

T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÜSTÜN YETENEKLİ VE ÜSTÜN ZEKALI ERGENLİK DÖNEMİ  
BİREYLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE SERBEST  
ZAMAN KATILIM MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

**Buket KOCAOĞLU**

**YÜKSEK LİSANS**

REKREASYON ANABİLİM DALI

**Doç. Dr. Ferhat ÜSTÜN**

KONYA-2024

T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÜSTÜN YETENEKLİ VE ÜSTÜN ZEKALI ERGENLİK DÖNEMİ  
BİREYLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE SERBEST  
ZAMAN KATILIM MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

**Buket KOCAOĞLU**

**YÜKSEK LİSANS**

REKREASYON ANABİLİM DALI

**Doç. Dr. Ferhat ÜSTÜN**

KONYA-2024

S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

(Adayın Adı Soyadı) tarafından savunulan bu çalışma, jürimiz tarafından ..... Anabilim Dalında Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Ünvanı Adı SOYADI İmza  
... ..... Üniversitesi

Danışman: Ünvanı Adı SOYADI İmza  
... ..... Üniversitesi

Üye: Ünvanı Adı SOYADI İmza  
... ..... Üniversitesi

ONAY:

Bu tez, Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu ..... tarih ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Unvanı Adı  
SOYADI  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olmaktan mutluluk ve onur duyduğum, tez çalışmam süresince değerli bilgileriyle yol gösteren ve manevi desteği ile yolumu aydınlatan saygıdeğer Doç. Dr. Ferhat ÜSTÜN hocama, akademik bilgileri ile yetişmemede katkıları olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yüksek lisans eğitimimde çok büyük emek sahibi olan Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Deniz ÖZ hocama, tez savunma sürecimde yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Yağmur KOCAOĞLU hocama ve Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi tüm değerli hocalarıma, çalışmaya katılmayı kabul eden sevgili çocuklara ve ailelerine, tez çalışmam sırasında finansal ve manevi destek sağlayan sevgili babam Sayit KOCAOĞLU'na, bilgi ve kültürüyle yanımda olan değerli kardeşim Mete KOCAOĞLU'na ve yaşamımın her anında desteğini hep hissettiğim Doç. Dr. Burak KOCAOĞLU'na, yanımda olduğunu bilmekten huzur duyduğum en zor zamanlarında omzuna yaslandığım en güzel günlerimin mimarı annem Fatma KOCAOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Buket KOCAOĞLU

01/2024

## İÇİNDEKİLER

<b>SİMGELER VE KISALTMALAR .....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>vi</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>vii</b>
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Eğitim Bilimleri .....	3
1.1.1. Eğitim .....	3
1.2. Rekreasyon .....	27
1.2.1. Rekreasyon Tarihi .....	29
1.2.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	31
1.2.3. Zaman ve Serbest Zaman Kavramları .....	33
1.2.4. Rekreasyon Sınıflandırmaları .....	34
1.2.5. Rekreasyon Eğitimi .....	39
1.3. Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Bireyler .....	41
1.3.1. Üstün Zekalı Bireylerin Özellikleri .....	43
1.3.2. Üstün Zekalı Bireylerde Aşırı Duyarlılık Alanları .....	49
1.3.3. Üstün Zekalı Bireylerin Fiziksel Özellikleri .....	51
1.3.4. Üstün Zekalı Bireylerin Bilişsel Özellikleri .....	52
1.3.5. Üstün Zekalıların Duyuşsal Özellikleri .....	53
1.3.6. Üstün Zekalıların Taranması ve Tanılanması .....	53
1.3.7. Binet-Stanford IQ Testi (5. Versiyon) .....	54
1.3.8. Wisc-IV (2004) Testi .....	55
1.3.9. Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi .....	56
1.3.10. Türkiye’de Üstün Zekalıların Eğitimi .....	59
1.3.11. Rekreasyon ve Üstün Zekalı Bireyler .....	60
<b>2. GEREÇ VE YÖNTEM .....</b>	<b>62</b>
2.1. Evren ve Örneklem .....	62
2.2. Veri Toplama Süreci .....	62
2.3. Veri Toplama Aracı .....	62
2.3.1. Ergenler için Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği .....	63
2.3.2. Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeği .....	63
2.4. Verilerin Analizi .....	63

<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>64</b>
<b>4. TARTIŞMA .....</b>	<b>72</b>
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>83</b>
<b>6. KAYNAKLAR .....</b>	<b>84</b>
<b>7.EKLER .....</b>	<b>91</b>
EK-A: Veri Toplama Aracı.....	91
EK-B: Etik Kuru Raporu .....	94
<b>8.ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>96</b>



## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

ESMÖ: Ergenler için Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği

SBÖ: Üstün Yetenekli Bireylerde Sosyal Beceri Ölçeği



# ÖZET

T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

## Üstün Yetenekli Ve Üstün Zekâlı Ergenlik Dönemi Bireylerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Serbest Zaman Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi

**Buket KOCAOĞLU Rekreasyon Anabilim Dalı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2024**

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli ve üstün zekâlı ergenlik dönemi bireylerinin sosyal beceri düzeyleri ile serbest zaman katılım motivasyonlarının incelenerek, aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Amaca uygun örnekleme Ankara Özkent Akbilek Fen lisesi ve Tüzyeksav Fen Lisesi'nde eğitim gören lise öğrencileri (Nkız=103, Nerkek=127) gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Ergenler için Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın analizinde veriler normal dağılım sınırlarının dışında kaldığından ikili karşılaştırmalar için mann Whitney u, ikiden fazla kategorili karşılaştırmalar için Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. İki bağımlı değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması için spearman korelasyon testinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda cinsiyet, yaş, sınıf, haftalık boş zaman değişkenlerine göre istatistikî anlamlılık tespit edilememiştir. Ancak ESMÖ ve SBÖ arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında yapılan değerlendirmede, benzer motivasyon kaynaklarına ve yaşam şekillerine sahip olmaları öğrencilerin benzer tutumlar sergilemesine yol açtığı sonucuna ulaşılabilir. Rekreatif anlamda üstün yetenekli öğrencilere uygulanacak programların çeşitliliğinin artması ile farkındalık düzeyleri gelişerek ihtiyaç algıları gelişebilir.

**Anahtar kelimeler:** Motivasyon, Sosyal Beceri, Rekreasyon, Serbest zaman

## SUMMARY

REPUBLIC OF TURKEY  
SELÇUK UNIVERSITY  
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

### **Investigation of Leisure Motivations and Social Skills Levels of Gifted/Talented Adolescents**

**Buket KOCAOĞLU**

**Department of Recreation  
YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2024**

The aim of this study is to examine the social skill levels and leisure participation motivations of gifted and talented adolescents and to determine the relationship between them. Purposeful sampling: High school students studying at Ankara Özkent Akbilek Science High School and Tüzyeksav Science High School participated voluntarily. "Social Skills Scale for PreAdolescents Attending Special/Gifted Secondary School" and "Leisure Time Motivation Scale for Adolescents" were used as data collection tools in the study. In the analysis of the study, since the data were outside the normal distribution limits, Mann Whitney test was used for pairwise comparisons and Kruskal Wallis H test was applied for comparisons with more than two categories. Spearman correlation test was used to reveal the relationship between two dependent variables.

As a result of the study, no statistical significance could be determined according to gender, age, class, and weekly free time variables. However, low and medium level relationships were detected between ESMÖ and SST. In the evaluation made in the light of these results, it can be concluded that having similar motivation sources and lifestyles causes students to exhibit similar attitudes. With the increase in the diversity of programs to be applied to recreationally gifted students, their awareness levels may improve and their perception of needs may improve.

**Key words:** Motivation, Social Skills, Recreation

## 1. GİRİŞ

Üstün zekalı bireyler ve normal bireyler arasında birçok farklılık vardır. Üstün zekalı bireylerin beyindeki sinaptik bağ oluşumu normal bireylere göre daha fazla görünür ve daha fazladır. Üstün zekalı bireyler normal bireylere göre hızlı öğrenme ve öğrendiğini gerçek hayata geçirebilme özellikleriyle eğitim ve öğretimde en çok randıman alınan, toplumun en önemli bölümlerinden birini oluşturabilen bireylerdir. Üstün zekalı bireyler bu özellikleriyle ve aldıkları doğru eğitimle toplumun hemen hemen her alanında faydalı olabilirler. Potansiyelleri ve algıda açık olmaları açısından normal bireylere göre daha farklı öğrenme yetenekleri ve algıları vardır. Bu yeteneklerden faydalanabilmek için özel bir eğitim gerekmektedir. Alınan bu özel eğitimle üstün zekalı bireyler ilgilendikleri alan ve zekâ türüne göre eğitim alıp yönlendirilmeliler. Bu yönlendirme ve eğitim sonucu olarak üstün zekalıların yetenekleri işlevsel hale gelir.

Üstün yetenekli bireylerin başarılı ve mutlu olabilmeleri için farklılaşmış ve çeşitlendirilmiş eğitim modelleri ve programları gerekmektedir. Toplum ve ülkenin gelişmesi üstün zekalı bireylerin zamanında tanınıp uygun eğitim almasıyla olur. Bu yüzden üstün zekalı bireylere özel eğitim programı gerekmektedir. Sağlanan bu özel eğitim uygulamaları ile üstün zekalı bireyler ülke gelişimine de büyük katkı sağlarlar. Dünyada gelişmiş ülkeler incelendiğinde endüstrinin, sanatın, teknoloji ve bilimin gelişmesinde üstün zekalı bireylerin ilgi duydukları alanda ve zekâ türüne göre aldığı eğitimin katkısı çok büyüktür. Birçok ülkede üstün zekalı çocukların eğitimi bu nedenle çok önemlidir. Üstün zekalı bireyler özel bir eğitim alamazlarsa var olan potansiyel yok olabilir, bireyler mutsuz olabilir, içine kapanık depresyona girebilirler. Bu eğitimi vermek isteyen başka ülkelere gitmek isteyebilir. Bu durumda önemli bir beyin göçü gerçekleşmiş olur.

Üstün zekalı bireyler üzerine yapılan çalışmalara incelendiğinde ağırlıklı olarak çocukların yaşadıkları ülkelerde normal çocukların buldukları okul ortamına uyum sürecinde zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu tarz durumlarda stres bozukluğu, depresyon, endişe, kaygı, agresiflik, içe kapanıklık ve saldırganlık gibi bir takım psikolojik problemler yaşamaktadırlar. Bu aşamada serbest zamanlarda

yapılan rekreasyon etkinlikleri üstün zekalı bireylerin sosyal becerilerini ve ilişkileri yürütebilme kabiliyetlerini geliştirebilmektedirler.

Serbest zaman ve rekreasyon etkinlikleri kişilerin aidiyet duygusunu geliştirmektedir ve grup dinamiğine ayak uydurmalarını sağlamaktadır. En temel psikolojik ihtiyaçlarından olan sosyalleşme gereksinimini karşılamak zorunda olan insanlar diğer bireylerle etkileşim halinde olmakta ve kişisel gelişimlerini arttırmaktadırlar. Kendisini herhangi bir gruba ait hissedene ve rekreatif etkinlikler ile sosyalleşen bireylerin artarak karar alma, birlikte hareket etme, grup motivasyonunu destekleme gibi temel kişilik özelliklerinin farkına varması ve kendini tanıması kolaylaşmaktadır.

Grup içerisinde etkin ve dışa dönük bir yapıya sahip olan bireylerin sosyalleşme aracılığıyla duygularını tanıması ve idame edebilmesi gibi yeteneklerini kazanmasını sağlayan unsurların başında rekreatif etkinlikler gelmektedir.

Küçük yaştan itibaren üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin tanınması, belirlenmesi ve ihtiyaç duydukları eğitimin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Akademik eğitimin yanı sıra fiziksel eğitim ve duygusal gelişimlerinin izlenmesi de oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Bu kapsamda ülkemizde üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların rekreatif faaliyetlere yönlendirilmesi bu bireylerin sosyal ve fiziksel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu tezin amacı üstün yetenekli ve üstün zekalı ergenlik dönemi bireylerinin serbest zaman katılım motivasyonlarının sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesidir.

Tezin giriş bölümünde üstün zekâ ve üstün yetenek kavramından bahsedilerek normal ve üstün zekalı bireyler arasındaki farklılıklara değinilmiştir.

Tezin literatür bölümünde eğitim bilimleri, çoklu zekâ kuramları, çoklu zeka türleri, özel eğitim, özel eğitimin amaçları, rekreasyon kavramı, rekreasyon faaliyetleri ve üstün zekalı bireylerin özellikleri ve tanınmalarından bahsedilmiştir.

## 1.1. Eğitim Bilimleri

### 1.1.1. Eğitim

Eğitimin tanımı eğitimcilerin amaçlarına göre birçok farklı şekilde yapılabilir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan beceri, yetenek gibi kavramları geliştirdiği zamanlarına tümüne eğitim denir. Eğitim, önceden belirlenmiş kurallara göre insanların davranışlarında gelişme sağlamaya yarayan planlı bir süreçtir. Eğitim aynı zamanda kişinin davranışında kalıcı olarak değişiklik meydana getirme sürecidir (Erden 2009). Genel olarak toparlayacak olursak bugünü ve geleceğiyle alakalı önceki zamandan belirlenen amaçların doğrultusunda üretkenliğin ve uyumun artırılmasına ilişkin davranış ve düşünceleri geliştirme, şekillendirme, iyiye götürme çabasına eğitim denilebilir (Demirel ve Kaya 2006). Eğitim ile kazanılan beceri ve tutumlar kişinin birey olma farkındalığını artırır. Birey kendisini geliştirerek daha değerli hale gelir. Eğitim bireyleri ayırıştırıp yeteneklerine göre seçerek gelecekte daha kaliteli bir yaşam sürmesini hedefler (Erden 2009).

Eğitim formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılır (Şişman 2001). Formal Eğitim: Örgün eğitim şeklinde de isimlendirilir. Eğitim kuruluşlarında ve okulda öğretmenler tarafından verilen eğitimdir (Erden 2009). Formal eğitim programlı ve öğretim yoluyla gerçekleşen eğitimdir (Demirel ve Kaya 2006). Formal eğitimin sonunda kazanımlar ve hedefler daha önce belirlenmiştir. Formal eğitimde ana düşünce öğrencilere olumlu ve bireylere faydalı davranışların kazandırılmasıdır.

Buradan yola çıkarak formal eğitimin bir amaca yönelik olduğunu söyleyebiliriz (Erden 2009).

Formal eğitimde öğretmenler üniversitelerin 4 yıllık eğitim fakültesinden mezun olana veya pedagojik formasyon eğitimi alan kişiler tarafından verildiği için öğrencilerin eğitim alma durumları ve kazanımları bir denetime bağlı tutulmaktadır. Formal eğitimde profesyonel eğitimciler tarafından öğrencinin hedefe ulaşım sağlamadığı ölçme değerlendirme yoluyla yapılır. Bunun sonucunda öğrencinin başarılı veya başarısız olduğu ortaya çıkar (Erişim 5).

İnformal Eğitim: Sistemik ve düzenli bir yapıya sahip olmadan plansız bir şekilde kişilerin yaşamı boyunca etrafın etkileşimlerinden alacağı eğitim şeklinde

tanımlanabilir (Erden 2009). İnfomal eğitim plansız ve programsız şekilde kendi kendine gelişen bir yapılanmaya maruz kalmamış bu nedenle neticeleri ve ne öğrenileceği bilinmeyen eğitimidir (Erden 2009). İnfomal eğitim süreci bireylerin kendileri deneyimleyerek veya çevrelerinden bilgi toplamalarıdır. İnfomal eğitimin belli bir amacı yoktur ve net değildir. Bu yüzden bireyde olumlu veya olumsuz değişiklikler meydana getirebilir (Erişim 5).

Formal eğitim ile infomal eğitim arasında birçok farklılık bulunmaktadır. İnfomal eğitim yaşam boyu devam eder ve her yerde olumlu veya olmuşuz bilgi edinilebilir. Formal eğitim ise sadece eğitim kurumlarında uzman eğitimler tarafından gerçekleştirilir. Eğitim kurumlarında formal eğitim olduğu gibi infomal eğitimde vardır. Örneğin teneffüste çiçekleri kopartan bir öğrenciyi başka bir öğrenci görüp bu davranışı tekrar ediyorsa infomal eğitim gerçekleşmiş olur. formal eğitimde eğitim sürecinin her aşamasında etkinlik ve değerlendirmelere yer verilir. Fakat infomal eğitimde eğitim kontrol altında olmayıp kişinin yaşam alanında kendiliğinden oluşur (Erişim 1). Formal ve infomal eğitimde bireyin davranışlarında değişiklikler meydana gelir (Erden 2009).

#### **1.1.1.1. Eğitim Biliminin Temel Kavramları**

Öğrenme: İnsanlar ağlama, emme gibi sınırlı davranışlarla doğarlar. Biyolojik bir varlık olan insan birçok yeni davranış sergilemeye başlar. Bu sergilenen davranışlara öğrenme denir (Erden 2009).

Öğrenmeden kaynaklanan davranışlar duyuşsal. Bilişsel ve psikomotor davranışlar olarak üç gruba ayırabiliriz. Bilişsel olarak adlandırılan davranış türü zihinsel davranışların ehemmiyet taşıdığı davranış türüdür. Formal yolla öğrendiğimiz veya bilimin çeşitleri ile ilgili bilgiler, sorun çözme ve düşünme gibi bilgiler bilişseldir. Bilişsel beceriler, eğitim seviyesi yükseldikçe artar. Sevgi, korku, öfke gibi çevremizde olan olaylara tepki vermek ise duyuşsal davranış türüdür. Yürüme, koşma, bisiklete binme, top sektirme gibi hareket etmeyi kapsayan davranışlar ise psikomotor öğrenme türüdür (Erden 2009).

Öğrenmenin özelliklerinden şu şekilde bahsedebiliriz; bireyin davranışlarında değişiklik ortaya çıkar ve birey daha önce yapamadığı bir davranışı yapabilir veya yapabildiği bir davranışı geliştirebilir. Birey daha önce yanlış yaptığı bir davranışı

öğrenme yoluyla düzeltebilir. Öğrenme kişinin yaşadığı olaylar sonucunda gerçekleşir. Her bireyin hayatı kendine özgü olduğu için öğrenme kişiye özeldir. Öğrenmeden bahsedilebilmesi için kişinin davranışlarındaki değişikliğin kalıcı olması gerekmektedir. Öğrenme isteyerek veya istemeyerek gerçekleşebilir. Öğrenme kendiliğinden olabilir veya yönlendirme ile gerçekleşmiş olabilir (Özan 2007, Şişman 2006, Demirel ve Kaya 2006, İnandı 2011).

Öğretim programı: Öğrenmeyi kolaylaştırmak için belirli düzenlemelerin yapılması, öğrenme için araç gereçlerin sağlanması ve öğrenmede yol gösterme işine öğretim denir (Fidan ve Erden 1996). Kısaca okullarda verilen formal eğitim faaliyetlerine öğretim diyebiliriz (Erden 2009).

Öğretim programı bir seviyedeki dersin tüm planlarını içeren programdır. Öğretim programı, hangi konuların veya davranışların öğretileceğini ve bunun hangi sırayla nasıl yapılacağını anlatıldığı program türüdür. Öğretim programı okullarda verilen dersi kapsar bu nedenle okul içerisinde tecrübe edilir (Özan 2007). Öğretim programı eğitimin içinde yer alır ve öğretimi hazırlayan Talim ve Terbiye Kuruludur. Öğretim programı öğretmenlerin hazırladığı günlük planlara yön verir. Okul içi etkinlikleri içerir ve her yıl sıralanmış ve birbirinin devamı niteliğindedir (Meb 2004).

Eğitim programı: Bireyde istendik değişimler oluşturmak için yapılan faaliyetleri içeren tasarıma eğitim programı denir. Okulların zeminini eğitim programı oluşturur. Okullarda yapılan tüm faaliyetler eğitim programına göre yapılır. Okul gezileri, hafta içi veya hafta sonu okul kursları ve törenler eğitim programı kapsamında yer alır.

Okulların düzenli ve planlı olmasını sağlayan program eğitim programıdır (Erden 2009).

Ders programı: Bir dersin yıllık hedeflerini kapsayan konu ve değerlendirme faaliyetleri olan, öğrenme ve öğretme sürecinin planlanmasına ders programı denir (Dewey 1974).

Ünitelendirilmiş yıllık plan: Bir okuldaki bir dersin öğretmeni veya aynı derse giren birkaç öğretmenden oluşan zümre kurulunun ders programı ve eğitim

programına bağlı kalarak ğretim yılının başında hazırlanan plandır. Bu plan kapsamında ğretim programında yer alan kazanımlar ve hedefler haftalık ve aylık olarak takip edilebilir. Ünitelendirilmiş yıllık planlar ders içeriğini, öğrenme, öğretme sürecini ve değerlendirme faaliyetlerini düzenler. Ünitelendirilmiş yıllık planlar zümre ve şube öğretmenler kurulu tarafından hazırlanır. Eğitim programına göre düzenlenir.

Milli ve dini bayramlara göre her yıl yeniden hazırlanarak güncel tutulur (Beyazkalem 2018).

Ders planı: Ders süresinde öğretilecek konunun amaçlarını, fikrini, konuyla alakalı deneyleri, konuyla ilgili soruları, uygulama çalışmalarını, derste kullanılacak materyallerini, ölçme değerlendirme metotlarını belirten ve önceden dersin ğretmeni veya zümre kurulu tarafından oluşturulan plandır (Akkaya 2016).

Öğrenci: Eğitim ihtiyacı doğrultusunda okula giden bireye ğrenci denir. Eğitim kurumları, kişilere kendi fizyolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için lazım olan bilgi, yetenek gibi, değerleri kazandırmayı amaçlar. Eğitim kurumlarının varoluş amacı öğrencilerdir bu nedenle öğrenciler okul için çok önemlidir. Okulun öğrencilerden beklediği; diğer arkadaşlarına, öğretmenlere ve okul dışında topluma saygılı ve faydalı olma, derslerine devam etme gibi davranışlardır. Okullarda toplu halinde ders yapıldığı için öğrencinin kişisel özelliklerine göre ders yapılmaz. Buna karşın okullarda öğrenciler ortak bir eğitim aldığı için öğrencilerin bazı temel özellikleri birbirine benzemektedir (Erden 2009).

Okul: Okul kişilerin eğitim ğretim ihtiyaçlarına karşılandığı kurumların ortak adıdır. Okullarda daha önceden hazırlanan ve belli olan programlarla ğretim devam ettirilir. Okulun amacı öğrencilerde olumlu davranışları kalıcı hale getirmeye çalışmaktır. Okullarda alanında uzman öğretmenler planlı ve kontrollü bir şekilde bireyleri eğitir. Okullar verilen eğitim seviyesine göre ilköğretim okulu, ortaokul, lise, meslek lisesi, yüksek okul ve üniversite gibi çeşitli isimler alabilir (Erden 2009).

Okulların eğitim programları, ğrenci grupları ve okulun amaçları okulun türüne göre değişir. Okulların ve eğitim kurumlarının bir amacı vardır. Okullarda çalışan öğretmenler, yöneticiler ve rehber öğretmenler bu amaca hizmet ederler. Ülkeler arası yasal değeriklikler olsa da genel olarak çoğu ülkede belli bir yaşa kadar

okula devam etme zorunluluğu vardır (Erden 2009). Gelişmiş ve formal eğitimin önemli olduğu ülkelerde sivil toplum örgütlerinin ve resmi kurumların gözü eğitim kurumlarının üzerindedir ve eğitim kurumları üzerinde baskı oluşturabilirler. Okullar toplum ve kurumlarca izlenmekle birlikte özel ve paralı eğitim kurumları hariç okulların maddi olanakları sınırlıdır. Okullarda belli bir hiyerarşi vardır. Okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler olarak bu hiyerarşiyi belirleyebiliriz (Erden 2009).

Öğretmen: Formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişiye öğretmen denir. Gündelik yaşamda herkes birbirine yeni bir davranış öğretebilir ancak öğretmen olabilmek için formal eğitim vermek gerekmektedir (Erden 2009). 17. Yüzyılda eğitim kurumları yaygınlaşmaya, Avrupa'da eğitim dinin etkisinden çıkmaya başlamış ve modern okullar çoğaltılmıştır. Bu nedenle toplumda öğretmene olan ihtiyaç artmıştır. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenin bir eğitim alması gerektiğini savunan ilk ülke 1839'da Amerika Birleşik Devletleri olmuştur (Erden 2009).

Ülkelerin eğitim seviyeleri gelişmişlik düzeyleri ile paraleldir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler zorunlu eğitim seviyesini mümkün olduğunca uzun tutmaya çalışır. Ülkeler öğretmen adaylarını alan ve mesleki bilgi ile donanmış olmaları gerektiğini düşünür, bu yüzden birçok ülkede öğretmen yetiştirmek için farklı modeller geliştirilmiştir (Erden 2009). Ülkeler öğretmen seçiminde öğretmenlerin üst düzey özelliklere sahip olmasını ve bu kapsamda öğretmen eğitmeyi amaçlamıştır (Gömlüksiz 2007). Öğretmene gerekli donanım ve eğitim verilirken öğretmenin öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin nasıl geliştirilebileceğinin öğretilmesi öncelikli sıradadır. Bunun yanı sıra öğretmen öğrenciye güven duygusunu, yeterlilik duygusunu ve öğrenmeye yönelik olumlu duyguları aşılmalıdır. Öğretmen her öğrenciyi gözlemlemeli, öğrencinin ilgi alakası ve yeteneğine göre öğrenciyi yönlendirmelidir (Crawford 1990).

### **1.1.1.2 Türk Eğitim Tarihi**

Hun Türkleri göçebe bir yaşam sürdürdükleri için savaşçılık, yöneticilik, el işleri, avcılık, dini inanışlar gibi konularda çocuklarına eğitim veriyorlardı. Meslek eğitimi usta çırak eğitimi ile veriliyordu. Bu eğitimle çocukların becerilerinin

gelişmesi sağlanmaktaydı. Eski Türklerde ve Hun Türklerinde din bir eğitim aracı olarak görülüyordu. Hun Türklerinin bağımsız yaşama arzusu beraberinde savaş eğitimini de beraberinde getirdi. Hun Türklerinin eğitimine çok benzeyen Göktürkler ise eğitimlerini töre, gelenek ve göreneklerine göre veriyorlardı. Göktürklerin Hun Türklerinden farkı ise gelişmiş bir alfabeye sahip olmalarıydı. Göktürkler geliştirdikleri alfabe sayesinde birçok yazılı eser bırakmışlardır. Aynı zamanda araştırmacılar Göktürklerin yazılı ve planlı bir eğitim sistemi olduğunu düşünmektedirler. Göktürkler yazıyı günümüze kadar gelen birçok eserde kullanmışlardır. Gelişmiş alfabeleri ve eserleri göz önünde bulundurulduğunda Göktürklerin okur yazar oranının yüksek olduğu araştırmacılar tarafından düşünülmektedir. Uygurlar ise eski Türklerde eğitim sistemi ve kültür seviyesi en gelişmiş olan toplumdur. Uygurlar diğer Türk kavimleri gibi göçebe değil yerleşik bir şekilde yaşamışlardır. Bu nedenle Uygurların planlı ve örgün bir şekilde eğitim aldıkları düşünülmektedir. Bunun sonucunda Uygurlarda sözlü töre bilgisi geride bırakılmış ve kalıp baskı yöntemiyle kitaplar çoğaltılmıştır (Akyüz 1999).

İslamiyet'ten sonra Türk toplumlarında eğitim ise, yeni kültürel değerlerle tanışan Türkler için ilk başlarda biraz zor olmuştur. Bu nedenle eski değerlerin bir kısmı İslamiyet'le birleştirilmeye başlanmıştır. Türkler İslamiyet'i kendi gelenek ve görenekleriyle sentezlemişlerdir. Bunun sonucunda ise yeni kültürel değerler oluşmuştur. Bir süre sonra İslamiyet Türk geleneklerini bastırması ve eğitimde İslamiyet temel alınmıştır. Bu eğitimle birlikte Türk ve Müslüman birçok değerli düşünür yetiştirilmiştir. Kaşgarlı Mahmut, Namık Kemal, Hoca Ahmet Yesevi bu düşünürlerden bazılarıdır (Sönmez 1998).

İslamiyet sonrası dönemde ve daha sonraları hatta günümüzde bile önemli olan eğitimciler yetişmiştir. 'Muallim-i Sani' olarak adlandırılan Farabi eğitim modelinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora gibi ilkeleri benimsemiştir. Farabi eğitimin zorla değil kişiyi etkileyerek yapılması gerektiğini savunmuştur (Akpınar 2007).

'Muallim-i Salis' yani Aristo ve Farabi'den sonra üçüncü öğretmen ünvanını alan ve İslamiyet sonrası Türk eğitimcilerin başında gelen bir diğer ünlü düşünür ve eğitimci İbn-i Sina'dır. İbn-i Sina tıp ve felsefe alanlarında kendisini oldukça ilerletmiştir. Çocuğun ilk eğitiminin ahlak eğitimi olduğunu savunan İbn-i Sina aynı

zamanda eğitimin çocuğun sütten kesilir kesilmez verilmesi gerektiğini düşünmüştür. İbn-i Sina'ya göre çocuk altı yaşında okula başlamalı ve on dört yaşına kadar eğitimi devam etmelidir. İbn-i Sina'ya göre çocuğa eğitimde baskı yapılmamalı ve çocuk resim, müzik, spor gibi sevdiği ve zevk aldığı alanlarda kendini geliştirmeli ve eğitim almalıdır (Akyüz 1999).

Karahanlılar döneminde yetişen ve İslamiyet sonrası Türk eğitim tarihinin önemli önemli öğretmenlerinden biri olan Yusuf Has Hacıp ise eğitim sisteminde İbn-i Sina ve Farabi'yi örnek almıştır. Yusuf Has Hacıp Kutadgu Bilig gibi ahlak ve çocuk eğitimiyle ilgili dersler veren birçok eserin sahibidir (Akyüz 1999).

Divan-ü Lügat-it Türk isimli eserin yazarı olan Kaşgarlı Mahmut Türkçe'nin lügatını düzenleyen ilk kişi ve bunu öğreten ilk kişi olarak Türk İslam tarihine geçmiştir. Türk kavimlerinin lehçe, şive, töre, yaşayış, gelenek, görenek ve atasözlerini kapsayan Divan-ü Lügat-it Türk'te aynı zamanda çocuk eğitiminden bahsedilmiştir. Çocuk oyunları, çocuk bakımı ve çocuk büyütülmesi gibi konulara lügatta yer verilmiştir (Akyüz 1999).

Eğitimin önemli ölçüde değerli olduğu bir diğer Türk toplumu ise Selçuklulardır. Selçuklular döneminde medreseler geliştirilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. En yaygın eğitim kurumu Ahilik'tir. İlk medrese 1040 yılında Tuğrul Bey tarafından kurulmuştur. Medreselerde din, dil, ırk ve hukuk eğitimi verilmiştir. Medreseler din adamları ve devlet görevlisi yetiştirme gibi sorumluluklar üstlenmiştir. Aynı zamanda İslamiyet'i yeni kabul eden Türk toplumlarına dini eğitim vermişlerdir. Selçuklu medreselerinde dil Arapçadır ve öğretmenler hükümdar vezir gibi yetkili kişiler tarafından atanır. Öğretim ezbere dayalı ve öğrenciler için belli bir yaş sınırı yoktu. Selçuklu medreselerinde öğrenciden para alınmaz ve öğrenciler medreselerde kalırlardı. Medrese giderlerini vakıflar karşılıyordu ve yoksul yetenekli çocukların topluma kazandırılması amaçlanıyordu (Akyüz 1999).

Osmanlı döneminde okul öncesi eğitim sıbyan mektepleri ile başlıyordu. Daha sonraları sıbyan mektepleri batılılaşmanın etkisiyle bu alanda öğretmen yetiştiren eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Sıbyan mekteplerinde kız ve erkek öğrenciler karma eğitim almaktaydılar. Sıbyan mekteplerinin giderleri vakıf ve

kurumlar tarafından karşılanırdı. Sıbyan mekteplerinde belirli bir sınıf düzeni yoktu ve öğrenciler anlayabildikleri kadar eğitim alıyorlardı (Erden 1998).

Osmanlı döneminde ortaöğretim ise rüştiye mekteplerinde sağlanmaktaydı. Rüştiye mekteplerinde Kur'an, Arapça ve dini eğitim veriliyordu. Rüştiye mektepleri ilk açıldığında dört yıl eğitim veriliyordu. Daha sonra dört yıl eğitimin az olduğu düşünülerek eğitim süresi altı yıla çıkartıldı. 1880 yılında yılından sonra lise seviyesindeki idadi mekteplerin ortaya çıkmasıyla rüştiye mektepleri önemini kaybetmiştir. İdadi mekteplerine rüştiye mektebi mezunları alınır ve öğrenim süresi üç yıldır. Türkçe, Fransızca, mantık, coğrafya, tarih, kimya ve sanat gibi dersler veren idadi mektepleri günümüz lisesiyle hemen hemen aynı seviyededir (Kodaman 1991).

Müslüman ve gayrimüslimlerin bir arada okudukları ilk okul Galatasaray Sultanisi'dir. 1868'de açılan Galatasaray Sultanisi'nin öğrenim dili Fransızca'dır ve ders programı sürekli olarak değişmiştir. Galatasaray Sultani mektebinde üç yıl hazırlık, altı yıl öz eğitim olmak üzere dokuz yıl eğitim süresi vardır. Galatasaray Sultani mektebinden sonra Girit ve Beyrut gibi çeşitli bölgelerde sultani mektepleri açılmıştır (Kodaman 1991).

Selçuklularda önemli bir eğitim kurumu olan medreseler Osmanlılarda da oldukça önemli eğitim kurumlarıydı. Medreseler günümüz eğitim kurumları gibi ilkokul, ortaokul ve yüksekokul gibi bölümlere ayrılmıştı. Siyasetçi, devlet adamı, hukukçu, doktor gibi birçok önemli meslek grubu mensupları bu okullardan mezun oluyorlardı. Osmanlı medreselerinde yüksek din eğitimi, geometri, matematik, metafizik gibi dersler veriliyordu. Selçuklu medreselerinde olduğu gibi Osmanlı medreselerinde de giderleri vakıflar karşılıyordu. Medreselere sadece sıbyan mektebini bitirmiş erkek çocukları alınıyordu (Erden 1998). İlk Osmanlı medresesi Orhan Gazi tarafından kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet döneminde ise Osmanlı medreseleri çok büyük gelişmeler göstermiştir. Daha sonra yani Kanuni Sultan Süleyman döneminde bu medreselere Sülaymaniye medreseleri eklenmiştir. Medreseler açıldıkları ilk zamandan Tanzimat dönemine kadar birçok hukukçu, doktor, asker ve devlet adamı yetiştirmiş ve Tanzimat döneminde önemini kaybetmiştir (Koçer 1991).

Osmanlıda siyasi ve askeri okullara Enderun mektepleri deniliyordu. Türk-İslam tarihinde önemli yer tutan Enderun mektepleri yetenekli ve kabiliyetli çocukları seçerek özenle yetiştiriyor sarayın kritik konumlarında veya asker olarak çalıştırılmak üzere siyaset dersleri veriliyordu. Enderun mektepleri fazlasıyla disiplinli mekteplerdi. Bu okullara alınan öğrenciler ciddi bir elemenden geçirilerek okula kabul ediliyordu. Asker ve siyasetçinin yanı sıra bu mekteplerden mezun olan öğrenciler şair ve sanatçılık gibi meslek gruplarına da yöneliyordu. Zamanla değer kaybeden Enderun mektepleri 1909 yılında eğitim vermeyi bıraktı (Akkutay 1884).

Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirmede birçok problemle karşılaşmıştır. Eğitim öğretimin ilk yıllarında medrese mezunları öğretmenlik yapmış fakat daha sonraları eğitimin çeşitlenmesi ve farklı okulların ortaya çıkmasıyla medrese mezunları öğretmenlik yapmakta yetersiz kalmışlardır. Bu nedenle sadece öğretmen yetiştirilmek üzere Darülmualim mektepleri açılmıştır (Kodaman 1991).

Osmanlı döneminde mesleki eğitim 19. Yüzyıla kadar usta çırak ilişkisiyle devam etmiştir. 19. Yüzyılın yarısından sonra batılılaşmanın etkisiyle tarım, ekonomi, ticaret ve endüstri gibi alanlarda eğitim veren sanat okulları açılmıştır (Doğan 1983).

Osmanlı imparatorluğunda Sultan Abdülmecit'in padişah olmasıyla Tanzimat dönemi başlamış ve eğitimde büyük reformlara gidilmiştir. Eğitimde dayak ve falaka gibi olumsuz disiplin cezaları kaldırılmış ve sınıflar değiştirilmiş, okullara yeni araç gereçler tahsis edilmiş ve bilim üzerine eğitim vermeye başlanmıştır. Bilimin yanı sıra mesleki ve teknik eğitimlere de yer verilmiş, devlet bünyesinde çalıştırılmak üzere memurlar yetiştirilmiştir (Akyüz 1999).

İlköğretim mekteplerinin zorunlu hale geldiği 1878 ve 1908 yılları arasında Mutlakiyet dönemi yaşanmıştır. Mutlakiyet döneminde ilköğretim mektepleri ücretsiz hale getirilmiş ve ders programlarında yaşımın içinden derslere yer verilmiştir (Erden 1998). Mutlakiyet döneminde meslek ve sanat okulları açılmış fakat daha önce açılan sanat okullarıyla aynı başarıyı gösterememiştir. Özel okullar ilk kez mutlakiyet döneminde açılmıştır ve eğitim alanı ilk kez ticarileşmiştir (Akyüz 1999).

1908 yılında Meşrutiyetin ilan edilmesi ile Osmanlı Devleti'nde büyük karışıklıklar meydana gelmiştir. Bu nedenle Meşrutiyet döneminde eğitim alanında reformlar yapılamamıştır. Eğitimin millileşmesi, Arap alfabesinden Latin alfabesine geçilmesi ve Tevhidi Tedrisat kanunu Meşrutiyetin ilanıyla ortaya atılmıştır. Kızlar bu dönemde ilk kez ortaokula ve liseye alınmışlardır (Koçer 1991).

Cumhuriyet'in ilanıyla eğitim sistemi öncelikli olarak Cumhuriyet ilkelerini, inkılapları, Cumhuriyetin ne olduğunu ve nasıl işlendiğini halka öğretmeyi benimsemiştir. Eğitimde sayısal alanlara önem gösterilmiştir. 1924 yılında Tevhidi Tedrisat kanunu çıkartılmış ve medreseler kapatılmıştır. Eğitimde reform için Avrupa'dan birçok öğretmen getirilmiş, harf inkılabı yapılmıştır. Ancak yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devletinde öğrenciler yeteneklerine göre eğitim alamamış ve sanat okullarına yönlendirici bir çalışma yapılamamıştır. Günümüzde hala eğitim sistemi ile ilgili sorunlar devam etmektedir (Akyüz 1999).

### **1.1.1.3. Eğitim ve Toplum**

Toplum denilince akla ilk olarak birey gelir. Tek bir birey toplumu oluşturmaz. Bireyler bir araya gelerek de toplumu oluşturmaz. Toplumun oluşabilmesi için kurumların var olması, çoğalması ve ortak değerlerin zamanla oluşması ile toplum meydana gelir (Dikici 2007).

Eğitimin temel toplumsal fonksiyonu insanları bir araya getirerek verilen eğitimle toplumsal bütünlüğü sağlamaktır. Eğitim aracılığı ile toplumsal kültür kuşaktan kuşağa aktarılır (Dikici 2007). Toplum toplumu yapan kültür insanların nesilden nesle aktardığı maddi ve manevi özelliklerdir. Bireyler kültürün bir ürünü olarak ortaya çıkarlar. Bir toplumun kültürünün içinde birçok alt kültür ve karşıt kültür bulunur. Kültür, maddi kültür ve maddi olmayan kültür olmak üzere iki ana başlıkta toplanır. Maddi kültür bir önceki nesilden kalan objeleri ifade eder. Maddi olmayan kültür ise inançları ve değerleri simgeler (Demir 2019).

Kültürün temelini oluşturan ahlak, din, felsefe ve eğitimidir. Bu dört unsurun tarihsel yolculuğu değerlerin oluşmasını sağlar. Bu dört unsurla beraber toplumun kültürü ayakta durur (Demir 2019).

Toplumda gelişme sağlayıcı bireyler yetiştirebilmek için toplumdaki yetenekli ve bir alanda kabiliyetli insanların doğru eğitimi alması gerekmektedir. Toplumda özellikle belli bir yeteneği ile öne çıkmış kişilerin yeteneği doğrultusunda eğitim alması ulaşabilecek son basamaktır ve bu bireyin verilen eğitimle ortaya çıkarabileceği mahsulden tüm toplum ve insanlık faydalanabilir (Tezcan 1984).

Eğitim, bir ülkenin topluma sağladığı en büyük ekonomik yatırımdır. Örneğin bir ülkenin yeraltı açısından zengin olması onu ortaya çıkarabilecek bir mühendis olmadığı sürece yeraltı kaynakları hiçbir işe yaramaz. Toplumda kalkınma doğru eğitilen bireylerle olur. Endüstrinin, sanayinin, teknolojinin ihtiyaç duyduğu kişiler eğitim kurumları tarafından geliştirilir. Toplumun ekonomik olarak özgürleşebilmesi için eğitim en önemli faktördür (Dikici 2007).

Eğitim kuruluşları ülkenin gereksinimlerinden biri olan idari ve siyasi liderleri de yetiştirir (Dikici 2007). Siyasetçiler, yönetimi mümkün kılar, düzeni sağlar, saldırılara karşı korur ve ortak işlerin yapılmasını sağlamak için eğitim siyaset alanında çok önemlidir. İktidarın ve siyasetin toplumu birleştirici bir özelliği vardır. Ancak toplumu gruplara ayırdığımız zaman iki ana grup ortaya çıkmaktadır. Bu gruplardan biri gelir, bilgi, saygınlık, eğitim seviyesi az olan kitledir. Diğeri ise bilgi, gelir, saygınlık ve eğitim seviyesi yüksek olan kitledir. Tüm bu olgulara baktığımız zaman hem siyasi liderlerin yetişmesi hem de seçmenlerin ülke için doğru iktidarı seçebilmesi verilen eğitim ve eğitim seviyesinden geçer (Demir 2019).

Toplumsal değişimler eğitim kuruluşlarını değiştirmektedir. Örneğin bilim ve teknolojinin gelişmesi ile toplum değişmiştir. Daha önce daktilo kullanılarak yazılan yazılar günümüzde bilgisayarla yazılmaktadır. Veya bundan otuz yıl önce televizyon lüks bir aletken günümüzde cep telefonumuzdan bile televizyon kanallarını canlı olarak takip edebiliriz. Bilim ve teknoloji kadar toplumsal değişikliklerde toplumun önce gelen liderleri de toplumun değişmesinde rol oynayabilir. Atatürk, Fatih Sultan Mehmet gibi liderler yaptıkları işlerde toplumu oldukça değiştirmişlerdir. Toplumun değişmesinde doğal afetler, dinler ve savaşlarda önemli rol oynamaktadır. Ancak en olması gereken değişim eğitim ile sağlanmaktadır. Topluma hizmet etmiş liderler, bilim ve teknolojinin gelişmesi gibi değişikliklerin temeli eğitimden geçer (Dikici 2007).

#### 1.1.1.4. Eğitimde Beyin Temelli Öğrenme

Öğrenmelerin tamamı beyin temelli öğrenmedir. Ancak anlamlı öğrenme için beynin öğrenme kurallarını kabul etmesi gerekir. Çocuğun konuşma, okuma gibi faaliyetler yapması öğrenme seviyesini arttırmaktadır. Beyin temelli öğrenmenin beyin tarafından desteklenebilmesi için öğrenilen davranışları veya bilgileri bir araya getirerek kullanması gerekir. Öğrenmenin sadece sınıfta veya eğitim kurumlarında olmayacağını savunan beyine dayalı öğrenme yaklaşımı, bütün ve parça bağına dikkate alır. Öğrenim sürecinin nasıl kademe kademe ilerlediği beyin hakkında bilgiler arttıkça daha çok açıklığa kavuşacaktır (Savaş 2007).

İnsan beyni yaklaşık olarak 1350 gramdır. Beynimiz yirmi bin bağlantı kapsayan yüz bin nöron içermektedir. Beyin iki parçadan oluşur ve vücuda alınan oksijenin %20'sini kullanmaktadır. Beynin birçok işlevi vardır. İlk işlevi düzenli olarak devam eden ve birbirini takip eden örüntülerin uyarıcı ortamda yaşantı temelli olarak gelişmesidir. Beynimiz bir harfi veya sayıyı gördüğü zaman zengin bir uyarıcıyla o harfi veya sayıyı farklı renk ve şekilde olsa bile tanımlar. Beynimizin ikinci işlevi ilk işlevinde gördüğü sayıyı, harfi veya herhangi bir olguyu kelimelere dökme, yazma, resmini çizme gibi fiziksel bir aktiviteye dökmesidir. Beynimizin üçüncü işlevi ise insanların ilk iki işlevde başardıklarına dair geri bildirim beklentileridir. Geri bildirim sayesinde insanlar öğrendikleri bilgiden keyif alırlar ve kendilerini geliştirmek isteyebilirler. Beynimizin dördüncü ve son işlevi ise insanların kendilerini güvende hissetmek istemeleridir. Kişinin kendini güvende hissettiği ortamda öğrenme kolaylaşır (Savaş 2007).

Beyinle alakalı yapılan çalışmalarda beynin iki parçadan oluşmuş olduğu ve her iki parçanın da ayrı işlevleri olduğu saptanmıştır. İnsan beyninin sağ yarısı görsel, işitsel ve sezgisel işlevleri üstlenir. Beynimizin sol yarısı ise mantık, akılcı, analitik, sözel ve sayısal işlemleri üstlenmiştir. Beynimizin sağ yarısı gördüğümüz bir şeyi tekrar bize hatırlatırken, sol yarısı ise gördüğümüz bir şeyin adını ve gördüğümüz şeyle bağdaştırır. Eğitim sistemimiz bilişsel alana yönelik eğitim verir. Ancak öğretmenlerin beynin iki tarafını da kullanmaya yönelik etkinlikler yaptırması gerekmektedir (Savaş 2007).

Öğrenmenin temel ilkesi fizyolojik katılım ile gerçekleşir. Bir insanın öğrenebilmesi zihinsel ve bedensel birleşme ile daha iyi hale gelir. Yorgunluk ve uykusuzluk gibi bedensel durumuzu etkileyen olumsuz olaylar öğrenmeyi negatif yönde etkiler. Aileyle kavga, kötü bir duruma maruz kalma gibi olumsuz durumlarla karşılaşma psikolojimizi negatif yönde etkileyeceği için öğrenme istenilen verimlilikte gelişmez (Savaş 2007).

Eğitim kurumlarında öğretmenler bilgiyi yazılı ve sözlü vermenin yanı sıra gerçek hayattan örnekler vererek anlatması gerekmektedir. Böylece bireyin beyinde canlandırma sağlanarak öğrenme hızlı ve kalıcı hale gelebilir. Öğretmenlerin aşırı kontrolcü olmaması öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Kontrolcü davranış ve aşırı disiplin bireyi öğrenmekten uzaklaştırabilir. Bireyler öğrenmeyle alakalı görüşlerini açıkça söyleyebilmelidir. Öğretmenler on beş dakika dersin sonunda iki dakika aralar vererek bireyin beyninin dinlenmesini sağlamalı ve yeni öğrenme sağlanabilmesi için bireyin beynini dinlendirmesi gerekir (Savaş 2007).

#### **1.1.1.5. Etkili Öğretim**

Öğretmenler öğretime başlamadan önce dersle alakalı öğretim etkinliğini tamamlaması oldukça önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin odaklanabilmesi ve dersi olan ilgiyi arttırabilmek için öğretilen konuyla veya dersle alakalı dersin başında dikkat çekici etkinlikler yaptırabilir. Konu ile alakalı yaşanmış bir olay, bir fıkra veya bir espri etkili öğretim için faydalı olabilir. Bu tür dikkat çekici etkinlikler öğrencinin yaşına ve algılamasına uygun olmalıdır. Öğretimin ve bilgilerin günlük hayatta kullanılabileceğini ve faydalı olduğunu öğrenci bilmelidir. Bu nedenle öğretmenin öğrenciyi güdüleyerek istekli hale getirmesi büyük önem taşır. Öğretmen derste bir münazara düzenleyerek öğrenciler arasında isteklilik yaratabilir. Bir öğretmen çocukların ders bitiminde hangi bilgiye ulaşacaklarını, kazanımları ve davranışları gözden geçirerek öğrencileri haberdar etmelidir (Oral 2007).

Öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlar. Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri sunuş yoluyla öğrenmedir. Sunuş yoluyla öğrenim stratejisini David Ausubel geliştirmiştir. David Ausubel, dersin bütününde yer alan bilgilerin öğretmen tarafından öğrenciye anlatılması yoluyla öğrenmenin sağlanacağını savunmuştur (Beyazkalem 2018).

Öğrencilerin ön bilgi eksikliklerinin kazanmasını hedefleyen Bloom ise sunuş yoluyla öğretim programının basitten karmaşığa yapılması gerektiğini savunmuştur. Bu program, sınıf içi etkinliklere dayalı şekilde götürülür. Öğretmen oluşması gereken kazanımın örgüsüne münasip bilgileri çocukların algılama seviyesini düşünerek tasarlar. Öğretmen bilgiyi sunuş yoluyla öğretim de öğrencilere sözel veya görsel olarak seviyeli bir şekilde aktarır. Öğretmenin bu aktarma sürecini dersin öncesinde planlaması gerekir. Öğrencilerin düşünceleri sunuş dayalı öğretim programında oldukça önem taşır. Sunuş yoluyla öğretim programında bilgilerin aktarılması sınırlıdır. Bu nedenle üst düzey öğretimler bu yolla sağlanamaz. Üst düzey öğretimlerde etkili olmamasının sebebi ise sunuş yoluyla öğretimde öğrencinin etkin olmamasıdır (Beyazkalem 2018).

Jerome Bruner'in Çalışmalarından biri olan buluş yoluyla öğrenim ise öğrencilerin beyninde var olan bilgilerin yeni sonuçlara ulaşmasını sağlayan yöntemdir. Ön bilgiye sahip olan öğrencilerin kendi çabaları ile bilgiyi keşfetmeleri buluş yoluyla öğrenim sürecidir. Öğrenme ve uygulama adımında yer alan buluş yoluyla öğrenim programı öğrencilerin kazanımları hayata geçirmesi şeklinde dizayn edilir. Eğitim psikolojisi alanında birçok çalışma yapmış Bruner'e göre öğrencinin hedefe ulaşması için gerekli olan uygun alan oluşturulmalıdır. Uygun alanın oluşturulması çocuğun öğrenme sürecine olan isteğini artırır. Çocuk, sınıf arkadaşları ve öğretmeniyle dersle alakalı iletişime geçerek dersi yorumlama ve örneklendirme gibi etkinliklere katılır. Öğretmenin bu süre içerisinde çocuklara sonucu açıklaması gerekir çünkü sonuç açıklanırsa çocuklardaki merak duygusu azalır. Buluş yoluyla öğretim yönteminde çocuklar doğrudan katılım sağladıkları için girişimcilik ve özgüven duyguları gelişir (Beyazkalem 2018).

Öğretmenin önderliğinde çocukların bireysel araştırmalar yaparak öğrenme stratejisine araştırma yoluyla öğrenme denir. Bu öğretim yöntemi öğrencilere odaklıdır ve öğretmen sadece çocuklara rehberlik yapmaktadır. Araştırma yoluyla öğrenim ön bilgilerin ve kavramların ilerisinde bilgi gerektirmektedir (Oral 2007). Bu öğretim yönteminde öğretmen öğrencilerdeki ön bilgi eksikliklerine gidermez. Öğretmen öğrenciye zaten bu konuya hâkim gözüyle bakar ve analiz, araştırma yöntemi gibi konularda öğrenciye yardımcı olur. Araştırma ve inceleme yöntemi ile öğretim şekillerini Dewey geliştirmiştir. Dewey öğrenci öğrenme sürecindeyken

araştırma yaparsa öğrenmenin daha etkili olduğunu düşünmüştür (Beyazkalem 2018). Öğrenme sonucunda öğrencide birçok değişiklik meydana gelir. Gagne'ye göre öğrenme sonucunda olan bu değişiklikler öğrenme ürünleridir. Öğrenme ürünlerini sözel bilgiler, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, duyuşsal beceriler olmak üzere beşe ayırabiliriz. Çocukların ders içerisinde öğrendikleri ön bilgilere sözel bilgiler denir bir ülkenin başkentini söyleme sözel bilgilere örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri diğer bilgilerden ayırması ve kanıtlaması zihinsel beceri ürünüdür. Geometrik şekilleri birbirinden ayırma zihinsel beceri ürününe örnek olabilir. Öğrencilerin bilişsel yol aracılığı ile öğrenme sürecinde kendi öğrenme şekline göre bilgileri öğrenmesine bilişsel strateji ürünü denir. Öğrenme sürecinde kişi kendi öğrenme metodunu oluşturur. Bilişsel strateji de öğrenci Bir bilginin baş harflerini kodlayarak şifre geliştirebilir veya geometri sorusunu çözmeyi kolaylaştıracak bir çözüm bulabilir. Duyuşsal beceri ürünü ise öğrencinin öğretim süreci sonunda ilgisinin değişmesidir. İlk önce bir dersi sevmeyip daha sonra o dersi sevmesi duyuşsal beceri ürünüdür. Beşinci ve son ürün ise psikomotor beceri ürünüdür. Çocukların zihin- kas koordinasyonu çerçevesinde yüzme, spor yapma, resim yapma gibi becerilerin ortaya çıkmasıdır (Beyazkalem 2018).

#### **1.1.1.6. Bellek**

Bilgilerin geçen zaman içinde saklanmasına ve depolanmasına bellek denir. Hayatımızı devam ettirebilmek için bellek gereklidir. Bellek, öğrenilen bilgileri zihinde tutarak işe yarayacağı zaman kullanmamızı sağlar. Duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek belleğin alt başlıkları olarak tanımlanabilir (Kabasakal 2007).

Duyusal bellek: işitsel, görsel, kokusal ve tatsal gibi duyu organlarımızla algılayabildiğimiz uyarıcılar ilk olarak duyu kayıtlayıcısı tarafından kaydedilir. Duyu kayıtlayıcısının işlevi ilgiyi ham olarak kodlamasıdır. 1-3 saniye duyu kayıtlayıcısında kalan bilgiyi beynimiz isteyip istemediğine karar verir ve istenmeyen bilgi duyu kayıtlayıcısından silinir (Kabasakal 2007). Duyusal kayıttaki bilginin anlamlı bir ilgi olması için kısa süreli belleğe aktarılması ve bu bilgilerin ne kadar sürede aktarıldığı dikkat ve algı süreci tarafından belirlenir (Beyazkalem 2018). Kısa süreli bellek: Duyusal bellekten gelen bilgileri depo eden bellektir.

Duyusal bellekten gelen bilgilerin uzun süreli belleğe geçmesini sağlar veya bilgiyi 20-30 saniye sonra siler (Kabasakal 2007). Bilgiler tekrar edilerek veya kodlanarak uzun süreli belleğe geçiş yapar. Bilgiyi unutmamak için tekrar kesinlikle şarttır (Beyazkalem 2018).

Uzun süreli bellek: Bilginin uzun süre depolandığı belleğe uzun süreli bellek denir. Kısa süreli bellekten kodlanarak veya tekrarlanarak gelen ve depolanan bellektir. Uzun süreli bellekte renk, tat, koku, kural, dersler gibi bilgiler bulunur. Uzun süreli bellekte bilgi unutulabilir. Bilginin hatırlanması belleğe nasıl depolandığı, ne şekilde depolandığına göre değişebilir. Bilgi iyi depolanırsa hiçbir zaman unutulmaz. Uzun süreli bellek kendi içinde üçe ayrılır;

-Anısal (epizodik) bellek: Bireyin başından geçen olayları depoladığı bellektir. -Anlamsal (semantik) bellek: Hatırlanması en zor olan bilgiler bu depodadır ve genellemelerin, kuralların, formüllerin depolandığı bellektir.

-İşlemsel (prosedüre) bellek: Bir şeyin nasıl yapılacağını depolayan bellektir. Bu bellekte araba kullanma, bazı spor faaliyetlerinin nasıl yapılacağı gibi bilgiler depolanır. Bu bellekte depolanan bilgiler kolay kolay unutulmaz (Beyazkalem 2018).

#### **1.1.1.7 Çoklu Zekâ Kuramı**

Fikirlerin nasıl meydana geldiği, beynin hareketlerinin ve tavırlarının hangi düzende ne şekilde gerçekleştirdiği öğrenme, anlama, zihinde tutma, ezber yapma iletişim gibi zihinsel devamlılık sürecinin ne durumda ilerlediği soruları uzun bir süre bilim insanlarının araştırma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda zekanın bu zihinsel devamlılığın süreçlerinin temel bileşenleri olduğunu ve bu devamlılığın tamamının zekayı oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Preifer ve Scheier 2001). Binet'e göre ise dış dünyanın anlaşılması daha sonra anlaşılacak algıların belleğe yerleşmesi ve bu belleğe yerleşen algıların üzerinde düşünülmesi zekayı oluşturur (Önder 1997).

Zekanın oluşmasında aile, okul eğitimi ve kitle iletişim araçları oldukça etkilidir (Gürel ve Tat 2010).

Zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar geçmişten günümüze kadar olan bir devamlılık istemiştir. Zekâ ile ilgili geçmişte yapılan çalışmalar tekli zekâ kuramı olarak araştırılırken daha sonra yapılan araştırmalar zekanın farklı türlerinin olabileceğini ortaya koymuştur (Gürel ve Tat 2010). Sabit, tekil ve gerçek hayatın dışında tutularak ölçülebilen anlayışa geleneksel zekâ anlayışı denir. Bireylerin haberdar olduğu becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bireylerin haberdar olmadığı gizli güçlerini gerçek hayatın içinde tutularak, geliştirebilir ve niceliksel olarak ölçülmeyen zekâ anlayışına ise çoklu zekâ anlayışı denir (Bümen 2002).

Howard Gardner, geleneksel zekâ anlayışının değişmesinde büyük rol oynamıştır. Gardner, nöropsikoloji ve gelişimsel psikolojiden faydalanarak beyni incelemiştir. Gardner yaptığı incelemeler ve gözlemler sonucunda bireylerin dünyaya görme, konuşma, yüzme gibi faaliyetler yapabilecek konumda geldiklerini dşnmştir (Beyazkalem 2018). Gardner antropolojik çalışmalarında üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin geçmişlerini ve yaşam koşullarını incelemiştir. Bu incelemelerin sonucunda zekanın genetik faktörlerin dışında çevresel faktörlerden de etkilendiğini saptamıştır. Genetik faktörler ve çevresel faktörlerin birleşerek zekanın geliştiğinin dşnmştir (Krechevsky ve Sieder 1998). Sanata oldukça düşkün olan Gardner, herhangi bir sanat dalına yeteneği olan çocuklar hakkında araştırma yapmıştır. Resim ve müzik gibi yeteneği olan çocukların hesap yapma, sözlü anlatımda iyi olma gibi yeteneklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gardner zihin ve zekâ temelli araştırmalarını geniş bir yelpazeyle yrtmştir (Gürel ve Tat 2010). Gardner'in kapsamlı araştırmaları ve incelemeleri sonucunda bireylerin öğrenme hızı, öğrenme tarzı gibi farklılıkların olduğunu ileri srmştir. Farklı ğretim yöntemlerinin kullanılması, etkinlik fazlalığının olması bireysel farklılıklar dikkate alındığında öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Çoklu zekâ kuramı öğrencileri ayırıştırmak ve öğrencileri sınıflandırmak için kullanılmaz. Gardner'in bu çalışmaları yapmaktaki amacı öğrencilerin baskın olan zekasını doğru kullanabilmesi, öğrenme sürecinde başarıyı yakalamalarına yardımcı olmaktır (Beyazkalem 2018).

#### **1.1.1.8. Çoklu Zekâ Türleri**

oğul bir yapıya sahip olan çoklu zekâ kuramı zekanın tekil bir özelliğe sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çoklu zekâ kuramına göre öğrenmeyi, bilmeyi ve gelişmeyi sağlayan birçok zekâ şekli vardır. Gardner evresel etkilerden, genetik

faktörlerden ve zihin kavrayış biçimine göre yedi zekâ türünden bahsetmiştir. 1995 yılında sekizinci zekâ türü literatüre eklenmiştir (Gürel ve Tat 2010).

Çizelge 1.1 Çoklu Zekâ Türleri.

<b>ZEKA TÜRLERİ</b>	<b>ZEKA ÖZELLİKLERİ</b>
<b>SÖZEL (DİLSEL) ZEKA</b>	Konuşma, yazma, dinleme, özetleme ve kelime haznesinin geniş olması en belirgin özellikleridir. Mehmet Akif Ersoy ve Yaşar Kemal sözel zekâsı gelişmiş bireylere örnektir.
<b>GÖRSEL (UZAMSAL) ZEKA</b>	Beyinde depolanan bilgiyi şema, tablo, şekil ile görsel tasarım yapma öne çıkan özellikleridir. Mimar Sinan verilebilecek en iyi örneklerden biridir.
<b>MANTIKSAL (MATEMATİKSEL) ZEKA</b>	Verilerden sonuca ulaşma, sürekli neden sorusunu sorma, sorgulama ve hipotez kurma öne çıkan özelliklerindedir.  Aziz Sancar önemli bir örnektir.
<b>BEDENSEL (KİNESTETİK) ZEKA</b>	Zihin-kas koordinasyonunun birlikte geliştiği, koşma, esneklik, yüzme gibi becerilerin ön planda olduğu zekâ türüdür. Ayşe Begüm Onbaşı bedensel zekaya örnektir.
<b>MÜZİKSEL (RİTMİK) ZEKA</b>	Ritim tutabilme, sesleri birbirinden ayırma, beste yapabilme öne çıkan özelliklerdir. Fazıl Say bu zekâ türüne en iyi örneklerden biridir.
<b>SOSYAL (KİŞİLER ARASI) ZEKA</b>	Liderlik özellikleri gelişmiş bireylerdir. Etkili iletişim kurabilme özelliğine sahiplerdir. Grup çalışmasına yatkınlardır. Atatürk en iyi örnektir.
<b>ÖZEDÖNÜK (İÇSEL) ZEKA</b>	Kendi yeteneğine göre sorumluluklar alma, kendini bilme, eksikliklerinin farkında olma, kendini sorgulama, tek kalmaktan hoşlanma gibi özellikleri vardır. Mevlana bu zekâ türüne örnektir.
<b>DOĞACI ZEKA</b>	Hayvan türlerini ve bitki türlerini ayırt etme, doğadaki değişiklikleri fark etme, toprakların türünü bilme öne çıkan özellikleridir. Nasuh Mahruki örnektir.

### 1.1.1.9. Özel Eğitim

Diğer çocuklardan farklı olan çocuklara verilen eğitime özel eğitim denir. Özel eğitimde akla gelen birçok soru vardır. Özel eğitim kime, nerede, nasıl verilir

soruları en çok merak edilen sorulardan bazılarıdır. Özel eğitim; zekâ geriliği, öğrenme güçlüğü yaşayan, davranış bozukluğu sorunu yaşayan, çoklu yetersizliklerle karşı karşıya kalan, işitme sorunu yaşayan, iletişim kurmada güçlük çeken, görme bozukluğu yaşayan, bedensel sorunlar yaşayan, üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylere verilen eğitimin tamamıdır. Özel eğitim genel eğitimden içerim olarak farklılıklar gösterir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, normal gelişim gösterirken yaşlılarının kendi kendine öğrendiği pek çok beceriyi öğrenmek için daha kapsamlı, düzenli ve daha çok öğretime ihtiyaç duyabilirler. Genel ve normal eğitimde öğrenci okul programına göre dersler alır fakat özel eğitimi belirleyen öğrencinin ihtiyaçları ve gereksinimleridir. Özel eğitimin yapıldığı yer çoğunlukla normal sınıflardır. Özel eğitim ihtiyacına göre yatılı okullarda vardır. Özel eğitimde eğitim hem sınıfta devam eder hem de sınıf dışında devam eder. Genel olarak özel eğitim özel sınıf veya özel okullarda çocuğun gereksinimlerine göre verilir. Özel eğitim öğretmenleri normal eğitim öğretmenlerinden içerik olarak biraz daha farklı eğitim verirler. Örneğin zekâ geriliği olan bir öğrencinin öğretmeni kavram öğretiminde kısa yolları düzenli olarak azaltabilir. Duyma bozukluğu olan bir öğrenciyle çalışan öğretmen ise öğretim çalışmalarında görsel materyallere daha fazla yer verir. Özel eğitim ve normal eğitim arasında farklılıklar olmasına rağmen özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir kısmı normal eğitime benzer öğretim yöntemlerini uygular. Özel eğitim öğretmenleri etkili öğretim için düzenli bir şekilde plan yapmalı, bu planı uygulamalı ve değerlendirmelidir. Özel eğitimin ve özel eğitim öğretmenlerinin amacı özel gereksinimi olan bireylerin yaşam ve hayat kalitesini en üst seviyeye çıkarmaktır (Eripek 2005).

#### **1.1.1.10. Özel Eğitimde Kullanılan Temel Kavramlar**

**Zedelenme:** kişinin tek bir organın, organlarının, tek bir uzvunun veya uzuvlarının bir kısmının ya da tamamının işlevini kaybetmesine zedelenme denir. Zedelenme doğuştan, doğum sonrasında veya çevresel faktörlerle oluşabilir. Zedelenmeler geçici veya kalıcı olabilirler. Genel olarak zedelenme kişinin psikolojik veya fizyolojik türden bir kayıpla işleyiş bozukluğu yaşamasıdır (Çakıroğlu 2021).

**Sakatlık:** zihinsel, bedensel veya hem zihinsel hem bedensel özelliklerin belli bir oranda işlevini kaybetmesi ve normal hayata uyum sağlayamama durumuna sakatlık denir (Beyazkalem 2018).

Engel: özel eğitim alanına ve toplumda sürekli karşımıza çıkan engel terimi bir yetersizliği olan kişinin çevresinde karşılaştığı sorunlardır (Çakıroğlu 2021).

Yetersizlik: fiziksel veya zihinsel zedelenmelerin sonucunda kişinin normalde yapması gereken işlevleri yerine getirememesidir. Yetersizlik çevreden veya kişinin çevreyle yaşadığı bir olumsuzluktan meydana gelebilir. Yetersizlik önüne geçilmediği sürece engele dönüşebilir. Böyle bir durumla karşılaşmamak için yetersizlik yaşayan bireye özel eğitimle bilgi ve beceri kazandırılması gerekir (Çakıroğlu 2021).

Çizelge 1.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocukların Yetersizliklere Göre Sınıflandırılması

ZEKA GERİLİĞİ
ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ
DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI
İLERİ DERECEDE ÇOKLU YETERSİZLİKLER
İLETİŞİM BOZUKLUKLARI
GÖRME YETERSİZLİKLERİ
İŞİTME GÜÇLÜKLERİ
SAĞLIK VE BEDENSEL YETERSİZLİKLER
ÜSTÜN ZEKALİ VE ÜSTÜN YETENEKLİLER

Zihinsel yetersizliği olan birey: Özel eğitime ve özel ihtiyaçlara sahip olan bireyler başlığı altında yer alan zihinsel yetersizlik, bireyin gelişim döneminde ortaya çıkar. Zihinsel yetersizlik kavramsal, pratik ve sosyal uyum becerilerinde bozukluk olarak anlatılabilir. Zihinsel yetersizliği olan kişiler sosyolojik, fizyolojik ve anlama bakımından yaşlarına göre değişiklik gösterirler. Olay örgülerini, kuralları veya herhangi bir olguyu anlatmakta güçlük çekerler. Yaşlarından ve diğer insanlardan farklı olsalar da toplum tarafından kabul görmek bu bireyler için oldukça önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin özel eğitim alması ile sosyal ve akademik başarılarının arttığı yapılan çalışmalar ve araştırmalar sonucunda görülmüştür (Selimoğlu ve Aydın 2019). Zihinsel yetersizlikler hafif düzeyde zihinsel yetersizlik,

orta düzeyde zihinsel yetersizlik, ağır düzeyde zihinsel yetersizlik ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik olmak üzere dört gruba ayrılabilir (Beyazkalem 2018).

Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği olmadığı halde akademik veya psikomotor alanda geriliğinin bulunmasıdır. Çevresel, psikolojik veya nörolojik problemler sonucu ortaya çıkabilir. Bireyin konuşmasında, derslerinde, zihinsel ve motorsal gelişim düzeylerinde normal geliminden farklı ilerlemesi ve bozulması durumudur. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin özel eğitime ihtiyaçları vardır (Demirci ve Demirci 2016).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Genetik etkenler ve nörogelişimsel etkenlere bağlı olarak ortaya çıkan dikkat, konsantrasyon, dürtü ve hareketlilik kontrolünü sağlayamayan bireylerdir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çocukluk dönemlerinde sık görülen ve okul dönemindeki çocukların %2%12'lik kısmını etkileyen psikiyatrik bozukluktur. Uygun tedavi ve destek özel eğitimle bireyde belirgin bir düzelme meydana gelir (Kayaalp 2008).

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: yaşlılarından farklı davranan, yaşına uygun davranmayan, kültürel ve sosyal kurallardan farklı tepki ve davranışlar gösteren bireylerdir. Bu bireylerin özel eğitim hizmetine ihtiyaçları vardır (Beyazkalem 2018).

Otizimli birey: Temel yaşam becerilerini yerine getiremeyen otizmli bireyler kişisel bakım, günlük hayatını devam ettirememe ve iletişimsel problemler yaşarlar. Otizmli bireylerin günlük yaşamlarını devam ettirebilmesi için çevresindeki insanlara bağımlı halde yaşarlar. Sosyal davranışlarda çok basit davranışlarda bile birçok sorun yaşayabilirler. Otizmli bireyler sosyal çekingenlik, içe kapanıklık, yalnız kalma isteğine eğilimli olabilirler. Tüm bu nedenler yüzünden otizmli bireyler özel eğitim almak zorundadır (Çopuroğlu ve Mengi 2014).

Birden fazla yetersizliği olan birey: Birkaç alanda saptanan yetersizlik nedeni ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir (Beyazkalem 2018).

Görme yetersizliği olan birey: Görme yetisinin bir kısmını veya tamamını doğuştan, çevresel faktörlerden veya hastalıklardan dolayı kaybeden ve bu yüzden özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir (Beyazkalem 2018).

Dil ve konuşma yetersizliği olan birey: Dildeki sesleri ortaya çıkarmak için gerekli olan motorun işlevlerini yerine getirememesinden kaynaklanan bilişsel ve dilsel sorun yaşayan bireylerdir. Dil bozukluğu konuşmayla beraber anlama, yazma ve okuma gibi birçok alanda bireye problemler yaşatır. Bu nedenle dil ve konuşma yetersizliği olan bireyler özel eğitim almalıdır (Aydın ve Tura 2018).

İşitme yetersizliği olan birey: İşitme yeteneğinin tamamının veya bir kısmının işlevini yapamamasından ortaya çıkan yetersizliktir. Bu yetersizliği yaşayan bireyler özel eğitim ve özel hizmet almalıdır (Beyazkalem 2018).

Ortopedik yetersizliği olan birey: Hastalıklar, genetik faktörler, kazalar ve çevresel etkilere bağlı olarak kişinin anatomik yapısının bozulması ve kasların, iskelet sisteminin veya eklemlerin işlevini yerine getirememesi ile ortaya çıkan yetersizliklerdir. Bu bireylerin özel eğitim alması gerekmektedir (Beyazkalem 2018).

Üstün zekalı ve üstün üstün yetenekli birey: Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçları normal zekalı bireylere göre daha farklıdır. Öğrenmenin önemli olduğuna inanan üstün zekalı bireyler; kendilerine zaman ayıran, başarılarını destekleyen, hayallerinin gerçekleşmesi için onları motive eden öğretmenlere ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin bu alakaları tüm öğrencilere karşı olmalıdır fakat üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin psikolojik gelişimi için oldukça önemlidir. Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler aileleri, öğretmenleri, akrabaları veya çevredeki diğer insanlar tarafından yanlış anlaşılmaya müsait bireylerdir. Üstün bireylerin kararlı yapıları, inatçı olmaları ve enerjik olmaları hiperaktivite bozukluğu veya fazla sorgulamaları şımarıklık olarak algılanabilir. Üstün zekalı bireyler normal zekalı bireylerle birlikte eğitim aldığı zaman öğretmen üstün zekalı bireyi sınıfta kontrol altında tutmakta zorlanabilir. Akranlarına göre daha hızlı ve yüksek düzeyde performans gösterdikleri için sınıf arkadaşlarına uyum sağlayamazlar ve bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Oğurlu ve Yaman 2010). Üstünlerin bilişsel, gelişimsel ve duyuşsal olarak akranlarından farklı olan ve kendilerine has özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun eğitim öğretime ihtiyaçları vardır. Fakat üstün zekalı bireylere farklı kültürlerde farklı şekillerde eğitim verilir. Kültürler arası farklılıkların nedeni eğitimin temel amaçlarının birbirinden farklı olmasıdır. Ülkelerin veya kültürlerin üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylere görüşü eğitim felsefeleriyle ilgilidir. Zekâ, beceri, verimlilik gibi alanlarda eşitliğe inanan egeliteryon felsefesini kabul eden

toplumlarda üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler özel eğitim almamalı veya sınırlı şekilde özel eğitim almalıdırlar. Eğitimde eşit fırsat felsefesini benimseyen toplumlar ise üstün zekalı bireylere yönelik özel eğitimi desteklemektedirler. Fakat eğitimde eşit fırsat felsefesini kabul eden toplumlar yeterli imkân bulamadıklarında üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylere olan özel eğitim desteğini kesebilirler. Bu felsefeyi belirleyen toplumlarda üstün zekalılarından önce engel grupları gelmektedir. Eğitimde fırsat felsefesi görüşü bu nedenden dolayı üstün zekalılar ve üstün yetenekliler eğitimine zarar veren bir görüştür. Engel grupları kadar üstün zekalı bireylerde özel eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar. Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylere uygulanacak eğitim programları üstünlerin gelişimsel ve potansiyellerine göre uygulanacağı için özel eğitim kesinlikle şarttır (Kanlı 2011).

#### **1.1.1.11. Özel Eğitimin Amaçları**

- Öğrenciye seviyesine uygun öğrenme alışkanlıkları kazandırmak.
  - Daha düzenli ve rahat yaşamının yöntemlerini öğretmek.
  - Öğrenciyi yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek.
  - Öğrencinin sosyalleşmesini ve takım çalışmalarına alışmasını sağlamak.
  - Kendine güvenen bireyler yetiştirmek.
  - Toplumda bağımsız yaşayabilmelerini sağlamak.
  - İş ve meslek alanlarına bireyleri hazırlamak.
- Toplumla iyi ilişkiler kurabilen ve çevresine uyum sağlayabilen vatandaşlar yetiştirmek (Ulutaşdemir 2007).

#### **1.1.1.12. Özel Eğitimin İlkeleri**

- Özel eğitime küçük yaşta başlanır.
- Özel eğitim boyunca bireylerin eğitimini ailenin desteklemesi esastır.

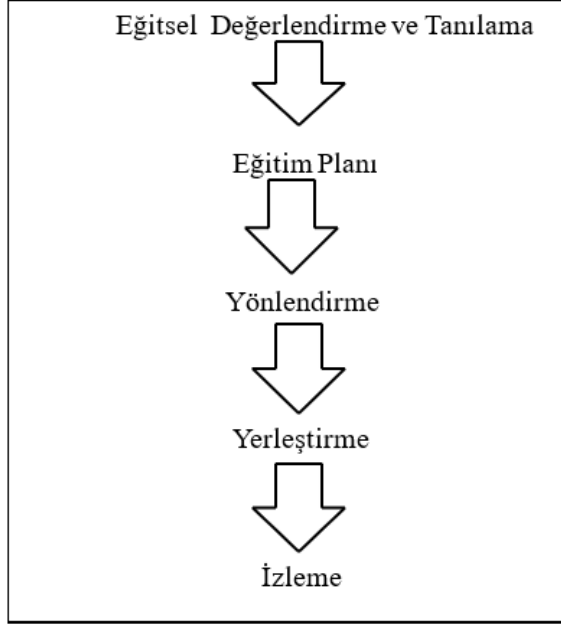
- Öğrencilerin her tür kademede verilen eğitimlere aralıksız katılabilmesi için rehabilitasyonları sağlayacak kurumlarla iş birliği yapılır.
- Özel eğitim hizmetleri, öğrencileri sosyal ve fiziksel çevrelerinden ayırmadan planlanmalıdır.
- Çocuklara, kişisel yetenekleri ve becerileri göz önünde bulundurularak eğitim verilir.
- Öğrencilerin diğer bireylerle eğitim alabilmesi önemlidir bu nedenle eğitsel performansları dikkate alınarak ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak akranları ile eğitim almasına öncelik verilir.
- Özel eğitim hizmetleri özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sürecini kapsayacak şekilde planlanmalıdır (Ulutaşdemir 2007).

#### **1.1.1.13. Özel Eğitimde Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme**

Bireylerin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığını belirlemek için ve bireye uygun özel eğitimin belirlenmesi için bazı basamaklar vardır. Bireyin tanınması ve eğitsel değerlendirmesi özel eğitim kurulu tarafından rehberlik ve araştırma merkezinde yapılır. Testler, bireyin özelliklerine göre uygun ölçme araçları ile yapılır. Tanılama raporlarında bireylerin ruhsal, zihinsel, fiziksel ve sosyal alanlardaki yeterlilikleri, performansları, eğitim ihtiyacı ve eğitim hizmetlerinden yararlanma süreci dikkate alınır (Beyazkalem 2018).

Özel eğitimde eğitsel değerlendirme ve tanılama için bireylerden veli veya okulun yazdığı dilekçe, destek eğitim amaçlı başvurularda tıbbi sağlık raporu, resmi kuruma veya okula bağlı öğrenciler için kişisel gelişim raporları istenir (Beyazkalem 2018).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci bireyler ve veliler için çok önemli bir süreçtir. Bu süreçte okul, veli ve bu alanda uzaman kişiler iş birliği içinde çalışırlar (Beyazkalem 2018).



Şekil 1.1. Özel Eğitim İçeriğinin Belirlenmesi İçin Aşamalar

1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama: Bireyin gelişim alınındaki özellikleri ve yeterlilikleri değerlendirilir ve özel eğitime ihtiyacı olup olmadığına karar verilir.
2. Eğitim Planı: Bireyin o yıl ve bir önceki yıla ait bireysel gelişim raporu dikkate alınarak eğitim planı yapılır.
3. Yönlendirme: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özel eğitim değerlendirme kurulunca eğitim planı ve yönlendirme raporunu hazırladığı süreçtir.
4. Yerleştirme: Özel eğitim hizmetleri kurulu yönlendirme raporunu dikkate alarak bireyi gerekli okul veya kurumlara yerleştirir.
5. İzleme: Bir kuruma veya okula yerleştirilen bireylerin gelişiminin izlenmesidir.

## 1.2. Rekreasyon

Rekreasyon Türk Dil Kurumunca bireylerin serbest zamanlarında spor ve eğlence amacıyla gönüllüğe dayalı katıldıkları aktivitelerdir (TDK). Yeniden doğma, yenilenme ve yeniden yaratılma anlamına gelen rekreasyon Latince kökenlidir ve

kelime Recreation'dan türemiştir. Serbest zaman değerlendirme olarak tanımlansa da bu tanım bu kelimenin karşılığı değildir (Jenson ve Guthrie 2006).

Rekreasyon kelimesi güncel olarak birçok yerde sık sık kullanılmaya başlanmıştır. Hatta pek çok insan boş zaman ve rekreasyon kelimesini bir diğerinin yerine kullanmaktadır. Ancak, bu iki kavram her ne kadar da birbiri ile yakından ilişkili olsa da farklı anlamlar taşırlar (Karaküçük ve Gürbüz 2007). Rekreasyon, serbest zaman yolu ile bireyi motive etmeye, yenilemeye çalışan sosyal ve zevkli aktivitelerdir. Fakat neyin rekreasyonu oluşturduğu hususunda fikir birliği yoktur. Farklı araştırmacılar rekreasyonun gerçekten ne anlama geldiğine dair kendi tanımlamalarını ve anlayışlarını öne sürmüşlerdir. Bu farklı görüşlerin bir olguya dönüşebilmesi için rekreasyon alanında çalışma yapan araştırmacılar kendilerini geliştirmişler ve birçok fikir ortaya atmışlardır (Brey ve Lehto 2006). Clawson ve Knetsh'e göre rekreasyon bireyin aktiviteden beklentisi, aktiviteye gidişi, aktiviteyi yapması ve aktiviteden dönüşü olmak üzere beş basamakta gerçekleşmesi gerekir (Clawson ve Knetsh 1966). Driver ve Tocher'e göre ise rekreasyonun gerçekleşebilmesi için bireyin kendini ödüllendirdiğini düşünmesi, aktiviteden keyif alması, özgürlük hissi, aktiviteye katılırken gönüllü olması ve serbest zamanda olması gibi özellikleri olması gerekmektedir (Driver ve Tocher 1970).

Kişiye sosyal açıdan fayda sağlayan rekreasyon aktiviteleri, toplumsal uyum ve bütünleşmeye büyük katkı sağlamaktadır. Rekreasyon aktivitelerine katılan birey kendini ifade etme imkânı bulur. Ayrıca içinde bulunduğu gruba ait olma hissi gelişir. Birey, rekreasyon aktivitelerinin kurallarına uymaya çalışarak sorumluluk bilinci gelişir. Aynı zamanda grupla yapılan etkinliklerde sosyalleşerek yeni insanlar tanıma fırsatı bulur. Bireylerin psikolojik olarak mental olarak ve sosyolojik olarak doyuma ulaşmaları onların daha mutlu ve özgüvenli hissetmesini sağlamaktadır. Rekreasyon aktivitelerine katılan bireyler stres, monotonluk ve sorunlarından uzaklaşmak için rekreasyona ihtiyaç duymaktadırlar (Kılbaş 2004).

Rekreasyon bireylere hayatın monotonluğundan kurtulma, dinlenme, rahatlama ve bireye kendini geliştirme fırsatı verir. Rekreasyonun bireylerin hayatına hem eğlence açısından hem dinlenme açısından hem de kişisel gelişim açısından birçok faydası vardır (Ağduman 2020).

Çizelge 2.1. Rekreasyon'un Faydaları

<b>REKREASYON ETKİNLİKLERİNİN BİREYE FAYDALARI</b>
<b>KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME</b>
<b>SOSYALLEŞME</b>
<b>MUTLULUK</b>
<b>EĞLENCE</b>
<b>YENİLENMEK</b>
<b>YAŞAM KALİTESİNİN ARTMASI</b>
<b>DİNLENMEK</b>
<b>ÖZGÜR HİSSETMEK</b>

Rekreasyon bir ihtiyaçtır. Çünkü beden sağlığı kadar ruh sağlığı da önemlidir. Olumsuz etkilerden ve monotonluktan kurtulmak için bireyler farklı bir ortam içerisine girip motive olmak isterler. Bunun için en iyi yol ise serbest zamanlarını rekreasyon etkinliklerine katılarak değerlendirmeleridir. Birey rekreasyon faaliyetlerine katılarak fiziksel, psikolojik ve entelektüel açıdan geliştirir. Rekreatif faaliyetlere katılım ile kişinin yaratıcılık yeteneği ortaya çıkar ve müzik, resim, spor gibi farklı alanlarda yeteneğini keşfeder. Yeteneğini keşfeden ve yaptığı etkinlikten zevk alan birey, katıldığı faaliyetlerden tatmin ve mutlu olur (Ardahan ve ark).

Rekreasyon faaliyetlerine katılımı etkileyen birçok faktör vardır. Zaman müsaitliği, maddi imkân müsaitliği, sınıfsal aitlik, eğitim seviyesi, demografik faktörler, etnik ve coğrafik faktörler bunlardan bazılarıdır (Gül 2014).

### **1.2.1. Rekreasyon Tarihi**

**Antik Çağ:** Bu çağda rekreasyon etkinlikleri genellikle erkekler tarafından gerçekleştiriliyordu (Bahadır 2016). Açık hava tiyatroları, antik olimpiyat oyunları bu çağın rekreasyon faaliyetlerine birkaç örnektir (Karaçal 2014).

**Roma Dönemi:** Rekreasyon faaliyetleri bu dönemde savaşçı amaçlar için kullanılıyordu. Soylulara ait serbest zaman sınırsızken halka ait serbest zaman hem

az hem de Hristiyanlığın kabulü ile kısıtlanmıştır. Dönüm noktası niteliğinde olan Rönesans ve reform hareketleri rekreasyon faaliyetleri açısından oldukça önemlidir. 17. ve 18. Yüzyılda balık tutma, eğlence amaçlı park, bahçe gibi kamu alanları oluşturuldu (Karaçal 2014).

Yeni Çağ: Sanayi devrimi ile başlayan süreçte çalışma saatleri yeniden düzenlendi ve haftalık çalışma saati 75 saatten 35-40 saate düşürüldü. Dinlenme vakitleri aylıklık ve içki içilen zaman olarak adlandırıldı. Serbest zaman sınıfı adı altında yeni bir sınıf oluşturuldu ve sınıfa karşı çıkan bazı gruplar ortaya çıktı (Karaçal 2014).

Yakın Çağ: 19. Yüzyıl sanayi devrimi rekreasyon açısından büyük önem taşır. Yakın Çağda rekreasyona bakış açısı oldukça değişmiştir. Serbest zaman faaliyetlerinin sadece üst sınıf insanlara ait olmadığı vatandaşlar tarafından benimsenmiştir. Endüstrileşme köyden kente göçü arttırmıştır. Teknoloji sayesinde üretim otomatik hale gelmiştir. Bu nedenle işçilerin serbest zamanları artmıştır. Müzik, dans, tiyatro ve spor ticari olarak desteklenmiştir. Şölen, şenlik gibi birçok etkinliğin ticarileşmesi bu dönemde olmuştur (Karaçal 2014).

20. Yüzyıl'da rekreasyon faaliyetleri toplum içinde vazgeçilmez bir yer edinmiştir. Sendikalaşma oranı artmıştır. Dinlenme, eğlenme, spor yapma ve tatile çıkma gibi faaliyetler artmıştır. Sekiz saat iş, sekiz saat çalışma ve sekiz saat uyku 20. Yüzyılda hak olarak görülmüştür (Karaçal 2014).

1930'lı yıllarda ücretli izin ve çalışan hakları ile ilgili yeni yasalar çıkarıldı. Ücretli izin altı günden on iki güne çıkartıldı. İzin hakkı verildiği için işçiler tatil yapmış ve bu dönemde turizm gelişmiştir (Karaçal 2014).

Ülkemizin tarihinde rekreasyon faaliyetleri birçok çeşitte yapılmıştır. Savaş hazırlıklarını oyuna dönüştürerek at üzerinde birçok oyun oynanırdı. Türkler savaşçı bir toplum olduğu için sürekli savaş hazırlığı yapılırdı. Misafir gezmeleri, inamlara bağlı olarak cami, türbe ziyaretleri, gölge oyunları, Ramazan eğlenceleri, ortaoyunları, meddah, zenne gibi rekreasyon faaliyetleri yapılıyordu. Cumhuriyetin ilanı ile yapılan devrimler rekreatif faaliyetlere olan bakış açısında değişmiştir. Yapılan devrimlerle birlikte batılı ve modern toplumlardan etkilenecek tatil kavramı ortaya çıkmış ve teknolojiyle beraber serbest zaman kavramının ortaya çıkması

sağlanmıştır. Cumhuriyet sonrası; tatil kavramının ortaya çıkması, gelir düzeyinin yükselmesi, eğitim imkanlarının artması, teknolojik gelişmeler gibi birçok yeni durum serbest zaman kavramının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Güzel Sanatlar Müdürlüğü, konservatuar, Devlet Tiyatrosu, Devlet Senfoni orkestrası, Devlet Opera Balesi ve Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü kuruldu (Karaçal 2014).

Osmanlı döneminde ise tanzimat fermanıyla birlikte batı türü müzikli gazinolar, kafeler, pastaneler, lokantalar, lüks oteller, yazlık çay bahçeleri gibi yenilikler ortaya çıktı. (Karaçal 2014).

Osmanlı imparatorluğu döneminde kadınlar ise ev içi serbest etkinlikler ile ilgilenirdi. Özellikle çocukların eğitimleri ve ahlaki yapısı annelerine mal edilirdi. Hikâye anlatma, ev ziyaretleri, oyunlar, müzik aleti çalma, el işleri, şarkı söyleme ve dini etkinliklere katılma gibi geniş bir faaliyet alanına sahipti. Erkekler kahvehaneye gitme, arkadaşları eğlençelere katılma, meyhaneye gitme gibi etkinliklerin yanında avcılık, atıcılık, kuş besleme gibi faaliyetleri tercih ederlerdi (Karaçal 2014).

Bir milletin kültürel kimliğinin taşıdığı bilgi, inanç, ahlak, örf ve adetlere göre serbest zamanı değerlendirmek için oluşturulan tüm etkinlikler, kültürel nitelikli rekreatif faaliyetlerdir. Hamam eğlençeleri, meddah oyunları bunlardan bazılarıdır. Kültürel rekreasyon; Geçmişten günümüze gelen kültürlerin yeni nesillere aktarımını sağlarken, farklı kültürlerin tanıtımımıza yardım eder. Tarihi yerleri, anıtları, kaleleri, mağaraları görme fırsatı verir. Bir devleti meydana getiren millet olgusunun sahip olmuş olduğu kültürel değerler sonucunda, ülke sınırları içerisinde aynı milli değerleri paylaşan bireylerin serbest zamanlarında yapmış oldukları rekreatif faaliyetlerin milli kültür algısına uygun biçimde olması, milletin değer yargıları açısından önemlidir. Bizim kültürümüzde ve rekreasyon tarihimizde ramazan aylarında gölge oyunları, dini aktiviteler, yılın belirli günlerinde yaylalara gitmek, sağlık kamplarına ve kaplıcalara gitmek gibi etkinlikler vardır. (Akgül ve ark 2016, Gül 2014).

### **1.2.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı**

Maslow'a göre temel ve fizyolojik ihtiyaçlarını giderememiş veya güvenlik sorunu yaşayan kişinin rekreasyon ile ilgilenmesi pek mümkün değildir. Birey öncelikli olarak karnını doyurmalı, uyumalı ve diğer fizyolojik ihtiyaçlarını

gerçekleştirmelidir. Birey daha sonra kendini güvende hissetmeye ihtiyaç duyar ve barınma gereksinimi hisseder. Barına, güvenlik, sevilme ve saygı duyulma ihtiyaçlarından sonra birey kendini gerçekleştirme gereksinimi hisseder. Yaratıcı olma, erdemli olma, önyargısız ve hakikatleri kabul etme bu basamaktadır. Rekreasyon, hiyerarşinin en üst basamağında olan kendini gerçekleştirme bünyesinde yer alır. Kendini gerçekleştirmiş birey rekreasyon faaliyetlerine katılır ve keyif alır. Maslow'a göre bireyler, bir alt basamaktan bir üst basamağa çıktıklarında yaklaşık olarak %85 oranında tatmin ve mutluluk yaşarlar. Basamaklardaki gereksinimler tam olarak karşılanmaz ise bir üst düzeydeki gereksinimler algılanamaz. Örneğin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamış fakat barınma (güvenlik) ihtiyacını karşılayamamış bir birey kendini güvende hissetmediği için rekreatif bir etkinliğe katılmak veya kitap okumak aklına gelmez. Basamaklardaki ihtiyaçlar karşılandıkça bireyde bir üst basamaktaki ihtiyaca yönelme isteği olacaktır (Erişim 3).

Fizyolojik ihtiyaçlar: Nefes alma, yeme içme, uyuma, tuvalet ihtiyacı

Güvenlik: Kendini, ailesini, sevdiklerini güven içinde hissetme, barınma

Sosyal ihtiyaçlar: Başka insanlara iletişim kurma, kabul edilme, ait olma

Psikolojik ihtiyaçlar: Başkalarınınca benimsenip tanınmak, başarılı ve yeterli olmak

Kendini gerçekleştirme: Kişisel tatmin, kişisel potansiyelin ortaya çıkarılması (Erişim 3).



Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

### 1.2.3. Zaman ve Serbest Zaman Kavramları

Zaman kavramının bilimsel birçok tanımı vardır. Zaman kavramını kelime anlamı olarak incelediğimizde olayları ve olguların geçmişten günümüze gelip, geleceğe doğru giden, insanların kontrolü dışında sürekli devam eden bir süreçtir (Smith 1998).

İnsanın beş duyu organı ile algılayamadığı zaman; felsefi, psikolojik, sosyolojik ve fiziki etkileri ile yaşanan bir gerçekliktir (Güven ve Yeşil 2011). Zamanın önüne geçilemez, sabit bir hızla akıp gider (Akatay 2003). Evrende her şeyin durduğunu varsayarsak, devinimi olmayan bir ortamda zamandan bahsetmek mümkün değildir (Özgen ve Doğan 1997). Zaman kavramının varlığının insan beyninde ve bilincinde ne zaman var olduğu, ortaya nasıl çıktığı bilinmemektedir (Gürbüz ve Aydın 2012).

Serbest zaman kavramı bireyde; rahatlama, dinlenme, ufkunu genişletme, fizyolojik ve psikolojik olarak zevk alma, yeteneklerini, yaratıcı yönlerini ortaya çıkarma ve mutlu olacağı aktivitelere katılma gibi faaliyetlere çıkar amacı olmadan, tamamen gönüllüğe bağlı uğraş bütünüdür (Yetim 2005).

Serbest zaman bireyin yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Geçmişe göre günümüzde insanlar daha çok bilinçlenmiş ve serbest zaman ihtiyacı artmıştır. Gelişmiş toplumlarda iş saatlerini kısaltmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır ve bireylerin serbest zamanı arttırılmıştır (Güngörmüş 2007). Günümüzde gelişmiş ve kültür seviyesi yüksek olan ülkelerde serbest zaman kavramına bakış açısı serbest zaman haktır ve serbest zaman faaliyetleri gerekli olarak görülür. Eskiden olduğu gibi serbest zaman sadece zenginlere özgü bir kavram olmaktan çıkmıştır. Serbest zaman bir haktır ve toplumun her kesimi için gereklidir (Tolukan 2010).

'Leisure Time' İngilizce de serbest zaman demektir. Latince 'Lecire' yani özgür olmak anlamına gelen kelimedenden türemiştir. Fransızca 'Loisir' olan serbest zaman sıkışmışlık hissinden kurtulmak veya baskıdan kurtulmak anlamlarına gelir. Fizyolojik ihtiyaçlardan ve iş dışında kalan zaman serbest zamandır(Torkildsen 199).

Zaman kavramı içinde yer alan serbest zaman kavramı yapılan araştırmalar sonucunda zorunlu işler, çalışma hayatı, uyku ve yemek yeme gibi ihtiyaçları

kapsamaz (Tekin 2016). Serbest zaman tanımlanırken üzerinde durulan unsurlar arta kalan zaman, özgürlük, seçim ve fayda ifadeleridir. Serbest zamanın, serbest zaman olabilmesi için bireye fayda getirecek ve kendini iyi hissedecek etkinliklere katılması gerekmektedir (Beşikçi 2016).

#### **1.2.4. Rekreasyon Sınıflandırmaları**

Rekreasyon faaliyetleri birçok özelliğe göre sınıflandırılmaktadır.

##### **1.2.4.1. Katılım şekillerine göre rekreasyon faaliyetleri**

**Etken Rekreasyon:** Bireylerin aktif katılımlarıyla oluşan hareketli ve dinamik şekilde yapılan rekreasyon faaliyetleridir. Bireyin kendisinin aktif olarak katılması gerekmektedir. Oyunlar, egzersiz çeşitleri ve spor etken rekreasyona verilebilecek örneklerdendir (Gül 2014).

**Edilgen Rekreasyon:** Bireylerin rekreatif faaliyetlere birebir aktif olarak katılmadıkları, yapılan etkinlikleri sadece izledikleri ve enerji sarf etmeden katılım gösterdikleri rekreasyon türüdür. Televizyon izleme, tiyatroya gitme, tribünde maç izleme ve sinemaya gitme gibi aktiviteler edilgen rekreasyona örnektir (Gül 2014).

**Ettirgen Rekreasyon:** Bireylerin aktif veya pasif olarak katılım gerçekleştirdiği ancak etkinlikleri yapabilmesi ve uygulayabilmesi için mutlaka yardım alınması gereken rekreasyon türüdür. Bebeklerin, çocukların, engellilerin veya yaşlıların su ortamı aktivitelerinde yardım alması örnek olarak gösterilebilir (Gül 2014).

##### **1.2.4.2. Mekân tercihinine göre rekreasyon faaliyetleri**

**Açık mekân:** Doğa yani kaynak merkezli açık mekan, insan eli ile oluşturulan yani kullanıcı merkezli açık mekan ve hem doğal hem de insan eli ile oluşturulmuş aracı merkezli açık mekan olmak üzere üç gruba ayrılır. Açık alanlarda yapılan rekreasyon türüdür. Doğa yürüyüşleri buna en güzel örnektir (Gül 2014).

**Kapalı mekân:** Kapalı alanlarda yapılan rekreatif faaliyetlerdir. Örnek olarak kapalı yüzme havuzunda yüzmek, kapalı spor salonunda fitness yapmak gösterilebilir (Ardahan ve ark).

Kent içi mekân: Şehir içinde yapılan rekreasyon aktiviteleridir (Ardahan ve ark).

Kırsal mekân: Kırsal alanlarda yapılan rekreatif faaliyetlerdir. Ata binmek, pastoral ortamda yürüyüş yapmak örnek olarak gösterilebilir (Ardahan ve ark).

Rekreatif faaliyetlerde mekân tercihini farklı coğrafi bölgelerde bulunma, bireylerin gelir düzeyleri, bireylerin farklı kültürden oluşması, bireylerin inancı, kazandıkları parayı farklı etkinliklere harcamak istemeleri, bireylerin farklı sosyal statüye sahip olmaları, bireylerin zevklerinin farklı olması, demografik faktörler ve eğitim seviyesi etkiler (Ardahan ve ark).

#### **1.2.4.3. Katılanların sayısına göre rekreasyon faaliyetleri**

Bireysel faaliyetler: Kişinin kendi başına yaparak, yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Bu etkinlikler kişinin bireysel ilgi, gereksinim ve yeteneklerini dikkate alarak onların gelişimlerini desteklemek ve bireyin mutlu olmasını amaçlayan etkinliklerdir. Katılımcılar bireysel etkinlikleri bir çok nedenden dolayı tercih edebilirler. Birey, bireysel etkinliklerle kendi ilgisi doğrultusunda faaliyet yapabilir. Kişi tek başına kalmak isteyebilir, yeteneklerinin farkına daha çabuk varabilir. Birey rekreatif faaliyeti daha çabuk kavrar (Çalışır ve ark 2017).

Grup faaliyetleri: İnsanların aile ile, arkadaş ile, klüp ile, dernek ile veya toplu olarak grup halinde yaptıkları serbest zaman etkinlikleridir. Grup rekreasyon faaliyetleri rekreasyonun sosyalleştirici özelliğine bir örnektir. İnsanlar grup rekreasyon faaliyetlerine birçok nedenden dolayı katılmak isteyebilir. Bireyler grup rekreasyon aktivitelerine katılımları sayesinde bir grubun üyesi olur ve topluluğun özelliğini taşırlar. Katılımcılar sosyalleşmek için grup etkinliklerini tercih ederler. Yeni insanlarla tanışma isteği, tanışılan insanların kültürlerini öğrenmek ve merak duygusunun giderilmesi için bireyler grup aktivitelerini tercih edebilirler (Çalışır ve ark 2017).

Kişiyeye sosyal açıdan fayda sağlayan rekreasyon faaliyetleri, toplumsal uyum ve bütünleşmeye büyük katkı sağlamaktadır. Rekreasyon aktivitelerine katılan birey kendini ifade etme imkânı bulur. Ayrıca içinde bulunduğu gruba ait olma hissi gelişir. Rekreasyon aktivitelerinin kurallarına uymaya çalışarak sorumluluk bilincini

geliştirir. Aynı zamanda grupta yapılan etkinliklerde sosyalleşerek yeni insanlar tanır. Bireylerin psikolojik ve mental olarak doyuma ulaşmaları onların daha mutlu ve özgüvenli hissetmesini sağlamaktadır. Katılımcılar stres, monotonluk ve sorunlarından uzaklaşmak veya unutmak için rekreasyon faaliyetlerine ihtiyaçları vardır (Çalışır ve ark 2017).

#### **1.2.4.4. Katılanların yaşlarına göre rekreasyon faaliyetleri**

Çocuk rekreasyonu: Çocukların katılım sağladığı faaliyetlerdir. Okul öncesi ve eril dönem olmak üzere ikiye ayrılır. Bilişsel yetkinlikler bu dönemde çok önemli olduğu için bilişsel yetkinlik geliştirici aktiviteler yapılmalıdır. (Gül 2014). Aile ve diğer çocuklarla oyun, yaşa uygun oyuncaklarla oyun oynama, topla oynanan oyunlar, motor becerilerini geliştirecek oyunlar, sesli oyuncaklar, değişik renk ve boyutta geometrik araçlarla oyunlar rekreatif faaliyetlerden yalnızca bir kaçıdır.

Okul Öncesi Dönem (3-5 yaş): Okul öncesi dönemi çocuklarına uygulanabilecek rekreatif etkinliklerdir. Montessori, büyük kas gruplarını geliştirecek oyunlar, tutma, yuvarlama ve grupta oynanan oyunlar oynanabilir (Gül 2014).

Eril Dönem (6-12 yaş): Çocukların eril dönemlerinde yapabilecekleri rekreasyon faaliyetleridir. Köprü kurma, köprü yapma gibi büyük kas gruplarını hareket ettiren aktiviteler yapılabilir. Bu aktivitelerle beraber dans ve bale gibi rekreatif etkinlikler de yapılabilir. Bu yaş grubu çocuğun spora ve egzersize yönlendirilmesi gereken yaş grubudur (Gül 2014).

Ergenlik Dönemi (12-14 yaş): Ergenlik döneminde yapılabilir rekreatif faaliyetlerdir. Çocuğun bu dönemdeki gelişim eğrisi oldukça farklıdır. Bu gelişim bazen hızlıca kemiklerin büyümesine neden olurken bazen de duraksayabilir. Çocuk bu dönemde büyük ve küçük kas gruplarının gelişimi için mutlaka spor faaliyetlerine yönlendirilmelidir (Gül 2014).

Adolesan Dönem: 14-18 yaş arası bireylerin yapması uygun olan rekreatif faaliyetlerdir. Birey bu dönemde herhangi bir durumu birçok açıdan ele alabilir, olasılıkları dikkate alabilir. Bu nedenle bu dönemde mantık oyunları önerilebilir (Gül 2014).

Genç Yetişkinlik Dönemi: On dokuz, yirmili yaşlarda başlayıp otuzlu yaşların ortalarına kadar devam eden dönemdir. Bireylerin bu yaşlar arasında yaptığı etken veya edilgen rekreasyon faaliyetleri bu kapsamda değerlendirilebilir (Gül 2014).

Orta Yetişkinlik Dönemi: Otuzlu yaşların ortalarından itibaren başlayan bu dönem altmışlı yaşlara kadar devam eder. (Gül 2014).

Üçüncü Yaş Dönemi: Yaşlılık dönemi olarak da adlandırabileceğimiz bu dönemde bireylerin yaptığı rekreatif aktivitelerdir (Gül 2014).

#### **1.2.4.5. Zaman tercihinine göre rekreasyon faaliyetleri**

Serbest zamanı kullanma tercihi fizyolojik ihtiyaçlardan, sorumluluklarımızdan arta kalan zamana göre değişir ve tamamen kişisel tercihlere bağlı olarak yapılan etkinlikleri kapsar (Arsalan 2011). Rekreasyon faaliyetlerinin hangi mevsimlerde yapılacağı zaman tercihinine göre belirlenir. Bireyler yazın su sporları ile zamanlarını değerlendirebilirler veya kışın kar sporları ile vakit geçirebilirler (Ardahan ve ark 2016). Tüm bunlarla beraber rekreatif etkinlikler günlük ve hafta sonları ile emeklilik dönemlerini kapsayan boş zamanlarda yapılan etkinliklerdir (Karaküçük 2014).

Günübirlik zaman tercihi: Bireyin bir günde veya birkaç saatte yapabileceği etkinliklerdir. Öğrencilerin ders aralarında basketbol oynaması, çalışanların çalışma saatleri arasında bireysel veya grupta yaptıkları etkinlikler günübirlik yapılacak rekreasyon faaliyetlerinden biridir (Erişim7).

Hafta sonu zaman tercihi: Bireylerin hafta sonu tatillerini verimli etkinlikler yaparak değerlendirebileceği zamandır. Taraftarı olduğu bir takımın maçını izlemeye gitmek, bireysel veya toplu olarak sinemaya gitmek hafta sonunu değerlendirmek isteyen bireyler için rekreatif etkinliklere örnektir (Erişim7).

Yıllık tatil rekreasyonu: Bireylerin yıllık izin zamanlarında yurt dışı veya yurt içinde yaptığı geziler yıllık tatil rekreasyonuna örnek olarak verilebilir (Erişim7).

Bayram rekreasyonu: Kişilerin dini bayramlarda veya milli bayramlarda gerçekleştirdiği rekreasyon faaliyetleridir (Erişim7).

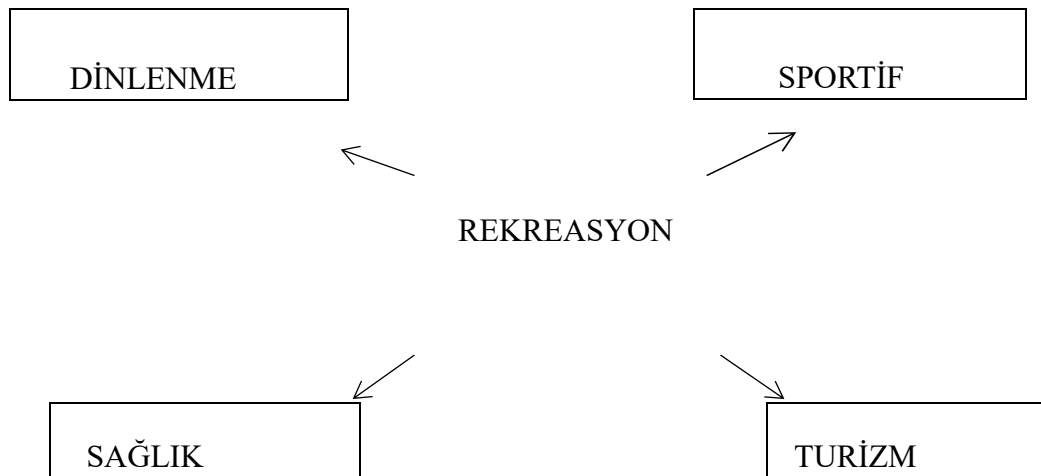
Değişken rekreasyon: bireylerin genellikle emekli olduktan sonra yaptıkları faaliyetleri kapsar. Değişken rekreasyona örnek olarak emekli olmuş bir kadının el sanatları faaliyetlerine yönelmesini verebiliriz (Erişim7).

#### 1.2.4.6. Amaçlarına göre rekreasyon faaliyetleri

Kültürel amaçlı rekreasyon etkinlikleri: Kişilerin çalışma zamanı dışında, eski sanat ve tarihi eserlerin, müzelerin gezilmesi gibi kültürel faaliyetlerin yapılmasıdır (Akgül ve Karaküçük 2016).

Sanatsal amaçlı yapılan rekreasyon etkinlikleri: Bireylerin serbest zamanlarında sanatın birçok dalından birkaçı veya biri ile uğraşmasıdır (Akgül ve Karaküçük 2016).

Entelektüel rekreasyon: Kişilerin çalışma zamanı dışında, bilgi ve görgülerini arttırmak amacıyla yüksek eğitim ve kültür düzeyine sahip insanların zihinsel olarak yaptıkları ve katıldıkları etkinliklerdir (Gül 2014).



Şekil 2.2. Fonksiyonel Açıdan Diğer Rekreasyon Faaliyetleri

#### 1.2.4.7. Atipik serbest zaman faaliyetleri

Bireylerin serbest zamanlarını bilinçsiz kullandıkları zaman atipik davranışlara ilgi duyarlar. Bireyleri kötü etkileyen, bireylere ve topluma zarar veren davranışlardır. Örneğin; Avcılık, kumar oynamak, hayvan yarışları, bahis oyunları, alkol ve uyuşturucu kullanımı a tipik rekreasyon faaliyetlerine örnektir. Bu faaliyetler rekreatif faaliyetler içinde yer almaz çünkü rekreasyon faaliyetleri insana yarar sağlayan ve bireylerin boş zamanlarını verimli geçirerek yaşam kalitelerini yükselten aktivitelerdir. Atipik boş zaman davranışları bireye yarar sağlamadığı gibi bireye zarar verir (Yıldır 2009, Gül 2014).

### **1.2.5. Rekreasyon Eğitimi**

Eğitim, bireyin davranışlarında istenilen değişiklikleri meydana getirme veya yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Erişim8). Rekreasyon eğitimi iste serbest zamanlarımızı nasıl etkili ve verimli bir şekilde kullanacağımızı öğrenmemizdir. Toplumsal ve bireysel fayda yaratmak, kültürel ve sosyal gelişme, yaşam kalitesinin artması, eğlenme ve mutluluk düzeyinin artması için serbest zamanların verimli değerlendirilmesi gerekir. Rekreasyon eğitimi bu noktada devreye girer. Rekreasyon faaliyetleri bireyin yaşam kalitesini arttırmak, kişinin öznel iyi oluşa ve mutluluğa ulaşması için açılan bir kapıdır ve rekreasyon eğitimi almış eğitimler tarafından organize edilmelidir (Erişim9).

Serbest zaman eğitimi, düzgün ve verimli zaman kullanımı açısından oldukça önemlidir. Herhangi bir toplumun eğitimde ve o topluma yön veren politikaların açıkça oluşması ve belirtilmesi gereklidir (Kılbaş 2010).

Ülkemizde kalkınma planlarında rekreasyon eğitimlerine zaman zaman yer verilmiştir. 1990 ve 1994 yılları arasında Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda serbest zamanların değerlendirilebilmesi için eğitim ve organizasyon faaliyetlerini yürütecek ve bu işin eğitimini alarak nitelikli rekreasyon uzmanı yetiştirilebilmesi amacı ile üniversitelerin beden eğitimi ve spor bölümlerine, turizm fakültelerine rekreasyon anabilim dalı açılacağına dair madde bulunmaktadır (Kalkınma.gov). Bu madde ile serbest zaman değerlendirilmesine ilişkin rekreasyon eğitiminin amacına değinilmiştir (Kızanlıklılı 2014).

1996 ve 2000 yılları arasında Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda temel ilke, serbest zamanların verimli değerlendirilmesi hayatın bir parçası gelmelidir. Bu

kapsamda serbest zamanların değerlendirilmesinde organizasyon ve eğitim faaliyetlerini ilerletebilecek nitelikli eleman yetiştirilebilmesi amacı ile üniversitelere rekreasyon anabilim dalı tesis edileceğine dair madde vardır (Erişim 4).

Yükseköğretim kurumları geleceğin liderlerini yetiştirmektedir. Bu nedenle serbest zamanların olumsuz kullanılması toplumda ciddi sorunlar meydana getirebilir. (Kızanlıklılı 2014). Ağaoğlu'na göre geleceğin liderlerini yetiştiren üniversiteler rekreasyon ve serbest zaman kavramlarına önem vererek öğrencilerin ilgileri doğrultusunda öğrencilerin rekreasyon aktivitelerine katılmasını sağlamalıdır. Üniversiteler rekreasyon imkânlarını sürekli yenilemeli ve arttırmalıdır (Ağaoğlu 2002).

Amerika Birleşik Devlet'lerinde 1920 yıllarının ortalarında üniversitelerde ilk kez rekreasyon ve serbest zaman eğitimi bölümleri açılmıştır. Profesyonel rekreasyon uzmanları ve serbest zaman yöneticileri yetiştirmek üzere Amerikan Ulusal Rekreasyon Kurumu rekreasyon alanıyla ilgili eğitim programı geliştirmiştir (Metin 2012). 1940'lı yıllarda ise Kuzey Amerika'da üniversiteler ders içeriklerine serbest zaman ile ilgili konulara yer vermeye başlamışlardır (Godbey 2005). 1950 yıllarının sonlarına doğru Amerikan Rekreasyon Birliği kolejlerde ve üniversitelerde rekreasyon ile ilgili araştırmalar yapmaya başlamışlardır (Stein 1984). Amerika'da üniversiteler rekreasyon bölümleri 1965 ve 1975 yılları arasında yoğun bir gelişme sürecine girmiştir (Grant 1984). Rekreasyonu gelişimine bakıldığı zaman Amerika'da ve İngiltere'de üniversiteler bazında rekreasyon ve serbest zaman değerlendirme konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır (Kızanlıklılı 2014).

Ülkemizde rekreasyon eğitimi ilk olarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında verilmeye başlanmıştır. 03.07.1998 tarihli Üniversitelerarası kurul toplantısında Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na rekreasyon bölümü açılması için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile görüşülmüş ve 12 Nisan 2000 tarihinde yapılan toplantıda alınan karar ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları bünyesinde rekreasyon bölümleri açılmasına karar verilmiştir (Zorba 2007).

Ülkemizde rekreasyon eğitiminin gelişmesi ile turizm fakültelerine rekreasyon yönetimi bölümleri 2009 yılında açılmaya başlanmıştır (Kızanlıklılı 2014).

### 1.3. Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Bireyler

Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylere yönelik yapılan çalımlar ve araştırmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Üstün yeteneğın veya üstün zekanın anlaşılma süreci dinsel aşama, metafiziksel aşama ve bilimsel aşama olmak üzere üç sürece ayrılmıştır. Dinsen aşamada üstün yeteneğın bireye bağışlanan bir özellik olduğu düşünölmüştür. Bu nedenle üstün zekalı bireyler olağınüstü kişiler olarak tanımlanmıştır. Metafiziksel aşamada üstün zekanın sadece belirli kişilerde olan ve kişiye özgü bir özellik olduğu düşünölmüştür. Bu aşamada bireye çılgınlık, problemlı kişilik ve asilik gibi bazı özellikler atfedilmiştir. Bilimsel aşamada ise üstün zekanın veya yeteneğın kanıtla ele alınması söz konusudur (Ziegler ve Raul 2000).

Ziegler ve Raul'un bahsettiğı bilimsel evre yani kanıt temelli evre ilk olarak 19.Yüzyılda bireyin üstün zekâsı veya yeteneğı bilimsel yolla ölçölmeye başlanmıştır. 19. Yüzyıldan önce üstün zekâ veya üstün yetenek kafanın dışından veya içten fiziksel ölçümlerle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. 20. Yüzyılın başlarında ise üstün zekalı olduğu düşünölen bireye modern zekâ testleri uygulanmaya başlanmıştır (Gould 1996). Bilimsel aşamayı ilk temsil eden Francis Galton'dur. Bilimsel olarak zekâ testlerini geliştirmiş ve zekanın dış görünüşle, kafa yapısıyla, kafanın küçük veya büyük olmamasıyla alakası olmadığını öne sürmüştür. Francis Galton, üstün yeteneğın olumsuz fiziksel veya psikolojik özelliğın yakından ilişkili olduğunu savunan farklılık teorisini reddetmiştir. Farklılık teorisi üstün zekalı bireylerin duygusal dengesizlikleri olduğunu savunmuştur. Galton, bu savunmaları bilimsel veri temelleri ile reddetmiş ve bu alanda yapılan çalışmaların yönünü değıştirmiştir. Galton istatistik alanında birçok çalışma yapmıştır ve her şeyin ölçölebileceğini öne sürmüştür. Galton zekanın da ölçölebileceğini savunmuş ve görsel keskinlik, işitsel duyarlılık, kas gücü gibi duyuşsal ölçüleri kullanarak zekâ seviyesinin belirlenebileceğini düşünmüştür. Bireyin çevresini algılama oranı arttıkça ve duyularını kullanma oranı arttıkça bireyin zekâsı paralel bir şekilde yüksek olacaktır (Ertekin 2020).

1903 yılında Cattell ansiklopedilerde adı duyulan kişilerin biyografilerinin satır uzunluğu cetvel kullanarak ölçmüş ve ölçüm sonucunda dünyanın 1000 yeteneğini sıralamıştır. Bu 1000 etkileyici yeteneğın sıralanmasında birincilik koltuğına Napolyon oturmuştur. Cattell bu ölçüm yoluyla kanıt temelli bir yaklaşımla

üstün zekayı ve üstün yeteneği tanımlamak istemiştir. Alfred Binet ise Cattell'in bu ölçüm metodunun Sürdürülebilir olmadığını savunmuş ve Galton'un düşüncesine ters düşecek çalışmalar yapmaya başlamıştır. Binet zekâ ölçümlerinde akıl yürütme becerilerine odaklı psikometrik yöntemlere başvurmuştur. Binet Fransada dönemin eğitim bakanı olmuş ve başka bir bilim insanı olan Theodore Simon ile 3-15 yaş arası çocuklara ilk modern zekâ testini uygulamıştır. Simon ve Binet'in geliştirdikleri zekâ testlerinde soruların zorluk derecesi kademeli olarak artmaktaydı. Binet ve Simon soruların zorluk derecesini kademeli olarak arttırarak çocuğun kronolojik yaşı ile zihinsel yaşı arasındaki farkı belirlemeyi hedeflemişlerdi. Binet ve Simon'un Fark yöntemi ile zekâ belirlenemeyeceğini ve bu testin hatalar içerebileceğini savunan Alman psikolog Stern zekânın kronolojik yaş ve zihinsel yaş arasındaki farktan değil, görelî büyüklüğe göre değerlendirilmesi gerektiğini savunarak zeka katsayısı yani IQ testini ortaya çıkarmıştır. Zekâ katsayısı hesaplanırken zihinsel yaşı kronolojik yaşı oranı şeklinde hesaplanıyordu. Zihinsel yaşı kronolojik yaşa oranı hesaplandıktan sonra ortaya çıkan ondalık sayıyı tam sayıya çevirmek için 100 ile çarpılır ve çıkan sayıyı ekleyerek formülüne son şeklini vermiştir (Ertekin 2020).

Lewis Terman, Binet'in zekâ ölçeğini geliştirerek Amerikalılar üzerinde adaptasyon çalışmaları yapmıştır. Lewis Terman, Binet'ten farklı olarak tüm bireylerin zekâsının ölçülmesi gerektiğini savunmuştur. Terman'a göre bireyler zekâ testinin sonucuna göre zekâ seviyesi ne çıkarsa ona uygun meslek seçmelidirler. Terman, IQ puanı yüksek olan kişilerin toplumda saygı gören meslekleri icra etmeleri gerektiğini savunmuştur. Terman bu doğrultuda etkisi günümüze kadar devam eden

1500 çocukla boylamsal bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma alanda ilk çalışmalardan biri olmuştur. Bu nedenle oldukça önemlidir ve üstün zekânın belirlenmesine ışık tutmuştur. Terman geçmişte yaşayan bilim insanlarının ve toplumun önde gelen liderlerinin de zekâ seviyelerini ölçmek istemiştir ve zekâ ölçümünün ilk atası olan Galton'un IQ'sunun 200 olduğunu cömertçe söylemiştir (Ertekin 2020).

Tanımlama konusunda eksik kalan modern zekâ testlerinin ve IQ testlerinin zekâ ölçümünde tek bir veriye dayanması, sadece sonucun değerlendirilmesi yetersiz kalmıştır. Zekâ testlerinin sonucundan ziyade sürecinde önemli olduğu 20 yüzyılın yarısından sonra anlaşılmaya başlanmıştır. Gardner'ın yaptığı çalışmalar sonucunda

zekanın Doğuştan gelen bir özellik olduğu ve zekanın değiştirilemeyeceği fikirleri yavaş yavaş ortadan kalkmış ve zekanın, yeteneğin geliştirilebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Gardner zeka testlerinden öncelikli bir şekilde kişinin öğrenmeye yönelik içsel dürtüsü, ne kadar değişik fikir üretebileceği, problem çözümlerinde ne kadar pratik düşündüğü ve kişinin farklı alanlardaki güçlü özelliklerine ilişkin verilerin elde edilmesinin önemli olduğunu düşünmüştür. Günümüze kadar gelen ve sürekli geliştirilen bu çalışmalar ile üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların tanımlanmasının yanı sıra üstün bireylerin eğitimi ile ilgili de birçok bilimsel çalışma yapılmıştır (Ertekin 2020).

Üstün zekalı bireylerin tanımlanmasında yapılan güncel çalışmalarda öne çıkabilecek önemli verilere rastlanmıştır. Bu verilerin biri eş zamanlı olmayan gelişimdir. Eş zamanlı olmayan gelişim, zihinsel özelliklerin hızlı gelişmesinin sosyal, duygusal fiziksel gelişim ile eş zamanlı olmamasıdır. Örneğin Fiziksel gelişimi 11 yaş düzeyinde olan üstün zekalı bireyin, zihinsel gelişimi 16 yaş, duygusal gelişimi 12 yaş olabilir. Eş zamanlı olmayan gelişim üstün zekalı bireylerde problem alanı oluşturmaktadır. Bu problem alanları üstün zekalı bireylerde mükemmeliyetçilik, kaygı ve depresyon gibi sorunlara yol açabilir (Cross ve Cross).

Günümüzde yapılan akademik çalışmalarda üstün zekalı bireylerin düşük ders başarısına sahip olabileceği ortaya çıkmıştır. Birey üstün zekalı ise toplum algısının tersine göre akademik başarı elde edemeyebilir. Üstün zekalı bireyler başarıyken beklenmedik düşük bir başarısızlık ortaya çıkabilir. Bu başarısızlığın nedeni yetişkinler tarafından yanlış anlaşılma korkusu, ilgisiz velilere sahip olma, hoş olmayan dikkate alınma gibi sebepler olabilir (Peterson 2001).

### **1.3.1. Üstün Zekalı Bireylerin Özellikleri**

Tam bir bilimsel tanımlama olmasa da üstün bireylerin genel karakteristik özellikleri vardır. Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları, Ruf Modeli teorik altyapılı ve kanıt temelli çalışmaları, değerlendirmenin başında yer alan fark etme/tarama aşamasında ailelere ve öğretmenlere üstün zekalı bireyi anlama konusunda ışık tutmaya yardımcı olmaktadır (Ertekin 2020).

#### **1.3.1.1. Erken dönem belirtileri ve Ruf Modeli**

Yapılan çalışmalar ve araştırmalar erken çocukluk döneminde yapılan bazı davranışların zekâ seviyesi ve ileriki yaşlardaki başarı olasıkları arasında bir bağlantı olabileceğini ortaya koymuştur (Ruf 2005). Erken çocukluk döneminin okul öncesi dönemde akademik başarıların çok fazla olmadığı göz önünde bulundurulduğunda bireylerin üstün zekâ tanılama sürecinde gösterdikleri gelişimsel özelliklere başvurulabilir (Dümenci ve ark 2016). Bu kapsamda Sutherland 2008 yılında yaptığı çalışmalarla üstün zekalı bireylerin 16 farklı özelliğini listelemiştir (Ertekin 2020).

Tablo 3.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Gözlemlenebilecek Özellikler

1. Bir ya da daha fazla konuyu hızlı bir şekilde öğrenme
2. Yüksek düzeyde zihinsel merak
3. Toplum kurallarına uymama
4. Yüksek ölçüde empati kurma ve duyarlı olma
5. Sürekli soru sorma
6. Geniş hayal gücü
7. Üst düzey yaratıcılık
8. Üstün sözel yetenek
9. Yetişkinlere uygun mizah anlayışı
10. Etraflıca düşünme
11. Yüksek düzeyde yeteneğe sahip olma fakat motivasyon eksikliği gösterme
12. Mükemmeliyetçi olma
13. Hızlı öğrenme
14. İlgilendikleri bir görevde diretme, bitirmeden başka bir şeye ilgi duymama
15. İlgilendikleri bir şey üzerinde uzun süre konsantre olma
16. Sese hassasiyet

Sutherland'a benzer bir şekilde Ruf 2005 yılında yaptığı çalışmalarla bebeğin ya da çocuğun üstün zekalı olup olmadığını 5 yaş veya daha öncesinde

belirlenebileceğini, zihinsel özel ütün yeteneğin Tablo 3.1.1.2’de sunulan erken belirtilere sahip olduğunu öne sürmüştür (Ertekin 2020).

Tablo 3.1.2. Üstün Zekanın Erken Belirtileri

1. Karmaşık sözel yönergeleri anlar
2. Karşılaştırmalı ve bağlantılı kelimler kullanarak karmaşık ve doğru cümleler konuşma
3. Birkaç kelime ve aşına olduğu işareti bakarak söyleyebilir
4. Karmaşık labirentleri tamamlayabilir
5. 25 veya daha fazla yapbozu tamamlayabilir
6. Çok çeşitli renkleri tanıy veya isimlendirir
7. Puzzle veya şekil birleştirmelerde oldukça başarılıdır
8. Sayıları bilir
9. Harfleri alfabetik sırayla sayabilir veya karışık sayabilir
10. Nesnelere sayarken birebir eşleşmeler kullanabilir
11. Yönergeli veya yönerge vermeden kendiliğinden okur

Tablo 3.1.1.2’de yer alan 11. madde üstün zekanın belirtisi olarak kabul edilmesine rağmen bu özelliği göstermek çok zordur ve üstün zekanın da üstünde bir zekaya sahip olunması gerekir (Ruf 2005). Diğer maddelere bakacak olursak yönergesiz sayı sayma, dört işlemi kullanabilme, sorunlara karşı duyarlı olma, hayati sorgulama, yaşam amacına yönelik ilgi ve merak duyma erken çocukluk döneminde ortaya çıkacak üstün zekâ belirtilerindedir (Ertekin 2020).

Tüm bu maddelerin yanı sıra erken çocukluğun son dönemine denk gelen okula başlama döneminde üstün zekanın belirlenmesi için standart zekâ testleri yapılmaktadır. Zekâ testlerinden elde edilen veriler ise genelde yüzdeler kullanılarak raporlanmaktadır. Üstün zekâ aralığı tipik olarak %98’lik dilim ile başlar. Zekâ testlerinde %98’lik dilimin başlangıcı 130 puana tekabül eder. Bu durum 200 çocuktan sadece ikisinin üstün zekalı olacağı anlamına gelir. Bazı okullarda %98’lik dilim baz alınmaz ve kriterler %90 seviyesine kadar düşebilir. 130 puanı geçen üstün zekalı bireyler arasındaki fark puan arttıkça değişmektedir. Bu kapsamda yüzdeler gösterimin üstün zekalıları arasındaki farkı belirlemede yeteri kadar iyi bir yol

olmadığı anlaşılabilir. Günümüzde kullanılan ve erken çocukluk döneminin sadece bir döneminde kullanılabilen IQ testleri ise tavan puanların yarattığı sınırlılık hangi yaş grubunda olursa olsun, farklı üst düzey üstün zekaya sahip bireyler arasındaki farkın anlaşılmasında yetersiz kalmıştır (Davis 2014). Örneğin Stanford-Binet Zekâ Ölçeği iki yaşından itibaren uygulanabilen bir zeka testidir. Fakat testin 5. seviyesinde alınabilecek en üst puan düzeyi 160 puandır. Bu testin uygulandığı çocuk 160 puandan daha fazla performans göstermesine rağmen çocuğun zihinsel yeteneğinin 160 puan olması doğru değildir. Terman, üstün zekalı çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalarda üstün zekanın da üstü olan dahi zekayı keşfetmiştir. Dahiler olarak tanımlanan bu çocuklar diğer üstün zekalı çocuklara göre farklı davranışlar sergilemişler ve gruba uyum sağlayamamışlardır. Bu durumda üstün zekalı bireylerin genel özellikleri dahiler olarak tanımlanan bireyler için geçerliğini kaybetmiştir (Ruf 2005).

Erken çocukluk döneminde üstün zekalı çocukları kendi içerisinde IQ düzeylerine göre ve davranışlarına göre sınıflandıran beş aşamalı bir model geliştiren Ruf, üstün zekalı çocuğun erken çocukluk döneminde belirtilerini anlamayı kolaylaştırmıştır. Ruf bu modeli geliştirirken büyük şehirlerde yaşayan 50 aile ve bu 50 ailenin 78 çocuğunu analiz etmiştir. Ruf'un bu modelinde ortaya çıkan en önemli üç özellik çocuğun IQ puanı, standart zekâ testlerinde yer aldığı yüzdelik dilim ve popülasyonda bulunma olasılığına ilişkin orandır. Tablo 3.1.3'de modelin seviyeleri ve seviyelere ilişkin özelliklerden kısaca bahsedilmiştir (Ruf 2005).

Tablo 3.1.2'de yer alan Deborah Ruf'un 2005'de geliştirdiği modeli görmekteyiz. Ruf geliştirdiği bu modelde üstün zekalı çocukları daha rahat kıyaslayabilmek için tanımlayıcı ifadelerden kaçınarak seviyeleri sıralamayı tercih etmiştir (Ruf 2005). Tabloda yer alan 1. seviye görülme yaygınlığı heterojen bir sınıfta en başarılı üçte birlik ya da dörtte birlik dilimdeki öğrencileri kapsamaktadır. Tabloda 2. seviye görülme yaygınlığı heterojen bir sınıfta bir veya üç öğrenciyi kapsamaktadır. 3. seviye görülme yaygınlığı heterojen türdeki her sınıf seviyesinde 1 veya 2 öğrenciyi kapsamaktadır. Tabloda 4. seviye görülme yaygınlığı heterojen türdeki iki sınıf seviyesindeki bir veya iki öğrenciyi kapsamaktadır. Tabloda 5. ve son seviye olan basamakta iste görülme yaygınlığı ulusal ölçekte her 250.000 öğrenciden yalnızca 1 öğrenciyi kapsamaktadır (Ruf 2005).

Tablo 3.1.2. Ruf Modeli Üstün Zekanın Seviyeleri

Üstün Yeteneğin Seviyesi	Tanımlayıcı İsim	IQ Puan Aralığı	Standart Zeka Testlerindeki Üst Yüzdekik Dilimi
Seviye 1	Ortalama Zekadan Üstün Zekaya	120-129	%90-%98
Seviye 2	Üstün Zekalıdan Üstün Zekalıya	130-135	%98-%99
Seviye 3	Çok Üstün Zekalıdan Olağanüstü Üstün Zekalıya	136-140	%98-%99
Seviye 4	Olağanüstü Üstün Zekalıdan Dahi Seviyesinde Üstün Zekalıya	140+	%99
Seviye 5	Olağanüstü Özel Üstün Zekalıdan Dahi Seviyesinde Özel Üstün Yetenekliye	140+	%99

Ruf'un üstün zekayı belirleme modelinde birinci seviye en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Örneğin 38-39 kişilik heterojen bir sınıfta en başarılı 10-13 çocuk ortalama zekâ ile üstün zekalılar arasında tanımlanan bu seviyede yer almaktadır. 1. seviyede yer alan öğrenci grubu muhtemelen IQ puanları yeterince yüksek olmadığı için üstün zekalı programlarına kabul edilemeyebilir. Üstün zekalı programlarına dahil olamayan bu çocuklar mevcut becerileri göz önüne alındığında okula başlama

düzeyine sahiptirler. 2. seviyede yer alan çocuklar yaygın bir grubu oluşturmakla beraber anaokulundan iki yıl önce yaklaşık 4-5 yaşlarından itibaren anaokuluna başlayabilirler. 2. seviyede yer alan çocuklar herhangi bir üstün zekalı programına dahil olabilirler. 3. seviye grubunda yer alan çocuklarla karşılaşmak ilk iki seviyeye göre zordur. Bu seviyede yer alan çocuklar 3-4 yaşında anaokulu seviyesine sahiptirler ve 5 yaşından sonra sayıları kullanabilmekte, basit düzeyde kitaplar okuyabilmektedirler. Bu seviyede yer alan öğrenciler üstün zekalı programlarına çok rahat bir şekilde kabul edilirler. 4. Seviyede yer alan üstün zekalı çocuklar IQ testinin toplam puanı dışında sözel, sayısal, akıcı akıl yürütme, nicel akıl yürütme gibi alt ölçeklerden 140 veya üzeri puana sahiplerdir. 4. seviyede yer alan dahi seviyesindeki bu çocuklar 3 yaşlarından itibaren anaokulu becerilerinin tamamını kazanmışlardır. Bu seviyede yer alan çocuklar anaokulunun ilk döneminden itibaren okuma, yazma, ritmik sayı sayma gibi ilkököl 1. 2. sınıf seviyelerinde konulara hâkim olmaya başlarlar. Bu seviyede yer alan çocuklar ilkököl 4. 5. sınıflara geldiklerinde sahip oldukları akademik düzey ile lise son sınıf seviyesine denk gelirler. Bu çocuklar hayatın amacı, varoluş nedeni ve hayatı sorgulama gibi konulara ilgi duymaktadırlar. Son ve 5. seviyede yer alan çocuklar ise farklı alanlarda öğrenmeye karşı aşırı güçlü içsel bir dürtüye sahiptirler. Bu seviyede yer alan çocuklar çok üst düzeyde ve düzgün bir zekâ profiline sahiptirler. 5. seviyede yer alan çocuklar 2,5 yaşından itibaren anaokulu becerilerinin tümünü kazanmışlardır ve kendi kendilerine okuma, yazma, karmaşık sayılarla işlemler, farklı dilde konuşabilme gibi yönlendirme olmadan farklı yeteneklere sahip olurlar. Bu çocuklar varoluşsal merak sahipleridir. Ayrıca bu çocuklar 7-8 yaşlarından itibaren lise seviyesindeki akademik konulara hâkim olabilirler. Ruf'un Modelinde 4. ve 5. seviyelerde benzerlikler görülebilir. Fakat bu benzerlikler çocukların öğrenmeye karşı içsel dürtülerinden kaynaklanmaktadır ve puanlamadan kaynaklanmaktadır (Ruf 2005).

Ruf çocukları seviyelere ayırırken WISC-3, WPPSI, SB5, CogAT, Otis Lenon Grup Testi ve üstün zekâyla ölçeklendirilmiş standart zekâ testlerini kullanmıştır.

Sonuç olarak Ruf;

1. Erken çocukluk zekasal dönüm noktaları ve davranışları 2.

Genel karakteristik ve kişilik özelliklerini

3. Öğrenmeye başlamaya neden olan içsel dürtü derecesini
4. Bağımsız ve yönlendirme olmadan sürdürülebilir öğrenme içsel dürtüsünü göz önünde bulundurmuştur (Ruf 2005).

### 1.3.2. Üstün Zekalı Bireylerde Aşırı Duyarlılık Alanları

Üstün zekalı bireylerde en sık görülen davranışlardan birisi aşırı duyarlılıktır. Aşırı duyarlılığa sahip olan üstün zekalı bireyler normal zekalı bireylere göre benzer deneyimleri daha zengin, daha karmaşık veya daha yoğun yaşayabilirler. Bu kapsamda aşırı duyarlılığı sadece yetenek olarak ele almaktansa üstün zekalı bireyin dünyayı deneyimleme biçiminin farklı olması şeklinde düşünebiliriz. Yapılan bir çalışmada normal zekaya sahip bir birey ile üstün zekaya sahip bir birey doğa yürüyüşüne çıkmışlar ve yürüyüşten sonra iki bireyinde yürüyüş hakkında betimleyici bir konuşma yapılması istenmiştir. Üstün zekalı birey gölün turkuaz renginin tonlarını, ağaçların türünü, yaprakların şeklini, kuşların ötme şeklini ve o çevrenin toprak türünü açıkça betimleyebilirken normal zekaya sahip birey göl suyunun mavi olduğu, toprağın kahverengi olduğu gibi sadece gördüklerini betimler. Dabrowski bu durumu üstün zekalı bireylerin yüksek gelişim düzeylerine ve yüksek düzeyde aşırı duyarlılığa bağlar. Dabrowski aşırı duyarlılık alanında üstün zekalı bireylerin beş farklı aşırı duyarlılığa sahip olacağını ileri sürmüştür (Akarsu 2004).

Tablo 3.2.1. Aşırı Duyarlılık Alanları

Aşırı Duyarlılık Alanı	Tanım	Betimleyici Davranışlar
Psikomotor	Aktif, enerjik olma	-Yüksek ölçüde enerji sergileme -Hızlı hareket ihtiyacı -Ani tepkilerde bulunma -Ani hareketlerde bulunma
Duyumsal	Temel duyuların güzel, konforlu, haz verici olana ilgi uyandıracak çalışmalara eğilim	-Konfora ve lükse düşkünlük -Güzel nesnelere ilgi -Güzel yazı yazma -Dikkat çekmeye çalışma

Zihinsel	Keşfetmeye ilgi, merak, bilgi açlığı, gerçek olanı arama	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Soru sorma</li> <li>-Düşünme ile ilgili düşünme</li> <li>-Bilgiye açlık -Sorgulama</li> <li>-Keşfetme İsteği</li> <li>-Gözlem gücü</li> <li>-Aşırı okuma</li> <li>-Sembolik düşünme</li> <li>-Ahlak ve din konuları üzerinde uzun uzun düşünme</li> <li>-Gerçeğin ve bilginin peşinden koşma</li> </ul>
İmgesel	Zihinde görselleştirme, zengin hayal gücü	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Renkli hayal gücü</li> <li>-Sürekli hayal kurma</li> <li>-Şiir yazma</li> <li>-Görsel canlandırma</li> <li>-Öyküler uydurma</li> <li>-Canlı ve ayrıntılı rüyalar görme</li> </ul>
Duyusal	Duyuların yoğun ve derin bir biçimde hissedilmesdir	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ölüm kaygısı</li> <li>-Şefkat duygusunun fazla olması</li> <li>-Utangaçlık -Depresyon</li> <li>-Özeleştirme</li> <li>-Çabuk bağlanma</li> <li>-Başkalarının dertleri ile ilgilenme</li> </ul>

Kişilik gelişimde ve aşırı duyarlılık alanlarında Dabrowski psikomotor ve duysal aşırı duyarlılıktan ziyade zihinsel, duygusal ve imgesel aşırı duyarlılığın önemli olduğunu vurgulamıştır. Dabrowski bu bağlamda üstün zekalı bireylerin birden fazla aşırı duyarlılık alanında yüksek oranda davranışlar sergilediklerini savunmuştur. Dabrowski'nin 5 ayrı alanda aşırı duyarlılık modeli üstün zekanın belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Akarsu 2006). Bu zekâ belirleme yöntemi diğer zeka testlerinde olduğu gibi üstün zekanın belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden birisidir. Acerman 2007'de yaptığı bir çalışmada ergenlik dönemindeki

üstün zekalı 42 bireyin aşırı duyarlılık alanlarını incelemiştir. Acerman ergenlere 21 açık uçlu soru sorudan oluşan bir ölçek kullanmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekalı ergenlerin 5 ayrı duyarlılık alanında yüksek puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Acerman 37 normal zekalı aynı yaştaki ergen bireylere de aynı ölçeği uygulayan bir çalışma yapmıştır. Normal zekaya sahip ergen bireyler ile üstün zekaya sahip ergen bireyler arasında duyarlılık alanları ile ilgili farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir. Üstün ve normal zekalı bireyler arasında psikomotor, zihinsel ve duygusal alanlarda farklılaşma olduğunu saptamıştır. Üstün zekalı ergen bireyler normal zekalı ergen bireylere göre daha hareketli, daha enerjik, daha duygusal, daha hassas, daha fazla zihinsel merak ve daha sağlam dostluklara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak üstün zekanın belirlenmesinde Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları modeli tanılama konusunda öğretmenlere ve ailelere ışık tutan bir yöntem olmuştur (Acerman 1997).

Dabrowski ve Ruf'un kanıt temelli çalışmaları, üstün zekanın karakteristik ve genel özelliklerle fark edilebileceği ve üstün zekalı bireylerin doğasının anlaşılabilirdiği için üstün bireylerin eğitim ve danışmanlık sürecinde önemli bir yere sahiptir (Ertekin 2020).

### **1.3.3. Üstün Zekalı Bireylerin Fiziksel Özellikleri**

Üstün zekalı bireyler normal zekalı bireylere göre daha uzun boylu ve daha kilolu doğarlar. Üstün zekalıların boyu, kilosu yaşlarına göre normalin biraz üstündedir. Üstün zekalı bireyler ergenliğe daha erken girerler. Gelişmişlikleri her yaşta yaşlarına göre önde gitmektedir. Ayşegül Ataman'ın 1974 yılında 6-7 yaş arası Türk çocukları üzerinde yaptığı çalışmaya göre üstün zekalı çocuklar normal zekalı çocuklara göre boy, kilo, akciğer kapasitesi gibi fiziksel unsurlar açısından daha çok geliştiği istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Üstün zekalı bireyler sağlık açısından da normal zekalı çocuklara göre üstedirler bunun nedeni ise üstün zekalı çocukların sağlıklarına çok dikkat etmesidir. Üstün zekalı bireylerin ömürleri normal zekalı bireylere göre daha uzundur. Aşırı duyarlılıkları nedeni ile çoğunun tat alma duygusu normal bireylere göre daha çok gelişmiştir. Fiziksel dengelerini bebeklik döneminden itibaren koruyabilirler. Üstün zekalı bireyler konuşma ve yazı yazma hususunda yaşlıları olan normal zekalı bireylere göre daha eşgüdümlüdürler (Ataman 2004).

### 1.3.4. Üstün Zekalı Bireylerin Bilişsel Özellikleri

Bilişsel özellikler üstün zekalı bireyler arasında en çok bahsi geçen özelliklerdir. Üstün zekâ ile zihinsel zekâ arasındaki yakınlık bir yönden bilişsel süreci ortaya koyma potansiyelidir (Özbay 2013). Bilişsel özellikler üstün zekâlılarda her bireyde farklı oranda bulunabilir (Sak 2012). Yapılan araştırmalar ve çalışmalar üstün zekalı bireylerin Tablo 3.4'te ifade edilen bilişsel özelliklere sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Tablo 3.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Bilişsel Özellikleri

Dikkat süreleri normal bireylere göre daha uzundur (Gottfried ve Gottfried 1996)
Üstün zekâlılar duydukları ve gördüklerini uzun süreli belleklerinde tutabilirler (Charles 1992, Munro 2000)
İlgilendikleri konular hakkında ayrıntılı bilgiye sahiptirler (Smutny 1998)
İlgilendikleri konularda daha dikkatlidirler (Çağlar 2004)
İyi gözlemcidirler (Davis ve Rim 1998, Özbay 2013)
Zihinden işlem yaparken hızlı yaparlar (Charles 1992)
İlgilendikleri konularla ilgili derinlemesine araştırma yaparlar (Davaslıgil 2014)
Neden-sonuç ilişkisi kurmakta başarılıdır (Smutny 1998)
Kavramları çok kolay kavrarlar (Özbay 2013)
Ölüm gibi soyut kavramları akranlarına göre daha hızlı kavrarlar (Porter 1999)
Oyun kurallarını kısa sürede kavrarlar (Porter 1999)
Dil kullanmaları ve dil gelişimleri ileri düzeydedir (Clark 2002)
Kelime hazneleri akranlarından geniştir (Porter 1999)
Hatalarından ders çıkarabilirler (Porter 1999)
Tekrarlayıcı işlerden hoşlanmazlar ve çabuk sıkılırlar (Porter 1999)
Akademik başarıları yaşlılarından daha ilerdedir (Özbay 2013)

### 1.3.5. Üstün Zekalıların Duyuşsal Özellikleri

Üstün zekalı bireylerin bilişsel özellikleri geçmişte içine kapanık, asi, kararsız, anti-sosyal, şımarık olarak görülüyordu. Günümüzde yapılan çalışmalar ve araştırmalar doğrultusunda üstün zekalı bireylerin bu tip duyuşsal özellikleri olmadığı kanısına varılmıştır (Davaslıgil 2004). Üstün zekalı bireylerin duyuşsal özellikleri Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Üstün Zekalı Bireylerin Duyuşsal Özellikleri

Mükemmeliyetçi yapıya sahiplerdir (Davaslıgil 2014)
Duygusal olarak akranlarından daha hassastırlar (Clark 2002)
Yüksek motivasyona sahiplerdir (Köksal 2014)
Öz güvenleri çok yüksektir (Ataman ve Çitil 2018)
Risk almak hoşlarına gider (Akkaya 2017)
Empati kurma yetenekleri gelişmiştir (Davis ve Rimm 2004)
Meraklı yapıya sahiplerdir (Rosemarian 2009)
Liderlik özellikleri çok gelişmiştir (Bisland 2004)

### 1.3.6. Üstün Zekalıların Taranması ve Tanılanması

Üstün zekanın taranması ve tanılanması il olarak tarama ile başlar. Üstün zekalı olduğu şüphelenilen bir çocuğun ilk olarak ailesi, bir uzman veya öğretmeni tarafından gözlemlenmesi gerekir. Tarama sürecinde bireyin davranışları gözlem formuna yazılır ve daha sonra tanılama sürecine girilir. Yakın geçmişte sadece IQ testi veya tek boyutlu diğer zekâ testleri kullanılıyordu (Köksal 2020).

IQ puanı bireylerin zekâ yaşı ve normal yaşlarını oranlayarak ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yaşı ve normal gelişim yaşı aynı olan bireylerin IQ puanı 100 puana tekabül etmektedir. Yani bireyin 100 IQ puanı ortalama normal bir zekâ seviyesini göstermektedir. Toplumun %68'inin IQ puanları 85-115 arasındadır. Bu puan aralığı toplumların %68'inin normal zekaya sahip olduğunu göstermektedir. Çok küçük yaşlarda yapılan IQ testlerinin ilerleyen zamanlarda değişkenlik gösterme

olasılığı çok yüksektir(Köksal 2020). Tanılama sürecinde üç önemli karar durumu vardır. İlk olarak hangi teorik modelin seçilmesi gerekmektedir. İkinci olarak bireyde ne gibi kaynakların var olduğunu tespit etmektir. Son karar durumu ise tanılamanın amacını ortaya koymaktır (Ziegler ve Stöger 2004). Tanılamada temel amaç üstün zekalı bireyin nasıl bir eğitim alacağını güvenilir bir şekilde öğrenmesidir. Tanılama süreci bittiği zaman çocuk üstün zekalı çıkarsa zekâ seviyesine göre destek eğitim hizmetleri veya üstün zekalı eğitim programlarına katılmalıdır.

Günümüzde IQ puanlarının temelinde yapılan sınıflandırmaya en iyi örnek WHO'nun (Dünya Sağlık Örgütü) sınıflandırmasıdır (Dağlıoğlu 2002). WHO'nun zekâ sınıflandırılması Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. IQ Tabanlı Sınıflamada Kullanılan Kategoriler

IQ PUAN ARALIĞI	KATEGORİ
0-20	Derin zekâ geriliği
21-35	Ağır zekâ geriliği
36-50	Orta dereceli zekâ geriliği
51-70	Hafif derecede zekâ geriliği
71-79	Sıradan zekâ geriliği
80-89	Donuk zekâlılık
90-109	Normal zekâ
110-119	Parlak zekâ
120-129	Üstün zekâ
<b>130-...</b>	<b>Çok üstün zekâ</b>

### 1.3.7. Binet-Stanford IQ Testi (5. Versiyon)

4800 katılımcı ile Roid, Cattell-Horn-Carroll modelini temel alarak Binet-Stanford IQ testini geliştirmiştir. Roid, zekâ testlerinin kuramsal yapılarının yetersiz olduğunu düşünmüştür. Testin 5. versiyonu 2 yaşından 85 yaşına kadar her bireye

uygulanmaktadır. Testte beş önemli faktör vardır. Bunlar akıcı akıl yürütme, sayısal akıl yürütme, bilgi, görsel bilgi işleme ve kısa süreli hafızadır. Test 15 dakika veya 1 saat 15 dakika arasında bireylere uygulanmaktadır. Zekâ testinin sonucunu IQ puanına dönüştürme  $IQ = (\text{zihin yaşı} / \text{takvim yaşı}) \cdot 100$  şeklinde hesaplanmaktadır (Roid ve Barram 2004). Tablo 3.7’de Binet-Stanford zekâ testinin kullanımını sonucu oluşan puanların IQ puanına göre sınıflandırılması mevcuttur.

Tablo 3.7 Binet-Stanford Testi Puanlarından Elde Edilen IQ Puanlarına Dayalı Zihinsel Sınıflama

IQ PUAN ARALIĞI	IQ SINIFLAMASI
145-160	Oldukça ileri düzeyde üstün zekâlı
130-144	İleri düzeyde üstün zekâlı
120-129	Özel üstün zekâlı
110-119	Ortalama üstün zekâ
90-109	Ortalama zekâ
80-89	Ortalama altı zekâ
70-79	Sınırdaki zekâ yetersizliği
55-69	Zayıf düzeyde zekâ yetersizliği
40-54	Orta düzeyde zekâ yetersizliği
...-39	Ağır zekâ yetersizliği

### 1.3.8. Wisc-IV (2004) Testi

2004 yılında yeniden ele alınarak kullanılmaya başlayan WISC-IV zekâ testi Amerika’da 2200 çocuğa uygulanmıştır. Türkiye’de 2225 çocuğa uygulanmıştır ve bu testin telif haklarının tamamı Türk Psikologlar Derneği tarafından 2008 yılında alınmıştır. Wechsler testlerinden farkı Cattell-Horn-Carrol modeli temel alınarak tekrar yapılandırılmıştır. Testin içinde 15 alt test bulunmaktadır, bu testler küplerle desen, sayı dizisi, mantık yürütme, benzerlikler resim kavrama, kodlama, sözcük darcığı, simge arama, resim tamamlama, çiz çıkar, genel kültür bilgisi, matematik ve sözcük bulma testleridir. Bu testte puanlama beş ayrı şekilde ortaya çıkar. Bu puan

türleri sözel kavrama puanı, algısalakıl yürütme puanı, çalışan bellek puanı, işlem hızı puanı ve tüm test zekâ puanıdır (Uluç ve ark 2011). WISC-IV testi 6 yaş ile 16 yaş arası çocuklara uygulanmaktadır. Testin uygulama süresi yaklaşık olarak 60-90 dakika arasındadır (Köksal 2020). Tablo 3.8’de WISC-IV testinin kullanımı sonucu oluşan puanların IQ puanına göre sınıflandırılması mevcuttur.

Tablo 3.8. Wisc-IV Testi Puanlarından Elde Edilen IQ Puanlarına Dayalı Zihinsel Sınıflama

IQ PUAN ARALIĞI	IQ SINIFLAMASI
130-...	İleri düzeyde üstün zekâlı
120-129	Üstün zekâlı
110-119	Ortalama üstün zekâlı
90-109	Ortalama zekâ
80-89	Ortalama altı zekâ
70-79	Sınırdaki zekâ yetersizliği
...-69	<b>Zekâ yetersizliği</b>

### 1.3.9.Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi

Üstün zekalı çocuklar eğitilirken bir disiplinin büyük fikirlerine odaklanılmalıdır. Öğrenme, öğrenin hızıyla orantılı olmalıdır. Eğitim, üstün zekalı bireyleri zorlayacak derecede olmalıdır. Üstün zekalı bireylere normal eğitimin yanı sıra ilgisi doğrultusunda yüksek düzeyde eğitim verilmelidir. Üstün zekalıların kendi bireysel öğrenmelerini yansıtan mahsuller ortaya koyma imkânı sağlanmalıdır. Üstün bireylere karşı esnek olunmalı, derslerde verilecek örnekler hayatla ilişkili olmalı, uygulamalar içermeli ve farklı öğrenme yolları sunulmalıdır (Tomlinson 2001). Bu amaçlar doğrultusunda üstün zekalıların eğitiminde kullanılan beş farklı öğretim yöntemi vardır. Bunlar; gruplama, zenginleştirme, hızlandırma, mentorluk ve bireyselleştirilmiş eğitimidir. Bu yöntemler gruplamada üstün zekalı çocukların eğitim öğretim sürecinde tam zamanlı ya da yarı zamanlı olabilir. Özel sınıf uygulaması gruplardan ilkidir. Normal okullarda bulunabilen bu özel sınıflar sadece üstün zekalı öğrencilerden oluşan sınıflardır. Ancak bu sınıflar idari açıdan ve

öğretim hizmetleri açısından bulunduğu okula bağlı olan gruplardır. Normal okullarda bulunan özel sınıflarda üstün zekalı öğrenciler tam zamanlı eğitim görmektedirler (Rogers 2002). İkinci gruplama türü sadece üstün zekalı bireylerin gittiği özel okullardır. Üstün bireyler bu okullarda tam zamanlı eğitim görürler ve idari hizmetler, öğretim hizmetleri gibi alanlarda bağımsızlardır. Üçüncü gruplama ise okul içinde okul uygulamasıdır. Bu gruplamada bir okul oluşturulabilecek sayıda üstün zekalı öğrenci merkezi bir okulda bir araya getirilir. Bu merkezi okulda idari ve eğitim hizmetleri içinde bulunan okuldan bağımsız bir şekilde yürütülür (Sak 2014).

Özel sınıfların bir türü olan erken özel sınıf, okul çağına gelmemiş üstün zekalı bireylerin gruplandığı sınıftır (Sak 2014). Başka bir gruplama yöntemi olana XYZ grupları, sıklıkla kullanılan bir gruplama şeklidir. Bu grup zekâ testlerinden aynı puanı almış çocukların aynı sınıfa yerleştirildiği bir gruplama türüdür. XYZ gruplarına örnek verecek olursak zekâ testi puanına göre üç farklı sınıf ortaya çıkarabiliriz; yetersiz grup, orta yeterli grup, yeterli grup (Kullik ve Kullik 1992). Hızlandırılmış sınıflar arası özel sınıf bir diğer gruplama şeklidir. Bu sınıflarda çocuklar takvim yaşına göre değil, zihin yaşına göre gruplandırılır ve eğitim tam zamanlıdır (Köksal 2020).

Gruplamalarda tam zamanlı gruplardan bir diğeri karma sınıf ve olağan sınıflardır. Karma sınıf uygulamasında üstün zekalı çocuk tanılandıktan sonra normal zekalı çocuklarla aynı sınıfa yerleştirilirler ve tam zamanlı olarak bu sınıflarda eğitim alırlar. Olağan sınıfta eğitim uygulaması ise çocuğun yerleştirme sürecine maruz kalmadan devamlı olarak bulunduğu sınıfta tam zamanlı eğitim almasıdır (Sak 2014).

Yarı zamanlı gruplarda eğitim alan çocuklar içinde özel sınıflar bulunmaktadır. Yarı zamanlı eğitim programlarında dört önemli sınıflandırma sistemi vardır. Birinci sınıflandırma kısmen özel sınıf gruplandırılmasıdır. Bu sınıflandırmada üstün zekalı bireyler belirli dersleri bu sınıflarda alırken müfredat derslerini olağan sınıflarda almaktadırlar. İkinci yarı zamanlı gruplama sınıfı kaynak odadır. Kaynak oda sınıflandırmasında üstün zekalı bireyler haftada bir veya iki gün olağan sınıflardan ayrılarak kaynak odalarda eğitim faaliyetlerine alınırlar. Kaynak oda sınıflandırılması eğitim için önemli bir zenginleştirme tekniğidir (Batu ve Kırcaali 2005). Yarı zamanlı eğitimde üçüncü gruplandırma derse dayalı tekrarlı gruplardır. Bu grupta üstün zekalı öğrenciler herhangi bir dersi sınıf düzeyinde

alabilirler. Örneğin 4. Sınıfa giden üstün zekalı bir öğrenci 6. Sınıf matematik dersini bu sınıflarda alır. Dördüncü yarı zamanlı gruplandırma ise sınıf içi benzer yetenek gruplarıdır. Bu sınıflarda üstün zekalı öğrenciler tanılandıktan sonra kendi yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılırlar. Fakat bu gruplanma belli başlı birkaç ders için geçerlidir ve eğitim etkinliği bitince öğrenciler kendi olağan sınıflarına dağılırlar (Sak 2014).

Bir diğer gruplama yöntemi ise sınıf içi karışık yetenek gruplarıdır. Bu gruplar öğretmenin önerisi dikkate alınarak oluşturulur. Bu gruplar sınıf içinde 3-5 kişiden oluşan gruplardır. Bu gruplarda önemli olan husus çocukların yetenek anlamında karışık yetenek profiline sahip gruplarda olmaları ve bu olayı sadece belirli eğitim faaliyetlerinde sürdürmeleridir. Son gruplama yöntemimiz olan sınıf içi çok düzenli gruplar ise üstün zekalı çocuklar tanılamadan sonra üst seviye, orta seviye ve alt seviye olarak gruplandırılırlar ve kendi kümelerinde 3-5 kişilik gruplara ayrılarak eğitim faaliyetlerine katılırlar (Sak 2014).

Tablo 3.9. Yarı Zamanlı Gruplama Türleri

<b>Aynı Özellikleri Gösteren Bireylerin Yarı Zamanlı Sınıfları</b>	<b>Farklı Özellikleri Gösteren Bireylerin Yarı Zamanlı Sınıfları</b>
<b>Kısmen Özel Sınıf</b>	Sınıf İçi Karışık Yetenek Grupları
<b>Kaynak Oda</b>	Sınıf İçi Çok Düzeyli gruplar
<b>Derse Dayalı Tekrarlı Gruplar</b>	
<b>Benzer Yetenek Grupları</b>	

Tablo 3.9.1. Tam Zamanlı Gruplama Türleri

<b>Aynı Özellikleri Gösteren Bireylerin Tam Zamanlı Sınıfları</b>	<b>Farklı Özellikleri Gösteren Bireylerin Tam Zamanlı Sınıfları</b>
<b>Özel Sınıf</b>	Karma Sınıf
<b>Özel Okul</b>	Olağan Sınıflarda Öğretim
<b>Okul İçinde Okul</b>	
<b>Erken Özel Sınıf</b>	

### 1.3.10. Türkiye’de Üstün Zekalılar Eğitimi

Türkiye’de üniversitelerde üstün zekalılar öğretmenliği bölümü İstanbul Aydın Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesi’nde vardır. Bu bölümden mezun olan öğretmenler devlet okulu kadrosuna sınıf öğretmeni olarak atanmaktadırlar (Erişim 2).

Türkiye’de üstün zekalı bireylerin eğitim alabileceği okullar aşağıda listelenmiştir;

1. Ankara TÜZYEKSAV Üstün Zekalılar Okulu
2. İstanbul Üsküdar Araştırma Geliştirme ve Uygulama Okulu
3. Üsküdar Çocuk Üniversitesi Libadiye Kampüsü
4. İstanbul Bağcılar TÜZDER (Tüm Üstün Zekalılar Derneği)
5. İstanbul Beykoz İTÜ ETA Vakfı Acarkent Kampüsü
6. İstanbul Ümraniye Anabilim Eğitim Kurumu
7. İstanbul Beşiktaş Yıldız Teknik Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
8. İstanbul Kadıköy Üstün Zekalılar Enstitüsü
9. Kocaeli Gebze Üstün Zeka Okulu
10. Kocaeli TEV İnanç Türkeş Lisesi
11. Bursa PÜYED Potansiyel Üstün Yetenekliler Araştırma ve Eğitim Merkezi
12. Bursa TÜZDEV Türkiye Üstün Zekalı ve Dahî Çocuklar Eğitim Vakfı
13. İzmir TÜZYEV Yüksek Eğitim ve Gelişim Vakfı
14. İzmir Meral Şengüler Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Enstitüsü
15. Muğla BİLSEM

16. Denizli Üstün Zeka GETAP
17. Denizli bilsEmC<sup>2</sup> Eğitim Tesisleri
18. Antalya TÜZDEV Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı
19. Elazığ TÜZYEM Türkiye Üstün Zekalılar Ve Yetenekliler Eğitim Merkezi
20. Adıyaman BİLSEM
21. Ankara BİLSEM
22. Ankara TÜZDEV Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı
23. İstanbul Üsküdar TÜZDEV Üstün Zekalı ve Dâhiler Okulu

### **1.3.11. Rekreasyon ve Üstün Zekalı Bireyler**

Üstün zekalı bireylerin stres, mükemmeliyetçilik, yüksek beklentilerin karşılanmaması gibi durumlarda depresyona girme ihtimalleri normal zekalı bireylere göre çok daha yüksektir. Depresyon gibi durumlarda üstün zekalı çocuğun motivasyonunu, yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler ve depresyona daha yaygın hale getirir. 1997 yılında Barker, bir çalışmasında depresyon ile ilgili yapılan araştırmaların hemen hemen tamamı yüksek IQ ile depresyonun yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Barker 1997). Üstün zekalı çocukların normal zekalı çocuklara kıyasla yapılan araştırmaların bulguları sonucunda üstün zekalı çocukların daha yüksek depresyon düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Mash ve Barkley 2014).

Üstün zekalı çocukların yaşlarına göre depresyona yatkın olmalarının nedeni zihinsel yaşın beden yaşından büyük olması ve yaşları olan normal zekalı bireylere ayak uyduramamasıdır. Üstün zekalı çocuklar ahlaki, duygusal ve zihinsel gelişim açısından eş zamanlı gelişim sergileyemezler ve sosyal uyum açısından sahip oldukları farklılıklar depresyona yatkınlığı artırır (Özyaprak ve Deringöl 2013). Bu kapsamda üstün zekalı bireylerin rekreasyona olan ihtiyaçları ortaya çıkabilir. Rekreasyon; stresten, rutinden, depresyondan ve olumsuz düşüncelerden uzaklaşmak

için üstün zekalı bireylere köprü olmuş bir yoldur. Rekreasyon faaliyetleri bireylere özgürlük hissi verir ve zorunluluk yoktur. Rekreasyon faaliyetleri bireylere keyif verir ve sıkıntılardan uzaklaşıp daha sakin bir yaşam için bireyler ve rahatlama hissi arasında bir köprü oluşturur. Rekreasyon faaliyetleri yapılırken her yaştaki ve cinsiyetteki insanların faaliyetlere katılmasına olanak sağlanır, herhangi bir sınırlama söz konusu değildir. Bu bağlamda üstün zekalı bireylerin yaşlarıyla vakit geçirmesi rekreasyon sayesinde kolaylaşır. Üstün zekalı birey rekreasyon faaliyetleri sayesinde yaşlarıyla olumlu vakit geçirerek sosyalleşmiş olur.

Rekreasyon aktivitelerine katılan üstün zekalı çocuk kendini ifade etme imkanını bu faaliyetlerde bulur. Ayrıca rekreasyon faaliyetleri içinde bulunduğu gruba ait olma hissi gelişir. Üstün zekalı birey, rekreasyon aktivitelerinin kurallarına uymaya çalışarak sorumluluk bilincini geliştirebilir. Aynı zamanda grupla yapılan etkinliklerde sosyalleşerek yeni insanlar tanıma fırsatı bulur. Üstün zekalı bireylerin psikolojik olarak mental olarak ve sosyolojik olarak doyuma ulaşmaları onların daha mutlu ve özgüvenli hissetmesini sağlamaktadır.

Üstün zekalı çocukların hareketli ve hiperaktiviteye yatkın bireyler olduğunu göz önünde bulundurursak sportif amaçlı rekreasyon faaliyetleri üstün zekalı bireyin enerjisini olumlu bir şekilde yönlendirmesine fayda sağlayacaktır.

Üstün zekalı bireylerin yeteneklerini keşfedebilmeleri doğrultusunda rekreasyon faaliyetleri araç olarak kullanılabilir. Rekreasyon faaliyetlerinin insanlardaki farklı yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayıcı özelliği sayesinde birey kendini daha rahat ifade eder.

Rekreasyon normal zekalı bireyler gibi üstün zekalı bireyler içinde bir ihtiyaçtır. Çünkü beden sağlığı ve ruh sağlığı her birey için önemlidir. Olumsuz etkilerden ve monotonluktan kurtulmak için üstün zekalı bireyler farklı bir ortam içerisine girip motive olmak isteyebilirler. Bunun için en iyi yol ise serbest zamanlarını rekreasyon etkinliklerine katılarak değerlendirmeleridir. Üstün zekalı birey rekreasyon faaliyetlerine katılarak fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan geliştirir. Üstün zekalı bireyler rekreatif faaliyetlere katılım ile yaratıcılık yeteneklerini ortaya çıkartabilirler. Müzik, resim, spor gibi farklı alanlarda yeteneğini keşfeder. Yeteneğini keşfeden ve yaptığı etkinlikten zevk alan üstün zekalı birey,

katıldığı faaliyetlerden tatmin ve mutlu olur. Böylelikle yaşam kalitesi artmış bireyler olarak hayatlarına devam edebilirler.

## **2. GEREÇ VE YÖNTEM**

### **2.1. Evren ve Örneklem**

Yapılan bilimsel çalışmalarda gerçek verilerin kullanılıp bu elde edilen verilerin analizlerinden sonra verilerin bulgu ve sonuçlarına ulaşıp çalışma sonuçlarını da genele yaymak esastır. Bu noktada evren çalışma içerisindeki verilerden elde edilen sonuçların genele yayıldığı ve çalışma içerisindeki benzer özelliklere sahip gruplar bütünü olarak tanımlanır. (Ural ve Kılıç 2006). Araştırmanın evrenini Türkiye’de eğitim gören rekreatif etkinliklere katılım sağlayan üstün zekalı lise düzeyinde öğrenciler oluşturmaktadır.

Bilimsel çalışmalarda kullanılan veriler çalışma evrenini meydana getiren gruplardan toplanabildiği gibi aynı zamanda evren içerisinde bulunan gruplar içinde belirlenen örneklem gruplar üzerinden de toplanabilmektedir (Ural ve Kılıç 2006). Bu bağlamda örnekleme ise Ankara ili Özkent Akbilek Fen lisesi ve Tüzyeksav Fen Lisesi 9 ve 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

### **2.2. Veri Toplama Süreci**

Mevcut durumu ortaya koymak için tasarlanan bu çalışma da tarama (survey) modeli esas alınarak yürütülmüştür (Karasar 2002). Araştırmacı, tüm katılımcılara etkinlik aralarında, sosyalleşme alanlarında veya talep edilen alanlarda ulaşmış, veriler bizzat toplanmıştır. Araştırmaya yönelik olarak gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya katılma konusunda gönüllü lise öğrencilerine form verilmiştir. Formların doldurulması 5-7 dakika sürmüştür. Anket uygulaması ders dışı serbest zamanlarda, sosyal alanlarda toplanmıştır. Veri toplama izni Özkent Akbilek Fen lisesi ve Tüzyeksav Fen Lisesi tarafından sağlanmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitimi, baba eğitimi ve anne meslek, baba meslek bilgilerinin elde edildiği kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde bu

çalışmanın amacına uygun olarak Baldwin ve Caldwell (2003) tarafından geliştirilen ve Üstün (2016) tarafından güvenilirlik ve geçerliği sağlanan “Ergenler İçin Serbest Zaman Motivasyon Ölçeği” ile Karataşve Tagay (2020) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen “Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır.

### **2.3.1 Ergenler için Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği**

Baldwin ve Caldwell (2003) tarafından geliştirilen ve Üstün (2016) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, 20 soru 5 likert ve 5 alt boyuttan (Motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon, içselleştirilen motivasyon kişiselleştirilen motivasyon, içsel motivasyon) oluşan “Ergenler İçin Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği (Free Time Motivation Scale for Adolescents)” kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .661 olarak hesaplanmıştır.

### **2.3.2. Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeği**

Karataşve Tagay (2020) tarafından geliştirilerek bizzat üstün yetenekli öğrenciler üzerinde sınınan “Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeği”, 37 madde 8 alt boyuttan (özgüven, duyarlılık, özeleştirme yapabilme, sosyal kabul, güvengelik, nezaket kuralları mizah, etkin dinleme) oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .892 olarak hesaplanmıştır.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Kişisel değişkenler açısından kategorileştirilmiş ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ölçek alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis- Skewness) kat sayıları aralığı ile kontrol edilmiş, söz konusu aralığın +2.0 ve -2.0 değerlerini aştığından, verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden ikili küme karşılaştırmaları için Mann whitney u testi, ikiden fazla küme karşılaştırmaları için Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için ki-kare analizi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar

arasındaki ilişkinin tespiti spearman korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

### 3. BULGULAR

**Tablo.1 Katılımcı özellikleri**

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	103	44,8
	Erkek	127	55,2
Yaş	14	55	23,9
	15	46	20,0
	16	62	27,0
	17	67	29,1
Sınıf	9. sınıf	97	42,2
	11. sınıf	133	57,8
Haftalık Boş Zaman	1-3 saat	24	10,4
	4-6 saat	58	25,2
	7-9 saat	48	20,9
	10 saat ve üzeri	100	43,5
Anne Eğitim	İlköğretim	43	18,7
	Lise	77	33,5
	Üniversite	92	40,0
	Lisansüstü	18	7,8
Baba Eğitim	İlköğretim	23	10,0
	Lise	50	21,7
	Üniversite	123	53,5
	Lisansüstü	34	14,8
Anne Meslek	Memur	81	35,2
	Serbest Meslek	33	14,3
	Ev Hanımı	116	50,4
Baba Meslek	Memur	140	60,9
	Serbest Meslek	76	33,0
	İşçi	14	6,1
Okul Öncesi Eğitim	Evet	180	78,3
	Hayır	50	21,7
<b>TOTAL</b>		<b>230</b>	<b>100</b>

Tablo.1’de katılımcı özellikleri verilmiştir. Katılımcılar 9. (%42.2) ve 11. (%57.8) sınıflardan oluşmakta, haftalık boş zaman sürelerinin 10 saat ve üzerinde (%43.5) yoğunlaştığı, anne-baba eğitiminde çoğunluğun üniversite düzeyinde eğitime sahip olduğu ve katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitime sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo.2 Cinsiyete göre ESMÖ ve alt boyutlarının değerlendirilmesi**

Cinsiyet	N	X	SS	t	p
----------	---	---	----	---	---

Motivasyonsuzluk	Kız	103	10,50	4,12	0,851	0,395
	Erkek	127	10,03	4,23		
Dışsal Motivasyon	Kız	103	9,90	4,07	-1,129	0,260
	Erkek	127	10,51	4,11		
İçselleştirilen Motivasyon	Kız	103	6,70	2,56	-1,328	0,186
	Erkek	127	7,18	2,78		
Kişiselleştirilen Motivasyon	Kız	103	14,20	3,65	0,317	0,752
	Erkek	127	14,05	3,67		
İçsel Motivasyon	Kız	103	17,17	3,16	1,063	0,289
	Erkek	127	16,67	3,94		

Tablo.2'ye göre ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.3 Cinsiyete göre SBÖ alt boyutlarının değerlendirilmesi**

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Özgüven	Kız	103	25,25	6,06	-1,075	0,283
	Erkek	127	26,12	6,18		
Duyarlılık	Kız	103	14,01	2,83	1,144	0,254
	Erkek	127	13,56	3,07		
Özeleştirilme Yapabilime	Kız	103	13,73	3,18	-0,722	0,471
	Erkek	127	14,04	3,27		
Sosyal Kabul	Kız	103	13,75	1,99	<b>3,308</b>	<b>0,001**</b>
	Erkek	127	12,69	2,86		
Güvengelik	Kız	103	16,45	2,58	1,838	0,067
	Erkek	127	15,81	2,66		
Nezaket Kuralları	Kız	103	10,57	1,77	1,724	0,086
	Erkek	127	10,14	1,99		
Mizah	Kız	103	9,97	2,08	0,638	0,524
	Erkek	127	9,79	2,15		
Etkin Dinleme	Kız	103	9,80	1,85	1,687	0,093
	Erkek	127	9,36	2,02		

\*\*p<0.01

Tablo.3'e göre cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutları değerlendirilmiştir. Sosyal kabul alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuş (p<0.01) ancak diğer alt boyutlarda herhangi bir istatistiksel anlamlılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.4 Yaşa göre ESMÖ Alt boyutlarının değerlendirilmesi**

		X	SS	F	p
Motivasyonsuzluk	14 yaş	10,49	4,14	1,116	0,343
	15 yaş	11,08	4,59		
	16 yaş	9,94	4,07		
	17 yaş	9,74	3,99		
Dışsal Motivasyon	14 yaş	10,36	4,40	1,385	0,248
	15 yaş	11,01	4,38		
	16 yaş	9,43	3,40		
	17 yaş	10,36	4,17		
İçselleştirilen Motivasyon	14 yaş	7,16	3,10	1,760	0,156
	15 yaş	7,58	3,12		
	16 yaş	6,43	2,36		
	17 yaş	6,87	2,21		
Kişiselleştirilen Motivasyon	14 yaş	14,10	3,73	0,771	0,511
	15 yaş	13,49	4,03		
	16 yaş	14,12	3,45		
	17 yaş	14,56	3,53		
İçsel Motivasyon	14 yaş	17,40	3,16	0,859	0,463
	15 yaş	16,26	4,74		
	16 yaş	16,98	3,35		
	17 yaş	16,83	3,31		

Tablo.4'e göre ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutları yaş değişkenine göre değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.5 Yaşa göre SBÖ Alt boyutlarının değerlendirilmesi**

		X	SS	F	p
Özgüven	14 yaş	26,24	6,51	2,410	0,068
	15 yaş	23,58	6,26		
	16 yaş	26,24	6,17		
	17 yaş	26,32	5,44		
Duyarlılık	14 yaş	13,81	3,11	0,531	0,661
	15 yaş	13,38	3,05		
	16 yaş	13,65	2,80		
	17 yaş	14,08	2,97		
Özeleştirici Yapabilime	14 yaş	14,05	3,68	1,289	0,279
	15 yaş	13,08	3,58		
	16 yaş	14,00	2,91		
	17 yaş	14,23	2,79		
Sosyal Kabul	14 yaş	13,33	2,25	0,155	0,926

	15 yaş	13,13	2,26		
	16 yaş	13,01	2,29		
	17 yaş	13,19	3,19		
Güvengelik	14 yaş	16,09	3,20	0,302	0,824
	15 yaş	16,19	2,57		
	16 yaş	16,28	2,40		
	17 yaş	15,86	2,42		
Nezaket Kuralları	14 yaş	10,49	1,94	0,181	0,909
	15 yaş	10,23	2,20		
	16 yaş	10,31	1,67		
	17 yaş	10,29	1,89		
Mizah	14 yaş	10,14	2,27	1,059	0,367
	15 yaş	10,05	2,17		
	16 yaş	9,49	2,22		
	17 yaş	9,88	1,85		
Etkin Dinleme	14 yaş	9,92	1,90	0,872	0,456
	15 yaş	9,52	2,13		
	16 yaş	9,37	2,06		
	17 yaş	9,46	1,78		

Tablo.5'e göre cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutları değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.6 Sınıfa göre ESMÖ alt boyutlarının değerlendirilmesi**

	Sınıf	X	SS	t	p
Motivasyonsuzluk	9. sınıf	10,80	4,41	1,740	0,083
	11. sınıf	9,83	3,96		
Dışsal Motivasyon	9. sınıf	10,66	4,33	1,333	0,184
	11. sınıf	9,93	3,90		
İçselleştirilen Motivasyon	9. sınıf	7,37	3,13	1,857	0,065
	11. sınıf	6,67	2,29		
Kişiselleştirilen Motivasyon	9. sınıf	13,74	3,91	-1,333	0,184
	11. sınıf	14,39	3,45		
İçsel Motivasyon	9. sınıf	16,78	4,02	-0,386	0,700
	11. sınıf	16,97	3,30		

Tablo.6'da göre ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutları sınıf değişkenine göre değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.7 Sınıfa göre SBÖ alt boyutlarının değerlendirilmesi**

	Sınıf	X	SS	t	p
Özgüven	9. sınıf	24,93	6,53	-1,687	0,093
	11. sınıf	26,31	5,77		
Duyarlılık	9. sınıf	13,5	3,15	-1,138	0,256
	11. sınıf	13,95	2,82		
Özeleştirme Yapabilme	9. sınıf	13,55	3,80	-1,322	0,188
	11. sınıf	14,15	2,72		
Sosyal Kabul	9. sınıf	13,14	2,28	-0,121	0,903
	11. sınıf	13,18	2,75		
Güvengelik	9. sınıf	16,08	2,95	-0,091	0,927
	11. sınıf	16,11	2,40		
Nezaket Kuralları	9. sınıf	10,31	2,10	-0,177	0,860
	11. sınıf	10,35	1,76		
Mizah	9. sınıf	10,06	2,26	1,159	0,247
	11. sınıf	9,73	2,00		
Etkin Dinleme	9. sınıf	9,61	2,12	0,354	0,724
	11. sınıf	9,52	1,84		

\*\*p<0.01

Tablo.7'ye göre sınıf değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutları değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.8 Haftalık Boş zamana göre ESMÖ alt boyutlarının değerlendirilmesi**

		X	SS	F	P
Motivasyonsuzluk	1-3 saat	9,46	3,99	1,526	0,209
	4-6 saat	9,81	4,05		
	7-9 saat	9,78	4,17		
	10 saat ve üzeri	10,90	4,26		
Dışsal Motivasyon	1-3 saat	9,96	3,01	0,766	,514
	4-6 saat	10,94	4,26		
	7-9 saat	10,07	4,22		
	10 saat ve üzeri	9,98	4,17		
İçselleştirilen Motivasyon	1-3 saat	7,04	2,25	0,922	0,431
	4-6 saat	7,27	2,98		
	7-9 saat	7,25	2,92		
	10 saat ve üzeri	6,64	2,49		
Kişiselleştirilen Motivasyon	1-3 saat	14,41	2,90	0,341	0,796
	4-6 saat	14,26	3,80		
	7-9 saat	14,37	3,9		
	10 saat ve üzeri	13,84	3,62		
İçsel Motivasyon	1-3 saat	16,33	3,74	0,230	0,876
	4-6 saat	17,03	3,52		
	7-9 saat	17,00	3,87		
	10 saat ve üzeri	16,89	3,55		

Tablo.8'e göre ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutları haftalık boş zaman değişkenine göre değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo.9 Haftalık boş zamana göre SBÖ alt boyutlarının değerlendirilmesi**

		X	SS	F	P	Fark (Scheffe)
Özgüven	A 1-3 saat	26,66	5,59	0,796	,497	
	B 4-6 saat	25,86	6,40			
	C 7-9 saat	26,46	6,52			
	D 10 saat ve üzeri	25,08	5,91			
Duyarlılık	A 1-3 saat	14,58	3,3	2,875	<b>0,037*</b>	<b>A&gt;D C&gt;D</b>
	B 4-6 saat	13,92	3,34			
	C 7-9 saat	14,41	2,68			
	D 10 saat ve üzeri	13,16	2,69			
Özeleştirici Yapabilime	A 1-3 saat	14,54	3,5	1,537	0,206	
	B 4-6 saat	13,49	3,60			
	C 7-9 saat	14,58	3,10			
	D 10 saat ve üzeri	13,65	2,95			
Sosyal Kabul	A 1-3 saat	13,08	2,43	0,111	0,954	
	B 4-6 saat	13,10	2,6			
	C 7-9 saat	13,35	2,00			
	D 10 saat ve üzeri	13,13	2,79			
Güvengenlik	A 1-3 saat	16,66	2,58	1,704	0,167	
	B 4-6 saat	15,52	3,02			
	C 7-9 saat	16,52	2,16			
	D 10 saat ve üzeri	16,09	2,59			
Nezakete Kuralları	A 1-3 saat	10,2	1,79	0,479	0,697	
	B 4-6 saat	10,16	1,98			
	C 7-9 saat	10,60	1,92			
	D 10 saat ve üzeri	10,33	1,89			
Mizah	A 1-3 saat	10,10	2,22	0,792	0,499	
	B 4-6 saat	9,81	2,30			
	C 7-9 saat	9,50	2,18			
	D 10 saat ve üzeri	10,03	1,96			
Etkin Dinleme	A 1-3 saat	9,75	1,51	0,710	0,547	
	B 4-6 saat	9,27	1,93			
	C 7-9 saat	9,79	2,12			
	D 10 saat ve üzeri	9,58	1,99			

Tablo.9'a göre haftalık boş zaman değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutları değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda ergenler için serbest zaman motivasyonu ölçeği alt boyutlarından duyarlılık boyutunda ( $p<0.05$ ) diğer kategorilere göre 10 saat ve üzeri aleyhine istatistiki olarak anlamlı sonuca ulaşılmıştır.

**Tablo.10 ESMÖ ve SBÖ alt boyutları arasındaki ilişki**

		Özgüven	Duyarlılık	Özeleştirilme	Sosyal Kabul	Güvengenlik	Nezakat Kuralları	Mizah	Etkin Dinleme
Motivasyonsuzluk	r	<b>-0.288**</b>	<b>-0.354**</b>	<b>-0.140*</b>	<b>-0.205**</b>	<b>-0.169*</b>	<b>-0.251**</b>	<b>-0.145*</b>	<b>-0.282**</b>
	p	0.000	0.000	0.034	0.002	0.010	0.000	0.028	0.000
Dışsal Motivasyon	r	<b>-0.140*</b>	-0.117	-0.021	<b>-0.136*</b>	<b>-0.144*</b>	<b>-0.141*</b>	-0.111	<b>-0.162*</b>
	p	0.034	0.076	0.746	0.040	0.029	0.033	0.094	0.014
İçselleştirilen Motivasyon	r	-0.077	0.029	-0.053	<b>-0.137*</b>	-0.124	-0.023	-0.022	-0.094
	p	0.244	0.663	0.424	0.037	0.060	0.724	0.740	0.155
Kişiselleştirilen Motivasyon	r	<b>0.302**</b>	<b>0.345**</b>	<b>0.213**</b>	0.103	<b>0.247**</b>	<b>0.218**</b>	0.120	<b>0.238**</b>
	p	0.000	0.000	0.001	0.120	0.000	0.001	0.069	0.000
İçsel Motivasyon	r	<b>0.197**</b>	<b>0.178**</b>	0.094	0.003	0.107	<b>0.226**</b>	0.124	<b>0.164*</b>
	p	0.003	0.007	0.157	0.965	0.105	0.001	0.061	0.013

\*p<0.05, \*\*p<0.01

ESMÖ alt boyutlarından motivasyonsuzluk ile SBÖ alt boyutlarından özgüven, özeleştirilme, sosyal kabul, güvengenlik, nezaket kuralları, mizah, etkin dinleme arasında düşük düzeyde negatif yönlü, duyarlılık alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki,

ESMÖ alt boyutlarından dışsal motivasyon ile SBÖ alt boyutlarından özgüven, sosyal kabul, güvengenlik, nezaket kuralları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki,

ESMÖ alt boyutlarında içselleştirilen motivasyon ile SBÖ alt boyutlarından sosyal kabul arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki,

ESMÖ alt boyutlarında kişiselleştirilen motivasyon ile SBÖ alt boyutlarından öz eleştiri yapabilme, güvengenlik, nezaket kuralları ve etkin dinleme arasında düşük düzeyde pozitif ilişki ve öz güven alt boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki,

ESMÖ alt boyutlarında içsel motivasyon ile SBÖ alt boyutlarından özgüven, duyarlılık, nezaket kuralları ve etkin dinleme arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA

Serbest zaman etkinliklerine katılım, motivasyon ve ödül sistemleri organizasyon teorisinin bir alanına dahil edilebilir. Bu alandaki en güçlü “etki motivasyondur” çünkü diğer iki bileşenle de örtüşmektedir. Motivasyona ilişkin klasik literatür incelendiğinde dört ana teori alanı ortaya çıkar: Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi; Herzberg’in Motivasyon/Hijyen (iki faktörlü) Teorisi; McGregor’un XY Teorileri; ve McClelland’ın Değerlendirme Teorisi İhtiyacı. Maslow, insanların, tüm alt düzey ihtiyaçlar karşılanmadıkça, insanların bir ihtiyaç alanı tarafından motive edilmesini engelleyen, hiyerarşik bir düzende olan karşılanmamış ihtiyaçlar tarafından motive edildiğini belirtmektedir. Genel serbest zaman yaklaşımlarının Maslow’un görüşleri çerçevesinde odaklandığı söylenebilir (Pardee 1990). Herzberg ise farklı bir motivasyon bakış açısı ile tatmin ve tatminsizliğin aynı süreklilik üzerinde olmadığını ve dolayısıyla karşıt olmadıklarını belirterek görüşlerini açıklamaya çalışmaktadır.

McClelland’ın başarı ihtiyacı Maslow’un kendini gerçekleştirmesinin temelini oluşturmaktadır (Witt ve Wright 1992). McGregor’un Y Teorisi, Maslow’un kendini gerçekleştirme motivasyon düzeyiyle büyük ölçüde eşleşir ve kendini yönlendirme, öz kontrol ve olgunluk kontrolü motivasyonunun olduğu varsayımına dayanmaktadır. Katılımcıların motive edilmesi isteniyorsa, ödül sistemleri içsel faktörlere karşılık gelmelidir. (Sengupta 2011). Dışsal faktörleri tatmin etmek, çalışanları motive etmek için çok yaygın olarak denenen bir yöntemdir, ancak teori, bu çabaların motive olmuş katılımcılara yol açamayacağını göstermektedir. Motivasyon ile ilgili bu temel kuramların en büyük ortak noktalarını motivasyonun yönü ve kaynağı ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Serbest zaman motivasyonu açısından incelendiğinde ise motivasyonun kaynağı ile ilgili çalışmaların niceliksel olarak daha fazla olduğu söylenebilir (Carlton 2022).

Çalışmamızda kullandığımız ölçme araçları da bu perspektiften incelendiğinde anlamlı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Serbest zaman katılımı ile ilgili olarak ilkesel bazı kurallar belirlenmiştir. Bu özelliklerden en bariz olanı da katılımcının serbest zaman etkinliklerine özgür bir seçimle katılmış olması

zorunluluğudur. Ancak bu zorunluluğun kavramsal olarak bağlayıcı, prensip açısından özgürleştirici bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Herhangi bir serbest zaman etkinliğine kendi seçilimi ya da içsel motivasyon aracılığı ile katılan bireylerin akış deneyiminin yaşadığı kabul edilmektedir (Csíkszentmihályi 1997). Üstün zekalı ve üstün yetenekli ergen bireylerin serbest zaman katılım motivasyonlarını ölçmek amacıyla uyguladığımız ölçeklerde de bu amaca hizmet eder şekilde içsel motivasyon kaynaklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış bulunmaktayız. Çalışmamızda ergenler için serbest zaman motivasyon ölçeği alt boyutlarından “kişiselleştirilen motivasyon” ve “içsel motivasyon” ortalamalarının “motivasyonsuzluk” ve diğer dışsal motivasyon alt boyutlarından daha yüksek çıkması da bu temel ilkelerin uyumluluğuna işaret etmektedir. Geçmişte üstün yetenekli çocukların akademik yeterliliğe ilişkin asgari beklentilere göre başarıya ulaşamama sorunu, toplumun taleplerinin yanı sıra ebeveynlerin ve öğretmenlerin endişeleri nedeniyle çözüme ulaşamamaktaydı (Thiel ve Thiel 1977). Ancak yapılan çalışmalar ve eğitim sistemindeki bazı düzenlemeler bu görüşlerin değişmesine yol açtı. Bu yetenek veya potansiyel kavramı, Gagné'nin (1995, 2009, 2010) Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik ve Yetenek Modeli 2.0'da ele alınmaktadır. Gagné (2010), doğal "yeteneklerin" geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Gelişimsel sürecin iki tür katalizör tarafından kolaylaştırılabileceğini veya engellenebileceğini savunmuştur ve bunları: içsel ve çevresel olarak nitelendirmiştir. Kişisel katalizörler, tümü genetik arka plandan etkilenen özelliklere (fiziksel ve zihinsel) ve hedef yönetimine (örneğin, farkındalık, motivasyon ve irade) bölünmüştür. Çevresel katalizörler ortamdır (örneğin, fiziksel, kültürel, sosyal, ailesel) bireyler, aile öğretmenleri veya akıl hocaları gibi (Karnes ve Bean 2021). Bu noktadan hareketle üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin bazı özellikleri şu şekilde düzenlenmiştir; (a) özellikle ilişkiler ve kişiler arası etkinin uygulanmasıyla ifade edilen sosyal doğası; (b) genç liderler arasında yetişkinlere göre daha merkezi görünen ve hem genel hem de göreve özgü becerilerin geliştirilmesini içeren gelişimsel yönleri; ve (c) organizasyonel ortam, çevredeki bireyler ve belirli bireylerin liderlik yeteneklerini ifade etme yollarını etkileyen diğer dış yapısal özellikler dahil olmak üzere özel bağlamı açısından diğer bireylerden farklılaşmaktadırlar (Johnsen 2021).

En az bir duyunun aşırı uyarılması veya aşırı duyarlılığı ile ilgili sorunlar üstün yetenekliler arasında yaygındır (Daniels ve Piechowski 2008). Bu duyarlılık

hali içsel motivasyon kaynaklarının aşırı kullanımı ile sonuçlanmakta ve birey iç kaynaklara dayanmayan öğrenme ortamları ve serbest zaman etkinliklerine katılımda seçici olabilmektedir (David 2018). Staron (2000) tarafından üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenlerin serbest zaman tercihleri ile ilgili yapılan bir araştırmada bu bireylerin daha çok akademik gelişimsel etkinlikler üzerinde motive oldukları, fiziksel aktiviteye dayanmayan serbest zaman etkinliklerini (müzik dinlemek, film izlemek, kitap okumak vb.) tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sportif rekreatif etkinliklere katılan azınlık grubun ise kendi tercihleri ile bu branşlara yöneldiğini açıklamıştır. Milgram ve Hong (2010) üstün zekalı ve üstün yetenekli ergen bireyler üzerine yaptıkları çalışmada da benzer bir şekilde entelektüel açıdan üstün yetenekli araştırma katılımcılarının çoğunluğunun ilgi ve yeteneklerine odaklanıldığı ve bunun tam tersi olmadığı görülmüştür. Boazman ve Sayler (2011), bu bireylerin, benzer yaştaki akranlarına göre daha yüksek bir refah ve memnuniyet duygusu ifade etme eğiliminde olduklarını, çünkü güçlü bir öz yeterliliğe sahip olduklarını ve kötü bir ruh hali içinde olma olasılıklarının daha düşük olduğunu buldu. Araştırmacılar, üstün yetenekli öğrencilere, enerjilerini ve dikkatlerini boş zaman etkinlikleri için çalışmaya zaman ayırmalarını gerektiren zorunlulukların sağlanması gerektiğini öne sürmektedirler. Ancak eğitim ortamını ve motivasyon iklimini etkileyen okul değildir. Aile üyelerinin fiziksel aktiviteye yönelik tutumu, sporcuya, antrenöre destekleri ve antrenman içeriğini uygun şekilde planlama becerisi, takım arkadaşları, tesisler, medyanın ve diğer insanların ilgisi, değerler ve sosyal hükümler de katkıda bulunmaktadır (Mêlinis 2020).

Özgür irade anlayışı, sosyal olarak arzu edilen davranış için önemli bir temeldir (Baumeister ve Vohs 2007). Bireye ve topluma faydalar sağlar ve aslında iyi bir öz kontrol, görev performansı, serbest zaman etkinliklerinin planlanması, okul ve iş başarısı, popülerlik, zihinsel sağlık ve uyum ve iyi kişilerarası ilişkiler de dahil olmak üzere arzu edilen pek çok sonuca katkıda bulunduğu bilinmektedir. Araştırmamız sonuçlarına dayanarak üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin serbest zaman motivasyonlarının içsel motivasyon kaynaklarına dayandığını söyleyebiliriz. Üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel akranlarıyla zaman geçirmesine olanak tanınarak, uygun akademik mücadele ve ilişki kurma fırsatlarını en üst düzeye çıkarılması hedeflenirken, fiziksel aktiviteye çok az ilgisi olan üstün

yetenekli öğrenci, arkadaşlık geliştirmede belirli zorluklarla karşılaşabilir (Cross 2014).

Okullar, çocukların kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürme becerilerinin yanı sıra akran kabulü için hayati önem taşıyan becerileri geliştirdikleri belki de en önemli ortamı temsil eder. Bir kişinin akranlarıyla ve önemli yetişkinlerle başarılı bir şekilde etkileşime girebilme yeteneği, çocuğun gelişiminin en önemli yönlerinden biridir (Gresham 1988). Önde gelen gelişim teorisyenleri (Erikson, Kohlberg, Piaget), sosyal yeterliliğin kronolojik ve/veya zihinsel yaşla yakından paralel olan birbiriyle ilişkili bir dizi aşamada geliştiği sosyal ve ahlaki gelişim teorilerini tanımlamışlardır. Pratik olarak tüm gelişim teorilerinde okul çağındaki çocukların sosyal gelişimine yapılan vurgu açıkça görülmektedir (Salkind 1981). Üstün yetenekli ve üstün zekalı bireyler, çocukluktan bu yana akademik faaliyetler de dahil olmak üzere insan faaliyetlerinin çeşitli alanlarındaki yüksek performansla kanıtlanan yüksek akademik yetenek ve beceri potansiyeli ile karakterize edilir. Bu tür alanlar, diğerlerinin yanı sıra entelektüel, akademik bakış açısı, liderlik, psikomotor ve sanat alanlarını içermektedir (Oliveira ve ark. 2020). Çalışmamız sonuçları incelendiğinde üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenlerin sosyal beceri ölçeği ortalama sonuçlarına göre “sosyal kabul”, “nezaket kuralları”, “mizah”, “etkin dinleme” ve “güvengelik” alt boyut ortalamalarının; “özgüven”, duyarlılık” ve “özeleştir” alt boyutlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında üstün yetenekli ve üstün zekalı bireylerin sosyal uyum becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Ancak bu bireylerin içsel süreçlere dayanan sosyal becerileri ile ilgili bazı sorunlar yaşayabileceği de söylenebilir. Genel akademik literatür incelendiğinde pek çok araştırmacı üstün yetenekli çocukların uyum sorunu yaşamadıklarını, hatta bu konuda üstün yetenekli olmayan çocuklara göre daha üstün olduklarını belirtmişlerdir (Beer, 1991, Gagné ve Gagnier, 2004, Nail ve Evans 1997). França-Freitas ve bir grup araştırmacı 2014 yılında yaptıkları bir çalışmada empatik beceriler hariç tüm kategorilerde üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar için daha ayrıntılı bir sosyal beceri repertuarına işaret etmektedir. Araştırmacılar üstün yetenekli çocukların yüksek bilişsel yetenekleri nedeniyle kendilerini ve başkalarını daha iyi anlayabildiklerini ve dolayısıyla stres ve sosyal çatışmalarla başa çıkma konusunda daha donanımlı olduklarını düşünmektedir (Neihart, 1999). Ancak çalışmalar, üstün yetenekli çocuklarda sosyal uyumla ilgili çelişkili hipotezlerin bir sonucu olarak

sıklıkla çelişkili sonuçlar üretmiştir. Bazı araştırmacılar üstün yetenekli çocukların sosyo-duygusal uyum sorunlarına daha yatkın olduğunu düşünürken, diğer araştırmacılar üstün yetenekli çocukların genellikle yeteneklerinin bir sonucu olarak sosyo-duygusal uyum konusunda daha iyi kapasiteye sahip olacaklarını varsaymaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar hipotezlerimizle uyumlu bir şekilde üstün zekalı ve üstün zekalı bireylerin sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yalnızlık üstün yetenekli çocukların en yaygın özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Robinson (2002) popüler olduklarında bile kendilerini yalnız hissettiklerini ve arkadaşlıklarını kurtarmak için yeteneklerini gizlemeye çalıştıklarını ileri sürmüştür. Bazı araştırmacılar ise bu bireylerin yalnızlıklarını zengin iç dünyalarının bir sonucu olarak açıklamaktadırlar. Bu durum da üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin kendilerinden diğerlerinden daha fazla keyif almalarını sağlıyor olabilir (Csikszentmihalyi ve ark. 1993, Gross 1993, Winner 2000). Bu görüşler çerçevesinde sosyal beceri ölçeği “özgüven”, “duyarlılık” ve “özeleştirici” alt boyut ortalamalarındaki düşüklük açıklanabilir. Kendilerini diğer çocuklardan farklı hisseden üstün yetenekli çocuklar genellikle daha düşük özsaygı sergilerler (Papadopoulos 2021). Ancak bu durum her koşulda sosyal uyumsuzluk ile sonuçlanmayabilir. Nezaket, etkin dinleme, mizah gibi özellikler dış dünyaya yansıtılan özellikler bu bireylerin içinde bulunduğu ortam, eğitim, desteklenme düzeyi gibi değişkenlerle ilişkilidir. Her ne kadar üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar üzerine yapılan çalışmalar farklı sonuçlar gösterse de her grubun üyesinin öznel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çalışmamız ergen bireyler serbest zaman motivasyonu ve sosyal beceri ilişki düzeyleri incelendiğinde; ESMÖ “motivasyonsuzluk” alt boyutunun, SBÖ’nün “duyarlılık” alt boyutu hariç tüm alt boyutları ile düşük yönde ve negatif bir ilişkiye sahip olduğu “duyarlılık” alt boyutu ile de yine negatif yönde fakat orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Motivasyonsuzluk genel olarak; başarı hırsı veya motivasyonu yokluğu, pasiflik, engellenmeye katlanamama, yoğunlaşma ve rutinlere uyma zorluğu, vb. özelliklerle kendini gösteren bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma konusu düşük düzeyde negatif ilişki bu çalışmanın hipotezleri ve genel motivasyon kuramları ile uyumlu bir yapıdadır. Sosyal becerilerdeki içsel ve

dışsal özellikler ile motivasyonsuzluk arasında gözlenen bu ters orantı genel olarak üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin, serbest zaman etkinliklerine katılmada motivasyon düzeylerinin toplam sosyal becerileri ile ilişkilendirebileceğini göstermektedir. “Duyarlılık” alt boyutu ile motivasyonsuzluk arasındaki orta düzey negatif ilişki ise üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin karakteristik bir özelliği olarak kabul edilebilir. Zira üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler yapılan çalışmalarda duyarlılık açısından genel olarak yüksek puanlar elde etmektedirler. Tirri ve Nokelainen (2014) akademik açıdan ortalama ve üstün yetenekli öğrencilerin duyarlılıkları üzerine yaptıkları çalışmada; bazı eylem becerileri için, hedef yönelimini koruma, göreve devam etme ve herhangi bir işin yapılması için gerekli adımları atma yeteneğinin önemine vurgu yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, dört kategoride duyarlılık, muhakeme, motivasyon, eylem davranışlarında üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin daha yüksek ortalamalar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duyarlılık hali serbest zaman motivasyonu üzerinde de etkili olmaktadır. Sara (2017) üstün yetenekli öğrenciler üzerine rekreatif amaçlı okuma ile ilgili çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin dışsal motivasyon kaynaklı rekreasyonel okumalara direnç gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar ve araştırmamızın sonuçları paralellik göstermektedir. Ayrıca üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin serbest zaman etkinliklerini planlama ve uygulama aşamalarında özgür bırakılmaları sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmamız ve yukarıda adı geçen araştırmalara destek olacak nitelikte elde ettiğimiz bir diğer sonuç ise ESMÖ ile SBÖ ilişki tablosunda yer alan yine motivasyon odaklı negatif yönde düşük ilişkili “dışsal motivasyon” alt boyutunda gözlenmektedir. Dışsal motivasyon alt boyutu ile; “özgüven”, “sosyal kabul”, “güvengenlik”, “nezaket kuralları”, ve “etkin dinleme” alt boyutları ile aralarında düşük düzeyde negatif yönde bir anlamlılık gözlenmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyutu ilişki düzey ve yönleri ile benzer sonuçlar elde edilmesinin nedenin yine üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin kendi etkinliklerini planlama ve uygulama becerisinin yüksek olması ile açıklayabiliriz. Katılımcı grubun genel özellikleri göz önüne alındığında motivasyon kaynaklarını ve yönlerini belirlemede etkin oldukları söylenebilir. Lee (2020) yaptığı çalışmada benzer bir şekilde; üstün yetenekli öğrencilerin sosyal konulara daha güçlü bir ilgi gösterdiklerini ve kimliği belirlenemeyen öğrencilere göre gönüllü sosyal ve sivil katılım konusunda daha fazla

farkındalık gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, bu bireylerin genel olarak motivasyon kaynaklarının kişisel beklentileri ve durumları ile paralel olarak gerçekleştiği ve dışsal güdüleme araçlarının genellikle birey tarafından gerçekleştirilmediğini gözlemlemiştir (Churchill 2017, Mudrak ve Zabrodka 2015, Bachtold 1969).

Ergenlerin günlük yaşam ve serbest zaman başa çıkma stratejilerine ilişkin araştırmalar faydalı olsa da üstün yetenekli öğrenciler okulda zorluk eksikliği veya entelektüel karşıtı okul iklimi gibi ergenlikle ilişkili çalkantılı değişiklikleri daha da karmaşık hale getiren baskılarla karşı karşıyadır (Plucker 1998). Bu tarz dışsal güdüleme çabaları veya gelişimsel faktörler üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Birey bu baskı ortamında içe kapanma, yalnızlaşma gibi davranışlar gösterebilir. Yalnızlık üstün yetenekli çocukların en yaygın özelliklerinden biridir. Robinson (2002), popüler olduklarında bile kendilerini yalnız hissettiklerini ve arkadaşlıklarını kurtarmak için yeteneklerini gizlemeye çalıştıklarını ileri sürmüştür. Bu çalışma ve uzman görüşleri üstün zekalı ve üstün yetenekli ergen bireylerin motivasyon kaynaklarının ve sosyal becerilerinin ne kadar hassas olduğunu göstermede oldukça önemlidir. Gagne (1993,2000) üstün yetenekliliğin yetenek alanlarının yeteneklere dönüşmesini etkileyen ve buna katkıda bulunan kişisel katalizörlerden biri olarak, üstün zekalılık ve yetenek modeline motivasyonu da dahil etmiştir. Motivasyonun, belirli bir yeteneğin ortaya çıkması için gerekli olan kapsamlı uygulama ve öğrenmeye yardımcı olduğuna ve bu gelişimin önemli bir parçası olduğuna inanmaktadır. Böylelikle birey dışsal bir motive aracına dayansa da eğer bu kaynağı doğru bir şekilde işleyip içselleştirebilirse eğitim, sağlık, serbest zaman alışkanlıkları gibi davranışlarını organize etmekte başarılı olabilecektir. Aynı zamanda davranışların sürdürülebilirliği de bu noktada önem kazanmaktadır. Bu kişiselleştirme süreci önemli bazı bilişsel fonksiyonlarla da ilişkilidir. Üstün yetenekli çocuklar ile üstün yetenekli olmayanlar arasında benlik kavramının çeşitli bileşenleri açısından farklılıklar bulunmuştur. Akademik, sosyal ve davranışsal benlik kavramında daha üst puan ortalamaları pek çok çalışmayla desteklenmektedir (Gross ve ark 2007, Bain ve Bell 2004, Gagné ve Gagnier, 2004). Sosyal becerilerdeki bu seçicilik serbest zaman etkinliklerinin çeşit, süre, aktivite şekli gibi farklı özelliklerinde de etkili olabilmektedir. Çalışmamızda da bu görüşleri

destekler biçimde ESMÖ “kişiselleştirme” alt boyutu ile SBÖ alt boyutları arasında orta ve düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Serbest zaman etkinliklerini sosyal becerilerindeki içsel motivasyonlarla destekleyen üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin, bu etkinliklerin orta ve uzun vadede kişisel ve fiziksel faydalarının bilincinde olduklarını söylemek mümkündür. Diğer alt boyut ilişkilerine nazaran en yüksek ilişkiler kişiselleştirilen motivasyon ile diğer sosyal beceriler özellikleri ile ilişkili olarak bulunmuştur. Bir grup araştırmacı üstün zekalı ve üstün yetenekli ergen bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımlarını ve bu serbest zaman katılımının kariyerleri üzerindeki etkilerini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; ergenlikteki okul dışı aktivite alanı ile yetişkinlikteki mesleki aktivite alanı arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca ergenlik çağındaki okul dışı aktiviteleri yetişkin mesleğiyle eşleşen üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin iş başarısı, böyle bir eşleşmenin olmadığı katılımcılardan daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir (Milgram ve ark 1997). Boylamsal olarak 13 yıl süren bu araştırmanın sonuçları üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerle ilgili olarak bize iki önemli bakış açısı kazandırmaktadır; birincisi, serbest zaman etkinliklerine katılmak anlık ruhsal ve fiziksel katkılarının yanında uzun süreli olarak ta bireyin yaşamında etkili olabilmektedir. İkincisi, serbest zaman etkinlikleri başta olmak kaydıyla hiçbir etkinlik içselleştirilmeden bu kadar yoğun ve uzun süreli devam edemez. Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenciler okulda zorluk eksikliği veya entelektüel karşıtı okul iklimi gibi ergenlikle ilişkili çalkantılı değişiklikleri daha da karmaşık hale getiren baskılarla karşı karşıyadır (Plucker 1998). Bu yüzden üstün zekalı ve yetenekli çocuklara yönelik kariyer danışmanlığı daha büyük bir önem arz etmektedir (Hong ve ark 1998). Böylelikle dışsal motivasyon kaynaklı serbest zaman etkinlik yönlendirmelerinin içselleştirilmesi ve kişiselleştirilmesi daha kolay gerçekleşebilecektir. İçselleştirilen serbest zaman etkinliklerinin sosyal beceriler üzerine olumlu etkisinden maksimum derecede faydalanmanın mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmamızda üstün yetenekli ve üstün zekalı bireylerin cinsiyetin SBÖ değişkenleri ile karşılaştırılmasında “sosyal kabul” alt boyutu hariç anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel akademik literatür incelendiğinde de araştırmacıların benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Huan ve bir grup araştırmacının 2012 yılında üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenler üzerine yaptığı kaygılar ve başa

çıkma ile ilgili çalışma, Yong'un (1992) yılında üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenlerin tutumları üzerine yaptığı çalışma, Wininger ve Rinn (2011) tarafından üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenlerin spora katılım motivasyonları ile ilgili çalışma, Jacobs ve Weisz'in (1994) üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenlerin cinsiyet stereotipleri ile ilgili yürüttüğü çalışmalar ve benzer çalışmaların büyük bir kısmı cinsiyet ile üstün zekalı ve üstün yetenekli olmak arasındaki bir ilişkiye işaret etmemektedir. Sadece "özgüven" alt boyutunda gözlenen düşük sonuçların genel ergenlik gelişimsel ilişkileri ile açıklanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Koşir ve bir grup araştırmacı da 2016 yılında üstün zekalı ve üstün yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ve benlik kavramları üzerine yaptıkları çalışmada da araştırmamızla benzer şekilde; üstün yetenekli erkeklerin, üstün yetenekli olarak tanımlanmayan erkek akranlarına kıyasla daha yüksek akran ilişkileri benlik kavramı bildirirken, üstün yetenekli kızlar, üstün yetenekli olarak tanımlanmayan kızlara kıyasla bu boyutta daha düşük puanlar aldığını ve üstün yetenekli kızların dört grup arasında akran ilişkileri benlik kavramının en düşük olduğu grup olduğunu açıklamışlardır. Bu nedenle, üstün yetenekli kızlardan oluşan grup, popülerliklerini, arkadaşlıklarını ve aynı cinsiyetten akranlarıyla olan etkileşimlerinin kalitesini, üstün yetenekli olarak tanımlanmayan kızlara kıyasla daha düşük algıladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aslında genel olarak üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının bir hassasiyet oluşturabileceği tahmin edilmektedir. Araştırmalar, üstün yeteneklilik etiketi ve etkilerine ilişkin görüşlerin çok yönlü olduğunu ve daha önce belirtilenlerden farklı şekillerde farklılık gösterdiğini göstermektedir. Üstün yetenekli ergenler neredeyse tüm sosyal rollerin, statülerin ve etiketlerin olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu fark etmeye başlayabilirler ve bu da daha derin davranış kalıplarına dönüşmüş olabilir (Manaster ve ark 1994).

Çalışmamızda yaş ve sınıf faktörlerine göre de üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların katılımcı yaş ve buna bağlı sınıf düzeyinin benzer veya çok yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemini içeren bu özel grup hem ülkemizde hem de dünya genelinde yeni yeni tanımlanmaya ve

araştırılmaya başlandığından boylamsal çalışmaların gerekliliği tekrarlanmış olarak kabul edilebilir. Elbette bu homojen kabul edilen grup üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin alanlarına ayrılmış ve buna bağlı gelişimsel dönemleri ile ilişkili nitel araştırmalarla çeşitlendirilebilirse daha verimli sonuçlara ulaşabilecektir. Kesitsel çalışma tasarımı nedeniyle üstün yetenekli olarak etiketlenmenin öğrencilerin sosyal ve duygusal işleyişini ne ölçüde etkilediğine ilişkin sonuçlara varmak mümkün değildir (Koşir ve ark 2016).

Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler üzerine yapılan çalışmalarla birlikte bu bireylerin ebeveynleri ile de ilgili pek çok çalışma akademik literatürde yer almaktadır. Genelde ebeveynler üzerine yapılan bu araştırmalar ebeveyn danışmanlığı ve süreçlerine odaklanmaktadır. Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin doğuştan getirdiği bu özellikleri üzerine çevrenin etkisi belirli bir gelişimsel dönemden sonra etkili olabilmektedir. Bu yüzden çalışmalarda ebeveynlik tarzı, problemlerle başa çıkabilme gibi sorunlar ele alınmaktadır. Üstün yetenekli çocukların, yetişkinlerin ve ailelerinin toplumdaki değerlerini ve kültürel özelliklerini belirlemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (Yazdani ve Daryei 2016). Olağanüstü nitelikler bir bakıma doğuştandır, belirtilmemiş bir doğal yeteneğin gerçek armağanıdır. Bu sebeple ebeveynin dolaylı etkisi bu noktada özelliğin ortaya çıkmasında değil işlenmesinde etkili olabilmektedir (Simonton 2005). Çok farklı ırk, kültür veya ülkeden üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin bulunması aslında ebeveyn eğitim ve meslek olgusunu bir manada geçersiz kılmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda araştırmamızda ebeveyn eğitim ve meslek değişkenleri ile ilgili bir anlamlı farklılık bulunamadığı düşünülmektedir.

Tartışma sonuçlarımız bütün olarak değerlendirildiğinde şu başlıklar ön plana çıkmaktadır; üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler spesifik bir araştırma alanıdır ve araştırmacıların da bazı yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler serbest zaman etkinliklerine katılım motivasyon kaynaklarını içsel süreçlere dayandırmaktadır. Bu durum zaten üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin karakteristik özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılacak olan serbest zaman etkinlik öneri ve yönlendirmelere de açık bir yapıda bulunmaktadır. Genel akademik literatürle uyumlu bir şekilde yüksek sosyal beceriler elde edilmiştir ki bu durumun özelde de serbest zaman etkinlik tercihinde etkili olduğu

düşünülmektedir. Bazı alt boyutlarda elde edilen içe dönük yapının da hem gelişimsel özelliklere dayandığı hem de bu özel katılımcı örneklemin seçici bir özelliği olduğu vurgulanmıştır. Sosyal beceri ve serbest zaman etkinliklerine katılım arasındaki ilişkinin düşük ve orta düzeyde kendisini göstermesi araştırmamız açısından önemlidir. Bu ilişkiler ağı üzerine kurulacak olan daha çeşitli ve nitelikli serbest zaman etkinliklerinin etkilerinin de yüksek düzeyde ilişki içerebileceği ön görülmektedir. Ergenliğin birey üzerinde oluşturduğu baskının üstün zekalı ve üstün yetenekli olmayan bireyler ile aynı özellikleri sergilediği söylenebilir. Bu bireylerin farklılaşan özellikleri sahip oldukları yetenekler arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi gerekliliği de araştırmamızla desteklenmektedir. Her ne kadar nitelik açısından katılımcılar farklılık gösterse de örneklem grubunun yaş ve sınıf açısından benzerlikleri sonuçlarda herhangi bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Genetik faktörlerin baskınlığı ile elde edilen bu özellikler ebeveyn eğitim ve meslek durumundan da bağımsız bir şekilde gelişmektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Üstün yetenekli bireylerin başarılı ve mutlu olabilmeleri için farklılaşmış ve çeşitlendirilmiş eğitim modelleri ve programları gerekmektedir. Toplum ve ülkenin gelişmesi üstün zekalı bireylerin zamanında tanınıp uygun eğitim almasıyla olur. Bu yüzden üstün zekalı bireylere özel eğitim programı gerekmektedir. Sağlanan bu özel eğitim uygulamaları ile üstün zekalı bireyler ülke gelişimine de büyük katkı sağlarlar. Dünyada gelişmiş ülkeler incelendiğinde endüstrinin, sanatın, teknoloji ve bilimin gelişmesinde üstün zekalı bireylerin ilgi duydukları alanda ve zekâ türüne göre aldığı eğitimin katkısı çok büyüktür. Rekreasyon kavramı bireylere psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik olarak fayda sağlayan bir olgudur. Ülkemizde üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların, sosyalleşememe, fiziksel veya duygusal eksikliklere bağlı yalnızlaşma, yaşam kalitesinin düşmesi gibi pek çok olumsuz durum yaşanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı herkesin olduğu gibi üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların da rekreatif etkinliğe katılıma ihtiyaç duydukları literatürce desteklenen bir durumdur. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların rekreatif eğilimleri, rekreatif faaliyetlere katılım engelleri, rekreatif faaliyetlere motive eden faktörlerin belirlenmesi ve üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların için kurumsal bazda uygulanabilir hale getirilebilmesi, engellerin saptanması ve çözüm önerileri geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma bireysel ve çevresel bağımsız değişkenlerin serbest zaman tutumunda önemli bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır. Bu ve benzer özellikteki spesifik grup olma sebebiyle değerlendirilebilir hem de bu bireylerin aldığı özelleştirilmiş eğitim neticesinde rekreasyonel bilinçten eksik kalmış olmaları şeklinde ön görülebilir. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası yazında eksikliği dikkat çeken bu örneklem grubunda niteliksel yönü öne çıkan çalışmalar kurgulanmalıdır.

## 6. KAYNAKLAR

- Ackerman M.C, 1997. Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski'soverexcitabilities, *Roeper Review*, 19(4), p229-236.
- Ağaduman F, 2020. Rekreasyonel motivasyon ve tatmin. Ankara, Akademisyen kitabevi, vadi matbaacılık, s19.
- Ağaoğlu, Y. S. 2002. Türkiye'deki üniversitelerin rekreasyon programlarının geliştirilmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akarsu F, 2004. Üstün Yetenekliler, Çocuk Vakfı Yayınları, s127-154.
- Akatay, A., 2003. Örgütlerde zaman yönetimi, Selçuk üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü dergisi, Sayı: 10, Sayfa: 282-300.
- Akkül B, Ayyıldız T, Karaman M, Karaküçük S, 2016. Rekreasyon bilimi, Türkiye'de rekreasyonel durum bölümü, Ankara, Gazikitabevi, s433-447.
- Akkül B, Karaküçük S, 2016. Ekorekreasyon ve çevre, Ankara, Gazikitabevi, s61.
- Akpınar B, 2007. Eğitim bilimine giriş 5. Baskı, Ankara, Data Yayınevi s130-143.
- Akyüz Y, 1999. Öğretmen örgütlenmesi kuruluşlar etkinlikler sorunlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Sbf Basım Yayım.
- Akyüz Y, 1999. Türk eğitim tarihi. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Ardahan F, Kalkan A, Turgut T, 2016. Her yönüyle rekreasyon. Ankara, Detay yayıncılık, 1. Baskı, s10-14, 24-33, 93-94.
- Ataman A, 2012. Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu.
- Athanasios M, Aikaterini M, 2011. Ergen sporcular arasında mükemmeliyetçilik, kendi kendine karar veren motivasyon ve başa çıkma." Spor ve egzersiz psikolojisi. Sayfa 355-367.
- Bachtold L, 1969. Changes in interpersonal values of gifted adolescents. *Psychology in the Schools* 6.3 sayfa 303-306.
- Bahadır M, 2016. Antikçağdan günümüze boş zaman üzerine bir değerlendirme, ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2, Temmuz 2016, s 103-116.
- Bain S. K, Bell , S. M, 2004 . Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers . *Gifted Child Quarterly* , 48 : 167 – 178 .
- Baker K E, 1997. Depression and suicidal ideation among children, *Gifted Child Quarterly*, 39 p218- 223.
- Batu S, Kırcaali G, 2005. Kaynaştırma, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Beer J, 1991. Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children . *Psychological Reports* , 69, p1128 – 1130
- Beşikçi, T. 2016. Macera rekreasyonunda heyecan arayışı, serbest zaman motivasyonu ve serbest zaman tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: çok hafif hava araçları (ÇHHA) pilot örneği, Yüksek Lisans Tezi Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Beyazkalem 2018. Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kpss Hazırlık, s 153-199.
- Beyazkalem 2018. Sınıf Yönetimi kpss hazırlık, s, 27-33.
- Beyazkalem, 2018. Rehberlik ve Özel Eğitim Kpss Hazırlık, s 211-241.
- Boazman, J, Sayler, M, 2011. Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 33(2), p 76–85.

- Brey E, Lehto X, 2007. The relationship between Daily and vacation activities, *Annals of Tourism Research*, Vol. 34, No. 1, p 160–180.
- Carlton F J, 2022. "Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model." *Educational Psychology* 42.10 p1204-1222.
- Christine W, Wright P, 1992. Tourist motivation: life after Maslow." *Tourist motivation: life after Maslow*. p 33-35.
- Churchill S, 2020. "Left to Chance: gifted students and recreational reading."
- Clawson M, Knetsch L, 1966. *Economics Of Outdoor Recreation*, p 11-28.
- Crawford, 1990. *Rethinking teacher training: one faculty's initiative*. Canada, p.30.
- Cross J, 2021. Gifted children and peer relationships. The social and emotional development of gifted children. *Routledge*, sayfa 41-54.
- Cross J.R, Cross T.L, 2015. Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual, *Journal of counseling and development*, 9, p 163-172.
- Csikszentmihályi M, 1997. "Flow." *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai K., Bp
- Csikszentmihályi M, Rathunde K, Whalen S, 1993. *Talented teenagers: The roots of success and failure*, New York, NY : Cambridge University Press.
- Çakıroğlu O, 2016. *Özel Eğitim*, 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi, s3-20.
- Çalışır M, Tekin A, Tekin G, 2017. *Rekreasyon bilimi 2, Rekreasyonel spor bölümü*, Gazi kitabevi, s16-21.
- Çopuroğlu C, Mengi A, 2014. Toplumsal dışlanma ve otizm. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/5 Spring p. 607-626*.
- Daniels, Susan, and Michael Marian Piechowski, 2009. *Living with intensity: understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press, Inc.
- Demir Ö, 2019. *Bilimin Üvey Çocuğu*, 1. Basım, Bursa, Sentez Yayıncılık, s257.
- Demirci N, Topbaş Demirci P, 2016. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi Dergisi*, 3 (1), Malatya.
- Demirel Ö ve Kaya Z, 2006. *Eğitim Bilimine Giriş*. 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi s 3-20.
- Dikici A, 2007. *Eğitim bilimine giriş*. 5. Baskı, Ankara, Data Yayınevi, s 42-55.
- Driver B. And S Tocher 1970 *Toward a Behavioral Interpretation of Recreation Engagements, with Implications for Planning*. In *Elements of Outdoor Recreation Planning*, B. Driver, p. 9–13. Ann Arbor: University Microfilms.
- Dümenci S.B, Gürsoy F, Aral N, 2016. Türkiyede okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekalı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Education Journal*, 24.
- Erden M, 2009. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. 4. Baskı, Ankara, Arkadaş Yayınevi, s 1-120.
- Erden M, Fidan N, 1998. *Eğitime Giriş*. 1. Baskı, Ankara, Alkım Yayıncılık, s3-40.
- Eripek S, 2005. *Özel eğitim*. 2. Baskı S. 3-8.
- Erişim 1: <https://www.iienstitu.com/blog/egitim-turleri-arasindaki-farklar>
- Erişim 2: <https://ustunzekalilar.org/tr/>.
- Erişim 3: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Maslow\\_teorisi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Maslow_teorisi).
- Erişim 4: [www.kalkinma.gov.tr](http://www.kalkinma.gov.tr)

- Erişim5:<https://www.milliyet.com.tr/egitim/formal-egitim-nedir-ne-ise-yarar-formal-egitiminozellikleri->
- Erişim6: <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>
- Erişim7: <https://anabilgi.anadolu.edu.tr/?contentId=80806>
- Erişim8: <https://by552mugesrakartal.wordpress.com/egitim-nedir/>
- Erişim9: <https://mesutozdemir.org/rekreasyon-egitimi-ve-onemi/>
- Ertekin P, 2020. Üstün Zekalıların Eğitimi, 1. Basım, Ankara, Atlas Akademik Basım Yayın, s1-26.
- Eunsook H, Whiston S, Milgram R, 1993. Leisure activities in career guidance for gifted and talented adolescents: A validation study of the Tel-Aviv Activities Inventory. *Gifted Child Quarterly* 37.2. sayfa 65-68.
- Frances K, Suzanne M. Bean, 2021. eds. *Methods and materials for teaching the gifted.* Routledge.
- Françoys G, 2009. Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent." *The Routledge international companion to gifted education.* p 32-41.
- Françoys G, 2010. Motivation within the DMGT 2.0 framework." *High ability studies* 21.2 P 81-99.
- Françoys G, 1995. From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field." *Roeper review* 18.2, p 103-111.
- Frank G, 1988. "Sosyal beceriler: değerlendirme, eğitim ve sosyal doğrulamanın kavramsal ve uygulamalı yönleri." *Eğitimde davranış terapisi el kitabı*. Boston, MA: Springer ABD, p 523-546. Salkind, N, 1981. *Theories of human development* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Freitas F, Pontes de M, Prette A, Pereira Del Prette Z, 2014. Social skills of gifted and talented children." *Estudos de Psicologia (Natal)* sayı: 19: 288-295.
- Gagné F, 2000. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis, ” . In *International handbook of giftedness and talent* , Edited by: Heller , K. A , Mönks , F. J , Sternberg , R. J and Subotnik , R. F . P 67 – 80 . Oxford : Elsevier Science .
- Gagné F, Gagnier, 2004 . The young gifted child. The socio-affective and academic impact of early entrance to school . *Roeper Review* , 26 : 128 – 138
- Gagné F, 1993. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In *International handbook of research and development of giftedness and talent* , Edited by: Heller , K. A , Mönks , F. J and Passow , A. H p 69 – 88 . Oxford : Pergamon Press .
- Godbey, G. C., Caldwell, L. L., Floyd, M. and Payne, L. L. (2005). *Contributions of leisure studies* Gould S.J, 1996. *The mismeasure of man*. New York, USA: WW Norton company.
- Gömleksiz MN, 2007. Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi eğitim araştırmaları 69-82.
- Grant, P. J. (1984). A determination of priorities for curricular and administrative areas of concern in undergraduate professional preparation in recreation and parks. (Unpublished doctoral dissertation) Temple University.
- Gross C, Rinn, A, Jamieson K, 2007 . Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level . *Roeper Review* , 29 : 240 – 248 .
- Gül T, 2014. *Rekreasyona giriş, Rekreasyon olgusuna genel yaklaşım bölümü*. Ankara, Detay yayıncılık, 1. Baskı, s8,15-19,22-24,30-40,42-43,54.

- Güngörmüş, H.A. (2007). Özel Sağlık-Spor Merkezlerinden Hizmet Alan Bireyleri Rekreatif Egzersize Götüren Faktörler, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
- Gürbüz M, Aydın H, 2012. Zaman kavramı ve yönetimi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü.
- Güven, M., Yeşil, S. 2011. İşletmelerde Zaman Yönetimi, (Editör: İ. Bakan), 2. Baskı, İstanbul, Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar, Beta Basım A.Ş..
- Hanna D, 2018. To be a gifted adolescent. Online submission 2.1, p8-23.
- Huan, V. S., Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H,2012. Concerns and coping in Asian adolescentsgender as a moderator. The Journal of Educational Research, 105(3), P151-160.
- İnandı Y, 2011. Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, Karahan kitabevi s15-40.
- Jacobs J,Weisz V,1994. Gender stereotypes: Implications for gifted education. Roeper Review, 16(3),p 152-155.
- Johnsen, Susan K,2021. ed. Identifying gifted students: A practical guide. Routledge, 2021.
- Kanlı E, 2011. Üstün zekalı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16, s 85-104.
- Karacar E, 2014. Rekreatifliğe giriş, Boş zaman ve rekreatiflik olgusunun tarihsel gelişim süreci bölümü,,Ankara, Detay yayıncılık, 1. Baskı, s70-76.
- Karaküçük S, 2014. Rekreatiflik boş zamanları değerlendirme, altıncı baskı.Ankara. gazi kitabevi ,s67.
- Karaküçük S, 2014. Rekreatiflik boş zamanları değerlendirme. Ankara Gazikitabevi, 6. Baskı, s67.
- Karaküçük S, Gürbüz B.2007. Rekreatiflik ve kent(li)leşme. Birinci baskı. Ankara. Gazi kitabevi, s.9.
- Kathleen SE, 2000.Free time activities of gifted adolescents at a residential high school.
- Kayaalp L, 2008. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi sürekli tıp etkinlikleri, Türkiye'de sık karşılaşılan psikiyatrik rahatsızlıklar sempozyum dizisi no:62, s147-152.
- Kılbaş Ş, 2004. Rekreatiflik boş zamanı değerlendirme. Ankara, Nobel yayıncılık, 3. Baskı, s11-12
- Kılbaş, Ş, 2010. Rekreatiflik: Boş Zamanı Değerlendirme, 4. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi s 338.
- Kızanlıklılı M, 2014. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında rekreatiflik eğitiminin yapısı, International Journal of Science Culture and Sport, July 2014 : Special Issue 1.
- Kirsi T, Nokelainen P,2007. Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity." Educational Research and Evaluation, sayfa 587-601.
- Kocabaş İ,2007. Eğitim bilimine giriş. 5. Baskı, Ankara, Data Yayınevi 235-249.
- Košir K, Horvat M, Aram U,Jurinec N,2016. Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. High Ability Studies, 27(2), p129-148.
- Köksal S, 2020. Üstün Zekalıların Eğitimi, 1. Basım, Ankara, Atlas Akademik Basım Yayın, s49-81.
- Kulik J.A, Kulik C.L.C, 1992. Meta-analytic findings on grouping programs, Gifted Child Quarterly, 36, p 73-77.

- Lee, Seon-Young, et al. Academically gifted adolescents' social purpose. High ability studies 31.1 sayfa17-42.
- Manaster G. J, Chan, J. C, Watt C, Wiche J,1994. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. Gifted Child Quarterly, 38(4),p 176-178.
- Mash E, ve Barkley R, 2014. Child psychopathology: Guilford Publications.
- MEB 2004. İlköğretim fen ve teknoloji programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.
- Metin T.C, 2012. Üniversitelerin rekreasyon yönetimi programındaki ders müfredatının modüler bir yapıya dönüştürülmesi. Turizm Eğitimi Konferansı-Tebliğler,T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
- Milgram, Roberta M., Eunsook Hong, 1999.Creative out-of-school activities in intellectually gifted adolescents as predictors of their life accomplishment in young adults: A longitudinal study." Creativity Research Journal 12.2, p77-87.
- Milgramet R, 1997.Out-of-school activities in gifted adolescents as a predictor of vocational choice and work accomplishment in young adults. Journal of Secondary Gifted Education 8.3.p111-120.
- Mudrak J, Zabrodska K,2015. Childhood giftedness, adolescent agency: a systemic multiple-case study." Gifted Child Quarterly 59.1, sayfa55-70.
- Nail , J. M, Evans , M. G, 1997 . The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning . Roeper Review , 20 : 18 – 21
- Oğurlu Ü, Yaman Y, 2010. Üstün zekalı/yetenekli çocuklarla iletişim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), s, 213-223.
- Oral B, 2007. Eğitim Psikolojisi, 2. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık, s 564-569.
- Özan M, 2007. Eğitim bilimine giriş. 5. Baskı, Ankara Data Yayınevi , S. 2-15.
- Özgen, H, Doğan S,1997. Zaman Yönetiminde Yeni Yönetim ve Organizasyon Yaklaşımları, Standard Dergisi, Yıl: 36, Sayı: 425, s136-145.
- Özyaprak M, Deringöl Y, 2013. Üstün zekalı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 19, s143-154.
- Papadopoulos D,2021. Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know?. Children, p953.
- Paula O,2020. Vera Lucia Messias Fialho Capellini, and Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. "High abilities/giftedness: social skills intervention with students, parents/guardians and teachers." Revista Brasileira de Educacao Especial 26. sayfa 125-142.
- Plucker J, 1998.Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies." Journal for the Education of the Gifted 21.4, sayfa 423-436.
- Plucker J,1998.Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies." Journal for the Education of the Gifted 21.4, P423-436.
- Public Health Laboratory Service, 2002. Enhanced surveillance of invasive group A streptococcal infections. Commun Dis Rep CDR Wkly, 12:news. Erişim tarihi 04 Haziran 2007.
- Rimantas R, 2020. Educational preconditions for the selection of teenagers gifted for sports. Diss. Lietuvos sporto universitetas.
- Robinson , N. M,2002. Introduction in The social and emotional development of gifted children: What do we know? , Edited by: Neihart , M. , Reis , S. M. , Robinson , N. M. and Moon , S. M. xi – xxiv . Waco , TX : Prufrock Press .

- Robinson N, 2002. "Introduction" . In *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* , Edited by: Neihart , M. , Reis , S. M. , Robinson , N. M. and Moon , S. M. xi – xxiv . Waco , TX : Prufrock Press .
- Rogers K.B, 2000. *Re-forming gifted education: matching the program to the child*, Scottsdale: Great Potential press.
- Ronald P, 1990. *Motivation theories of maslow, herzberg, mcGregor & mcClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation.*"
- Roy B, Vohs K, 2007. *Self-Regulation, ego depletion, and motivation.*" *Social and personality psychology compass* 1.1. p 115-128.
- Ruf D.A and Ruf D.L, 2005. *Losing our minds: Gifted children left behind*. US: Great potential Press.
- Sak U, 2014. *Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanımlamaları, Eğitimleri*, Ankara, Vize Yayıncılık.
- Schalén C, 2002. *European surveillance of severe group A streptococcal disease*. *Euro Surveill*, 6 p.
- Selimoğlu H, Aydın A, 2019. *Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34 s639-658.
- Simonton, D. K,2005. *Genetics of giftedness. Conceptions of giftedness*,p 312.
- Singh S, 2011. *Growth in human motivation: beyond maslow*. *Indian Journal of Industrial Relations*. p102-116.
- Smith, H.W, 1998. *Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası, Çeviren:Aslı Cıngıl Çelik, Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul*.
- Stein, T, 1984. *Recreation education in the United States and Canada: A look at the past, present and future*. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, p6.
- Stein, T. A. 1984. *Recreation education in the United States and Canada: A look at the past, present and future*. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 6 (3), 337-349.
- Sutherland M, 2008. *Developing the gifted and talented young learner*. London.
- Şişman M, 2001. *Öğretmenliğe Giriş*, 1. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık, s 3-30.
- Şişman m, 2006. *Eğitim Bilimine Giriş* 1. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Tekin A, 2016. *Rekreasyon bilimi, Serbest zaman bağlamında oyun teorileri bölümü*, Gazikıtabevi, s48.
- Tezcan M, 1984. *Eğitim Sosyolojisi*, 3. Baskı, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s39.
- Thiel, R, Thiel,A, 1977.*Structural analysis of family interaction patterns and the under-achieving gifted child*. *Gifted Child Quarterly*. p267-275.
- Tolukan, E. 2010. *Özel Yetenekle İlgili Bölümleri Okuyan Öğrencilerin Rekreasyonel Aktivitelere Katılımına Engel Olabilecek Unsurların Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tomilson C.A, 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, Association for Supervision and curriculum Development.
- Torkildsen, G. 1999. *Leisure and Recreation Management*, 4th Edition. London: E & FN Spon Press.
- Uluç S, Öktem F, 2011. *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-IV: klinik bağlamda zekanın değerlendirilmesinde Türkiye için yeni bir dönem*, *Türk Psikoloji Yazıları*, 14, s49-57.

- Ulutaşdemir N, 2007. Engelli çocukların eğitimi, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt 2, Sayı 5, s 120127.
- Uysal A, Turan G, 2018. Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, Cilt 1, sayı , s13-22.
- Varol F, Köseoğlu A, Kuzu Ö, 2019. Turizm fakültelerinin rekreasyon eğitimi üzerine bir araştırma, Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, sayı:21, s197-218.
- Winger S, Rinn A, 2011. An examination of sport participation among academically gifted students. Journal of contemporary athletics, 5(2), p77.
- Winner E, 2000 . The origins and ends of giftedness . American Psychologist , sayı55, sayfa159 – 169.
- Yazdani S, Daryei G, 2016. Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, 2(3), p100-105.
- Yetim A, 2005. Sosyoloji ve Spor, Yaylacık Matbaası. İstanbul.
- Yıldır L, 2009. Serbest zaman serbest midir? Sosyoloji dergisi, sayı 20-21.
- Yong F, 1992. Mathematics and science attitudes of African-American middle grade students identified as gifted: gender and grade differences. Roeper Review, 14(3), p 136-140.
- Ziegler A, and Raul T.D, 2000. A review of empirical studies on giftedness. High Ability Studies, 10, p 113-137.
- Ziegler A, and Stöger H, 2004. Identification based on enter with in the conceptual frame of actiotope model of gifedness, Psychology Science, 46, p324-341.
- Zorba E, 2007. Türkiye’de rekreasyona bakış açısı ve gelişimi. Gazi Haber Dergisi, s 52-55.
- Zorba, E. 2007. Türkiye’de rekreasyona bakış açısı ve gelişimi. Gazi Haber Dergisi, 52-55.

## 7.EKLER

### EK-A: Veri Toplama Aracı

Sayın katılımcı bu ölçek, “ÜSTÜN YETENEKLİ VE ÜSTÜN ZEKALI ERGENLİK DÖNEMİ BİREYLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE SERBEST ZAMAN KATILIM MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ” isimli yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz çalışmanın daha sağlıklı bir şekilde sonuçlanmasına yardımcı olacaktır. Değerlendirmeleriniz için teşekkürler.

Araştırmacı: Buket KOCAOĞLU

Yürütücü: Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÜSTÜN

Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( ) Yaş: .....	Okul: .....	Sınıf: ...
<b>Haftalık Boş Zaman Süreniz</b>	( ) 1-3 saat ( ) 4-6 saat ( ) 7-9 saat ( ) 10 saat ve üstü	
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü	
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü	
<b>Anne Meslek</b>	.....	
<b>Baba Meslek</b>	.....	
<b>Kardeş Sayısı</b>		

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

ERGENLER İÇİN SERBEST ZAMAN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>Serbest Zamanlarımda Yaptıklarımı Şu Sebepden Ötürü Yaparım...</b>						
1.	Serbest zaman etkinliklerimi neden seçtiğimi bilemiyorum çok da umursamıyorum.	1	2	3	4	5
2.	Bilemiyorum, İlgimi çeken pek fazla bir şey yok	1	2	3	4	5
3.	Bilemiyorum, bu konuda hiç düşünmedim	1	2	3	4	5
4.	Bilemiyorum fakat çok da sorun değil çünkü pek ciddi şeyler yapmıyorum	1	2	3	4	5
5.	Yapmazsam sorun yaşayabilirim	1	2	3	4	5

6.	Benden böyle beklendiği için	1	2	3	4	5
7.	Evin kuralları gerektirdiği için	1	2	3	4	5
8.	Diğerleri benimle uğraşmasın diye	1	2	3	4	5
9.	Ailem bu şekilde beklediği için	1	2	3	4	5
10.	Yapmazsam kendimi kötü hissedeceğim için	1	2	3	4	5
11.	Arkadaşlarımı etkilemek istediğim için	1	2	3	4	5
12.	İnsanların beni sevmesini istediğim için	1	2	3	4	5
13.	İşlerin nasıl yürüdüğünü anlamak için	1	2	3	4	5
14.	Yaptığım şeyin benim için önemli olmasından	1	2	3	4	5
15.	Hayatımın ilerleyen bölümlerinde kullanabileceğim yeteneklerini geliştirmek için	1	2	3	4	5
16.	Etkinliklerin istediğim kişi olabilmeme yardımcı olabileceği için	1	2	3	4	5
17.	Eğlenmek istediğim için	1	2	3	4	5
18.	Yaptığım şeyden hoşlandığım için	1	2	3	4	5
19.	Yaptığım şeyi sevdiğim için	1	2	3	4	5
20.	Yapmak istediğim için	1	2	3	4	5

Değerli öğrenciler, aşağıda sizinle ilgili bazı cümleler sıralanmıştır. Lütfen her bir cümleyi okuyup bu ifadeleri ne sıklıkta gösterdiğinizi "hiç bir zaman (1)", "ara sıra (2)", "sık sık (3)", "her zaman (4)" seçeneklerinden en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Teşekkür ederiz.

		Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1	Yeni bir ortama girdiğimde tanımadığım kişilerle kolaylıkla tanışırım	( )	( )	( )	( )
2	Yeni girdiğim bir ortama kolaylıkla uyum sağlarım	( )	( )	( )	( )
3	Tanımadığım ortamda düşüncelerimi ifade etmek konusunda kendime güvenirim	( )	( )	( )	( )
4	Topluluk önünde rahat konuşurum	( )	( )	( )	( )
5	Yaşıtlarıma göre daha öz-güvenli biriyim	( )	( )	( )	( )
6	Kolay arkadaş edinirim	( )	( )	( )	( )
7	Düşüncelerimi kolaylıkla ifade ederim	( )	( )	( )	( )
8	Çevremdekilerle kolaylıkla anlaşırım	( )	( )	( )	( )
9	Benden büyük olsa bile başkalarıyla rahat iletişim kurarım	( )	( )	( )	( )
10	Başkalarını kolaylıkla ikna ederim	( )	( )	( )	( )
11	Olumsuz olaylara olumlu açıdan yaklaşırım	( )	( )	( )	( )
12	Olaylara farklı açılardan bakarım	( )	( )	( )	( )
13	Çevremdeki olaylara duyarlıyım	( )	( )	( )	( )
14	Arkadaşlarımı olumlu davranmaya teşvik ederim	(..)	(..)	(..)	(..)
15	Sorun çözümünde arkadaşlarıma ara buluculuk yaparım	( )	( )	( )	( )
16	Gerektiğinde eleştirildiğim yönlerimi değiştiririm	( )	( )	( )	( )
17	Eleştirilere açık biriyim	( )	( )	( )	( )
18	Kendimi eleştiririm	( )	( )	( )	( )
19	Arkadaşlarımla çalışırken hatalarımı görürüm	( )	( )	( )	( )
20	Kendi yanlışlarımı açıkça ifade ederim	( )	( )	( )	( )
21	Eşyalarımı gerektiğinde diğerleri ile paylaşırım	( )	( )	( )	( )
22	Gerektiğinde arkadaşlarıma yardım ederim	( )	( )	( )	( )
23	Herkesi farklı özelliklerine (ırk, renk, dil, din, ekonomik durum, fiziksel özellikler gibi) bakmaksızın olduğu gibi kabul ederim	( )	( )	( )	( )
24	Arkadaşlarımla başarılarını takdir ederim	( )	( )	( )	( )
25	Başkaları ile aynı fikirde olmadığımı söylerim	( )	( )	( )	( )
26	Bana haksız davranıldığını düşündüğümde bunu uygun şekilde ifade ederim	( )	( )	( )	( )
27	Kuralları gerektiğinde sorgularım	( )	( )	( )	( )
28	Yaşıtlarıma göre daha olgun olduğumu düşünürüm	( )	( )	( )	( )
29	Gerektiğinde teşekkür ederim	( )	( )	( )	( )
30	Gerektiğinde özür dilerim	( )	( )	( )	( )
31	Gerektiğinde günaydın, merhaba, iyi akşamlar derim	( )	( )	( )	( )
32	Esprileri kolaylıkla anlarım	( )	( )	( )	( )
33	Ortama uygun espriler yaparım	( )	( )	( )	( )
34	Esprili ortamları severim	( )	( )	( )	( )
35	Birisi ile konuşurken onu dikkatle dinlerim	( )	( )	( )	( )
36	Konuşurken karşıdaki kişi ile kolaylıkla göz teması kurarım	( )	( )	( )	( )
37	Karşımdaki kişinin beden dilinden duygularını anlarım	( )	( )	( )	( )

**EK-B: Etik Kuru Raporu**



## EK-C: Turnitin Raporu

### ÜSTÜN YETENEKLİ VE ÜSTÜN ZEKALI ERGENLİK DÖNEMİ BİREYLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE SERBEST ZAMAN KATILIM MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

#### ORJİNALLIK RAPORU

% <b>10</b>	% <b>10</b>	% <b>2</b>	% <b>4</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>2</b>	<a href="http://toad.halileksi.net">toad.halileksi.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://9lib.net">9lib.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>7</b>	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>8</b>	<a href="http://dergipark.gov.tr">dergipark.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>

## 8.ÖZGEÇMİŞ

