleri tek-çift olarak iki yarıya ayrılarak korelasyonuna bakıldığında, testin iki yarısının da birbiriyle .01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu durum da testin güvenirliğini kuvvetlendirmektedir.

Tablo 14 Eşdeğer Form Korelasyon Tablosu

		tutumtop	farkındatop
tutumtop	Pearson Correlation	1	1,000**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	88	88
farkındatop	Pearson Correlation	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	88	88

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 14’te görüldüğü gibi Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) ile Demir (2007) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği aynı gruba uygulanarak tutarlılık- güvenilirlik test edilmiştir.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): Anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla Demir (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme çalışmaları sırasında öncelikle demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olmak üzere 4 boyutlu 62 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert değerlendirme içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler davranış biçimleri şeklindedir ve her bir davranış biçimine cevaplayıcılar her zaman ve hiçbir zaman arasında değişen beş seçenek arasında yanıt vermektedir. Oluşturulan bu ölçek, İstanbul’da bulunan, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 17 anaokuluna devam eden 2-6 yaş arasındaki çocuğu olan 420 anne ve babaya uygulanmıştır. Geçerlik çalışmaları çerçevesinde yapılan Temel Bileşenler ve Varimax Döndürmesi analizleri sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu şekilde demokratik tutum 17 madde, otoriter tutum 11 madde, aşırı koruyucu tutum 9 madde, izin verici tutum 9 madde olmak üzere ölçek 46 maddeyle son halini almıştır. Ölçekte yüksek puanlar alt boyutun ait olduğu ebeveynlik tutumunun baskın olduğunu, düşük puanlar ise o ebeveynlik tutumunun zayıf olduğunu göstermektedir. Yapılan güvenilirlik analizleri

sonucunda Cronbach alfa değerleri demokratik boyutu için .83, otoriter boyutu için .76, aşıırı koruyucu boyutu için .75 ve izin verici boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonuçları, Ebeveyn Tutum leği'nin (ET), ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumlarını değerlendirmede yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde stn zekâlı çocukların ebeveynlerine özgü geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Demir (2007)'in de belirttiği gibi ülkemizde, ebeveynlerin, 2-6 yaş arasındaki çocuklarına yönelik davranışlarını ölçen bir ölçek de bulunmamaktadır. Alandaki bu boşluğu doldurmak amacıyla, anne ve babaların, 2-6 yaş arası çocuklarına olan demokratik, otoriter, aşıırı koruyucu ve izin verici davranışlarını tespit etmeye yönelik bir lek Demir (2007) tarafında geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları leği (stn Zekâlı ocukları Olan Ebeveynler)'nin güvenirlik çalışması kapsamında eş değer form olarak Demir (2007)'in geliştirdiği Ebeveyn Tutumları leği kullanılmıştır. Güvenirlik uygulamasının yapıldığı örneklem grubundaki 88 ebeveyne ayrıca ET uygulandığında iki ölçeğin de birbiriyle .01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu durum da testin güvenilirliğini kuvvetlendirmektedir. Ebeveyn Farkındalıkları leği (ZE) ile Ebeveyn Tutumları leğinin benzer olduğu düşünülen maddelerinin tablosu ekte sunulmuştur (Ek-F).

2.5. ÜSTÜN ZEKÂLILARIN AİLELERİNE YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMI

2.5.1. Programın Hazırlanmasındaki Teorik Temel

Ebeveynlerin stn zekâlı çocukları ile ilgili problemlerin ortaya çıkmasını önlemelerine, karşlarına çıkabilecek durumlarla baş edebilme becerilerini geliştirmeye yönelik bir program geliştirilmesi hedeflendiğinden psikoeğitimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Psikoeğitimde birey ve ailesinin baş etme becerilerini geliştirme yöntemlerine odaklanılmakta ve ele alınan konu ile ilgili birey ve aileyi güçlendirme hedeflenmektedir (Griffiths, Smith 2010). Psikoeğitim yaklaşımındaki

bir programın, bireylerin ihtiyaçlarını bilişsel davranışçı ve insancıl desenli bir eğitim yöntemiyle yapılandırılması gerekmektedir.

Psikoeğitim programının dayandığı kuramlardan İnsancıl Kuram'ın en temel kavramlar kendini gerçekleştirme eğilimi ve farkındalıktır. Rogers'ın bireylerin, kendilerini anlama ve kendi yollarını çizme yeteneğine sahip, yapıcı değişiklikler ortaya koyabilecek, etkili ve üretken yaşamlar sürdürebilecek yetenekte olduklarını savunmaktadır (Akt., Corey, 2005). Terapötik ilişki ve kişilerarası ilişkilerde bulunması gereken temel koşullar sağlandığında olumlu insan ilişkilerinin özelliğini oluşturan ve bireyin gelişmesini sağlayan tutumlar gelişme gösterebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak üstün zekâlı çocukların karakteristik özellikleri ile ilgili ebeveynlerin farkındalıkların arttırılmasına yönelik “Karakteristik Özellikler, Mükemmeliyetçilik, Motivasyon ve Başarı, Çatışma ve Stres” gibi temel konu başlıkları ebeveynlere aktarılmıştır. Ayrıca eğitim programının içeriğinde insancıl kuramdan yola çıkarak ebeveyn ile üstün zekâlı çocuk arasında terapötik ilişkinin kurulması / güçlendirilmesi ve çocuğun kendi kendini gerçekleştirebilmesinde ebeveynlere destek verilmesi için “Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk” ve İletişim konu başlıkları ele alınmıştır.

Psikoeğitim programlarının dayandığı bir diğer yaklaşım olan Bilişsel-Davranışçı Kurama göre kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşantıların kendisinden değil bunların algılanma süreçlerinde atfedilen anlamlardan meydana gelmektedir. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, sorun oluşturan anlamlandırma ve yorumlama biçimleri yerine, gerçeklikle daha uyumlu ve işlevsel olanları kişiye göstermeye çalışmaktadır (Beck, 2001). Bu noktada eğitim programı uygulamasında lider, ele alınan temel başlıklarla ilgili ebeveynlerin otomatik düşüncelerini göstermekte, farkına varmalarına yardımcı olmakta ve otomatik düşüncelerin sorgulanması sağlamaktadır. Bu amaçla düşünce çizelgeleri, rol alma, canlandırma etkinlikleri kullanılmıştır. Eğitim oturumu dışında da ele alınan konuya yönelik farkındalıkların arttırılmasına yönelik ev ödevleri verilmiştir. Ebeveynlerin kazandığı farkındalık ve edindiği bilgilerin ışığında olumsuz inançlarının yerine olumlularının koyulduğu bir süreç yaşanması hedeflenmiştir (Ergas, 2002). Sonuç

olarak eğitim programında İnsancıl ve Bilişsel Davranışçı kuramlara dayalı psikoeğitimsel ebeveyn eğitimi tasarlanmıştır.

2.5.2. Uygun İçeriğin Düzenlenmesi

İçeriğin uygunluğuyla anlatılmak istenen; aile tutumlarının aile gelişim süreci içindeki uygun zamanlamasını, içeriğin gerçek kültürel çevreye uygunluğu, ve aileyi, aile eğitim sürecine getiren şartları dikkate alınmasıdır. Aile eğitim programının hazırlanmasında, konuların, hedeflerin belirlenmesinde eğitimci ve aile ortak bir takım olarak işbirliği yapmalıdırlar. İnsan doğasının gereği olarak bir birey etki ettiğini hissettiği bir durumda daha katılımlı olabilmektedir. Ayrıca eğitim programının hazırlanmasında bir takım olarak aile ve eğitimcinin katkısının olması üstün zekâlı çocuğu farklı açılardan destekleyen sistemleri bir araya getirdiği için de önemli ve faydalıdır.

Üstün zekâlı çocukların ailelerine yönelik eğitim programı şekillendirilirken bazı ihtiyaç duyulan konular sıklıkla öne çıkmaktadır. Aileler genellikle çocuklarının farklılıkları hakkında bilgi aramaktadırlar, çocuklarının beklentilerini anlamaya çalışmaktadırlar, çocuklarına uygun eğitim kurumları arayışında olmaktadır, olumlu disiplin ve uygun eğitim yöntemlerini, pozitif rehberlik tekniklerini öğrenmek istemektedirler. Aileler ayrıca iletişim ve kardeş ilişkileri hakkında destek istemektedirler. Ailelerin eğitim programından en etkilendikleri dönem ilk olarak tanılamamanın yapıldığı dönem olmaktadır. Bu dönemde aileler tam olarak bu konuya odaklanmaktadır. Ayrıca aynı yaştaki çocukların ailelerinden oluşan eğitim grubu daha etkili olmaktadır. Ancak ekonomik açıdan aynı yaştaki çocukların ailelerini aynı grupta toplamaya çalışmak zorlayıcı bir durumdur. Bu sebeple genel olarak farklı yaşlardaki üstün zekâlı çocuklara sahip olan aileler aynı grup içinde eğitilmektedirler. Bu karma yaştaki çocukların ailelerine yapılan eğitimler eğitimci için çok zorlayıcı ve etkililiği de daha düşük olmaktadır (Webb 2004).

Birçok eğitim programında olduğu gibi aile, eğitimlerde de bilgiler katılımcıların ilgilerine, bilgi düzeylerine ve deneyimlerine göre şekillendirilmektedir. Yaş odaklı gruplarda verilen örnekler ailenin yaşadığı

deneyimlere daha uygun olmaktadır. Eğitim materyali özellikle görsel işitsel materyaller ailenin gerçek hayatını yansıtmalıdır. Örneğin hayvanat bahçesinde geçen bir iletişimden ziyade çocuğun dersleri ile ilgili diyaloglar daha ilgi çekici ve etkili olabilmektedir. Eğitimci zaman zaman ödülü de kullanabilmelidir. Ödülün içeriği kültürden kültüre değişebilir. Bazı kültürlerde göz teması kurmak uygun bir ödül olabilirken diğer bir kültürde işe yaramayabilmektedir. Çok çeşitli örnekler kullanmak ve vaka örnekleri vermek aileleri içeriğe yoğunlaştıran önemli etmenlerden biridir. Vaka örnekleri ve görsel işitsel materyaller, kadın erkek, tek çift, çekirdek geniş aile, şeklinde farklı aile kompozisyonlarını yansıtıcı nitelikte olmalıdır. Üstün zekâlı çocuk her sosyoekonomik düzeydeki, farklı kültürlerdeki ailede olabilir. Eğitim programı kültürel değerleri dikkate alıp program deneyimlerini şekillendirmelidir. Araştırmalar göstermektedir ki aileler ne kadar çok çocukları ve onun üstünlüğü hakkında bilgi sahibi olabilirlerse eğitim programı o kadar etkili olmaktadır. Programın etkisi; uygun teknik ve içeriğin ışığında, ailenin bireysel ihtiyaçlarına cevap verdiği oranda artmaktadır. Her çocuk eğitimi sırasında bir birey olarak ele alınıyorsa aile de bu şekilde ele alınmalıdır. Bazı aileler üstün zekâlı çocuğa sahip olmayı bir eğitim fırsatı olarak değerlendirirken bazıları bunu tercih etmeyebilmektedir. Bazı aileler üstün zekâlı çocuklarıyla birlikte örgün eğitime devam etmekte ve büyük başarı deneyimleri yaşayabilmektedir hatta ikinci bir dil öğrenimine başlayanların sayısı çoktur. Aile eğitim programları bireysel farklılıklara ve farklı öğrenme stillerine göre şekillendirilmelidir. Kültürel, etnik ve gelişimsel farklılıklara dikkat eden içerik etkili olmaktadır. Ailenin eğitime karşı motivasyonunun yüksek olması da eğitimin etkililiğini arttırmaktadır (Webb 2004).

Yüksek motivasyonla değişime ve öğrenmeye gelen aileler yanında bazı aileler şüpheli ve meraklı bir şekilde gelebilir. Şüpheli ve çekingen bir şekilde gelenler kazanılması gereken gruptur. Savunma, düşmanca duygular ve direnç ile baş edilmesi gerekmektedir. Özellikle gruba sonradan katılanların farklı motivasyonları üzerine çalışılması gerekmektedir. Aileler toplum ve aile baskısından, suçluluk duygularından ve korkularından motive olabilmektedirler. Her farklı grupta üstün zekâlı çocukların aileleri kendi ihtiyaçlarını, motivasyon ve yeterliliklerini grup ortamına getirmektedir.

Üstün zekâlı çocukların ailelerine yapılan her türlü eğitim programının planlama aşamasına ailelerin dahil edilmesi gerekmektedir. Müfredatın içeriği gibi eğitim yöntem ve teknikleri de eğitim programının etkililiğine katkıda bulunan önemli etmenlerdir. Ailelerin farklı öğrenme stilleri olduğundan çeşitli öğrenim aktivitelerini aile eğitim programı içinde kullanmak çok önemlidir. Aile eğitim programında onların farklı öğrenme stillerine göre aktivitelerin yer alması ailelere verilen önemin de bir göstergesidir. Grup eğitim sağladığı katkılardan biri de ailenin hissettiği izole olma duygusunu azaltmasıdır. Aile eğitimi ile aileler sosyal destek sistemi içinde, toplumsal kaynaklarda öğrenim sağlayarak, kendilerin savunma becerilerini geliştirip yalnızlık duygularını yenmektedirler. Aile eğitim programı gönderilen mektuplarla öğretmen veli konferanslarıyla, konferans veya forumlardaki eğitimsel videolarla desteklenebilmektedir. Bireysel katılım ve devamlılığın sağlanması için aktif olarak konuyla ilgili görev almak, bilgi ve becerilerini canlandırarak oynamak etkili olabilmektedir. Halihazırda birçok aile eğitimcisi anlatım şeklinde ders vererek eğitimleri sürdürmektedir. Ancak dersler ailelerin tüm duyularına hitap eden çeşitli öğretim tekniklerini ve iki tarafın da katılımıyla hazırlanmış içeriği içeren yapıyla sunulmalıdır. Kullanılan yöntem ve teknikler ortalama bir yetişkinin dikkat süresi olan 10 dakika ile ilişkilendirilmelidir. Öğrenenlerin konuya karşı katılımı, motivasyonu ve ilgisi yüksek ise dikkat süresi de 20 dakikaya kadar uzayabilir. İçerik farklı öğretim teknikleri ve öğrenim deneyimleri ile tekrarlanmalıdır. Öğrenim deneyimleri ardıl olarak sıralanmalıdır (Webb, 2004).

Öğrenim ortamı keyif alındıkça gelişir. Eğitimcinin eğitimi eğlenceli hale getirmeyi hatırlaması gerekmektedir. Eğitimci içerik ve yöntemin seçiminde ve uygulanmasında içinde bulunduğu kültüre de dikkate almalıdır. Aileye verilen destekte ailenin geniş ailesi ve arkadaşları da dikkate alınmalıdır. Üstün zekâlı çocukların aileleri çevrelerinden sıklıkla karışık mesajlar ve yetersiz bilgiler almaktadır. Üstün zekâlı çocukların ailelerine verilecek olan eğitim programının etkisinin tüm topluma ulaşması gerekmektedir. Televizyonun eğitimsel olarak kullanımı, açık evler (openhouses), toplumsal forumlar ve konferanslar topluma ulaşmada kullanılabilecek önemli araçlardır. Üstün potansiyellilere yönelik hazırlanan programlar toplumun içindeki bireyleri eğitim merkezine çekerek

eğitmeyi hedeflemektedir. Toplum içindeki gruplar da eğitim merkezindeki kaynak kişilerden, mentorlerden, gönüllülerden yardım alarak eğitim merkezini toplumla bütünleştirmektedir. Eğitim merkezi ile toplumun birbirine destek vermesi ailelere yaradığı kadar üstün zekâlı çocuklara da yararlı olmaktadır. Üstün zekâlı çocuklar profesyonel eğitimcilerden etkilendikleri gibi genel toplum içindeki her bir bireyin yetenek ve ihtiyacından da etkilenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında grup eğitimleri; aile tarafından da büyük değer gören ve üstün zekâlı çocuğun hayatında önemli yere sahip olan, büyük anne ve büyük babalar için de planlanabilir (Delisle 2006).

Üstün zekâlı çocuk ve ailesi hakkında çeşitli toplumsal kaynakların, zenginleştirme programlarının, dinlenme ve eğlenme olanaklarının bilgisini paylaşmak için mektup göndermek de etkili bir yöntemdir. Mektupların gönderilmesindeki yöntem posta sistemi veya çocuk aracılığıyla olabilir. Mektupların gönderilmesinde çocuk aracı olarak kullanılıyorsa ve mektubun içinden çocuk için bir ödül çıkıyorsa (sticker gibi) mektup daha güvenli bir şekilde ulaşabilmektedir. Mektuplar aile eğitimcisi, aile, üstün zekâlı çocuk veya bunların kombinasyonları tarafında hazırlanabilir. Sıklıkla aileden gönüllü biri mektupların hazırlanmasından sorumlu olmaktadır. Aile eğitimcisi bu sürecin devamlılığını sağlamak için ailenin çabasını desteklemelidir. Diğer aile üyelerinin gönüllüye destek vermesi ve mektupla ilgili çalışmalara katılması için aile eğitimcisinin süpervizyon ve motivasyon sağlaması açısından yetenekli olması gerekmektedir. Üstün zekâlı çocuklara karşı aile tutumları hakkında daha geniş kapsamlı bir anlayış ve destek için mektuplar toplumun diğer grupları ile paylaşılabilir. Mektuplardaki içeriklerin bir kısmı okul dergisinde, ulusal ve veya mahalli gazetelerde, köşe yazarlarının sayfalarında üstün zekâlı çocukların aile eğitimini tanıtmak amacıyla kullanılabilir. Diğer ailelerle de bil paylaşma onlarla bir iletişim ağı kurmak üstün zekâlı çocukların ailelerine verilen eğitimin önemli bir bakış açısidir. Ulaşılan sağlıklı bir bilgi birçok aile için yararlı olabilir. Eğitim planlamasında bu paylaşımlar için de zaman ayrılmalıdır (Webb, 2004).

Üstün potansiyelli çocukların aileleriyle uygulanacak bir grup eğitimi düzenlenirken;

- Bu ailelere ulaşılmasında basın yayın organlarından, internetten ve yerel “üstün zekâlılar organizasyonundan” yardım alınabilir.

- Grup başlamadan önce grubun amacının belirlenmesi gerekmektedir. Bu grup destek grubu mu, değişim grubu mu?’dur. Destek grubunda aileler ve profesyoneller farkındalığı arttırılması ve ele alınan konularda gelişimin sağlanması için birbirlerine destek verirler. Değişim gruplarında ise grup okul veya sınıf ortamında yapılması gereken değişiklikler düzenlemeler için eğitimde beraber bir güç oluşturur, ortak karar alırlar.

- Eğitim yeri ve eğitime alınacak grup üyelerinin demografik özelliklerinin belirlenir.

- Grup toplantılarında kullanılacak tekniklerin belirlenir.

- Grup toplantıların yapılacağı mekanın belirlenip grubun reklamı yapılabilir (Webb, 2004).

2.5.3. Programın Oturumları

Geliştirilen 10 oturumluk aile eğitim programının aşağıda ele alınmış olan başlıkları içermektedir. Program bünyesinde her bir başlık iki aşamada ele alınmaktadır. Ele alınan başlıkla ilgili ilk aşamada tutumlar üzerinde farkındalık yaratılmaya çalışılırken ilgili ikinci aşamada ele alınan konuyla ilgili işe yarar stratejiler, yaklaşımlar, baş etme yolları ve uygun iletişim kanallarını kullanmaya yönelik bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Oturumların haftada 1 gerçekleştirilmektedir. Verilen ev ödevleri ve gerekli olan gözlemlerin tamamlanabilmesi için unutulmaların yaşanmasına sebebiyet vermeyecek kadar kısa fakat gözleme ve içselleştirmeye yetecek kadar uzun zaman tanınması hedeflenerek oturumlar haftalık olarak planlanmıştır. Her oturum sonunda ele alınan konu ile ilgili bilgilendirme yazıları (Veli Bilgi Formları) katılımcılara sunulmuştur. Program içeriğinde ele alınacak olan 7 başlık 10 haftalık süreç içinde 90 dakikalık oturumlar halinde planlanmıştır.

Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim programı şekillendirilirken bazı ihtiyaç duyulan konular sıklıkla öne çıkmaktadır. Aileler genellikle çocuklarının farklılıkları hakkında bilgi aramaktadırlar, çocuklarının beklentilerini anlamaya çalışmaktadırlar, çocuklarına uygun eğitim kurumları arayışında olmaktadır, olumlu disiplin ve uygun eğitim yöntemlerini, pozitif rehberlik tekniklerini öğrenmek istemektedirler. Aileler ayrıca iletişim ve kardeş ilişkileri hakkında destek istemektedirler (Webb 2004).

Dangel & Walker (1991) 159 üstün aile ile çalışmış ve aile eğitim programında ele alınması gereken ihtiyaçlarını incelemiştir. Çıkan sonuçlara göre ailelerden %25'i ortaya çıkan 9 ihtiyaç alanından 7'sini akademik gelişim yerine davranışsal ve duygusal gelişim ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca karakteristik özellikler, potansiyelin optimize edilebilmesi, hassasiyet ve duyarlılık alanları, disiplin, iletişim, kardeş ilişkileri ve evlilik ilişkileri (Dettmann & Colangelo, 1980). Dettmann & Colangelo çocuklarını motive etme, çocuklarının, sorumluluklarını alma ve kendi çocuğun sosyal gelişimini teşvik edebilme konularında destek ihtiyaçlarını belirtmişlerdir. Ailelerin ilgilendikleri diğer konular ise sosyal ve duygusal destek, aile içi roller ve dinamikleri, entelektüel davranış, disiplin, büyüme ve eğitim seçenekleridir (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005; Sankar-DeLeeuw, 1999). Hodge & Kemp (2006) da üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarısızlık ve mükemmeliyetçilik korkusu ile ilgili endişe içinde olduğu belirtmiştir. Üstün zekâlı çocukların ebeveynleri profesyonel, psikolog ve danışmanlardan genellikle eğitsel değerlendirme, kariyer danışmanlığı ve çocuk ve okul endişeleri gibi konularda danışmanlık talep etmektedirler (Yoo & Moon, 2006).

Uygulanan ebeveyn eğitim programının, ailelere temel olarak “Üstün zekâ, zekâ kavramı, üstün zekâlı çocukların karakteristik farklılıkları, gelişimsel özellikleri, üstün zekâlı çocukla iletişim, mükemmeliyetçilik özelliklerinin doğru yönlendirilmesi, motivasyon ve başarı, kendi kendini yönetme becerisi-Sorumluluk, çatışma stres, okul aile işbirliğinin sağlanması” konularında farkındalık kazandırıp bu alanlarda aileleri desteklemesi hedeflenmiştir.

2.5.3.1. Karakteristik Özelliklerin Fark Edilmesi

Velilerin birçoğu yaşadıkları durumun tam farklılığında olamamaktadır. Çocuklarının yaşadığı gelişimsel farklılıklar bazı aileler tarafından fark edilip yanlış yorumlanabilmektedir. Bu başlık altında üstün zekâlı çocukların gösterebilecekleri gelişimsel özellikler ve bu özellikleri doğrultusundaki ihtiyaçları noktasında ailelerde farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca Pierson ve Whaley 1990'da yaptıkları çalışmalarda çocuğun gelişim sürecine dahil olan ailenin çocuğun potansiyeline uygun olmayan beklentileri üzerine çalışarak, okul ve danışmanın uygun beklentiler geliştirilmesine yardımcı olması gerektiği belirtilmiştir. Çocuk aile ilişkisi üzerine yapılacak çalışmalarla bireysel farklılıkların öneminin vurgulanması ve buna uygun uygulamaların sıklaştırması için okul aile işbirliğinin kurulması ve ailenin bilgilendirilmesi gerekliliğini savunmuştur. Bu bilgilerden yola çıkarak bireysel farklılıklar ve desteklenmesi gereken alanlar bu başlık altında ele alınmıştır.

2.5.3.2. Motivasyon, Başarı

Üstün zekâlı çocukların sahip oldukları derin merak duygusunun getirdiği yoğun dikkat ve motivasyon, iyi yönlendirilmesi gereken özelliklerinden biridir. İlgi ve meraklarıyla alevlendirilmiş motivasyonun sürekliliği başarı ve özgüveni getirmektedir. Beklenmedik başarısızlık tablolarının ardında motivasyon problemleri görülmektedir. Potansiyel ve performans arasındaki dengenin sağlanmasında motivasyon önemli bir adımdır. Motivasyonun sağlanabilmesinde de ihtiyaçlar ve duygular anahtar kavramlardır. Üstün potansiyelli bireyler için motivasyonun öneminin vurgulanması ve desteklenmesi için yapılabileceklerin paylaşımı bu başlık altında programda ele alınmıştır.

2.5.3.4. Sorumluluk, Kendini Yönetme

Başarının sağlanmasında ve devamlılığının korunabilmesinde kendi kendini yönetme becerisi ve sorumluluk önemli bir yere sahiptir. Aileleri, çocuklarında sorumluluk duygusunu geliştirmek için yaşına ve yeteneğine uygun sorumluluklar vermesi konusunda bilgilendirmek, çocukların ev, okul ve öz bakımları ile ilgili sorumluluklarını benimsemeleri ve yerine getirmeleri için yapılabilecekleri

konusmak, kendi kendini yönetme becerisinin başarının yakalanmasındaki önemini vurgulamak bu başlık altında ele alınmıştır.

2.5.3.5. Mükemmeliyetçilik

Üstün zekâlı çocuklarda depresyon görülmesinin önemli sebeplerinden bir mükemmeliyetçilik iken diğeri de aşırı duyarlılıkları olabilmektedir (Talent Development Resources, 2001). Yaşadıkları mükemmeliyetçilik onları doğru yönlendirildiğinde başarıya götürürken, yanlış yönlendirildiğinde mutsuz içe kapanık bir tavır sergilemelerine sebep olabilmektedir. Aşırı duyarlılıklarının getirdiği farkındalık ve beklentilerin yarattığı baskının getirdiği stres baş edilmesi gereken bir durum olarak üstün zekâlı bireylerin karşına çıkmaktadır. Ailelerin bu yaşananları farkına varması çocuklarına sağlanacak destekte en önemli ve birinci adımdır. Programdaki başlık altında ailelerde bu yaşananlara yönelik farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.5.3.6. Çatışma, Stres

Üstün zekâlı çocuklarda ve gençlerde görülen depresyon görmezlikten gelinemeyecek kadar ciddi bir konudur. Son 20 yılda gençler arasında intihar girişimi % 250 artış göstermektedir bununla birlikte ABD'deki genç ölümlerinde intihar, üçüncü sırayı almıştır. Yaratıcı becerileri ve ortalama üstü başarısı olan, hırslı, rekabetçi, seçici ve okul başarısında düşüş görülen gençlerde depresyonun görülme olasılığının yüksek olduğu görülmektedir (Jackson, S. & Peterson, 2003). Programdaki bu başlık altında üstün potansiyelli çocuklarda görülen depresyon durumunun erken farkına varılabilmesi, önlemlerin alınabilmesi ve çatışma yaratılan durumlarla baş edilebilmesi için gerekli bilgiler paylaşılarak ailelerin konu ile ilgili farkındalığını oluşması hedeflenmektedir.

2.5.3.7. İletişim

Yakın çevre ve arkadaşlarla kurulan iletişim çocuk gelişiminde kritik öneme sahiptir. Sorun hissedilen dönemlerde durumun doğru bir şekilde ifade edilebilmesi sorunun çözümü için öncelikli öneme sahiptir. Hatalı iletişim girişimleri sorunları

çözmekten ziyade büyütme ve çözülemez hale getirmektedir. Etkili iletişim yöntemlerini kullanabiliyor olmak hem sorunların çözümünde ve önlenmesinde hem de sağlık kişilik gelişiminde vazgeçilmez bir yere sahiptir.

Piaget'den Erikson'a dek birçok araştırmacı yakın çevre ile kurulan ilişkilerin bilişsel gelişimin zemini ve çerçevesini oluşturduğunu, sosyal becerileri ve değerler sistemini şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Birçok araştırma çocukluk döneminde yakın çevre iletişiminde aksaklıklar olan yetişkinlerin suça yöneldiklerini göstermektedir (Moon, 2004). Sosyal uyum gösterebilmek için kendini gizleyen, kendini yalnız hisseden ve bunun gibi birçok sorun yaşayan üstün potansiyelli çocukların sorunlarının temelinde sosyal ve duygusal problemler yer almaktadır. Yaşanan bu sorunların kaynağı ve alınabilecek destek sistemleri tartışılarak bu öğrencilerin çevreleriyle daha uyumlu ve mutlu bireyler olarak yetişebilmeleri için sosyal alanda yapılabilecekler paylaşılmıştır.

2.5.3.8. Okul Aile işbirliği

Ailenin üstün zekâlı çocuğun okuluyla işbirliği yapması çocukların eğitimlerine olumlu katkı sağlamak için öncelikli bir yaklaşımdır. Bu alanda verilen özel eğitim desteklerinin ve alanla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların azlığı ebeveynleri çaresizliğe sürüklemektedir. Çocuklarının eğitimlerinin planlanmasında önemli görevleri olan ebeveynlerin bu süreçteki sergilemeleri gereken rollerle ilgili desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerinde önemli yere sahip olan okul ortamının önemi ve bu alanın aileler tarafından da desteklenebilmesi için yapılabilecekler bu başlık altında ele alınacaktır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanmasına yönelik istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1. Denence 1-Oluşturulan deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubu öntest puanları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Deney Ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Öntest Puanları Karşılaştırması

	Grup	N	$\bar{x}$ sıra	Σ sıra	U	z	p
Çatışma Stres Ön Test Puanı	Deney	10	11,25	112,50	42,500	,568	
	Kontrol	10	9,75	97,50			,579 ^a
	Toplam	20					
Mükemmeliyetçilik Ön test Puanı	Deney	10	10,35	103,50	48,500	,910	
	Kontrol	10	10,65	106,50			,912 ^a
	Toplam	20					
Motivasyon Ön Test Puanı	Deney	10	11,15	111,50	43,500	,621	
	Kontrol	10	9,85	98,50			,631 ^a
	Toplam	20					
Sorumluluk Ön Test Puanı	Deney	10	11,55	115,50	39,500	,420	
	Kontrol	10	9,45	94,50			,436 ^a
	Toplam	20					
EFÖ (ÜZÇE) Öntest Toplam Puanı	Deney	10	11,20	112,00	43,000	,596	
	Kontrol	10	9,80	98,00			,631 ^a
	Toplam	10	11,25	112,50			

1:deney grubu
2:kontrol grubu

Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)” öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann

Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=568$; $z=910$; $z=,621$; $z=420$; $z=,596$; $p>.05$; Tablo 15).

3.2. Denence 2 - Deney grubunun son test sonuçları ile ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney grubu öntest ve sontest puanları üzerinde non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16: Deney Grubu Öntest Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

	N	$\bar{X}$	O'	Minimum	Maximum
EFÖ (ÜZÇE) Sontest Toplam Puanı	10	196,1	9,134	181	208
EFÖ (ÜZÇE) Öntest Toplam Puanı	10	176,9	13,11	156	194
Sorumluluk Son Test Puanı	10	42,90	2,283	39	46
Sorumluluk Ön Test Puanı	10	39,90	2,025	36	43
Motivasyon Son Test Puanı -	10	21,80	1,619	20	25
Motivasyon Ön Test Puanı	10	20,20	2,821	14	24
Mükemmeliyetçilik Son test Puanı	10	49,20	3,259	43	53
Mükemmeliyetçilik Ön test Puanı	10	41,00	4,619	33	49
Çatışma Stres Son Test Puanı	10	86,70	5,376	77	94
Çatışma Stres Ön Test Puanı	10	78,70	6,667	67	89

Tablo 16'de görüldüğü gibi, Deney grubuna uygulanan Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) toplam puanları ve tüm alttest puanlarının son test aritmetik ortalamaları öntest aritmetik ortalamalarından yüksektir.

Tablo 17: Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	N	$\bar{x}$ sıra	Σ sıra	Z	P
EFÖ (ÜZÇE) Sontest Toplam Puanı	Negatif Sıralar	2 ^a	1,50	3,00	-2,499 ^a	,012
EFÖ (ÜZÇE) Öntest Toplam Puanı	Pozitif Sıralar	8 ^b	6,50	52,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	10				
Sorumluluk Son Test Puanı	Negatif Sıralar	1 ^a	2,00	2,00	-2,623 ^a	,009
Sorumluluk Ön Test Puanı	Pozitif Sıralar	9 ^b	5,89	53,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	10				
Motivasyon Ön Test Puanı -	Negatif Sıralar	6 ^a	3,00	3,00	-2,723 ^a	,015
Motivasyon Son Test Puanı	Pozitif Sıralar	2 ^b	6,00	56,00		
	Eşit	2 ^c				
	Toplam	10				
Mükemmeliyetçilik Ön test Puanı	Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00	-2,527 ^a	,012
Mükemmeliyetçilik Son test Puanı	Pozitif Sıralar	8 ^b	4,50	36,00		
	Eşit	2 ^c				
	Toplam	10				
Çatışma Stres Ön Test Puanı	Negatif Sıralar	2 ^a	3,50	7,00	-1,838 ^a	,046
Çatışma Stres Son Test Puanı	Pozitif Sıralar	7 ^b	5,43	38,00		
	Eşit	1 ^c				
	Toplam	10				

Deney grubunu oluşturan ebeveynlerin ölçekten (toplam puan ve alt boyutları) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Mükemmeliyetçilik, Sorumluluk Kendi Kendini Yönetme, Motivasyon Başarı ile Toplam Puanda .01 düzeyinde ($z = -2,527$; $z = -2,723$; $z = -2,623$; $z = -2,499$; $p < .01$). İlişkiler-Çatışma Stres, Alt boyutunda ise .05 düzeyinde ($z = -1,838$; $p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Programın uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan ebeveynlerin aldıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır (Tablo 17).

3.3. Denence 3-Kontrol grubun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla kontrol grubu öntest ve sontest puanları üzerinde non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 18’da verilmiştir.

Tablo 18 : Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	O'	Minimum	Maximum
EFÖ (ÜZÇE) Sontest Toplam Puanı	10	116,7	9,194	100	129
EFÖ (ÜZÇE) Öntest Toplam Puanı	10	116,7	9,250	98	130
Sorumluluk Son Test Puanı	10	20,90	1,449	19	24
Sorumluluk Ön Test Puanı	10	21,60	1,713	20	25
Motivasyon Ön Test Puanı -	10	16,20	2,098	13	20
Motivasyon Son Test Puanı	10	16,00	2,108	13	20
Mükemmeliyetçilik Ön test Puanı	10	40,50	7,965	27	51
Mükemmeliyetçilik Son test Puanı	10	40,90	8,059	27	50
Çatışma Stres Ön Test Puanı	10	38,70	2,669	35	43
Çatışma Stres Son Test Puanı	10	38,80	1,874	36	41

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Kontrol grubuna uygulanan Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Çatışma Stres boyutunun öntest aritmetik ortalaması (38,70), sontest aritmetik ortalaması (38,80), Mükemmeliyetçilik boyutunun öntest aritmetik ortalaması (40,50), sontest aritmetik ortalaması (40,90), Sorumluluk Kendi Kendini Yönetme boyutunun öntest aritmetik ortalaması (16,20) sontest aritmetik ortalaması (16,00), Motivasyon Başarı (4.Boyut) boyutunun öntest aritmetik ortalaması (20,90) sontest aritmetik ortalaması (21,60) Toplam Puanda öntest aritmetik ortalaması (116,7).sontest aritmetik ortalaması (116,7)’dir.

Tablo 19: Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	N	x sıra	Σ sıra	Z	p
EFÖ (ÜZÇE) Sontest Toplam Puanı	Negatif Sıralar	3 ^a	3,67	11,00	-,520 ^a	,603
EFÖ (ÜZÇE) Öntest Toplam Puanı	Pozitif Sıralar	4 ^b	4,25	17,00		

	Eşit	3 ^c				
	Toplam	10				
Sorumluluk Son Test Puanı	Negatif Sıralar	1 ^a	3,00	3,00	-1,933 ^a	,053
Sorumluluk Ön Test Puanı	Pozitif Sıralar	6 ^b	4,17	25,00		
	Eşit	3 ^c				
	Toplam	10				
Motivasyon Ön Test Puanı -	Negatif Sıralar	2 ^a	1,50	3,00	-1,414 ^a	,157
Motivasyon Son Test Puanı	Pozitif Sıralar	0 ^b	,00	,00		
	Eşit	8 ^c				
	Toplam	10				
Mükemmeliyetçilik Ön test Puanı	Negatif Sıralar	4 ^a	3,12	12,50	-1,414 ^a	,157
Mükemmeliyetçilik Son test Puanı	Pozitif Sıralar	1 ^b	2,50	2,50		
	Eşit	5 ^c				
	Toplam	10				
Çatışma Stres Ön Test Puanı	Negatif Sıralar	2 ^a	3,25	6,50	-,276 ^a	,783
Çatışma Stres Son Test Puanı	Pozitif Sıralar	3 ^b	2,83	8,50		
	Eşit	5 ^c				
	Toplam	10				

Kontrol grubunu oluşturan ebeveynlerin ölçekten (toplam puan ve altboyutları) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki ebeveynlerin ölçekten aldıkları öntest ve sontestte puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (Tablo.19).

3.4. Denence 4- Deney ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Sontest Sonuçları arasında anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları üzerinde non-parametrik Mann Whitney-U testi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 20’da verilmiştir.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Sontest Puanları Karşılaştırması

	Grup	N	$\bar{X}$ Sıra	Σ Sıra	U	z	P
Çatışma Stres Son Test Puanı	Deney	10	15,50	155,00	,000	,000	
	Kontrol	10	5,50	55,00			,000 ^a
	Toplam	20					
Mükemmeliyetçilik Son test Puanı	Deney	10	14,90	149,00	6,000	001	
	Kontrol	10	6,10	61,00		,	,000 ^a
	Toplam	20					
Motivasyon Son Test Puanı	Deney	10	15,40	154,00	1,000	,000	
	Kontrol	10	5,60	56,00			,000 ^a
	Toplam	20					
Sorumluluk Son Test Puanı	Deney	10	15,50	155,00	,000	,000	
	Kontrol	10	5,50	55,00			,000 ^a
	Toplam	20					
EFÖ (ÜZÇE) Sontest Toplam Puanı	Deney	10	15,50	155,00	,000	,000	
	Kontrol	10	5,50	55,00			,000 ^a
	Toplam	20					
1:deney grubu							
2:kontrol rubu							

Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler)” sontest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, tüm alt boyutlar ve toplam puan arasında istatistiksel açıdan $p<..01$ düzeyinde anlamlı farka rastlanmıştır (Tablo 20).

Tablo 21: Deney Grubu Sontest Ve Kalıcılık Testi İçin Betimleyici Tablo

	N	$\bar{X}$	σ'	Minimum	Maximum
EFÖ (ÜZÇE) Son Test Toplam Puanı	10	200,60	9,058	186	212
EFÖ (ÜZÇE) Kalıcılık Testi Toplam Puanı	10	199,80	10,009	180	210

Tablo 22: Deney Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	N	$\bar{X}$ Sıra	Σ Sıra	Z	P
EFÖ (ÜZÇE) Son Test Toplam Puanı	Negatif Sıralar	2 ^a	3,50	7,00	-,736 ^a	,461
EFÖ (ÜZÇE) Kalıcılık Testi Toplam Puanı	Pozitif Sıralar	2 ^b	1,50	3,00		
	Eşit	6 ^c				
	Toplam	10				

Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre ebeveynlere uygulanan eğitim programı ile kazandırılması hedeflenen farkıdalığın kalıcı olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Bu araştırmada üstün zekâlı çocuk sahibi ebeveynlerin, çocuklarının genel ve niteliksel özellikleri ile ilişkileri hakkında farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir eğitim programı geliştirmek ve bu programın etkililiğini araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler-ÜZÇE) ile sınamak hedeflenmiştir

Hazırlanan eğitim programının uygulanmasında Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu pilot okul olarak seçilmiştir. Deneysel yöntem uygulanan çalışmada okulun 1. sınıfına Stanford Binet zekâ testi ile seçilen 24 üstün zekâlı çocuğun 12'sinin ebeveyni deney grubu, diğer 12'sinin ebeveyni ise kontrol grubu olmak üzere ebeveynlerin öntest puanına göre eşleştirilmiştir. Deney grubuna, hazırlanan 10 oturumluk eğitim programı haftada 1 gün 90 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Kontrol grubuna konuyla ilgili özel bir çalışma yapılmamıştır. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) öntest/sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Ebeveyn eğitim programları ile ebeveynlerin davranışlarında çocuklarının eğitimine yönelik olumlu değişimler hedeflenmektedir. Ebeveynlerin davranışlarındaki değişimin ölçümü çocuklarda olduğu gibi doğrudan ve dolaylı olarak yapılmaktadır. Doğrudan ölçümü ebeveynler evlerinde çocuklarıyla olan etkileşimlerini değerlendirerek "İletişimi Kayıt Formu (Barkley, 1987) ve Aile Gözlem Çizelgesi" gibi formları doldurarak yapılabilmektedir (Sanders, Markie-Dadds & Bor, 1989). Ebeveynlerin dolaylı ölçümü ise ebeveynlerin kendi ebeveynlik uygulamaları veya ebeveyn-çocuk iletişimleriyle ilgili etmenler hakkında bir ölçek veya kontrol listesi kullanarak geriye dönük rapor vermesiyle uygulanmaktadır. İlgili çalışmada ebeveyn eğitim programının hemen öncesinde, bitiminde ve izleme süreci sonunda programda ulaşılması hedeflenen kazanımlar odağında hazırlanan Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) uygulanarak **dolaylı ölçüm** yapılmıştır.

Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) geliştirilmesi aşamasında;

- Uygulanan eğitim programının amaçları dikkate alınarak literatür incelemesi yapılmış, benzer nitelikteki ölçekler incelenmiştir. Ölçeğin, hazırlanan eğitim programının kazanımları doğrultusunda tasarlanmasıyla programın etkisini daha güvenilir ve geçerli şekilde sınanacağı düşünülmektedir.
- Yapılan alan araştırması sonucunda hazırlanan 168 maddelik madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş, 9 uzmandan gelen sonuçlar incelenerek hesaplanan KGO değerine göre .75'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak 68 maddelik forma ulaşılmıştır.
- Taslak ölçek, 30 kişilik ön deneme grubuna uygulanıp iki Türk Dili Edebiyatı öğretmenine okutulduktan sonra ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilirliği kanısına varılmıştır.
- Taslak ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları için üstün zekâlı olarak tanılanmış 127 çocuğun ebeveynine ulaşılmıştır. Çocukların tanılarında Stanford-Binet Zekâ testi puanları dikkate alınmıştır. Örneklem grubu, 6 yaşında üstün zekâlı çocuk sahibi olan ebeveynlerden seçilmiştir. Çocukların yaşının 6 ile sınırlandırılmış olması ve ülkemizde genel olarak bu yaş grubunda çocukların tanılanmamış olmasından dolayı ulaşılan örneklem büyüklüğü 127 ile sınırlı kalmıştır (KMO= .67).
- Yapılan madde analizi (madde-toplam, madde-kalan, ayırtedicilik) işlemleri sonucunda her üç teknikte en az .05 düzeyinde anlamlı sonuç veren 47 maddelik forma ulaşılmıştır. Diğer maddeler ölçekten çıkarılmıştır.
- Test Tekrar test, test yarılama ve eşdeğer form uygulamaları ile ölçeğin güvenirliği sınanmıştır. Alt boyurların iç tutarlılığı incelendiğinde, Birinci Faktör Çatışma ve Stres $r=.853$, İkinci Faktör Mükemmeliyetçilik $r=.669$, Üçüncü Faktör Motivasyon ve Başarı $r=.708$ ve Dördüncü Faktör Sorumluluk-Kendi kendini Yönetme $r=.518$, ölçeğin toplam iç tutarlılığı $r=.833$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.
- Açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin 4 faktörlü (Çatışma Stres, Mükemmeliyetçilik, Motivasyon- Başarı ve Kendi Kendini yönetme)

yapısı tespit edilmiştir. Modelin yapısı doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarıyla doğrulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda faktör yükü .300'ün altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak son olarak 39 itemlik forma ulaşılmıştır.

Ülkemizde, tarihi Enderun Mekteplerine dayanan üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili köklü çalışmaların günümüzdeki durumu, beklentileri karşılamaktan uzak görünmektedir. İstanbul'da ilkokul düzeyinde örgün özel eğitim veren "2 görme engelliler özel eğitim okulu, 7 işitme engelliler özel eğitim okulu, 8 hafif düzeyde zihinsel engelliler özel eğitim okulu, 10 otistik çocuklar özel eğitim okulu, 17 orta ve ağır düzeyde zihinsel engelliler" özel eğitim okulu bulunmakta iken üstün zekâlı çocuklar için örgün özel eğitim okuluna rastlanmamış olması bu durumun en belirgin göstergesi olarak görülmektedir. İstanbul Üniversitesi ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan bir protokolle yürütülen "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi Projesi" kapsamında eğitim veren "Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunun" da var olan ihtiyacı uygun bir şekilde karşılamak noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar da çocukların desteklenmesi ile ilgili ebeveyn farkındalıklarını artırma amacından uzak olup, daha çok "ebeveynlik stilleri, ailenin algısı, çocuğun algısı ve desteklenmesi gereken alanlarla" ilgilidir. Bu nedenlerle üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan eğitim programının ülkemizde var olan ihtiyaca bir cevap vereceği düşünülmektedir.

Üstün zekâlı çocukların desteklenebilmeleri için ebeveyn farkındalıklarının geliştirilmesinin önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Bu noktada her aile zaman zaman duygusal desteğe ya da rehberliğe ihtiyaç duyabilir ancak üstün zekâlı çocukların aileleri için yakın çevrelerinde kendilerini anlayabilecek ailelerin sayısı daha da sınırlıdır. Çünkü onlar toplumun yaklaşık % 2'lik kesimini oluşturmaktadırlar. Ailelerin yaşadıkları korku, endişe ve dışlanmaya sebebiyet verebilmektedir (Patricia, 1977). Aileler korkularını, algılarını, problemlerini, eğlence ve başarılarını paylaşabilecekleri, tartışabilecekleri, güvenilir ve besleyici bir çevreye ihtiyaç duyarlar. Webb (2004)'e göre de aile eğitimi ile aileler sosyal destek

sistemi içinde, toplumsal kaynaklardan öğrenim sağlayarak, kendi savunma becerilerini geliştirip yalnızlık duygularını yenmektedirler. Ritter de (2003) çalışmasında Active Parenting Today (Popkin, 1993) programına bağlı Adleryan ebeveyn çalışma grubuna katılan annelerin değer algılarını incelemiş ve grup içindeki annelerin birbirleriyle paylaşımlarının, grubun yararlı bir etkisi olarak görülmüştür. Annelerin bu paylaşımlarla, yeni beceriler kazandıklarını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında üstün zekâlı çocukların ve ailelerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ebeveyn farkındalıklarının artırılması için benzer deneyimleri yaşayan ebeveynlerden oluşan bir **grup çalışması** tercih edilmiştir.

Üstün zekâlıların eğitimi ve bu eğitime ailenin katılımı ile ilgili hatırı sayılır düzeyde artmış araştırma var iken Delisle (2006) ve Walker (2002)'a göre doğrudan ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik özellikle deneysel modellen çok az çalışma bulunmaktadır. Üstün Zekâlı çocukların aileleri üzerine var olan çalışmaların çoğu klinik temelli ve teorik iken var olan deneysel çalışmalar, “tanı sonrası etiketlenme etkisi ve aile tutumlarının akademik başarıya etkisi” odağında çoğalmıştır. Clelland'ın (2009) üstün zekâlı çocukların ailelerini araştırdığı çalışmasında çıkan önemli bulgulardan biri de “ailelere, üstün zekâlı çocuklarının eğitimi ve desteklenmesi ile ilgili az zaman, kaynak ayrıldığı ve az program düzenlendiği” yönündedir. Bu sebeplerle ebeveyn farkındalıklarının artırılmasına yönelik hazırlanan eğitimin **deneysel** olarak sınanması ve sonuçların değerlendirilmesi önemli görülmüştür.

Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim **programı** **şekillendirilirken bazı ihtiyaç duyulan konular sıklıkla öne çıkmaktadır.** Bu araştırmalara göre aileler, genellikle çocuklarının farklılıkları hakkında bilgi aramaktadırlar, çocuklarının beklentilerini anlamaya çalışmaktadırlar, çocuklarına uygun eğitim kurumları arayışında olmaktadır, olumlu disiplin ve uygun eğitim yöntemlerini, pozitif rehberlik tekniklerini öğrenmek istemektedirler. Aileler ayrıca iletişim ve kardeş ilişkileri hakkında destek istemektedirler (Webb 2004). Bunla birlikte Dangel & Walker (1991)'in araştırmaları sonucunda çıkan sonuçlara göre ailelerden %25'i ortaya çıkan 9 ihtiyaç alanından 7'sini akademik gelişim yerine

davranışsal ve duygusal gelişim ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca karakteristik özellikler, potansiyelin optimize edilebilmesi, hassasiyet ve duyarlılık alanları, disiplin, iletişim, kardeş ilişkileri ve evlilik ilişkileri (Dettmann & Colangelo, 1980). Dettmann & Colangelo çocuklarını motive etme, çocuklarının, sorumluluklarını alma ve kendi çocuğun sosyal gelişimini teşvik edebilme konularında destek ihtiyaçlarını belirtmişlerdir.

Ailelerin ilgilendikleri diğer konular ise sosyal ve duygusal destek, aile içi roller ve dinamikleri, entelektüel davranış, disiplin, büyüme ve eğitim seçenekleridir (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005; Sankar-DeLeeuw, 1999). Hodge & Kemp (2006) da üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarısızlık ve mükemmeliyetçilik korkusu ile ilgili endişe içinde olduğu belirtmiştir. Üstün zekâlı çocukların ebeveynleri profesyonel, psikolog ve danışmanlardan genellikle eğitsel değerlendirme, kariyer danışmanlığı ve çocuk ve okul endişeleri gibi konularda danışmanlık talep etmektedirler (Yoo & Moon, 2006). Araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programının kapsamının belirlenmesinde alandaki literatür çalışmalarından ve örgün özel eğitim ortamındaki üstün zekâlı çocukların ailelerinin gözlenen ihtiyaçlarından yola çıkılmış ve “**üstün zeka, karakteristik özellikler, motivasyon başarı, mükemmeliyetçilik, çatışma stres, kendi kendini yönetme-sorumluluk, iletişim ve okul aile işbirliği**”konularının programda ele alınmasına karar verilmiştir.

Uygulanan ebeveyn eğitim programda, ebeveynlere üç temel başlık altında rehberlik etmek amaçlanmıştır. Bu başlıklar

- Üstün zekâ hakkında **genel özellikler** (zekâ, üstün zekâ, gelişim, üstün zekâlı çocukların genel özellikleri),
- Üstün zekâlı çocuklar hakkında **niteliksel özellikler** (üstün zekâlı çocukların karakteristik özellikleri, motivasyon-başarı, mükemmeliyetçilik, çatışma stres, kendi kendini yönetme-sorumluluk)
- Üstün zekâlı çocukların **ilişkileri** (ebeveyn-çocuk, okul-aile, çocuk-okul iletişim)

Tespit edilen ihtiyaçların karşılanmasına yönelik eğitim programı hazırlanırken teorik alt yapısının desteklenmesi amacıyla farklı yaklaşımlar incelenmiştir. Eğitim programında ebeveynlerin, üstün zekâlı çocuklarının, genel ve niteliksel özellikleri ile ilişkileri hakkında farkındalıklarını arttırabilmeleri amaçlanarak yaşanabilecek olası sorunları önleyebilmeleri ve çocuklarına gerekli desteği sunabilmeleri için psikoeğitimsel yaklaşım tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda birey ve/veya ailesinin baş etme becerilerini geliştirme yöntemlerine odaklanılmakta ve ele alınan konu ile ilgili birey ve aileyi güçlendirme hedeflenmektedir (Griffiths, Smith 2010). Psikoeğitim gruplarında özellikle problemlerin ortaya çıkmasını “önleme” ye (Brown, 1998) odaklanırlar. Bilgi verme ağırlıklıdır. Üyelerin birbiriyle etkileşimlerinin önemli olmasının yanında kendilerine sunulan bilgileri öğrenmeleri de amaçlanır.

Geliştirilen ebeveyn eğitim programında **psikoeğitimsel yaklaşım insancıl ve bilişsel davranışçı kuramların desteğiyle** yapılandırılmıştır. Ebeveynlerin farkındalık kazanmalarının öneminden ve kendilerini gerçekleştirme gücüne sahip oldukları inancından yola çıkarak insancıl kuram, algı ve düşüncelerinin davranışları şekillendireceğinden yola çıkarak bilişsel davranışçı kuramdan yararlanılmıştır.

İnsancıl Kuram'ın en temel kavramlar kendini gerçekleştirme eğilimi ve farkındalıktır. Rogers'ın bireylerin, kendilerini anlama ve kendi yollarını çizme yeteneğine sahip, yapıcı değişiklikler ortaya koyabilecek, etkili ve üretken yaşamlar sürdürebilecek yetenekte olduklarını savunmaktadır (Akt., Corey, 2005). Terapötik ilişki ve kişilerarası ilişkilerde bulunması gereken temel koşullar sağlandığında olumlu insan ilişkilerinin özelliğini oluşturan ve bireyin gelişmesini sağlayan tutumlar gelişme gösterebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak üstün zekâlı çocukların karakteristik özellikleri ile ilgili ebeveynlerin farkındalıkların arttırılmasına yönelik “Karakteristik Özellikler, Mükemmeliyetçilik, Motivasyon ve Başarı, Çatışma ve Stres” gibi temel konu başlıkları hakkında ebeveynlere bilgi aktarılmıştır. Ayrıca eğitim programının içeriğinde insancıl kuramdan yola çıkarak ebeveyn ile üstün zekâlı çocuk arasında terapötik ilişkinin kurulması / güçlendirilmesi ve çocuğun

kendi kendini gerçekleştirebilmesinde ebeveynlere destek verilmesi için “Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk” ve İletişim konu başlıkları ele alınmıştır.

Programın dayandığı bir diğer yaklaşım olan **Bilişsel-Davranışçı** Kurama göre kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşantıların kendisinden değil bunların algılanma süreçlerinde atfedilen anlamlardan meydana gelmektedir. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, sorun oluşturan anlamlandırma ve yorumlama biçimleri yerine, gerçeklikle daha uyumlu ve işlevsel olanları kişiye göstermeye çalışmaktadır (Beck, 2001). Bu noktada eğitim programı uygulamasında lider, ele alınan temel başlıklarla ilgili ebeveynlerin otomatik düşüncelerini göstermekte, farkına varmalarına yardımcı olmakta ve otomatik düşüncelerin sorgulanması sağlamaktadır. Bu amaçla düşünce çizelgeleri, rol alma, canlandırma etkinlikleri kullanılmıştır, ele alınan konuyla ilgili tartışma soruları ile farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Eğitim oturumu dışında da, ele alınan konuya yönelik farkındalıkların pekişmesine yönelik **ev ödevleri** verilmiş, ele alınan her konuyla ilgili **bilgilendirme formları** dağıtılmıştır. Ebeveynlerin kazandığı farkındalık ve edindiği bilgilerin ışığında olumsuz inançlarının yerine olumlularının koyulduğu bir süreç yaşanması hedeflenmiştir (Ergas, 2002). **Sonuç olarak psikoeğitimsel ebeveyn eğitim programı, insancıl ve bilişsel davranışçı kuramlar temelinde tasarlanmıştır.**

Eğitim programının içeriği kadar uygulanan **yöntem ve tekniğe** de önem verilmiştir. Her bireyin farklı bir öğrenme stili olabileceği gerçeğinden yola çıkarak farklı öğrenme stillerine yönelik aktivitelerin program dahil edilmesiyle etkililiğin artırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda anlatım, canlandırma, rol alma, örnek olay, ısınma oyunları, oyun, tartışma, soru-cevap gibi yöntemler kullanılmıştır. Farklı öğrenme stillerine yönelik yöntemlerin kullanılması ailelere ve konuya verilen önemin de bir göstergesi olarak düşünülmektedir.

Eğitim programının **değerlendirilmesi aşamasında** etkililiğinin sınanabilmesi için oluşturulan deney ve kontrol grubu, tanılanma sonrasında birinci sınıfın güz dönemindeki üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Webb (2004)’e göre de eğitim programının etkisi, tanılanan hemen ardından benzer yaştaki

çocukların ebeveynleri ile oluşan eğitim grubunda verim artmaktadır. Oluşturulan deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin aynı yaş düzeyinde üstün zekâlı çocuklara sahip olmaları, benzer deneyimlerin paylaşımı ve ortak grup bilincinin oluşması açısından; yeni tanılanmış olmaları merak ve destek arayışlarının yoğun olması açısından; okul ortamına yeni başlamaları, yanlış davranışları değiştirmek zorunda kalmaktansa doğru başlangıçların yapılabilmesi açısından önem arz etmektedir.

“Eğitim programının uygulandığı deney grubu ile eğitimin uygulanmadığı kontrol grubundaki ebeveynlerin Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.” Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunun 1. sınıfına başlayan 24 üstün zekâlı çocuk, zekâ puanlarına göre denkleştirilerek iki sınıfa ayrılmıştır. Deney grubu olarak seçilen A şubesi ebeveynleri ile kontrol grubu olarak seçilen B şubesi ebeveynlerinin her iki grubunda Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) Toplam puanları açısından homojen özellikler gösterdikleri görülmüştür. Böylece aratırmanın bir sonraki aşamasında ebeveyn farkındalıklarının artırılmasında eğitim programının etkililiğini sınavabilmek için deney ve kontrol grupları arasında eşit şartlar sağlanmıştır.

“Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir.” Deney grubunun ön ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasındaki fark .01 düzeyinde deney grubunun son testi lehinedir. Bu bilginin, uygulanan eğitim programının etkililiğini gösterdiği düşünülmektedir. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)’nde daha yüksek puan almak, üstün zekâlı çocukların genel ve niteliksel özellikleri ile ilişkileri hakkında farkındalık sahibi olma anlamına gelmektedir. Dolayısıyla deney grubunun eğitim programı uygulandıktan sonra ölçekten daha yüksek puan alması eğitim programının ebeveyn farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) ön test puanları ile son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.” Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) uygulanan eğitim programının içeriği dikkatle temel alınarak geliştirilmiştir. Eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubunun hedeflenen genel amaç ve kazanımlara

ulaşamaması beklenen öngörüyü destekler niteliktedir. Bunun temel nedeni, kontrol grubunda her hangi bir eğitim programının uygulanmamış olmasıdır. 10 haftalık bir zaman dilimi içersinde kontrol edilemeyen faktörlerin (izledikleri televizyon, okudukları kitap ya da gazete, okulda aldıkları eğitim ya da, anne-babalarından evde aldıkları informal eğitim vb.) kontrol grubunun istendik hedeflere ulaşma düzeylerinde olumlu yönde bir artışa yol açmadığı söylenebilir.

“Eğitim programının uygulandığı deney grubunun Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) son test puanları ile eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubunun son test puanları arasında bir fark bulunmuştur.” Bulunan bu fark Deney ve Kontrol grubunun son testlerinin karşılaştırılmasında .01 düzeyinde deney grubunun son test puanı lehinedir. Bu durum deney grubunun ulaşılması hedeflenen genel amaçlara ulaşırken kontrol grubunun ulaşamadığını göstermektedir. Bu bulgu Clayton, (2007)’un çalışmasıyla desteklenmektedir. Zira Clayton (2007) çalışmasında ebeveyn eğitim programlarına katılım sonucunda ebeveynlerin, “kendilerini yeterli hissetme, çocuklarının davranışlarını değıştirme, onun eğitimi ve gelişimi konularında daha fazla bilgi ve deneyim edinme” gibi nitelikler kazandıklarını saptamıştır. Ebeveyn eğitim programlarının genel olarak çocuklarına yönelik olumlu tutum ve beklentiler geliştirmeleri konusunda ebeveynlere yardımcı olduğu belirlenmiştir (Clayton, 2007).

Üstün zekâlı çocukların ebeveynleri için uygulanan eğitim programları edinilen bulgular ışığında araştırıldığında şaşırtıcı bilgilere ulaşılmıştır. 2009’da Sanders ve arkadaşlarının da belirttiğine göre üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik ve sınanarak değeriendirilmiş kapsamlı bir eğitim programı bulunamamaktadır. Dünyada üstün zekâlı çocukların ailelerine verilen eğitim programlarından en bilinenlerinden biri olan SENG’in (Supporting Emotional Needs of the Gifted Children- Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal İhtiyaçlarının Desteklenmesi) dahi deneysel olarak sınıandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. SENG programı, alandaki kaynakların okunarak tartışıldığı, ailelerin bilgi ve deneyimlerini paylaştığı bir tartışma grubudur. SENG programının uygulanması sonucunda elde edilen

gözlemler, programının üstün zekâlı çocuk sahibi ebeveynlerin ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu açıdan ebeveyn eğitim programının etkililiğini gösteren bulgular desteklenmektedir.

Sanders ve arkadaşlarının ebeveynlere yönelik geliştirdiği Üç P (Positive Parenting Program-Triple-P-Olumlu Ebeveynlik Programı) eğitim programı ise deneysel olarak sınanmıştır. Ancak program aslen davranış bozukluğu gösteren çocukların ebeveynlerine uygulan bir eğitim programı iken üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinde nasıl bir işlerlik göstereceği merak edilerek 6 üstün zekâlı çocuğun ebeveyni üzerinde uygulanmıştır. Sonuç olarak üstün zekâlı çocukların ve ebeveynlerinin ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediği tespit edilmiştir (Sanders, 2009). Üstün zekâlı çocukların ve aillerinin ihtiyaçları dikkate alınmadan uygulanan programların işlerlik göstermemesi, geliştirilen eğitim programının önemini ve gerekliliğini göstermektedir.

Üstün zekâlı çocukların ailelerine yönelik yapılan bir diğer eğitimsel çalışma Amerika'daki Florida Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilip desteklenen WOGI'dir (Working on Gifted Issues- Üstün Zekâlıların Sorunları Üzerine Çalışma). WOGI, ebeveyn atölyelerinin amacı üstün zekâlı çocukların ailelerini "üstünlüğü anlama ve pratik davranışsal stratejiler" hakkında desteklemektir. 1 günlük atölye çalışmaları, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamış ölçeklerle, deneysel olarak sınanmış etkili sonuçların alındığı görülmüştür. Bu bulgular da araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan eğitim programının etkililiğini destekler niteliktedir.

Geliştirilen programın genel amaçları doğrultusunda üstün zekâlı çocukların genel özellikleri ebeveynleri tarafından fark edilmelidir. Rotigel (2003)'e göre de üstün zekâlı her çocuk ayrı bir birey olarak görülmeli, çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve eğitimsel gereksinimlerinin değerlendirilmesi net bir şekilde yapılmalı, çocukla ilgili meydana gelebilecek hayali ve haksız beklentilere karşı önlem alınmalı, hedefler konurken çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi göz ardı edilmemelidir. Dirinks (1979) yaptığı çalışmada çocukları hakkındaki algılarını "uyumsuz ve problemlili" olarak belirten ailelerin çocuklarının, klinik değerlerin altında olduğunu tespit etmiştir. Bu durum üstün zekâlı çocuklar için büyük bir

tehlikeye işaret etmektedir. Yanlış tanınan ve iyi yönlendirilemeyen üstün zekâlı çocuklar çeşitli risklerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Uygulanan eğitim programı sonucunda yapılan değerlendirmelere göre deney grubu ebeveynlerinin, çocuklarının **genel özellikleri** konusunda farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Morawska & Sanders (2008) üstün zekâlı çocukların davranışsal ve duygusal uyumlarını ile yaşadıkları zorlukların nedenlerini araştırdığı çalışmada güveninin üst düzey görüldüğü ailelerde davranışsal ve duygusal problemlerin de az olduğunu bulmuştur. Ailedeki güven düzeyinin artırılmasının en önemli adımı ilgilenilen konulara ve sergilenen davranışlara farkındalık kazanıp aksayan ve işleyen yönleri keşfetmektir. Bu sebeple üstün zekâlı çocukların kendi kendilerini yönetebilen bireyler olabilmeleri için ebeveynlerin, sergilemesi ve sakınması gereken tavır ve davranışlar program kapsamında ele alınmıştır. EFÖ-(ÜZÇE)'nin **Kendi kendini yönetme** alt boyutunda deney grubunun son test sonuçlarının ön test sonuçlarından yüksek olması konula ilgili ebeveyn farkındalıklarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Heller & Lengfelder araştırmalarında uluslararası matematik fizik ve kimya olimpiyatlarına katılan üstün zekâlı bireylere onları motive eden ve çalışmalarını kolaylaştıran faktörleri sorduğunda iki önemli faktör olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi destekleyici aile diğeri ise kaynaklara kolay erişimdir (Herrmann, 2011). Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Eastman (1988), eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Campbell de (1996) üstün zekâlı çocuklarda başarının ön koşulu olarak “güven duygusu, disiplin, çalışma alışkanlıkları, kendini algılama ve destekleyici aile tutumlarını” göstermiştir. Bu bilgiler ışığında üstün zekâlı çocukların akademik başarı ve motivasyonlarında, ailelerinin katkısının çok önemli

olduğu görülmektedir Uygulanan eğitim programında motivasyonun aile tarafından doğru yönlendirilmesi için sonuçtan ziyade çabaya vurgu yapılmasının önemi vurgulanmıştır. EFÖ-(ÜZÇE) deney grubu ön-son test değerlendirmesinde deney grubunun **motivasyon ve başarı** alt boyutunda kazandırılması hedeflenen farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Geliştirilen eğitim programının genel amaçları doğrultusunda ele alınan konulardan biri üstün zekâlı çocukların niteliksel özelliklerinden **mükemmeliyetçilik**dir. Aile baskısı, sosyal çevreden gelen baskılar, medyanın baskısı, gerçek olmayan modeller edinme mükemmeliyetçiliğe neden olan faktörler arasındadır (Adderhold & Alliot, 1987). Mükemmeliyetçilik daha çok otoriter ve sıcak ilişkilerin daha az olduğu ailelerin çocuklarında görülmektedir. Ailesel eleştirinin yoğun olduğu aile büyüyen çocukların bilişsel şemaları eleştiri altında gelişmektedir. Bu da bu çocuklarda olumsuz bir benlik algısının oluşmasına neden olmaktadır Böyle bir aile ortamında yetişen çocuklara sevgi ve ilgi sadece çocuklar istenen başarıya ulaştığında verilmektedir. Bu da çocukların kendi değerlerini elde ettikleri başarıyla paralel olarak ölçmelerine neden olmaktadır (Adderhold & Alliot, 1987) Frost, Lahart & Rosenblate (1991) mükemmeliyetçi öğrencilerin annelerinin de mükemmeliyetçi olduğunu ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak annelerin tutumlarının çocuklarının tutumlarını etkiledikleri bilinmektedir (Dökmen, 1996).

Pacht (1984)'a göre, mükemmeliyetçi öğrencilerde görülebilecek bazı özellikler; “yapılacak işi sürekli erteleme, bir işi tamamlamayı erteleme, bir işe sürekli yeniden başlama, gönüllü çalışmalara ya da grup çalışmalarına karşı isteksizlik, ya hep ya hiç düşüncesiyle hataları tolere edebilmede yeteneksizlik, gerçekçi olmayan yüksek standartlar, diğerlerinin mükemmel olmayan düşüncelerine karşı anlayışsızlık, küçük hatalara aşırı tepkiler verme” şeklinde tanımlamıştır. Bu negatif eğilimler, kontrol edilmediği takdirde öğrencilerin benlik algılarına ciddi şekilde zarar vermekle birlikte, başarısızlığa ve uyumsuz davranışlara neden olacaktır (Barrow & Moore, 1983).

Ailelerin üstün zekâlı çocuklara ait bilgilerden yoksun olması nedeniyle, çocuklarından beklentileri çok yüksek düzeyde olabilmektedir. Bu beklentileri

karşılayamama kaygısı içinde olan üstün yetenekli çocuk, hatalarına karşı aşırı duyarlılık geliştirmeye başlamaktadır. Üstün yetenekli çocukların hatalara ilgileri, aşırı düzen eğilimleri ve ailelerinin üstün yetenekli olan bu çocuklardan beklentileri arttıkça, mükemmeliyetçilik düzeylerinde de artış olduğu gözlemlenen bir başka durumdur. Uygulanan eğitim programı sonucunda EFÖ-(ÜZÇE)'nin mükemmeliyetçilik alt boyutunda deney grubunun son test puanlarının yükselmesi, “mükemmeliyetçilik kavramı hakkında ebeveynlere bilgi verilmesi, üstün zekâlı çocuklarda mükemmeliyetçiliğin yaşatabileceği sorunlar hakkında farkındalık kazanılması ve mükemmeliyetçiliğin doğru yönlendirilebilmesi için farkındalıkların artırılması” hedeflerine etkili bir şekilde ulaşıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Böylece çocukların daha sağlıklı bir gelişim gösterebileceği fikrine ulaşılmıştır.

Yuen (2005) yarı yapılandırılmış nitel çalışmasında **ailelerin stresleri** ve üstün zekâlı çocukları ile baş etme stratejilerini araştırmıştır. Ailelerin sahip oldukları stres düzeyinin üstünlüğe bakışlarıyla doğrudan ilgili olduğunu tespit etmiştir. Üstün zekâlı çocuk yetiştirme ile başarılı bir şekilde başa çıktığını belirten ailelerin, üstün zekâlı çocuğun ihtiyaçlarından, karakteristik özelliklerinden, duygusal gelişimlerinden gerçekçi bir şekilde haberdar olduğunu belirtmiştir. Sebring, (1983) eğer aileler üstün yetenekli çocukların “bağımsız düşüncede olduklarını ve bir konu üzerinde tartıştıkları zaman amaçlarının, konuyu incelemek olduğunu” anlarırsa çatışmalardan kaçınabileceğini belirtmektedir. Ayrıca ebeveynlerin yüksek düzeydeki beklentilerinin üstün yetenekli çocukları olumsuz etkilediğini, üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarıda ısrarlı ve hatalara karşı eleştirel davranan aileler oldukları ve ailelerin üst düzey başarı beklentisinin çocuklarda anksiyete oluşturduğu bilinmektedir (Ablard ve Parker,1997,s.650–665) Stres her çocukta farklı şekilde etkisini göstermektedir. Bazı çocuklar hiperaktif özellikler sergilemekte ve konsatre olmakta veya karar verebilmekte zorlanmaktadırlar. Bazıları bunalmış ve motivasyonunu kaybetmiş görünmekte, bazıları okul fobisi geliştirebilmektedir. Üstün zekâlı çocuk çevresindeki yetişkinlerden destek almadığı zaman stresin boyutları büyüyerek depresyona dönüşebilmektedir. Bu durumda çocuğun uyku

düzeninde ve yeme alışkanlıklarında sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Strip, & Hirsch, 2000).

Uygulanan eğitim programı sonucunda, EFÖ-(ÜZÇE)'nin Çatışma- Stres alt boyutunda deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre yükselmesi konuyla ilgili kazandırılması hedeflenen “çatışma ve stres yaratabilecek durumların, beklenti ve yorumların stresi nasıl tetiklediğinin fark edilmesi, çatışma ve stres yaratan durumlarla etkili baş edebilme stratejilerinin tanıtılması” gibi kazanımların başarı ile kazandırıldığını düşündürmektedir.

Üstün zekâlı çocukların yeteneklerini algılamak, düzeyini keşfetmek ve artırmak için çocuklarla **iletişim** içinde olunmalıdır (Rotigel, 2003). Ebeveynler çocuğu değiştirmektense, kendilerini, çocukla olan etkileşim ve iletişimlerini değiştirmelidirler. Böylece çocuk; bu değişim sayesinde kendine dönük çarpık düşüncelerden sıyrılır, etrafındakilerin etkilerinden sıyrılır ve en sonunda yanlış bakış açılarından kaynaklanan yanlış benimsenmiş davranışları değişir (Rathvon, 1996). Eğitim programı kapsamındaki iletişim oturumları sonrasında, gruptaki bir ebeveynin (G.A; 38) “ *büyük oğlumla (üstün zekâlı) yaşadığımız köklü problemler sonucunda bozulan iletişimimiz ergenliğe girmesine rağmen iyileşti*” ifadesi ulaşılması istenen kazanımların etkililiğine örnek bir gözlem olarak tespit edilmiştir.

Uluslar arası pek çok program çocuk eğitimini güçlendirmede; aile katılımının önemini vurgulayarak ebeveyn-öğretmen işbirliğinin gerekliliğini ifade etmektedir. Bir çocuk, ailesinin ve öğretmenin beraber çalıştığını fark ettiği zaman, ailesinin ve öğretmenin kendisiyle ilgilendiği ve problemlerini onların da paylaştığını bilmesine neden olur. Aileler de **bu ilişkide** kendi yeteneklerini tanır ve çocuğun eğitiminde bir parça olabileceklerini fark eder ve bundan faydalanır. Bu gelişmeler, çocuğun gelişen sosyal çevresi ile birlikte eğitimin gerçekleştirilmesi bu konudaki araştırmacılar için olduğu kadar toplumun geleceği açısından da oldukça büyük önem taşımaktadır (McLoughlin & Lewis, 1994). Uygulanan eğitim programı sonucunda EFÖ-(ÜZÇE)'nin Okul Aile İşbirliği alt boyutunda deney grubunun son test puanlarının yükselmesi konuyla ilgili kazandırılması hedeflenen farkındalıkların ebeveynler tarafından önemle algılandığının göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Tüm yapılan tartışmalar sonucunda araştırmacı tarafından hazırlanan üstün zekâlı çocuk sahibi ebeveynlerin farkındalıklarını arttırmaya yönelik eğitim programının ve programın etkililiğini sınamak amacıyla geliştirilen ölçeğin alandaki önemli bir açığı kapattığı; ülkemizin parlak geleceği olan üstün zekâlı çocukların daha sağlıklı yetişmesini sağlayacak önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Çalışmalardan da anlaşılacağı üzere ebeveyn eğitiminin çocukların hayatında çok önemli bir yeri olduğu vurgulanmakla beraber üstün zekâlı çocukların eğitiminde ailenin eğitimi ihmal edilmiş bir konu olarak dikkat çekmektedir. Mutlu, sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirmede öncelikle anne babanın, ardından diğer yetişkinler ve öğretmenlerin çok önemli bir yere sahip olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Çocuk dünyaya ilk geldiği andan itibaren aile, ilk etkileşim içinde bulunulan yer olmasından dolayı çocuğun yaşam süreci üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle olumlu davranışlar ve tutumlarla model olması gereken anne babanın çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda aile eğitimine yönelik her türlü çalışmanın hızla yaygınlaştırılması, gerek ailelerin bilgi düzeylerinin artırılması ve çocuk eğitime aktif katılımlarının sağlanması; gerekse de sağlıklı aile-çocuk ilişkisi sonucu çocukların hem sosyal hem de akademik başarı düzeylerinin gelişiminde son derece etkili olacaktır.

Bu doğrultuda çalışmada elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler sunulmaktadır:

Çalışmaya Yönelik Öneriler

1. Ülkemizde üstün zekâlı çocukların eğitiminde gelişmeler ihtiyacı karşılamaktan uzak görülmektedir. Bunun yanında üstün zekâlı çocukların ailelerinin eğitim ihtiyacı ise daha da göz ardı edilmiş durumdadır. Yurt dışı kaynaklarda dahi sınırlı sayıda görülen üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinin eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların artması faydalı olacaktır.

2. Geliştirilen eğitim programı “İstanbul ili ve 6 yaş grubundaki tanılanmış üstün zekâlı çocukların ebeveynleri” ile sınırlı olduğundan eğitim programı farklı örneklemeler üzerinde sınanabilir.
3. Ölçeğe yönelik geçerli güvenilirlik çalışmalarındaki çalışma grubu genişletilebilir.
4. Ebeveyn eğitimi, daha kapsamlı ve uygulamaya dönük doğrudan gözlemlerle geliştirilip, takip çalışmaları yoğunlaştırılabilir.
5. Ebeveyn eğitimi verebilecek uzmanlar yetiştirilebilir, ebeveyn eğitim programları zenginleştirilip yaygınlaştırılabilir.
6. Ebeveyn eğitimi Milli Eğitim politikaları arasında daha önemli bir noktaya taşınabilir

Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

7. Farklı illerde ve yaş gruplarındaki üstün zekâlı çocukların ebeveynleri ile çalışma farklılaştırılabilir.
8. Üstün zekâlı çocuğun tanınması, ihtiyaçlarının fark edilmesi ve desteklenmesi konusunda ailenin farkındalıklarının artırılması ve kaynakların geliştirilmesi için yurt genelince eğitim, bilgilendirme destek çalışmaları başlatılıp geliştirilebilir.
9. Uzaktan eğitim/paylaşım olanaklarının, konu ile ilişkilendirilerek geliştirilmesi çağrı yakalamanın gereği olarak görülmelidir.
10. Deneysel modelde yapılan sınırlı çalışmalardaki akademik başarı odağı, duygusal-sosyal gelişime de yönelmeli ve bu yöndeki ihtiyaçların önemi vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ABLARD, K. E., "The Developmental Study Of Talented Youth (dsty): the
HOFFHINES, V. L. & participants (tech. Rep. No. 13)". **Baltimore, md: johns**
MILLS, C. J., 1996 **Hopkins University**, center for talented youth.
- ADDERHOLD- "Perfectionism: What's Bad About Being Too Good".
ELLIOT, M., 1987 Minneapolis, mn: free spirit
- AKARSU, F., 2001 "Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri Ve Sorunları," Eduser
yayınları. Ankara:
- AKSOY, A. B., 2002 "Anne-Çocuk Eğitim Programına Katılan Annelerin Program
Hakkındaki Görüşleri" **Journal Of Qafqaz University** spring
2002, number 9
- ALLEN, K.E., 1992 "The Exceptional Child: Main Streaming" **Early Childhood**
Education. New york: delmar publisher inc. 38.
- ALVINO, J., 1986 "Parents Guide To Raising A Gifted Child". **New york:**
ballantine books
- ARIKAN B., ÜSTÜN "Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi"
B., 2010 **deuhyo ed 2010**, 3 (2),102-107.
- ATAMAN, A., 1983 "Ankara İli Resmi Şehir İlkokullarındaki Üstün Yetenekli
Çocukların Fiziksel Özellikleri" **Ankara Üniversitesi**
Yayınları, Ankara:
- BALLERİNG, L. D. & "Family Relations When A Child İs Gifted." **Gifted child**
KOCH, A., 1984 **quarterly**, 28, 140-143.
- BARCENAS, M. G., "Parenting Education Curriculum For Parent Educators At
2005 **PhD thesis, California State University**, Long
Beach, Usa

- BARROW, J.C. & MOORE, C.A., 1983 "Group Interventions With Perfectionistic Thinking". **Personnel And Guidance Journal**, 61, 612-615
- BARUT, İ., 1992 "Parçalanmış Ailelerden Gelen 15-18 Yaş Grubu Yetiştirme Yurdu Çocukları İle Normal Aile Çocukları Arasında Görülen Depresyon Ve Anksiyete Sıklığının İncelenmesi". **Yayınlanmamış doktora tezi. 19 Mayıs Üniversitesi. Samsun**
- BECK, C. & LUBBE, C., 2001 "Post-Modern Career Counselling To A Gifted Black Youth: A Case Study". **Gifted Education International**, 15(3): 324-338
- BERK, L. E., 1991 "Child Development", Boston: Allyn And Bacon.
- BEVAN-BROWN, J., 2004 "Gifted And Talented Maori Learners" **Gifted And Talented: New Zealand Perspectives** (2nd ed., pp171 – 197) palmerston north: kanuka grove pres.
- BICKLEY, N. Z., 1997 "The Social And Emotional Adjustment Of Gifted Children Who Eperience Asynchronous Development And Unique Educational Needs". **Etd Collection For University.**
- BLOOM, B. S. & SOSNIAK, L. A., 1981 Talent development vs. Schooling. **Educational Leadership**, 39, 86-94.
- BLOOM, B. S. ED., 1985 "Developing Talent In Young People." New york: Ballantine Books.
- BRODY, L. E. & MILLS, C. J., 1997 "Gifted Children With Learning Disabilities: A Review Of The Issues". **Journal Of Learning Disabilities**, 30, 282-296.
- BRYAN, G. M., DEBORD, K. & SCHRADER, K., "Building A Professional Development System: A Case Study Of North Carolina's Parenting Education Experiences". **Child Welfare**, 75 (5), 803- 818.

2006

- BUSHFIELD, S., 2004 "Fathers In Prison: Impact Of Parenting Education". **The journal of correctional education**. 55 (2), 139-147.
- CAMPBELL, J. R. & VEMA, M. A., 2007 "Effective Parental Influence: Academic Home Climate". Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**.
- CHAN, D., 2006 "Adjustment Problem, Self Efficacy, And Psychological Distress Among Chinese Gifted Students In Hong Kong." **Roeper review**, 28, 203 210.
- CHENG, S. H., 2004 "Factors That Influence The Effectiveness Of A Parenting Program For Asians And Pacific Islanders". **Phd Thesis, Utah State University**, logan,utah, usa
- CHESSOR, D. & WHITTON, D., 2008 "The Effects Of Grouping Primary School Studentson Self Concept, Motivation And Achievement From Parents' Perspectives." '**Refugees in australia', talented**, vol 25, no. 2, 14.
- CLAYTON, E. 2007 "Messages For Educational Leadership". **Black Studies And Critical Thinking** volume 34. Bern.
- CLELLAND, D.A., 2009 "Needs For Information And Concerns Of Parents Of Gifted Children In Four Canadian Provinces". **Retrieved from: summit.sfu.ca**
- COLANGELO, N. & DETTMANN, D. F., 1983 "A Review Of Research On Parents And Families Of Gifted Children". **Exceptional Children**, 50, 20-27.
- COLANGELO, N. & "A Study Of Student, Parent, And Teacher Attitudes Towards Gifted Programs And Gifted Students". **Gifted child**

KELLY, K., R., 1983 **quarterly**, 27, 107-110.

COLANGELO, N. & "Families Of Gifted Children. In s. Ehly, j. Conoly, & d. M. DETTMANN, D. F., Rosenthal (eds.), Working With Parents Of Exceptional Children (pp. 233-255). St. Louis, mo: c. V. Mosby. 1985

COLANGELO, N.& "Labeling Gifted Youngsters: Long-Term On Families." BROWER, P., 1987 **Gifted Child Quarterly**, 31(2).75-78. Impact

COLANGELO, N., "Families Of Gifted Children: The Next Ten Years". **Roeper Review**, 11, 16-18. 1988

COLANGELO, N., "Counseling Gifted Students. In n. Colangelo & g. A. Davis (eds.), **Handbook Of Gifted Education** (pp. 273-284). Needham heights, maallyn and bacon. 1991

COLANGELO, N. & "Families Of Gifted Children: A Research Agenda. **Quest**, 4, ASSOULINE, S. G., 1-4. 1993

COLE, D. A., 1987 "Utility Of Confirmatory Factor Analysis In Test Validation Research". **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, 55, 1019-1031.

COLUMBUS GROUP "Definitions Of Ability. **Secondary Professional Development Programme Course Materials**". New york: oxford universtiy 2005

COREY, G., 2005 "Theory And Practice Of Counseling And Psychotherapy" (7th edition). ,pgs. 273 275 belmont,ca:brooks/cole.

CORNELL, D.G., "Gifted children: The Impact Of Positive Labeling On The System. **American Journal Of Orthopsychiatry**, 53(2), 322-1983 335. Family

CROSS, T. C., "Suicide Ideation And Personality Characteristics Among

- CASSADY, J.C. & "Gifted Adolescents". **Gifted Child Quarterly**, 50(4), 295-306
- MİLLER, K. A. 2006
- CSİKSZENTMIHALY "Talented Teenagers". New york, NY:
- İ, C., RATHUNDE, K.
- & WHALEN, S.,
- 1996
- CUTTS N. E., "Üstün Zekâlı Ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimi (çeviri: MOSELEY N., 2001 Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- ÇAĞLAR, D., 1986 "Üstün Zekâlı Çocuklar". **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 11(115), 12-18.
- ÇAĞLAR, D., 2004 "Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri", Yer Aldığı Eser R.Sirin, A. Kulaksızoglu ve A. E. Bilgili (ed.). **Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı**, (ss.111 – 125).istanbul: çocuk vakfı yayınları: 63, 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi yayın dizisi:1.
- ÇOBAN, İ.G., 2006 "Hasatanın Hemşirelik Bakımını Algılayışı Ölçeği'nin Geçerlik Güvenilirlik Çalışması". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. **Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**: Erzurum
- ÇOKLUK "Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: spss ve. Lisrel Ö, ŞEKERCİOĞLU uygulamaları." Ankara: **Pegema Yayıncılık**.
- G, BÜYÜKÖZTÜRK
- Ş., 2010
- DABROWSKI, K. & "Theory Of Levels Of Emotional Development". Oceanside, PİECHOWSKI, M., new york: **Dabor Science**.
- 1977
- DANGEL, H. & "An Assessment Of The Needs Of Parents Of Gifted Students

- WALKER, J., 1991 For Parent Education Programs". **Roeper Review**, 14, 40-41
- DAVASLIGİL, Ü., 1991 "Üstün Olma Niteliğini Kazanma". **Eğitim Ve Bilim Dergisi**, (82), 62-67.
- DAVASLIGİL, Ü., 2004 "Üstün Çocuklar", yer aldığı eser R. SİRİN, A.KULAKSIZOĞLU ve A. E. BİLGİLİ (ed.), **Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı**, (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- DAVIS, G. & RIMM, S., 2004 "Education Of The Gifted And talented" (5th ed.). Boston: Allyn & Publi.
- DELİLSE, J. & GALBRAITH, J., 2002 "When Gifted Kids Dont Have All The Answers". Minneapolis: free spirit Publisher.
- : 2011 "Youth." **Journal Of Child And Family Studies**, vol. 7, no. 1, pp. 97-105
- DELUCIA-WAACK A., GELLMAN, J.L., 2006 "Predicting School Violence: A Comparison Of Violent And Nonviolent Male Students On Attitudes Toward Violence, Exposure Level Of Violence, And Ptsd Symptomatology" **Psychology In The Schools**, 43 (5) (2006), pp. 591-598
- DEMBO M.H., SWEITZER, M. & LAURITZEN, P., 1985 "An Evaluation Of Group Parent Education: Behavioral, Pet And Adlerian Programs". **Review Of Education Research**. 55, 155-200.
- DEMİR, E.K., ŞENDİL, G., 2008 "Ebeveyn Tutum Ölçeği (etö) **Türk Psikoloji Yazıları**, Haziran 2008, 11 (21), 15-25.

- DENISON, S., "Preschoolers Sample From Probability" Distributions
 BONA WITZ, E.B., Proceedings of the 32nd Annual **Conference Of The Cognitive**
 GOPNIK, A. & **Science Society.**
 GRIFITHS, T.L.,
 2010
- DEUTSCH, R. & "A Functional Model For Counseling Parents Of Gifted
 WALLEAT, PL. 1981 Students". **Gifted child quarterly**, 24(4), 158-161
- DÖKMEN, Ü., 1996 "İletişim Çatışmaları Ve Empati". İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DWAIRY M., 2004 "Parenting Styles And Mental Health Of Arab Gifted
 Adolescents". **Gifted Child Q**; 48:275286
- DWINELL, P.L., "Parent Education For Gifted Preschoolers". **Eric.**
 1977
- EASTMAN, B., 1988 "Family Involvement In Education. (bul.kyn. Satır, 1996).
Wisconsin state department of public instruction, januvary.
- ELMACIOĞLU, T., "Başarıda Aile Faktörü (1. Baskı)". İstanbul: Hayat Yayıncılık.
 1998
- ERGAS, R., 2002 "To Speak Or Not To Speak: The Search For Connection".
Journal Of College Student Psychotherapy, 17(1), 63 68.
- FORD D.Y. VE "Underachievement Among Gifted Minority Students:
 THOMAS A., 1997 Problems And Promises" **Eric:E544**
- FREEMAN, J., 2000 "Families, The Essential Context For Gifts And talents", (pp.
 573-585).
- FROST, R. O., "The Developmental Perfectionism: A Study Of Daughters And
 LAHART, C. & Their Parents. **Cognitive Therapy And Research**, 15, 469-
 ROSENBLATE, R.,

GARDNER, H., 1993 "Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences".

GLADDING, S. T. & "Community counseling": **Leadership Opportunities Today**.
VEACH, L. J., 2003

GLOVER, M. W., "The Effects Of A Parent Education Program Upon The
2008 Parenting Attitudes Of Mothers And Upon The Locus-Of-
Control And Self-Concept Of Their Gifted Third-Graders.
Gifted Child Society.

GODDARD, H. W., "Parenting: Have We Arrived, Or Do We Continue The
MYERS-WALLS, J. Journey? **Family And Consumer Sciences Research Journal**,
A. & LEE, T. R., 2004 33(1), 21-38.

GOTTFREDSON, "Mainstream science on intelligence: an editorial with 52
L.S., 1997 signatories, history, and bibliography". **Intelligence**, 24(1),
13—23.

GROSS, M.U.M., "Small Poppies: Highly Gifted Children In The Early Years".
1999 **Roeper review**, 21(3), 207-214.

GROSS, D. & "Group-Based Parent Training For Preventing Mental Health
GRADY, J., 2002 Disorders In Children". **Mental Health Nursing**, 23, 367—383.

GUNDERSON, T., "The Use Of Stres Management In Combination With Parent
2004 Training: An intervention Study With Parents Of Preschool
Children". **PhD Thesis, Utah State University**, Logan, Utah,
Usa

GÜZEL, B. Y., 2002 "Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesinde Yardımcı Yeni Bir
Yaklaşım: Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları", **İstanbul
Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi**. İstanbul

- HALEY J, A., 2007 "Up From Underachievement How Teachers, Students And Parents Can Work Together To Promote Student Success". Minnesota: free spirit
- HELLER K. A.,
MÖNKS F. J. &
PASSOW A. H.,
EDS., 1999 "International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent" Oxford, Uk: Oxford University Press.
- HELLER, K.A.,
MONKS, F.J.,
STERNBERG R. &
SUBOTNIK, R., 2001 "International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent". Oxford: pergamon press.
- HERRMANN, A.,
NEVO, B., 2011 "Gifted Education In German-Speaking Countries". **Gifted And Talented International**, 26(1&2), 47-62
- HODGE K. A.,
KEMP, C. R., 2000 "Exploring The Nature Of Giftedness Preschool children" **Journal For The Education Of The Gifted** 24 no1 fall 2000,
- HOLLINGWORTH, L. S., 1926 "Gifted Children: Their Nature And Nurture. New york: Macmillan
- HOLT, M. L., 2006 Influence Of Of Head Start On Parent Education: A Pilot Study. **Yüksek Lisans Tezi, Morgan State University, Usa.**
- HOROWITZ, F. D., 1987 "Adevelopmental View Of Giftedness." **Gifted Child Quarterly**, 31(4), 165-168.
- HUFF,
R., HOUSKAMP,
B.M., WATKINS,
A., STANTON, M.
& TAVEGIA, B., The Experiences Of Gifted African American Children: A Phenomenological Study. **Roeper review**, 27, 215-221

2005

- İÇLİ T. G., 2000 “Türkiye’de Kadın Suçluluğunun Aile İçi İlişkiler Ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi” **Atatürk Kültür Merkezi Yayınları Ankara** cilt:2, 249-270. 26..
- İŞMEN GAZİOĞLU, “Ailede Disiplin Anlayışı”. **Ana Baba Okulu**. İstanbul: remzi E., 2011 kitap evi, 159-176. , (2011)
- JACKSON, S. & “Depressive Disorder İn Highly Gifted Adolescents, **The PETERSON, J., 2003 Journal Of Secondary Education** (17), 175-186
- JÖRESKOG, K.G. & “Lisrel 7: A Guide To The Program And Applications.” SÖRBOM, D., 1988 Chicago, 1l: spss inc
- JUDSON, J.A., 1994 “Self Perceptions Of Gifted Children And Their Parents.” Universty microfilms international company: usa
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., “Aile-İçi Etkileşim Ve Çocuk Gelişimi. Türkiye’de çocuğun 1989 durumu (195-209), Ankara: Unicef, 1989.
- KAMIŞLI, S.Ö., 2007 “Psikoeğitimsel Bir Programla Hemşirelerin Sigara Bırakma Durumları.” Yayınlanmamış doktora tezi. **Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi**: Ankara
- KAPLAN, P., 1997 “Pathways For Exceptional Children School, Home And Culture **West Pub.**
- KARNES, M.B., “Styles Of Parenting Among Parents Of Young Gifted SHWEDEL, A.M. & Children. **Roeper Review**, 6, 232-235. STEINBERG, D., 1984
- KARTAL, H., 2007 “Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim

- Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi" **İlköğretim Online**, 6(2), 234-248, 2007. [online
- KLİNE, B. & "Understanding and Encouraging The Exceptionally Gifted."
MECKSTROTH, E., **Roeper review**, 8(1), 24-30.
1985
- KLEİN, P. S. & "To be young and gifted". **Norwood, nj**: able
TANNENBAUM, A.,
EDS., 1992
- KLEİN, B. S., 2006 "Raising Gifted Kids: Everything You Need To Know To Help
Your Exceptional Child Thrive". New york: amacom.
- KNAPP, P. A. "Relative Effectiveness Of Two Behavioral Parent Training
& DELUTY, R.H., Programs". **Journal Of Clinical Child Psychology**, 18, 314-
1989 322.
- KÖKSAL, A., 2007 "Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye
Dönük Program Geliştirme Çalışması" istanbul: **İstanbul
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (yayınlanmamış
doktora tezi).
- LEWIS, R. "Family-Based Interventions And Community Networking For
A., PIERCY, F. Helping Drug Abusing Adolescents: **The Journal Of
P., SPRENKLE, D. & Adolescent research**, 5: 82-95
TREPPER, T., 1990
- LOUIS P. M. & "The Coincidence Of Depression And High Ability In
THOMAS J. W., 1998 Delinquent Youth". **Journal Of Child And Family Studies**,
(7), 97-105.
- LUCKASSON, R. & "Naming, Defining, And Classifying In Mental

- REEVE, A., 2001 retardation". **mental retardation**, 39, 47-52.
- MACMILLAN, D. L., "Children With Mild Mental Retardation: A Challenge For
SİPERSTEİN, G. N. & Classification Practices revised. In h. N. Switzky & s. Greenspan
LEFFERT, J.S., 2006 (eds.), **what is mental retardation: ideas for an evolving
disability in the 21st century** (pp. 197-220). Washington, Dc:
American Association on Mental Retardation.
- MAGİLL-EVANS, J., "Effects Of Parenting Education On First-Time Fathers' Skills
2007 In Interactions With Their Infants". **Fathering**, 5(1), 42-57.
- MALONEY, R., 2005 "Cultivating Mindful Parenting During Marital Transition: An
Initial Evaluation Of The Mindful Parenting Program". Doktora
tezi, **the university of iowa**, Usa.
- MASİP, A.F., "Psychometric Properties Of Reynolds Child Depression Scale
CAMPOS, J. & Community And Clinical Samples." **The Spanish Journal Of
OLMOS, J., 2008 Psychology**, (11), 641-649.
- MATTHEWS, J. M., "Guidelines For Evaluating Parent Training Programs". **Family
& HUDSON, A. M., relations**, 50, 77-86.
2001
- MATTHEWS, D. J. & "Being Smart About Gifted Children. " **Scottsdale: great
FOSTER, J.F., 2004 potential press**.
- MAY K., 2000 "Gifted Children And Their Families" **California: Corwin
Press**
- MCLOUGHLİN, J. & "Assessing Special Students (4th ed.)". Columbus, oh:
LEWIS, R., 1990 merrill.
- MOON, S. M., 2004 "Social Emotional Issues Underachievement And Counseling Of
Gifted And Talent Students". California: corwin press

- MORAWSKA, A. & SANDERS, M.R., 2006 "A Review Of Parental Engagement İn Parenting Interventions And Strategies To Promote it". **Journal Of Childrens Services**, 1, 29-40.
- MORAWSKA, A. & SANDERS, M.R., 2008 "Parenting Gifted And Talented Children: **zealand journal of psychiatry**, 42, 819-827.
- MORAWSKA, A. & SANDERS, M., 2009 "An Evaluation Of Behavioural Parenting Intervention For Parents Of Gifted Children". **Behaviour Research and Therapy** 47/ 463-470.
- MORELOCK, M., 1992 "Giftedness: the View From Within." Understanding our
- MYERS, R., 1996 "Hayatta kalan on iki, erken çocukluk eğitimi programlarının güçlendirilmesi". A. Bakay & e. Ünlü (çev.). Ankara: **Anne Çocuk Eğitim Vakfı**, 5.
- NAİK-POLAN, A. J., 2004 "The Effectiveness Of A Dyadic Parent Training Intervention With High Risk Families: Generalization To The Home." Doktora Tezi, **Depaul University, Chicago**, Illinois, Usa.
- NEHİR S., 2011 "Myokard Infarktüsü Geçirmiş Hastalara Yönelik Psikoeğitimin Psikososyal Uyuma Etkisinin Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**: izmir.
- NEIHART, M., 2001 "The emotional edge depression and gifted children." **Seng volume 1** / issue 2 / winter,
- NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, M. & MOON, S. M., "The Social And Emotional Development Of Gifted Children:What Dowe Know? waco, tx:**prufrock press**.

EDS., 2002

NELSON-JONES, R., "The Theory And Practice Of Counselling", **Cassell, London.**
1995

OLSZEWSKI, P. & "Role Of Family İn Talent Development". S. I. Preiffer (ed),
KUBİLİUS, 2008 **Handbook Of Giftedness İn Children** (53-71). Florida:
springer.

ÖSTBERG, M., 2005 Can A Child-Problem Focused Intervention Reduce Mothers'
Stress?. **Parenting:Science And Practice.** 5(2), 153-174.

ÖZGÜVEN, İ.E., "Evlilik Ve Aile Terapisi." Ankara: **Pdrem Yayınları.**
2000

ÖZTÜRK, E., 2012 "An Adaptation Of The Community Of Inquiry Index: The
Study Of Validity And Reliability **Elementary Education**
Online, 11(2),408-422, 2012.

ÖZYAPRAK, M. 2006 DISCOVER Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.
İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

PAGE, B.A., 1983 "Parents Guide To Understanding The Behavior Of Gifted
Children. **Roeper Review:** 39-42.

PARKER, W. D. & "Perfectionism And The Gifted." **Roeper Review**, 17(3), 173-
ADKINS, K. K., 1995 175

PARKER, W. D. & " The İncidence Of Perfectionism İn Gifted Students." **Gifted**
MILLS, C. J., 1996 **Child Quarterly**, 40, 194-199

PARKER, W. D. & " Parents' Achievement Goals And Perfectionism İn Their
ABLARD, K. E., 1997 Academically Talented Children." **Journal Of Youth And**
Adolescence, 26, 651-667.

- PATRICIA, L., 1977 "Parent Education For Gifted Pre-Schoolers Note: Paper Presented At The Annual International Convention, **The Council For Eceptional Children** (55th, Atlanta, Georgia, April 11-15,
- PEARLY, P., 1997 "Why Some Parent Education Programs For Parents Of Gifted Children Succeed And Others Do Not". **Early Child Development And Care**, 130, 41-48.
- PFEIFFER, S., 2008 "Handbook Of Giftedness In Children Psychoeducational Theory" **Research, And Best Practices**. Steven I. (ed.),
- PETERS, S. J., 2011 "The Importance Of Mult I-Group Validity Evidence In Gifted And Talented Identification And Research." **Gifted And Talented International**, 26(1&2), 99-104
- PIECHOWSKI, M. M. "Developmental potential of the gifted." **Gifted Child & COLANGELO, N., Quarterly**, 28(2), 80-88.
1984
- PINSKER, M. & "A Comprasion Of Parent Effectiveness Training And Behavior
GEOFFROY, K., Modification Parent Training, **Family Relations**, January, 61-
1981 68
- POMEROY, E., "Straight talk: the effectiveness of a psychoeducational group
RUBIN, A., VAN intervention for heterosexuals with hiv/aids." **Research On
LANINGHAM, L.& Social Work Practices**, 7, 149-164.
WALKER, R., 1997
- POPKIN, M. H., 1993 "Active Parenting Today For Parents Of 2 To 12 Year Olds."
Leader's guide. [washington, d.c.] : distributed by ERIC
- POWELL, D.R.: 1986 "Parent Education And Support Programs". **Young children**,
41.

- 2004 "Parenting Education In Family Literacy programs". In b.h. Wasik (ed.). **The handbook of family literacy programs**. Mahwah, nj:
- RATHVON, N., 1996 "The Unmotivated Child: Helping Your Underachiever Become A Successful Student". **New york, ny: fireside**.
- REIS, S. M. & DÍAZ, E., 1999 "Research About The Achievement Of Urban Gifted Students Who Achive In School." **The Urban Review**. Vol:31 no:1
- REIS, S. M. & MCCOACH, D. B., 2000 "The Underachievement Of Gifted Students: What Do We Know And Where Do We go?" **Gifted Child Quarterly**, 44, 152-170.
- REIS, S. M. & MCCOACH, D. B., 2002 "Underachievement In Gifted And Talented Students With Special Needs." **Journal Of The Exceptionality**, (1:2). 13-25
- REIS, S. M. & RENZULLI, J. S., 2004 "Current Research On The Social And Emotional Development Of Gifted And Talented Students: Good News And Future Possibilities". **Psychology In The Schools**, 41(1), 119-130.
- RİMM, S., 2006 "Keys To Parenting The Gifted Child." **Scottsdale: great potential press**
- RİMM, S., 2008 "Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern." S. I. Preiffer (ed), **Handbook Of Giftedness In Children** (53-71). Florida: springer.
- ROEPER, A., 1999 "Reflections On Counseling Gifted Adults" **The Spanish Journal Of Psycholgy**, vol.11/ 2, 641-649.
- ROSS, A., & DEUTSCH, R., 1980 "Parenting The Gifled Adolescent." **Roeper Review**, 2, 40-42.

- ROTİGEL, J. V., 2003 "Understanding The Young Gifted Child: Guidelines For Parents, Families, And Educators ". **Early Childhood Education Journal** v. 30 no. 4 p. 209-14
- SAK, U., 2010 "Üstün Zekâlılar, Özellikleri Tanınmaları Eğitimleri." Ankara: Maya Akademi.
- SANDERS, M.R., "The Development And Dissemination Of The Triple P-
TURNER, K.M.T. & Positive Parenting Program: A Multilevel, Evidence-Based
MARKİE-DADDS, C., System Of Parenting And Family Support". **Prevention
2002 Science**, 3, 173-189.
- SANKAR- "Gifted Preschoolers: Parent And Teacher Views On
DELEEuw, N., 1999 Identification, Early Admission And Programming." **Roeper
Review**, 21, 174-179.
- SCHETKY, D. H., "A Psychiatrist Looks At Giftedness:" The Emotional And
1981 Social Development Of The Gifted Child. G/c/t, issue no. 18, 2-12
- SEBRİNG, A. D., "Parental Factors İn The Social And Emotional Adjustment Of
1983 The Gifted. **Roeper Review**, 6(2), 97-99.
- SEELEY, K., 2003 "High risk gifted learners." Colangelo, N. & Davis G.G (ed),
Handbook Of Gifted Education (444-455). Boston: pearson
education.
- SETON, T. & "Functional Family Therapy " Oxford Press
ALEANDER, J., 2000
- SHORT, L. A., 2006 "Impact Of The Effective Black Parenting Program On The
Behavior Problems Of African American Preschool Children."
Yüksek lisans tezi, Maryland University, Usa .

- SIEGELBAUM, L. & ROTNER, S., 1983 "Ideas And Activities For Parents Of Preschool Gifted Children. **Gifted Child Today** january/february.
- SIGEL, B. A., 2006 "An Evaluation Of A Brief Parent Training Program For Increasing Parentingknowledge And Self-Efficacy While Increasing Approval Of Nurturing Parenting Practices Anddecreasing Approval Of Ineffective Practices" Yüksek lisans tezi, Oklahoma State University, USA.
- SILVERMAN, L. K. & LEVITON, L. P., 1991 "Advice to parents in search of the perfect program." **The Gifted Child Today**, 14(6), 31-34.
- SILVERMAN L., K.: 1992 "How Parents Can Support Giftedchildren" **Eric Ec Digest #E515**.
- "Counseling The Gifted & Talented". Denver, colorado:love publishing company.
- "The Construct Of Asynchronous Development.". **Peabody Journal Of Education**,(72:3), 36-58.
- SIMPKINS, S. D., WEISS, H. B., MCCARTNEY, K., KREIDER, H. M. & DEARING, E., 2006 "Mother –Child Relationship As A Moderator Of The Relation Between Family Educational Involvement And Child Achievement" . **Parenting: Science And Practice**. 6(1), 49-57.
- SINGAL, D.J., 1991 "The Other Crisis In American Education." **Atlantic Monthly** 268:5.
- SLOANE, K., 1985 " Home Influences On Talent Development." In b. S, bloom (ed.), **Developing Talent In Young People** (pp. 439-476). New york: ballantine.

- SMEAD, R., 1995 "Skills And Techniques For group Work With Children And Adolescents." **Champaign, il: research press,**
- STERNBERG, R. J., 2004 "Introduction To Definitions And Conceptions Of Giftedness." **Journal Of Gifted Child Quarterly**, 18
- STİP, C.A. & HİRSCH, G.S., 2000 "Helping Gifted Children Soar." Scottsdale: great potential press.
- STOPER, M.J., 2000 " Meeting Social And Emotional Needs Of Gifted And Talented Children." London: David Fulton Publishers.
- STORMONT, M., MOLLY, S. S. & HOLLİDAG, S., 2001 "Characteristics And Educational Support Needs Of Underrepresented Gifted Adolescents." **Columbia: University Of Missouri-Psychology İn The Schools**, vol. 38(5).
- STUFFLEBEAM, D. L., 1983 "The Cipp Model For Programme Evaluation." En g.f. Madaus, g. F. Y otros (eds.), **Evaluation Models**. Boston: kluwer-nijhof , pp. 117-141.
- SÜMER, N., 2000 "Yapısal Eşitlik Modelleme: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar." **Türk psikoloji**.
- SWAMİNATH, G., 2009 "Psychoeducation". **Indian J Psychiatry** ;51(3):171- 172 009
- ŞAHİN, F., 2009 "Aile Eğitim Programları Ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?" **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** yıl (1). 25. Sayı
- ŞİMŞEK, Ö. F., 2007 "yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları." **Ankara: ekinoks. Yazıları**. 3(6), 49-74.
- TALLENT-RUNNELS, M., "A Cross-Cultural Study Of Children's Concerns About The Future" . A paper presented at the **American Educational**

MULLEN, G., TİRRİ, **Research Association, Chicago, u.s.**

K. & YUEN, M.,

2003

TAMER, E., 2003 “Bilissel Degerlendirme Sistemi (cognitive assessment system - cas): Beşyas Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik Ve Norm Çalışması Ve Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış **Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.**

TANNENBAUM, A., “Early signs of giftedness: research and commentary.” 1992 **Journal For The Education Of The Gifted**, 15, 104-133.

THORNDİKE, “Stanford-Binet Intellegent Scale: Guide For Administering R.L., HAGEN, E.P. And Scoring Fourd Edition” chicago: riverside & SATTler,J.P., 19 86

TUIJL C., LESEMAN “Improving Mother–Child İnteraction İn Low–İncome Turkish– P., 2004 Dutch Families: A Study Of Mechanisms Mediating İmprovements Resulting From Participating İn A Home–Based Preschool İntervention Program” **İnfant And Child Development Journals.**

TUNCER, B., 2006 “Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmelliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi.” Yüksek lisans tezi. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü.**

TURNER, K. T. & “Help When It’s Needed First: A Controlled Evaluation Of SANDERS, M. R., Brief, Preventive Behavioral Family İntervention İn A Primary 2006 Care Setting. **Behavior Therapy**, 37(2), 131-142.

- TURNER, K. T., "Facilitator's Manual For Group Triple P (2nd ed.)." Milton, MARKIE-DADDS, C. qld: triple p international.
& SANDERS, M. R.,
2000
- VAN TUIJL, C., "Efficacy of an intensive home-based educational intervention
LESEMAN, P. P., M. programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the
& RISPENS, J., 2001 netherlands." **International Journal Of Behavioral
Development**, 25, 148-159
- VAN DEUR, P., 2011 "Views Of Gifted Elementary Students About Self-Directed
Learning." **Gifted and. Talented international**, 26(1&2), 111-
120.
- VANTASSEL- "The Role Of The Family In The Success Of Disadvantaged
BASKA, J., 1989 Gifted Learners"
- VU, P., 2011 "Gifted Students' Profiles And Their Attitudes Towards A
Gifted Program: the case of vietnam." **Gifted And Talented
International**, 26(1&2), 81-88.
- WALKER, S.Y., 2002 "The Survival Guide For Parents Of Gifted kids" By
Minneapolis, Mn:Free Spirit Publishing, inc.
- WARD, V. S., 1985 "Giftedness And Personal Development: Theoretical
Considerations." **Roeper Review**, 8, 6-10.
- WARNE, R., LAZO, "Statistical Methods Used In Gifted Education Journals, 2006-
M., RAMOS, T. & 2010." **Gifted Child Quarterly**, 56(3) 134-149.
RITTER, N., 2012
- WATKINS, A. V., "The Experiences Of Gifted African American Children: A
STANTON, M. & Phenomenological Study". **Roeper Review**, 27, 215-221
TAVEGIA, B., 2005

- WATTERS, JAMES J. "The Gifted Student In Science: fulfilling potential".
& DIEZMANN, **Australian Science Teachers Journal** 49(3):pp. 46-53.
CARMEL M., 2003
- WEBB, J.T., 1993 "Nurturing social-emotional development of gifted children."
In: heller, k.a., monks, f.j., passow, a.h., eds. **International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent**. Oxford: pergamon press, 525-538
- WEBB, J.,T. & "Training Manual for facilitators Of Seng Model Guided
DEVRIES, A.R., 1993 Discussion Groups For Parents Of Talented Children." **Dayton: ohio psychology press**.
- WEBB, J., T, "Guiding The Gifted Child: A Practical Source For Parents And
MECKSTROTH, E. A. Teachers". Scottsdale, az: **Gifted Psychology**
& TOLAN, S. S.,
1994
- WEBB, J.T., "Guiding The Gifted Child." Arizona: Gifted Psychology
MECKSTROTH, E.A. Press
& TOLAN, S.S., 1999
- WEBB, J.T., GORE, J. "**Granparents Guide To Gifted Children**. Scottsdale: Great
L., KARNES, F.A. & Potential Press.
MC DANEIL A.S.,
2004
- WEBB, J., GORE, J., "A Parent's Guide To Gifted Children." Scottsdale, az: great
AMEND, E. & potential press.
DEVRIES, A., 2007
- WEBB, J.T., 2008 "Existential depression in gifted individuals "
- WEISSLER, K. & DE "Characteristics of families with no, one, or practical source for

- VRİES, A.R., 1993 parents and teachers. Columbus, oh: ohio psychology. More than one gifted child.” **Journal Of Psychology: Interdisciplinary And Applied**, 127, 143-152.
- WHITMORE, J., 1986 “Intellectual Giftedness İn Young Children: **Recognition And Development**. New york: the haworth press, inc
- WHITMORE, J., 1980 “Giftedness, Conflict, And Underachievement. **Needham heights, ma: allyn and bacon**.
- WOOD, J. C. & KALYAN-MASİH, V., 1990 “Loneliness, Coping Strategies And Cognitive Styles Of The Gifted Rural Adolescent.” **Adolescence**, 25(100), 977-988
- WRIGHT, L., 1990 “The social and nonsocial behaviours of precocious preschoolers during free play.” **Roeper Review**, 12(4), 268-274.
- YAVUZER, H., 2004 “Çocuk psikolojisi - ana-baba ve çocuk.” **İstanbul: Remzi Kitabevi**
- YILDIZ, A., 2003 “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik DeneySEL Bir Çalışma” İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.
- YOO, J. E. & MOON, S. M., 2006 “Counseling needs of gifted students: an analysis of intake forms at a university based counseling center.” **Gifted Child Quarterly**, 50 (1), 52-61
- ZEREN, G., 2006 “Hıv/aids'e Yönelik Psiko-Eğitim Programının Üniversiteye Yeni Başlayan Ergenlerin Hıv/Aids'e Yönelik Tutumlarına Etkisi.” Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

www.cec.sped.org

www.davidsoninstitute.org

www.forparentsofadolescents.com/parenting_seminars.html

www.gata.edu.tr

www.gifted.uconn.edu

www.hoagiesgifted.org/parents.htm

www.iag-online.org

www.msms.k12.ms.us/magc

www.pde.state.pa.us/gifted_ed/cwp/view.asp?a=3&q=73160

EK- A EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMI ÖRNEK OTURUM PLANI

1 Oturum: Üstün Zekâlı Çocuğun Karakteristik Özellikleri 1

Süre: 90 dk.

Amaç:

Grubun tanışması

Grup içinde uyulacak kuralların belirlenmesi

Zekâ ve üstün zekâ kavramlarının tanınması

Üstün zekâlı çocukların karakteristik özelliklerinin fark edilemesi

Materyal:

Yazı tahtası ve kalem, renkli şekerler, Gruptan beklentilerim formu, Grup sözleşmesi, Üstün zekâlı çocukların karakteristik özellikleri konulu veli bilgi formu,

Süreç:

1. Tanışma Oyunu oynanır. Her bir katılımcı kendi ve kendinden öncekilerin ismi ile isimlerin anlamlarını sırası ile söyler.
2. Grubun amacı ve kuralları paylaşılır. Gruptan katılımcıların beklentileri ve gruba katabilecekleri tartışılır. (Form1- Beklenti- Katılım formu)
3. Zekâ, Üstün zekâ hakkında bilgi paylaşımında bulunulur ve tartışma yapılır.
4. Gelişim alanları ve üstün zekâlı çocukların bu gelişim alanlarında gösterdikleri karakteristik özellikler hakkında bilgi paylaşımında bulunulur ve tartışma yapılır.

Tartışma Soruları

1. Çocuğunuzun üstün zekâlı olduğunu bilmek size ne hissettiriyor?
2. Çocuğunuzun üstün zekâlı olduğunu ilk kim fark etti ve nasıl fark etti
3. Çocuğunuzun hangi özellikleri ya da davranışları size bunu düşündürdü?
4. Üstün zekâlı çocuklar her alanda üstün olmasını beklemeli miyiz?
5. Mutlu çocuk deyince aklınıza neler geliyor?

Ev Ödevi: Paylaşılan özelliklerden hangisi nasıl gözleniyor.

Form1- Beklenti- Katılım formu

Eğitimden beklentilerim	Gruptan beklentilerim	Eğitimciden beklentilerim	Beklentilerimi gerçekleştirmek için yapacaklarım

Form 2- GRUP SÖZLEŞMESİ

Eğitim programına 10 hafta boyunca her Cuma 13:00- 14:30 arasında katılacağım geçerli bir mazeretim olursa önceden bilgi vereceğim.

Programın başlangıç ve bitiş saatlerine sadık kalacağım.

Program içeriğindeki paylaşımlara katılacağım.

Paylaşımında bulunanların sözlerini kesmeden dileyeceğim, olumsuz eleştirilerden sakınacağım.

Grup içinde paylaşılan kişiye özel bilgileri grup dışında paylaşmayacağım

Grup içinde paylaşılan eğitime yönelik genel bilgileri yakınlarımla paylaşacağım.

Verilen ev ödevlerini tamamlayacağım.

.....
.....
.....

.....
.....

Form 3- 1. Ev Ödevi

Çocuğumda gözlemlediğim fiziksel özellikler:
Çocuğumda gözlemlediğim duygusal özellikler:
Çocuğumda gözlemlediğim zihinsel özellikler:
Çocuğumda gözlemlediğim sosyal özellikler:
Çocuğumda gözlemlediğim kişilik özellikleri:

Form 4- 1. Hafta Ebeveyn Bilgilendirme Formu

ZEKÂ NEDİR?

Bireyin gerek sorunları çözerken gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir.

Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir.

ÜSTÜN ZEKÂ

“Aynı olmayan insanlara aynı muamelede bulunmak bu kadar büyük eşitsizlik yoktur. Thomas Jefferson”

Üstün zekâlılar, geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümüne sahip olmaktadır.

Üstün zekâ ve yeteneklilerin genel nüfusa oranı %2. 00'dır. Ülkemizde 1997 genel nüfus sayımı verilerine göre; 0-2 yaş grubunda 80400, 3-5 yaş grubunda 78000, 6-10 yaş grubunda 131400, 11-13 yaş grubunda 80800, 14-16 yaş grubunda ise 81400 olmak üzere toplam 452000, 0-16 yaş grubu üstün yetenekli birey olduğu saptanmıştır.

Üstün zekâlı olarak tanımladığımız her öğrencinin her konuda yüksek başarı göstermesi beklenemez.

**EK- B Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) Geçerlik
Güvenirlik Çalışması Öncesindeki Formu**

Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler)		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Çocuğumun fiziksel özelliklerinin yaşlılarından farklı olduğunu biliyorum					
2	Çocuğumun neleri yapabileceğini ve yapamayacağını kestiririm					
3	Üstün zekâlı çocuk tanımının ne anlama geldiğini bilirim					
4	Üstün zekâlılık testlerden elde edilen puanlarla fark edilir					
5	Çocuğumun ihtiyaçlarının tam olarak farkındayım					
6	Çocuğumun gelişimi için desteklemem gereken alanları biliyorum					
7	Çocuğumun gelişimi için desteklemem gereken alanları tam olarak destekliyorum					
8	Üstün zekâlı çocuğa sahip olmak beni korkutuyor					
9	Çok hızlı ve çabuk öğrenmesinin gelecekte sorun yaratmasından endişelenirim					
10	Başladığı işe bitirene kadar çocuğumun devam etmesini sağlarım.					
11	Başarısız olmaktan korkması hata yapmasını engeller					
12	Motivasyonu düştüğü zaman yaşayabileceği sorunların farkındayım					
13	Motivasyonunu yüksek tutmanın yollarını bilirim					
14	İçmotivasyonu olmayan bir çocuğun motive edilmesi mümkün değildir					
15	Okul etkinliklerinde karşı motivasyonunu arttırmak için evde verebileceğim destekleri bilirim					
16	Çocuğumuz hakkındaki beklentilerimiz eşimle tutarlıdır					
17	Ev ödevini bitirmesi için gece geç saate kadar çalışmasından rahatsızlık duymam					
18	Çocuğumun güvenli riskler almasını desteklerim					
19	Yapabileceği her işi yapabilmesi için fırsat sunarım					
20	Bağımsız çalışmasını desteklerim					
21	Risk almasına izin vermek sorumluluk duygusunu geliştirir					
22	Yapabileceği her konuda sorumluluk veririm					
23	Üstüne düşen görevleri yetiştiremeyeceğinde müdahale ederim					
24	Fikirlerini sabırla dinlerim					

25	Kendine güveninin artması için başaracağı etkinliklere katılımını sağlarım					
26	Sorumluluk duygusu doğuştan gelir					
27	Herkesin uyduğu kurallara o da aynı şekilde uymalıdır					
28	Evde herşeyi çocuğumuzun istediği gibi yapmaya çalışınız					
29	Her alanda en iyi olmak istemesi başarı getirir					
30	Çocukların ulaşılması zor ve gerçekçi olmayan hedeflere sahip olması zararlıdır.					
31	Kendine yüksek ve katı hedefler koyması her zaman başarı getirir					
32	Başarıya ulaştırmayan çaba kıymetsizdir.					
33	Eline aldığı her işte başarılı olmalıdır					
34	Hataların nerden kaynaklandığına odaklanmaktansa başarılarla odaklanmalıdır					
35	Bir hayali varsa ulaşması için ben ondan daha çok çabalarım					
36	Bir hayali varsa ulaşması için ihtiyaç duyduğu desteği veririm					
37	Her istediğine kavuşamayabileceğini bilmelidir					
38	Ulaşamayacağı hedefler koyması onu motive eder					
39	Çatışmalı durumlarda uygulayabileceğim yöntemi bilirim.					
40	Çocuğum çatışma yaşadığında takınmam gereken tavrı biliyorum					
41	Çatışmalarımızı kazanacağım şekilde yönetirim					
42	Çocuğum, iyiliği için benim dediklerime uymalıdır.					
43	Stresli durumlarda nasıl ona nasıl destek verebileceğimi biliyorum					
44	Üstün zekâlı çocuklar depresyona eğilimlidir.					
45	Yaşadığı stresin zarar vermesini engellemek için yapabileceklerimi biliyorum					
46	Stresini kontrol altında tutmasını sağlarım					
47	Yaşadığı stresin sebebini anlamak çok güçtür					
48	Üstün zekâlı çocuklar stresle baş edebilir					
49	Yaşıtlarıyla iyi geçinmesi gerekir					
50	Kendinden büyüklerle vakit geçirmesinden endişelenirim					
51	Hayali arkadaşı olduğunu söylerse endişelenirim					
52	Kendini farklı hissetmemesi için elimden geleni yaparım					
53	Arkadaşlarıyla sorun yaşadığında ne yapacağımı bilirim.					
54	Yaşıtlarıyla oynamaktan sıkılması düzeltilmesi gereken bir sorundur					
55	Kendini yalnız hissetmesini sorun olarak görmem					
56	Yaşıtlarıyla beraber vakit geçirmesini sağlarım					
57	Farklı ilgi alanlarına hitap eden kişilerle bir arada olmasını sağlarım					
58	Bulunduğu grupta sürekli lider olmak istemesi bir sorundur.					
59	Eğitim ortamında yaşanabilecek sorunlarda başvurmam gereken destek noktalarını biliyorum					

60	Eğitim alanında destek verebilecek kurumlardan haberdarım						
61	Farklılığımı ilk fark ettiğim andan beri profesyonel destek alıyorum						
62	Nitelikli zaman geçirmenin anlamını biliyorum						
63	Çocuğumla her gün nitelikli zaman geçiriyorum						
64	Çocuğuma karşı davranışlarım konusunda endişelerim var						
65	Okul ortamına sunabileceğim destek hakkında fikrim var						
66	Çocuğuma uygun eğitimin verilmesi için okulun öğretmeni zorlarım.						
67	Çocuğumun eğitsel ihtiyaçlarını tüm yönleriyle farkındayım						
68	Farklı çocukların eğitimlerini destekleyen sivil toplum kuruluşları desteklenmelidir.						

Ek –C ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Nüket AFAT

Doğum Tarihi:15.07.1980

Mail Adresi: nuketgurpinar@yahoo.com, nuketafat@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU:

2008- İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü
Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı.

2003-2006 İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim
Bölümü Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı.

2002-2003 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı- Özel Öğrenci
Statüsü.

2002-2003, 2009- İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Bölümü (ÇAD, Af Öğrencisi).

1998-2002 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Lisans Programı.

1998-1994 Şehremini Lisesi Yabancı Dil Ağırlıklı Bölümü

1991-1994 İbrahim Alaaddin Gövsa Orta Okulu

1986-1991 Çapa İlkokulu

İŞ DENEYİMİ

2003- Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu Psikolojik Danışmanı
Rehber Öğretmeni

2000-2002 Murat Dershanesi Psikolojik Danışmanı Rehber Öğretmeni

2002-2003 Cihangir Özel Eğitim Kurumları Psikolojik Danışmanı Rehber Öğretmeni

2000 Alternatif Bank İnsan Kaynakları Bölümü

AKADEMİK ÇALIŞMALARI

Yüksek Lisans Tezi: Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) 8 Yaş Grubu için Ön Norm Çalışması ve Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirmesi

5. Uluslar arası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi: İlköğretim Düzeyinde Zekâ Seviyesine Göre Depresyon Eğilimi Bildirisi.

11. Rehberlik Sempozyumu: Üstün Zekâlı Çocuklarda Depresyon Bildirisi

9. Rehberlik Sempozyumu: Üstün Zekâlı Çocukların Bilişsel Değerlendirilmesi Bildirisi.

International Excellence in Education 2011: Giftedness-Creativity-Development :The Prediction Of Academic Achievement Of Second Grade Students After Five Years By The Cognitive Assessment Systems

International Excellence in Education 2011: Giftedness-Creativity-Development: Investigation Of Decision Strategies Of The Special Education Primary School Students According To The Intelligence Variable

3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi: Ebeveyn Tutumu İle Üstün Zekâ Arasındaki İlişki Bildirisi

Düşünme Becerileri Ders Programı (1-8) TTKB onaylı (ortak yazar olarak)

Yaratıcı Düşünme Ders Programı (1-8) TTKB onaylı (ortak yazar olarak)

Duygusal Sosyal Gelişim Ders Programı (1-8) TTKB onaylı (ortak yazar olarak)

VERDİĞİ DERSLER

Ölçme Değerlendirme

Öğrenme Öğretmen Kuram ve Yaklaşımları

Eğitim Bilimine Giriş

Ek -D İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.08.4.MEM.0.34.24.01-044-1/69618
Konu : Anket (Nüket AFAT)

30/12/2011

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 04/10/2011 tarihli ve 10400 sayılı gelen yazınız.
b) Valilik Makamının 30/12/2011 tarih ve 169188 Sayılı Onayı.

İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Eğitimi Doktora öğrencisi Nüket AFAT'ın "Üstün Zekalı Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Hazırlanan Eğitim Programının Aile Farkındalığına ve Çocukların Bilişsel Performansına Etkisi " konulu tezine dair anket çalışmasını İlimiz,Fatih,İlçesi Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu velilerine yönelik uygulama talebi ilgi Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b)Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Metin TASDEMİR
Müdür
Müdür Yardımcısı

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.

Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

Ek E- Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler) ile Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Benzer Maddeleri

EFÖ (ÜZÇE)	ETÖ
41 Çatışmalarımızı kazanacağım şekilde yönetirim	3Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım
42 Çocuğum, iyiliği için benim dediklerime uymalıdır.	
20 Bağımsız çalışmasını desteklerim	5 Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum
32 Başarıya ulaştırmayan çaba kıymetsizdir.	7 Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm
37 Her istediğine kavuşamayabileceğini bilmelidir	30 Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm
24 Fikirlerini sabırla dinlerim	36 Çocuğum bana birşey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim
	37 Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım
19 Yapabileceği her işi yapabilmesi için fırsat sunarım	42 Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım
22 Yapabileceği her konuda sorumluluk veririm	
28 Evde herşeyi çocuğumuzun istediği gibi yapmaya çalışırız	44 Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir
31 Kendine yüksek ve katı hedefler koyması her zaman başarı getirir.	45 Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.
24 Kendine güveninin artması için başaracağı etkinliklere katılımını sağlarım	46 Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım

