



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ İLKOKUL 1.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN TUTUMLARINA GÖRE
SOSYAL DUYGUSAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Duygu GÜNEŞ

125101114

Danışman: Yard. Doç.Dr. Ferda Şule KAYA

İSTANBUL, 2017



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ
İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN
TUTUMLARINA GÖRE SOSYAL DUYGUSAL
UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: **Duygu GÜNEŞ**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutumlarına Göre Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Duygu GÜNEŞ

ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN TUTUMLARINA GÖRE SOSYAL DUYGUSAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Duygu GÜNEŞ

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Ferda Şule KAYA

Eylül, 2017 - 113Sayfa

Bu çalışmada üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 69 1. sınıf öğrencisi ve öğrencilerin anneleri olmak üzere 138 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 25'i (13'ü kız, 12'si erkek öğrenci) üstün zekâlı çocuklara eğitim veren özel bir okulda okuyan, yapılan WISC-R testi raporuna göre üstün zekâ tanısı almış öğrenci grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan diğer öğrencilerin, 44'ü (22'si kız, 22'si erkek öğrenci) üstün zekâ tanısı almamış öğrenci grubundan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin puanları incelendiğinde iki grubun uyum düzeyleri, sosyal çevreye pozitif yaklaşım hariç, tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur ve bu farkın, üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin, ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin puanları incelendiğinde ebeveynlerin sadece aşırı koruyucu tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerin ebeveynleri lehine olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin diğer tutumları arasında ise öğrencilerin üstün zekâ tanısı almış veya almamış olmasına göre anlamlı fark yoktur (tutumları benzerdir).

Anahtar Kelimeler: Zekâ, Üstün Zekâ Çocuklar, Sosyal Duygusal Uyum, Ebeveyn Tutumları.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF RELATION BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND SOCIAL EMOTIONAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE STUDENTS WITH AND WITHOUT DIAGNOSES AS GIFTED

Duygu GÜNEŞ

Graduate Thesis, Department of Psychology

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ferda Şule KAYA

September, 2017 - 144 Pages

The examination of relation between parental attitudes and social emotional adaptation of primary school first grade students with and without diagnoses as gifted is aimed in this study. 69 first grade students and their mothers were attended to the study. Totally, 138 people were attended to the study. 25 students (13 girl, 12 boy) among attendees are students in a private school where gifted students are educated. These 25 students are diagnosed as gifted based on WISC-R test report. The rest of the 44 student attendees (22 girl, 22 boy) are not diagnosed as gifted. Data is collected in this research using Personal Information Form, Parenting Attitude Scale (PAS), Marmara Social and Emotional Adjustment Scale. According to the research outcomes, when the scores related to social emotional adaptation levels of primary school first grade students with and without diagnoses as gifted, it is seen that there is difference between these two groups both at general level and at all sub-levels except positive approach to social environment. This difference is in favor of the students who are diagnosed as gifted. Parenting attitude levels of both groups are investigated and it is concluded that only overprotective parental behavior is different as significant in favor of primary school first grade students who are not diagnosed as gifted. There is no significant difference between two groups for other parental attitudes.

Key words: Intelligence, Gifted Children, Social Emotional Adaptation, Parental Styles

ÖNSÖZ

Üstün zekâlı çocuklar, geçmişten günümüze kadar birçok araştırmaya konu olmasına rağmen, ülkemizde bu çocukların sosyal duygusal uyumlarının incelenmesini konu edinen çok az çalışma vardır. Üstün zekâlı çocukların, akranlarına göre farklı gelişim özellikleri sergiledikleri özellikle de sosyal duygusal gelişim yönünden farklılaştıkları düşünülmektedir. Üstün zekâlı çocuklar, toplumumuz için yüksek önem derecesinde olmalı; akademik başarılarının yanı sıra sosyal duygusal gelişim alanlarının farklılıkları kabul edilmelidir. Sosyal duygusal yönden gelişen üstün zekâlı bir çocuk, ülkemiz ve dünya üzerinde başarılarla imza atabilir.

Üstün zekâlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin “sosyal duygusal” uyum hakkında yetersiz kalmaları, başarısız üstün zekâlı çocukların oluşmasına neden olmaktadır. Yapılan çalışmanın, konuya belli bir açıklık getirmesi düşünülmektedir.

Çalışmama destek olan Yard. Doç. Dr. Ferda Şule Kaya Hocam’a, çalışmamın en zor zamanlarında bana moral olan, beni her daim destekleyen ve bilimsel çalışma aşamalarında yönlendirici olan sevgili eşim Ünal Güneş’e, benden yardımlarını esirgemeyen canım arkadaşım Şükran Anğay’a, bana yardımcı kitaplarıyla destek olan çalışma arkadaşım Hande Bakır’a ve benim bu eğitimleri almamı sağlayan canım aileme çok teşekkür ederim.

İSTANBUL, 2017

Duygu GÜNEŞ

KISALTMALAR LİSTESİ

- MASDU** : Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği
ETÖ : Ebeveyn Tutum Ölçeği
WISC-R : Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Soruları.....	3
1.2. Araştırmanın Gerekçe ve Önemi	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Tanımlar	5

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zekânın Tanımları ve Kuramları	6
2.1.1. Zekâ Tanımları.....	6
2.1.2. Zekâ Kuramları	7
2.1.2.1. Spearman'ın İki Faktör Kuramı.....	7
2.1.2.2. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı.....	8
2.1.2.3. Horn ve Cattel'in Akıcı Zeka ve Kristalize Zekâ Kuramı..	9
2.1.2.4. Stenberg'in Üç Ayaklı Zekâ Modeli.....	9
2.1.2.5. Howard Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı	10
2.2. Zekâ Ölçümlerinin Tarihçesi ve Zekâ Testleri	10
2.2.1. Zekâ Testleri	11
2.2.1.1 Stanford Binet Zekâ Testi.....	11
2.2.1.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi	11

2.2.1.3. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği.....	12
2.3. Üstün Zekâ Tanımları	13
2.4. Üstün Zekâlı Çocukların Gelişim Özellikleri	15
2.4.1. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	15
2.4.2. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri	16
2.4.3. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri	16
2.4.4. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri.....	17
2.5. Sosyal Duygusal Uyum	18
2.5.1. Sosyal Duygusal Uyum Kavramı ve Kapsamı	18
2.6. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Duygusal Uyum	20
2.6.1. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal ve Duygusal Uyum Problemleri	22
2.6.1.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim.....	23
2.6.1.2. Mükemmelliyetçilik.....	24
2.6.1.3. Aşırı Duyarlılık.....	26
2.6.1.4. Yalnızlık	27
2.7. Ebeveyn Tutumları	27
2.7.1. Demokratik Tutum	30
2.7.2. Otoriter Tutum	30
2.7.3. Aşırı Koruyucu	31
2.7.4. İzin Verici	32

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği	36
3.3.3. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği.....	39
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	42

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutumları ve Sosyal ve Duygusal Uyum Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular	45
4.2. Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutum ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	48
4.3. Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutumlarına Göre Sosyal Duygusal Uyumları Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	50

5. BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Tartışma ve Yorum	83
5.2. Öneriler	87
5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	88
KAYNAKÇA	89
EKLER	105
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma örneklemini oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımı	35
Tablo 2. Ebeveyn tutum Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi	38
Tablo 3. Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi.....	41
Tablo 4. Çalışma grubunun demografik özelliklerine bağlı olarak ETÖ ve MASDU puanları üzerindeki normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov -Smirnov Testi	43
Tablo 5. Öğrencilerin ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri	45
Tablo 6. Üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	46
Tablo 7. İlkokul 1. sınıf öğrencilerin ebeveyn tutum düzeylerinin üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi	48
Tablo 8. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin üstün zekâ tanısı almış ve almamış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi	49
Tablo 9. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akranlarla etkileşim puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	51
Tablo 10. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	51
Tablo 11. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri.	53
Tablo 12. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	53

Tablo 13. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri.....	55
Tablo 14. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	55
Tablo 15. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	57
Tablo 16. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	57
Tablo 17. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin olumsuz (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	59
Tablo 18. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	59
Tablo 19. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu	61
Tablo 20. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akranlarla etkileşim puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	61
Tablo 21. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	62

Tablo 22. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri.....	63
Tablo 23. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	63
Tablo 24. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	65
Tablo 25. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	65
Tablo 26. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	67
Tablo 27. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	67
Tablo 28. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	69
Tablo 29. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları ..	69
Tablo 30. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu	71

Tablo 31. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akranlarla etkileşim puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	72
Tablo 32. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	72
Tablo 33. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	74
Tablo 34. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	74
Tablo 35. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	76
Tablo 36. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	76
Tablo 37. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	78
Tablo 38. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	78
Tablo 39. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri	80

Tablo 40. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	80
Tablo 41. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu	82



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim grafiği 52
- Şekil 2.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği 54
- Şekil 3.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği 56
- Şekil 4.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği 58
- Şekil 5.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyleri grafiği 60
- Şekil 6.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim grafiği 62
- Şekil 7.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği 64
- Şekil 8.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği 66
- Şekil 9.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği 68
- Şekil 10.** Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyleri grafiği 70

Şekil 11. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim grafiği	73
Şekil 12. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	75
Şekil 13. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	77
Şekil 14. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği	79
Şekil 15. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyleri grafiği	81

EKLER LİSTESİ

Ek-1. Öğrencilerin ETÖ maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri	105
Ek-2. Öğrencilerin MASDU maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri.....	106
Ek-3. Kişisel Bilgi Formu	107
Ek-4. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) (6 Yaş).....	108
Ek-5. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)	111



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Zekâ, insanların tarih boyunca ilgi duyduğu ve merak ettiği bir alan olmuş; bilim adamlarının da bu konuda uzun süren çalışmaları yapmasını sağlamıştır. Yapılan ve devam eden araştırmalar sonucunda günümüze kadar farklı görüş ve düşünceler ortaya çıkmıştır. Zekâ tanımı konusunda gösterilen bu farklılık zekâyı ölçme konusunda da devam etmiş ve değişiklikler göstermesine neden olmuştur.

Zekâ tanımlarından çıkan bu farklılık üstün zekânın tanımı konusunda da kendini göstermiş olup araştırmacılar arasında ortak bir yaklaşıma varılamamış olduğu görülmektedir. Elli kişiye üstün zekânın ne olduğunu sorsalar büyük olasılıkla elli farklı tanımla karşılaşılırdı. Ancak, birçok tanımdan bazı ortak elementlere varılabilir. Üstün zekâ tanımları, kültürler arası farklılık gösterebilir. Üstün zekâ, kişinin yeteneklerinin var olduğu kültürdeki değerlerle çakışması olarak da gösterilir. 1950’de araştırmacılar üstünlük özelliğini, temel olarak zekâyâ bağlamışlardır. Yüksek IQ, üstünlük ile aynı idi. Yaratıcılık ve motivasyon kısa bir süre sonra, üstünlük özelliklerine eklendi. IQ testleri, üstünlüğe özel programlar için ilk tarama araçları haline geldi (Sousa, 2003: 33).

Üstün zekâ hakkında çok bilinen tanımlardan biri 1977’de Renzulli tarafından yapılmıştır. Renzulli’ye göre üstün zekâyâ sahip birey şu şekilde tanımlanmaktadır:

- a. Ortalamanın üstünde ancak çok da üzerinde olmasına gerek olmayan
- b. Yüksek yaratıcılık seviyesine sahip olmak
- c. Yüksek seviyede göreve bağlılık (Conklin ve Frei 2015).

Duyguların, insan olmada en önemli unsurlarından biri olduğu söylenebilir. Duygular sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir. Bu nedenle de araştırmacılar, insan davranışının sosyal ve duygusal

boyutlarının ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal duygusal” terimini benimsemişlerdir (Bayhan ve Artan, 2004:217). Sosyal uyum, bireyin diğer insanlara uyum gösterebilme başarısı, grubunda kendini özgün bir biçimde tanıtabilmesidir (Yavuzer, 2007).

Sosyalleşme, sürecinin ilk ve en önemli yapı taşlarından biri ailedir. Anne babalar, çocukların sosyalleşme sürecinde tek kaynak değildir, ama bu süreçte en temel faktör olarak görülmeye devam etmektedir. Çünkü çocuğun sosyal becerilerine, kişilik atıflarına ve sosyal uyumlarının ve değerlerine edindiği hayatın bu döneminde ilk etkileşim aile de başlar (Karabulut Demir, 2007).

İlkokul birinci sınıf, bireylerin akademik ve sosyal yaşamları boyunca kullanacakları bilgi ve becerilerin temellerinin atıldığı dönem olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Bunun yanında, kazanacakları yeni arkadaşları ve öğretmenleri sayesinde, okul ortamı öğrencilere yeni bir sosyal çevre deneyimi katacaktır. Öğrencilerin okulda edindikleri sosyal duygusal uyum, kişisel gelişimlerine, öz benlik algılarına, kendilerine güvenmelerine katkı sağlayacaktır (Temur ve diğerleri, 2012).

Ebeveyn tutumları, çocukların sosyalleşme sürecinde ebeveynlerin rolünü ve bu rolün çocukların gelişimine olan etkilerini anlama bakımından önem taşır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmelerine ilişkin tutum, inanç, davranış ve beklentileri olarak tanımlanan ebeveyn tutumları her kültürde çocukların sosyalleşmesinde temel dinamik olarak kabul edilmektedir (Yenihayat, 2011).

Üstün zekâlı çocuk yetiştirirken de ebeveyn tutumu çok önemlidir. Ailenin tutumu ve davranışları üstün çocukları çok etkilemekte ve hatta akademik başarısını yükseltmekte ya da düşürmektedir. Ailevi ve çevresel desteği yeteri kadar alan çocuklar yeteneklerini keşfedebilir, üretkenliklerini artırabilir, yaratıcı yönlerini kuvvetlendirebilir ve kendilerini geliştirebilmektedirler. Üstün zekâlı başarısız olan çocuklarda ise problemlili bir aile yapısı gözlemlenmektedir (Bozkurt Tiryaki, 2014)

Üstün zekâ tanısı almış çocukların yüksek bilişsel düzeyleri ve akademik başarılarının yanında sosyal duygusal uyum durumlarının da ihmal edilmemesi çocukların olumlu benlik algısını geliştirmesi ve topluma daha uyum sağlayan bireyler olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırma, temel olarak, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasında farklılıklar olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki soruların cevapları verilmeye çalışılacaktır:

1. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin, demokratik ebeveyn tutumuna bağlı olarak sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin, otoriter ebeveyn tutumuna bağlı olarak sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin, aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna bağlı olarak sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin, izin verici ebeveyn tutumuna bağlı olarak sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu temel sorulara ek olarak üstün tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin, ebeveyn tutum düzeyleri ile öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ayrıca incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal uyumları hakkında yapılan araştırmalar iki türlü değerlendirilmektedir.

İlk değerlendirme, üstün zekâ tanısı almış çocukların, tanı almayan çocuklara göre daha iyi uyum sağladıkları yönündedir. Yüksek bilişsel kapasiteleri nedeniyle, kendilerini ve diğerlerini daha iyi anlama yönünde gelişmişlikleri fazladır. Bunun yanında iyi bir problem çözücü ve planlama becerileri yüksek bireyler olmasınının vermiş olduğu katkı ile birlikte stresle baş etme becerileri yüksektir (Akt., Neihart, 1999). İkinci değerlendirme ise, üstün zekâ tanısı almış çocuklar, tanı almayan diğer akranlarına göre, sosyal duygusal uyum problemi yaşamalarında daha fazla risk altındadır. Yaşlıları ile aynı ilgilere sahip olmayan üstün zekâlı çocuklar, akranları ile yeterince zaman geçirmediklerinden dolayı sosyal uyum süreçlerinde zor zamanlar geçirirler. Bu durum, üstün zekâlı çocukların yalnızlaşmasına ya da mükemmel olma isteklerinden dolayı depresyona sürüklenmelerine neden olabilir (Köksal, 2007: 11)

Üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal uyumları hakkında son zamanlarda yapılan araştırmalar, üstün zekâlı çocukların akranlarına göre yüksek değilse bile en azından eşit düzeyde sosyal uyuma ve arkadaşlık ilişkilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur Kaufmann'ın 1981 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, üstün zekâlı öğrencilerin, normal öğrencilere göre kendilerinin daha pozitif kişilik özelliklerine sahip olduklarını rapor etmişlerdir. Grossberg ve Cornell 1988 yılında yaptığı araştırmada ise, yüksek zekâ ile sosyal uyum arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ifade etmiştir (Oğurlu, 2010)

Bu araştırma bulguları eşiğinde üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumlarının incelenmesi konusunda çalışma yapılmaya karar verilmiştir. Çalışmada özellikle ebeveyn tutumlarının üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyumları arasındaki farklılık sorgulanacaktır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmada öğretmenlerin ölçeklere samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada ebeveynlerin ölçeklere samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada üstün zekâ tanısı almış çocukların Rehberlik Araştırma Merkezleri ya da çeşitli kurumlar tarafından doğru belirlendiği varsayılmaktadır.

1.4. Tanımlar

Üstün Zekâlı Çocuk: Renzulli'ye göre, zekâ bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni düşünceler oluşturanlar, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olanlar, yani yaratıcı olanlar ve bir işi başından sonuna kadar götürecek üstün motivasyona, yani üstün iş, görev yüklenme yeteneğine sahip olanlar kabul etmektedir (Akt. Davaslıgil, 2004).

Sosyal Duygusal Uyum: Duyguların, insan olmanın en önemli unsurlarından biri olduğu söylenebilir. Duygular sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir. Bu nedenle de araştırmacılar, insan davranışının sosyal ve duygusal boyutlarının ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal duygusal” terimini benimsemişlerdir (Bayhan ve Artan, 2004:217). Sosyal uyum, bireyin diğer insanlara uyum gösterebilme başarısı, grubunda kendini özgün bir biçimde tanıtabilmesidir (Yavuzer, 2007).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zekâ Tanımları ve Kuramları

Zekâ, insanların tarih boyunca ilgi duyduğu ve merak ettiği bir alan olmuş; bilim adamlarının da bu konuda uzun süren çalışmaları yapmasını sağlamıştır. Yapılan ve devam eden araştırmalar sonucunda günümüze kadar farklı görüş ve düşünceler ortaya çıkmıştır. Zekâ tanımı konusunda gösterilen bu farklılık, zekâyı ölçme konusunda da devam etmiş ve değişiklikler göstermesine neden olmuştur. Zekâ kavramı hakkında daha kapsamlı bir fikir edinmek adına zekâ tanımlarını, tarihçesini ve kuramlarını incelemek faydalı olacaktır.

2.1.1. Zekâ Tanımları

Balzac zekâyı “Zekâ, dünyayı yerinden oynatmaya yarayan maniveladır” sözü ile açıklamaya ve zekânın ne kadar büyük bir güç olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Pitrigelli de zekâyâ değinmiş ve zekâyı kafanın içindeki altın madeni olarak tanımlamış ve zekânın değerine gönderme yapmıştır (Kaplan, 2008).

Galton insan zekâsını tanımlarken basit duygusal, algısal ve motor süreçlerinden oluştuğunu savunurken Binet, zekânın tanımlanmasının Galton’un algıladığı kadar basit olmadığı kanısındadır. Binet ve Simon’nun zekâ tanımına göre; yönlendirme, adaptasyon ve kontrol olmak üzere üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Yönlendirme, ne yapılması gerektiğini ve başarmak için bunun nasıl yapılması gerektiğini bilmeyi içerir. Örneğin, üç sayıyı toplamamız gerektiğinde bunu nasıl yapmamız gerektiği ile ilgili kendimize bir grup talimatlar veririz ve bu talimatlar düşüncemizi yönlendirir. Adaptasyon, birinin seçimini ve görev süresince takip ettiği stratejiyi gözlemlemeyi ifade eder. Örneğin, bir kişiden iki rakam eklenmesi istendiğinde o kişi öncelikle numaraları eklemek için kullanacağı stratejiye karar vermeye gerek duyar. Kişi sayıları eklemeye başladığında daha önce eklediği sayı basamaklarını

tekrar eklememek için gözden geçirmeye ihtiyaç duyar. Kontrol ise kişinin kendi düşüncelerini ve faaliyetlerini sorgulama yeteneğidir. Bu yetenek genellikle bilinç dışı gerçekleşir. Eğer kişi, pozitif olan sayıları toplandığında, toplamın sayılardan herhangi birinden daha düşük olduğunu farkedirse, kişi toplama işleminde bir yanlışlık olduğunu tanımlar ve sayıları tekrar eklemesi gerekir (Strenberg, 2003).

Zekânın muhtemelen en bilindik tanımları Journal of Educational Psychology editörleri tarafından 1921'de gerçekleşen sempozyumda yapılmıştır. Sempozyumda katılımcılara iki soru sorulmuştur: a) zekânın nasıl tanımlandığını ve grup testleriyle en iyi şekilde nasıl ölçülebileceği, b) araştırmada en kritik adımların ne olacağı. Sempozyumda katılımcılar tarafından verilen bazı zekâ tanımları şu şekildedir (Sternberg, 2003; Afat, 2013)

1. Zekâ, doğruların veya gerçeğin gözünden iyi cevaplar verebilme gücüdür (E. L. Thorndike).
2. Zekâ, soyut düşünme becerisidir (Terman).
3. Zekâ duyusal kapasite, algılama kapasitesi, çabukluk, hayal gücünün esnekliği veya genişliği, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklılık olarak algılanmaktadır (F. N. Freeman).
4. Zekâ, kişinin kendini çevreye adapte etmesi için öğrenme yeteneğidir (S. S. Colvin).
5. Zekâ, kapasite kazanma kabilyetidir (H. Woodrow).

2.1.2. Zekâ Kuramları

2.1.2.1.Spearman'ın İki Faktör Kuramı

Zihinsel beceri gerektiren durumlarda başarılı olan bireylerin, başka bir görevlendirmeye karşılaştıklarında da başarılı oldukları gözlemleyen Charles Spearman 1904 yılında İki Faktör Kuramını ortaya atmıştır. Bu kurama göre, bireylerin genel zekâları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişkiler saptanmaya

çalışılmıştır. Spearman, değişik zihinsel yetenekleri ölçtüğü kabul edilen testlerin birbirleriyle olan korelasyonlarına faktör analizi tekniğini uygulamış ve sonuç olarak bu testlerin ölçtüğü birbirinden farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğu kanısına varmıştır. Bunun üzerine, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihinsel enerjinin var olduğunu ileri sürmüştür ve buna “g” faktörü adını vermiştir. Farklı zihinsel yetenekleri ölçen testler arasındaki korelasyonların mükemmel olmayışını Spearman, zihinde özel faktörlerin varlığına bağlamış, bu özel faktörlere de “s” demiştir. Özel faktör (s), belirli bir zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin (g) dışında ihtiyaç duyulan zihinsel gücün gerektiren zihinsel etkinliklerin sayısı kadar çoktur. Bir zihinsel etkinliğin meydana gelebilmesi için bütün zihinsel etkinliklerde ortak bir genel yeteneğe ve o zihinsel etkinliğe özgü bir özel yeteneğe ihtiyaç duyulmaktadır (Spearman, 1927).

2.1.2.2. Thorndike’in Çok Faktör Kuramı

Zekânın birbirinden bağımsız etmenlerden oluştuğunu savunan Thorndike; sözcükleri anlama, sayılarla akıl yürütme, kavrama ve ilişkileri görsel algılama olarak ayrımlanabilen dört etmen olduğunu ileri sürmüştür. Zekâ genel hatlarıyla Thorndike (1927), tarafından üç ana farklılık çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

- 1) Soyut Zekâ: Sembol kullanarak düşünme yeteneğidir. 12 yaş sonrasında ağırlıklı olarak kendini gösterir. Soyut zekâ gerçekte var olmayan ancak var olanlar arasındaki ilişkilerden zihnin soyutlama ve genelleme gücüyle elde ettiği sembollerle uğraşır.
- 2) Mekanik (Somut) Zekâ: Araç-gereç ve makineleri yapıp kullanmada kendini gösterir. Çocukluk yıllarında kendini göstermeye başlayan bu zekâ, bozulan bir oyuncakçı tamir ederken, yap-boz türü oyuncaklarla uğraşırken yoğun biçimde kullanılır.

3) Sosyal Zekâ: Toplumsal çevreye uyum sağlamada, insanlarla iyi ilişkiler kurmada kendini gösterir. Sosyal zekâsını iyi kullanan bir insan çevresinde sevilir, sayılır, lider özellikleri ile sivriliip insanları etkiler (Dağlı, 2006).

2.1.2.3. Horn ve Cattell'in Akıcı Zekâ- Kristalize Zekâ Kuramı

Horn ve Cattell tarafından geliştirilen zekâ kuramı Spearman'ın genel zekâ kuramına karşı çıkararak, zekânın akıcı ve kristalize olduğunu ileri sürmüştür. Bu kuramda, zekâyâ ilişkin yetenekler, hiyerarşik bir yaklaşımla, iki temelde ele alınmakta ve literatürde akıcı zekâ (Gf) ve kristalize zekâ (Gc) olarak sembolize edilmektedir: f ve c sembolleri sırasıyla akıcı ve kristalize zekâyı, g sembolü ise genel yetenek ya da zekâyı göstermektedir. Gf – Gc teorisi araştırmalarda çok fazla kullanılmaktadır. Gf ve Gc yi ölçmek için az değişkenler içeren, basit ölçekler tanımlamak kolay değildir. Bunun nedeni, Gf- Gc faktörleri, farklı değişkenlerin oluşturduğu büyük kümelerle tanımlanmıştır. Akıcı zekâ, akıl yürütmenin/muhakeme yapmanın farklı formlarına; kristalize zekâ, bilginin ve dil yeteneğinin farklı formlarına odaklanmış zekâ türleridir (Beauducel, Brocke ve Liepmann, 2001).

2.1.2.4. Sternberg'in Üç Ayaklı Zekâ Modeli

Sternberg'in öne sürdüğü "Üç Ayaklı Zekâ Modeli" zekâyı, üç biçimde tanımlar. Bunlar; analitik zekâ, sentezci zekâ ve pratik zekâlardır. Analitik zekâ, daha önceden geliştirilen mevcut zekâ testlerinin ölçtüğü zekâyı gösterir. Sentezci zekâ, bireylerin ne kadar öngörü sahibi olduğunu, sezgilerinin ne kadar kuvvetli olduğunu, ne kadar yaratıcı olduklarını ve problemleri genellikle ne kadar farklı şekillerde çözmekte olduklarını gösterir. Pratik zekâ, kişilerin sahip oldukları yeteneklerinin farkındalığını ve bunları doğru zamanda, doğru yerde kullanma yeteneklerini ölçer. (Kaplan, 2008)

2.1.2.5. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ kuramlarında alternatif bir bakış açısı olarak görülen Gardner'a göre ise, zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bir şekilde bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür yasadığımız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir (Kanlı, 2008: 18). Gardner'ın çoklu zekâ kuramını oluşturan sekiz zekâ türü şunlardır;

1. Sözel-dilbilimsel Zekâ
2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ
3. Görsel-Uzamsal Zekâ
4. Müzikal-Ritmik Zekâ
5. Bedensel-Kinestetik Zekâ
6. Sosyal Zekâ
7. İçedönük Zekâ
8. Doğa Zekâsı'dır.

2.2. Zekâ Ölçümlerinin Tarihçesi ve Zekâ Testleri

Zekânın tanımında olduğu gibi, zekânın ölçülmesinde birçok görüş ortaya çıkmış; zekânın farklı boyutlarından, bileşenlerinden ve çeşitlerinden bahsetmiş olsalar da ortak bir görüşe varılmamıştır. İnsan zekâsı konusundaki çalışmaların tarihi 19.yüzyılda Agassiz ve Morton'un kafatası hacmi ile zekâ arasındaki ilişkinin araştırılmasına kadar gitmiş olsa da, gerçek anlamda bilimsel çalışmalar 19. yüzyılın ikinci yarısında Sir Francis Galton'un araştırmaları ile başlamıştır (Sak, 2012: 4-5). Zekâyı ilk kez Galton ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada temel duyuların duyarlılığı incelenmiştir; zekâ, bilgileri yapılandırma ve kullanma olarak ele alınmıştır. Galton'un başlattığı bu geleneği, psikolog Mckeen Cattell ABD'ye taşımış, Thorndike ile birlikte zekâ testleri ve zekâ ölçümü için gereken temel kurumsal çalışmayı gerçekleştirmiştir (Bümen, 2005: 1).

Zekânın daha sonra onu ölçmek için kullanılacak testler ile tanımlanmaya başlayan bir terim haline gelmiştir.

2.2.1. Zekâ Testleri

Üstün zekâlı çocukların belirlenmesinde Türkiye’de standardizasyon ile geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan WISC-R, Stanford-Binet, Bilişsel Değerlendime Sistemi zekâ testleri bu bölümde ele alınmıştır.

2.2.1.1. Stanford- Binet Zekâ Testi

Bu test 2 – 18 yaşları arasındaki bireylerin zekâsını ölçmeyi hedeflemektedir. Bu teste göre normal zekâ düzeyine sahip kişiler, kendi akran grubundakilerinin yaptıklarını yapabilen kişilerdir. Kendi akran grubundakilerden daha düşük puan alanlar, yani akranlarının yapabildiklerini yapamayanlar zihinsel engelli, akranlarının yapabildiklerinden daha çok başarı gösterenler ise üstün zekâlı sayılmaktadır. Test 90 item ve analogiler, zıtlıklar, anlayış, lügatçe, benzerlikler, ayrılıklar, resim örnekleri, anlamlı materyal ve rakam bellek gibi alt testlerden oluşmaktadır (Şemin, 1987).

2.2.1.2. Bilişsel Değerlendime Sistemi

Bu test, bilgiyi işleme yaklaşımını dikkate almıştır. Testin uygulama yaş aralıkları 5-17 yaşları arasındadır. Planlama, eş zamanlı, bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel işlemler teorisine dayanılarak geliştirilmiştir. Testin genel zekâ kuramından uzaklaşarak, bilişsel becerileri ele alması ile bireyin hayatta bir çok faaliyeti yaparken ihtiyaç duyduğu temel becerileri incelemesi açısından faydalı olduğu öne sürülmektedir (Güçyeter, 2016). Türkiye’de geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmaları 2003 yılında yapılmıştır (Ergin, 2003).

2.2.1.3. Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R)

Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R) David Wechsler tarafından 1974'de hazırlanmıştır (Wechsler, 1974). Bu test, 1949 yılında yine Wechsler tarafından geliştirilen testin (Wechsler, 1949) revize edilmiş halidir. Bu testin uygulanabilirliği 6-16 yaş aralığındaki çocuklar içindir. Wechsler, test geliştirirken kendi zamanında etkili olan C. Spearman ve E. L. Thorndike'tan etkilenmiştir (Zhui ve Weiss, 2005). Spearman'ın "g faktörü" ile tanımladığı kuram zekânın anlaşılabilmesini sağlayan bir araçtır (Spearman, 1927). Bu teoriye bağlı olarak üstün zekâlı bireylerin tanımlanmasında yıllarca kabul görmüş ve günümüzde geçerliliğini hala sürdürmektedir (Karadağ, 2015). WISC-R testi, temel olarak Spearman'ın zekânın iki faktör kuramına daynamakla birlikte (Çelik, Yiğit ve Erden, 2015) testin farklı zekâ kuramları arasında köprü kurduğu da ifade edilmiştir (Güçyeter, 2016).

Testin, türkçeye uyarlama çalışması Nesrin Hisli Şahin ve Işık Savaşır tarafından 1984 yılında 6-16 yaş grubunda 1639 kişilik bir örneklem üzerinde yapılmıştır (Savaşır, Şahin, 1984). Testin güvenilirlik çalışması 1998'de yine Nesrin Hisli Şahin ve Işık Savaşır tarafından yapılmıştır (Savaşır, Şahin, 1998). Türkçeye uyarlanan test, günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM), özel merkezlerde ve kliniklerde kullanılmaya devam edilmektedir.

Test, sözel ve performans bölümleri olmak üzere iki ana bölüme ayrılır. Sözel ve performans bölümlerinin puanları ayrı olarak hesaplanıp, bunların toplanmasından toplam zekâ bölümü puanı ortaya çıkarılır. Sözel zekâ içindeki alt testler kazanılmış bilgi olarak belirtilen ve sözel kavrama ile ilişkili becerileri ölçen bir faktördür (Savaşır, Şahin, 1998). Horn kendi zekâ kuramında kristalize zekâ (Gc) olarak tanımlamaktadır. Bu alan kişilerin geçmiş eğitim deneyimlerinden, yaşamlarından ve kültürlenden etkilenmektedir. Performans zekâ bölümü ise, Horn tarafından akıcı zekâ (Gf) olarak tanımlanır ve doğuştan gelen zihinsel akıl yürütme becerisi olarak ifade edilir (Horn, 1989).

Sözel zekâ bölümü; genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı ve yargılama alt testlerinden oluşmaktadır. Performans zekâ bölümü ise resim tanımlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme ve şifre alt testlerinden oluşmaktadır.

2.3. Üstün Zekâ Tanımları

Üstün zekâ tanımlarına tarihin penceresinden baktığımızda konservatif tanımlardan daha liberal tanımlara doğru bir değişim olduğunu görürüz. Konservatif tanımlar üstün zekâ kavramını belirli sınırlar içerisine koyan ve onu çoğunlukla rakamlarla betimleyen inanışlardan esinlenmiştir. Konservatif yaklaşıma göre örneğin zekâ testlerinde 130 IQ puanı gibi eşik puanını geçen kişiler üstün zekâlı olarak kabul edilirler. Liberal tanımlarda da belirli sınırlar olsa da üstün zekâ kavramına daha geniş bir pencereden bakılır ve üstün zekânın rakamlarla belirlenmesinin çok zor olduğuna inanılır (Sak, 2012: 4-5).

Üstün zekâ tanımları, kültürler arası farklılık gösterebilir. Üstün zekâ, kişinin yeteneklerinin var olduğu kültürdeki değerlerle çakışması olarak da gösterilir. 1950’de araştırmacılar üstünlük özelliğini, temel olarak zekâyâ bağlamışlardır: Yüksek IQ, üstünlük ile aynı idi. Yaratıcılık ve motivasyon kısa bir süre sonra, üstünlük özelliklerine eklendi. IQ testleri, üstünlere özel programlar için ilk tarama araçları haline geldi (Sousa, 2003: 33).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1972 yılında Federal Hükümetin üstün yeteneklilerle ilgili politikasını belirlemek amacıyla hazırlanan ve halen günümüzde pek çok eyalette bu alanın genel standartları olarak kabul edilen Marland Raporu’na (Marland, 1972) göre üstün yetenekliler aşağıdaki alanlardan birinde ya da bir kaçında üstün performans gösterirler (Levent, 2011: 21; Afat, 2013).

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek

- Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- Psiko-motor yetenek (Levent, 2011: 21; Afat, 2013)

Maker ve Nielson (1996: 25-27), üstün yetenekli bireylerin dört temel özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

1. Öğrenme: Gözle görünür kolaylıkta ve şaşırtıcı hızda, özel anlama yeteneğine sahip olma.
2. Hafıza, Bilgi ve Anlayış: Bilgiyi alma ve beceriyi kazanma, devam ettirme, bütünleştirme ve geliştirme konusunda olağanüstü kapasiteye sahip olma.
3. Problem Çözme: Belli bir amaca ulaşma yolunda engellenme ile karşılaştığında güçlükleri ortadan kaldırma ve meydan okuma konusunda olağanüstü yeteneğe sahip olma.
4. Muhakeme: Alternatifleri ve olasılıkları düşünme konusunda olağanüstü yeteneğe sahip olma (Levent, 2011: 22)

En çok bilinen tanımlardan biri 1977'de Renzulli tarafından yapılmıştır. Renzulli'ye göre üstün zekâya sahip birey şu şekilde tanımlanmaktadır:

- a. Ortalamanın üstünde ancak çok da üzerinde olmasına gerek olmayan
- b. Yüksek yaratıcılık seviyesine sahip olmak
- c. Yüksek seviyede göreve bağlılık (Conklin ve Frei, 2015)

Üstün zekâlı çocuklar ile ilgili yapılan başka bir tanım ise, üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı ele alınması gerekliliğini vurgulayan Gagné'nin tanımıdır. Gagné'ye göre (Gagné, 2003) üstünlük, bireyin kendi yaştlarının en azından %10'ndan daha yukarıda olan, en az bir yetenek alanında, sahip olunan ve eğitilmeden kendiliğinden ortaya çıkan doğal yeteneklere (eğilim ya da hediye adını alır) sahip olunması

olarak tanımlanmaktadır. Yetenek ise; sistematik olarak geliştirilmiş yüksek becerileri ve en az insan aktivitesinin bir alanında yaşlılarının en azından %10'dan daha üst düzeyde bilgiye sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Leana, 2005: 15-16)

Üstün zekâ bireysel farklılık için kullanılan toplumsal bir etiket olduğu için bireyler arasında, disiplinler arasında ve toplumlar arasında farklı üstün zekâ tanımlarına veya zekâ tanımlarında farklılıklara rastlanmaktadır. Bunun yanında bazı tanımların dar kapsamlı bazılarının ise çok boyutlu olduğu görülmektedir. Dar kapsamlı tanımlar zekâyı sadece rakamlarla ifade ederler, çok boyutlu kavramlar ise zekâyı daha çok nitel olarak değerlendirirler, rakamların yanında yaratıcılık gibi faktörleride içerirler (Sak, 2010).

2.4. Üstün Zekâlı Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Üstün zekâ tanımından doğan farklılıklar, üstün zekâlı çocukların gelişim süreçlerinde ve özelliklerinde de farklılaşmaya devam etmektedir. Üstün zekâlı çocukların özellikleri, bu çocuklarda görülen genel özelliklerin gözlenmesi ile oluşturulmuştur. Bu özellikler, kültür, yas, cinsiyet, ailenin bulunduğu coğrafi ve sosyo – ekonomik koşullar gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Akarsu, 2001). Bu özellikler, zihinsel, fiziksel, sosyal gelişim ve kişilik özellikleri başlıkları altında ele alınabilir.

2.4.1 Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar, normal çocuklardan, özellikle zihinsel özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Bunlar:

- a) Genelleme yapar, açık ve net düşünür.
- b) Kolay ve çabuk öğrenir.
- c) Belleği kuvvetlidir.
- d) Soyut kelimeleri yerinde kullanır.

- e) Yeni durumlara uyum gösterir ve onları şekillendirir.
- f) Geniş bir ilgi alanına sahiptir.
- g) Beceriklidir.
- h) Özgün fikirler, buluşları ve çalışma yöntemleri vardır.
- i) Genel bilgi birikimi çoktur.
- j) Bilgilerini transfer eder ve anlamlarını çabuk kavrar.
- k) Daha az dış kontrole ihtiyaç duyar.
- l) Girişimci ve ataktır; yeni şeyler yapmak ister ve inatçıdır.
- m) Yüksek düzeyde soyut düşünür.
- n) Keşif içeren etkinliklerden hoşlanır.
- o) Uyanık, keskin gözlemci ve hazır cevaptır.
- p) Yeni fikirlerde, bağlantıları görmede, yenilikleri izlemde yaratıcıdır.
- q) Akranları üzerinde ve ortamda baskın olma eğilimine sahiptir.
- r) Sağduyuyu ve pratik bilgiyi çok kullanır.
- s) Soyutlama, kavramlaştırma ve sentez yapma gücüne sahiptir.
- t) Konuşmasında akıcılık, açıklık ve tutarlılık vardır
- u) Daha akıcı ve esnek düşünebilmektedirler (Bildiren, 2016: 41-42).

2.4.2 Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların fiziksel olarak gelişimleri, özellikle de sinir sistemi gelişimleri yaşitlarına oranla çok daha hızlı gerçekleşmektedir. Dışarıdan gelen bir uyarana karşı duyarlılıkları yüksektir (Davaslıgil, 1990) .

2.4.3 Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların sosyal gelişimi çocuktan çocuğa farklılık gösterir. Kimi araştırmalar üstün yetenekli çocukların üstünlüklerinden dolayı, çevreleri tarafından anlaşılamadığını ve bu yüzden yalnızlık hissettiklerini ifade ederken, kimi araştırmalar da bu yeteneklerin liderlik özelliklerini pekiştirdiğini ve aranan kişiler olduklarını tespit etmiştir

(Bildiren, 2016: 71).

Yapılan araştırmalar üstün zekâlı çocukların aşağıda belirtilen özellikler açısından normal akranlarından farklılaştığını göstermektedir:

- a) Erken yaştan itibaren kendini gösteren espri anlayışları vardır.
- b) Sosyal ilişkileri kuvvetlidir.
- c) Genelde kendilerinden büyüklerle arkadaşlık yaparlar.
- d) Derin ve uzun süreli dostluklar kurabilirler.
- e) Başkalarının duygu, düşünce ve yaşamlarına karşı duyarlıdırlar.
- f) Liderlik özellikleri gelişmiştir.
- g) Duygularını ifade etmek konusunda başarılıdırlar.
- h) Yeni çevrelere uyum sağlama, çevrenin sosyal değerlerini kavrama ve o değgerlere uygun davranma yetenekleri vardır.
- i) Risk almaktan kaçınmazlar.
- j) Renk, ırk, din gibi konularda ayırım yapmazlar.
- k) Gelişmiş ahlaki değerleri vardır ve haksızlığa katlanamazlar (Çağlar, 1972).

2.4.4. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

Araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli çalışmalarla birlikte üstün zekâlı öğrencilerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin kişilik özelliklerinden daha gelişmiş olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- a) Özgüvenleri yüksektir.
- b) İyi bir mizah duygusuna sahiptirler.
- c) Başkalarına güvenmekle birlikte onlardan da aynı güveni beklerler.
- d) Sorumluluk sahibidirler.
- e) Yaratıcı düşünceye sahiptirler.
- f) Verdikleri kararların sonuçlarını önceden tahmin ederler.

- g) Akıcı ve tutarlı bir şekilde kendilerini ifade ederler.
- h) İnatçı bir yapıları vardır.
- i) Kendilerinden yüksek beklentileri vardır.
- j) Kalabalık ortamlarda farklı olmayı umursamazlar (Conklin ve Frei, 2016: 34).

2.5. Sosyal Duygusal Uyum

2.5.1. Sosyal Duygusal Uyum Kavramı

İnsan olmanın en önemli yapı taşlarından biri duygulardır. Duygular, sosyal bağların kurulmasında en önemli unsurdur. Bu nedenle araştırmacılar, insan davranışlarının sosyal ve duygusal boyutlarının ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal duygusal” terimini benimsemişlerdir (Bayhan ve Artan, 2004: 217). Sosyal uyum ise bireyin diğer insanlara uyum gösterebilme başarısı, çevresinde kendini özgün bir biçimde ifade edebilmesidir (Yavuzer, 2007).

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyalleşme, bireyin toplumun sosyal değerlerini anlayıp; bu sosyal değerler doğrultusunda kendine uygun olan davranışlara uymasına ve bunları sürekli geliştirerek uygulamasına dayanır. Çocuğun ilk sosyal ilişki ve bağları kurması aile ortamında başlar. Çocuğun ailenin sosyal değerlerini algılamaya başlaması, bu değerleri kendine göre eleştirmesi ve davranışa dönüştürmeye başlaması ile sosyalleşmenin ilk adımlarını atar. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, erken çocukluk çağında kazanılan sosyal değerler ve sosyal yaşantılar daha ileri yaşlardaki sosyal gelişimin temelini oluşturur (MEGEP, 2007:4). Sosyalleşme, bireyin içinde bulunduğu grubun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerleri benimsemesidir. Bu öğrenme, doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eder ve bu süre içerisinde birey çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri sosyal uyumda önemli rol oynar (Yavuzer, 2007: 47). Sosyal uyum, toplum içinde kişinin kendini ortaya koyabilme ve kendi olabilmesidir.

Okullar sosyalleşme sürecinde öğrenciler için deney ortamı gibi işlev görür (Stanton, 1962). Ebeveynlerden sonra öğrencileri etkileyen önemli kişilerden biri bu deney ortamının yöneticisi öğretmenlerdir (Ülgen, 1995: 81). Okulda sosyal gelişim, öğretmen davranış ve tutumlarına bağlı olarak gelişmektedir. Öğretmenler bireyin kişilik gelişimini kolaylaştırmada ya da zorlaştırmada önemli birer aktördürler (Ahmetoğlu, 2009: 59). Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, öğretmen öğrenci ilişkisinin biçimini belirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki yaşa, sosyoekonomik duruma, zekâyâ ve okul başarısına bağlı olarak değişebilir (Kulaksızoğlu, 2001: 96).

Sosyal çevre ile ilişkiler ve sosyal destek bireyin gelişiminde çok önemlidir (Mishna, 2003). Bireyin benlik kavramının oluşmasında da sosyal ilişkiler önemli bir yere sahiptir. (Akarsu, 2001). Bireyin kendisine yönelik fikirlerinin kaynağını, çevresi oluşturur.

Benlik gelişiminin sağlıklı olabilmesi için bireyin her şeyden önce diğer bireylerle olumlu ya da olumsuz bir ilişkide bulunması gerekir. Bu ilişki kişileşme sürecinin en temel gerekliliğidir (Rogers, 1959). Bireyin, diğer bireylerle kurmuş olduğu her türlü etkileşimi bireyin kişiliğini etkileyecektir.

Sağlıklı benlik algısına sahip bireyler yetiştirmek için çocuğun bulunduğu ortamda kendini güvende hissetmesi önemlidir. Güven ortamlarında bireyler hem yeni yaşantılara açıktır hem de ihtiyaç duyduklarında yardım isteğinde bulunurlar. Bu durum bireyin sosyal uyumuna da pozitif olarak yansır (Anğay, 2016: 8).

İyi bir sosyal uyumu üç etmende toplayabiliriz (Yavuzer, 2007: 50-51)

- Farklı Gruplara Uyum Gösterme: Farklı gruplara uygun bir biçimde davranan, onlarla ilişki kuran, arkadaş gruplarına olduğu kadar yetişkinlere de uyum gösteren birey sosyal açıdan uyumlu bir kişi olarak kabul edilir.

- Sosyal Tutumlar: Toplumca istenen tutum ve tavırları diğer insanlara yönelten, sosyal yaşama bu tavırlarla katılan kişiler sosyal bakımdan uyumlu sayılırlar.
- Kişisel Doyum: Toplumsal ortamda aldığı rolle, kurduğu ilişkiden yeterince doyum sağlayan kişi, sosyal bakımdan uyumlu sayılır.

2.6. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Duygusal Uyum

Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar, bireyin yaşadığı ortama sağlıklı uyum sağlayabilmesi için gerekli olan tüm durumları kapsar. Bu ihtiyaçlar, bireyin kendi içindeki ve kişiler arasındaki iyi olma durumunu ve başarısını tanımlamakla birlikte, kişinin kendini ve çevreyi anlamasına; duygularını rahatça ifade edebilmesini içerir (Neihart, 2006; Şenol, 2006).

Üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal uyumları hakkında yapılan araştırmalar, başlarda pek olumlu sonuçlar olarak değerlendirilmesede, araştırmacıların üzerinde durdukları iki tür değerlendirme vardır.

İlk değerlendirme, üstün zekâ tanısı almış çocukların, tanı almayan çocuklara göre daha iyi uyum sağladıkları yönündedir. Yüksek bilişsel kapasiteleri nedeniyle, kendilerini ve diğerlerini daha iyi anlama yönünde gelişmişlikleri fazladır. Bunun yanında iyi bir problem çözücü ve planlama becerileri yüksek bireyler olmasının vermiş olduğu katkı ile birlikte stresle baş etme becerileri yüksektir (Akt., Neihart, 1999).

İkinci değerlendirme ise, üstün zekâ tanısı almış çocuklar, tanı almayan diğer akranlarına göre, sosyal duygusal uyum problemi yaşamalarında daha fazla risk altındadır. Yaşlıları ile aynı ilgilere sahip olmayan üstün zekâlı çocuklar, akranları ile yeterince zaman geçirmediğinden dolayı sosyal uyum süreçlerinde zor zamanlar geçirirler. Bu durum, üstün zekâlı çocukların yalnızlaşmasına ya da mükemmel olma isteklerinden dolayı depresyona sürüklenmelerine

neden olabilir (Köksal, 2007).

Bazı araştırmacılar üstün zekâlı çocukların büyük bir çoğunluğunun sosyal duygusal olarak sorun yaşamaya meyilli doğdukları ve bu durumu hayatları boyunca yaşadıkları tezini reddetmişlerdir. Hatta üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal olarak diğer çocuklara göre daha uyumlu olduklarını ileri sürmüşlerdir. Örneğin Terman ve araştırma ekibi (1947), üstün zekâlı 1527 öğrenci ile yapmış oldukları araştırmada, üstün zekâlı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun normal öğrencilere göre daha az sosyal duygusal sorunlar yaşadıklarını, hatta normal öğrencilerden daha iyi uyum becerilerine sahip olduklarını saptamışlardır. Deneyin, deneklerin yaşam süresini kapsayabilmesi için 2020'ye kadar devam etmesi planlanmaktadır (VanTassel-Baska, 1998).

Üstün zekâlı çocuklar (130- 150 IQ aralığında olanlar) dünyayı gelişimleri açısından uygun bir ortam olarak görürler ve üstünlüğün onlara sağladığı avantajlardan yararlanırlar. Hissiyat olarak, çok dengeli ve kontrollülerdir. Yaşıtlarına göre güven sahibi olma eğilimindedirler. Bu da onlara liderliği getirir. Diğer taraftan 160 IQ ve üzerine sahip olan üstün zekâlı çocukların, iletişimde buldukları arkadaşları tarafından anlaşılması zordur ve çok fazla arkadaş, eş bulmaları sık rastlanır bir durum değildir. Bunlar, olgun olmadıkları zaman diliminde yalnızlıkla ve diğerlerinden izole yaşamakla baş etmek zorundadır (Hollingworth, 1942).

Üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal uyumları hakkında son zamanlarda yapılan araştırmalar, üstün zekâlı çocukların akranlarına göre yüksek değilse bile en azından eşit düzeyde sosyal uyuma ve arkadaşlık ilişkilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kaufmann'ın (1981) gerçekleştirdiği araştırmasında, üstün zekâlı öğrencilerin, normal öğrencilere göre kendilerinin daha pozitif kişilik özelliklerine sahip olduklarını rapor etmişlerdir. Grossberg ve Cornell (1988) yaptığı araştırmada ise, yüksek zekâ ile sosyal uyum arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ifade etmiştir (Oğurlu, 2010). Bu alanda yapılmış

bir çok araştırmacının varmış olduğu sonuca göre üstün zekâlı çocukların en azından diğer çocuklar kadar uyumlu oldukları söylenbilir. (Parker, 1996). Ancak, son yıllarda yapılan araştırmalarda sosyal duygusal özelliklerin çok farklı boyutlardan ve çok değişkenli olarak ele alınmış olması, üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal özellikleri konusunda net bir resim ortaya koymaktadır (Sak, 2012: 354-355).

2.6.1. Üstün Zekâlı ocukların Sosyal Duygusal Uyum Problemleri

Üstün zekâlı çocukların sahip oldukları bilişsel özellikler, bu çocukların üst düzey düşünmeleri kadar, sosyal duygusal olarak da farklı ihtiyaçlara sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Üstün zekâlı çocukların gelişim alanlarının hızları arasında uyumsuzluk olmasından kaynaklanan farklı sosyal duygusal ihtiyaçları ile bunun sonucunda oluşabilecek sorunlar yıllardır üzerinde çalışılan bir konudur (Saranlı ve Metin, 2012:143)

Üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal gelişim evrelerindeki problemlerden kaynaklanacak depresyon gibi duygusal travmaları önlemek veya atlatmak için neler yapılması gerektiğinin bilincinde olmak gerekir. Ancak bu şekilde üstün zekâlı çocukların öz saygı ve öz güvenlerini korumaları, kendilerini olumlu algılamaları, sosyal ilişkilerde başarılı ve mutlu olmaları ve en sonunda potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmeleri sağlanabilir (Köksal, 2007).

Üstün zekâlı çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi açısından önemlidir. Üstün zekâlı çocuklar bir veya birkaç alanda çok üst düzey yeteneklere sahip olabilirler; ancak sosyal ilişkiler, sanat veya motor beceriler konusunda yaşıtlarının hatta bazen yaşıtlarının dahi gerisinde gelişim gösterebilirler (Dağlıoğlu, 2010: 76)

Üstün zekâlı çocukların kendilerine özgü birçok özellikleri vardır.

Bu özelliklerin çoğu olumlu olsa da, aşağıda bahsedilen özellikler üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal uyum problemlerine neden olmaktadır. Bu özellikleri, eş zamanlı olmayan gelişim, adaptasyon, aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik olarak dört başlık altında toplayabiliriz.

2.6.1.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Üstün yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında, erken çocukluk yaşlarından itibaren dil, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimler açısından farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Üstün yetenekli çocuklar farklı gelişim alanlarında gösterdikleri bu hız ve yoğunluk genellikle normal gelişim gösteren çocuklardan çok daha ileridedir; fakat tüm gelişim alanlarında üstün seyredeceği varsayılan bu çocukların gelişimi düşünüldüğünden daha farklı bir tablo ortaya koyabilmektedir. Gerçekte üstün yetenekli çocuklar her gelişim alanında üstün olmayabilir. Bazı gelişim alanlarında yaşına göre üstün gelişim, bazılarında tipik gelişim bazılarında ise daha geriden gelen bir gelişim tablosu sergileyebilir (Saranlı, 2017: 90).

Üstün zekâlı çocukların bilişsel, duygusal ve motor gelişimlerinin hızı ve derecesi çoğunlukla farklı düzeylerde gerçekleşir. Üstün zekâlı çocukların gelişimde sıklıkla görülen bu dengesizliğe eş zamanlı olmayan gelişim adı verilmiştir (Terassier, 1985; Akt. Saranlı, Metin, 2012: 144). Bacaklarından biri kısa olan bir kişinin aksaması gibi, eş zamanlı olmayan gelişim gösteren üstün zekâlı çocuk da ikili ilişkilerinde ve duygusal hayatında aksaklıklar yaşayabilir. Eş zamanlı olmayan gelişim, dengesiz ve uyumsuz bir gelişimdir (Sak, 2012: 357).

Üstün zekâlı çocuklar zihinsel gelişimleri açısından akranlarından önde olmalarına karşın sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimde bu durumu gösteremeyebilirler. Bilişsel olarak on yaşındaki bir çocuk gibi çıkarımlarda bulunan, sebep-sonuç ilişkileri kuran, yetişkinlerle yetişkinmiş gibi sohbet eden altı yaşındaki üstün zekâlı bir çocuğun; oyuncağıyla oynamak isteyen diğer bir çocuk karşısında bağırarak ağlamaya başlaması ve üç yaşında bir çocuk gibi davranması bu

uyumsuzluğa işaret etmektedir (Gür, 2010).

Gelişimin belli alanlarda çok hızlı olması, üstün yetenekli çocuklarda karışık duygu ve düşünceler ile yetersizlik hissine sebep olabilmektedir. Bilişsel işlevler yoğun bir şekilde gelişirken duygusal işlevler bunları yakalamakta zorlanabilir ve bu da çocukların içsel çatışmalar yaşamalarına zemin hazırlayabilir (Schuler, 2003; Akt. Saranlı, Metin, 2012:145).

Üstün zekâlı çocuklarda gelişimin eş zamanlı olamaması benlik algısını yitirmesine de yol açabilir. Örneğin matematik dehası olan bir çocuğun fiziksel yetersizliği nedeniyle bazı hareketleri yapamaması kendisine olan güvenini, bazen de benlik saygısını yitirmesine neden olabilir. Bu sorunu diğer psikososyal sorunlar da takip edebilir (Sak, 2012: 358).

2.6.1.2. Mükemmeliyetçilik

Üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerinden bir de yüksek amaç ve ideallere ulaşma isteğidir. Bu özellik, genellikle mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz Çelik, 2013). Çocuğun yaptığı işi en mükemmel şekilde yapma, verilen görevleri mümkün olan en başarılı şekilde tamamlama isteği mükemmeliyetçiliğe işaret etmektedir. Mükemmeliyetçilik; çocuğun çalışmalarında titiz olma, özen gösterme, elinden gelenin en iyisini yapma şeklinde olumlu olarak algılanabilecek bir durumken, bu durumun giderek takıntılı bir hal alması ve çocukta rahatsız edici düşüncelere, aşırı tepkilere yol açması ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir (Gür, 2011).

Mükemmeliyetçilik, aşırı derecede eleştirel olma ve kendilik değerlendirmeleriyle ilgili yüksek standartlar oluşturma eğilimidir (Frost ve diğerleri, 1990: 450).

Kişi belli bir standarta ulaşma ya da başarı göstermenin baskısını

dışarıdan gelen baskıların yanında kendi içinde de yaşamaktadır. Littauer (1997), bireyin kendisine ve diğerlerine yönelik yüksek standartlar belirlemesini ve her şeyin, her zaman düzen içerisinde olmasını istemeyi mükemmeliyetçilik olarak tanımlamaktadır (Akt. Kırdök, 2004).

Üstün zekalı çocuklarda zihinsel gelişim fiziksel gelişimden daha ilerde olduğu için mükemmeliyetçilik oluşmakta (Silverman, 1993) ve çocuk kendine ulaşması zor hedefler koymaktadır; ancak henüz fiziksel olarak yeteri kadar gelişmediği için zihinsel ihtiyaçlarını karşılayamaz ve cesareti kırılır (Kanlı, 2011:105; Afat, 2013).

Birçok üstün zekâlı kendilerine ulaşılması zor amaç ve hedefler koyarak kendilerini mükemmel olmaya zorlarlar. Bu durum dışsal taleplerden daha çok içsel bir baskı olarak ortaya çıkar. Bu çocuklar gelişmiş hayal güçlerini kullanarak farklı ürünler ortaya koyma konusunda yönelimlidirler ve yaptıklarını her zaman en mükemmel olanlarla kıyaslarlar (Perrone, 1983). Kendilerine profesyonel standartlar belirlerler ve beceri geliştirme sürecinde sabırsızdırlar (Özbay ve Palancı, 2011: 94).

Mükemmeliyetçilik kişinin kendisine odaklandığı zaman kişiyi başarıya götürebilir; fakat diğerlerine odaklanmıyorsa, genellikle yersiz beklentilere, hayal kırıklıklarına ve nefrete sürükleyebilir. Eğer mükemmeliyetçilik tekrar tekrar denemek anlamında ele alınırsa kişiyi başarıya götürebilir; ama bu eğilim kaçınma davranışları veya endişe duyguları ile sonuçlanırsa, başarısızlıktan kaçınmak imkânsızlaşır. Mükemmeliyetçilik geleceğe yönelik olarak ele alınırsa kişiyi daha iyi bir yaşam mücadelesi içine sokar; ama geçmişe yönelik ele alınırsa kişi yapmış olduğu yanlışlardan dolayı yanlışlarından korkan biri haline gelir. (Davaslıgil, 2004: 463).

2.6.1.3. Aşırı Duyarlılık

Aşırı duyarlılık, üstün zekalı çocukların en belirgin özelliklerinden biridir. Bu duyarlılık düzeyi üstün zekâlı çocukları yaşamla ilgili bir çok konuda incinebilir kılacaktır. Bu duyarlılıklarından dolayı üstün zekâlı çocuklar değişik korku ve kaygılar geliştirebilirler (Özbay, 2013:63).

Üstün zekâlı çocuklar çevrelerine karşı çok hassas ve duyarlı davranırlar. Başkalarına karşı da çok merhametli ve koruyucu bir tutum içerisindedirler. Kolayca ağlayabilirler. Başkalarının duygularını kolayca hissedebilir, eleştirilere şiddetle cevap verirler ve ışığa, gürültüye, hava ve çevre kirliliğine çok sert tepki gösterirler (Şenol, 2011).

Üstün zekâlı çocuklar tüm yaşlarda çevresinde yaşanan problemlerin net ve kesin olarak farkındadır. Bu yüksek farkındalık ve gözlem kabiliyetlerinden dolayı savaş, açlık, gücü kötüye kullanma, şiddet gibi olumsuz bir takım davranışlar ya da olaylar hakkında korku geliştirebilirler. Tüm dünya problemleri hakkında kaygı duyabilirler. Bu çocuklar çok erken yaştan itibaren bu noktalardaki hassas tutumları yüzünden kendilerini olumsuz, üzgün ve çaresiz hissedebilirler. Bu çocuklar yaşitlarıyla kıyaslandıklarında onların fazlasıyla şiddet ve nükleer savaştan çok korktukları ve çekindikleri saptanmıştır. Şiddetten çekinmelerinin ve sakınmalarının bir sebebi de medyada gördükleri çocuk kaçırmaya, terörizm, cana kastetme gibi ya da cana mal olan kazalar hakkındaki haberlere şahit olmalarıdır (Ataman, 2004: 427).

Üstün zekâlı çocukların aşırı duyarlılığa sahip olmalarından dolayı üstün zekâlı çocukların eğitimine de benzer şekilde hassasiyetle yaklaşılmalıdır. Çünkü zekâ seviyesi ile duyguların paralellik gösterdiği üstün zekâlı çocuklarda gerekli eğitim verilmediği takdirde olumsuz olacak davranışların oranı da yüksek olacaktır (Kara, 2016).

2.6.1.4. Yalnızlık

Üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal olarak yaşadıkları bilinen bir diğer problem ise yalnızlıktır. Üstün zekâlı çocukların arkadaşları arasında popüler olma özelliklerine rağmen, ileri düzeydeki entelektüel yeteneklerinden dolayı arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte zorlanırlar. Olayları herkesten daha farklı algılama, belli bir konu üzerinde yüksek farkındalık, daha çok yüzleştirici olma, keskin tepkiler verme ve istekli olma gibi özellikler üstün zekâlı çocuklarda yalnızlık durumunu destekleyici veya artırıcı olabilir. Üstün zekâlı çocuklar için akranlarıyla olumlu ve yakın arkadaşlıklar kurmak zorlaşır (Kline ve Meckstroth, 1985; Akt. Özbay ve Palancı, 2011: 91-92).

Üstün zekâlı çocukların sahip oldukları yüksek zihinsel performans, sosyal ve duygusal ilgi ve ihtiyaçlar, bu çocukların normal gelişim akranları ile iletişim kurma, onlarla iş yapma ve oyun oynama ve gibi aktivitelere katılma olanağını zorlaştırmaktadır (Metin, 1999:33). Davashgil (2004), üstün zekâlı çocukların çoğu zaman yalnız çocuklar olarak karşımıza çıktıklarını, bu yalnızlığın ise koşulların bir ürünü olduğunu ileri sürmüştür. Bazı üstün zekâlı çocuklar yalnız olmayı tercih ederken bazıları için ise yalnızlık, farklı olmaktan kaynaklı zoraki bir yaşam biçimidir (Sak, 2012: 359).

2.7. Ebeveyn Tutumları

Ailelerin çocukların gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkileri uzun zamandır deneysel/gözlemsel çalışmalar için bir konu olmuştur. Aileler her zaman çocuklarının hayatlarının merkezinde yer almıştır. Aileler çocuklar için, ilk rol model oldukları için çocuklar onların yardımı ile temel yetenekleri öğrenebilir ve sağlıklı yetişkinler olabilirler (Oncu ve Unluer, 2012).

Gordon'a göre ebeveynin çocuk üzerindeki etkisi çok geniştir. Ebeveynler 0-6 yaş döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler, hem de ilk

öğretmenleridirler. Kişiliğin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde ebeveyn rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerlerin belirleyicisi olmaktadır.

Ebeveyn yoksunluğunun etkilerini inceleyen Spitz ve Bowlby yaptıkları araştırmada, ebeveyn bakımından yoksunbüyüyen çocukların hem fizik hem de ruhi gelişmelerinin tehlikeye düşeceğini saptamışlardır (Çelenk, 2003).

Çocuklarla ebeveynleri arasındaki ilişkileri, çocuğun doğup büyüdüğü aile ortamı, ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkiler çocuğun beklentilerine uygun bir çocuk olup olmaması, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve karakteristik özellikleri, ailenin sosyoekonomik durumu ve kültürel özellikler gibi pek çok etken belirler (Aydoğmuş, 2001; Uzuner, 2003; Sezer, 2010).

Ebeveyn tutumları, çocukların sosyalleşme sürecinde ebeveynlerin rolünü ve bu rolün çocukların gelişimine olan etkilerini anlama bakımından önem taşır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmelerine ilişkin tutum, inanç, davranış ve beklentileri olarak tanımlanan ebeveyn tutumları her kültürde çocukların sosyalleşmesinde temel dinamik olarak kabul edilmektedir (Yenihayat, 2011).

Çocuk için en sağlıklı ortam anne ve babasının bir arada bulunduğu aile ortamıdır. Anne ve baba çocuğun doğduğu andan itibaren ilk ve yoğun olarak etkileşimde bulunduğu kişilerdir. Çocuğun bakımından öncelikle anne ve baba sorumlu olduğu gibi, anne-babanın sevgi dolu ve olumlu tutumları çocuk için oldukça önemlidir (Özyürek ve Tezel Sahin, 2008).

Her ebeveyn, bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı farklı tutumlarda davranabilirler. Bazı çocuklar çok sevilirken, bazılarında baskı

yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olmakta ve bazılarında daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Tüm bu tutum çeşitleri çocuğun hem ahlaki hem de sosyal gelişimlerini olumlu ya da olumsuz tarzlarda etkilemektedir (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006).

Üstün zekâlı çocukların ebeveyn tutumları ile ilgili az sayıda araştırma mevcuttur. Bu çocukların okul, arkadaş grubu, çevre gibi etkenler incelenmiştir; fakat ebeveyn tutumları konusunda az bilgiye sahip olunmaktadır. Araştırmalar daha çok anne-babaların üstün zekâlı çocuk yetiştirirken yaşadıkları sıkıntılar, zorluklar, dikkat edilmesi gereken hususlar olmuştur. Bazı araştırmacılara göre “normal” çocuk yetiştiren ebeveynlerin yaşadığı sıkıntı ve problemlerin benzerlerini üstün zekâlı çocukların ebeveynleri de yaşayabilmektedir.

Üstün zekâlı çocuk yetiştirirken de ebeveyn tutumu çok önemlidir. Ailenin tutumu ve davranışları üstün çocukları çok etkilemekte ve hatta akademik başarısını yükseltmekte ya da düşürmektedir. Ailevi ve çevresel desteği yeteri kadar alan çocuklar yeteneklerini keşfedebilir, üretkenliklerini artırabilir, yaratıcı yönlerini kuvvetlendirebilir ve kendilerini geliştirebilmektedirler. Üstün zekâlı başarısız olan çocuklarda ise problemler bir aile yapısı gözlemlenmektedir (Bozkurt Tiryaki, 2014).

Yapılan araştırmalarda, zeki fakat başarısız olan çocukların aile yapısında istikrarsızlık ve çatışma gözlemlendiğini ifade etmektedir (Rimm, 1991: 330).

Üstün zekâlı çocukların ve ergenlerin ailelerinin tutumları ile ilgili araştırmalar çok sınırlı olsada var olan çalışmalar üstün zekâlı öğrencilerinin ailelerinin, üstün zekâlı olarak tanımlanmamış öğrencilerin ailelerine göre daha demokratik ve daha az otoriterdir (Rudasill, 2013).

Bu araştırmada Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. Ölçekte demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları yer almaktadır. Şimdi sırasıyla bu tutumlar özetlenecektir.

2.7.1. Demokratik Tutum

Demokratik ailelerde, ebeveynlerin çocukların üzerindeki kontrolü fazladır. Ancak, bu tür ebeveynler çocuklarının otonomi kazanımlarını ve bağımsız davranışlarını destekler ve onların ihtiyaçlarına karşı duyarlıdırlar; çocuklarına karşı sabırlı, ilgili ve sevecendirler (Altay ve Güre, 2012). Demokratik tutuma göre yetiştirilen çocuklarda ebeveyn koşulsuz saygı ve sevgi göstermektedir. Demokratik ebeveyn tutumunda çocuklara kendilerinin karar vermesine imkân sağlanmaktadır, çocukların denetlenmesine ve onların ihtiyaçlarının karşılanmasına fırsat verilmektedir. Demokratik tutumu uygulayan ebeveynlerin davranışları birbiriyle tutarlı, kararlı ve güven vericidir (Sezer ve Oğuz, 2010: 745).

Demokratik aileler çocukları ile arasında açık iletişim kanalları oluşturarak çocuğun aile kararlarında, planlamalarında katılımına izin veren bir tutum sergiler (Buri ve diğerleri, 1988). Çocukların, kendilerini bağımsız bir şekilde ifade etmelerine izin verirler (Yılmaz, 2007: 5). Dengeli, benimseyici, güven verici, destekleyici olarak da ifade edilen demokratik tutum, ideal anne baba tutumudur (Yavuzer, 2005).

Yapılan araştırmalara göre, demokratik tutum sergileyen ailelerde yetişen çocukların, bilişsel gelişimleri daha hızlı olmakta ve kendi kararlarını alma becerileri aşılacaktır. Sorumluluk duyguları gelişmektedir.

2.7.2. Otoriter Tutum

Bu tutumun temel niteliği, ebeveynlerin çocuğa uyguladığı baskıdır. Aile çocuğa kesin olarak hâkim olduğuna inanır ve itaati esas alır. Otoriter ebeveynler, çocuğun davranışlarını değerlendirmeye, kontrol etmeye ve şekil vermeye çalışır, çocuğun tavırlarına standart koyarlar. Bu tip ebeveynler çocuğun isteklerini görmezden gelir ve sürekli kendi kurallarını dayatırlar. Ayrıca bu tutuma sahip ebeveynler, çocuğu sözlü olarak cesaretlendirmez; kendi dediklerinin doğru olarak

kabul edilmesini savunur. Bu tutum, çocukta kimlik oluşumunu olumsuz olarak etkiler (Kulaksızoğlu, 2005: 122). Otoriter ailelerde, çocuğun duygu ve düşüncelerine fazla önem verilmez. Ailede ilişkiler gergindir. Çocuklar ebeveynlerinden çekinir. Attığı her adımda, yaptığı her işte yanlış yapma korkusu taşırlar. Çünkü, en ufak bir yanlışta ceza alacaklarını bilirler (Kaya, 1997: 200).

Otoriter tutum, çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Bu tutumla yetiştirilen çocuk, sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen, boyun eğici, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir (Bozdemir ve Gündüz, 2016: 1799). Otoriter tutumla yetiştirilen çocuklarda gözlenen sonuçlar ise, duygu ve düşüncelerini kolay ifade edememe, güvensizlik, kaygılı olma, içe kapanıklık, otoritenin olduğu durumlarda sinme, kurallara uyma ama otoritenin olmadığı durumlarda kurallara aykırı davranma olarak sayılabilir (Karabulut Demir, 2007).

2.7.3. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutum, ülkemizde sıklıkla karşılaştığımız bir tutum biçimidir. Çocuğun yakınında bulunan anne, baba, büyük anne, büyük baba gibi yetişkinler çocuğun yapması gereken birçok şeyi, çocuk üzülmesin, yorulmasın, zorlanmasın düşüncesiyle kendileri yaparlar; fakat bu tutumu gösteren yetişkinler çocuğun gelecekteki yaşamına ne gibi zararlar verdiklerini tahmin edememektedirler (Tuzcuoğlu, 2004:39).

Aşırı koruyucu tutuma sahip ailenin çocuğu üzerindeki etkisi oldukça yıkıcı olabilir. Aşırı korunmacı ortamı hazırlayan ailenin çocuklarının özgüveni düşük olur; çünkü bilinçaltında, aşırı korunmacı ebeveynler kendileri aracılığı ile çocuğun yaşamasına izin verildiği takdirde sevileceklerini sezerler. Bu durumda çocukların yeterlilik duyguları gelişemeyeceği için, ciddi boyutta özgüven eksikliği ortaya çıkar. Aşırı korunmacı ebeveynler, çocuklarının her istediklerini

almalarına, yapmak istedikleri her şeyi yapmalarına izin verecektir; ama bu daima kendi kanalıyla olmalıdır. Bu çocuklar hiçbir zaman kendi ayaklarının üzerinde durmayı, bağımsız olmayı, başkalarından farklı kendine özgü bir kişilik edinmeyi öğrenemezler; yeni durumlarla başa çıkmakta zorlanırlar (Humphreys, 2003: 41-42).

Koyucu ebeveyn olma, bir annelik ve babalık davranıştır; ancak kollanma ve koruma davranışını çocuğun kendi gerçekleştireceği faaliyetleri engelleyecek şekilde yaygınlaştırmak “aşırı himayacı” olarak davranmak demektir. Bu tutumu sergileyen ebeveyn, çocuğun gelişimine has özgürlükleri kazanmasını engelleyecek şekilde ona nasıl davranması, neleri nasıl yapması gerektiğini dikte ettirir. Çocuğun çalışkan, başarılı ve anne- babasına bağlı olmasını ister (Kulaksızoğlu, 2005:120).

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkisi , çocuğun bağımlı bir kişilik geliştirmesine yol açmasıdır. Ebeveynlerinin dikkat ve ilgisini her an üzerinde toplama ihtiyacında olan bu tür çocukların, aile ortamı dışında sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri güç olur. Aşırı ölçülerde korunmuş, her hal ve koşulda hoş görülmüş olmanın yarattığı bağımlı ilişkiler içinde girişkenlik yeteneklerini geliştiremeyen bu tür çocukların kendilerine güvenleri de yetersizdir (Toktamış, 2008:19). Busse'nin 1969 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre, aşırı koruyucu olan ve kontrol eden ebeveyn davranışları sonucunda, çocukların esnek düşünme becerilerinde zayıflık olabileceği öne sürülmüştür (Busse, 1969:590).

2.7.4. İzin Verici Tutum

Çocuğa hiçbir konuda engelleme getirmeyen, ceza vermeyen, sınırsız bir özgürlük tanıyan ve ebeveyn tutumudur (Sargın, 2001). İzin verici ebeveynler, çocuklarının davranış ve isteklerine karşı kabullenici, ceza vermeyen ve doğrulayıcı bir tavra sahip olma eğilimindedirler. Çocuğa kendi aktivitelerini olabildiğince kontrol etmesine izin verirler ve bazen de ihmale varan bir hoşgörü ile davranırlar; ancak dışarıdan

tanımlanmış standartlara uyması için, çocuklarını cesaretlendirmezler. Bu tip aileler, çocuklarından başarı bekledikleri zamanlarda, bunu gerekçeleriyle açıklama yoluna giderken, çocuğun üzerinde bir güç ya da baskı uygulamazlar (Baumrind, 1966:899).

Ebeveynlerin, çocuklarına karşı normal düzeyde hoşgörölü olması çocuğun özgüveni için önemlidir; fakat sınırı iyi bilmek gerekir. Aşırı hoşgörölünün bir sınırı olmadığı zaman, çocuğun tavır ve davranışlarında olumsuzluklar doğabilir. Aşırı hoşgörölü bir ortamda büyüyen çocuğun, bencil duygular yaşaması muhtemeldir (Yavuzer, 2008: 135). İzin vericiliğın sınırsız olduğu ortam, çocuk merkezli olur ve ebeveynler çocukları tarafından yönetilebilirler.

İzin verici tutuma göre yetişen çocuklar, dış dünyada da bu tutumu bulabileceklerini sanırlar. Bu tutumla karşılamadıkları anda hayal kırıklığına uğrarlar. Çocukluğında bütün istek ve arzuları yerine getirilen çocuklar, büyüdülerinde sabır ve konsantrasyon gerektiren işlerde zorlanırlar ya da başarısız olurlar (Sendil, 2003 :178).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, temel olarak, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkököl 1.sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasında farklılıklar olup olmadığını incelemeyi amaçladığından, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İstanbul'da bulunan üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkököl 1. sınıf öğrencileri ve onların annelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 69 1. sınıf öğrencisi ve öğrencilerin anneleri olmak üzere 138 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 25'i (13'ü kız, 12'si erkek öğrenci) üstün zekâlı çocuklara eğitim veren özel bir okulda okuyan, yapılan WISC-R raporuna göre üstün zekâ tanısı almış öğrenci grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan diğer öğrencilerin, 44'ü (22'si kız, 22'si erkek öğrenci) üstün zekâ tanısı almamış öğrenci grubundan oluşmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin demografik/kişisel bilgiler aşağıda, Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım ($n_{\text{Tanı almış}}=25$, $n_{\text{Tanı almamış}}=44$ ve $N_{\text{Genel}}=69$)

Değişken	Grup	Tanı almış		Tanı almamış		Genel	
		f	%	f	%	f	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	13	52,0	22	50,0	35	50,7
	Erkek	12	48,0	22	50,0	34	49,3
Çocuğun yaşı	6 yaş	20	80,0	27	61,4	47	68,1
	7 yaş	5	20,0	17	38,6	22	31,9
Annenin yaşı	30-39 yaş	13	52,0	30	68,3	43	62,2
	40-50 yaş	12	48,0	14	31,9	26	37,8
Annenin eğitim durumu	İlkokul	1	4,0	3	6,8	4	5,8
	Ortaokul	-	-	4	9,1	4	5,8
	Lise	5	20,0	18	40,9	23	33,3
	Üniversite	14	56,0	16	36,4	30	43,5
	Yüksek L.	5	20,0	3	6,8	8	11,6
Annenin çalışma durumu	Evet	15	60,0	27	61,4	42	60,9
	Hayır	10	40,0	17	38,6	27	39,1
	Yüksek	10	40,0	10	22,7	20	29,0

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin %36,2'si (25) üstün zekâ tanısı almış ve %63,8'i (44) üstün zekâ tanısı almamış öğrencidir. Tanı almış öğrencilerin %52,0'si, tanı almamış öğrencilerin %50,'si kızdır. Tanı almışların %80,0'i, tanı almamış öğrencilerin %61,4'ü altı yaşında, kalanları yedi yaşındadır. Tanı almışların %52,0'sinin annesi 30-39 ve %48,0'i 40-50 arasında (ortalama $39,2 \pm 4,1$), tanı almamış öğrencilerin ise %68,3'ü 30-39 ve %31,9'u 40-50 yaşlarındadır (ortalama $38,8 \pm 3,7$). Tanı almış öğrenci annelerinin büyük çoğunluğu, %56,0 ile üniversite mezunuyken, tanı almamış öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğu, %40,9 ile lise mezunudur. Tanı almış öğrencilerin annelerinin %60,0'ı, tanı almamış öğrencilerin annelerinin %61,4'ü çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmaya katılanlardan bir kişisel bilgi formu ve iki ölçekten yararlanılarak veri toplanmıştır. Bunlar;

1. Kişisel Bilgi Formu

2. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)
3. Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda, çocuğun cinsiyeti, yaşı ve annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve ailenin ekonomik düzeyi olmak üzere toplam altı soru yer almaktadır (Tablo 1).

3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

ETÖ, Karabulut Demir ve Şendil tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilen ölçek, 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır (Demir 2007, Demir ve Şendil 2008). ETÖ ve her bir maddesi Ek .5’de verilmiştir. Alt boyutlar şunlardır: Birinci faktör, çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerdiği için demokratik tutum olarak; ikinci faktör, çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulünün olmayışını, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışını, tek yönü iletişimi, baskıyı, kurallara koşulsuz itaati, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerdiği için otoriter tutum olarak; üçüncü faktör, çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancını, uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü ve çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerdiği için aşırı koruyucu tutum olarak ve dördüncü faktör, çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerdiği için izin verici tutum olarak isimlendirilmiştir. Demokratik Boyut (Ek.5 17 madde: 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 25, 29, 36, 37, 38 ve 42): Otoriter Boyut (Ek.5 11 madde: 3, 9, 11, 19, 26, 27, 32, 35, 39, 40 ve 45): Aşırı Koruyucu Boyut (Ek.5 9 madde: 4, 8, 12, 16, 21, 22, 28, 41 ve 46): İzin Verici Boyut (Ek.5 9 madde: 1, 17, 24, 30, 31, 33, 34, 43 ve 44) (Demir 2007, Demir ve Şendil 2008)

Hazırlanan ölçek Likert Tarzı'ndadır. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklindedir ve her bir davranış biçiminin karşısında cevaplayıcıların seçecekleri, sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir “Her zaman böyledir” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir” 4 puan; “Bazen böyledir” 3 puan; “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan almaktadır. Böylece yanıtlayan anne-babaların, bahis edilen davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir (Demir 2007, Demir ve Şendil 2008).

ETÖ boyutlarının güvenilirliklerini tespit etmek üzere iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için .83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyutu için .74'tür (Demir 2007, Demir ve Şendil 2008).

Ebeveyn Tutum Ölçeğinin bu çalışma için kullanılabilirliği / uygunluğu bir madde analizi ile güvenilirliklerine bakılarak incelenmiştir (Tablo 2). Ebeveyn Tutum Ölçeğinin alt boyutlarında (alt ölçeklerinde) yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği için 0.65 ve üzeri güvenilir olarak kabul edilmiş ve analizlere tabi tutulmuştur (Nunnally, 1994).

Tablo 2. Ebeveyn Tutum Ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi

Boyut/Ölçek	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde a Katsayısı	Boyuta/Ölçeğe Ait a Katsayısı
Demokratik tutum (17 madde)	etö02	0,433	0,833	0,841
	etö05	0,376	0,839	
	etö06	0,502	0,832	
	etö07	0,499	0,830	
	etö10	0,491	0,830	
	etö13	0,380	0,835	
	etö14	0,575	0,828	
	etö15	0,659	0,822	
	etö18	0,555	0,827	
	etö20	0,584	0,825	
	etö23	0,493	0,830	
	etö25	0,641	0,825	
	etö29	0,450	0,832	
	etö36	0,391	0,840	
etö37	0,525	0,829		
etö38	0,397	0,839		
etö42	0,476	0,832		
Otoriter tutum (11 madde)	etö03	0,479	0,711	0,743
	etö09	0,300	0,735	
	etö11	0,489	0,710	
	etö19	0,548	0,699	
	etö26	0,340	0,741	
	etö27	0,320	0,737	
	etö32	0,462	0,716	
	etö35	0,559	0,701	
	etö39	0,391	0,738	
	etö40	0,323	0,735	
etö45	0,344	0,734		
Aşırı koruyucu tutum (9 madde)	etö04	0,534	0,774	0,799
	etö08	0,535	0,775	
	etö12	0,501	0,779	
	etö16	0,484	0,780	
	etö21	0,654	0,756	
	etö22	0,482	0,780	
	etö28	0,437	0,786	
	etö41	0,396	0,796	
etö46	0,521	0,775		
İzin verici tutum (9 madde)	etö01	0,470	0,560	0,628
	etö17	0,358	0,587	
	etö24	0,336	0,621	
	etö30	0,294	0,603	
	etö31	0,473	0,570	
	etö33	0,407	0,581	
	etö34	0,347	0,592	
	etö43	0,340	0,620	
etö44	0,302	0,619		

Tablo 2’de dört alt ölçekten meydana gelen Ebeveyn Tutum Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizinin sonuçları özetlenmiştir. Buna göre; 17 maddeden meydana gelen “Demokratik tutum” alt ölçeğine ait genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,841$ olarak, 11 maddeden meydana gelen “Otoriter tutum” alt ölçeğine ilişkin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,743$, 9 maddeden meydana gelen “Aşırı koruyucu tutum” alt ölçeğine ilişkin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,799$

olarak ve yine 9 maddeden meydana gelen “İzin verici tutum” alt ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,628$ olarak hesaplanmıştır. “İzin verici tutum” alt ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı Nunnally'nin (1994) öne sürdüğü 0.65 güvenilirlik katsayı limitinin altında kaldığı için sonraki analizlerde bu alt ölçek dikkate alınmamıştır. Ölçek, bağımsız alt ölçeklerden meydana geldiğinden genel bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır. Özetle, Ebeveyn Tutum Ölçeğinin alt ölçekleri için yapılan madde analizleri sonrası ölçeğin “İzin verici tutum” hariç diğer alt ölçeklerinin güvenilirlik düzeyinin bu çalışma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

3.3.3. Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

Bu çalışmada üstün zekâ tanısı almış ve almamış 1.sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyum düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde geliştirilen Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. 2002-2003 öğretim yılında geliştirilen MASDU için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 270 kız ve 297 erkek çocuk olmak üzere toplam 567 öğrenci katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.83, $p < .01$ gibi oldukça yüksek bir değer olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçek 36 kişilik bir öğrenci grubuna 2 hafta ara ile iki kez uygulanarak, elde edilen verilerle test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon değeri oldukça yüksek tespit edilmiştir ($r = .89, p < .01$) (Önder ve diğerleri, 2004). 36 maddelik ölçek 6 alt boyuttan oluşmakta olup, boyutlar ve madde sayıları aşağıdaki gibidir;

1. Akranlarla etkileşim (12 madde)
2. Sosyal duruma uygun tepki gösterme (9 madde)
3. Kişisel doyumunu erteleme (2 madde)
4. Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma (6 madde)
5. Sosyal çevreye pozitif yaklaşım (3 madde)
6. Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme (3 madde)

7. Bağımsız davranabilme (1 madde) (bu faktör tek maddeden oluştuğu için istatistiksel analizlerde yer almamıştır).

Likert tipi olan ölçekte öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak cevapladıkları 36 soru yer almaktadır. Ölçekte, ‘Hiçbir zaman’, ‘Bazen’ ve ‘Her zaman’ olmak üzere üçlü derecelendirme kullanılmaktadır (Işık, 2006).

Ölçeği (MASDU) bu çalışma için kullanılabilirliği/uygunluğu yine bir madde analizi ile güvenilirliklerine bakılarak incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. MASDU'ya ilişkin güvenilirlik analizi

Boyut/Ölçek	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde a Katsayısı	Boyuta/Ölçeğe Ait a Katsayısı
Akranlarla etkileşim (12 madde)	m1	0,506	0,925	0,925
	m2	0,665	0,920	
	m3	0,800	0,914	
	m4	0,548	0,924	
	m5	0,618	0,922	
	m6	0,613	0,922	
	m7	0,699	0,919	
	m8	0,739	0,917	
	m10	0,816	0,914	
	m11	0,792	0,914	
	m14	0,706	0,918	
	m20	0,716	0,918	
Sosyal duruma uygun tepki gösterme (9 madde)	m16	0,505	0,813	0,828
	m18	0,681	0,793	
	m19	0,610	0,800	
	m23	0,533	0,810	
	m31	0,395	0,824	
	m32	0,662	0,794	
	m33	0,656	0,796	
	m34	0,582	0,808	
	m35	0,250	0,827	
Kişisel doyumu erteleme (2 madde)	m27	0,372	-	0,636
	m36	0,372	-	
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma (6 madde)	m9	0,709	0,785	0,834
	m12	0,633	0,803	
	m15	0,519	0,824	
	m17	0,689	0,790	
	m25	0,580	0,817	
	m30	0,542	0,821	
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım (3 madde)	m13	0,506	0,745	0,748
	m28	0,676	0,600	
	m29	0,669	0,622	
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme (3 madde)	m21	0,383	0,601	0,604
	m22	0,596	0,514	
	m24	0,365	0,548	
Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (36 madde)				0,957

Tablo 3’de altı alt boyuttan oluşan Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları özetlenmiştir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan ve 12 maddeden oluşan “Akranlarla etkileşim” boyutuna ait genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,925$ olarak, 9 maddeden oluşan “Sosyal duruma uygun tepki gösterme” alt boyutuna ilişkin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,828$, 2 maddeden oluşan “Kişisel doyumu erteleme” alt boyutuna ilişkin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,636$ olarak, 6 maddeden oluşan “Sosyal yaşamın gereklerine uygun

davranma” alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,834$, 3 maddeden oluşan “Sosyal çevreye pozitif yaklaşım” alt boyutuna ilişkin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,748$ olarak ve yine 3 maddeden oluşan “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme” alt boyutuna ilişkin genel güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=0,604$ olarak hesaplanmıştır. “Kişisel doyumunu erteleme” ve “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme” alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Nunnally’nin (1994) öne sürdüğü 0.65 güvenilirlik katsayı limitinin altında kaldığı için sonraki analizlerde bu alt boyutlar dikkate alınmamıştır. Sonuçlar, ölçeğin bu iki alt boyut hariç diğer 4 alt boyutunda yer alan maddelerin arasında güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak, tüm maddeler birlikte analize sokulduğunda, Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğine ait güvenilirlik katsayısının (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,957$ olduğu görülmüştür. Bu değer, ölçeğin tek boyut olarak da kullanılabilceğini ve güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasında farklılıklar olup olmadığını araştırmak üzere Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile toplanan verilerin tümü, SPSS 23.0 for Windows istatistik paket programı ile analiz edilmiştir.

Ölçme araçları ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, bu verilerin hazırlanan anket ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra ise çalışmanın problem ve alt problemlerine bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin seçimi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testiyle veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 4). Çalışma için uygulanacak istatistikî testlerin parametrik veya non-parametrik olmasına K-S testi sonuçlarına göre karar verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma grubunun demografik özelliklerine bağlı olarak ETÖ ve MASDU puanları üzerindeki normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi

Değişken	Çocuk			Anne		
	Grup	Cinsiyet	Yaş	Yaş	Eğitim	Çalışma
Ebeveyn Tutumları Ölçeği						
<i>Demokratik tutum</i>	0,012* Z=-2,45	0,000*** Z=-5,61	0,035* Z=-2,11	0,000*** Z=-7,14	0,027* Z=-2,18	0,000*** Z=-4,16
<i>Otoriter tutum</i>	0,036* Z=-2,10	0,018* Z=-2,21	0,033* Z=-2,14	0,019* Z=-2,20	0,000*** Z=-6,03	0,017* Z=-2,22
<i>Aşırı koruyucu tutum</i>	0,041* Z=-2,05	0,026* Z=-2,19	0,001** Z=-3,02	0,000*** Z=-7,28	0,023* Z=-2,20	0,028* Z=-2,16
MASDU Ölçeği						
	0,002** Z=-3,00	0,002** Z=-3,01	0,047* Z=-2,01	0,010* Z=-2,49	0,011* Z=-2,56	0,025* Z=-2,15
<i>Akranlarla etkileşim</i>	0,017* Z=-2,22	0,011* Z=-2,56	0,042* Z=-2,02	0,000*** Z=-6,23	0,014* Z=-2,36	0,022* Z=-2,18
<i>Sosyal duruma uygun tepki gösterme</i>	0,028* Z=-2,16	0,020* Z=-2,23	0,030* Z=-2,17	0,007** Z=-2,81	0,000*** Z=-4,28	0,026* Z=-2,19
<i>Sosyal yaşamın gereklerine uygun d.</i>	0,033* Z=-2,14	0,000*** Z=-4,02	0,021* Z=-2,15	0,012* Z=-2,44	0,019* Z=-2,20	0,000*** Z=-3,99
<i>Sosyal çevreye pozitif yaklaşım</i>	0,009** Z=-2,76	0,016* Z=-2,26	0,040* Z=-2,07	0,014* Z=-2,41	0,000*** Z=-5,16	0,033* Z=-2,14

“Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p > .05$ olmalıdır” (Pallant, 2005:57). Tablo 4’den de görüleceği üzere, çocukların grubu (üstün zekâ tanısı almış/ tanı almamış), cinsiyeti, yaşı ve annelerin yaşı, eğitim düzeyi ve çalışma durumu değişkenlerinin Ebeveyn Tutum Ölçeği ve MASDU Ölçeği puanları üzerindeki dağılımları normallik göstermemektedir ($p < .05$). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir;

1. Çocukların ve annelerin, kişisel özelliklerini özetlemek amacıyla, çocukların cinsiyeti ve yaşının, annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerinin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır (Tablo 1).

2. Öğrencilerin, ebeveyn tutumlarına ilişkin düzeyleri ve sosyal duygusal uyum düzeylerini araştırmak üzere, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına

ilişkin puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

3. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerin, ebeveyn tutum düzeyleri ve sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmak üzere non-parametrik Mann-Whitney (normallik varsayımı sağlanamadığından) uygulanmıştır.

4. Üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış ilkokul 1. Sınıf öğrencilerin, ebeveyn tutumlarına bağlı olarak sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığını araştırmak üzere iki-yönlü varyans (two-way/factorial ANOVA) analizi uygulanmıştır.

İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunan bağımsız değişkelerin grupları arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak ifade edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış ilkökul 1. sınıfına öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına bağlı olarak sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığını araştırmak üzere yapılan istatistiksel analizlerle elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olarak sıra ile ilgili tabloları ve yorumları ile sunulmuştur.

4.1. Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutumları ve Sosyal ve Duygusal Uyum Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler. (N=69)

Boyut/Ölçek	Tanı almış (n=25)		Tanı almamış (n=44)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Demokratik tutum	4,40	0,48	4,44	0,37
Otoriter tutum	1,84	0,43	1,86	0,44
Aşırı koruyucu tutum	3,01	0,70	3,51	0,64

Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek üzere geliştirilen ve 4 alt boyuttan meydana gelen Ebeveyn Tutum Ölçeği 5'li likert tarzında düzenlenmiştir. Her boyuttan alınan puanlar ayrı hesaplanmakta ve bir boyuttan yüksek puan almak o tutumun sergilendiğini anlatır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Ölçeğin tüm maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri ekler kısmında verilmiştir.

<u>Secenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Hiçbir zaman böyle değildir	1,00 - 1,80
Nadiren böyledir	1,81 - 2,60
Bazen böyledir	2,61 - 3,40
Çoğunlukla böyledir	3,41 - 4,20
Her zaman böyledir	4,21 - 5,00

Tablo 5 incelendiğinde, genel olarak üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına ilişkin ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tanı almış öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek ortalama puanı demokratik tutum için ($\bar{X}_{\text{Demokratik tutum}}=4,40\pm 0,48$; ‘Her zaman böyledir’ düzeyinde) ve en düşük puan otoriter tutum için bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Otoriter tutum}}=1,84\pm 0,43$; ‘Nadiren böyledir’ düzeyinde). Son olarak, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeyleri de ‘Bazen böyledir’ olarak belirlenmiştir ($\bar{X}_{\text{Aşırı koruyucu tutum}}=3,01\pm 0,70$).

Tanı almamış öğrencilerin ebeveynlerinin tutum düzeyleri de tanı almış öğrencilerin ebeveynlerinin tutum düzeylerine çok benzemektedir. Sırasıyla; $\bar{X}_{\text{Demokratik tutum}}=4,44\pm 0,37$; ‘Her zaman böyledir’ düzeyinde, $\bar{X}_{\text{Aşırı koruyucu tutum}}=3,51\pm 0,64$; ‘Bazen böyledir’ düzeyinde ve $\bar{X}_{\text{Otoriter tutum}}=1,86\pm 0,44$; ‘Nadiren böyledir’ düzeyindedir.

Tablo 6. Öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=69).

Boyut/Ölçek	Tanı almış (n=25)		Tanı almamış (n=44)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Akranlarla etkileşim	2,84	0,26	2,62	0,46
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	2,64	0,25	2,41	0,38
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	2,79	0,33	2,62	0,44
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	2,87	0,32	2,80	0,37
MASDU genel	2,74	0,19	2,53	0,41

Üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU) 6 alt boyutuna ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma

değerleri Tablo 6’da verilmiştir. MASDU Ölçeğinin maddeleri için belirlenen puan aralığı ve seçenekler aşağıdaki gibidir [Puan Aralığı=(en yüksek puan-en düşük puan)/seçenek sayısı= (3-1)/3=2/3=0,66]. Ortalama puan 1,00’e yaklaştığında öğrencinin o konudaki uyum düzeyi zayıf/düşük, 3,00’a yaklaştığında ise güçlü/yüksek kabul edilmektedir (36 maddeye ilişkin ortalama puanlar ekler bölümünde verilmiştir).

<u>Puan Aralığı</u>	<u>Seçenek</u>
1,00 - 1,66	Hiçbir zaman
1,67 - 2,33	Bazen
2,34 - 3,00	Her zaman

Ortalama puanlar incelendiğinde, tanı almış öğrencilerin puanlarının ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli için ‘Her zaman’ düzeyinde olduğu görülmektedir. En yüksek puanlanan alt boyut ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ (\bar{X} Sosyal çevreye pozitif yaklaşım=2,87±0,32) ve en düşük puanlanan alt boyut ise ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ (\bar{X} Sosyal duruma uygun tepki gösterme=2,64±0,22) olmuştur. Tanı almış öğrencilerin genel sosyal duygusal uyum düzeyleri de \bar{X} =2,74±0,19 (‘Her zaman’ düzeyinde) olarak hesaplanmıştır.

Tanı almamış öğrencilerin puanlarının, tanı almış öğrencilerin boyutlara ilişkin puanlarına yakın olduğu görülmektedir. Tanı almamış öğrencilerin ölçeğin diğer alt boyutları ve geneli için puanlarının ise ‘Her zaman’ düzeyinde olduğu bulunmuştur. Tanı almamış öğrenciler için en yüksek puanlanan alt boyut ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ (\bar{X} Sosyal çevreye pozitif yaklaşım=2,80±0,37) ve en düşük puanlanan alt boyut ise ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ (\bar{X} Sosyal duruma uygun tepki gösterme =2,41±0,62; ‘Bazen düzeyinde’) olmuştur. Tanı almamış öğrencilerin genel sosyal duygusal uyum düzeyleri de \bar{X} =2,53±0,41 (‘Her zaman’ düzeyinde) olarak hesaplanmıştır.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış öğrencilerin, ebeveyn tutum ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2. Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutum ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 7. İlkokul 1. sınıf öğrencilerin ebeveyn tutum düzeylerinin üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi (N=69).

Boyut/Ölçek	Grup	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Demokratik tutum	Tanı almış	25	34,18	854,50	-0,26	0,798
	Tanı almamış	44	35,47	1560,50		
Otoriter tutum	Tanı almış	25	34,38	859,50	-0,19	0,846
	Tanı almamış	44	35,35	1555,50		
Aşırı koruyucu tutum	Tanı almış	25	25,46	636,50	-2,98	0,003**
	Tanı almamış	44	40,42	1778,50		
	Tanı almamış	44	36,69	1614,50		

**Fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin, ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik Mann-Whitney testiyle incelenmiş ve Tablo 7'den de görüleceği üzere ebeveynlerin sadece aşırı koruyucu tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ebeveynlerin diğer tutumları arasında ise öğrencilerin üstün zeka tanısı almış veya almamış olmasına göre anlamlı fark yoktur (tutumları benzerdir) ($p > .05$). Buna göre;

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış öğrencilerin ebeveynlerinin *aşırı koruyucu tutum* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış öğrenci ebeveynleri lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -2,98$ ve $p < .01$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, tanı almamış öğrencilerin ebeveynlerinin *aşırı koruyucu tutum* gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Tanı\ almış = 25,46$ ve Sıra Ortalaması $Tanı\ almamış = 40,42$).

Tablo 8. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin üstün zekâ tanısı almış ve almamış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi (N=69).

Boyut/Ölçek	Grup	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Akranlarla etkileşim	Tanı almış	25	41,78	1044,50	-2,17	0,030*
	Tanı almamış	44	31,15	1370,50		
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	Tanı almış	25	43,10	1077,50	-2,56	0,011*
	Tanı almamış	44	30,40	1337,50		
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	Tanı almış	25	41,06	1026,50	-2,01	0,048*
	Tanı almamış	44	31,56	1388,50		
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	Tanı almış	25	37,52	938,00	-1,00	0,317
	Tanı almamış	44	33,57	1477,00		
MASDU genel	Tanı almış	25	41,74	1043,50	-2,11	0,035*
	Tanı almamış	44	31,17	1371,50		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik Mann-Whitney testiyle incelenmiş ve Tablo 8’den de görüleceği üzere iki grubun uyum düzeyleri, *sosyal çevreye pozitif yaklaşım* hariç, tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur. Buna göre;

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ‘Akranlarla etkileşim’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -2,17$ ve $p < .05$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almış}} = 41,78$ ve Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almamış}} = 31,15$).

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -2,56$ ve $p < .05$). Grupların sıra ortalaması

puanları incelendiğinde, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almış}}=43,10$ ve Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almamış}}=30,40$).

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ‘Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-2,01$ ve $p<.05$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almış}}=41,06$ ve Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almamış}}=31,56$).

Son olarak, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-2,11$ ve $p<.05$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin genel sosyal duygusal uyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almış}}=41,74$ ve Sıra Ortalaması $T_{\text{Tanı almamış}}=31,37$).

4.3. Üstün Zekâ Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Tutumlarına Göre Sosyal Duygusal Uyumları Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına bağlı olarak (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu) sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı bu alt bölümde, iki-yönlü ANOVA analizi (two-way ANOVA/factorial ANOVA) ile incelenmiş ve araştırma sorularına uygun olarak bulgulaştırılmıştır.

1. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin demokratik ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 9. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akranlarla etkileşim puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

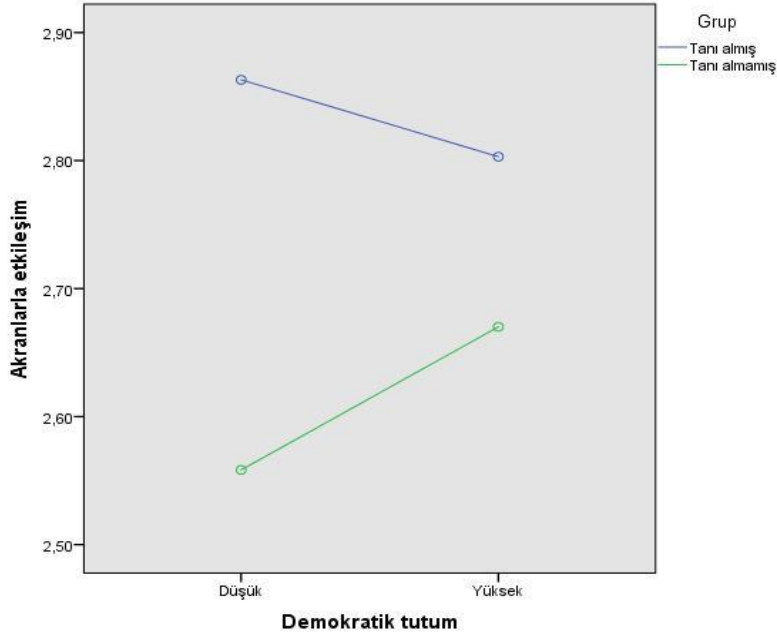
Grup	Demokratik tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	14	2,86	0,20
	Yüksek	11	2,80	0,33
	Toplam	25	2,84	0,26
Tanı almamış	Düşük	20	2,56	0,47
	Yüksek	24	2,67	0,45
	Toplam	44	2,62	0,46
Toplam	Düşük	34	2,68	0,40
	Yüksek	35	2,71	0,42
	Toplam	69	2,70	0,41

Tablo 10. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,75	1	0,75	4,72	0,033*	0,068
Demokratik tutum	0,01	1	0,01	0,07	0,798	0,001
Tanı*Demokratik tutum	0,12	1	0,12	0,73	0,397	0,011
Hata	10,38	65	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

* $p < .05$



Şekil 1. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim grafiği.

Tablo 10'dan görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Demokratik tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=4,72$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,84$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,62$).

Gren, Salkind ve Akey'e (2000, s.151) göre, η^2 (Eta) değerleri 0,01-0,06 arası küçük, 0,06-0,14 arası orta ve 0,14'ten yukarısı büyük etki derecesini göstermektedir. Buna göre, değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin 'orta' düzeyde olduğu

anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,068$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %6,8'ini açıkladığını göstermektedir.

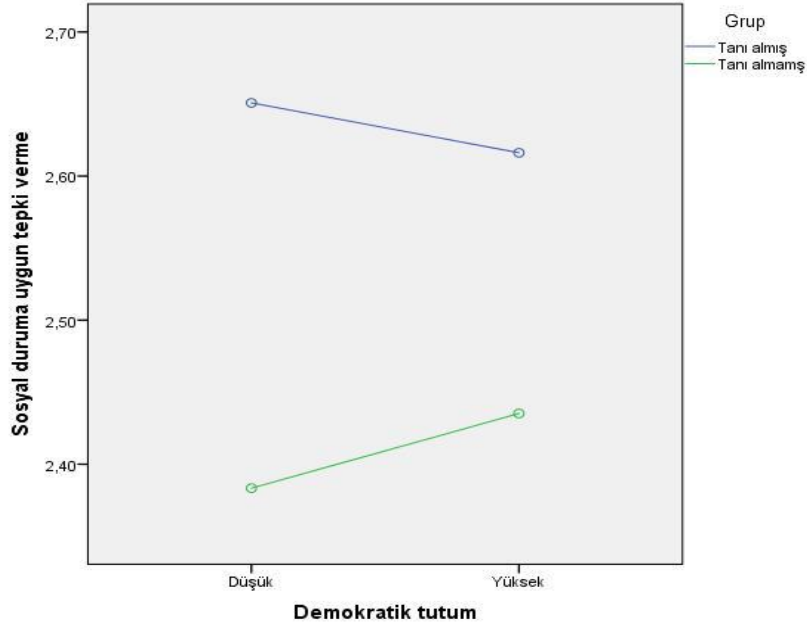
Tablo 11. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Demokratik tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	14	2,65	0,18
	Yüksek	11	2,62	0,33
	Toplam	25	2,64	0,25
Tanı almamış	Düşük	20	2,38	0,40
	Yüksek	24	2,44	0,38
	Toplam	44	2,41	0,38
Toplam	Düşük	34	2,49	0,35
	Yüksek	35	2,49	0,37
	Toplam	69	2,49	0,36

Tablo 12. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,79	1	0,79	6,60	0,012*	0,092
Demokratik tutum	0,00	1	0,00	0,01	0,922	0,000
Tanı*Demokratik tutum	0,03	1	0,03	0,25	0,622	0,004
Hata	7,79	65	0,12			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme
* $p < .05$



Şekil 2. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği.

Tablo 12'den de görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Demokratik tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=6,60$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,64$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,41$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin 'orta' düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,092$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %9,2'ini açıkladığını göstermektedir.

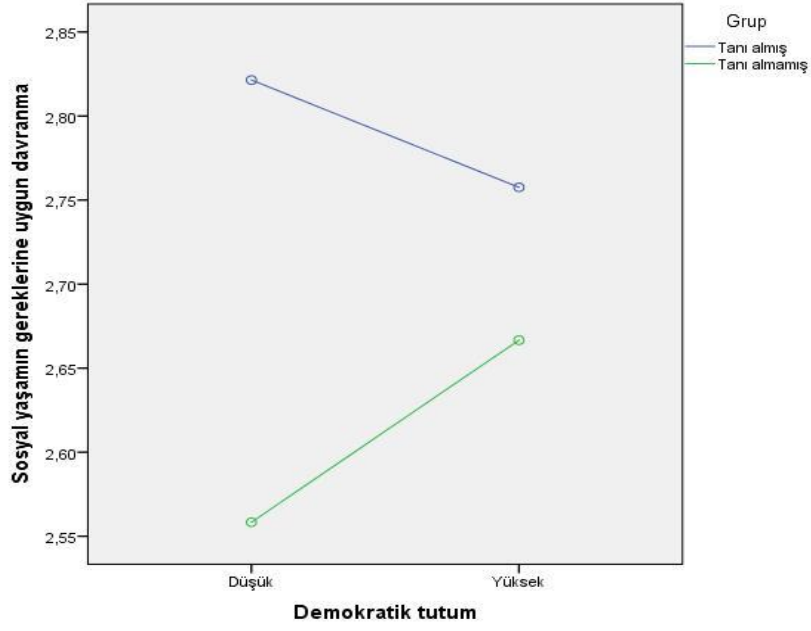
Tablo 13. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Demokratik tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	14	2,82	0,19
	Yüksek	11	2,76	0,46
	Toplam	25	2,79	0,33
Tanı almamış	Düşük	20	2,56	0,51
	Yüksek	24	2,67	0,37
	Toplam	44	2,62	0,44
Toplam	Düşük	34	2,67	0,42
	Yüksek	35	2,70	0,40
	Toplam	69	2,68	0,41

Tablo 14. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,49	1	0,49	3,02	0,087	0,044
Demokratik tutum	0,01	1	0,01	0,05	0,828	0,001
Tanı*Demokratik tutum	0,12	1	0,12	0,72	0,401	0,011
Hata	10,62	65	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma
* $p < .05$



Şekil 3. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği.

Tablo 14'dan görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Demokratik tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Bundan başka, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki temel etkileri de anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

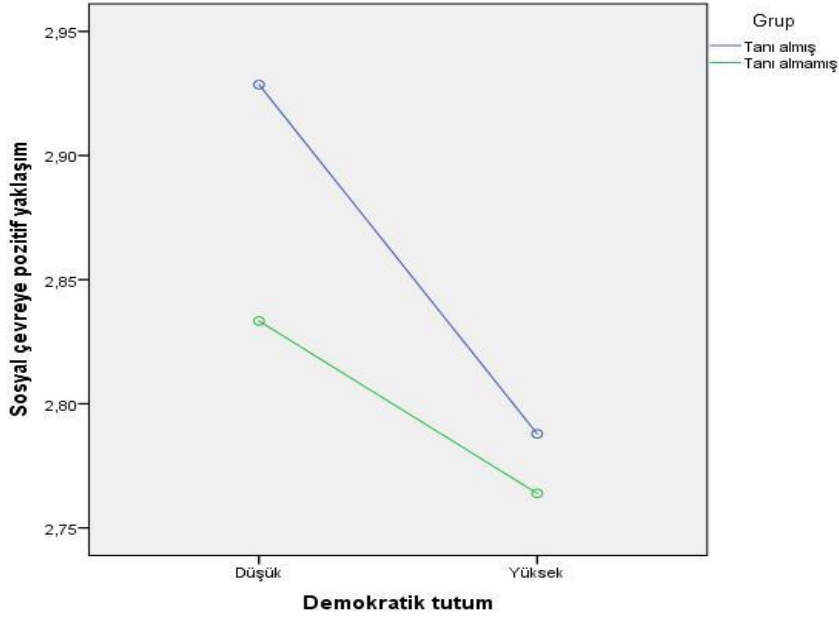
Tablo 15. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Demokratik tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	14	2,93	0,19
	Yüksek	11	2,79	0,43
	Toplam	25	2,87	0,32
Tanı almamış	Düşük	20	2,83	0,38
	Yüksek	24	2,76	0,36
	Toplam	44	2,80	0,37
Toplam	Düşük	34	2,87	0,32
	Yüksek	35	2,77	0,38
	Toplam	69	2,82	0,35

Tablo 16. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,06	1	0,06	0,45	0,505	0,007
Demokratik tutum	0,17	1	0,17	1,40	0,242	0,021
Tanı*Demokratik tutum	0,02	1	0,02	0,16	0,690	0,002
Hata	8,10	65	0,13			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım
* $p < .05$



Şekil 4. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.

Tablo 16'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının Sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Demokratik tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyleri, ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Bundan başka, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının, Sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyi üzerindeki temel etkileri de anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 17. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

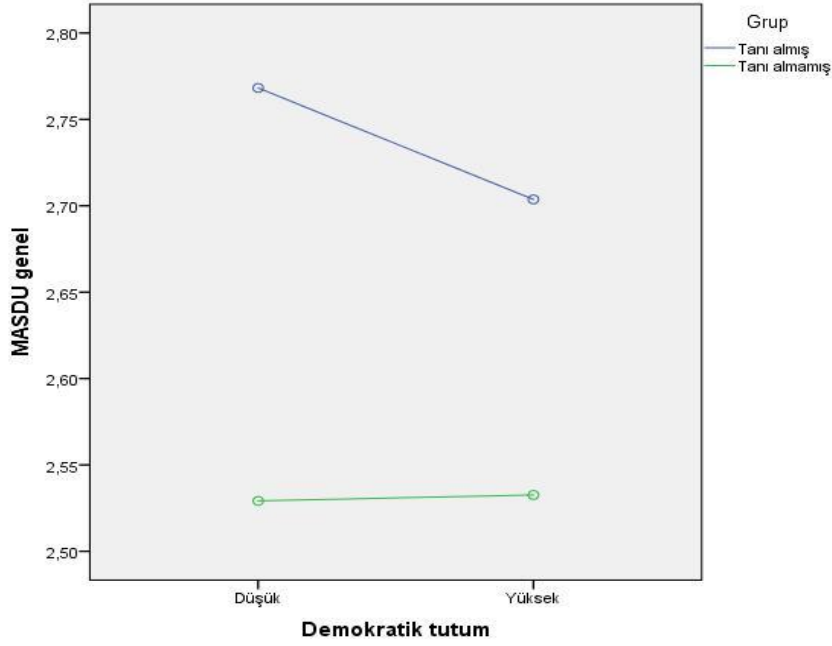
Grup	Demokratik tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	14	2,77	0,10
	Yüksek	11	2,70	0,27
	Toplam	25	2,74	0,19
Tanı almamış	Düşük	20	2,53	0,42
	Yüksek	24	2,53	0,41
	Toplam	44	2,53	0,41
Toplam	Düşük	34	2,63	0,35
	Yüksek	35	2,59	0,37
	Toplam	69	2,61	0,36

Tablo 18. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,66	1	0,66	5,34	0,024*	0,076
Demokratik tutum	0,02	1	0,02	0,12	0,732	0,002
Tanı*Demokratik tutum	0,02	1	0,02	0,15	0,703	0,002
Hata	8,07	65	0,12			

Bağımlı Değişken: MASDU Genel

* $p < .05$



Şekil 5. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyleri grafiği.

Tablo 18'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Demokratik tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları, ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=5,34$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,74$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin 'orta' düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,076$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %7,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Tablo 19. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin demokratik tutum gösterme düzeylerine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.

Boyut/Ölçek	Tanı	Demokratik tutum	Tanı*Demokratik tutum
Akranlarla etkileşim	p=0,033*	p=0,798	p=0,397
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,012*	p=0,922	p=0,622
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,087	p=0,828	p=0,401
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,505	p=0,242	p=0,690
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,024*	p=0,732	p=0,703

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19'den görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin *akranlarla etkileşim*, *sosyal duruma uygun tepki gösterme* alt boyutları ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almışlar lehine), ebeveynlerin demokratik tutum düzeyi ile tanının etkileşimi öğrencilerin hiçbir sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Başka bir deyişle tanı ve ebeveynlerin demokratik tutum düzeyi değişkenlerinin etkileşimi (Tanı*Demokratik tutum) anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

2. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin otoriter ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 20. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akranlarla etkileşim puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

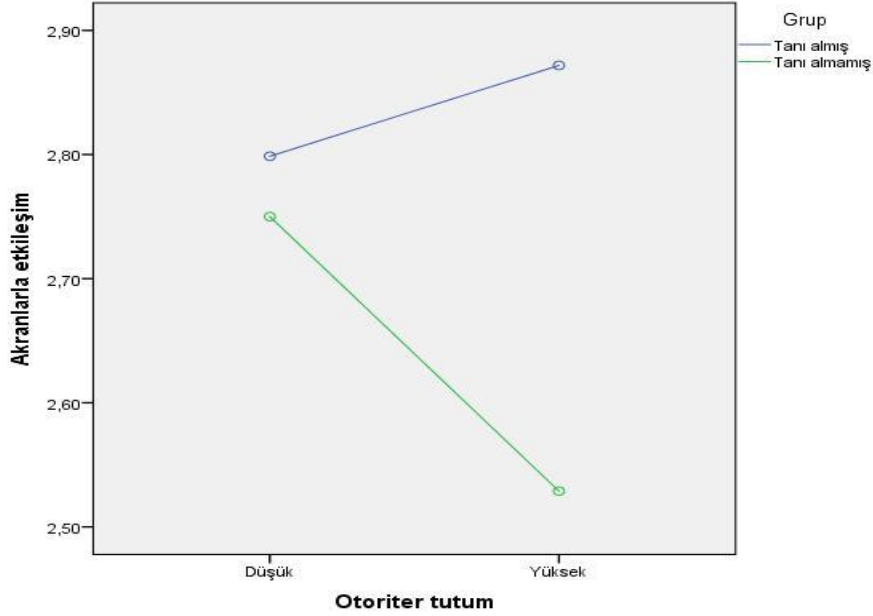
Grup	Otoriter tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	12	2,80	0,36
	Yüksek	13	2,87	0,11
	Toplam	25	2,85	0,26
Tanı almamış	Düşük	18	2,75	0,44
	Yüksek	26	2,53	0,45
	Toplam	44	2,63	0,46
Toplam	Düşük	30	2,77	0,41
	Yüksek	39	2,64	0,41
	Toplam	69	2,70	0,41

Tablo 21. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,60	1	0,60	4,13	0,048*	0,067
Otoriter tutum	0,09	1	0,09	0,56	0,457	0,009
Tanı*Otoriter tutum	0,34	1	0,34	2,22	0,141	0,033
Hata	9,99	65	0,15			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

* $p < .05$



Şekil 6. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim grafiği.

Tablo 21'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Otoriter tutum) anlamlı değildir ($p > .05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme

düzeyine temel etkisi anlamlıdır ($F_{(1, 65)}=4,13$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,84$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,62$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında, tanının etkisinin ‘orta’ düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,067$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %6,7’ini açıkladığını göstermektedir.

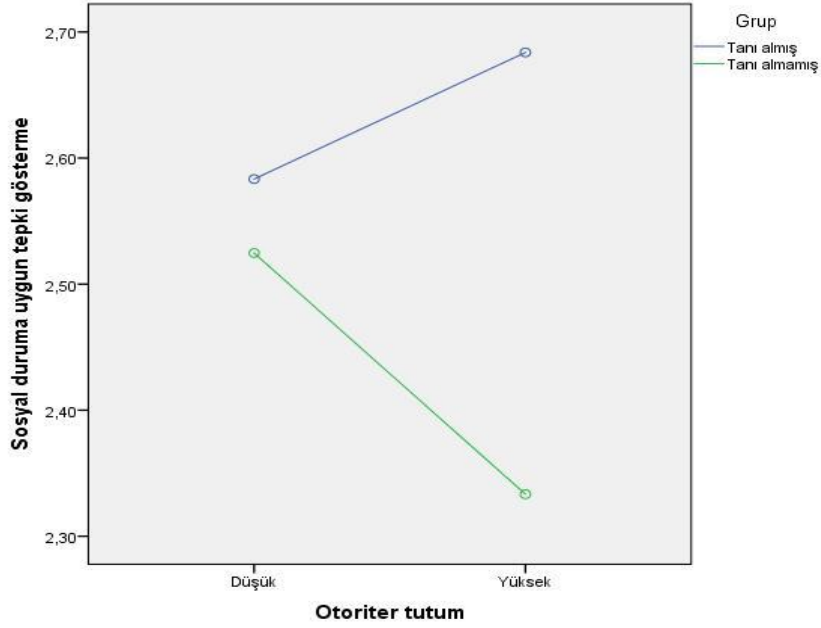
Tablo 22. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Otoriter tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	12	2,58	0,32
	Yüksek	13	2,68	0,16
	Toplam	25	2,63	0,25
Tanı almamış	Düşük	18	2,52	0,35
	Yüksek	26	2,33	0,39
	Toplam	44	2,42	0,38
Toplam	Düşük	30	2,55	0,33
	Yüksek	39	2,45	0,37
	Toplam	69	2,49	0,36

Tablo 23. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,66	1	0,66	5,80	0,019*	0,082
Otoriter tutum	0,03	1	0,03	0,29	0,594	0,004
Tanı*Otoriter tutum	0,34	1	0,34	2,95	0,091	0,043
Hata	7,38	65	0,11			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme
* $p<.05$



Şekil 7. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği.

Tablo 27’den de görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Otoriter tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=5,80$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,64$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,41$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin ‘orta’ düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,082$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %8,2’ini açıkladığını göstermektedir.

Tablo 24. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

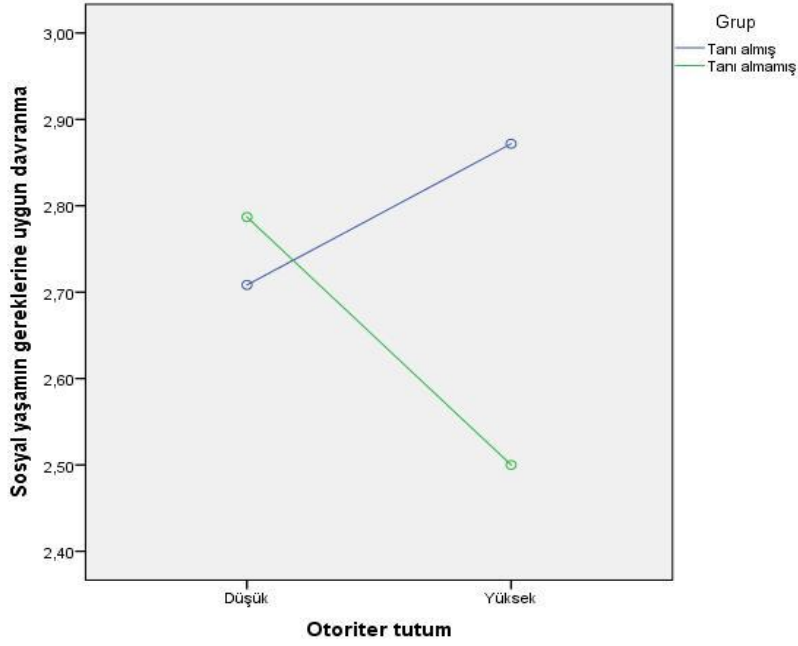
Grup	Otoriter tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	12	2,71	0,44
	Yüksek	13	2,87	0,15
	Toplam	25	2,79	0,33
Tanı almamış	Düşük	18	2,79	0,35
	Yüksek	26	2,50	0,46
	Toplam	44	2,62	0,44
Toplam	Düşük	30	2,76	0,38
	Yüksek	39	2,62	0,42
	Toplam	69	2,68	0,41

Tablo 25. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,34	1	0,34	2,26	0,138	0,034
Otoriter tutum	0,06	1	0,06	0,40	0,529	0,006
Tanı*Otoriter tutum	0,80	1	0,80	5,33	0,024*	0,076
Hata	9,73	65	0,15			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

* $p < .05$



Şekil 8. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği.

Tablo 25’den de görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Otoriter tutum) anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=5,33$ ve $p<.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Şekil 8 ve Tablo 25’den görüleceği üzere, tanı almış ve yüksek düzeyde otoriter tutum gösteren ebeveynlerin çocuklarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri, tanı almamış ve yüksek düzeyde otoriter tutum gösteren çocuklardan yüksektir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış: Yüksek otoriter tutum}}=2,87$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış: Yüksek otoriter tutum}}=2,50$) (Tablo 24). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise ‘Tanı*Otoriter tutum’un ortak etki düzeyinin ‘orta’ derece olduğu ($\eta^2_{\text{Tanı*Otoriter tutum}}=0,076$) ve bu etkileşimin toplam varyansın %7,6’sını açıkladığı görülmektedir.

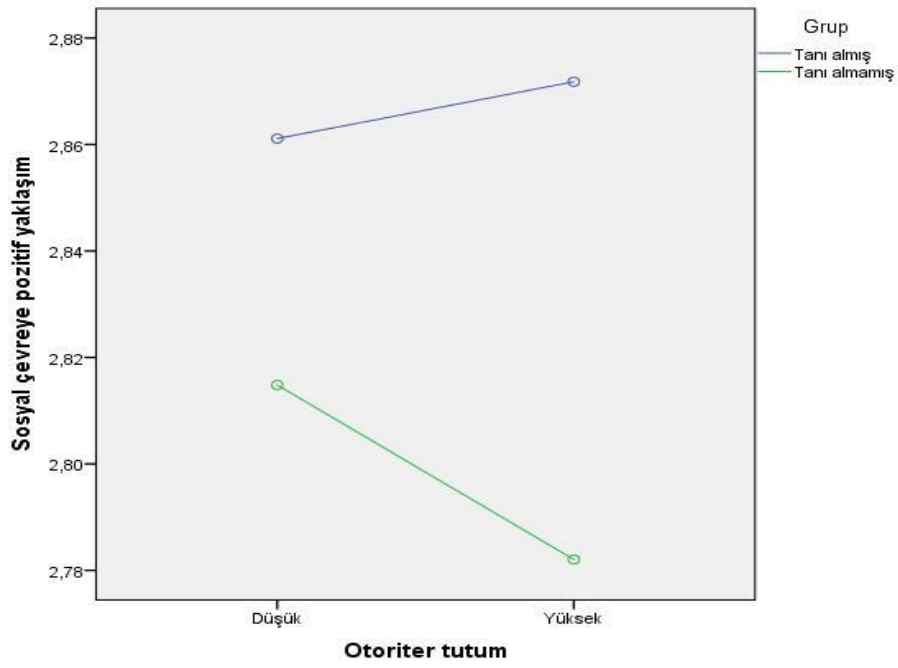
Tablo 26. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Otoriter tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	12	2,86	0,39
	Yüksek	13	2,87	0,26
	Toplam	25	2,87	0,32
Tanı almamış	Düşük	18	2,81	0,29
	Yüksek	26	2,78	0,42
	Toplam	44	2,80	0,37
Toplam	Düşük	30	2,83	0,32
	Yüksek	39	2,81	0,37
	Toplam	69	2,82	0,35

Tablo 27. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,07	1	0,07	0,57	0,452	0,009
Otoriter tutum	0,00	1	0,00	0,02	0,903	0,000
Tanı*Otoriter tutum	0,01	1	0,01	0,06	0,810	0,001
Hata	8,26	65	0,13			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım
**p<.05*



Şekil 9. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.

Tablo 27'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Otoriter tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. Sınıf öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyleri, ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Bundan başka, öğrencilerin ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının, sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyi üzerindeki temel etkileri de anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 28. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

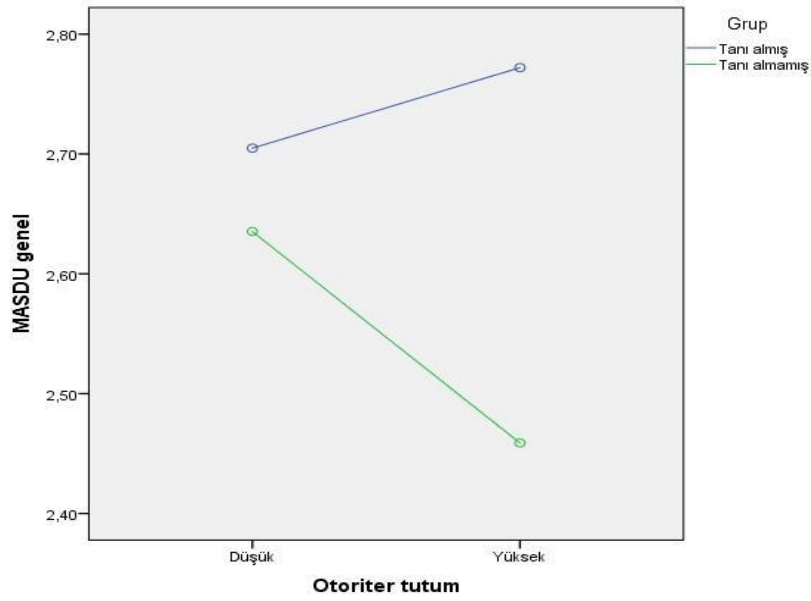
Grup	Otoriter tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	12	2,70	0,25
	Yüksek	13	2,77	0,11
	Toplam	25	2,75	0,19
Tanı almamış	Düşük	18	2,64	0,38
	Yüksek	26	2,46	0,42
	Toplam	44	2,54	0,41
Toplam	Düşük	30	2,66	0,33
	Yüksek	39	2,56	0,38
	Toplam	69	2,61	0,36

Tablo 29. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,58	1	0,58	4,85	0,031*	0,069
Otoriter tutum	0,05	1	0,05	0,39	0,532	0,006
Tanı*Otoriter tutum	0,23	1	0,23	1,96	0,166	0,029
Hata	7,73	65	0,12			

Bağımlı Değişken: MASDU Genel

* $p < .05$



Şekil 10. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyleri grafiği.

Tablo 29'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Otoriter tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları, ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=4,85$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,74$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin 'orta' düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,069$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %6,9'unu açıkladığını göstermektedir.

Tablo 30. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin otoriter tutum gösterme düzeylerine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.

Boyut/Ölçek	Tanı	Otoriter tutum	Tanı*Otoriter tutum
Akranlarla etkileşim	p=0,048*	p=0,457	p=0,141
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,019*	p=0,594	p=0,091
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,138	p=0,529	p=0,024*
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,452	p=0,903	p=0,810
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,031*	p=0,532	p=0,166

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 30'den görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin *akranlarla etkileşim*, *sosyal duruma uygun tepki gösterme* alt boyutları ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (üstün zeka tanısı almış öğrenciler lehine), 'Tanı*Otoriter tutum' etkileşim düzeyi sadece öğrencilerin *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Başka bir deyişle, tanı ve ebeveynlerin otoriter tutum düzeyi değişkenlerinin etkileşimi (Tanı*Otoriter tutum) sadece öğrencilerin *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır.

3. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı fark var mıdır?

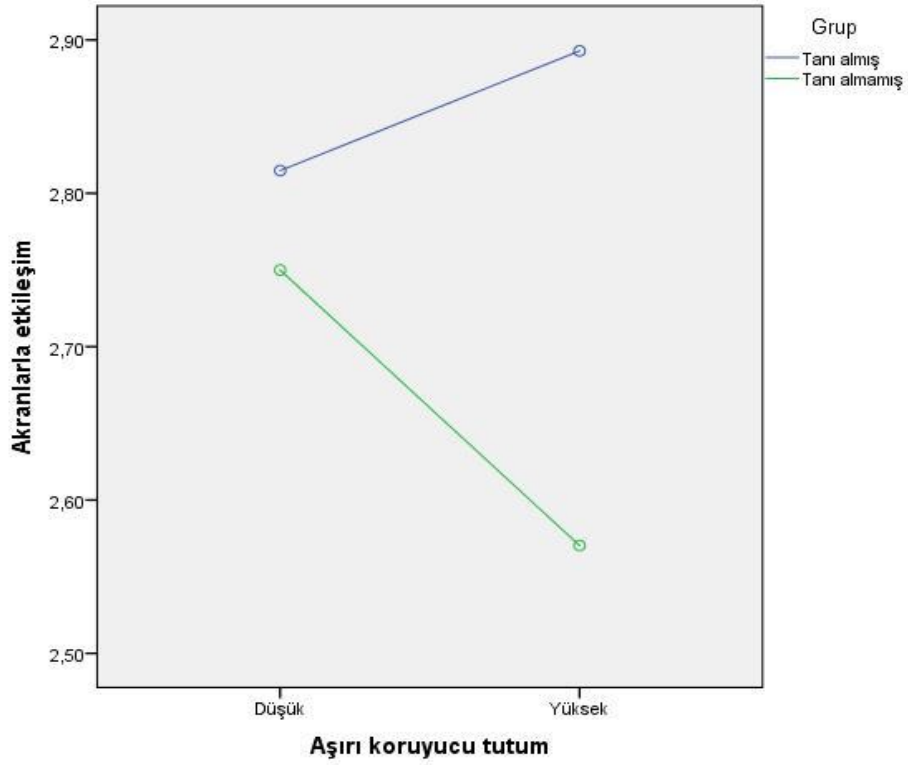
Tablo 31. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akranlarla etkileşim puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Aşırı koruyucu tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	18	2,8	0,30
	Yüksek	7	2,8	0,14
	Toplam	25	2,8	0,26
Tanı almamış	Düşük	12	2,7	0,42
	Yüksek	32	2,5	0,47
	Toplam	44	2,6	0,46
Toplam	Düşük	30	2,7	0,34
	Yüksek	39	2,6	0,44
	Toplam	69	2,7	0,41

Tablo 32. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,48	1	0,48	3,05	0,086	0,045
Aşırı koruyucu tutum	0,03	1	0,03	0,21	0,648	0,003
Tanı*Aşırı koruyucu tutum	0,21	1	0,21	1,35	0,250	0,020
Hata	10,23	65	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim
*p<.05



Şekil 11. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre akranlarla etkileşim grafiği.

Tablo 32'dan görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Aşırı koruyucu tutum) anlamlı değildir ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zekâ tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Bundan başka, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının, akranlarla etkileşim düzeyi üzerindeki temel etkileri de anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 33. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

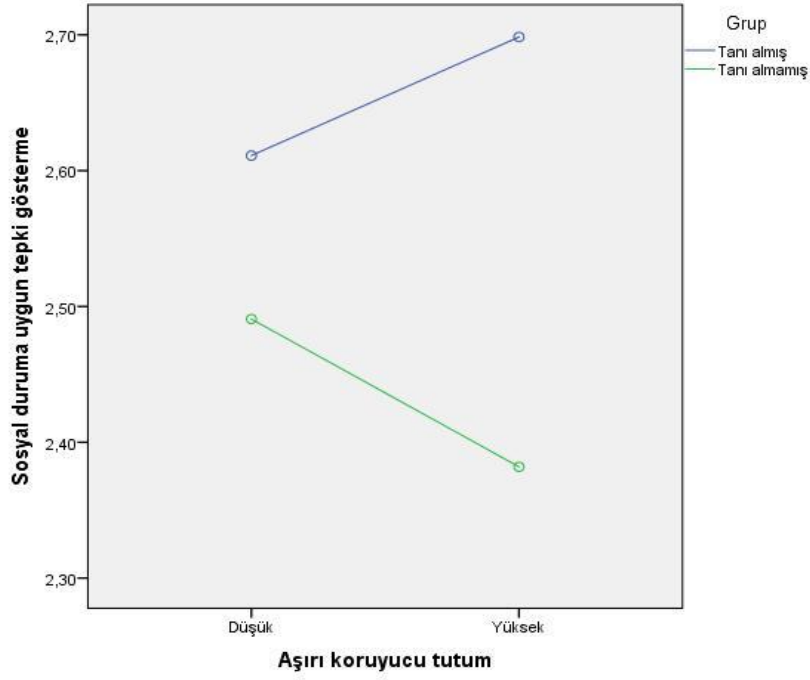
Grup	Aşırı koruyucu tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	18	2,61	0,28
	Yüksek	7	2,70	0,17
	Toplam	25	2,64	0,25
Tanı almamış	Düşük	12	2,49	0,34
	Yüksek	32	2,38	0,40
	Toplam	44	2,41	0,38
Toplam	Düşük	30	2,56	0,30
	Yüksek	39	2,44	0,39
	Toplam	69	2,49	0,36

Tablo 34. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,61	1	0,61	5,16	0,027*	0,073
Aşırı koruyucu tutum	0,00	1	0,00	0,01	0,911	0,000
Tanı*Aşırı koruyucu tutum	0,12	1	0,12	1,04	0,312	0,016
Hata	7,69	65	0,12			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

* $p < .05$



Şekil 12. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği.

Tablo 34'den de görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Aşırı koruyucu tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=5,16$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,64$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,41$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin 'orta' düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,073$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %7,3'ünü açıkladığını göstermektedir.

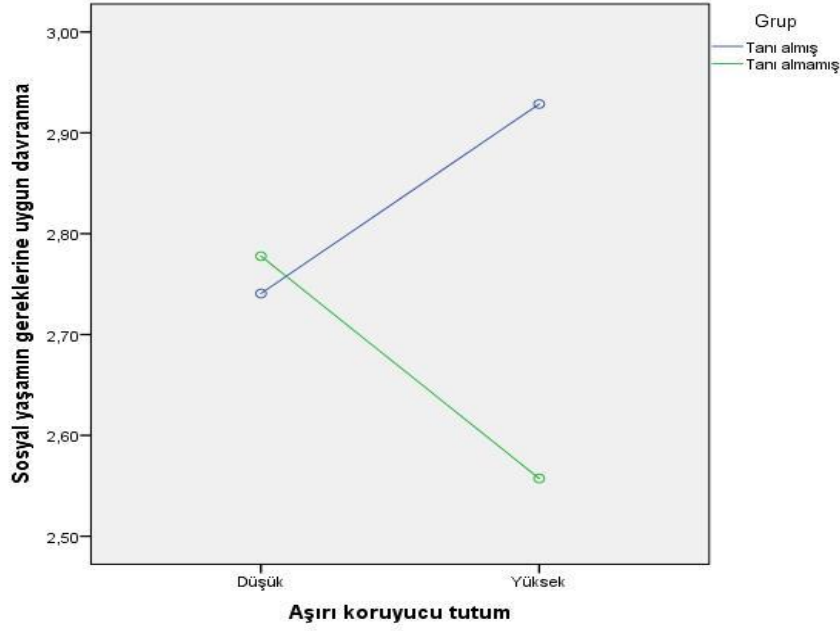
Tablo 35. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Aşırı koruyucu tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	18	2,74	0,37
	Yüksek	7	2,93	0,13
	Toplam	25	2,79	0,33
Tanı almamış	Düşük	12	2,78	0,31
	Yüksek	32	2,56	0,46
	Toplam	44	2,62	0,44
Toplam	Düşük	30	2,76	0,34
	Yüksek	39	2,62	0,45
	Toplam	69	2,68	0,41

Tablo 36. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,36	1	0,36	2,28	0,136	0,034
Aşırı koruyucu tutum	0,00	1	0,00	0,02	0,883	0,000
Tanı*Aşırı koruyucu tutum	0,53	1	0,53	5,41	0,047*	0,062
Hata	10,17	65	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma
*p<.05



Şekil 13. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği.

Tablo 36'dan da görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Aşırı koruyucu tutum) anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=5,41$ ve $p<.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Şekil 13 ve Tablo 36'dan görüleceği üzere, tanı almış ve yüksek düzeyde aşırı koruyucu tutum gösteren ebeveynlerin çocuklarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri, tanı almamış ve yüksek düzeyde aşırı koruyucu tutum gösteren çocuklardan yüksektir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış: Yüksek aşırı koruyucu tutum}}=2,93$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış: Yüksek aşırı koruyucu tutum}}=2,56$) (Tablo 36). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise 'Tanı*Aşırı koruyucu tutum'un ortak etki düzeyinin 'orta' derece olduğu ($\eta^2_{\text{Tanı*Otoriter tutum}}=0,062$) ve bu etkileşimin toplam varyansın %6,2'sini açıkladığı görülmektedir.

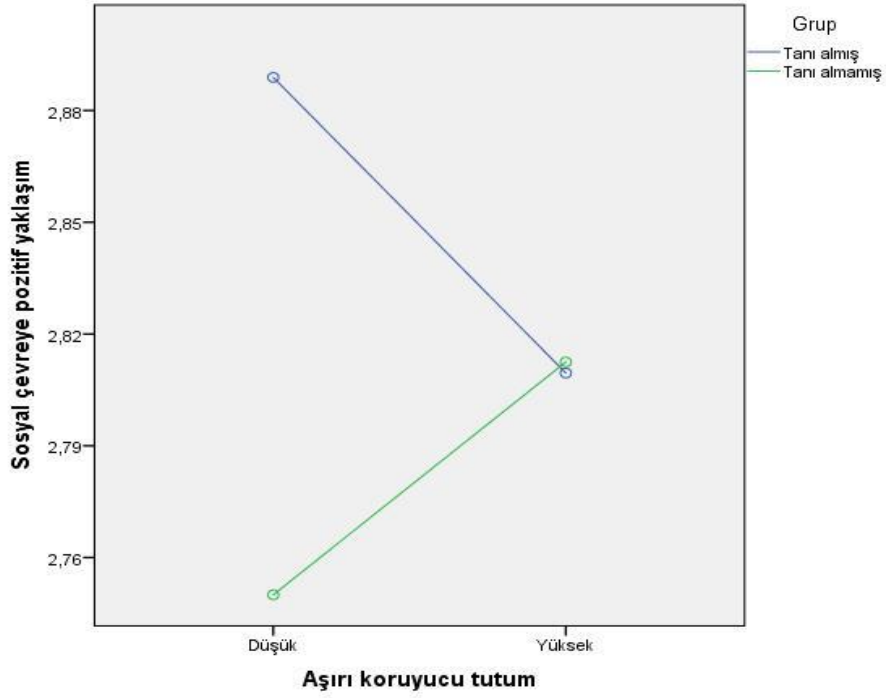
Tablo 37. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

Grup	Aşırı koruyucu tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	18	2,89	0,32
	Yüksek	7	2,81	0,33
	Toplam	25	2,87	0,32
Tanı almamış	Düşük	12	2,75	0,41
	Yüksek	32	2,81	0,36
	Toplam	44	2,80	0,37
Toplam	Düşük	30	2,83	0,36
	Yüksek	39	2,81	0,35
	Toplam	69	2,82	0,35

Tablo 38. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,06	1	0,06	0,47	0,497	0,007
Aşırı koruyucu tutum	0,00	1	0,00	0,01	0,933	0,000
Tanı*Aşırı koruyucu tutum	0,06	1	0,06	0,51	0,478	0,008
Hata	8,20	65	0,13			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım
* $p < .05$



Şekil 14. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.

Tablo 38'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Aşırı koruyucu tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyleri, ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Bundan başka, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının, sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeyi üzerindeki temel etkileri de anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 39. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre betimsel istatistikleri (N=69).

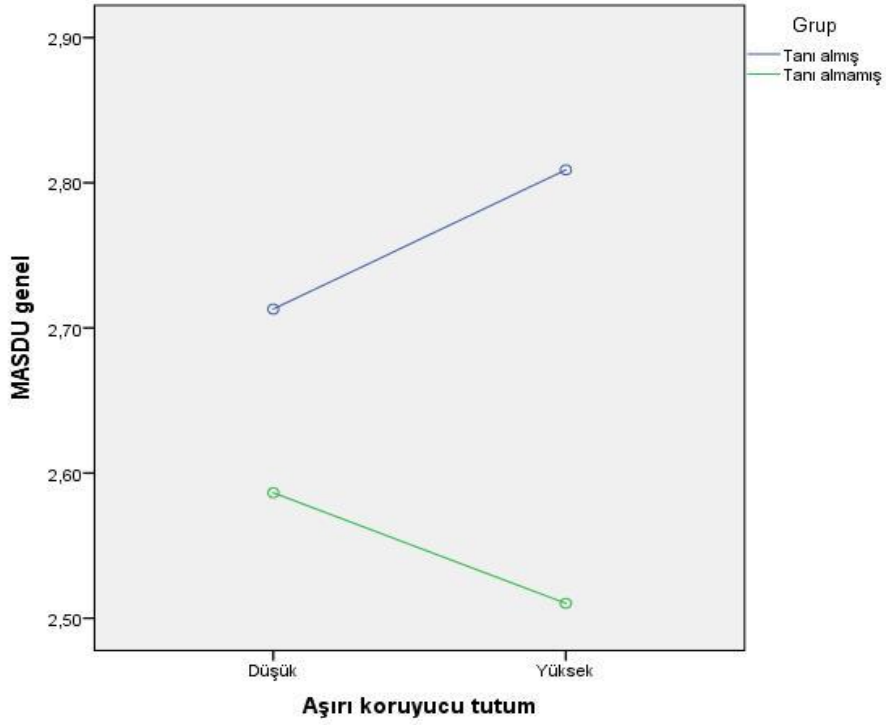
Grup	Aşırı koruyucu tutum	Betimsel İstatistikler		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük	18	2,71	0,21
	Yüksek	7	2,81	0,13
	Toplam	25	2,74	0,19
Tanı almamış	Düşük	12	2,59	0,39
	Yüksek	32	2,51	0,42
	Toplam	44	2,53	0,41
Toplam	Düşük	30	2,66	0,29
	Yüksek	39	2,56	0,40
	Toplam	69	2,61	0,36

Tablo 40. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları (N=69).

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Tanı	0,58	1	0,58	4,70	0,034*	0,067
Aşırı koruyucu tutum	0,00	1	0,00	0,01	0,920	0,000
Tanı*Aşırı koruyucu tutum	0,10	1	0,10	0,77	0,384	0,012
Hata	7,99	65	0,12			

Bağımlı Değişken: MASDU Genel

* $p < .05$



Şekil 15. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre (genel) sosyal duygusal uyum düzeyleri grafiği.

Tablo 40'den görüleceği üzere, öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeyleri ile tanı durumlarının (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Aşırı koruyucu tutum) anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, üstün zeka tanısı almış ve almamış öğrencilerin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları, ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 65)}=4,70$ ve $p < .05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, üstün zeka tanısı almış öğrencilerin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanlarının, tanı almamış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,74$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin 'orta' düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,067$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %6,7'sini açıkladığını göstermektedir.

Tablo 41. Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.

Boyut/Ölçek	Tanı	Aşırı koruyucu tutum	Tanı*Aşırı koruyucu tutum
Akranlarla etkileşim	p=0,086	p=0,648	p=0,250
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,027*	p=0,911	p=0,312
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,136	p=0,883	p=0,047*
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,497	p=0,933	p=0,478
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,034*	p=0,920	p=0,384

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41'den görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin *sosyal duruma uygun tepki gösterme* alt boyutları ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (üstün zeka tanısı almış öğrenciler lehine), 'Tanı*Aşırı koruyucu tutum' etkileşim düzeyi sadece öğrencilerin *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Başka bir deyişle, tanı ve ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeyi değişkenlerinin etkileşimi (Tanı*Aşırı koruyucu tutum) sadece öğrencilerin *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyum düzeyleri karşılaştırılmış ve bu amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular, alanda yapılmış diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak kuramsal görüşler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, genel olarak, üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına ilişkin ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tanı almış öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek ortalama puanı demokratik tutum için her zaman böyledir düzeyinde ve en düşük puan otoriter tutum için nadiren böyledir düzeyinde bulunmuştur. Son olarak, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeyleri de bazen böyledir olarak bulunmuştur.

Tanı almamış öğrencilerin ebeveynlerinin tutum düzeyleri de tanı almış öğrencilerin ebeveynlerinin tutum düzeyleri ile benzerlik göstermektedir. Sırasıyla; Demokratik tutum için, her zaman böyledir düzeyinde; aşırı koruyucu tutum için, bazen böyledir düzeyinde olmuştur. Otoriter tutum için de nadiren böyledir düzeyinde olarak bulunmuştur.

Araştırmanın birincil amacı doğrultusunda üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde üstün zekâ tanısı almış ilkokul 1. sınıf öğrencileri puanlarının MASDU ölçeğinin alt boyutları ve geneli için her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin puanları incelendiğinde iki grubun uyum düzeyleri, sosyal çevreye pozitif yaklaşım hariç, tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur ve bu fark üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur. Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, üstün zekâ tanısı almış ilkokul 1. sınıf öğrencilerin genel sosyal duygusal uyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu alanda yapılmış bir çok araştırmacının varmış olduğu sonuca göre de üstün zekâlı çocukların en azından diğer çocuklar kadar uyumlu oldukları söylenebilir. (Parker, 1996). Grossberg ve Cornell (1988) yaptıkları araştırmalarında, yüksek zekâ ile sosyal uyum arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir (Oğurlu, 2010).

Ramaseshan 1957 yılında yapmış olduğu araştırmada, Washburne Sosyal Uyum Envanteri ve öğretmen değerlendirme ölçeği kullanarak üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını normal grupla karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâlı çocukların grubunda sosyal uyum beklenen düzeyden daha iyi olduğu bulunmuştur (Akt. Neihart, 1999).

Bununla birlikte üstün zekâlı çocukların akranlarından farklı olarak arkadaşlık beklentilerinin olduğu ve genellikle ilköğretim döneminde arkadaşları tarafından sevildiği kabul edilmektedir (Oğurlu, 2010:97).

Alanda yapılan bazı araştırmalara göre üstün zekâlı çocukların sosyal uyum konusunda zorluk yaşamadıkları, yaşamları esnasında üstün zekâlarının avantajlarından yararlandıkları söylenebilir (Hollingworth, 1942).

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin, ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin puanları incelendiğinde ebeveynlerin sadece aşırı koruyucu tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ebeveynlerin diğer tutumları arasında ise öğrencilerin üstün zekâ tanısı almış veya almamış olmasına göre anlamlı fark yoktur (tutumları benzerdir). Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerin ebeveynleri lehine olduğu bulunmuştur.

Busse'nin (1969) yapmış olduğu araştırmaya göre, aşırı koruyucu olan ve kontrol eden ebeveyn davranışları sonucunda, çocukların esnek düşünme becerilerinde zayıflık olabileceği öne sürülmüştür (Busse, 1969:590). Bu alanda yapılan çalışmalara göre üstün zekâlı çocukların zihinsel özelliklerinden biri de daha akıcı ve esnek düşünebilmeleridir (Silverman, 1993: 52-53; Clark, 1997:53-61; akt. Kanlı, 2008:22).

Rudasill ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir araştırmaya göre üstün zekâlı olan öğrenciler, ailelerini daha esnek olarak nitelendirdiği gözlenmiştir. Diğer bir deyişle üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlerin daha az koruyucu tutum içersinde oldukları söylenebilir (Rudasill, 2013 Tanı almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin üstün zekâ tanısı almış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinden daha aşırı koruyucu tutum sergilemesi, alanda yapılmış araştırma bulgularını doğrular niteliktedir.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları, ebeveynlerinin demokratik tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Tanı değişkeni, öğrencilerin *akranlarla etkileşim, sosyal duruma uygun tepki gösterme*, alt boyutları ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almışlar lehine), ebeveynlerin demokratik tutum düzeyi ile tanının

etkileşimi öğrencilerin hiçbir sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları ebeveynlerinin otoriter tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak, yüksek otoriter tutum sergileyen ebeveynler, üstün zekâ tanısı almış öğrencilerde, MASDU ölçeğinin alt boyutu olan *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Başka bir deyişle, tanı ve ebeveynlerin otoriter tutum düzeyi değişkenlerinin etkileşimi sadece öğrencilerin *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeyinde farklılaşmaktadır.

Üstün zekâ tanısı almış ve almamış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (genel) sosyal duygusal uyum düzeyi puanları ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum gösterme düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak, yüksek aşırı koruyucu tutum sergileyen ebeveynler, üstün zekâ tanısı almış öğrencilerde, MASDU ölçeğinin alt boyutu olan *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Başka bir deyişle, tanı ve ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeyi değişkenlerinin etkileşimi sadece öğrencilerin *sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma* düzeyinde farklılaşmaktadır.

Yazdani ve Daryei (2016) tarafından 118 üstün zekâlı ve 115 normal ergen üzerinde yapılan bir çalışmada üstün zekâlı ergenlerin ailelerinin az da olsa normal olan ergenlerin ailelerinden daha demokratik, normal olan ergenlerin ailelerinin de üstün zekâlı ergenlerin ailelerine göre az da olsa daha otoriter oldukları bulunmuştur (Yazdani ve Daryei, 2016). Yapılan bu çalışmada 11 ila 14 yaşında ergen çocuklardan (6., 7.ve 8. sınıf öğrencileri) oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Bu çalışmada üzerinde çalışılan ilkokul 1. sınıf öğrencilerin ailelerinin tutumlarında farklılık olabileceği öngörülmektedir.

Pilarinos ve Solomon'un (2017) 7 ile 11 yaş aralığındaki 48 üstün zekâlı çocuk üzerinde yaptığı aile tutumları ve çocukların uyumu arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmada, çocukların akranları ile yaşadıkları sosyal problemler ve uyum sorunları ile aile tutumları arasında bir fark bulunamamıştır (Pilarinos ve Solomon, 2017). Pilarinos ve Solomon çocuk, öğretmen ve aile üçgeninde yaptığı bu çalışmada ailelere göre üstün zekâlı çocukları uyum problemleri yaşarken, çocukların kendilerine ve öğretmenlerine göre uyum sorunu yaşamadıkları bulunmuştur. Dolayısıyla bu durumun, değişik açılardan farklılık gösteren bir algı da olabileceğinin üzerinde durulmuş ve iki farklı görüş öne sürülmüştür.

İlk görüş, üstün zekâlı çocuklar gerçekten sorun yaşadıkları ve öğretmenler birçok çocukla ilgilenmek zorunda oldukları için her detayı farkedemedikleri yönündedir. İkinci görüş ise, üstün zekâlı çocuklar uyum sorunu yaşamadıkları; ancak aileler üstün zekâlı çocukları için çok fazla beklenti içinde olduklarından bu sonuca varabileceği yönündedir. (Pilarinos ve Solomon, 2017; Cornell ve Grossberg, 1987).

Yapılan araştırma bulgularına göre de, üstün zekâ tanısı almış çocukların, tanı almayan akranlarına göre daha uyumlu, aile yapılarının ise daha esnek yapıda olduğu çıkarımına varılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin, tanı almamış akranlarına oranla sosyal duygusal uyum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, üstün zekâlı öğrenciye sahip öğretmen ve ailerine yönelik eğitimlerin artırılması ile, üstün zekâlı çocukların sosyal duygusal olarak uyumsuz olduğu ve davranış sorunları yaşadıklarına dair algı kırılabilir. Bu öğrenciler ile çalışan psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere hizmet içi eğitimler yapılabilir.

Üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlerin göstermiş oldukları

tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için, BİLSEM kurumlarının ailelere yönelik kitapçıklar ve seminerler hazırlaması faydalı olacaktır.

Tanı derecelendirmesi olmaksızın, bütün ebeveynlere göstermiş oldukları tutumların olumlu yönde gelişmesi için, okullarda seminerler düzenlenmelidir. Unutulmamalıdır ki; ailenin çocuğa karşı vermiş olduğu eğitim, çocuk üzerinde daha etkilidir. Bunun içindir ki, aileyi bilinçlendirmek her zaman daha önemlidir. Çünkü çoğu ebeveyn, çocuk yetiştirmede zorluklar yaşamaktadır. Ya çocuk merkezli aileler oluşmakta ya da ebeveynlerden birinin baskın olduğu ortamlar doğmaktadır.

Bu alanda yapılmış çalışmaların niteliğini arttırmak için, üstün zekâyâ sahip öğrencilerin IQ derecelerini gruplandırarak, sosyal duygusal uyumlarında zekâ faktörünün etkisini görmek daha etkili olabilir.

Çalışma, özel okulda öğrenim gören, üstün zekâlı öğrenciler için hazırlanan özel bir müfredata tabii ve ilgili üniversitelerin üstün zekâlılar sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmenler tarafından okutulan öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle karma şekilde eğitim gören üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarının incelenmesi de faydalı olacaktır.

Bu çalışma ilkökul 1. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Daha bütünsel bakılması amacı ile diğer sınıf düzeylerinde ve üstün zekâ tanısı almış ergen öğrenciler üzerinde de yapılabilir.

5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma üstün zekâlı tanısı konulmuş öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma 2015-2016 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma ilkökul 1.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

Anğay, Ş. (2016). *Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi SBE

Afat, N. (2013). *Üstün Zekalı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Geliştirilen Aile Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Ahmetoğlu, E. (2009). *Sosyal Gelişim*, İstanbul, Fazlıoğlu, Y., *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* s. 39-61. Kriter Yayınları. (Söz konusu bilgiyi Fazlıoğlu, Ahmetoğlu'nun kitabından aktarmaktadır.)

Altay, F. B., Güre, A. (2012) *Okul öncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12 (4). s. 2699-2718

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

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ataman, A. (1996) *Eğitimimize Bakışlar 1*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları

Ataman, A. (2004). “Üstün Yetenekli/Üstün Zekalı Çocukla Yaşamak”, *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. Şirin R., Kulaksızoğlu A., (Ed.), s. 417-437, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Aydoğmuş, K. (2001). *Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları* (9. Baskı). Ana Baba Okulu. İstanbul:Remzi Kitap Yayıncılık.

Baumrind, D. (1966) “*Effects of Outhoritative Parental Control on Child Behavior*”, *Child Development*, 37/4, p887, 21p.

Bayhan, P. S., Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. istanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Beck, A. T. (2015). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar* (3 b.). A. Türkcan (çev.), İstanbul: Litera Yayıncılık.

Beauducel, A., Brocke, B., Liepmann, D. (2001). *Perspectives on fluid and crystallized intelligence: facets for verbal, numerical, and figural intelligence*, *Personality and Individual Differences*, Volume 30, s. 977-994.

Bildiren, A. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Klavuz*. Doğan Kitap. s.41-42.

Bozdemir, F., Gündüz, B. (2016). *Bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygusal zekâ ile ilişkileri*. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814.

Bulut, I. (1983). *Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1, 79-110.

Buri, J. R, Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., Mueller, R. A. (1988). *Effects of parental authoritarianism and authoritativeness of self-esteem*. *Personality and Social Bulletin*, 14, 271-282.

Bozkurt Tiryaki, M., (2014) *Akademik Başarısı Sınıf Ortalamasının Altında Üstün Zekalı Ortaokul Öğrencilerin Mükemmellik Düzeyleri İle Algıladıkları Anne - Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Busse, T. V. (1969). "Child- Rearing Antecedents of Flexible Thinking". Development Psychology I. No. 5

Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.

Brocke, A., Liepmann, D., (2001) "Perspectives on Fluid and Crystallized Intelligence: Facets for Verbal, Numerical and Figural Intelligence". Personality and Individual Differences, s. 977,994

Conklin, W., Frei S. (2015). *Üstün Zekalı ve Yetenekliler için Eğitim Programının Farklılaştırılması*, Özgür Yayınları, İstanbul, s. 18.

Cornell, D. (1989). *Child adjustment and parent use of the term "gifted"*. Gifted Child Quarterly, 33(2), s.59-64

Cornell, D. G., Grossberg, I. W. (1987). *Family environment and personality adjustment in gifted program children*. Gifted Child Quarterly, 31, s.59-64.

Çamdeviren, Şenel (2014). *Bilim ve Sanat Merkezinde Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çağlar, D. (1972) *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (3), Ankara, s.95-110

Çelenk, S., *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması*. İlköğretim- Online 2 (2), s.28,34

Çelik, C., Yiğit, İ., Erden, G. (2015). *Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği Geliştirilmiş Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi: Normal Zihinsel Gelişim Gösteren Çocukların Oluşturduğu Bir Örneklem*, Türk Psikoloji Yazıları, 18 (35), s.21-29

Dağlıoğlu, H. E. (2010). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri ve Özellikleri*, Milli Eğitim Dergisi 39 (186), 72-84.

Dağlı, M. E. (2006) *Ergenlikte Zeka Bölümü, Duyusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, Mersin Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Mersin

Davaslıgil, Ü.(2004). *Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi* Şirin R.,M., Kulaksızoğlu A., (Ed.) *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (s. 461-466). İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.

Davaslıgil, U. (1990). *Üstün Çocuklar, Yaşadıkça Eğitim*. Şirin, M., R., Kulaksızoğlu, A., (E.D) *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, s. 211- 218. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.

Demir, E. K. (2007). *Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Demir, E. K., Şendil, G. (2008). *Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)*, Türk Psikoloji Yazıları, 11 (21), 15-25.

Demoulin, D. F. (2000). *Complete Summary of a Four-Part Research Project For The I Like Me Program*, U.S.A: Department of Educational Studies University of Tennessee-Martin, Tn 38222.

Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1994). *Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment*. Psychological Bulletin, 115(1), 74-101.

Ergin, T. (2003). "*Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS): Beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması*",Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk Yuvasında Kalanlarla Ailesi Yanında Yaşayan Dokuz-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). *The Dimensions of Perfectionism*. Cognitive Therapy and Research, 14, 449-468.

Gagné, F. (2003). "*Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory*", In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), Handbook of Gifted Education (pp. 60 - 74). Boston: Allyn and Bacon.

Gardner, H. (1999). *Multiple Intelligences for the 21. Century*, New York:Basic Books

- Gençtan, E. (1997). *İnsan Olmak* (18 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gren, S.B., Salkind, N. J. ve Akey, T.M. (2000). *Using SPSS for windows analyzing and understanding data*. New Jersey: Prentice Hall.
- Güçyeter, Ş. (2016) *Türkiye 'de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları*, Turkish Journal of Education, Volume 5, Issue 4, s.235-254
- Gün, E. (2006). *Spor Yapanlarda ve Yapmayan Ergenlerde Benlik Kaygısı*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gür, Ç. (2010). *Do Gifted Children have Similar Characteristics? : Observation of Three Gifted Children*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010), 2-5 Aralık 2010, Girne, KKTC.
- Gür, Ç. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştığı Sosyal Duygusal Problemler ve Bu Problemlerin Çözümüne İlişkin Öneriler: Arkadaş Edinme Sorunu, Alay Edilme, Anksiyete-Endişeler ve Aşırı Mükemmeliyetçilik Üzerine Bir Çalışma*, 2nd International Conference on New Trend in Education and Their Implications (22-29 April,2011, Antalya). Conference Book. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1319-1326.
- Güven, Y. ve ark. (2004). *Okulöncesi Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Uluslar arası I. Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildirisi, İstanbul.
- Hollingworth, L. S. (1942) *Children over 180 IQ Stanford Binet: Origin and development*. Yonkers, NY: World Book
- Horn, J. L. (1989). *Measurement of intellectual capabilities: A review of theory*. K. S.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). *Üstün yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Humphreys, T. (2003). *Aile: Terk Etmemiz Gereken Sevgili*. Tanju, A. (cev.), İstanbul, Epsilon Yayınları (orijinal baskı tarihi 1994)

McGrew, J. K. Werder ve R. W. Woodcock, (Ed.), *WJ-R technical manual içinde* (197- 245). Chicago, IL: Riverside.

Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyum düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnceoğlu, M. (2010) *Tutum Algı İletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınları. No.69, s.7, İstanbul

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, 14. Basım, s.110-114, İstanbul

Kalaycı, Ş., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil

Kandır, A., Alpan, Y. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi*. Aile ve Toplum, 4(14), 33-38

Kanlı, E. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Yaratıcı Düşünme ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi*, İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi

Kanlı, E. (2011). *Üstün Zekâlı ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33, 103-121.

Kapıkıran, N. A. (2003). *İdeal ve Gerçek Benlik Kavramı Ölçeğinin Güvenliliği ve Geçerliliği*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 14-25

Kara, N. (2016). *Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal Zekâyâ İlişkin Gelişim Süreçlerinde İletişimin Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadağ, F. (2015). *Okul Öncesi Dönemde Potansiyel Üstün Zekalı Çocukların Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya, M. (1997). *Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9, 200.

Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Kline, B.A.& Meckstroth, E.A. (1985). *Understanding Encouraging the Exceptionally Gifted*, Roeper Review, 8, 24-30

Köksal, A. (2007). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyâ Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kulaksızıoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi* (4 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksızıoğlu, A., (2005). *Ergenlik Psikolojisi*, (7. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul

Leana, M.Z. (2005). *Üstün Zekâlı Ve Normal Çocuklarda Yöneltil Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi

Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers

Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı Anne-Baba ve Öğretmenler İçin*. Çocuk Vakfı Yayınları. s.21

Lovecky, D.V. (2004) *Different Minds; Gifted Children With AD/HD, Asperger Syndrome and other learning Deficits*. London, GBR: Jessica Kingsley Publishers.

Maker, C. Nielson, A. (1996). *Cirriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX:PRO-ED. s. 25-27.

Marland, S. P. (1972) *Education of Gifted and Talented*. Washington D.C: US Office of Education.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.

MEGEP (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sosyal Gelişim Modülü*. Ankara

Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara:Özaşama Matbaacılık.

Mishna, F. (2003). *Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy*. Journal of Learning Disabilities, 36(4), 336-348.

Morgan, C. T., (2006). *Psikolojiye Giriş*, H. Arıcı ve diğerleri (çev.). İstanbul, Meteksan A.Ş (orijinal baskı yılı 1974)

Nagheri, J. A., (2001), *Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory*. Roeper Review, Arp 2001, Vol. 23 Issue 3, p151, 6p, 1 chart

Navaro, L. (1989). *Asırı Koruyuculugun Çocuk Egitimine Etkileri*. 6. Ya-Pa Okul Öncesi Egitimi Ve Yaygınlaştırması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Neihart, M (1999). *Impact of giftedness on psychological well-being*. Roeper Review, 22, (1), 123-127

Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychological Theory*. New York, NY: MacGraw-Hill.

Oğurlu Ü. (2010). *Üstün Zekalı ve Yeteneklilerde Sosyal Uyum ve Arkadaşlık İlişkileri: Literatür Taraması*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 90-99

Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M., ve ark. (2004). *Altı Yaş Çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*, 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi İstanbul, Marmara Üniversitesi, 303-317.

Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara. Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.

Özbay, Y. Ve Palancı, M. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikosoyal Özellikleri*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 89-108

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. baskı). Eskişehir

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Allen & Unwin. Australia.

Parker, W. (1996). *Psychological adjustment in mathematically gifted students*. Gifted Child Quarterly, 40(3), 154-157.

Perrone, P.A. (1983). *Issues in Social and Emotional Development*, Roeper Review, 6(2), 63-65

Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. S. Koch (Dü.) içinde, *Psychology: A Study of a Science* (s. 184-256). New York: Mc Graw Hill.

Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. V. Hasselt, & M. Hersen (Dü) içinde, *Handbook of Social Development*. New York, USA: Plenum.

Rubin, K. H. (1988). *Social Problem- Solving Test (SPST-R)*. America: University of Waterloo.

Rudasill, K., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D.V., Keizer, B.M., (2013) *Gifted Students' Perceptions of Parenting Styles: Associations with Cognitive Ability, Sex, Race, and Age*, (2013). Educational Psychology Papers and Publications. 157.

Sak, U. (2010) *Üstün Zekalılar Özellikleri, Tanımlanmaları, Eğitimleri*. Maya Akademi Yayınevi, Ankara

Sak, U. (2012). *Üstün Zekalılar Özellikleri Tanınmaları Eğitimleri*; Ankara: Vize Yayıncılık

Saranlı, A.G., Metin, N. (2012) *Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1, 139-163

Saranlı, A. G. (2017). *Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay İncelemesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18, 89-108

Sargın, N., (2001). *Çocuklarda Ruh Sağlığı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Savaşır, I. ve Şahin, N. (1984). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Standardizasyonu*. Doğa Bilim Dergisi, 8(1), 91-97.

Saygılı, S. (2005). *Çocuklarda Davranış Bozuklukları*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Seçer, Z., Sarı, H., Ve Olcay, O. (2006). Journal: Selçuk Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi, (16) 539-557

Sezer, Ö. (2010). *Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: VII, S. 1, 19

Sezer, Ö., Oğuz, V. (2010). *Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerin Ana Baba Tutumları ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (3), 743,758.

Silverman, L.K. (1993). *Social Development, Leadership and Gender Issues*. L.K. Silverman (Ed), *Counseling The Gifted and Talented*, 291-329. Denver. Love Publishing Company

Silverman, L.K. (1999). *Perfectionism*, *Gifted Education International*, 13, 216-225

Silverman, L.K. (2007). *Perfectionism: The Crucible of Giftedness* , *Gifted Education International*, 23, 101-113.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.

Siu, A. M. ve Shek, D. T. (2005). *Relations Between Social Problem Solving and Indicators of Interpersonal and Family Well-Being Among Chinese Adolescents in Hong Kong*. *Social Indicators Research*, 71, 517-539.

Smith, M. B. (1968). *Attitude change*. *International encyclopedia of the Social Science*, s.458,467. Crowell Collier and Mac Millan.

Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.

Stanton, F. T. (1962). *Dynamics of Adolescent Adjustment*. New York: The Mc Millian Company.

Şemin, R. U. (1987). *Stanford – Binet Ölçeğinin İstanbul Çocuklarına Uygulanması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Şenol, C.(2011). *Üstün Yetenekli Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şendil, Gül. (2003). *Çocuk, Ergen, ve Anne Baba*. İstanbul: Çantay Yayınları

Şenol, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*, Ankara; HYB Yayıncılık

Temur, D. Ö., Özyeğit, D., Divrenği. M., Özkara, M., & Ayyıldız, Y. (2012). *Uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabı ilkokul birinci sınıf*, Birinci baskı. MEB.

Terassier, J.C. (1985). Dyssynchrony-uneven Development. In J. Freeman (Ed.), *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education* (265-275). New York: Wiley and Sons.

Tezel Şahin F., Özyürek A. (2008). *5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2008, 6(3), 395,414.

Tire, Y. (2011). *Ön Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Algılanan Anne Baba Tutumlari Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Toktamış,A. (2008), *Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Tuzcuoğlu, Necla. (2004). *Bir Aile Olmak, Anne-Baba Olmanın Altın Kuralları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Uncu, E. C., Unluer, E. (2012). *Parents' Attitude Towards Their Children Before and After Parental Education*. Procedia Social and Behavioral Sciences. 46. s.5933-5936

Uzuner, Y. (2003). *Çocukta Ruh Sağlığı, Uyum Bozukluğu. Ailede Ruh Sağlığı*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, s. 45-56.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme (2 b.)*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.

VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, CO: Love Publishing Company.

Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for children-revised*. NewYork: Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1949). *The Wechsler Intelligence Scale for children*. New York: Psychological Corporation.

Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). *Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Toplumsal ve Sosyal Hizmet, 18(1), 49-67.

Yavuzer,H.(2005).*Ana Baba ve Çocuk (16.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H.(2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2007). *Ana Baba ve Çocuk (19.b.)*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk Psikolojisi (33 b.)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazdani S., Daryei, G. (2016). *Parenting Styles and Pyschosocial Adjustment of Gifted and Normal Adolescents*. Pacific Science Review B: Humanitites and Social Sciences, 2, s.100-105.

Yenihiyat, T. (2011).*Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri, Kişilik Özellikleri ve Algıladıkları Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı

Yılmaz Çelik., D. (2013). *Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik ve Akademik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zhu, J. & Weiss, L. (2005). The Wechsler scales. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison, (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press, pp. 297-324.

EKLER

Ek-1. Öğrencilerin ETÖ maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Maddeler	Tam almış (n=25)		Tam almamış (n=44)		Toplam (N=69)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
1. Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.	2,64	0,76	2,84	1,01	2,77	0,93
2. Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.	4,32	0,63	4,36	0,92	4,35	0,82
3. Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.	2,16	0,90	2,09	1,01	2,12	0,96
4. Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.	3,32	1,07	3,68	1,12	3,55	1,11
5. Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.	4,32	0,63	4,07	1,04	4,16	0,92
6. Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.	4,72	0,54	4,80	0,46	4,77	0,49
7. Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.	4,56	0,51	4,55	0,70	4,55	0,63
8. Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.	2,64	1,08	2,91	0,94	2,81	0,99
9. Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.	1,40	0,71	1,34	0,61	1,36	0,64
10. Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.	4,28	0,98	4,50	0,67	4,42	0,79
11. Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.	2,60	1,08	2,14	0,80	2,30	0,93
12. Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.	3,68	0,95	4,16	0,94	3,99	0,96
13. Çocuğum iyi davrandığında onu överim.	4,24	0,78	4,57	0,63	4,45	0,70
14. Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.	4,48	0,59	4,64	0,61	4,58	0,60
15. Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.	4,32	0,90	4,70	0,51	4,57	0,70
16. Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.	2,44	1,23	3,00	0,99	2,80	1,11
17. Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.	2,04	0,79	2,32	1,05	2,22	0,97
18. Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.	4,24	1,17	4,05	1,06	4,12	1,09
19. Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.	2,48	0,96	2,23	1,01	2,32	0,99
20. Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.	4,40	1,04	4,66	0,61	4,57	0,80
21. Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.	2,64	1,22	3,20	1,09	3,00	1,16
22. Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.	3,40	1,23	3,91	1,07	3,72	1,15
23. Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.	4,48	0,92	4,52	0,82	4,51	0,85
24. Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.	2,08	1,08	2,23	1,10	2,17	1,08
25. Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.	4,60	0,71	4,68	0,52	4,65	0,59
26. Çocuğuma kızdığımda çocuğumu cezalandırırım.	2,28	0,89	2,45	0,88	2,39	0,88
27. Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.	1,16	0,37	1,18	0,39	1,17	0,38
28. Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.	3,88	1,17	3,91	1,14	3,90	1,14
29. Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.	4,20	0,87	4,39	0,81	4,32	0,83
30. Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.	2,36	0,95	2,39	0,95	2,38	0,94
31. Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.	1,48	0,77	1,50	0,73	1,49	0,74
32. Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.	1,44	0,77	1,59	0,73	1,54	0,74
33. Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.	1,84	0,75	2,05	0,81	1,97	0,79
34. Çocuğumu şımartırım.	2,28	0,94	2,41	0,76	2,36	0,82
35. Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.	1,96	0,74	1,98	0,88	1,97	0,82
36. Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.	4,40	0,58	4,41	0,79	4,41	0,71
37. Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.	4,36	0,70	4,52	0,66	4,46	0,68
38. Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.	4,20	0,76	3,64	1,04	3,84	0,98
39. Çocuğuma karşı sabırsızım.	2,20	0,96	2,14	0,80	2,16	0,85
40. En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.	1,04	0,20	1,32	0,56	1,22	0,48
41. Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.	2,84	1,31	3,82	1,00	3,46	1,21
42. Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.	4,60	0,50	4,45	0,63	4,51	0,59
43. Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımın herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.	1,32	0,56	2,05	1,22	1,78	1,08
44. Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.	2,64	1,19	2,20	1,07	2,36	1,12
45. Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.	1,52	0,71	2,05	1,08	1,86	0,99
46. Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.	2,28	1,17	2,95	1,33	2,71	1,31

Ek-2. Öğrencilerin MASDU maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Maddeler	Tanı almış (n=25)		Tanı almamış (n=44)		Toplam (N=69)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
01. Sınıftaki araç gereçleri arkadaşları ile paylaşır.	2,84	0,37	2,77	0,42	2,80	0,41
02. Akranları ile kolay iletişim kurar.	2,72	0,46	2,59	0,58	2,64	0,54
03. Kendinden önce oluşmuş bir akran grubuna kolaylıkla dahil olur.	2,72	0,46	2,52	0,66	2,59	0,60
04. Teneffüslerde arkadaşları ile olmayı tercih eder.	2,84	0,37	2,80	0,46	2,81	0,43
05. Grup oyunlarında kurallara uyar.	2,88	0,33	2,66	0,65	2,74	0,56
06. Duygularını (kızgınlık, mutluluk, üzüntü,vb.) sözel olarak ifade eder.	2,72	0,61	2,64	0,61	2,67	0,61
07. Gerektiğinde çevresindekilere yardım eder.	3,00	0,00	2,75	0,53	2,84	0,44
08. Gerektiğinde çevresindekilerden yardım alır.	2,88	0,33	2,48	0,59	2,62	0,55
09. Karşılaştığı sorunları saldırganlığa başvurmadan çözer.	2,76	0,52	2,64	0,61	2,68	0,58
10. Yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurar.	2,96	0,20	2,61	0,62	2,74	0,53
11. Duygusal olarak sorun yaşayan arkadaşlarını teselli etmeye çalışır.	2,80	0,50	2,52	0,66	2,62	0,62
12. Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler, vb. nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.	2,92	0,28	2,61	0,58	2,72	0,51
13. Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır.	2,96	0,20	2,80	0,41	2,86	0,36
14. Gerektiğinde başkalarını takdir eder.	2,88	0,33	2,50	0,70	2,64	0,62
15. Yaşına uygun sorumlulukları yerine getirir.	2,88	0,33	2,75	0,53	2,80	0,47
16. Akranlarına liderlik etmekten hoşlanır.	2,36	0,57	2,48	0,63	2,43	0,61
17. Ortak eşyaların kullanımında özenlidir.	2,84	0,37	2,57	0,70	2,67	0,61
18. Esprilere uygun tepki gösterir.	2,92	0,40	2,61	0,66	2,72	0,59
19. Ortama ve zamana uygun espri yapar.	2,44	0,51	2,45	0,73	2,45	0,65
20. Gurup çalışmalarından hoşlanır.	2,80	0,50	2,59	0,69	2,67	0,63
21. Yarışmalı durumlarda yenilgiyi kabullenir.	2,68	0,48	2,41	0,73	2,51	0,66
22. Sonradan alacağı ödüllerini bekler.	2,96	0,20	2,59	0,66	2,72	0,57
23. Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir.	2,68	0,56	2,41	0,69	2,51	0,66
24. Eleştirildiğinde kendini kötü hisseder.	2,60	0,50	2,41	0,66	2,48	0,61
25. Başarısızlık durumunda çalışma isteğini kolay kaybetmez.	2,52	0,59	2,32	0,67	2,39	0,65
26. Ebeveyninden sorunsuzca ayrılır.	2,80	0,50	2,77	0,52	2,78	0,51
27. Birçok durumda soruna yol açacak kadar mükemmeliyetçi değildir.	2,92	0,28	2,34	0,78	2,55	0,70
28. Mutlu bir çocuktur.	2,88	0,33	2,86	0,35	2,87	0,34
29. Genelde olumlu bir yüz ifadesi vardır.	2,76	0,60	2,73	0,54	2,74	0,56
30. Bakımlı olmaya özen gösterir.	2,84	0,37	2,82	0,50	2,83	0,45
31. Başkalarının ilgisini çekmekten hoşlanır.	2,80	0,41	2,75	0,53	2,77	0,49
32. Sonunda ne olacağını bilmediği işlere başlamakta isteklidir.	2,84	0,47	2,32	0,67	2,51	0,66
33. Başkalarını ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır.	2,84	0,47	2,59	0,66	2,68	0,61
34. Gerektiğinde hakkını elde etmek için çaba gösterir.	2,80	0,41	2,61	0,49	2,68	0,47
35. İstediklerinin yapılması için inat eder.	1,96	0,68	2,52	0,66	2,32	0,72
36. İsteklerini erteler.	2,20	0,50	2,20	0,63	2,20	0,58

Ek-3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Yüksek lisans tez çalışmamda kullanacağım bir ölçek uygulayacağım. Çalışmada, 1. sınıf öğrencileri temel alınmıştır. Bu ölçeği yanıtlarken maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup hiçbir maddeyi boş bırakmayacak şekilde size en uygun olan maddeyi ölçeğin başındaki yönergelerde belirtilen şekle uygun olarak işaretleyin. Ölçekte verilen ifadeleri yanıtlarken sizden beklenen, her ifadeye sizi en iyi yansıttığına inandığınız seçeneği işaretlemenizdir. Vereceğiniz yanıtlarda içten davranmanız, araştırma sonuçlarının bilimsel geçerliği açısından çok önemlidir. Lütfen ölçeği doldururken hiçbir ifadeyi atlamayınız. Ankete adınızı yazmanız gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar toplu olarak değerlendirilecektir. **Hiçbir kişisel bilgi, bu toplu değerlendirme dışında kullanılmayacaktır.** İçtenlikle vereceğinize inandığım yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

DUYGU SAĞIROĞLU
Psikoloji Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Çocuğunuzun cinsiyeti: () kız () erkek

2- Çocuğunuzun yaşı:

3- Annenin yaşı:

4- Eğitim durumunuz:

İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()

5- Çalışıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek-4. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) (6 Yaş)

MARMARA SOSYAL-DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ (6 YAŞ)

Sayın Eğitimci;

Aşağıda 6 Yaş çocuğun sosyal-duygusal uyumuyla ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden istenilen sınıfınızda yer alan her bir öğrenci için her maddedeki fikre ne derecede katıldığınızı cevap sütununda ilgili maddenin karşısında yer alan kutucuğa X işareti koyarak belirtmenizdir. Maddeleri, kendi fikir ve gözlemlerinizi doğrultusunda, çocuğun okula başlamasından sizin bu ölçeği cevaplandırmanıza kadar geçen süreyi göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Lütfen her maddeyi cevaplandırınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

		Hiçbir Zaman 1	Bazen 2	Her Zaman 3
1	Sınıftaki araç-gereçleri arkadaşları ile paylaşır.			
2	Akranları ile kolay iletişim kurar.			
3	Kendinden önce oluşmuş bir akran grubuna kolaylıkla dahil olur.			
4	Serbest zaman etkinliklerinde arkadaşlarıyla olmayı tercih eder.			
5	Grup oyunlarında kurallara uyar.			
6	Duygularını (kızgınlık, mutluluk, üzüntü vb.) sözel olarak ifade eder.			
7	Gerektiğinde çevresindekilere yardım eder.			
8	Gerektiğinde çevresindekilerden yardım alır.			
9	Karşılaştığı sorunları saldırganlığa başvurmadan çözer.			
10	Yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurar.			
11	Duygusal olarak sorun yaşayan arkadaşlarını teselli etmeye çalışır.			
12	Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler vb. nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.			
13	Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır.			
14	Gerektiğinde başkalarını takdir eder.			
15	Yaşına uygun sorumlulukları yerine getirir.			
16	Akranlarına liderlik etmekten hoşlanır.			
17	Ortak eşyaların kullanımında özenlidir.			
18	Esprilere uygun tepki gösterir.			
19	Ortama ve zamana uygun espri yapar.			
20	Grup çalışmalarından hoşlanır.			
21	Yarışmalı oyunlarda yenilgiyi kabullenir.			
22	Sonradan alacağı ödülleri bekler.			

23	Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir.			
24	Eleştirildiğinde kendini kötü hisseder.			
25	Başarısızlık durumunda çalışma isteğini kolay kaybetmez.			
26	Ebeveyninden sorunsuzca ayrılır.			
27	Birçok durumda soruna yol açacak kadar mükemmeliyetçi değildir.			
28	Mutlu bir çocuktur.			
29	Genelde olumlu bir yüz ifadesi vardır.			
30	Bakımlı olmaya özen gösterir.			
31	Başkalarının ilgisini çekmekten hoşlanır.			
32	Sonunda ne olacağını bilmediği işlere başlamakta isteklidir.			
33	Başkalarının ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır.			
34	Gerektiğinde hakkını elde etmek için çaba gösterir.			
35	İstedikinin yapılması için inat eder.			
36	İsteklerini erteler.			

Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

Ölçek, Marmara Üniversitesi öğretim elemanları arasından 9 kişilik bir uzman grubu tarafından 2002-2003 yılında geliştirilmiş olup, yaşları 6.0-6.11 ay olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. MASDU'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 270 kız ve 297 erkek çocuk olmak üzere toplam 567 öğrenci katılmıştır. Başlangıç aşamasında uzmanlar tarafından oluşturulan 46 madde öğrenciye uygulanmış, madde analizi (madde-toplam ve madde-kalan analizleri) gerçekleştirilerek, madde analizleri sonucunda ölçek 36 maddeye indirgenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının; 0.83, $p < .01$ gibi oldukça yüksek bir değer olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek 36 kişilik bir öğrenci grubuna 2 hafta ara ile iki kez uygulanarak, elde edilen verilerle test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon değeri oldukça yüksek tespit edilmiştir ($r = .89$, $p < .01$). Yapılan madde-toplam ve madde-kalan analizi sonuçlarına göre de, Faktör 7 dışındaki tüm boyutların korelasyon değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Böylece ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Faktörlerin tanımladığı alt boyutlar ve madde sayıları aşağıdaki gibidir;

Faktör 1. Akranlarla etkileşim-12 maddeden
Faktör 2. Sosyal duruma uygun tepki gösterme- 9 maddeden
Faktör 3. Kişisel doyumu erteleme-2 maddeden
Faktör 4: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma-6 maddeden
Faktör 5. Sosyal çevreye pozitif yaklaşım-3 maddeden
Faktör 6. Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme-3 maddeden
Faktör 7. Bağımsız davranabilme-1 maddeden oluşmaktadır. Faktör 7 yalnızca bir tek maddeden oluştuğu için yapılan istatistiksel analizlerde dikkate alınmamıştır (Önder ve diğ., 2004).

MASDU ALT ÖLÇEKLER:

F1 :Akranlarla etkileşim: 1,2,3,4,5,6,7,8,,10,11,14,20
F2 :Sosyal duruma uygun tepki gösterme:
16,18,19,23,31,32,33,34,35
F3 :Kişisel doyumu erteleme: 27,36
F4 :Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma: 9,12,15,17,25,30
F5 :Sosyal çevreye pozitif yaklaşım: 13,28,29
F6 :Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme: 21,22,24
Puanlama: Hiçbir zaman 1, Bazen 2, Her zaman 3

- **Kaynak:** Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M., ve ark. (2006). Altı yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' nin (MASDU) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*,. 2004. 303-317. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ek-5. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) (Demir 2007, Demir ve Şendil 2008)

		5	4	3	2	1
	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.					
15	Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.					
16	Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.					
17	Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.					
18	Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.					

19	Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağıırım.						
20	Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.						
21	Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.						
22	Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.						
23	Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.						
24	Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.						
25	Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.						
26	Çocuğuma kızdığımda çocuğumu cezalandırırım.						
27	Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.						
28	Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.						
29	Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.						
30	Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.						
31	Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.						
32	Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.						
33	Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.						
34	Çocuğumu şımartırım.						
35	Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.						
36	Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.						
37	Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.						
38	Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.						
39	Çocuğuma karşı sabırsızım.						
40	En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.						
41	Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.						
42	Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.						
43	Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımın herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.						
44	Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.						
45	Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.						
46	Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.						

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI : Duygu Güneş
DOĞUM YERİ VE TARİHİ : İstanbul- 1986
MEDENİ HALİ : Evli
E-MAIL : denizz_uygu@ hotmail.com
ADRES (EV) : Bulgurlu/ İstanbul
ADRES (İŞ) : Kısıklı/Üsküdar
TELEFON :

EĞİTİM DURUMU

2005 – 2009: İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi
2000 – 2004: Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi / Ankara

YABANCI DİL

İngilizce

İŞ TECRUBESİ

2013 – : SEV Koleji (devam)
2010 – 2013: Acarkent Doğa Koleji