



**T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜSTÜN ZEKÂLI 10 VE 14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ERGENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ İLE MUTLULUK DOYUMU ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yıldız KURT

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Sinan CANAN

İSTANBUL -2019

**T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜSTÜN ZEKÂLI 10 VE 14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ERGENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ İLE MUTLULUK DOYUMU ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yıldız KURT

164102269

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Sinan CANAN

İSTANBUL – 2019



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	: 164102269
Öğrenci Adı Soyadı	: Yıldız Kurt
Anabilim Dalı	: Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Sinan Canan
Tezin Başlığı	: Üstün Zekalı 10-14 Yaş Aralığındaki Ergenlerin Duygusal Zeka ile Mutluluk Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	: 25.05. 2019	Saati	: 10.00
Öğrenci Savunmaya	: ☒ GELDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
☒ OY BİRLİĞİ ☐ OY ÇOKLUGU			
☒ Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.			
☐ Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay)			
☐ Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDDEDİLMESİ kararı alınmıştır.			
Savunmada Tezin Başlığı	: ☒ Değişmedi.	☐ Değişti.	
Tezin Yeni Başlığı	:		
Öğrenci Savunmaya	: ☐ GELMEDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
☐ OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.			

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman Üye	Prof. Dr. Sinan Canan	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Kaan Yıllancioğlu	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Erkal Erzincan	

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üstün Zekâlı 10 ve 14 Yaş Aralığındaki Ergenlerin Duygusal zekâ ve Mutluluk Doyumu Arasındaki ilişkinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve akademik etik ilkelere bağlı kalarak, onurumla doğrularım.

Tarih: Ağustos / 2019

Yıldız KURT



TEŞEKKÜR

Araştırmamı yürütmem konusunda bilgi ve birikimi ile bana her türlü desteği sağlayan değerli danışmanım, Prof. Dr. Sinan CANAN'a, eğitim hayatım boyunca kıymetli görüş ve rehberliğini eksik etmeyen sevgili hocam, Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU'NA çok teşekkür ederim.

Klinik psikoloji eğitimim süresince, üzerimde büyük emeği olan ve kendilerinden çok şey öğrendiğim Öğr. Gör. Yıldız BURKOVİK'e ve süpervizyon alma fırsatı bulduğum ve kendisinden öğrendiğim her bilginin bana alan çalışmalarımda daima yol göstereceğini bildiğim Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÜNÜBOL'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ölçekleri uygulamamda yardımlarını esirgemeyen Üsküdar Çocuk Üniversitesi müdürü ve kurum çalışanlarına, BİLSEM (Kadıköy-Ataşehir) okul müdürü, yardımcıları özellikle okul psikolojik danışmanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşamım boyunca özellikle de eğitim hayatımda bana her zaman destek veren aileme, her zaman desteğini hissettiğim sevgili arkadaşlarıma, hayatımdaki varlıkları ile beni çok mutlu eden sevgili meslektaşlarım ve dostlarım Psikolojik Danışman Ümmüşen ULUÇAY, Uzman Psk. Fikriye SARICA, Uzman Psk. Müge ÇELİKEL'e, Uzman Psk. Elif KURTULUŞ'a teşekkür ederim.

Yıldız KURT

İstanbul, 2019

ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂLI 10 VE 14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ERGENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ İLE MUTLULUK DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışma, 10-14 yaş arasında üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma için Kadıköy ve Ataşehir BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'ndeki 381 öğrenciyle ölçek çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, Sosyodemografik Bilgi Formu, Bar-On Duygusal zekâ Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada karşılaştırmalı ve ilişkisel istatistik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, cinsiyet, hanedeki kişi sayısı, eğitim alınan kurumdan memnun olma durumu değişkenleri bakımından duygusal zekâ alt boyutları ve mutluluk düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Mutluluk ve duygusal zekâ alt boyutları arasındaki korelasyon bulgularına göre, duygusal zekâ tüm alt boyutlarıyla mutluluk düzeyi ile anlamlı ilişkili tespit edilmiştir. Duygusal zekânın mutluluk düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre, stres yönetimi, bireylerarası, genel ruh hali ve olumlu etki alt boyutlarının mutluluğu ileri düzeyde ve anlamlı etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, üstün yetenekli çocuklarda ayrıca ele alınması gereken duygusal zekânın mutlulukla ilişkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçların ileri çalışmalara yön verebileceği ve üstün yetenekli çocuklar için eğitim programlarının yapılandırılmasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, Mutluluk, Öznel İyi Oluş, Üstün Zekâ, Üstün Yetenekli Çocuk, Ergenlik

(KURT, Yıldız, Master's Degree, İstanbul, 2019)

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HAPPINESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF 10-14 YEAR-OLD GIFTED ADOLESCENTS

This study aims to investigate the relationship between emotional intelligence and happiness in gifted children aged 10-14 years. For the research, scale studies were conducted with 381 students from BİLSEM (Science and Art Center) in Kadıköy and Ataşehir as well as Üsküdar Children's University providing education to gifted students. Sociodemographic Information Form, Bar-On Emotional Intelligence Scale and Oxford Happiness Scale were applied to the students. Comparative and relational statistical analysis methods were used in the study. According to the findings obtained in the study, it was found that emotional intelligence sub-dimensions and happiness level differed significantly in terms of gender, households, satisfaction with the institution. According to the correlation findings between the sub-dimensions of happiness and emotional intelligence, emotional intelligence was found to be significantly correlated with happiness level in all sub-dimensions. According to the results of multiple regression analysis to investigate the predictive effect of emotional intelligence on happiness level, it was concluded that stress management, interpersonal, general mood and positive effect sub-dimensions affect happiness not only meaningfully but also significantly. The findings of the study show that emotional intelligence, which needs to be addressed separately, is associated with happiness in gifted children. It is thought that the results obtained can lead to further studies and contribute to the structuring of education programs for gifted children.

Keywords: Emotional Intelligence, Happiness, Subjective Well- Being, Gifted Child, Puberty

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.3. Zekâ Tanımları ve Zekâ Kuramları	3
1.3.1 Zekâ Kuramları.....	3
1.3.1.1. İki Faktör Teorisi	3
1.3.1.2. Thurstone Birleşik Faktörler Kuramı.....	4
1.3.1.3. Stenberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı.....	5
1.3.1.4. Başarılı Zekâ Kuramı.....	6
1.3.1.5. Çoklu Zekâ Kuramı	6
1.3.1.6. Çoklu Zekâ Alanları.....	7
1.4. Zekânın Ölçülmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar	8
1.5. Zekâyı Ölçmeye Yönelik Testler.....	10
1.5.1 Yetenek Testleri.....	10
1.5.2. Ölçme Araçları.....	11
1.5.2.1. Catell Zekâ Testi 2A	11
1.5.2.2. Stanford – Binet Zekâ Testi	11
1.5.2.3. Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R Zekâ Testi)	12
1.5.2.4. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS)	13
1.5.2.5. Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi (BGT II).....	13

1.5.2.6. Kaufman'ın Çocuklara Yönelik Değerlendirme Bataryası (K- ABC).....	13
1.5.2.7. Woodcock and Johnson Psiko Eğitsel Bataryası: Yetenek Testi	14
1.5.2.8. Stenberg' in Triarşik Yetenekler Testi.....	15
1.5.2.9.Raven' in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT)	15
1.5.2.10. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS).....	16
<i>1.6.Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramlarıyla İlgili Literatür Çalışmaları.....</i>	<i>16</i>
<i>1.7.Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri</i>	<i>20</i>
1.7.1. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Özellikler.....	20
1.7.2.Üstün Zekâlı Çocukların Bilişsel Özellikleri	21
1.7.3.Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri	21
1.7.4.Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri	22
1.7.5.Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Özellikleri	23
<i>1.8.Ergenlik Dönemi ve Özelliklerinin Tarihsel Çalışma Sürecinde Değerlendirilmesi</i>	<i>24</i>
<i>1.9.Üstün Zekâlı Çocukların Özelliklerini Etkileyen Kavramların Değerlendirilmesi ..</i>	<i>26</i>
1.9.1.1.Sosyal Duygusal Problemlerin Değerlendirilmesi.....	26
1.9.1.2.Zihinsel Farklılık Özelliğinin Değerlendirilmesi.....	27
1.9.1.2..Aşırı Uyarılmışlık Özelliğinin Değerlendirilmesi	27
1.9.2.3.Ahlaki ve Duygusal Gelişim Özelliğinin Değerlendirilmesi	28
1.9.1.4.Eş Zamanlı Olmayan Gelişme Özelliğinin Değerlendirilmesi	28
1.9.1.5.Kişilik Özelliğinin Değerlendirilmesi.....	29
1.9.1.6.Sosyal Kabul Özelliğinin Değerlendirilmesi	29
1.9.2.Cinsiyete Bağlı Etmenlerin Değerlendirilmesi	30
1.9.2.1Üstün Zekâlı Kız Cinsiyet Yönü İle Çocukların Değerlendirilmesi.....	30
1.9.2.2.Üstün Zekâlı Erkek Çocukların Cinsiyet Yönü İle Değerlendirilmesi	31
<i>1.10.Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi</i>	<i>31</i>
1.10.1.Türkiye Tarihindeki Gelişim Süreci	31
<i>1.11.Üstün Zekâlı Bireylere Yönelik Hazırlanmış Eğitim Modelleri.....</i>	<i>33</i>
1.11.1.Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirilmiş Modeli.....	33
1.11.2.Izgara Müfredat Modeli	34
1.11.3.Paralel Müfredat Modeli	35
1.11.4.Entegre Müfredat Modeli.....	36
<i>1.12.Duygusal Zekâ Kavramı</i>	<i>37</i>
1.12.1.Duygusal Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi	38

<i>1.13. Mutluluk Kavramı</i>	41
<i>1.13.1. Mutluluk Modeli ve Ergenlik Döneminde Yaşanan Mutluluk</i>	43
BÖLÜM II	46
YÖNTEM	46
<i>2.1. Evren ve Örneklem</i>	46
<i>2.2. Araştırmanın Modeli</i>	46
<i>2.3. Veri Ölçüm Araçları</i>	46
<i>2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu</i>	46
<i>2.3.2. Bar-On Duygusal zekâ Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu)</i>	46
<i>2.3.3. Oxford Mutluluk Ölçeği</i>	47
<i>2.4. Veri Analizi</i>	48
BÖLÜM III	49
BULGULAR	49
<i>3.1. Demografik Değişkenler Bakımından Duygusal Zekâ ve Mutluluk Değişkenlerinin Karşılaştırılması</i>	50
<i>3.2. Mutluluk ve Duygusal Zekâ Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>	59
BÖLÜM IV	61
TARTIŞMA	61
BÖLÜM V	66
SONUÇ VE ÖNERİLER	66
<i>5.1. SONUÇ</i>	66
<i>5.2. ÖNERİLER</i>	67
KAYNAKÇA	68
EKLER	85
EK-1. SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	85
EK-2. BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ	87
EK-3. OXFORD MUTLULUK ÖLÇEĞİ	89
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri.....	49
Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi	51
Tablo 3. Okul Türü Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi	52
Tablo 4. Özel Eğitim Desteği Alma Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi	53
Tablo 5. Gelir Düzeyi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi.....	54
Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi.....	55
Tablo 7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi.....	56
Tablo 8. Ailedeki Üye Sayısı Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi.....	57
Tablo 9. Şu An Hizmet Alınan Kurumdan Memnuniyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi	58
Tablo 10. Mutluluk ve Duygusal zekâ Boyutlarının Pearson Korelasyonu	59
Tablo 11. Öğrencilerin Mutluluk Düzeylerine Etki Eden Duygusal zekâ Boyutlarının Çoklu Regresyon Analizi.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1998).	34
Şekil 2. İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu İlişkisi	42



KISALTMALAR LİSTESİ

ASİS:	Anadolu Sak Zekâ Ölçeği
BGT:	Bender-Gestalt Görsel-Motorsal Algı Testi
BİLSEM:	Bilim ve Sanat Merkezi
CAS:	Cognitive Assessment System
EQ:	Emotional Quotient
IQ:	Intelligence Quotient
K- ABC:	Kaufmann’ın Çocuklara Yönelik Değerlendirme Bataryası
RAM:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RSPMT:	Raven’ in Standart Progresif Matrisler Testi
ve ark.:	ve arkadaşları
WISC:	Weschler Zekâ Ölçeği
WJ-R:	Woodcook ve Johnson Psiko-eğitsel Bataryası

EKLER LİSTESİ

EK-1: Sosyodemografik Bilgi Formu

EK-2: Bar-On Duygusal zekâ Ölçeği

EK-3: Oxford Mutluluk Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, zekâ tanımları, zekâ kuramları, üstün zekâ, duygusal zekâ, ergenlik ve mutluluk doyumu gibi kavramlar kuramsal ve tanımsal yaklaşımlardan yararlanarak ele alınıp açıklanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, üstün zekâlı 10 ve 14 yaş aralığındaki ergenlerin duygusal zekâ ile mutluluk doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma 10 ve 14 yaş aralığında üstün tanısı almış olan öğrenciler üzerinde uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgularla sosyodemografik verilerin arasındaki ilişki ortaya koymaya çalışılmıştır. Çalışmada hipotezlere cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Hipotezler:

1. 10 ve 14 yaş aralığındaki ergen öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile QI düzeyi arasında bir ilişki vardır.
2. 10 ve 14 yaş aralığındaki ergen öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile mutluluk doyumu arasında bir ilişki vardır.
3. 10 ve 14 yaş aralığındaki ergen öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile mutluluk doyumu arasında farklı kurumlarda eğitim görmesi arasında bir ilişki vardır.
4. Sosyodemografik veri özellikleri ile duygusal zekâ ve mutluluk doyumu arasında bir ilişki vardır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yüzyıllardan beri üstün zekâ kavramı merak ve ilgi konusu olmaya devam etmektedir. Bununla birlikte son zamanlarda özellikle duygusal zekâ, mutluluk gibi kavramlarda çalışmacıların yoğun ilgisine maruz kalmaktadır. Bu çalışmada ise üstün zekâlı 10 ve 14 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, bu alandaki literatüre kaynakça sağlayarak yeni verilere ulaşılarak değerlendirmeler yapmaktır.

Değişen dünyada üstün zekâlı bireylerin de özelliklerini gösterebileceği ve duygusal zekâlarını yansıtabileceği hayatın içinde varlıklarını mutlu bir şekilde ifade edebileceğinin önemli olduğu ve bazı kavramlarla bu açıklanmaya çalışılmıştır.

Üstün çocuklar diğer akranlarına göre farklı bir gelişim süreci içinde yer alırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimleri içinde bulunduğu yaş grubuna göre daha önde olduğu görülmektedir (Ataman, 2003; Akkaya, Özbay, Köksal, 2016).

Bununla birlikte olumlu ya da olumsuz birçok şeyi bir arada yaşayabilirler. Ergenlerin mutlu olabilmeleri akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarını sağlıklı bir şekilde kazanmasından geçmektedir (Keyes ve ark, 2002). Ergenlerin gelişim özellikleri ve içinde bulunduğu çevre; akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik inancının yaşamının ilerleyen döneminde olumlu ya da olumsuz yönde yordayıcı olduğu görülmektedir. Ergenlerin açıklanan yetkinlik inançları üstün zekâ ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçi özellikleriyle örtüştüğü ve bununla birlikte duygusal zekâ kavramlarını yansıttığı görülmektedir. Bu kavramların ele alındığı çalışmamızda ergenlerin mutluluk doyumları ile söz konusu kavramların ilişki içinde bulunabileceğine bu çalışmalar da dayanak olmaktadır.

Üstün zekâlı bireylerin duygusal zekâları da IQ kadar değerli ve önemlidir. Sosyal hayatın içinde var olma, sağlıklı bir psikoloji içinde bulunarak yaşamının ilerleyen dönemlerinde de kullanabilmesi son derece önemlidir. Bunun için yaşam doyumuna- mutluluk kavramlarının varlığının etkileyen unsurları ortaya koymak ve olumlu- olumsuz özelliklerinin belirlenmesi de önemlidir. Bu çalışmada bazı sosyodemografik bilgilerle bu özelliklerin etkisi ve ilişkisine bakılarak önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Büyük olumlu yaşantılar gibi küçük olumlu hayatın içinde var olan olaylar ergenlerin yaşam doyumlarında yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak, yaşlılarıyla birlikte zaman geçirmek, başka insanlara yardım etmek, hayatlarını etkileyerek, renkli, farklı beceriler, almalarını sağlayan hobiler mutluluk ve öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği açıklanmaktadır (McCullough, Huebner ve Laughlin, 2000).

Üstün zekâlı bireylerin duygusal zekâ ve mutluluk doyumuyla ilgili yapılan çalışmalar daha çok eğitim ve akademik başarıya yöneliktir. Bu çalışmayla birlikte bireylerin IQ ve EQ zekâlarının onların mutlu ve kaliteli bir yaşam sürmelerinin önemine vurgu yapılarak çalışmacıların dikkatini buna yönelik araştırmalara sevk etmektedir.

1.3. Zekâ Tanımları ve Zekâ Kuramları

Zekâ, bireylerin zor olan ve anlamada zorlandıkları düşünceleri kavrayabilme, yaşadığı dünyada etkileşim içinde bulunarak bunu en iyi şekilde gösterebilme, dikkatini doğru şekilde odaklayabilme ve farklı şekillerde akıl yürütebilme yeteneğidir (Gardner, 2015).

Bümen ise zekâyı bireylerin uyumlu davranabilme ve bunu çevreye gösterebilme, karmaşık olanı çözebilme yeteneğini yapılan testlerde ortaya koyabilmektedir (Levent, 2013).

Zekâ, merkezi sinir sisteminin dışarıdan gelen uyarıcıları, kaydetme, saklama var olan bilgilerle yeni edinilen bilgileri bağdaştırma, yorumlama, ilişkilendirme gibi bu karmaşık süreçleri yönetebilme kapasitesidir (Kulaksızoğlu, 2004).

Başka bir tanımda Thorndike ise zekâyı 3 özellik üzerinde durarak incelemiştir. Bu özellikler; sosyal, soyut ve mekanik gibi kavramlardır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Gardner, Zekânın sadece bir bölümden oluşmadığını, bireylerin yetenek ve ilgilerine göre farklı bölümlerinin olduğunu ve bazılarını baskın olarak yansıttığı tanımını yapmaktadır. Bu görüşünü “Çoklu Zekâ Kuramı” ile ortaya koymuştur (Gardner, 2015).

1.3.1 Zekâ Kuramları

1.3.1.1. İki Faktör Teorisi

Charles Spearman 1904 yılından itibaren zekâyı sistematik olarak ölçerek bir ilki gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte zekânın ölçülebileceğini ve performansının değerlendirilebileceğini psikometrik yaklaşımla ortaya koyarak yeni bir bakış açısıyla zekâyı incelemeye başlamıştır (Spearman, 1904). Birincisi çeşitli bilişsel potansiyelin ortak yönünü ifade eden zihinsel yetenektir ve bunu da ”g“ gibi genel belirli zihinsel

yetenekler (aritmetik, mekanik ve sözel) olarak ortaya koymaktadır (Andrade ve Perkins, 1998).

Spearman ile ilgili olarak araştırmacılar şu noktada birleşerek zihinsel yeteneklerini başarılı bir şekilde gösterebilenlerin başka alanlarda da başarı gösterebileceği iddiasında bulunmuşlardır. İstatistiksel bir çalışmada bunu bir ölçümle ortaya çıkararak; bu ölçümü “general factor g”si diye adlandırmaktadırlar.

1.3.1.2. Thurstone Birleşik Faktörler Kuramı

Spearman’ın ortaya koyduğu kuramı eleştirerek, zekânın aslında faklı potansiyellerle dolu ve çeşitli güçte bulunan gruplardan oluştuğu teorisini açıklamıştır. Thurstone 1887- 1955 yıllarında yaptığı bu çalışmalarla genel bir zekâ kavramına ulaşmıştır (Morris, 2002).

Birden fazla olan bu zekâ yeteneklerini on iki faktör ile açıklamış ve yaptığı son çalışmalarla bunu yedi faktör özelliği ile ortaya koymuştur. Bu yedi faktör aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

- 1) **Sözel Yetenek:** Sözcük ve kelimeleri düzenleme, sözel ifade edebilme gücü, sözcük dağarcığı, dilbilgisi becerilerini içermektedir.
- 2) **Sayısal Yetenek:** Verilen zamanda doğru bir şekilde istenilen aritmetik hesaplamaları yapabilmesidir.
- 3) **Genel Muhakeme Yeteneği:** Tam olarak açıklanamamış olsa da parçadan bütüne giderek düşünebilme yeteneğidir. Yani boş bırakılanı sıralama, doldurma ve belli düzen içinde ilerleyen kuralı çözümleyebilme yeteneğini kapsamaktadır.
- 4) **Kelime Akıcılığı:** Verilen zamanda farklı alanlarda sözcük türetmesi, kafiyeeye uygun isim söyleme, kelime üretmesi gibi becerileri ifade etmektedir.
- 5) **Yer - Mekân İlişkileri:** Nesnenin bütün görünen ya da görünmeyen özelliklerini tahmin etme, zihinde tasarlayabilme, düşünebilme ve yer- mekân özelliklerini algılayabilme kapasitesidir.

- 6) **Benlik Faktörü:** Anlamli anlamsız sembolleri, sözcükleri ve sıralarını, yerlerini özellikleriyle birlikte hızlıca fark edebilme yeteneğidir.
- 7) **Algısal Faktör:** Hızlı bir şekilde benzerlik, farklılık ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyabilme gücüdür (Özgüven,1994).

Thurstone ise her bireyin aynı yeteneğe sahip olmuş olsa da bireysel farklılık göstermekte olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte temel yeteneklerin birbiriyle uyumlu hareket eden başka bir ikinci düzeyinin de olabileceğini düşünmektedir.

1.3.1.3. Stenberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı

Robert J. Stenberg, sadece bir niteliğin ölçülmesi ile bir zekâ kavramı elde edilemeyeceğini ve bunun doğru sonuçları ortaya çıkaramayacağını belirtmiştir (Stenberg, 1995). Bu durumda sadece okul başarısı ve okuma becerisine bakılarak bir ölçüm yapılmıştır. Fakat bu ölçümlerde yüksek puan alamayan ancak çevresiyle uyumlu, kişiler arası iletişimi yüksek olan bireylerin durumun açıklamayacağını öne sürmüştür. Aslında zekâ yeteneği yüksek olan bireylerin iletişimi yüksek, çevreyle uyumlu oldukları görüşünü savunmuştur. Bu görüşler çerçevesinde, Stenberg Üçlü Sac Ayağı Kuramını ortaya koymuştur. Kuramda kişilerin iç, dış ve iç-dış dünyasındaki özellikleriyle birlikte; analitik, pratik, yaratıcı olarak üç zekâdan bahsetmiştir.

- 1) **Analitik Zekâ (Bileşimsel, Yapılanım):** Uygulanan geleneksel ölçümlerde, sorunları alışlagelmiş tek yönlü çözümlerle çözebilir, okuduğunu anlama, akıl yürütebilme, değerlendirme gibi becerileri oldukça yüksektir. Ayrıca bu özellikleri güçlü olanların okul ve sınav başarıları yüksektir.
- 2) **Yaratıcı Zekâ (Deneyimsel, Uygulama):** Bilinenden farklı, yeni şeyler ortaya koyabilen, hisleri yüksek, yenilikçi, keşfetme ve merak duygusu fazladır. Hayal gücü yüksek olduğundan sanatsal üretimleri vb. faaliyetleri ortaya koyma olasılığı yüksektir. Sorunlara farklı bakış açılarıyla, problem ve işleyişler için çözümler üretebilme becerileri iyi düzeydedir.

- 3) **Pratik Zekâ (Bağlamsal, Uyarlama):** Bağlamsal ve çevreyle olan ilişkileri geleneksel olamayacak ve uyumlu bir şekilde ortaya koyabilme becerisidir. Ulaşmak istediği günlük yaşam becerilerini kişisel ve farklı çözümlerle ulaşma yetisidir. Bu zekâ türünü genel zekâ alanından ayrı tutmaktadır. Bu yüzden de değerlendirme yapılırken ölçümlerle beraber, yarar sağlayacak gelişmeleri de ortaya koyacaktır (Stenberg, 1999). Değişik özellikler taşıyan ortamlarda her türlü becerilerini kullanabilir. Mevcut yeteneğini çevreye göre biçimlendirebilir, değiştirebilir ve dönüştürebilir. Bunun sonucu olarak ise çevreyi kendine göre değiştirebilir. Bulunduğu ortama göre nasıl hareket edileceğini bilir.

1.3.1.4. Başarılı Zekâ Kuramı

Stenberg oluşturduğu üçlü sacayağı kuramına alternatif olarak yeni bir teori ortaya koymuştur. Bu teoriye göre, üçlü sacayağı kuramında ortaya koyduğu zekâ alanlarının yüksek olması, her alanda baskın bir şekilde kendisini göstermesi kendi içinde bir denge olduğunu göstermektedir.

Başarılı zekâ kuramına göre, bireylerin özelliklerinin farkına varılması, güçlü, zayıf yanları belirlenmesi sonucu yeniden düzenlemesiyle çevreyle uyumu, çevreyi yönlendirebilmesi ve başarılı olması sağlanabilmektedir (Stenberg, 2003). Bu zekâ kuramı Stenberg' in çevreye uyumu ve yönlendirebilmesi görüşüyle diğer zekâ kuramlarından ayrı olduğunu ortaya koymuştur. Zekâ gücüyle birey kendisini ve çevresini yönetebilir, özelliklerini çevreye yansıtarak amaçlarını gerçekleştirebilecek bir düzen kurabilme becerisine sahiptir (Stenberg, 2003).

1.3.1.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner yapmış olduğu “Multiple Intelligences Teory” ile aslında zekânın bireysel olduğunu ortaya koyarak, bilinen zekâ teorilerden farklılık göstermiştir. Bu görüşle birlikte zekânın yedi ayrı özelliğinden bahsetmiştir.

Nöropsikolog Gardner' a göre zekâ, birçok uyarının farklı doğal yerlerde, farklı özelliklerde kullanılarak yeni, orijinal üretim yapabilmesi bununla birlikte problemleri alışılmışın dışında, yeni çözümler üreterek çözmesidir (Armstrong, 1994; Gardner & Hatc, 1989).

Gardner 1999 yılında Intelligence Reframed çalışması yayımlayarak yedi olan zekâ alanını, sekiz alan olarak açıklamıştır (Saban, 2002). Sekizinci zekâ olarak, doğa zekâsını ekleyerek revize etmiştir. Bu alandaki çalışmalar hala devam etmekle birlikte farklı zekâ alanları olabileceği açık bir konu olarak durmaktadır. Yapılan son çalışmalarla dokuzuncu alan varoluşçu zekâdan bahsedilmektedir (Reoper ve Davis, 2000).

Bu sekiz zekâ alanının her insanda birden fazlasının bulunabileceğini ve bazı alanların baskın bazılarının ise baskın olmadığı teorisi çoklu zekâ kuramı ile ortaya konmuştur. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

1.3.1.6. Çoklu Zekâ Alanları

- 1- **Sözel - Dilsel Zekâ Alanı:** Bu zekâ alanı daha baskın bireyler, kendi anadillerini ve başka dilleri kullanmada, ifade etmede oldukça iyidirler. Ayrıca sözel olarak kendilerini güzel konuşarak ifade edebilir ve karşı tarafı anlayabilmede oldukça başarılıdır. Sözcükleri kullanabilme ve yazı yazmada, soyut kavramları ifade etmede iyidirler. Dilbilgisini kullanabilme, şiir yazma – okuma, kelimeleri kullanarak mecaz, hikâye vb. üretme becerilerini bu yolla ortaya koyabilirler (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).
- 2- **Mantıksal – Matematiksel Zekâ Alanı:** Sayıları, hesaplama yapmayı, rakamlarla düşünmeyi, hipotez kurmayı severler. Nedensellik ve ilişki kurma, soyut sembollerle düşünme, geometrik şekiller, bilimsel çalışmalarda bulunmaktan keyif alırlar (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).
- 3- **Bedensel - Kinestetik Zekâ Alanı:** Kendisini anlatmada ve anlamada çoğunlukla bedenini kullanarak ifade eder ve öğrenirler. Vücutlarını oldukça ustalıkla hareket ettirerek, sorunlarını çözer, yeni şeyler ortaya koyabilirler. Vücutlarını eşgüdümlü hareket ettirebilirler. Yüz hareketlerini oldukça başarılı şekilde kullanarak, jest ve mimikle ifade edebilme özelliklerine sahiptirler (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).
- 4- **Kişilerarası - Sosyal Zekâ Alanı:** Bu zekâ alanına sahip bireyler, kişilerarası ilişkilere çok önem veriler ve farklı fikirlere, değerlere saygı duyarlar. Duyguları anlama ve ifade etmede güçlü bireylerdir. Grup dinamiğine, işbirliği içinde hareket etmeye önem verirler (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).

- 5- **Görsel- Mekânsal – Uzamsal- Uzaysal Zekâ:** Bu Zekâ alanındaki bireyler her şeyi görselleştirebilir ve belleğinde canlandırabilir. Hislerini ön planda tutarak düşünür, görsel birçok nesneyi ve şekilleri üç boyutlu olarak zihninde tasarlayabilir, düşünebilir. Muhakeme yetenekleri oldukça gelişmiştir. İmgesel ve soyut birçok şeyi zihninde görselleştirebilir (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).
- 6- **İçsel- Kişisel Zekâ Alanı:** Bu alandaki bireyler dışarıdan bakıldığında içe kapanık gibi görünseler de aslında kendi iç dünyalarını, düşünce ve keşfetme gibi eylemlerde bulunarak gösterebilirler. Sürekli olarak kendilerini tanıma, ilgi, ihtiyaç ve davranışlarını anlamlandırma gibi süreçlerle iç içe bulunurlar. Duygularını, değerlerini anlama, bir amaç oluşturma ve bu doğrultuda hareket etmek, hayal kurabilmek gibi durumlarda kendi başına kalarak bağımsız olmak isterler (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).
- 7- **Müzik- Ritmik Zekâ Alanı:** Müzik, ritim, ses bu zekâ alanındaki bireyler için birçok şey ifade etmektedir. Öğrenmelerinde, kişilerle, çevreleriyle ilişki kurmada ve birçok etkinlikte sesi, müziği kullanabilirler. Müziğe ve müzik materyallerine ve ritme karşı ilgileri oldukça yoğundur, farklı seslere duyarlıdırlar. Farklı ritim ve ses çıkarmada yeteneklerini kullanabilir ve bu alanda üretim yapabilirler (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).
- 8- **Doğa Zekâ Alanı:** İçinde bulunduğu çevredeki tüm canlı varlıklara ve doğaya karşı ilgileri oldukça gelişmiştir. Farklı canlıları kıyaslama, özelliklerine göre gruplandırma vb. Merakları, araştırmaları hep içinde bulundukları doğa ve canlı varlıklar üzerinedir (Checkley, 1997; Yavuz, 2001; Hoerr, 2002a).

Belirtilen zekâ alanlarının ortak özelliği ise birbirinden bağımsız bir şekilde hareket etmek yerine birbirleriyle işbirliği yaparak, etkileşim içinde bulunarak çalışırlar (Armstrong,1994).

1.4. Zekânın Ölçülmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Yapılan ilk çalışmalar arasında 1800’lü yılların sonunda, Francis Galton, zeki olan insanların, aile bireylerinin de zeki olduğunu ve böylece zekânın genetik ve biyolojik özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bunu yaptığı çalışmada, kafanın büyüklüğü ve insanların uyarıcılara verdiği tepki hızını ölçerek tespit etmiştir (Gould, 1996).

Beynin büyüklüğü ile ilgilenen diğer bir bilim insanı olan nörolog Paul Broca bu çalışmayla büyük olan beynin üstün bir zekâyâ sahip olduğu fikrini savunmuştur fakat yaptığı çalışma sonucunda aralarında zayıf ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Gould, 1996).

Beynin boyutu ile bireyin başarısı arasında bir ilişki olduğu düşünülerek yeni çalışmalar yapılmıştır. Fakat daha önceki sonuçlarla aynı olarak ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak gorillerin kafa boyutu incelenmiş ve büyük – küçük goril kafaları karşılaştırılmıştır (Ross, 1991).

Yapılan diğer bir çalışmada zekânın cinsiyet üzerindeki etkisine bakılmıştır. Kadın ya da erkek beyni ağırlık olarak ele alınmış ve kadın beyinin % 10 daha az hafif olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle kadınların daha düşük IQ’ da olduğu düşünülmüştür (Holden,1995) Bunun yanı sıra 4000 kadın ve 6000 erkeğin katıldığı araştırmada kadın ve erkeğin IQ’sü arasında ortaya konacak fark olmadığı anlaşılmıştır (Colom ve Arki 2000).

Zekânın ölçülmesiyle ilgili olarak 1904 yıllarında sunulan bir makalede bunun mümkün olamayacağı belirtilmiştir (Wolf, 1973). Bu yayınlanan araştırmanın hemen ardından Binet, zekâ testini ortaya koyarak bir başlangıç yapmıştır. Normal ve yardıma gereksinimi olan özel çocukları tanılamaya yardımcı olmak amacıyla tasarlanan projede yer alarak bir test geliştirmiştir. Böylece 1905 yıllarında dünyada bir ilk gerçekleşerek Binet - Simon, Zekâ testi geliştirilmiştir (Binet, Simon, 1905).

Bu test, ilk dönemlerde Paris’teki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin fark edilmesi amacıyla yapılmaktaydı. Bununla birlikte zihinsel engelliler için kullanılan kavramların olumsuz karşılanması nedeniyle takvim yaşı ve zihinsel seviye gibi özellikler ortaya koyarak testte değişiklik yapmıştır.

Binet – Simon Zekâ testi üzerinde 1916 yıllarında Lewis Terman ve Stanford Üniversitesiyle yaptığı ortak çalışma sonucu zekâ testinin sonucunu yaşa göre tekrar düzenlenmesiyle birlikte daha güvenli bir ölçme gerçekleştirdi. Yani IQ puanını belirlemek için daha güvenli bir hesaplama ortaya koymuştur (Terman, 1916).

1905 yılından itibaren IQ’ nun ölçülmesi dünyada artarak devam eden ve bir sektör haline dönüşmüştür. Binet- Simon Zekâ testiyle başlayan bu ilgi farklı ölçme araçlarının da ortaya çıkması ve her sektörde kullanılmasına yol açmıştır. Aşağıda bunlardan en popüler olanı açıklanmıştır.

1.5. Zekâyı Ölçmeye Yönelik Testler

Zekâ testleri, grup ve bireysel olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir. Bunların arasında ise yoğun olarak; Stanford – Binet ve Wechler Çocuk ölçme araçları kullanılmaktadır. Çünkü diğer ölçme araçlarına göre geçerlik – güvenirlik çalışmalarında en yüksek olduğu görülmektedir (Savaşır & Şahin, 1998).

Zekâ testleri değerlendirilirken, bireylerin testteki sorulara verdiği cevaplar ile ortaya zekâ yaşı çıkmaktadır. Çıkan bu zekâ yaşı, doğum yaşına bölünerek IQ belirlenmiş olmaktadır (Eripek, 2002; Umansky, 2004).

Aşağıdaki formüle göre zekâ bölümü (IQ) belirlenmektedir.

$$\text{Zekâ Bölümü (ZB)} = (\text{Zekâ Yaşı (ZY)} * 100) / \text{Takvim Yaşı (TY)}$$

Zekâ testleri, bireyi tanıma ve değerlendirmek için kullanılan Psikolojik Testlerin içinde yer alan, Maksimum Performans testlerinin alt kategorisinde yer almakta olan Yetenek Testleri içerisinde yer almaktadır.

1.5.1 Yetenek Testleri

Bu testler, kişilerin okul başarısının yanı sıra zihinsel faaliyetlerin önemli göstergesi, dışarıdan edinilmesi zor olan yetilerin ve becerilerin belirlenmesine kaynaklık etmektedir. Bu testlerin en önemli özellikleri her yaş için farklı şekillerde belirlenerek standart düzeyde her yaştan bireye uygulanır olmasıdır. Yetenek testleri bu yüzden genel ve özel yetenek olmak üzere iki kategoride belirlenebilmektedir (Özgüven, 1998).

Genel yeteneğin içinde değerlendirilen bilişsel süreçlerdir. Bu yüzden “Zekâ Testleri” olarak adlandırılmaktadır. İki faktör yaklaşımında yer alan “g” faktörünü değerlendiren genel yetenek araçlarını yansıtmaktadır.

Spearman’ in bahsettiği “s” ise kişilerin birbirinden ayıran en önemli sanatsal faaliyetlerini yansıtan, zihinsel özel yeteneklerini ölçmeyi hedefleyen araçlar olarak değerlendirilmektedir (Özgüven, 1998).

Yukarıdaki belirtilen özelliklerden farklı olarak başka yetenek testleri de bulunmaktadır. Bunların dil, aritmetik, soyut ve mekanik yetenek olarak değerlendirilmesi farklı ölçme araçları ile belirlenmektedir (Kepçeoğlu, 2001).

1.5.2. Ölçme Araçları

1.5.2.1. Catell Zekâ Testi 2A

1957 yılı içerisinde Catell tarafından geliştirilerek günümüzde hala kullanılmakta olan zekâ testlerinden biridir. Türkçe versiyonunu da 1974 yılında Tuğrul düzenleyerek Türkiye’ de kullanılmasına aracılık etmiştir (Tuğrul, 1974).

Bu testte 25 dakika içerisinde, 4 alt kategoride; birbirinin devamı olan veya birbirinden farklı olan şekli hızlı ve doğru cevaplandırması sonucu her doğrunun 1 puanla değerlendirilmesiyle bireyin IQ’sü belirlenmektedir (Gül, 2006). Catell 2A ve 2B formu bulunmaktadır. Bu formlar arasında yapılan çalışmalarda **korelasyonun** 0.50’den fazla olduğu ortaya konmuştur.

1.5.2.2. Stanford – Binet Zekâ Testi

Bu testin tarihsel sürecine bakıldığında aşamalı olarak geliştiği görülmektedir. A. Binet’ in başlattığı ve Stanford üniversitesindeki çalışmalarıyla 1905 yılında Terman tekrar ele alarak testi geliştirmiştir. Şartların ve gereksinimlerin değişmesiyle birlikte ortaya çıkan değişiklikler de dikkate alınarak 1916’ da tekrar düzenlenerek kullanıma sunulmuştur.

1986 yılında Thorndike, Satter ve Hagen ise bu testi daha farklı yaşta ve farklı gruplara genelleyerek özellikle bunu yaparken cinsiyet ve ırk gibi faktörleri benzer tutarak daha geniş bir kesitin kullanmasına olanak sağlamıştır (Thorndike, Satter, Hagen, 1986). Böylece Stanford – Binet Zekâ Testi 4 (Stanford– Binet Intelligence Scale: fourth Edition) yaygın olarak kullanılan testler arasına girmiştir.

Bu ölçme aracı 2 – 23 yaş arası kişilere uygulanan ve 45- 90 dakika sürebilen bir testtir. Dört alt başlığı vardır. Bu alt ölçekler şunlar;

- Kısa süreli bellek,
- Sözel muhakeme,
- Sayısal muhakeme,
- Soyut/ görsel muhakeme, olmak üzere ölçülebilmektedir.

Test yine 2003 yılında tekrar düzenlenerek, Stanford – Binet Zekâ Testi 5 olarak güncellenerek en çok kullanılan testler arasında yer almaya devam etmektedir (Becker, 2003).

1.5.2.3. Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R Zekâ Testi)

Wechsler' in 1949 yılında geliştirdiği ve çocukların zekâ düzeyini belirlenmek üzere ortaya (WISC- R) konmuş testlerdendir (Wechsler, David, 1974). Ülkemizde üstün zekâlı çocukları tanılamada özellikle de Bilsem'lerde bu test kullanılmaktadır. 1974 yılında ihtiyaç ve ortaya çıkan gelişmeler sonucu yeniden düzenlenerek (WISC-R) kullanıma sunulmuştur. Bu yıllarda bu ölçme aracını Savaşır ve Şahin Türkçe'ye uyarlayarak kullanıma sunulmasında öncülük etmişlerdir (Savaşır, Şahin, 1998). Türk Psikologlar Derneği 1995 yılında itibaren ülkemizde bu ölçme aracının Türkçe olarak kullanımını sağlamıştır (Uluç, Korkmaz ve Şahin, 2014). WISC- R altı yaş- sıfır ay ve on bir yaş- on altı yaş aralığındaki çocuklara kişisel ölçme gerçekleştirilerek uygulanmaktadır. Verilen zaman ise yaş grubunun özelliğine göre bir ve bir buçuk saat arasında değişmektedir. Bu test sözel ve performans olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümün kendi içinde, altı alt ölçeği ile birlikte on iki özelliği ölçmeye dayanmaktadır (Wechsler, 1974).

Sözel Bölüm

- Genel bilgi,
- Aritmetik,
- Sözcük hazinesi,
- Benzerlik,
- Muhakeme,
- Sayı diziler,

Performans bölümü

- Parçayı bütün hale getirme,
- Resim tamamlama,
- Resim düzenleme,
- Şifre ve labirent,
- Küplerle desen olmak üzere bu özellikler ölçülmektedir.

WISC-R'ın en önemli özelliklerinden biri de değerlendirme sayı dizisi ve labirent alt ölçeklerin on tanesini bireyin cevaplandırmasıyla zekânın ölçülebilmesidir. Bunun nedeni ise, uygulama sırasında bireyde isteksizlik ve bireyden kaynaklı birtakım problemin ortaya çıkabilme ihtimalidir (Savaşır, Şahin, 1995). WISC-R değerlendirilirken her alt ölçekten alınan puanların toplanmasıyla sonuca varılmaktadır (Kiriş, Nurcihan, Karakaş, 2004).

1.5.2.4.Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS)

Bu testin amacı, çocukların zihinsel işlemlerini değerlendirmektir. Zihinsel olarak yeteneklerinin yaşitlarına göre ölçülmesi ve değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu ölçme aracı kişiye özel birebir uygulanır.

PASS (planlama, eş zamanlılık, dikkat ve sıralı bilişsel işlemler) yaklaşımından yola çıkarak CAS (Zihinsel Değerlendirme Sistemi) aracı birebir beş ve on yedi yaş aralığındaki kişilere uygulanmaktadır (Naglieri & Das, 1997).

CAS dört ölçekten oluşurken yine kendi içinde alt ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması birden fazla çalışılmıştır ve bu yüzden tutarlılığı yüksektir (Naglieri, 2001).

1.5.2.5.Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi (BGT II)

L. Bender tarafından 1938’ de, BGT ölçme aracı geliştirmiştir. Gestalt Görsel Motor Koordinasyonun bir ismi, Bender Gestalt olarak bilinmektedir (BGT; Bender, 1938). Bu testin özelliği çocukların görsel algılarını, bellek gücünü, hatırlayabilme ve çizim becerileni ölçmeye yönelik olmasıdır (Piotrowski,1995,Costenbaderve Ark.2000, Cashel, 2002). BGT en çok beyin hasarlarının yaşanıldığı durumlarda, özgül öğrenme güçlüğünde, bilişsel problemin fark edilmesi için başvurulmuş testlerden biridir (Lezak, 1995).

Gelişim döneminde yaşanan saplantı nedeniyle kişilik sapmaları ve zihinsel gerilikleri belirlemede de yoğunlukla kullanılmaktadır (Murphy &Davidshofer, 1990). Genellikle 5 yaş 6 ay ile 10 yaş 11 ay olan çocuklara bireysel ya da grup olarak uygulanmaktadır. Özellikle 9 kart bulunmaktadır ve sırası ile bu kartlar kâğıt, kalem kullanarak uygulanmaktadır. Koppitz puanlama sisteminin tercih edilmesiyle birlikte BGT II olarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu ölçme aracından çocuklar en fazla 30 puan alabilmektedir (Koppitz, 1964).

1.5.2.6. Kaufman’ın Çocuklara Yönelik Değerlendirme Bataryası (K- ABC)

Alan. S. Kaufman ve eşi Nadeen Kaufman, erken dönem çocuklarına yönelik bu bataryayı geliştirmişlerdir (Kaufman & Kaufman,1983). Kaufman, bu batarya ile özgül öğrenme güçlüğü çeken çocukların tanılmasına öncülük etmiştir. K-ABC ölçme aracı John Horn’ un yetenekler sıralaması Gf- Gc yaklaşımı ile Luria’nın ortaya koyduğu farlı nöropsikolojik yaklaşımından yola çıkarak Kaufman bataryasını geliştirmiştir

(Kaufman, Kaufman, 2001). Çocukların 35- 85 dakika arasında 16 alt ölçekli testi cevaplandırmasıyla zihinsel yetenekleri ve başarı potansiyeli belirlenmektedir (Gökaydın, 2004).

Bataryanın iki önemli prensibi bulunmaktadır. Birincisi sözel bölümün IQ'yu tanımlandığı ve sözel IQ başarısı kavramının daha açıklayıcı olduğudur (Naglieri, Jack, 2003). Bu batarya 2004 yılında yeniden düzenlenerek 3- 18 yaş aralığı olarak değişiklik yapılarak uygulanmaya devam etmektedir (Kaufman& Kaufman, 2004).

K-ABC bataryası üç başlıktan oluşmaktadır;

Birinci başlık, Sıralı Ardışık İşlemler (Sequential)

- El hareketleri,
- Sayı hatırlama,
- Kelime düzeni yer almaktadır.

İkinci başlık, Eş Zamanlı İşlem (Simultaneous Processing)

- Uzamsal hafıza- fotoğraf,
- Gestalt kapanışı,
- Üçgenler,
- Yüz tanıma,
- Sihirli pencere
- Matris analoji alt ölçekleri bulunmaktadır.

Üçüncü başlık, Başarı (Achievement)

- İfade edici kelime hazinesi,
- Okuma- anlama,
- Matematiksel işlemler, bilmece, şifre çözümü gibi ölçeklerden batarya oluşmaktadır.

1.5.2.7. Woodcock and Johnson Psiko Eğitsel Bataryası: Yetenek Testi

Binet' in testinde olduğu gibi yeteneklerin fark edilmesine yönelik bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracının en önemli özelliklerinden biri bu testin soncunda kişilerin yeteneklerini kendi yaşantılarına dâhil etmelerine yardımcı olabilmesidir. Çünkü bu, batarya ile bireyin görsel- uzamsal IQ'sunun en ince ayrıntılarının dahi ölçebilmesinden geçmektedir (Kyllonen, Patrick, Gluck, 2003).

Bataryanın yeniden revize edilmesiyle birlikte WJ-R; Woodcock- Johnson serisi günümüzde bu adla kullanılmaya devam etmektedir. Özellikle 2 ile 90 yaş gibi geniş bir kitleye uygulama olanağı vardır. Bataryanın bilişsel ve başarı gibi iki alt ölçeği bulunmaktadır.

Bilişsel başlığının altında; uzun- kısa süreli bellek, belleği kullanma hızı, duyuşal işlemler, muhakeme edebilme, farklı – benzer olanı ve kavramları ayırt edebilme gibi beceriler bulunmaktadır.

Başarı başlığının altında ise gizil beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarma ve değeriendirilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır.

1.5.2.8. Stenberg’ in Triarşik Yetenekler Testi

Stenberg diğeri zekâ testlerinin ölçmede yetersiz olduğunu düşündüğü için yaratıcı ve pratik zekâyı ölçerek farklılığını göstermiştir. Pratik ve yaratıcı zekâ becerileri sadece okul başarısının bir göstergesi olarak düşünülmemesi gerektiğini öne sürmüştür. Uygulama alanı, ilköğretimin ikinci kademesinden başlayarak ortaöğretime giden çocukları kapsamaktadır. Testin üç ana başlığı ve onların 12 alt ölçeğı bulunmaktadır. Bu ana başlıklar, analitik, pratik ve yaratıcı zekâ olarak; sayısal, dilsel, kompozisyon yazabilme ve simgesel yetenek becerilerini ölçmektedir. En önemli özelliğı film, çizgi film, resim gibi görsel materyallerle daha eğlenceli ve yoruma dayalı olmasına imkân verebilmesidir (Brody & Elaine, 2003).

1.5.2.9. Raven’ in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT)

RSPMT’ini, Raven 1936 yılında İngiltere’ de çalışmalarına başlamış, 1938’ de tamamlayarak kullanılmasına olanak sağlamıştır (Cronbach, 1970). Alt ölçeklerde ihtiyaç ve koşullar gibi nedenlerden dolayı 1947- 1956 yılları arasında yapılan çalışmamalarla revize edilmiştir.

Test, toplamda 60 soru ve bunu oluşturan 5 alt başlığı ve her alt başlıkta 12 soruluk, gruba uygulanabilen bir ölçme aracıdır. Altı yaş ve üzerine uygulanabilen sözel olmayan test, akıcı ve analitik IQ’yu ölçebilmektedir (Öner, 1997), (Sternberg, Robert, Wisdom, 2003).

Testin en önemli özelliğı, kültürel ve sosyoekonomik faktörlerden uzak olmasının sonuçları değıştirmede az rol oynamasıdır (Lezak, Howieson, Loring, 1995). RSPMT’ in içeriğı, kolaydan zora bir sıra izlemesi ve kolay, anlaşılır komutlarının olmasıdır.

Conrad, uygulamanın dil farklılığı ve işitme kaybı- yetersizliğı bulunan bireylerin dahi sorun yaşamadan uygulanabilir yeterlilikte olduğunu belirtmektedir (Conrad, 1979).

1.5.2.10. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)

2016 yılında Türkiye de 4-12 yaş aralığındaki üstün yetenekli ve özel gereksinimle çocukları tanımaya yönelik olarak Sak ve arkadaşlarının geliştirdiği bir ölçme aracıdır. ASİS; yargılama, bellek, algı ve dikkat gibi bilişsel performansı ölçmeyi amaçlamaktadır. (Sak, Ayaş, Özdemir, Öpengin, 2016).

Testin içeriği, görsel ve sözel başlığı adı altında 7 alt ölçekten oluşmaktadır.

Görsel başlık adı altında;

- Görsel analogiler,
- Üçgenler,
- Dönen figürler,
- Vagonlar

Sözel başlık adı altında ise;

- Sözel analogiler,
- Sözcükler ve anlamlar,
- Mutfak tren hikâyesi ile birlikte toplamda 7 alt ölçeği bulunmaktadır.

ASİS için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında yüksek puanlar almış bir ölçek olmakla birlikte telif hakkı sadece MEB'indir. RAM'larda çoğunlukla kullanılan 4 güncel testten biride ASİS'tir

1.6.Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramlarıyla İlgili Literatür Çalışmaları

Günümüzde üstün zekâ, yetenek ve bu kavramlarla ilgili hala tam olarak belirlenmiş standart tanım bulunmamaktadır (Leana & Marilena, 2005). Bunun nedenleri arasında birçok çalışmacının ve bilim insanlarının konuya başka açılardan bakması ve farklı yaklaşımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ortak bir tanımda buluşamamanın diğer bir nedeni olarak her bir araştırmacının kültür özelliklerinin de bunda etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. (Sousa, 2003).

Üstün zekâlı çocuklar, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar kategorisinde değerlendirilirken 1994 yılında Avrupa Parlamentosu bu konuyu gündeme taşımıştır. Ayrıca üstün zekâlıların sayısının nüfusun genelinden az olduğu kabul edilmiştir. Üstün

zekâlı bireyler için ihtiyaca göre yeni düzenlemelerin gerekliliği ortaya konmuş ve çalışma kararı alınmıştır (Uzun, 2006).

Ülkeler üstün zekâlı bireyler için gerekli olan çalışmaları sergilemeye başladılar ve İngiltere bu konuda öncü bir adım atarak okullarında eğitimle ilgili düzenleme ve çalışmalar içinde bulunmak suretiyle yeni başlangıçlar yapmıştır. (Persson, 2009).

Renzulli bu konuyla ilgili üç önemli kavramın varlığından söz etmektedir. Bireylerin yaratıcılık, beceri ve kabiliyetlerini yansıtan, genel yetenek – genel zekâ ve bunları ortaya koyabilmesi için üzerine düşen en önemli şey olan sorumluluk gibi kavramlardan bahsetmektedir (Renzulli & Joseph, 1999).

Gagne, üstün zekâ ve yetenek kavramlarına farklı açıdan bakarak, bireylerin iç ve dış uyarıcılara karşı vermiş olduğu cevaplar ve bununla birlikte ortaya çıkan etkileşimde kullandığı beceri ve yetenekler olarak değerlendirmiştir (Gagne, 2003).

Columbus bu kavramları tanımlarken, diğer tanımlardan farklı olarak duygu ve yoğunluğunu da ekleyerek, üstün zekâ ve yetenek gibi üst düzey kabiliyetlere yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bununla birlikte bireylerin duyguları ve bilişsel yetenekleri kullanarak üst düzey deneyimle artabileceğini ve bunların birbirinden bağımsız hareket edebileceğini vurgulamıştır (Columbus Group, 1991).

Üstün zekâ ve yetenek kavramlarıyla ilgili olarak şaşırtıcı bir biçimde bu kavramlara sahip bireylerin IQ'sunun yüksek olmasının, yaşamı boyunca yansıtacağı anlamı taşımadığını sadece genetik olarak sürdürebileceğini Sak ve Clark bu alanda yaptığı çalışmalarda ortak bir düşünceyle ortaya koymuşlardır (Sak, 2011, Clark, 2015).

Psikoloji alanında kişilerin farkındalıklarının önem kazanması sonucu üstün yetenek- üstün zekâ kavramları bu açıdan değerlendirilmeye başlanmıştır. Özellikle de yaratıcılık ve motivasyon gibi iki kavram sayesinde birden fazla bilgiye ulaşılmıştır. Okula giden üstün çocukların okul başarısı ve performansa dayalı beceride ortaya koyduğu yaratıcılık ve girişimcilikle ilgili beceriler bu çalışmalara nitelik ve nicelik kazandırmıştır (Robinson ve Clinkenbeard, 1998).

Marker (2003), IQ'nun yüksek olmasının sadece üstünlük kavramını içerisinde ele alınmasının geniş bir çerçeveden bakılmasını zorlaştırdığı gibi bu kavramın anlamı ve zenginliğini de yitirmesine neden olduğu düşünülmektedir. Oysaki bu kavramların

bir araya gelmesinde arzu ve ilgilerin dışında çözülmesi güç olan sorunların çözüme kavuşturma becerisi önemlidir. Özellikle güç sorunların çözümünü kolay, pratik ve zamanı verimli kullanarak yönetme becerisiyle gerçekleştirmektedir. Ayrıca üstün çocuklar çok karmaşık sorunları basite indirgeyerek ya da basit sorunlarda çok karışık görünen bir özelliği fark ederek ortaya çıkarabilirler. Bu çocukların en önemli özelliğinin, çözülmesi zor ve güç olan sorunlarla uğraşmaktan keyif aldıklarını ifade etmiştir. Güç karmaşık sorunları çözmeye yönelik bu eylem onların birden fazla yetenekleri içerisinde etkileşim sağlamaları da gerektiğini vurgulamıştır (Marker, 2003).

Gagne' ye göre ise üstün zekâ ve yetenek tanımlarının bir bütün olarak değerlendirilmesi yerine onların farklı açıdan ayrı ayrı değerlendirilmesi gereken kavramlar olduğunu belirtmektedir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu akran grubu içinde % 10' undan az ya da daha yüksek puan alarak, bir veya daha fazla beceriye sahip olması bunun da gizil güç olarak kendiliğinden gerçekleşmesidir. Düzenli artarak bir gelişme göstermesi ve bireyin hayatında akranlarının % 10' undan daha fazla bilgileri barındırmasıdır (Gagne, 2003).

Son zamanlarda üstün zekâ veya okul başarısının yüksek olması, kişinin üstün özelliklere sahip olduğunu göstermemektedir. Çoğunluğun kabul ettiği gibi, kendi içinde etkileşim halinde olan üç özelliğin bireyde bulunması gerektiği düşünülmektedir. Birinci özellik, özel ve genel yeteneğin üst düzeyde bireyde bulunması gerekir.

İkinci olarak da yeni, farklı fikirler ortaya koyarak bunları sorunlara çözüm üretebilmede kullanabilmesidir. Üçüncü olarak, motivasyon gücünü kullanarak bir işi sürdürebilme, sonlandırabilme ve sorumluluğuna sahip çıkarak görev bilincinde bulunabilmesidir (Davaslıgil, 2004).

Bu düşünceyi daha iyi aydınlatabilmek için; Renzulli'nin, *Üç Çember Modeline* bakmak gerekir. Renzulli'ye göre, “*üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine*” sahiptir. Bunlar; *genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir*.

Genel yüksek düzeyde olan yeteneklerin bazıları, doğru, sağlıklı, nitelikli, bilgileri hızlıca hatırlayabilme, kelimelerin akışkanlığı, soyut düşünce üretebilme ve sayısal sözel akıl yürütebilme becerilerinden oluşmaktadır. Bedensel, fiziksel özellikle de kaba ve ince motor becerilerini kullanarak dans, müzik, resim, tiyatro gibi sanatsal

faaliyetlerin yanı sıra bilişsel olarak fen, matematik, kimya vb. yeteneklerde gösterdiği özel yetenek performanslarını kapsamaktadır.

İkinci olarak da yeni, farklı fikirler ortaya koyarak sorunlara çözüm üretebilmede kullanabilmesidir. Üçüncü olarak, motivasyon gücünü kullanarak bir işi sürdürebilme, sonlandırabilme ve sorumluluğuna sahip çıkarak görev bilincinde bulunabilmesidir. İkinci ve üçüncü yetenekler kendi içerisinde değişkenlik gösterebilir ve gelişmeye açık bir potansiyele sahiptir. Fakat yüksek düzeydeki genel ve özel yetenek doğuştandır ve değişmesi çok da mümkün değildir. Ancak uyaran, çevre koşulları, eğitim ve bireyin kişilik özellikleri bunu değiştirebilir veya etkileyebilir (Akt. Davaslıgil, 2004).

Üçüncü kümede zihinsel görevlerden, motivasyondan söz etmektedir. Bireyin bir işe başlaması bunu sürdürebilme ve sonlandırma isteği olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreç içinde problem ya da olaya karşı yoğun bir istek duyma, kararlılık gösterebilme, sebat içinde bulunabilme, ilgisini ve güdüsünü göstererek başarabileceği inancına sahip olarak kendisine olan güvenini yansıtabilmesidir. Yüksek hedefleri en iyi nitelikte ve kalitede, değişime açık, estetik bir anlayışla ve mükemmeliyetçi yaklaşımla hareket edebilmesidir. Bunların yanı sıra bireyin içinde bulunduğu çevre ve kişilik gibi etkenlerin de önemli bir güce sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Zekâyâ yönelik yapılan bu tanımlar tek bir boyutla değil, çok yönlü ve birbirinden farklı yetenek ve performansın önemli olduğu görüşünü desteklemektedir. Renzulli'ye göre üstün yetenek *“üstün yeteneklilik insanların herhangi bir değerli alandaki etkinliklerinde gizil güçlerini üst düzeyde sergileyebilmesi yeterliliğidir.”* olarak tanımlanmıştır.

Renzulli'nin modelinde üst düzeyde yaratıcılık performansı ve bununla birlikte üst düzey yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden sadece IQ'ya sahip olması değil, yeni farklı, orijinal ürünler ortaya koyarken gösterdiği üst düzey sorumluluk bilincine sahip olmasından geçmektedir (Freeman, 1985).

Bu görüş bireyin içinde bulunduğu ailesinde, okulunda ve arkadaşların içerisindeki etkisini göstermiştir. Yani bireyin sosyal çevre içerisindeki hal ve hareketlerinin motivasyonu etkilediği belirtmiştir (Mönks & Boxtel, 1985).

1.7.Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri

1.7.1. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Özellikler

Yapılan bilimsel çalışmaların verilerinin değerlendirilmesi sonucunda, üstün zekâlı çocukların daha erken çocukluk döneminde akranlarına göre bilişsel ve fiziksel gelişim özelliklerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan gelişim özelliklerinde bulunan farklılıklar şu şekilde açıklanmaktadır.

Akranlarına göre üst düzey dikkat, odaklanma becerileri iyidir. Dil gelişimi açısından bakıldığında ise kelime ve sözcükleri çabuk kavrayarak konuşmaya erken başlayabilirler. Öğrenme kapasiteleri yüksektir ve öğrendiklerini de kolay kolay unutmazlar. İlgi duyduğu şeylere karşı gözlem yapabilme, inceleme üstün çocuklarda yüksek haz ve büyük bir merak uyandırmaktadır. Bütün bu üst düzey gösterdiği özellikleri, dışarıdan bir etkiyle değil, kendi motivasyon gücünü kullanarak ortaya çıkarırlar (Davis, 2014).

Ayrıca üstün çocuklar; kitaplara ve çevresine karşı oldukça duyarlı, meraklı aynı zamanda çeşitli farklı alanlara ilgili, mizah duygusu yüksek ve yenilikler ortaya koyabilme, eleştirel düşüncelerle soru sorma, akıl yürütebilme kapasitesini de oldukça yüksek oranda kullanabilme gibi yeteneklere sahiptirler. (Jackson ve Klein'den akt. İncekara, 2013).

Gelişimsel olarak bakıldığında üstün çocukların yaşının artmasıyla birlikte birtakım uyum problemleri görülmeye başlanır. Uyumsuzluklarla baş edebilmek için duygusal ve sosyal yönden performans göstererek risk alırlar. Bu çocukların bilişsel gelişimleri, bedensel gelişimlerinden daha önde olduğu için kendi akranları yerine yetişkinlerle veya büyüklerle sosyalleşirler. Bu sosyalleşme sürecinde olumsuzluklarla karşılaşılırsa hayal kırıklığına uğrayabilirler. Ancak unutulmaması gereken, kendi akranları ile iletişim kuramadıkları ve anlaşılmasa olduklarını düşündüklerinden dolayı, yetişkinlerle iletişime geçmeyi tercih etmektedirler (Sak, 2014).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimleri içinde bulunduğu yaş grubuna göre daha önde olduğu görülmektedir (Ataman, 2003; Akkaya, Özbay, Köksal, 2016).

Bu durum üstün zekâya sahip bireylerin de bireysel farklılığı olduğu ve bütün bu açıklanan özelliklere sahip olamayacağı ve aynı zamanda bu özellikleri ortaya koyamadığını ifade etmektedir. (Sak, 2011).

1.7.2.Üstün Zekâlı Çocukların Bilişsel Özellikleri

Erken çocukluk döneminden başlayarak akranlarının gösterdiği gelişim özelliklerinden daha hızlı ve önde gelişim göstermektedirler.

- Bebeklikten başlayarak çevresindeki nesnelere karşı yoğun ilgi ve merak duyarlar.
- Uzun süre dikkatlerini devam ettirebilirler.
- Öğrenmeye karşı güduları tamdır.
- Olaylara ve problemlere karşı farklı yöntemler kullanarak çözüm üretebilirler.
- Uzun süre hafıza ve kapasiteleri yüksektir.
- Ezberi güçlüdür.
- Kelime bilgisi fazladır.
- Okuma ve yazmayı vaktinden önce tek başına öğrenebilirler.
- Sayılara karşı ilgileri yoğundur.
- Zaman kavramını yaşlılarından önce geliştirebilirler.
- Farklı düşünce biçimlerini kullanarak ve daha az materyal kullanarak mantıksal muhakeme yapabilirler. Bunun içinde daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar.
- Olaylar ya da kavramlar arasındaki ilişkiyi fark edebilirler.
- Mecaz ve bu tür söylemleri kavrayabilirler (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001).
- Muhakeme yaparak ve sorunları farklı yöntemler uygulayarak çözebilirler (Cutts ve Moseley, 2001).
- Birbirinden farklı yeni düşünceler ortaya koyarak yaşlılarından üst düzey yaratıcılığını ortaya koyabilirler (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001).
- Anlaşılması ve çözümlenmesi zor görünen düşünce ve problemlerde analitik düşünerek, matematiksel ilişki kurarak çözümleri uygulayabilirler (Silverman, 1993b).

1.7.3.Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişim alanı ile ilgili olarak geçmiş yıllarda üstün zekâ ile fiziksel görünüm arasında ilişki olduğu varsayılmıştır. Osmanlı zamanında üstün zekâ ve

yeteneklilerin Enderun Mektebine kabulünde, fiziksel görünüm göz önüne alınarak ilk şart olarak kabul edilmiştir (Erol, 2010).

Günümüz dünyasına bakıldığında ise fiziksel görünüm, üstün zekâ ve yetenekliler için tanı kriteri olmaktan çıkmıştır (Enç, 2005). Üstün çocukların doğum ağırlıkları yaşitlarına göre daha ağır ve boyları da uzundur. Bu çocukların normal zekâyâ sahip bireylere göre daha uzun ömürlü olduğu görüşü kabul edilmektedir (Ataman, Fusun, 2001; Ataman, 2004, Hoffman, 1979).

Üstün zekâyâ sahip bireylerin özellikleri arasında şunlardan da bahsedebiliriz;

- Akranlarına göre erken yürüyebilir ve konuşabilirler.
- Güçlü bir bünyeye sahip olma,
- Eşgüdümlü, koordineli olma.

Bütün bu özelliklerin yanı sıra, bazı araştırmacılar için fiziksel özelliklerin iyi olmasında beslenme ve sosyoekonomik koşulların iyi olmasının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Sak, 2014; Çağlar, Doğan, 2004).

1.7.4.Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların en önde ve en baskın kişilik özelliği mükemmeliyetçiliktir (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001). Aynı zamanda bu özelliğin ortaya çıkmasında mükemmeliyetçiliğin de farklı gelişim sürecinin bir sonucu olarak yaşanmakta olduğu düşünülmektedir (Silverman, 1993). Bu çocukların bilişsel gelişimleri diğer gelişimlerinden daha erken ve hızlıdır. Üstün çocuklar bu özelliklerinin farkındadırlar, bundan dolayı başarılması güç ve zor hedefler koyarlar. Bedensel gelişim, bilişsel gelişimden daha yavaş olduğu için fiziksel zorluklar yaşanmaktadır. Bu durum onların cesaretinin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Diğer kişilik özelliklerinden bazıları da şunlardır;

- Özgürlüğüne düşkün,
- Hedefleri yüksek tutma,
- İdealist düşünme,
- İçsel motivasyon,
- Kontrol etme ve isteği ve kontrol etmekten haz alma,

- Değişme karşı olumlu olma ve değiştirme gücüne sahip olduğuna inanma
- Yaptıkları ve yapacakları her şeyde mükemmeli arama,
- Yüksek benlik saygısı(Clark, 1997; Davis & Rimm, 1989; Hallahan & Kauffman, 1978; Leroux & Mcmillan, 1993; Parke, 1989; Rogers, 1986; Sisk, 1987 ve Whitmore,1980).

1.7.5.Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Özellikleri

Akademik başarıları yüksektir. Bundan dolayı okul arkadaşları tarafından sözlü saldırı ve tacizlere maruz kalabiliyorlar. Bunlardan dolayı yalnızlığı tercih edebilir ve yalnızlığı bir savunma mekanizması olarak kullanabilirler.

Sosyal gelişime bakıldığında zıtlıkları görmek mümkündür. Hem sosyal olmak, hem de bireysel olarak kendi kişilik ve karakterini sergilemek ister (Silverman, 1993).

Sosyal olgunluğa sahiptirler. Sosyal problem ve olaylara karşı uygun çözümler üretebilirler. Bununla birlikte başkalarının fikirlerine önem verirler ve bu yüzden genellikle liderlik özellikleri ön plana çıkar (Silverman, 1993).

Sosyal olaylara karşı her zaman duyarlı ve idealist düşünce ile hareket edebilir ve çözümler üretebilirler (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001).

Sosyal olgunluğa erken sahip olan bu çocuklar kendi akranlarının yerine bu özelliğe sahip yetişkin ya da kendileri gibi sosyal olgunluk yaşayan çocuklarla arkadaş olmayı tercih ederler (Davaslıgil, 2004).

Sosyal gelişimi cinsiyet olarak ele alındığında üstün zekâlı erkeklerin üstün özelliğe yönelik olarak kadınlarla aralarında farklılık olduğu görülmektedir (VanTassel-Baska, 1989; Luftig ve Nicholas, 1991). Üstün erkek çocukları; fırsat verildiğinde dikkat çekici ve göz önünde olma, yaratıcılık, özellikle de spor dallarında başarı gösterebilirler. Üstün kız çocukları ise göz önünde olmak istemezler. Her şeye hatta insanlar üzerinde yüksek düzeyde kontrolcü olma isteği gibi özellikler gösterirler, bu yüzden sosyal tehlike içinde bulunabilirler.

Üstün zekâlı çocukların genel sosyal özellikleri;

- Yönetme ve sosyal organizasyon yapabilme,
- Yüksek düzeyde empati yapabilme, olumlu bakış açısına sahip olma,

- Değişiklere kolayca uyum sağlayabilme,
- İşbirliğine açık olma,
- İlişkilerinde farklılıklara önem vermeme ve koşulsuz kabul edebilme,
- Dostluk ve diğer ilişkilerine değer verme, önemseme gibi hassasiyet içinde bulunurlar (Baykoç, Dönmez, Üstün, 2011; Doğan, 2004).

1.8.Ergenlik Dönemi ve Özelliklerinin Tarihsel Çalışma Sürecinde Değerlendirilmesi

Gelişim, döllenmeden başlayarak, yaşam boyu devam eden süreci içermektedir. Her birey bu süreçlerden geçerek gelişimini tamamlamaktadır. Bu dönemler ise;

- Bebeklik,
 - Çocukluk,
 - Gençlik,
 - Yetişkinlik,
 - Yaşlılık,
- olarak yer almaktadır.

Özellikle gençlik dönemi içinde yer alan ergenlik ise çalışmalarda en çok konu edinilen ve birçok boyutu ile ele alınan dönemdir. Ergenlik, çocukluğun sonu ve gençlik dönemini kapsayan süreci içermektedir. Her dönem kendi içinde kritik noktaları ve özellikleri barındırır. Kritik dönem ise bir özelliğin kazanılmaya en uygun zaman aralığını belirtir. Bu dönemde kişilik, karakter yani benlik oluşmaktadır. Stanley Hall (1906) bu alanda ilk kez çalışma yaparak “fırtına ve stres” olarak ergenliği tanımlamıştır. Bu dönemin en önemli özelliği ergenlerin her konu ve her şeyle ilgili olarak çatışmalar içine girmesidir. Buna yönelik en uygun çözümlerle sorunlara yaklaşırsa bu dönemin olumlu olarak yaşanmasına ve atlatılabilmesine yardımcı olunur.

Parman ise (2010) ergenlik dönemi ile ilgili olarak farklı bir fikir ortaya koyarak, risk ve ergenlik kelimelerinin aynı kökten geldiğinden dolayı birlikte kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Latince dilinde “**riscus**” kesmekten, Yunanca’da ise “**rhiza**” ise kök’ ten gelmektedir. Bu yüzden aynı kelime olarak kullanılabilir görüşü bulunmaktadır. Ergenler bu dönemde hem birey olmak hem de sosyalleşerek bir gruba

ait olmak gibi iki zıt düşünceyi bir arada yaşar. Bu dönemdeki problemlerin aşılması sonunda toplumun bir parçası olarak bağlanır (Adams, 1995). Bu süreci ikinci doğum olarak adlandırmaktadır. Ergenler fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan bir uyumu yakalaması gerektiren süreci bu dönemde yaşamaktadır.

Havighurst (1953) gelişimin bu sürecindeki farklılıkları başarması gereken bu dönemini **“Gelişim Görevi”** yaklaşımı adıyla açıklamıştır. Bu yaklaşım, kişilerin hayatının bazı noktalarında kazanması gereken ve üst görevlerde de başarabilmesinin buna bağlı olduğu görevleri ortaya koyarak açıklamaktadır. Bu, durumun olumlu yaşanabilmesi için gereklidir. Tam tersi durumda ise üst görevlerde güçlükler ve olumsuzluklar yaşanmaktadır.

Ergenler benliğini ve bilinçlilik düzeyini artırma mücadelesi verirler ve akranlarıyla daha fazla birlikte vakit geçirmek isterler. Bazı ergenler de tam tersi olarak aile içinde kalarak benliklerini aile içinde kazanabilmeyi tercih ederler (Onur, 1997).

Maslow (1954) insanların hayatında birtakım ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların hiyerarşik bir sıra izlediğini belirtmektedir. Bu dönemdeki en önemli ihtiyacı bir gruba ait olma arzusudur. Bir grubun içinde yer alması iletişim becerilerini güçlendirir görev ve sorumluluk bilincini artırır (Adams, 1995; Heckert ve ark, 2000).

Bireylerin kendi istekleri ve fikirlerini ortaya koyabilmesi gücünü gösterebilmesi özerklik ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir görüşte ise, özerklik ihtiyacı bireysel olarak hareket edebilmeyi ve kendisini ön planda tutabilmesi olarak açıklanmaktadır. Bu kavramın ergenin hayatında önemi ise, çevre içerisinde bulunarak, birlikte olmayı, ifade edebilmeyi, ilişkilerinde başarılı olabilmesi için gerekli bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Ergen grubun içinde ön planda olarak yöneticiliği gibi vasıfları özerklik kavramıyla kazanmaktadır (Heckert ve ark, 2000).

Bu dönemin diğer bir konusu ise bağımsızlaşma ve meslek seçimine yönelik kendi karar mekanizmasını yürütebilmesi ve sorumluluğun kendisinde olduğu farkındalığıdır (Kulaksızoğlu,2002).

Yetkinlik diğer kazanılması gereken özelliklerden biridir. Akademik başarının gerçekleşmesi, duygularını ve sosyal alandaki becerilerini yürütebilmesi boyutlarının gerçekleşmesi sonucu kazanılmaktadır (Çelikkaleli, 2010). Akademik yetkinlik inancının tanımı, ergenin eğitimine yönelik kararı ve hedeflerine yönelmesindeki

süreçleri tamamlamasından geçmektedir (Wuebbels, 2006). Sosyal yetkinlik inancı ise, başka bireylerle etkileşim içinde bulunabilme ve grup içinde işbirliğinden hareket ederek sorumluluk almasıdır (Bandura, 1986).

Yetkinlik inancı içerisinde yer alan alt boyutlardan bir diğeri ise duygusal yetkinlik inancı olarak yer adlandırılmaktadır. Bu inanç bireyin duygularını anlama, ifade etme ve grup içinde kontrollü davranma gibi becerileri yürütebilmesidir (Wuebbels, 2006)

Ergenlerin mutlu olabilmeleri akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarını sağlıklı bir şekilde kazanmasından geçmektedir (Keyes ve ark, 2002). Ergenlerin gelişim özellikleri ve içinde bulunduğu çevre; akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik inancının yaşamının ilerleyen döneminde olumlu ya da olumsuz yönde yordayıcı olduğu görülmektedir. Ergenlerin açıklanan yetkinlik inançları üstün zekâ ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçi özellikleriyle örtüştüğü ve bununla birlikte duygusal zekâ kavramlarını yansıttığı görülmektedir. Bu kavramların ele alındığı çalışmamızda ergenlerin mutluluk doyumları ile söz konusu kavramların ilişki içinde bulunabileceğine bu çalışmalar da dayanak olmaktadır.

1.9.Üstün Zekâlı Çocukların Özelliklerini Etkileyen Kavramların Değerlendirilmesi

1.9.1.1.Sosyal Duygusal Problemlerin Değerlendirilmesi

Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre gelişim alanlarının özellikle de bilişsel gelişimlerinin önde olması fikirlerini ve duygularını farklı düzeyde ve karmaşık bir yapıda yaşamalarına sebep olabilir. Bu farklılık ve farkındalık his dünyalarında da kendini gösterir. Sosyal ve duygusal açıdan bazı olumsuzlukların ciddi boyutlara ulaşması mümkündür. Bireyler depresyon ya da duygusal travmalar yaşayabilir. Bunların yaşanmaması için birtakım önlemler anlamak gerekir. Üstün zekâlı bireylerin, olumlu kişilik oluşturabilmesinin ve başarının yanı sıra mutluluk doyumunu hissedebilmesinin, kendi özelliklerini toplumun bir parçası olarak sosyal uyum içinde aktarabilmesine bağlılığı dikkate alınmalıdır. Bunun için de aşağıda sırayla açıklanacak olan özgül özelliklerin dikkate alınması üstün zekâlılar için hayati önem taşımaktadır (Silverman, 1993).

1.9.1.2.Zihinsel Farklılık Özelliğinin Değerlendirilmesi

Üstün yeteneklilerin en önemli özelliklerinden biri çözümü güç olan ve karmaşık, birbirinden farklı düşünebilme, akıl yürütebilme yeteneğinin olmasıdır. Yetenekleriyle birlikte, bu yapı üstün zekâlı çocukların duygularını da hassas yaşamasına sebep olurken; kendi duygu ve düşünce yapısına karşılık bulamadığında yalnızlık, çaresizlik, ümitsizlik gibi zorlukları yaşayabilir (Jackson, 1998).

Üstün zekâlılar farklı düşünce biçimlerini kullanarak, olaylara sıra dışı yaklaşım gösterir ve sürecin nasıl sonlanacağını bilinmemesinden büyük bir haz alarak izler. Rutin bir işi yapmak veya devam ettirmek, orijinal fikirler üretmek ister. Bu doğrultuda hazırlanmamış eğitim, okul ve çevresi üstün zekâlıların isteksiz, ilgisiz algılanmalarına sebep olabilir. Üstün çocukların sevdiği karışıklık başkaları için rahatsızlık vericidir, yaratıcılığı anlamayabilir, alışkın olmadığı yetenek ve standartlarla karşı karşıya kalmamayı tercih etmek isteyebilirler. Bundan rahatsız olan üstün yetenekli çocuklar dışlandıklarını düşünerek bununla baş etme yoluna gidebilirler. Bireysel olarak farklı ve özel olduklarını anlayamadıkları zaman büyük bir yalnızlık hissedebilirler (Lovecky, 1992). Böyle düşündüklerinden dolayı; benlikleri olumsuz etkilenir, güvenleri kırılır ve iletişim sorunları yaşadıkları için ergenlik döneminde derin çöküntü yaşayıp depresyona girebilirler (Silverman, 1993).

Zihinsel açıdan önde olmalarından rahatsızlık duyarlar ve bu yüzden mutsuz olurlar. Üstün çocuklar için, yaşam, rutinin dışında önemli olan anlaşılma, var oluş, değerler, hayatın anlamı, yalnızlık gibi soyut konular hakkında fikirler üretmek, değerlendirmeler yaparak muhakeme edebilmek onlar için yorucu olabilmektedir (Yalom akt. Webb, 2000).

1.9.1.2..Aşırı Uyarılmışlık Özelliğinin Değerlendirilmesi

Aşırı uyarılmışlık kavramının içeriği, yüksek düzeyde enerji, duygusallık ve sinir sisteminin aşırı derecede hassas olması olarak açıklanmıştır. Aşırı hassas bu bireylerin en belirgin özellikleri: Dikkatini uzun bir süre sürdürebilir. Riskli davranışlarda bulunmaktan keyif alırlar. İlgi alanları çok çeşitlidir ve bu alanlarda genelde başarılı olabilir. Bir grup ya da kalabalık içinde bir arada yaşama konusunda zorlanabilir ve başkalarına da zorlaştırabilirler. Çeşitli farklı ve sürekli uyaranların devamlılığı onlar için son derece önemlidir. Yeni, farklı ve uygun olmayan uyaranlara karşı sıkılıp bunalıma girerler (Lovecky, 1992).

Üstün çocukların yaşadığı probleminden biri de diğer insanlarla yaşadığı iletişim sürecinde karşılaştığı anlaşılma sorunu. İlişkilerinde hassas olduğundan dolayı yalnızlığı ve zıt tepkiler verebilmeyi tercih ederler. Bu davranışlar dışarıdan bakıldığında farklı ve garip algılanmalarına neden olabilir. Üstün çocuklar bu nedenler yüzünden akranlarından uzak durmayı tercih ederler. Çünkü dalga geçme ve etiketlenme gibi tepkilerden kendilerini koruyabilmek için böyle bir savunma geliştirirler (Silverman, 1993).

1.9.2.3.Ahlaki ve Duygusal Gelişim Özelliğinin Değerlendirilmesi

Üstün çocukların, ahlak ve duygusal açıdan hassasiyet duyduğunu Silverman belirtmiştir (Akt. Lovecky,1997). Bu hassas olduğu ahlaki ve sosyal olaylara duyarlı olması özellikleri diğer bireylere göre daha erken yaşlarda görülmektedir (Akt. Ryan, 1999).

Piechowski, belirttiği gibi çok erken yaşlarda ahlaki ve duygusal özellikler (eşitlik, adalet, doğruluk ve sorumluluk bilinci) kazanmaları aynı zamanda onların duygusal güçlüklerle karşılaşmasına da neden olur. Bu güçlükler karşısında, zorlandıkları ve yanıldıkları konularla ilgili olarak geri bildirim ve yeniden düzenleyebilmek için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Bu desteği göremediklerinde ise büyük hüsrana uğrarlar (Akt. Lovecky, 1997).

Üstün zekâlı çocukların ahlaki ve duygusal özellikleri değerlendirildiğinde ideal toplumun oluşmasına önem verir ve hassas davranırlar. Bunları gerçekleştiremediğinde ise kırılmalık yaşar, ümitsizlik içine düşebilirler.

1.9.1.4.Eş Zamanlı Olmayan Gelişim Özelliğinin Değerlendirilmesi

Üstün çocukların gelişimleri belli bir sıra izlemez, bundan dolayı depresyon yaşamaları çok mümkündür (Lovecky, 1997).

Silverman bu durumu değerlendirirken asenkronik (eş zamansız) kavramını kullanarak, gelişim alanlarının birbirine paralel olmadan üstün çocukların gelişimini nitelemiştir (Akt. Peterson ve Ray, 2006). Özellikle de, duygusal- sosyal ve ahlaki gelişim alanlarındaki asenkronik, duygusal güçlüklerin yaşanmasına sebep olabilir. Bu güçlükler, stres, yalnızlık gibi problemlerle kendini gösterebilir. Sosyal çevre içerisinde

anlaşılmama ve bazı değerlendirmelerini kendi yaşıtılarını test ederek deneyimlemeleri sonucu bu problemlerle karşı karşıya kalırlar (Lovecky, 1997).

1.9.1.5.Kişilik Özelliğinin Değerlendirilmesi

Üstün bireylerin en belirgin özellikleri mükemmeliyetçi ve idealist olma eğilimlerinin yüksek olması kolaylıkla depresyon yaşamalarına neden olabilmektedir. Akademik başarı bu çocuklar için son derece önemlidir. Ayrıca; hür olmak, anlam arayışı, izole ediliş problemlerini yaşıtılarına göre daha zor kabul ederler. Bu özelliklerinin derinden ve hassas yaşamalarından kaynaklı olduğu ifade edilmektedir. (Webb, Meckstroth ve Tolan, 1994).

Üstün çocukların yargılama yeteneği, akranlarına göre ileri düzeydedir. Ayrıca sevgileri çok güçlü olduğundan geleceğe dönük düşünceleri ve gerçeğin peşinden gitme istekleri hep yüksektir. En değer verdikleri özellikleri olan doğruluğu duygularının önünde tutarlar. Düşüncelerinin -özellikle doğrulukla ilgili olarak diğer insanlardan farklı düşünürler- farklı olmasının bilincine sahiptirler. Bazı üstün çocuklar, açık bir şekilde ortada duran gerçeğin yetişkinler tarafından fark edilmemesinin kabul edilir gibi olmadığını düşünürler. Bu durumla ilgili olarak yetişkinlerin eksik ve adaletsiz yanları olduğunu düşünür ve şaşkınlıkla karşılarlar (Lovecky, 1992). Fakat bu durumda bile kendi fikirlerini sorgular, eksik ve yanlış olduğundan kaynaklı olduğuna inanırlar (Silverman, 1993).

Başka insanların yetersizlikleri ve beklentilerin karşılanmamasının onların hüsrana uğramalarına sebep olduğunu, iletişim konusunda büyük problemler yaşadıklarını ortaya konmuştur. Ayrıca iyi model olmamaları yetişkinlere karşı güven duymamalarına neden olur. Bu çocuklar bundan dolayı, dalga geçen, kendini beğenmiş karakter özelliklerine bürünebilirler (Silverman, 1993).

1.9.1.6.Sosyal Kabul Özelliğinin Değerlendirilmesi

Üstün Zekâ ve yeteneklere sahip olan çocuklar, çevresi tarafından (arkadaş, okul, öğretmen gibi) çok konuşan, büyüklük taslayan, ukala gibi algılanmasına neden olurlar. Bu durum onların, negatif etkilenmesi sonucu düşünceleriyle dalga geçilmesine ve saldırganlık gibi olumsuz tepkilere maruz kalmalarına neden olabilir (Silverman, 1993).

Bütün olumsuz fikirlere rağmen, bu çocukların olağanüstü yetenekli, bilgili, başarılı olduğunu ve asla hata yapmayacakları gibi öznel düşünceler de vardır (Webb, Meckstroth ve Tolan, 1994). Bu algı yüzünden üstün çocuklar çok çalışmak zorunda kalırlar. Böylece, başka bireyleri mutlu edebileceklerini ve onlar tarafından kabul göreceklerini düşünürler. Kendilerine has duygusal yapısı yüzünden zorluklar yaşarlar. Bu durum onların sosyal ilişkilerinde ve iletişimlerinde problem yaşamalarına neden olur (Lovecky, 1992).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar uygun çevre koşullarının sağlanamaması durumunda yalnızlık hisseder ve izole edildiğini düşünürler. Çünkü bu çocuklar zekâ seviyesi ve duygusal olgunluk açısından yüksek seviyede oluşu nedeniyle kendilerine denk bireylerle birlikte olmak isterler (Gross, 1998).

İletişimde problem yaşamalarındaki diğer neden ise iletişim sırasında verilmek istenilen iletileri anlama kapasitelerinin yüksek ve hassas olmasından kaynaklanmaktadır. Bu problemle baş edebilmek için güçlü bir savunma oluştururlar. Yaşıtlarından kaçınma ergenlikte büyük sorunların ortaya çıkmasına yol açabilir (Freeman, 1983).

1.9.2.Cinsiyete Bağlı Etmenlerin Değerlendirilmesi

1.9.2.1Üstün Zekâlı Kız Cinsiyet Yönü İle Çocukların Değerlendirilmesi

Kline ve Short'a göre üstün kız çocukları kişilik özelliklerini ve kendilerini gizleme eğilimi içindedirler. Ortaokul döneminde yeteneklerinin farkına varmalarıyla birlikte beceri ve yeteneklerini saklama gereği duyarlar (Akt. Ryan, 1999).

Carol ve Gilligan'a göre, on bir- on iki yaş üstün çocuklar çevresinin zorlaması yüzünden benlik özelliklerini silebilirler. Bilişsel becerileri saklar, göstermek istemezler ve toplum tarafından belirlenmiş olan rolü benimseler (Akt. Ryan, 1999). Bunun nedenlerinden biri başarılı görünümlemlerinden ziyade dışarıdan farklı algılanmalarından rahatsızlık duymalarıdır. Duygusal bir yıkım yaşamamak adına yeteneklerini gizlerler. Sonuç olarak; öğrenme istekleri, merakları, kendilerini anlatma gibi yetenekleri giderek körelir (Gerene,2003).

Mükemmeliyetçilik tutumları, idealist düşünce yapıları, yüksek hedef belirlemelerine neden olur. Hedefleri sebebiyle zaman içerisinde sorumluluğunun verdiği ağır yük depresyona girmelerine sebep olabilir. Eleştiriler ve yetersizlik duygusu hayal kırıklığı yaşamalarına ve yüksek kaygı duymalarına yol açabilir (Gerene, 2003).

Üstün kız çocukları, toplumun belirlediği role girerler, zekâlarını ve kendilerini gizlediklerinden dolayı, kendilerine olan inancı, güveni ve benlikleri olumsuz yönde etkilenebilir.

1.9.2.2.Üstün Zekâlı Erkek Çocukların Cinsiyet Yönü İle Değerlendirilmesi

Üstün zekâlı erkek çocukları yaştlarının oyunlarını, yaptıklarını çocukça bulabilir ve kendilerini üstün gördüklerinden dolayı, arkadaşlarını küçük görebilir, alaycı davranabilirler. Oyunların kurallarını kavrama, planlı davranma onlar için son derece önemlidir. Bu durumda diğer çocuklarla uyumsuzluk ve buna eşlik eden birtakım problemleri yaşayabilirler (Lovecky, 1992). İkilemde kaldıkları diğer bir durum ise okul başarısı ile yaştları önünde popüler olma isteklerinin eşzamanlı çelişmesinden kaynaklanmaktadır (Leroux,1986). Ayrıca akranları içinde imaj sahibi olmak da en büyük istekleridir.

Sosyal tabu konusunda ise artistik özelliği yüzünden dışarıdan kadınsı olarak algılanırlar. Yanlış algı yüzünden kendilerine güçlü kalkan oluştururlar ve bu yüzden mesafeli davranırlar.

1.10.Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

1.10.1.Türkiye Tarihindeki Gelişim Süreci

Geçmişten günümüze kadar bakıldığında üstün zekâlı ve yetenekli bireyler her zaman dikkat çekici, ilgi odağı ve merak konusu olmuşlardır. Bu beyin gücünden ve yeteneklerinden yararlanmak gerektiği inancı hep var olmuştur. Türkiye tarihine bakıldığında, daha Osmanlı zamanından günümüze kadar devam eden süreç şu şekilde gerçekleşmiştir.

Üstün zekâ ve yeteneklilerden yararlanma isteği ve ihtiyacı Osmanlı’ da gerekli görülerek, eğitimde bu hedeflenmiştir. Nitelikli yeteneği olan çocuklara devlet yönetiminde ve bazı statülerde kullanılmak amacıyla, Enderun mekteplerinde eğitim verilmesi sağlanmıştır. Yıldırım Beyazıt döneminde temelleri atılarak, eğitime başlanmıştır. Enderun okulunda devşirme yoluyla, fiziksel özellikleri ön şart olarak

görülmüş ve değerlendirmeler bu şekilde yapılmıştır. Eğitimde hiyerarşik bir sıra izlenerek yetenekli olan bir sonraki eğitime devam edebilir, olmayanlara ise kaldığı en son seviyede, devletin bazı hizmet kademelerinde görev verilirdi (Gürgün, 1980, Biçer 1999). Bununla birlikte ilerleyebilen, başarılı olanların eğitimleri devam ederdi. Yöneticilerin, (hükümdarın) bireysel hizmetlerine yardım edebileceği statü (has oda) görevine getirilerek devletin en önemli idari kısmına atanarak görevlerini yapmaya devam ederlerdi. Bundan dolayı devlet işlerine atananlar sanatla ilgili, entelektüel devlet adamlarından oluşmaktaydı.

II. Murat dönemine kadar devam eden bu süreçten sonra değişikliğe gidilerek yeniden revize edilmiştir. Fatih Sultan Mehmet döneminde üst düzey eğitim veren, sistemli bir kurum olarak varlığını sürdürmüştür. Eğitimin içeriğinde, zorunlu görülen, Türkçe, İslam Bilimleri, Arapça branşlarında eğitim verilmiştir. Ayrıca bunların yanında seçmeli, matematik, müzik, sanat gibi yeteneğe dayalı konularda da beceri ve isteğe göre ilim almaları sağlanmıştır. Aynı zamanda bireylerin fiziksel eğitimleriyle ilgilenirken kişilik ve karakter eğitimi de son derece önemli görülmüştür (Enç vd. 1981).

1929 tarihinden itibaren 1416 sayılı kanunla birlikte üstün çocukların eğitimleri koruma altına alınmıştır. Bu kanunla beraber MEB' lığı lise ve yükseköğrenimden mezun olmuş öğrencilere seçme sınavı yaparak aralarında başarılı öğrencilere burs imkânı sağlanarak eğitimleri desteklenmiştir.

Güzel sanata yeteneği olan öğrencilerin eğitim almalarına imkân verilen yasalar çıkarılmış ve yürürlüğe sokularak özel yetenekli bireylerin eğitim almaları sağlanmıştır (Gürgün, 1980).

1948' de 5245 numaralı yasa ile dünyaca tanınmalarına fırsat verilen Suna Kan ve İdil Biret yurt dışına eğitim için gönderilmiştir. 1956 yılında 6600 sayılı kanunla daha genişletilmiş hale getirilerek yasa çıkarılmıştır. Fen ve Matematikte üstün başarı gösterenlere TÜBİTAK kurumu burs imkânı sağlamaktadır. Lise seviyesinde üstün başarı gösteren öğrenciler için Anadolu, Fen Liseleri ve Askeri Okullar, Güzel Sanatlar Lisesi, Özel Okullar ve Konservatuarlarla eğitimlerine destek sağlanmaktadır. Bütün bunların dışında MEB'e bağlı olan BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) de eğitim vermektedir (Anonim, 1991, Koçer, 2004). Yerel yönetimlerin üniversite ile ortak

yürüttüğü çalışma ile Üsküdar Çocuk Üniversitesi ile destek sağlanmaya devam etmektedir. Çocukların okul derslerine yardımcı olarak hem de özel yeteneklerine yönelik eğitim verilmektedir. Bu çocukların eğitimlerindeki en önemli, en üst düzey başarıya ulaşmak kavram ve sonuca ulaşabilmede yüksek seviyeyi hedefleyerek, yaşatlarından gelebilecek olumsuz tepkileri azaltmaktır. Bunların sağlanabilmesi için farklı ve çeşitli eğitimlerle program hazırlanarak motivasyon ve zengin uyarılarla kendi öğrenme faaliyetlerinin sorumluluğunu alabilmeye yönelik eğitim planlamaktan geçmektedir (Johnson vd. 1993).

1.11.Üstün Zekâlı Bireylere Yönelik Hazırlanmış Eğitim Modelleri

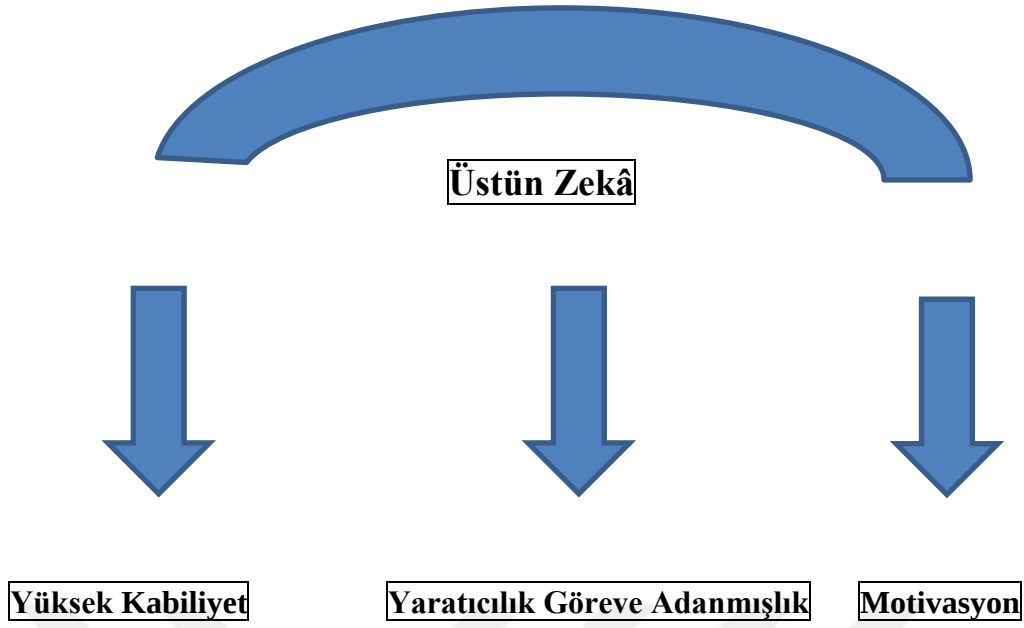
1.11.1.Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirilmiş Modeli

Renzulli bu modelde üstün zekâyâ sahip olan çocukların eğitimlerini çeşitlendirerek ve daha güçlü kılarak onlara yönelik tasarlamıştır. Böylece yaratıcılığı üst düzeye çıkararak kendi üretkenliklerini ortaya koyabilmeleri ve okul başarısını bu yönde etkilemeyi amaçlamıştır (Pişkin, 1997).

Bu modelde dikkat çeken, eğitimin uygulama kısmında yaratıcı materyallerle eğitimin yönlendirilmesidir. Farklı düşünme biçimleriyle yeteneklerini ortaya çıkarabilmede tümevarım yönetiminden yararlanarak desteklemektedir. Bu süreç içinde yaşanacak güçlükler bireyler için keyif almaya yöneliktir (Renzulli, Joseph, akt.1997).

Renzulli zekâyı tanımlarken yüksek kabiliyet, yaratıcılık ve aşırı görev bilinci ve sorumluluk olarak nitelendirdiği göreve adanmışlık - motivasyon kavramlarının bileşenlerinin oluşmasıyla açıklık getirmiştir (Carloyn, Callahan, akt.2013; Stenberg, Robert, akt. 2005).

Bu modelle üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin ilginç yaşantılarla deneyim kazanmaları yönünden okul başarısını arttırmak hedeflenmektedir. Okulla zenginleştirme modelinde yer alan üç kavramın en önemli etkileşimi farklı düşünme becerileri ile eleştirel bakabilmelerini sağlamaya dönük olmasıdır. Sürecin ve modelin değerlendirilmesinde aile, okul, öğrenci ve öğretmen memnuniyeti olumlu sonuçlar vermektedir.



Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1998).

1.11.2. Izgara Müfredat Modeli

Kaplan tarafından ortaya konan modelde, üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve gelişimlerine yönelik en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri yönündeki yeni bir eğitim programı oluşturmaya yöneliktir (Kaplan, 1986).

Özellikle modelde, eğitim veren eğitimcilerin programın içeriğindeki konu ve kavramlarla planlama yapabilmelerini içermektedir. Modelde; içerik, süreç ve ürün gibi bileşenler yer almaktadır. Özellikle bu içerikler çizelgede sütunlar üzerine yerleştirilirken ızgara görünümü ortaya çıktığı için, bu adla öne çıkmıştır (Kaplan, 1986; Renzulli, akt. 2009).

İçerik; öğrenciler için yaratıcı ve gerekli bilgileri içermektedir. İçerik bileşeni aynı zamanda zengin konu temaları ile güçlendirilmiştir. Temalar ise dünyada yaygın olan kavramlarla evrensel içeriğe sahiptir.

Süreç ise; farklı özelliklerde yaratıcı düşünme ile akıl yürütme gibi yeteneklerin ortaya konulabilmesidir. Süreç kısmında öğrencileri dâhil etmek amacıyla bilgiye düşünerek ulaşma, ortaya çıkarabilmesine yönelik sorularla aktif tutulmak istenmiştir (Renzulli, akt. 2009).

Ürün bölümünde; en önemli özelliği, her türlü öğrenme stiline yönelik, sözel, yazılı ve görsellik gibi çeşitli boyutlarda zengin tutmaktır.

Öğrenme faaliyetleri içinde yer alan bileşenleri, içerik, süreç, ürün gibi boyutları bir arada tutarak eğitim planlamak amaçlanmıştır.

1.11.3.Paralel Müfredat Modeli

Tomlinson, Kaplan, Purcell, Leppien, Buns ve Renzulli tarafından dört müfredatı ele alarak paralel müfredat modeli geliştirilmiştir (Tomlinson,2002). Üstün Zekâ ve yetenekli çocuklar için hazırlanmış en gelişmiş ve kapsamlı bir modeldir.

Genel müfredatın amacı; farklı disiplinlerden, bilgi ve deneyimlerden yararlanarak uzmanlaşmayı sağlamaktır. Öğrenciler için kazanımları şunlardır:

- Belirlenmiş hedefler çizgisinde organize yapılabilmesi
- Öğrenmenin ezbere değil, anlamaya yönelik olması,
- Alışılmış değil, çeşitli düşünme biçimlerini kullanarak akıl yürütebilmelerine yardımcı olma,
- Öğrenciler için zevkli ve eğlenceli konularla eğitimi zenginleştirme,
- Öğrencilerin kazandıkları bilgiler üzerine odaklanma (Sak, 2014).

Bağlantı müfredatının amacı; bilgilerin geçişlerinde ve aralarındaki bağlantıyı görmektir. Genel müfredatın üstüne yerleştirilmiştir. Düşüncelerin, ilkelerin, kavramların özelliklerinin farklı disiplinlerden yararlanılarak başka zaman ve durumlarda kullanılabilmesine yöneliktir. Öğrencilerin kazanması istenilenler ise şunlardır:

- Farklı sorunlar ve yaklaşımlar hakkında bilinç sahibi ve esnek olabilmek.
- Öğrenme gerçekleştirilirken bağlantılar ve karşılaştırma yapabilmeyi desteklemek.
- Önemli düşünceleri, farklı ortamlarda ele alabilmek ve benzer olan ya da olmayan yönlerini görebilmek (Sak, 2014).

Uygulama müfredatının amacı: Usta- çırak ilişkisinde olduğu gibi öğrencilerin usta olmaları hedeflenmektedir. Yani usta olabilmek için fikir ve eylemlerinde uzmanlaşmasına yöneliktir. Öğrencilere şunlar kazandırılmaktadır:

- Başka ortamlarda da öğrenme gerçekleştirebilme,
- Hayatın içinde hakiki uygulama yaparak tanıma ve kavrama fırsatı sağlama,
- Yaklaşımın içindeki tanım, ilkeleri ve kavramları bilme,

- Problemleri fark etme, ilişkilerini anlama ve hassasiyet içerisinde bilinçli olabilmek.
- Problemlere çözüm üretmek ve yöntemlerini içe bakışla değerlendirme.
- Stratejiler geliştirmek (Sak, 2014).

Farkındalık müfredatının amacı: Disiplinleri her boyutu ile ele alarak, başka alanlarla kıyaslayarak, araştırma yaparak hayatlarına dâhil edebilme becerisini kazandırmayı amaçlanmaktadır. Öğrenciler ise şunlar hedeflenmektedir:

- Alanları için araştırma yaparak muhakeme edebilmesi ve çalışmalarında kullanabilmesi,
- Alanlarını kural ve etiği göz önüne alarak değerlendirme, empatik olabilmek,
- Farklı disiplinler arasında bağlantı kurabilme ve yaşantıya dönüştürme,
- Alanına yönelik felsefesini kullanabilme, araştırma yapma (Sak,2014).

1.11.4.Entegre Müfredat Modeli

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların zihinsel, duyuşsal özellikleri üzerinde duran bir modeldir. Disiplinler bağlamında konuları ele almak ve bu çocukların yaşantılarında uygulayabilmesi dikkate alınarak geliştirilmiştir.

Bu modelde içerik, süreç ve kavram gibi üç özellikten bahsedilmektedir. Boyutlar şu şekilde açıklanmıştır.

İçerik boyutu; hızlı öğrenen bu çocuklar için sınıf konularının üzerine, üst sınıftaki konuların da eklenmesiyle zenginleştirilmiş, çeşitlendirilmiş eğitim planının oluşturulmasıdır.

Süreç ve ürün boyutuyla; üstün zekâ ve yetenekli çocukların sosyalleşmesi, bilimsel çalışmalarına yönelik becerilerini arttırmak. Özellikle yaratıcı ve eleştirel bakış açısı kullanarak beğendikleri ve istedikleri alanda kendini ifade edebilmesine imkân vermek olarak tanımlanır.

Kavram boyutunda ise bilgilerin tümünü genel çerçeveden bakarak öğrenme faaliyetlerine kavramları, konuları planlayarak; disiplinler arasında bağlantı kurarak öznel kendilerini ifade edebilmesidir.

Öğrenme faaliyetleri ne kadar çeşitli ve zengin olursa, üstün zekâ ve yetenekli çocukların yaratıcılık, keşfetme, anlamlı öğrenme becerilerine sahip olması ve öğrendiklerini uygulayabilmesi amaçlanmaktadır (Sak,2014).

1.12.Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ kavramı içerisinde, duygu ve zekâ gibi iki kavramın aynı çalışmalarda ele alınmasıyla birlikte yeni çalışmaların yapılabilmesi için zemin hazırlanmıştır. Öncelikle kavramın İngilizce karşılığı **“Emotional Intelligence- EI”** veya **“Emotional Quotient- EQ”** olarak açıklanmıştır. Türkçe’ye ise **“Duygusal zekâ-DZ”** ifadesiyle çevrilerek kullanılmaya ve ilgi odağı haline gelmesiyle birlikte yükselişini sürdürmeye devam etmektedir. Bu kavramların ayrı ayrı açıklanması duygusal zekâ kavramının daha kolay anlaşılması ve ifade edilmesine yardımcı olacaktır. Psikoloji kaynaklarında duygu ve zekâ kelimesi birden farklı görüşlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Mayer ve Salovey duyguyu; bedensel ve zihinsel yönüyle, güdülenmeye dayalı, deneysel psikolojiyi barındıran ve bir ahenk oluşturarak, uyumlu tepkilerin ve insanda fizyolojik cevaplarla zihinsel farkındalığı ortaya koyan sistemli içsel durumun yansıtılması olarak ifade etmektedirler (akt. Çakar ve Arbak, 2004).

Duygusal zekâyı açıklayabilmek için diğer kavram olan zekâ ile ilgili olarak birçok tanımlama yapılmasına rağmen ortak bir çerçevede bilim insanları buluşamamıştır. Felsefî olarak zekâ; olay ve ilişki içerisinde var olan özellikleri anlayabilme, tanıyabilme farklılıkları ortaya koyabilme, bağdaştırma yapabilme ve tercihlerde bulunabilme yeteneği olarak açıklamaktadır (Timuçin, 1994).

Peter Salovey ve John Mayer 1990’lı yıllarda duygusal zekâ kavramını ilk olarak açıklayan iki psikolog, insanların duygularını kontrol edebilme yeteneği olduğunu açıklamışlardır (Wong ve Law, 2002).

Peter Salovey ve John Mayer duygusal zekâyı; Bireyin kendisini ve başka bireylerin duygilerini ve duygularını takip etme, farklılığı seçebilme bilgisine sahip olma ve eylemlerinde gösterme yeteneğini ifade eden sosyal zekânın alt düzeyi olarak açıklamaktadır (Doğan, 2005). Başka bir tanımda ise, kendimiz ve diğer bireylerle etkileşimi sağlayan, duyguları tanıma, algılama ve uygun ve etkili bir şekilde gösterebilme yeteneğidir (Baltaş, 2006).

1.12.1.Duygusal Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi

Platon' un vurguladığı gibi “*Tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır.*” ifadesine bakıldığında 2400 yıl öncesinde duygusal zekânın ifadesinin günümüzde yer alan tanımla örtüştüğü görülmektedir. Duygusal zekânın kendi duygu dünyamızı ve sosyal yaşamımızı önemli ölçüde etkilediği, başarı için tek başına yeterliliğinin zayıf olduğu ispatlanmıştır. 19. yüzyıldan beri duygusal zekâ dikkat çekici hızla gündem olmaya ve araştırmalara konu olmaya devam etmektedir (Adiloğulları, 2011).

Duygusal zekâ geçmişe dayalı kavram gibi görünse de aslında araştırmalar son dönemlerde bunun üzerine etkili biçimde yaygınlaşmaktadır. 1920’li yıllarda duygusal zekâ ile sosyal zekâ tanımları o yıllarda öncü olacak şekilde ilk defa, Thorndike’nin (1904) “Zekâ ve Onun Kullanımı” makalesinde birlikte yer almıştır (Sertbaş, 2013). Böylece Thorndike sayesinde sosyal zekâ tanımıyla birlikte duygusal zekâ kavramı için ilk temel taşı olarak literatürlerde yer almaya başladığı görülmektedir.

Birçok çalışmacının duygusal zekâ kavramını, sosyal zekâ ile ifade edilmesiyle zekâ tanımı kıyaslamaları yapıldığı görülmektedir. Yine bu alanda yapılan çalışmalar arasında bu iki kavramını birbirinin yerine geçerek ifade edildiği araştırmalarda yer almaktadır. Ayrıca sosyal zekâ, duygusal zekânın altındaki kavram görüldüğü çalışmalarda bulunmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990).

Thorndike sosyal zekâ kavramını üç grup halinde ilk ortaya koyan ve bu alanda ilk çalışma yapan araştırmacıdır (Mayer ve Geher, 1996). Bunları şu şekilde açıklanmaktadır.

Birincisi, fikirleri algılama ve yürütebilme gibi bilişsel süreçlere yönlendiren soyut zekâ kavramıdır. İkinci grupta yer alan mekanik zekâdır, nesneleri algılama ve yürütebilme yeteneğidir. Son olarak, sosyal zekâ bulunmaktadır, sosyal durumlarla ilgili bireyin ve diğer bireylerin eylemlerinin başarılı yürütebilme ve uygulayabilmesindeki bilgileri anlayabilme becerileri olarak görülmektedir (Atkinson ve Hilgard, 1995).

Sosyal zekânın en önemli getirisinden biride uygun davranabilme, sosyal olaylarda uyumlu ve sosyal yöndeki bilgilerini beceriye dönüştürebilmesidir (Mayer ve Salovey, 1993)

Sosyal zekâ kavramının diğer zekâ türlerinden ayırt edilmesi yönünden zorluklar ortaya çıkmıştır, bu da ciddi tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur. Buna gerekçe olarak sosyal Zekânın dar bir alanda değil geniş çerçeveden bakılarak, ayrıntıya inilmemesinden kaynaklığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların olumsuz netice vermesiyle sosyal zekâya yönelik eleştirilerin devam etmesine yol açmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997)

Mayer ve Salovey (1997) diğer görüşe karşı duygusal zekânın sosyal zekâ konusunda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan problemlerin yaşanmayacağını düşüncesini açıklamıştır. Bu iki zekâ türünün kendilerine has sosyal, politik, eylemsel açıdan bakıldığında duygusal problemlerini ortaya koymaya çalışılmaktadır. (Mayer ve Geher, 1996).

Gardner'ın ortaya attığı çoklu zekâ yaklaşımında yer alan duygusal zekâ bireysel ve bireyler arası zekâ tanımı ile aynı olduğu görülmektedir (Dulewicz ve Higgs, 1999). Gardner, bu kavramı başka bireyleri anlayabilme, bireyler arası zekânın kendini anlama yetisi olarak ifade etmektedir (Atkinson ve Hilgard, 1995).

1920'li yıllarda zekâya yönelik araştırmalara duygu kavramı dâhil edilmiştir (Mayer ark. 2000). Çalışmacıların çoğu, bireylerin duygularını, fikirlerini ve davranışlara yön verebilecek şekilde sorunların çözümünde odaklamayı sağlayabileceği aktarılmıştır (Mayer ve Salovey,1997)

1990'lı yıllarda duygusal zekâ gündeme girmiş ve akademik yönden değerli olduğu kabul görmeye başlamıştır. Başarılı olabilmek için iş ve genel alanlarda duygusal zekânın önemli bir rol oynadığı düşüncesi ortaya konmuş fakat bununla ilgili bir çalışma olmadığı için öteye geçilememiştir (Dulewicz ve Higgs, 2000).

Daniel Goleman (1995) “Duygusal zekâ” adlı kitabın yayınlanmasıyla, iş hayatında duygusal zekânın anlatıldığı “İşbaşında Duygusal zekâ” kitabı (1998) ile bu alanda ürünler ortaya koyarak kariyerini olumlu yönde etkilemiştir (Doğan ve Şahin, 2007).

Goleman'ın kitabında üzerinde durduğu konulardan biride, zihinsel gücü ortaya koyan zekâdan daha da önemli olarak duygusal zekâ kavramının olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekânın eksikliğinde ise, aile ilişkilerinin, iş başarılarını, sosyal ilişkiler ve sağlık gibi alanlarda olumsuz yönde etkileneceğini savunmaktadır (Doğan ve Şahin,

2007). Goleman istediği mesajı günümüze kadar taşımış ve aksi yönde düşünenleri bile etkisi altına alarak olumlu yönde kabul görmeye devam etmektedir (Epstein, 1998).

Duygusal zekâ; Salovey ve Mayer (1990), bireylerin kendisini ve bir başka bireyleri gözlemleyip, aradaki benzer olmayan durumun tespiti, süreç içinde öğrendiği bilgileri ve fikirleri eyleme dökebilmek için sosyal zekânın alt yapısı olarak açıklamaktadır. Bu iki çalışmacı (1993) duygusal zekâ tanımını yeniden revize ederek, bireyin ve başka bireylerin duygularını ve fikirlerini takip etme, bu bağlamda aynı olmayı fark edebilme ve öğrendiği bilgileri diğerlerinin fikir ve eylemleri yönünde rehber olabilme yeteneği yönünden ifade etmektedirler (Mayer ve Salovey, 1993).

Duygusal zekâ kavramının zenginleşmesinde etkili olan diğer bir çalışmada güdülenmenin duygular üzerindeki önemi ve bilişin zihinsel işlevlerinden biri olduğu düşüncesidir (Mayer ve ark. 2000).

Ayrıca farklılaşan şartların ve olaylar karşısında duygular ortaya çıkan tepkilerde bir uyarıcı görevinde bulunmaktadır. Aynı zamanda duygular sadece iç dünyamızı değil dışarıdan fark edilebilen eylemlerimizde etkisi altına almaktadır. Duygusal zekâ ise his ve zihin bağlamında etkileşimin bir ürünü olarak yansımaktadır (Mayer ve Salovey, 1995).

Bireylerin psikolojik durumları, fikirlerini pozitif ya da negatif yönde etkisi bu durumu daha iyi açıklamaya çalışmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireylerin psikolojik durumu kararlarını verebilecek sorumluluğunu taşıyabilmesi yönünde de literatürde yerini almaktadır. Bunun etkili olabilmesi yönünde hisler ve zihni etkileme gücü duygusal zekâ konusunda farkındalığın ortaya konulması yönü belirtilmektedir (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekâ yeteneği güçlü olan kişiler yaşanan problemleri doğru yöntemi kullanarak hislerini daha etkili ve pozitif yönde dengeleyip başarılı biçimde uygulayabilmesi becerisidir (Fitness, 2001).

Bireylerin ilişkilerinin niteliğini ortaya koymada farklı duyguları ortaya dökme yerine, duygu içerisinde bulunduğunda nasıl davrandığıdır. Sağlıklı bir ilişkinin var olabilmesinde duyguların far edilmesi, anlamlandırılabilmesinde çok önemli belirleyicidir (Cordova ve ark, 2005).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı tanımlarken; hislerin gücü ve süratli bir şekilde anlama, bireylerin bilgilerini, gücünü ilişkileri ve katkısının nedeni olabileceğini, kavrayabilme ve etkili olarak uygulayabilme yeteneğidir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Duygusal zekâda en dikkat çekici yönü, bireylerin kendisi ve diğerlerini sözel veya sözellik içermeyen hislerinin keşfi ile anlamlandırmaları ve başka insanların hislerini anlamalarına yönelik bütün sorunlar karşısında uygulayabilmesi potansiyelidir (Ergin ve Armağan, 2010).

Özetle kişilerin yaşamının niteliğini arttıran ve konfor sağlayan en ön önemli güç duygusal zekâ faktörünün etkisinin büyüklüğüdür. Akademik başarının yanı sıra sosyal iletişimde olabilmek için ve bilgilerini sağlıklı bir biçimde hayatının içine dâhil edebilmesi yönünde duyguları yönetme, fark etme ve kontrolünü sağlayabilmede çok önemli görülmektedir. Üstün zekâlı çocukların, duygusal zekâlarıyla birlikte hareket ettiklerinden dolayı daha hassas yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu iki zekâ türü yaşamın kalitesini, mutluluk doyumunu etkisi altına alındı görülmektedir. Bu çalışma üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duygusal zekâlarını eğitiminin bütün yaşam alanlarına etki ettiği ve karakterin oluştuğu, benlik tasarımının geliştiği ergenlik döneminde mutluluk doyumunun yaşam boyu etkisini sürdürebilmesinde akademik başarıya destek olacağı varsayılmaktadır.

1.13.Mutluluk Kavramı

Bentham' a göre, hayatın içinde var olan haz, üzüntülerin insan yaşamındaki duyduğu toplam mutluluk olarak açıklamaktadır (Veenhoven & Dumludağ,2015). Gündemde olan ve hızlı bir gelişim göstererek, araştırmalara pozitif psikoloji konu olmaya devam etmektedir. Pozitif psikoloji içerisinde iyimserlik, yaşam doyumunu ve mutluluk gibi kavramlar yer almaktadır. İyimserliği tanımlayan iki boyut vardır. Bunlardan birincisi, kişilik özelliklerinin etkisinin gösterdiği boyuttur.

Birinci boyutta, insanların hayatlarında ki zorluklara, sıkıntılara karşı her şeyin iyi olacağına yönelik umut içinde bulunması inancıdır (Scheier ve Carver, 1992).

İkinci boyutta, yüklemelerle yapılan atıfları ilgilidir. İkinci boyut ise hayatın içinde yaşanan başarısızlık ve negatif durumlar zaman içerisinde değişebilir, kontrol sağlanabilir. Bu durumu dışsal ve probleme özgü çözümlerle değerlendirilmesidir.

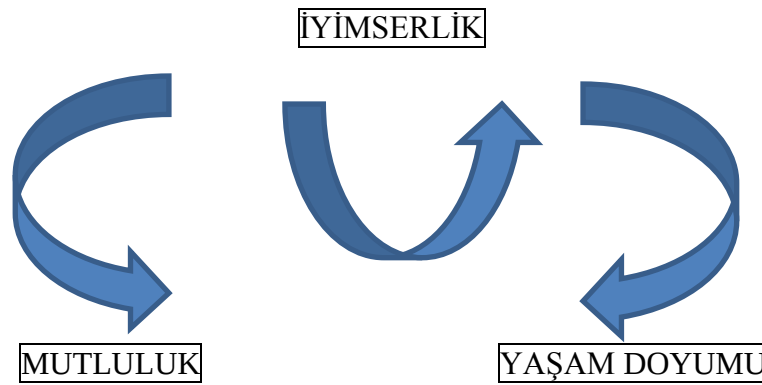
Kişilik özelliği kötümser olanlar; problemlerin ve sıkıntıların kalıcı olacağını, genel çerçeveden bakarak bireysel değerlendirebilirler (Peterson, 1991; Seligman, 2006).

Kişilik özelliği iyimser olanlarla ilgili olarak genetik veya çevrenin etkisiyle öğrenilmiş olabileceği söylenmektedir. Öğrenme yoluyla kazanılmış olan, iyimserliğin pozitif ve negatif yüklemeler yoluyla zihinsel becerilerle kazanıldığı düşünülmektedir (Seligman, 2006).

Kişilerin en önemli amacının mutluluk olarak nitelenmesidir. Bireylerin hayatlarında duydukları memnuniyet, huzur, mutluluk olarak yansıtıldığı görüşüdür (Lyubomirsky, 2007). Başka bir tanımda mutluluk, pozitif ve negatif duyguların yüksek bir doyumla konuşma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984).

Yapılan çalışmaların sonucunda mutluluğun kişilerin, bağımsızlığının kuvvetlenmesine, yaratıcılık ve yüksek enerjiye, sosyalleşmenin ve ilişkilerinin güçlü olmasına, üretkenlik ve verimliliğin artış sağlanmasıyla birlikte uzun ömürlü olabileceğini vurgulanmaktadır (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

Bütün bunların ışığında üstün zekâlı ergenlerin mutluluk doyumlarının onların üretkenliği, özelliklerini yansıtabilmede ve yeteneklerini gösterebilmede önemli bir rol oynayabileceğini görülmektedir.



Şekil 2. İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu İlişkisi

1.13.1.Mutluluk Modeli ve Ergenlik Döneminde Yaşanan Mutluluk

Kaliteli, nitelikli yaşamın varlığından söz edebilmek için; mutluluk ve bileşenin oluşturduğu bir etki olarak “mutluluk” tanımı yapılabilir. Ayrıca bunun için birkaç kavramdan, mutluluk tanımı içine dâhil edilebilir. Bu kavramlar; memnun oluş, yaşamdan zevk alma, yaşam doyumu ve olumlu duygular olarak ifade edilebilir.

Günümüzde mutluluk kavramını, öznel iyi oluş adıyla karşılandığı görülmektedir. Bu kavramlar birbirini tamamlarken ayrıca birbirinin yerinde kullanılmaya başlanmıştır (Diener, Scollon ve Lucas, 2003; Park, 2004). Bu kavramlar kullanılırken, öznel iyi oluş modeli mutluluğun hiyerarşik modeli olarak açıklanmıştır (Diener ve ark, 2003). Kişilerin kendi yaşamlarına verdiği önem, değer yargısını ifade biçimi olarak açıklanabilir (Diener, 2000).

Bireylerin öznel iyi oluş kavramı, kişilerin kendi öznel düşüncelerini yansıtmadır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Bu yüzden mutluluk kavramının içine; memnun oluş, refah, yaşam doyumu gibi kavramlarda dâhil edilebilir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003).

Hayata genel anlamda bakıldığında ve süreç değerlendirildiğinde yaşam doyumunun bireysel iyi oluş olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak, kişilerin bu kavramın içine dâhil ettikleri bütün olumlu düşünceleri ve hisleri yine yaşam doyumunun niteliğini fark edebilecek düzeyde yaşamaları bilincinde olmasıdır. (Cihangir Çankaya, 2005).

Öznel iyi oluş modeline bakıldığında pozitif duygulanım, negatif duygulanım, bütün bir değerlendirme ile yaşam doyumu ve ayrıca hayatın bölümlerinin yaşam doyumu hakkında dört başlık olarak ifade edilmektedir. Hayatın içinde yer alan alanlar; iş, evlilik, sağlık gibi insan yaşamını ve doyumunu etkileyen en önemli faktörler düşünülebilir.

Öznel iyi oluş modelinde yer alan boyutları; yoğunluk ve sıklık olarak iki bölüm halinde birleştirilebilir. Bu dört boyut ve nitelikleri şu şekilde açıklanmıştır.

Kişilerin hayatlarına yönelik düşünceleri temel alındığında “zihinsel değerlendirme” yaşam doyumu ve evlilik doyumuna ilişkin farkındalıkları örnek verilebilir. Yaşamın içinde bulunan alanlar; iş, evlilik, sağlık gibi bunlara yönelik aldıkları hazlardır. Bunlara yaşam, iş doyumu örnek verilebilir. Hayatımızda

hissettiğimiz “yaşanan olumlu duygular”, hoşlanma ve haz örnek gösterilebilir. Hayatta varlığı sürdürülen “olumsuz duygular”, elem, acı, gam gibi duygulardır.

Bireyler bu boyutların farkına vararak, bilinçli bir şekilde değerlendirme yapabilirler (Diener ve diğ. 1997; Diener ve diğ. 2003).

Öznel iyi oluşun, bireylerin hayatının zihinsel boyutlarında ele alındığında; *mutluluk ya da iyi hissetme gibi olumlu duyguların varlığı ve öfke ya da kaygı gibi olumsuz duyguların yokluğu ise duygusal alanını oluşturmaktadır* (Argyle, 2001). Bu noktadan hareket edildiğinde, öznel iyi oluşları maksimum düzeyde olduğunda yaşam doyumuna yönelik düşüncesi de maksimumdur. Genellikle pozitif duyguların varlığı nadiren; elem, gam, öfke gibi negatif, yıkıcı duygularla baş başa kaldığı düşünülmektedir.

Öznel iyi oluşları minimum seviyede olduğu takdirde, yaşam doyumunu almaması, pozitif duygu yerine; kaygı, öfke, stres gibi çöküntü ve buna benzer negatif duyguların yaşanmasına neden olabilir (Lucas, Diener ve Suh, 1996; Diener ve diğ. 1997).

Diener’ in, 2000 yıllarında gençlerle yaptığı mutlulukla konusundaki çalışmada yaşam doyumunu etkileyen, kültürler arası değişiklikler olmasına rağmen etkili olmadığını ancak gelir düzeyinin ise etkili olduğu görülmüştür.

Başka bir çalışmada ise; psikolojik, eylemsel, bireysel olumlu değerlendirmelerinde çok önemli olduğu ve etkilediği belirtilmiştir (Demir ve Davidson, 2013; Garcia ve Archer, 2012; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005, Padilla-Walker, Hardy ve Christensen, 2011; Richards ve diğ. 2015).

Son yıllarda ergen bireylerin mutluluk düzeyleri ile ilgili çalışmalara yoğunluk verilmiştir (Chui ve Wong, 2016). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde öznel iyi oluşun ergenlerde, büyüklerde görüldüğü gibi birden fazla boyutları olduğu sonucuna varılmıştır (Huebner ve Dew, 1996; Long, Huebner, Wedell ve Hills, 2012). Bu sonuca göre ergenlerin öznel iyi oluşun yüksek olması mutluluk seviyesi ile orantılı olduğu görülmüştür. Yani pozitif duyguların, negatif duygulardan daha fazla hayatlarında yer aldığı ortaya konulmaktadır (Garcia, Rosenberg, Erlandsson ve Siddiqui, 2010).

Ergenlerin mutluluk seviyeleri ile ilgili diğerk bir çalışmada ise, ergenlikte öznel iyi oluşun azaldığı ve şu faktörlerden etkilendiğı görülmüştür (Chui ve Wong, 2016). Etki eden faktörler;

- Özsaygı,
- İsteklilik,
- Sosyal olma,
- Arkadaşlarının çok fazla olması,
- Hayatın anlamı ve önemi gibi etkenlerin olumsuz yönde değişikliklerin olmasına yol açmaktadır.
- Bunu yanı sıra etki etmediğı özelliklerde çalışmada yer almıştır. Bunlar;
- Boşanmış ebeveyne sahip olma,
- Yaş,
- Cinsiyet gibi özelliklerin nötr olduğu görülmüştür (Chui ve Wong, 2016).

Büyük olumlu yaşantılar gibi küçük olumlu hayatın içinde var olan olaylar ergenlerin yaşam doyumlarında yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak, yaşıtlarıyla birlikte zaman geçirmek, başka insanlara yardım etmek, hayatlarını etkileyerek, renkli, farklı beceriler, almalarını sağlayan hobiler mutluluk ve öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediğı açıklanmaktadır (McCullough, Huebner ve Laughlin, 2000).

Ülkemizde de öznel iyi oluşla ilgili çalışmalarda artış görülmektedir. Bireylerin znel iyi oluşları kişilik, karakterini etkileyen duygusal zekâ ve üstün zekâlı bireylerin mutluluk doyumunu, sosyodemografik bilgileri ışığında değerlendirilerek bu çalışmada ortaya konarak yol gösterici olması yönündedir. Bununla birlikte üstün zekâlı ergenlerin, duygusal zekalarına, mutlulukta önemli bir aracı rol üstlenmektedir. Bu aracı role bireylerin bu çalışmada da kullanılan bazı sosyodemografik verilerinde etkili oluğu çalışmayla ortaya konmaya çalışılmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini MEB'e bağlı olan ve üstün yetenekli çocuklara eğitim verilen Kadıköy ve Ataşehir BİLSEM ve Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören 10-14 yaş öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden 381 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur.

2.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli betimsel ve ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ele alan, birinin değişimi halinde diğer değişkendeki değişimin düzeyini inceleyen analiz yöntemlerinin kullanıldığı model olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2018).

2.3. Veri Ölçüm Araçları

Araştırmada 10-14 yaş arası öğrencilere aşağıda belirtilen veri ölçüm araçları uygulanmıştır:

- Sosyodemografik Bilgi Formu
- Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği
- Oxford Mutluluk Ölçeği

2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel değişkenleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve kapalı uçlu soruların yer aldığı formdur.

2.3.2. Bar-On Duygusal zekâ Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu)

Çocuk ve Ergen Formu, Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilecek, toplam 60 maddeden oluşan bir kâğıt kalem testidir. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu, Bar-On'un duygusal ve Sosyal Zekâ modeli üzerine

temellendirilmiştir. Aynı testin yetişkin formu en yaygın kullanılan Duygusal zekâ testlerindendir. Bar-On Modeline göre, Duygusal zekâ, zekânın kişisel, sosyal ve duygusal yönleriyle ilgilidir. Duygusal zekâ, kendini ve diğerlerini anlayabilme, kişilerle ilişki kurabilme, çevresel değişikliklere uyum gösterebilme ve duyguları anlayabilme yeterliklerini içerir. Maddeler 4'lü likert tipinde değerlendirilmektedir. Test ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Testin alt boyutlarından yüksek puan alan bireylerin özellikleri kısaca şu şekilde ifade edilebilir:

•**Bireyiçi (Intrapersonal):** Bireyler duygularını anlarlar, aynı zamanda kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilme yeterliğine sahiptirler.

•**Bireylerarası (Interpersonal):** Bu bireyler, kişilerarası ilişkileri korumada başarılıdır. İyi dinleyicilerdir ve başkalarının duygularını anlamada ve takdir etmede iyidirler.

•**Uyum (Adaptability):** Bu bireyler, esnek, gerçekçi ve değişikliklerle baş etmede etkilidirler. Gündelik yaşam problemleriyle baş etmede olumlu yollar bulmada başarılıdır.

•**Stres Yönetimi (Stres Management):** Bu bireyler genelde sakinler ve baskı altında dahi iyi çalışabilirler. Nadiren dürtüsel davranırlar. Stresli bir duruma duygusal bir patlamayla cevap vermezler.

•**Genel Ruh Hali (General Mood):** Bu bireyler iyimserdir. Olaylara karşı olumlu bakış açıları vardır ve onlarla olmaktan mutluluk duyarlar.

•**Olumlu Etki (Positive Impression):** Bu alt testte yüksek puan alan bireyler gereğinden fazla bir olumlu izlenim bırakmak istemektedirler.

Bar-On Duygusal zekâ Ölçeği, Çocuklara uygulanabilecek yayınlanmış ilk duygusal zekâ testidir.

2.3.3. Oxford Mutluluk Ölçeği

Oxford Mutluluk Ölçeği, Hills ve Argyle (2002) tarafından bireylerin mutluluk düzeyini belirlemek için geliştirilip Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, yirmi dokuz maddeden oluşmaktadır. Her madde altılı Likert tipi bir derecelendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlilik için yapılan analiz sonucunda, Oxford Mutluluk Ölçeği ile iyimserliği değerlendiren

diğer ölçme araçları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı. 91, test yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı. 86 ve ölçeğin bileşik güvenilirliği ise. 91 olarak saptanmıştır. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 174'tür. Ölçekten yüksek puan alınması bireyin mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri demografik değişkenler bakımından ele alınmış ve duygusal zekâ alt boyutları ile mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma soru ve hipotezlerinin yanıtlanmasında kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermemesi durumuna göre belirlenmiştir.

Değişkenlerin ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri doğrultusunda dağılımın normal olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, demografik değişkenlerde homojen dağılım gösteren ikili gruplarda Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. İkiiden fazla grup içeren ve grupların homojen dağılmadığı demografik değişkenlerle duygusal zekâ alt boyutları ve mutluluk puanlarının karşılaştırılması için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Duygusal zekâ alt boyutları ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyonu uygulanmıştır. İlişkili olduğu saptanan değişkenlerin yordayıcı ilişkisi ve duygusal zekânın mutluluk üzerindeki etkisini incelemek için Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri 0,05, 0,01 ve 0,001 düzeyinde alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soru ve hipotezlerinin yanıtlanmasına ilişkin istatistiksel analiz yöntemleri yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri

Demografik Değişkenler (n=381)		n	%
Okul Türü	Devlet	266	69,8
	Özel	115	30,2
	Toplam	381	100,0
Cinsiyet	Erkek	223	58,5
	Kız	158	41,5
	Toplam	381	100,0
Aylık Gelir	Orta	145	38,1
	Ortanın üstü	183	48,0
	Yüksek	53	13,9
	Toplam	381	100,0
Anne Eğitim	İlkokul	22	5,8
	Ortaokul	17	4,5
	Lise	75	19,7
	Üniversite	194	50,9
	Yüksek lisans-doktora	73	19,2
	Toplam	381	100,0
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	13	3,4
	Lise	77	20,2
	Üniversite	206	54,1
	Yüksek lisans-doktora	85	22,3
	Toplam	381	100,0
Hanedeki kişi sayısı	3	59	15,5
	4	206	54,1
	5	83	21,8
	6 ve üstü	33	8,7
	Toplam	381	100,0
Özel Eğitim Alma Durumu	Evet	348	91,3
	Hayır	33	8,7
	Toplam	381	100,0

Tablo 1'in devamı

Demografik Değişkenler (n=381)		n	%
Şu an hizmet alınan	Diğer	29	7,6

eğitim kurumundan duyulan memnuniyet	Evet	337	88,5
	Hayır	15	3,9
	Toplam	381	100,0
Yaş (ort±ss)	Erkek 11,88±1,39		
	Kız 11,93±1,41		

Tablo 1’de demografik değişkenlerin dağılımına göre, araştırmaya 381 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %69,8’i devlet okulunda, %30,2’si özel okulda okumaktadır. Öğrencilerin %58,5’i erkek ve %41,5’i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Gelir düzeyi değişkenine göre %38,1’i orta, %48,0’i ortanın üstü ve %13,9’u yüksek gelir düzeyindedir. Anne eğitim düzeyine göre %5,8 ilkokul, %4,5 ortaokul, %19,7 lise, %50,9 üniversite ve %19,2 lisansüstü mezunudur. Baba eğitim düzeyine göre %3,4 ortaokul, %20,2 lise, %54,1 üniversite ve %22,3 lisansüstü mezunudur. Hanedeki kişi sayısı değişkenine göre %15,5 üç kişi, %54,1 dört kişi %21,8 beş kişi ve %8,7 altı ve üzeri kişi olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin %91,3’ü özel eğitim desteği almaktadır. Öğrencilerin eğitim desteği aldıkları kurumdan duydukları memnuniyete ilişkin %7,6’sı diğer, %88,5’i evet ve %3,9’u hayır yanıtını vermiştir. Öğrencilerin yaş ortalamaları erkeklerde 11,88 (SS=1,39) ve kızlarda 11,93 (SS=1,41) olduğu görülmektedir.

3.1. Demografik Değişkenler Bakımından Duygusal Zekâ ve Mutluluk Değişkenlerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, demografik değişkenler bakımından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması için ikili bağımsız grup ve homojen dağılım gösteren demografik değişkenlerin karşılaştırılması için Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. İki den fazla grup içeren demografik değişkenler için homojen dağılım göstermemesi sebebiyle Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri 0,05 düzeyinde alınmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Mutluluk	Erkek	223	102,32	14,134	-,963	,336
	Kız	158	103,65	11,909		
Stres yönetimi	Erkek	223	9,24	2,142	-2,219	,027*
	Kız	158	9,92	3,769		
Birey içi	Erkek	223	2,30	,936	-,266	,791
	Kız	158	2,32	1,017		
Bireyler arası	Erkek	223	12,21	2,465	-3,062	0,002**
	Kız	158	12,95	2,096		
Genel hali	Erkek	223	13,01	2,149	1,183	0,237
	Kız	158	12,75	2,068		
Uyum	Erkek	223	3,36	,809	2,134	0,034*
	Kız	158	3,17	,897		
Olumlu etki	Erkek	223	1,95	,985	1,072	0,284
	Kız	158	1,84	,863		

*p<0,05

**p<0,01

Tablo 2’de cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zekâ ve mutluluk puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t Testi bulgularına göre duygusal zekâ stres yönetimi alt boyutu ($t_{(2,379)}=-2,219$; $p<0,05$), bireylerarası ($t_{(2,379)}=-3,062$; $p<0,01$) ve uyum ($t_{(2,379)}=2,134$; $p<0,05$) alt boyutu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre kız öğrencilerde stres yönetimi ve bireylerarası; erkek öğrencilerde uyum puanları daha yüksektir.

Tablo 3.Okul Türü Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Mutluluk	Devlet	266	102,84	12,570	-0,060	0,952
	Özel	115	102,93	14,781		
Stres yönetimi	Devlet	266	9,45	2,201	-0,718	0,473
	Özel	115	9,69	4,191		
Birey içi	Devlet	266	2,30	,956	-0,079	0,937
	Özel	115	2,31	1,003		
Bireyler arası	Devlet	266	12,55	2,225	0,355	0,723
	Özel	115	12,45	2,610		
Genel ruh hali	Devlet	266	12,81	2,116	-1,312	0,190
	Özel	115	13,12	2,112		
Uyum	Devlet	266	3,27	,847	-0,485	0,628
	Özel	115	3,31	,862		
Olumlu etki	Devlet	266	1,95	,922	1,412	0,159
	Özel	115	1,80	,966		

Tablo 3’te okul türü değişkeni bakımından öğrencilerin mutluluk ve duygusal zekâ boyutlarının karşılaştırılması sonucunda puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4. Özel Eğitim Desteği Alma Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi

	Özel eğitim alma durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Mutluluk	Evet	348	102,71	13,369	-0,760	0,448
	Hayır	33	104,55	12,063		
Stres yönetimi	Evet	348	9,56	3,014	0,757	0,450
	Hayır	33	9,15	2,048		
Birey içi	Evet	348	2,31	,972	0,025	0,980
	Hayır	33	2,30	,951		
Bireyler arası	Evet	348	12,45	2,377	-1,708	0,088
	Hayır	33	13,18	1,878		
Genel ruh hali	Evet	348	12,88	2,138	-0,698	0,486
	Hayır	33	13,15	1,889		
Uyum	Evet	348	3,27	,853	-0,799	0,425
	Hayır	33	3,39	,827		
Olumlu etki	Evet	348	1,89	,926	-0,817	0,414
	Hayır	33	2,03	1,045		

Tablo 4'te özel eğitim alma durumu bakımından öğrencilerin mutluluk ve duygusal zekâ boyutlarının karşılaştırılması sonucunda puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 5. Gelir Düzeyi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi

	Aylık gelir	N	Ort. Sırası	X ²	sd	P
Mutluluk	Orta	145	191,14	0,721	2	0,697
	Ortanın üstü	183	187,64			
	Yüksek	53	202,22			
	Toplam	381				
Stres yönetimi	Orta	145	188,28	1,361	2	0,506
	Ortanın üstü	183	188,46			
	Yüksek	53	207,20			
	Toplam	381				
Birey içi	Orta	145	182,37	1,606	2	0,448
	Ortanın üstü	183	196,98			
	Yüksek	53	193,97			
	Toplam	381				
Bireyler arası	Orta	145	188,67	1,181	2	0,554
	Ortanın üstü	183	196,40			
	Yüksek	53	178,75			
	Toplam	381				
Genel ruh hali	Orta	145	176,80	5,820	2	0,054
	Ortanın üstü	183	194,55			
	Yüksek	53	217,58			
	Toplam	381				
Uyum	Orta	145	181,95	3,123	2	0,210
	Ortanın üstü	183	192,64			
	Yüksek	53	210,09			
	Toplam	381				
Olumlu etki	Orta	145	185,03	2,134	2	0,344
	Ortanın üstü	183	198,89			
	Yüksek	53	180,09			
	Toplam	381				

Tablo 5’te, gelir düzeyi bakımından öğrencilerin mutluluk ve duygusal zekâ boyutlarının karşılaştırılması sonucunda puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi

	Anne eğitim	N	Ort. Sırası	X ²	sd	p
Mutluluk	Lise	75	200,17	5,716	3	0,126
	Ortaokul	17	164,26			
	Üniversite	194	169,90			
	Yüksek lisans-doktora	73	189,78			
	Toplam	359				
Stres yönetimi	Lise	75	173,28	4,266	3	0,234
	Ortaokul	17	177,74			
	Üniversite	194	189,58			
	Yüksek lisans-doktora	73	161,98			
	Toplam	359				
Birey içi	Lise	75	179,44	1,752	3	0,626
	Ortaokul	17	198,41			
	Üniversite	194	175,02			
	Yüksek lisans-doktora	73	189,53			
	Toplam	359				
Bireylerarası	Lise	75	183,01	0,875	3	0,831
	Ortaokul	17	162,12			
	Üniversite	194	178,19			
	Yüksek lisans-doktora	73	185,88			
	Toplam	359				
Genel ruh hali	Lise	75	180,45	3,854	3	0,278
	Ortaokul	17	179,85			
	Üniversite	194	172,32			
	Yüksek lisans-doktora	73	199,98			
	Toplam	359				
Uyum	Lise	75	171,05	,876	3	0,831
	Ortaokul	17	186,65			
	Üniversite	194	182,18			
	Yüksek lisans-doktora	73	181,84			
	Toplam	359				
Olumlu etki	Lise	75	184,56	2,752	3	0,431
	Ortaokul	17	187,38			
	Üniversite	194	172,58			
	Yüksek lisans-doktora	73	193,32			
	Toplam	359				

Tablo 6’da, anne eğitim düzeyi bakımından öğrencilerin mutluluk ve duygusal zekâ boyutlarının karşılaştırılması sonucunda puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis H Testi bulgularına göre, farklılığın istatistiksel olarak anlamlı

olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Bulgulara göre, anne eğitim düzeyine göre, öğrencilerin mutluluk düzeyleri ve duygusal zekâ düzeylerinin değişmediği görülmektedir.

Tablo 7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi

	Baba eğitim durumu	N	Ort. Sırası	X ²	sd	p	Anlamlı farklılık (MW)
Mutluluk	Lise	77	211,30	4,775	3	0,189	
	Ortaokul	13	189,19				
	Üniversite	206	180,67				
	Yüksek lisans-Doktora	85	197,94				
	Toplam	381					
Stres yönetimi	Lise	77	191,43	8,030	3	0,045*	2-4
	Ortaokul	13	262,12				
	Üniversite	206	193,83				
	Yüksek lisans-Doktora	85	172,88				
	Toplam	381					
Birey içi	Lise	77	166,83	5,821	3	0,121	
	Ortaokul	13	197,31				
	Üniversite	206	193,70				
	Yüksek lisans-Doktora	85	205,39				
	Toplam	381					
Bireylerarası	Lise	77	189,97	1,136	3	0,768	
	Ortaokul	13	212,15				
	Üniversite	206	187,06				
	Yüksek lisans-Doktora	85	198,24				
	Toplam	381					
Genel ruh hali	Lise	77	193,22	14,755	3	0,002**	2-3
	Ortaokul	13	283,35				
	Üniversite	206	177,28				
	Yüksek lisans-Doktora	85	208,11				
	Toplam	381					
Uyum	Lise	77	189,32	1,150	3	0,765	
	Ortaokul	13	207,46				
	Üniversite	206	187,36				
	Yüksek lisans-Doktora	85	198,82				
	Toplam	381					
Olumlu etki	Lise	77	177,05	5,900	3	0,117	
	Ortaokul	13	246,58				
	Üniversite	206	188,91				
	Yüksek lisans-Doktora	85	200,20				
	Toplam	381					

Tablo 7’de baba eğitim düzeyi bakımından öğrencilerin duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularına göre stres yönetimi alt boyutu ($X^2=8,030$; $p<0,05$) ve genel ruh hali

($X^2=14,755$; $p<0,05$) alt boyutu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını saptamak için ikili gruplarla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutu ortaokul mezunu babaların çocuklarında daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Ailedeki Üye Sayısı Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi

	Ailede üye sayısı	N	Ort. Sırası	X ²	sd	p	Anlamlı farklılık (MW)
Mutluluk	3	59	176,56	1,232	3	0,745	
	4	206	194,34				
	5	83	192,95				
	6 ve üstü	33	191,03				
	Toplam	381					
Stres yönetimi	3	59	179,06	2,707	3	0,439	
	4	206	194,21				
	5	83	182,78				
	6 ve üstü	33	213,02				
	Toplam	381					
Birey içi	3	59	207,38	4,766	3	0,190	
	4	206	195,69				
	5	83	175,32				
	6 ve üstü	33	171,85				
	Toplam	381					
Bireylerarası	3	59	195,62	2,719	3	0,437	
	4	206	182,81				
	5	83	203,71				
	6 ve üstü	33	201,91				
	Toplam	381					
Genel ruh hali	3	59	178,39	4,312	3	0,230	
	4	206	189,33				
	5	83	190,07				
	6 ve üstü	33	226,29				
	Toplam	381					
Uyum	3	59	176,19	3,392	3	0,335	
	4	206	189,21				
	5	83	196,65				
	6 ve üstü	33	214,47				
	Toplam	381					
Olumlu etki	3	59	145,92	13,898	3	0,003**	2-1
	4	206	200,69				
	5	83	192,24				
	6 ve üstü	33	208,00				
	Toplam	381					

** $p<0,01$

Tablo 8’de hanedeki kişi sayısı bakımından öğrencilerin duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis testi

bulgularına göre olumlu etki alt boyutu ($X^2=13,898$; $p<0,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını saptamak için ikili gruplarla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre olumlu etki alt boyutu hanede dört kişi olduğunu belirten öğrencilerde daha yüksektir.

Tablo 9. Şu An Hizmet Alınan Kurumdan Memnuniyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Boyutları ve Mutluluk Düzeyi Puan Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi

	Şu an ki kurum memnuniyeti	N	Ort. Sırası	X ²	Sd	p	Anlamlı farklılık (MW)
Mutluluk	Diğer	29	177,97	7,206	2	0,027*	2-3
	Evet	337	195,29				
	Hayır	15	119,73				
	Toplam	381					
Stres yönetimi	Diğer	29	192,57	0,140	2	0,932	
	Evet	337	190,42				
	Hayır	15	200,93				
	Toplam	381					
Birey içi	Diğer	29	226,50	3,652	2	0,161	
	Evet	337	188,42				
	Hayır	15	180,23				
	Toplam	381					
Bireylerarası	Diğer	29	177,17	0,517	2	0,772	
	Evet	337	192,00				
	Hayır	15	195,33				
	Toplam	381					
Genel ruh hali	Diğer	29	164,90	3,057	2	0,217	
	Evet	337	194,52				
	Hayır	15	162,37				
	Toplam	381					
Uyum	Diğer	29	184,07	,770	2	0,680	
	Evet	337	192,46				
	Hayır	15	171,50				
	Toplam	381					
Olumlu etki	Diğer	29	194,09	3,803	2	0,149	
	Evet	337	193,01				
	Hayır	15	139,93				
	Toplam	381					

Tablo 9’da eğitim alınan kurumdan duyulan memnuniyet değişkeni bakımından öğrencilerin duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularına göre mutluluk ($X^2=7,206$; $p<0,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını saptamak için ikili gruplarla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kurumdan memnun olduğunu belirten öğrencilerin mutluluk puanları memnun olmayan ve diğer olarak yanıt verenlere göre daha yüksektir.

3.2. Mutluluk ve Duygusal Zekâ Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin mutluluk ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Korelasyonu analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri 0,01 ve 0,05 düzeyinde alınmıştır.

Tablo 10. Mutluluk ve Duygusal Zekâ Boyutlarının Pearson Korelasyonu

Ölçek ve Alt Boyutlar (N=381)		1	2	3	4	5	6	7
1. Mutluluk	r	1						
	p							
	N	381						
2. Stres yönetimi	r	0,099	1					
	p	0,053						
	N	381	381					
3. Birey içi	r	0,156**	-0,006	1				
	p	0,002	0,913					
	N	381	381	381				
4. Bireyler arası	r	0,366**	-0,032	0,149**	1			
	p	0,000	0,538	,004				
	N	381	381	381	381			
5. Genel ruh hali	r	0,413**	-0,059	0,130*	0,314**	1		
	p	0,000	0,249	0,011	0,000			
	N	381	381	381	381	381		
6. Uyum	r	0,154**	-0,010	0,112*	0,244**	0,279**	1	
	p	0,003	0,840	0,029	0,000	0,000		
	N	381	381	381	381	381	381	
7. Olumlu etki	r	0,342**	-0,026	0,245**	0,128*	0,165**	0,110*	1
	p	0,000	,607	,000	0,012	0,001	0,031	
	N	381	381	381	381	381	381	381

**p<0,01 *p<0,05

Tablo 10’deki korelasyon bulgularına göre mutluluk ile birey içi alt boyutu ($r=0,156$; $p<0,01$), bireylerarası alt boyutu ($r=0,366$; $p<0,01$), genel ruh hali alt boyutu ($r=0,413$; $p<0,01$), uyum alt boyutu ($r=0,154$; $p<0,01$) ve olumlu etki alt boyutu ($r=0,342$; $p<0,01$)

pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili saptanmıştır. Bulgular doğrultusunda, duygusal zekânın tüm alt boyutları mutluluk ile pozitif ve anlamlı ilişkilidir. Korelasyon katsayılarına göre en yüksek katsayı genel ruh hali alt boyutunda saptanmıştır. İlişkili bulunan duygusal zekâ alt boyutları ve mutluluk değişkeninin yordayıcı ilişkisine yönelik çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Mutluluk Düzeylerine Etki Eden Duygusal Zekâ Boyutlarının Çoklu Regresyon Analizi

	Model	B (b)	Sh	Beta (β)	t	F	p	R ²
1	Sabit (α)	55,515	7,260		7,646	25,040***	0,000	0,31
	Stres yönetimi	0,590	0,193	0,131	3,060		0,002**	
	Birey içi	0,320	0,610	0,023	,524		0,601	
	Bireyler arası	1,377	0,260	0,244	5,299		0,000***	
	Genel ruh hali	1,824	0,299	0,291	6,099		0,000***	
	Uyum	-0,227	0,709	-0,015	-0,321		0,749	
	Olumlu etki	3,674	0,632	0,260	5,818		0,000***	
	Yaş	-0,506	,418	-0,053	-1,212		0,226	

Bağımlı değişken: Mutluluk

Tablo 11’de öğrencilerin mutluluk puanlarına etki eden duygusal zekâ alt boyutları incelendiğinde kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(7,373)}=25,040$; $p<0,001$]. Modelde yer alan stres yönetimi ($p=0,002$; $p<0,01$), bireylerarası ($p=0,000$; $p<0,001$), genel ruh hali ($p=0,000$; $p<0,001$) ve olumlu etki ($p=0,000$; $p<0,001$) alt boyutları mutluluk puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Sonuçlara göre stres yönetimi, bireylerarası, genel ruh hali ve olumlu etki puanlarının artması mutluluk puanlarını %31 oranında açıklayabilmektedir ($R=,565$; $R^2=,320$; ayarlanmış (adjusted) $R^2=,307$).

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırma, İstanbul'da BİLSEM (Kadıköy- Ataşehir) ve Üsküdar Çocuk Üniversitesinde öğrenim gören üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 381 öğrenciyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin kişisel bilgileri, duygusal zekâ boyutları ve mutluluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda, duygusal zekâ alt boyutlarının üstün yetenekli çocuklarda mutluluk düzeylerinin incelendiği çalışmada literatürle uyumlu bulgular elde edildiği görülmüştür. İlk olarak, katılımcıların demografik değişkenleri incelendiğinde, 10-14 yaş arası öğrenciler arasında erkeklerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş ortalamaları 11,8 olan öğrenciler arasında ebeveynlerinin eğitim durumu üniversite olanların sayısı daha fazladır. Katılımcılar arasında çekirdek ailede bulunanların ve orta-orta üst gelir düzeyine sahip olanlarının oranı ise daha fazla bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin yaklaşık %90'ının özel eğitim desteği aldığı; büyük bir çoğunluğunun ise kurumdan aldıkları eğitimden memnun oldukları sonucu elde edilmiştir.

Çalışmada, katılımcıların demografik değişkenlerine göre duygusal zekâ alt boyutları ve mutluluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. İlk olarak, cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutları ve mutluluk düzeyleri ele alınmış, kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği ve mutluluk düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olmadığı görülmüştür. Bulgulara göre, kız öğrencilerde stres yönetimi ve genel ruh hali puanları erkeklere göre daha yüksek bulunurken; erkeklerde uyum puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde ise kadın ve erkeklerin duygusal zekâ açısından bazı farklılıkları olduğunu öne süren çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Fischer ve meslektaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada, kadın ve erkeklerin duygusal hassasiyet bakımından farklılıklarının olmasının duygusal zekâ düzeylerinin farklı olmasıyla ilişkili bir durum olabileceğini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada, Faisal ve meslektaşları (2015), üstün yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşma düzeylerini incelemiştir. Nitel analiz yöntemleriyle yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin empati, öz-farkındalık, motivasyon ve öz-denetim konularında erkeklerden anlamlı ölçüde daha farklı oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda, kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ bileşenlerindeki farklılıkların akademik başarıya anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Faisal ve meslektaşları tarafından yapılan bu çalışmada da erkek öğrencilerin sayısının benzer bir biçimde kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Diğer bir demografik değişken olan özel eğitim desteği alma durumu bakımından duygusal zekâ bileşenleri ve mutluluk düzeylerinin farklılaşma düzeyleri incelendiğinde, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, çocukların yetkinliklerine ve yeterliliklerine uygun dersler veya kurslar almasının kendilerini akademik ve sosyal olarak daha işlevsel hissetmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen çalışmalar literatürde yer almakla birlikte, bu çalışmada anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında, Özcan ve Zaaroğlu (2017), üstün yetenekli öğrencilerin aldıkları eğitim ve ailelerin üstün yetenekli çocuk sahibi olmayan ilişkin yeterli bilgiye sahip olması ve bilgilendirilmesinin duygusal zekâ gelişimi açısından önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Aynı zamanda, duygusal zekâ bileşenlerinin, üstün yetenekli öğrencilerde iyi oluşu sağlayabilecek becerilerin geliştirilmesinde önemli katkıları olabileceği ifade edilmiştir. Özel eğitim değişkeniyle paralel olarak, özel eğitim desteği alıp, destek alınan kurumdan memnun olan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, kurumdan memnun olan çocukların duygusal zekâ bileşenlerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Diğer Sosyodemografik değişkenler arasında, ebeveyn eğitim durumu, hanedeki kişi sayısı ve gelir düzeyi değişkenlerinden, hanedeki kişi sayısı değişkenleri incelendiğinde, baba eğitim düzeyi bakımından duygusal zekâ bileşenlerinden genel ruh hali alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, hanedeki kişi sayısı değişkenine göre, dört kişilik çekirdek ailede bulunan öğrencilerin olumlu etki puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne eğitimi ve gelir düzeyi bakımından duygusal zekâ bileşenleri ve mutluluk düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Literatürde yer alan bir çalışmada Eren ve meslektaşları (2016), üstün yetenekli çocukların davranışsal ve duygusal profillerini incelemiştir. Çalışmada, üstün yetenekli erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre daha çekingen ve depresif belirtilere sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmada ön plana çıkan diğer bir sonucun ise, üstün yetenekli öğrencilerin aile işlevsellikleriyle ilgilidir. Aile işlevsellik düzeyleri ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarına göre değerlendirilebilecek bir durum olması sebebiyle eğitim düzeyinin bu açıdan önemli bir işlevi olabileceği düşünülmektedir. Eren ve meslektaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada da üstün

yetenekli çocukların aile işlevselliklerinin üstün yetenekli olmayan çocuklara kıyasla daha ilgili olduğu yönündedir.

Araştırmada, duygusal zekâ bileşenleri ve mutluluk arasındaki ilişki incelendiğinde, üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ bileşenlerinin tümünün mutluluk ile pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Duygusal zekânın, hem üstün yetenekli hem de üstün yetenekli olmayan çocuklarda yaşam kalitesi ve iyi oluş ile ilişkisi olduğunu öne süren çalışmaların literatürde yer aldığı görülmektedir (Eren ve ark, 2018; Özcan & Zaaroğlu, 2017). Ayrıca, literatürde uluslararası çalışmaların, duygusal zekâ bileşenlerinin üstün yetenekli çocuklarda önemli değişkenler olduğu vurgulanmıştır. Chan (2006) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zekâ, sosyal başa çıkma becerileri ve psikolojik stres arasındaki ilişki üstün yetenekli çocukların oluşturduğu örneklem üzerinden incelenmiştir. Hong Kong'ta yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre duygusal zekâ ve psikolojik stres arasındaki negatif yönlü ilişkide kaçınan başa çıkma becerilerinin aracı rolü olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kendi odaklı ve başkaları odaklı duygusal zekâ bileşenleri ile psikolojik işlevsellik arasındaki ilişkide sosyal başa çıkmanın aracı rolü olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, duygusal zekâ bileşenlerinin üstün yetenekli bireylerin iyi oluşunu sürdürebilecek uyumlu başa çıkma becerileri geliştirmelerinde katkısı olabileceği ileri sürülmüştür.

Chevrier (2019) yapmış olduğu çalışmada, üstün yetenekli çocukların, normal Zekâ düzeyine sahip çocuklardan daha fazla kaygı veya duygusal problem yaşayıp yaşamadığına ilişkin incelemeler yapmıştır. Farklı ülkelerde yapılan çalışmaların değerlendirildiği araştırmada, üstün yetenekli çocukların genel olarak karmaşık bir profil oluşturduğu; fakat duygu durum bozuklukları ve anksiyete bozukluklarına yatkınlığı olabileceği ifade edilmiştir. Bu durum duygusal zekânın depresyon ve anksiyete gibi psikopatolojilerde koruyucu işlevinin olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde ve daha önceki yıllarda yapılan bir çalışmada ise Gallucci (1988), üstün yetenekli çocukların duygusal uyum becerilerini incelemiştir. 135 üstün yetenekli çocukla yapılan incelemede, %9 oranında öğrencinin klinik düzeyde psikopatolojik belirtileri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Grubbels ve meslektaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli olan çocukların hangi alanlarda üstün yetenekli olduklarına ilişkin gruplandırma akademik ve entelektüel işlev düzeyleri karşılaştırılmıştır. Analitik, kreatif ve hem analitik hem kreatif açıdan üstün yetenekli çocukların gruplandırıldığı çocukların

genelinde normal Zekâ düzeyine sahip çocuklara kıyasla kognitif işlevlerinde, benlik algısında ve akademik başarılarında yüksek düzeyde işlevsellik gösterdiği saptanmıştır. Gruplar arasında incelendiğinde ise hem analitik hem de kreatif yönlerden üstün yetenekli olan çocukların skorlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin üstün yeteneklilik boyutlarını sınıflandıran bir yöntem uygulanmamıştır.

Heshmati ve Ahmadkhanloo (2017) yapmış oldukları çalışmada, 144 üstün yetenekli öğrencinin duygusal zekâ, duygusal özdenetim ve kişilik özelliği olarak farkındalık-odaklı olma özelliklerini incelemiştir. Çalışmada, demografik değişkenler bakımından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ, duygusal özdenetim ve farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin farkındalık düzeylerinin duygusal özdenetimi yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Karimi ve Besharat (2010) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin aleksitimi ve duygusal zekâ düzeyleri incelenmiştir. Lise öğrencileriyle yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin üstün yeteneklilere kıyasla aleksitimi puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonucun, üstün yetenekli çocukların duygusal yetkinliğin ve becerilerinin daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilmektedir.

Preiffer (2018) yapmış olduğu çalışmada, üstün yetenekli ergenlerin başarı algısı ve psikolojik iyi oluş düzeylerini incelemiştir. Bu incelemede, araştırmacı tarafından ortaya atılan ve “kalbin gücü” (strengths of the heart) kavramının üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin dünyasını anlamaya yönelik önemli olduğu savunulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceriler, duygusal zekâları, erdemliliği ve güçlü yönlerinin kalbin gücü olarak nitelendirildiği ve öznel iyi oluşla ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Prieto ve meslektaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zekâ ve üstün yeteneklilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı okullardan alınan örneklemle yürütülen çalışmada elde edilen sonuçlara göre, üstün yetenekliliğin daha fazla uyum ve stres yönetimi ile ilişkisi olduğu saptanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular bizim çalışmamızla tutarlılık göstermektedir; çünkü duygusal zekâ bileşenleri arasında olan stres yönetimi ve uyumun üstün yetenekli çocukların mutluluk düzeyleriyle ilişkisi

olduğu bulunmuştur. Ayrıca, erkeklerin duygusal zekâ bileşenleri puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Stankovska ve meslektaşları (2013) yapmış oldukları çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik özelliklerini incelemiştir. Psikolojik profilin çıkarıldığı çalışmada, üstün yetenekli çocukların daha olumlu benlik algısına sahip olduğu daha uyumlu oldukları ve kendilerini daha değerli hissettikleri saptanmıştır. Bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak, üstün yetenekli çocukların özel gereksinimleri olması sebebiyle zaman zaman bulundukları sosyal ortamlarda uyum sorunu yaşayabilmeleri olasıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin ve iyi oluşa ilişkin faktörlerin her daim olumlu psikolojik faktörler ile üstün yeteneklilikle anlamlı ilişkili olmadığı sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre,

- Araştırmaya 381 öğrenci katılmıştır.
- 10-14 yaş arası olan öğrencilerin yaş ortalamaları kızlarda 11,8 ve erkeklerde 11,9'dur.
- Erkek öğrenci sayısı kız öğrencilere göre daha fazladır.
- Ebeveyn eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sayısı en fazladır.
- Gelir düzeyi en yüksek oranda orta-orta üst olarak belirtilmiştir.
- Hanede dört kişi olanların sayısı en fazladır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin yaklaşık %90'ı özel eğitim desteği almaktadır.
- Özel eğitim desteği aldıkları kurumdan memnun olan öğrencilerin sayısı daha fazladır.
- Cinsiyete göre duygusal zekâ alt boyutlarından uyum, stres yönetimi ve bireylerarası anlamlı ölçüde farklıdır. Kız öğrencilerde stres yönetimi ve bireylerarası alt boyutları yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerde ise uyum alt boyutu puanları daha yüksektir.
- Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin mutluluk ve duygusal zekâ boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutu puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortaokul mezunu babaların çocuklarının stres yönetimi ve genel ruh hali puanları daha yüksektir.
- Hanede dört kişi bulunan öğrencilerin olumlu etki puanları daha yüksektir.
- Kurumdan memnun olduğunu bildiren öğrencilerin mutluluk puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Mutluluk puanları, tüm duygusal zekâ alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilidir.
- Mutluluğa etki eden duygusal zekâ alt boyutları stres yönetimi, bireylerarası genel ruh hali ve olumlu etki olarak saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ bileşenleri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın sonuçlarının ileri çalışmalarla desteklenebileceği düşünülmektedir.

İlk olarak, ülke çapında genellenebilir sonuçlar elde edebilmek amacıyla çalışmanın farklı şehirlerde ya da bölge bazında yürütülebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ bileşenlerinin farklı ölçüm araçlarıyla değerlendirilmesiyle geçerli, güvenilir ve karşılaştırılabilir veriler elde edilebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, uygulayıcılar açısından üstün yetenekli çocukların psikososyal gelişimine yönelik programların yapılandırılmasının önemli olduğu ve duygusal zekâyı bu şekilde temas edebilecekleri öngörülmektedir. Duygusal zekâ ile birlikte değerlendirilebilecek ve özellikle psikolojik iyi oluş ile bağdaştırılan bir beceri olan duygu düzenleme becerilerinin ileri çalışmalarda incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A. M. (2006). Measuring happiness with a single-item scale, *Social Behavior and Personality*,34,(2), 139-150.
- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (Çev. A. Dönmez) B. Onur (Ed.). Ankara: Ğmge Yayınevi
- Adiloğulları, İ. (2011). Profesyonel Futbolcularda Duygusal zekâ İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul
- Akarsu, F.(2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Eduser,
- Akkaya, G., Özbay, H. E., Köksal, M. S. (2016).TEOG fen ve teknoloji sınavının içerik bilgisi yönünden üstün yetenekli olan ve olmayan ortaokul öğrencileri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*,1-16
- Ankar A.Kaya,&M. Kutlu(2012) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 8. Baskı, Anı Yayıncılık, 216, Ankara,
- Anonim (1991). Raporlar, görüşmeler, kararlar. I.Özel Eğitim Konseyi.13- 15 Mayıs, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2011). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş, Morpa Kültür Yayınları, 271- 283
- Aral, N.& Gürsoy, F. (2011). Özel Eğitime Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Morpa Ofset, 134, İstanbul
- Argyle, M. &Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*. 11,1011-1017.
- Argyle, M. (2001).*The psychology of happiness*, Hove, United Kingdom: Routledge.
- Argyle, M. ve Lu, L. (1990). Happiness and social skills.*Personality and Individual Differences*, II, 1255-1261.

- Argyle, M., Martin, M. & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J.P.Forgas ve J.M.Innes (Eds.), *Recent Advances in Social Psychology: an international perspective*
- Armstrong T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria-Virginia:ASCD.
- Ataman, A.(2003).Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş: Gündüz Eğitim veYayıncılık.
- Ataman, A.(2004) .Üstün Zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A.Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı: Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul ,(2004). (155-168
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. and Hilgard, E.R. (1995), Psikolojiye Giriş,(Çev. Kemal Atalay-Mustafa Atalay-Aysun Yavuz), Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Bakioğlu, Ayşen; Levent, Faruk (2013). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler*. Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi 1(1).
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri (Ed.: N.Baykoç Dönmez), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Eğiten Kitap.Ankara.
- Becker, K. A. (2003). History Of The Stanford-Binet Intelligence Scales: Content AndPsychometrics. Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment ServiceBulletin No. 1. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Bender, L. (1938) A visual motor gestalt test and its clinical use.American Orthopsychiatric Association, Research Monographs,(No. 3), New York, American Orthopsychiatric Association.

- Biçer, G. (1999). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren on- on iki yaş grubundaki çocuklardaki denetim odağının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Binet A., T. Simon.(1905) Methodes nouvelles por le diagnostic du niveai intellectuel desanormaux. L'Ann'ee Psychologique, 11.
- Binet, A.,& Simon, T. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'Annee Psychologique, 11, 191-244
- Brody, Elaine M.(2003) *Women in the middle: Their parent-care years*. Springer Publishing Company,
- Carloyn M. Callahan, Holly L. Hertberg-Davis, (2013). *Fundamentals of Gifted EducationConsidering Multiple Services*. , New York, Routledge.
- Cashel, ML. (2002) Child and adolescent psychological assessment: current clinical practices and the impact of managed care. *Prof Psychol Res Pr*, 33:446-453.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/13598130600617589>
- Checkley, K. (1997). The first seven...the eight, *Educational Leadership*.55(1), 8- 13.
- Chevrier, E. (2019). Do gifted childrens suffer more of anxiety or emotional problems than others kids? *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 31(158), 59-66. Geliş tarihi gönderen Scopus.
- Chui, W. H. ve Wong, M. Y. (2016).Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationship sand self-concept.*Social Indicators Research*, 125(3), 1035-1051.
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted*, 6th edt., Pearson Education, Inc.,Upper SaddleRiver, New Jersey.

- Clark, Reginald M.(2015). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. University of Chicago Press,
- Colom, R.,Juan- Espinosa, M., Abad,F. & Garcia, L. F.(2000) Negligible sex differences in general intelligence. *Intelligence*, 28, 57- 68
- Columbus Group,(1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group.Columbus, Ohio,
- Conrad, R.(1979). *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. Harper Collins Publishers,
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). Liderlikte duygusal zekâ. Çev: Zelal Bedriye Ayman, Banu Sancar, 3.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cordova,J.V., Gee,C.B., Warren,L.Z. (2005). Emotional skillfulness in marriage: intimacy as a mediator of the relationship between emotional skillfulness and marital satisfaction. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, Vol.24,No.2.
- Costenbader, V., Allison, MR., DiFonzo, N. (2000) Kindergarten screening: a survey of current practice. *Psychol Sch*, 37:323-332.
- Cronbach, J. L. (1970). *Essential of Psychological Testing*. New York: HarperInternational Edition.
- Çağlar, D. (2004). "Üstün Zekâlı çocukların özellikleri." *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı (Hazırlayanlar: MR Şirin-A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili), Çocuk Vakfı Yayınları*, İstanbul.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004), "Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu- Zekâ İlişkisi ve Duygusal zekâ", *D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), ss. 23-48.
- Çankaya, C.Z., ve Meydan, B. (2018). Ergenlik Döneminde Mutluluk ve Umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:17, Sayı:65 (207-222)
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin Yetkinlik İnançları İle Depresyon, Benlik Saygısı İç-Dış Kontrol Odağı, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimleri Arasındaki İlişkinin*

İncelenmesi. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin

Davaslıgil, Ü. ve Leana, M. Z. (2004). “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi”, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı(85 – 100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Davis, E. (2014). *Bilinçli bilginin temsili*. Morgan Kaufmann.

Demir, M. ve Davidson, I. (2013). Toward a better understanding of the relationship between friendship and happiness: Perceived responses to capitalization attempts, feelings of mattering, and satisfaction of basic psychological needs in same-sex best friendships as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 525-550.

Demirel, Ö., Başbay, A.; Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ*. Pegem Yayıncılık, Ankara

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-75.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34-39.

Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.

Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

Diener, E., Scollon, C. N. , ve Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.

Doğan, S. (2005). *Personel güçlendirme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007), “Duygusal zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, 2007, ss. 231-25
- Doğan,T.& Çötök, T. A., N (2011).Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 165-172
- Dulewicz, V. and Higgs, M.J. (1999), “Can Emotional Intelligence Be Measured and Developed”, *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5), pp. 242-252.
- Dulewicz, V. and Higgs, M.J. (2000), “Emotional Intelligence: A Review And Evaluation Study”, *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), pp. 341-72.
- Enç, M. (2005).Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri (Developing and training of highlysuperior intelligent students).
- Enç. M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). Özel eğitime giriş. Sevinç Matbası, Ankara
- Epstein, S. (1998), *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*, Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- Eren F, Ömerelli Çete A, Avcil S, &Baykara B. (2018). Üstün Yetenekli Çocuklarda ve Ailelerinde Duygusal ve Davranışsal Özellikler. *Arch Neuropsychiatry* 2018;55:105-112
- Ergin, D. ve Ermeğan, B. Y. “The Relationship Between Emotional Intelligence and Personality” ECNSI. “*The 4th International Conference On Advances and Systems Research*” November in 2010, pp. 11-13, Zagreb,Croatia
- Eripek, S. 2002. Geri Zekâlı Çocuklar. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş (Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek). 12. Baskı, Karete Yayınları, 151-180, Ankara.
- Faisal, A.S., Mohd, D. & Ghani, M. Z.. (2015). Gender difference on emotional intelligence elements towards academic achievement among gifted students in Saudi Arabia.*International Journal of Research in Social Sciences*. 5.

- Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PLOS ONE*, 13(1), e0190712.
- Fitness, J. (2001). Betrayal, rejection, revenge, and forgiveness. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection*. New York: Oxford University Press.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Junior Child Psychology*, 24/3, 481-485.
- Gagné, F. (2003). “Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory”, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*(pp. 60 - 74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagne, F.(2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory.In N.Colangelo, G.Davis(Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn andBacon. pp. 60 - 74).
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional Adjustment of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273-276. <https://doi.org/10.1177/001698628803200206>
- Garcia, D. ve Archer, T. (2012). Adolescent life satisfaction and well-being.*Journal of Alternative Medicine Research*, 4(3), 271.
- Gardner, H, (2015). Psikolojinin Yapı Taşları. İstanbul, Türkiye Yayınları
- Gould, S.J.(1996). The mismeasure of man (revised and expanded).New York:Norton
- Gross, M. U. M. (1998). The “me” Behind the Mask: Intellectually Gifted Students andThe Search for Identity [Elektronik versiyon]. *Rooper Review*, 20 (3), 1-10.
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How children’s intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional, and academic functioning. *High Ability Studies*, 29(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507902>
- Gürgün, M. (1980). Üstün beyin gücü eğitimi ve lisesi tecrübesinin sosyo-ekonomik bakımdan değerlendirilmesi. T. C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. Sosyal Planlama Dairesi Araştırma Şubesi, Ankara.

- Hamurcu, H. (2011). Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşların Yordama Psikolojik İnançlar, Doktora Tezi, Konya.
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A:P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. ve diğerleri. (2000). Creation of a New Needs Assessment Questionnaire. *Journal of Social Behavior Personality*,15(1), 121-136.
- Heshmati, R., & Ahmadkhanloo, E. (2017). Emotional intelligence, emotional self-regulation and dispositional mindfulness in high school gifted students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 5(2). <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2017.5.1552>
- Hoerr T. R. (2002a) More about multiple intelligences. *Early Childhood Today*. 16(4), 43.
- Hoffman, Martin L. (1979). "Ahlaki düşünce, duygu ve davranış geliştirme." *AmerikanPsikologu* 34.10 (1979): 958.
- Huebner, E. S. ve Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample.*Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- İncekara, H. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- Jackson, N. & Klein, E. (1997). *Gifted Performance on Young Children*. In Colangelo &G. Davis (eds). *Handbook of Gifted Education*, Boston MA: Ally&Bacon.
- Jackson, P. S. (1998). Bright Star - Black Sky : A Phenomelogical Study of Depressionas a Window in to the Gifted Adolescent, *Rooper Review*, 20 (3), 215-221.
- Johnson. D.W., Johonson, R.T.and Taylor, B(1993). Impact of cooperative and imdividualistic learning on highability students achivement, self-esteem and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133 (6); 39- 844.

- Kaplan, A.(2008).Raven’ in İlerleyen Matrisler Plus Testinin 12- 13 Yaş Çocuklarının Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Ön Norm Çalışmalarına Göre Üstün Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin Karşılaştırması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kaplan, S. N. (2009).The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted.In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Edkert, & C. A. Little (2nd Ed.),Systems & models for developing programs for the gifted and talented (ss. 235-251).Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc..
- Kaplan. S.N.(1986). Alternatives for the design of gifted inservice and staff development. Gifted Child Quarterly, 30 (3) 138-139.
- Kara, N. (2016). *Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal zekâya İlişkin Gelişim Süreçlerinde İletişimin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Karadağ, Y. & Baştuğ, G. (2018). Türkiye’ de Zekâ Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Etik Sorunlar ve Öneriler Ankara Üniversitesi ASHD 2018; 17 (2):4657 Review Article
- Karimi, M., & Besharat, M. A. (2010). *Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students*. 5, 753-756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.179>
- Kaufman, Alan S., Nadeen L. Kaufman.(1983) *Kaufman assessment battery for children*.John Wiley , Sons, Inc.,
- Kaufman, Alan S., Nadeen L. Kaufman.(2004). *Kaufman brief intelligence test*. John Wiley& Sons, Inc.,
- Kaufman, J.C., Kaufman, A.S. (2001). “Time for the changing of the Guard: AFarewell to Short Forms of Intelligence Tests” . Journal of PsychoeducationalAssessment. 19:245-267. U.S.A
- Keser, A(2018). İşte Mutluluk Araştırması. Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi,Cilt/ 14(1), 43,57

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D., (2002). "Optimizing Well-Being: The Emiprical Encounter of Two Traditions", *Journal of Personality & Social Psychology*, 82, 6, p. 1007-1023.
- Kırtıl, S.(2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal zekâ Düzeyleri İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi
- Kiriş, N, & Karakaş, S.(2004). "Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun Zekâ testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği." *Klinik PsikiyatriDergisi*,7(3) 139-152.
- Koçer, D. (2004). Üstün yetenekli çocuklar. Abece Eğitim ve Ekin Dergisi,2019 (11); 14- 17.
- Koppitz, E. M.(1964) "The Bender Gestalt Test for Young Children."
- Köksal, A.(2007). Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kömür, E. (2010). "Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri". İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A (2002). *Ergenlik Psikolojisi*. 5. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi Kuru, A.(2017).
- Kuru, A. (2017).10- 14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekâyâ Sahip Çocukların Etiketlenme Durumlarının Benlik Saygısına ve Empati Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kyllonen, P. C., & Gluck, J..(2003) "Spatial ability: Introduction to the specialissue." *International Journal of Testing* 3.(3), 215-217.
- Leana, Marilena Z.(2005) "Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi."

- Leana, Marilena Z.(2005). "Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetisel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi."
- Lezak, M. D., D. B. Howieson, D. W. Loring. (1995). "Executive functions and motorperformance." *Neuropsychological assessment* 3: 650-685.
- Lezak, MD. (1995) Neuropsychological assessment. 3. Baskı, New York, Oxford University Press.
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. ve Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50-60.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children. *Rooper Review*, 15/1, 18-25.
- Lucas, R. E., Diener, E. ve Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.
- Lyubomirsky, S. ve Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46:137–155.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefit of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Maker, J. (2003). "New Directions in Enrichment and Acceleration", In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Mayer, J. D. and Geher, G. (1996), "Emotional Intelligence and the Identification of Emotion", *Intelligence*, 22, 89-113.

- Mayer, J. D. and P. Salovey (1997), “What Is Emotional Intelligence”, In P. Salovey, & D. Sluyter, Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications, New York: Basicbooks, Inc.
- Mayer, J. D., P. Salovey and D. Caruso (2000), “Models Of Emotional Intelligence”, In R. J. Sternberg (Ed) *Handbook Of Intelligence*. (pp. 396-420). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. ve Salovey, P. (1993). “The Intelligence of Emotional Intelligence”, *Intelligence*, 17, 433-442.
- McCullough, G., Huebner, E. S. ve Laughlin, J. E. (2000).Life events, self-concept, and adolescents positivesubjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 1-10.
- McGreal, R., ve Joseph, S. (1993). The Depression-Happiness Scale. *Psychological Reports*, 73, 1279-1282.
- Mısırlı Taşdemir, M.Ö., & Ergül, C. (2015). WISC-R Temelinde Üstün Yeteneklilik Profil Analizi: Ankara İl Örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3),271-289
- Morris, C. G. (2002). Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş). Ed. Ayvaşık & Sayıl. Türk Psikologlar Derneği Yayınları no:231. Basım, Ankara, 2002
- Mosing, M. A., Zietsch, B. P., Shekar, S. N., Wright, M. J., & Martin, N. G. (2009). Genetic and environmental influences on optimism and its relationship to mental and self-rated health: A studyof aging twins. *Behavior Genetics*, 39, 597-604.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar- On Duygusal zekâ Testi (Bar- On Emotional Quantient Invertory- Bar- On EQ-İ)’nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlilik, Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Murphy, K. R.,& Davidshofer, C. O. (1990)Test and Measurements, New York. John Wiley and Sons.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10-17.

- Naglieri, J. A. ,Das, J. P.(1997) Cognitive Assessment System Interpretive Handbook. Riverside Publishing. Itasca, Illinois
- Naglieri, J. A.(2001) “Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using thePASS Theory”. Roeper Review, Arp 2001, Vol. 23 Issue 3, p151, 6p,1 charts.
- Naglieri, Jack A.(2003). "Naglieri sözsüz yetenek testleri." *Sözsüz değerlendirme elkitabı*. Springer US, 175-189
- Öner, N.,(1997) “Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler”: Bir Başvuru Kaynağı,3.basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Özcan, D. & Zaaroglu, L (2017). Determination of the relationship between strategies of decision-making and emotional intelligence of gifted students. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,32(2)
- Özgüven, I.E .(1988). Psikolojik Testler, Pdrem Yayınları, Ankara,
- Padilla-Walker, L. M., Hardy, S. A. ve Christensen, K. J. (2011). Adolescent hope as a mediator between parent-child connectedness and adolescent outcomes. *Journal of Early Adolescence*, 31(6), 853-879.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Pearson, R. S.(2009). Gifted education in Europe. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent, In: Barbara A. Kerr (Ed.), Vol. 1, pp. 1-6, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
<http://hj.divaportal.org/smash/get/diva2:233187/Fulltext 01.pdf>
- Pfeiffer, S. I. (2018). Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 259-263. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300004>
- Piotrowski C, Keller JW. (1989) Psychological testing in outpatient mental health facilities: a national study. *Psychol Sch*,20:423-425.
- Plotnik ,R. (2007). Introduction to psychology copyright (kaknüs yayınları)SORRR

- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). Emotional intelligence and high ability. *Revista Espanola de Pedagogia*, 66(240), 241-260. Geliş tarihi gönderen Scopus.
- Renzulli J. S.(1998). "The three-ring conception of giftedness." *Nurturing the giftsand talents of primary grade studens*
- Renzulli, Joseph S. (1997)."How To Develop an Authentic Enrichment Cluster."
- Renzulli, Joseph S.(1999). "Bu şey yetenekli olarak adlandırılıyor ve nasıl geliştiriliyoruz? Yirmi beş yıllık bir perspektif. " *Üstün Zekâlıların Eğitimi Dergisi* 23.(1): 3-54.
- Reoper, B. Ve Davis D. (2000). Howard Gardner:knowlwdge and development in drama and arts education. *Research in Drama Education*. 5(2), 217- 234.
- Richards, J., Jiang, X., Kelly, P., Chau, J., Bauman, A. veDing, D. (2015).Don't worry, be happy: Cross-sectional associations between physical activity and happiness in 15 European countries. *BMC Public Health*, 15(1), 53.
- Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). "Giftedness: An Exeptionality Examines",[On-line serial] *Annual Review of Psychology*, 49, 211 – 230.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonicand eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Saban, A. (2002). Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim, 2. Basım, Ankara Yayınları Tuğrul, B. (2002- 2003). Hacettepe Üniversitesi
- Sak, U. (2014). "Üstün Zekâlılar." *Vize Yayıncılık*, Ankara
- Sak, U.(2011). "Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyalgeçerliği, *Eğitim ve Bilim* , " , 36.161.
- Sak, U.(2011). "Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyalgeçerliği, *Eğitim ve Bilim* , " , 36.161.
- Sak, U., Ayaş, M.B., Özdemir, N.N. ve Opengin, E.(2016). Anadolu Sak Zekâ Ölçeği(ASİS)güvenirlik ve geçerlik raporu. *Research Gate*, 68-96

- Sapmaz, F. Doğan, T(2012). Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak İyimserlik, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; Cilt,8, Sayı 3, SS 63-69
- Sarıca, F. (2019). Narsisizm Tipleri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Duygusal zekânın Aracı Rol, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1998). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Savaşır, I., N. Şahin.(1995) "Wechsler çocuklar için Zekâ ölçeği (WISC-R) uygulama kitapçığı." *Türk Psikologlar Derneği*, Ankara (1995).
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being:Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201–228.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: VintageBooks.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*,55, 5-14.
- Siegle, D. (2001). "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesinde Öğretmen Eğilimleri." Silverman, L. K. (1993). "A Developmental Model for Counseling the Gifted", In L. K.Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 51 – 78) Denver,CO: Love Publishing.
- Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 291 – 327)Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 51 – 78) Denver,CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993). "A Developmental Model for Counseling the Gifted", In L. K.

- Silverman, L. K. (1993). "Social Development, Leadership, and Gender Issues", In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 291 – 327) Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993). "Social Development, Leadership, and Gender Issues", In L. K.
- Silverman, L. K. (1993). *The Gifted Individual*. In: L. K. Silverman (Ed) *Counseling The Gifted and Talented* (ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993). *The Gifted Individual*. In: L. K. Silverman (Ed) *Counseling The Gifted and Talented* (ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres.
- Spearman, C. (1904) "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293
- Stankovska, G. N., Pandilovska, S., Taneska, A., & Sadiku, S. M. (2013). Psychological aspects of gifted children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 129-134. Geliş tarihi gönderen Scopus.
- Sternberg, R. J. (1995). *In Search of the Human Mind*. New York: I. E. Hartcourt Brouce.
- Sternberg, R. J. (1999). "A Triarchic Approach to the Understanding and Assessment of Intelligence in Multicultural Populations" *Journal of School Psychology*, 37,
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Janet E. Davidson, eds. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press,
- Sternberg, Robert J. Wisdom, (2003). *İstihbarat ve yaratıcılık sentezlendi*. Cambridge Üniversitesi Yayınları,
- Terman, L. M. (1916) *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

- Tuğrul, B. & Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zekâ Kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C24, S.224-233.
- Uluç, S., Korkmaz, B., & Şahin, Ö. (2014). Flynn Etkisi'nin Türk örnekleminde değerlendirilmesi: WÇZÖ-R ve WÇZÖ-IV Zekâ bölümü (ZB) puanlarının karşılaştırılması. Türk Psikoloji Dergisi,29(73),60-73.
- Umansky, W. 2004. Introuction to youg children wiht special needs. Young Children Needs. (Edit: S. R. Hooper and W. Umansky).4 th Edition, Pearson Prentice Hall, 2-188.
- Uzun, Aykut.(2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Diss. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Veenhoven R. & Dumludağ D. (2015) İktisat ve Mutluluk, *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58, 46-51
- Wechsler, David. (1974) *Manual for the Wechsler intelligence scale for children, revised*.Psychological Corporation
- Wong, C. S. ve Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), pp. 243-274.
- Wuebbels, L.A. (2006). *The Development of a Social Emotional and Academic Self – Efficacy Curriculum for Sixth Grade Adolescent Students*. Degree of Doctor of Education. Saint Louis University.
- Yavuz K. E. (2001). Çoklu Zekâ Teorisi Ve Uygulamaları Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları

EKLER

EK-1. Sosyodemografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kız

☐ Erkek

2. Yaşınız:

3. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

4. Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi size uygundur?

☐ Düşük

☐ Ortanın altı ☐ Orta

☐ Ortanın üstü

☐ Yüksek

5. Annenizin mesleği:

6. Babanızın mesleği:

7. Annenizin eğitim durumu:

☐ Okur-yazar değil

☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

☐ Lise ☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans-Doktora

8. Babanızın eğitim durumu:

☐ Okur-yazar değil

☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

☐ Lise ☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans-Doktora

9. Siz dahil ailenizdeki birey sayısı kaç kişidir?

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6 ve üstü

10. Okul öncesi eğitim aldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

11. Şuan eğitim aldığınız kurumdan memnun musunuz?

☐Evet

☐Hayır

☐ Diğer.....



EK-2. Bar-On Duygusal zekâ Ölçeği

Yönerge: Aşağıdaki her bir tutum çifti içinden, lütfen size en uygun olanı belirtiniz.

	1 Beni çok az tanımıyor	2 Beni biraz tanımıyor	3 Beni genellikle tanımıyor	4 Beni çok tanımıyor
1. Eğlenmekten hoşlanırım.				
2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyım.				
3. Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim.				
4. Mutluyum.				
5. Diğer insanların başına gelenleri önemserim.				
6. Öfkemi kontrol etmek beni m için zordur.				
7. İnsanların nasıl hissettiğini söylemek kolaydır.				
8. Tanıştığım herkesten hoşlanırım.				
9. Kendimden emin olduğumu hissederim.				
10. Genellikle diğer insanların ne hissettiğini anlarım.				
11. Soğukkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.				
12. Zor soruları cevaplarken farklı yollar deneyebilirim.				
13. Yaptığım birçok şeyin iyi sonuçlanacağını				

düşünürüm.				
14. Başkalarına saygı gösterebilirim.				
15. Her şeye gereğinden çok üzülürüm.				



EK-3. Oxford Mutluluk Ölçeği

Yönerge: Aşağıdaki her bir tutum içinden, lütfen size en uygun olanı belirtiniz.

	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Kendimden hoşnut değilim.	1	2	3	4	5	6
2. Diğer insanlara karşı oldukça ilgiliyim.	1	2	3	4	5	6
3. Hayatın oldukça ödüllendirici olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
4. Neredeyse herkese karşı oldukça sıcak duygular besliyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Sabahları dinlenmiş olarak uyanırım.	1	2	3	4	5	6
6. Geleceğim hakkında pek iyimser değilim.	1	2	3	4	5	6
7. Pek çok şeyi eğlenceli buluyorum.	1	2	3	4	5	6
8. Yaptığım şeylere karşı ilgili ve kendini adayan birisiyim.	1	2	3	4	5	6
9. Hayat güzeldir.	1	2	3	4	5	6
10. Dünyanın iyi bir yer olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5	6
11. Çok gülen birisiyim.	1	2	3	4	5	6
12. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.	1	2	3	4	5	6
13. Çekici birisi olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5	6
14. Yaptıklarım ile yapmak istediklerim arasında büyük fark var.	1	2	3	4	5	6
15. Çok mutluyum.	1	2	3	4	5	6
16. Çevremdeki güzellikleri fark ederim.	1	2	3	4	5	6
17. Diğer insanlar üzerinde daima neşeli bir etki bırakırım.	1	2	3	4	5	6
18. Y yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.	1	2	3	4	5	6
19. Yaşamımın kontrolü elimde değilmiş gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6

20. Kendimi herhangi bir konuda sorumluluk alabilecek güçte hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
21. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
22. Genellikle neşeli ve sevinçliyim.	1	2	3	4	5	6
23. Herhangi bir konuda karar vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6
24. Yaşamımın belli bir amacı ve anlamı yok.	1	2	3	4	5	6
25. Kendimi oldukça enerjik hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
26. Genellikle olaylar üzerinde olumlu etkim vardır.	1	2	3	4	5	6
27. Diğer insanlarla birlikte olmaktan keyif <u>almıyorum.</u>	1	2	3	4	5	6
28. Kendimi çok sağlıklı <u>hissetmiyorum.</u>	1	2	3	4	5	6
29. Geçmişimle ilgili pek mutlu anılara sahip değilim.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

Yıldız KURT
0539 5520276
E-mail: yildizkutt@hotmail.com



KİŞİSEL BİLGİLER

Adres: Güllü bağlar Mah. Tandoğan cd. Beşerli sk.36/4
Kurtköy/Pendik/ İstanbul

Medeni Durum: Bekar

İŞ TECRÜBESİ

2017/ 2019 İBB İsmek Okul Yönetici

2016 / 2017 Ümraniye Belediyesi Kadın Aile ve Sosyal İşler Müdürlüğü / Öğretmenlik (Çocuk Gelişimi)

2015/2016 Milli Eğitim Bakanlığı Ücretli öğretmenlik.

2009/2010 Pendik Belediyesi Anaokulu ve Kreşi

EĞİTİM BİLGİLERİ

2017/ 2019	Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Klinik Psikolojisi
2015/2013	Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Mezuniyet Derecesi 3.05)
2010/2014	Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri /Okul Öncesi Öğretmenlik (Mezuniyet Derecesi 3.56 – bölüm birincisi)
2010/2012	Maltepe Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi (Mezuniyet Derecesi 3.84)

STAJ

2019	Üsküdar Üniversitesi MP Hastanesi Klinik Staj
2019	Öğr. Gör. Hüseyin Ünübol' dan süpervizyon eğitimi
2015	Maltepe Üniversitesi Mesleki Rehberlik Ders uygulaması kapsamında Üç öğrenciye danışmanlık yapıldı.
2014	Tepe İnşaat İlk Öğretim Okulu Rehberlik Servisi (Rehberlik servisi ile görüşme işleyişi ve yapılan çalışmaları izleme, Rehberlik etkinlikleri ve bireyi tanımada kullanılan teknikleri izleme Mesleki /Eğitsel /Bireyi tanı etkinlik planlama ve uygulaması yapıldı.)

2014 Yakacık Sanatçı Yaşam Evi 8 Hafta "Alan Çalışması "Dersi kapsamında grup oluşturuldu.
Grupla psikolojik danışma açık gurup çalışma yapıldı.

2014 Erzurum Atatürk Üniversitesi
Bireysel psikolojik danışma dersi kapsamında Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN Süpervizörlüğü bireysel psikolojik danışmanlık hizmeti almak isteyen iki kişiye danışma hizmeti verildi.

2012 Tomurcuk Ana Okulu
2011/2012 Eğitim ve öğretim döneminde okulda gözlem dersi kapsamında okul öncesinin işleyiş ve etkinlik planlama uygulaması yapıldı.

SEMİNER VE KURSLAR

- 28. 04. 2019 VII. Dahiler ve Üstün Zekâlılar Günü DAHİ' Lİ İLETİŞİM semineri
- 05.04.2019 Zekâ Oyunları Öğreticiliği
- 2012 Yılında materyal geliştirme dersi kapsamında işitme engelliler öğrencisine yönelik materyal geliştirilme yapıldı ve Göztepe işitme engelliler okulunda uygulama yapıldı.
- 2014 Unigen Maltepe üniversitesi diksiyon ve hitabet eğitimi.
- 20. 04. 2012 Milli Eğitim Bakanlığı /Özel eğitimde ve Erken çocuklukta drama (120 sat Teori ve 200 saat pratik eğitim)
- 04.05.2016 "Eğitimde geliştirilen öğretmen ve iletişim bilinci "Doğan CÜCELOĞLU
- 02.05.2011" Çocuğumum başarısını desteklemek için bir öğretmen anne baba olarak nelerin farkında olmalıyım." Doğan CÜCELOĞLU
- 23.01.2011 Okul Öncesi Dönemde müzik ve sınıf yönetimi YRD. DOÇ DR Ercan MERTOĞLU
- 23.01.2011 Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve problem çözme PROF. DR Rengin ZENBAT
- 23.10.2011 Okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve cinsel eğitim. Prof.Dr İsmihan ARTAN
- 21.05.2011 Okul Öncesi dönemde Müzik öğretiminde kazanımlar YRD. DOÇ DR Ercan MERTOĞLU
- 1999/200 Yılları Arası Bilgisayar İşletmenlik /M.E. B Bağlı özel Anadolu eğitim hizmetleri (Derecesi: İYİ)
- 2002-2003 İngilizce İsmek 100 saat

YABANCI DİL

İngilizce: Orta Seviye

BİLGİSAYAR

Ofis Programları, SPSS

REFERANSLAR

Doc. Dr. Hasret NUHOĞLU Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ÖĞR.GÖV.TEL: 505 3192915