

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ
SORUNLARININ BELİRLENMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE İNCİ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

SAKARYA 2014

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ
SORUNLARININ BELİRLENMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE İNCİ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

SAKARYA 2014

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Gamze İNCİ

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MEER 

Unvan

Üye Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI 

Unvan

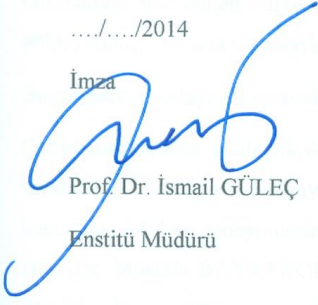
Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HANEDÖRLÜ 

Unvan

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim görevlilerine ait olduğunu onaylıyorum

.../.../2014

İmza



Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Beyin, zekâ, yetenek, üstün yetenek gibi kavramlar yüzyıllardır insanlığın kafasında soru işaretleri oluşturmuştur. Günümüzde de beynin yapısı ve işleyişiyle ilgili birçok araştırma bu sorulara yanıt aramaktadır. Zekâ çalışmalarının en stratejik ve önemli konularından birisi olan üstün yetenekli çocukların eğitimi, üzerinde hassasiyetli durulması gereken alanların başında gelmektedir. İlerlemiş medeniyetlerin gelişim nedenleri incelendiğinde onların üstün yetenekli bireylere sahip çıkmış oldukları görülmektedir. Üstün yetenekli bireyler içinde bulunduğu topluma yön veren kişilerdir. Bu nedenle onların eğitimleri ait olduğu toplum için önemlidir.

Üstün yetenekli çocuklar akranlarından farklı olarak liderlik, merak, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık, sıradışılık, vb özelliklere sahiptirler. Birçok üstün yetenek tanımında da yer alan yaratıcılık özelliği üstün yetenekli çocuklarda geliştirilmesi gereken önemli bir özelliktir. Ülkemizde üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile eğitimleri büyük bir öneme sahip olan üstün yetenekli çocukların kendilerine özgü özelliklerinin ne gibi sınıf yönetim sorunlarına yol açtığına tespiti ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önem, sınırlılık, sayıltı, tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde üstün yetenekli çocukların tanımları ve özellikleri, eğitimleri ve davranış sorunları gibi konulara ilişkin literatür bulunmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi bulunmaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölüm sonuç, tartışma ve önerilerden oluşmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve tamamlanmasında emeği geçen;

Çalışmam boyunca akademik desteği ve sonsuz anlayışı ile her zaman yanımda olan, tüm sorularımı içtenlikle cevaplayan, akademik yaşantım kadar kişisel gelişimimde de kendisinin bilgi ve deneyimlerinden istifade ettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI'ya, Tez çalışmamda beni çok iyi motive eden, her türlü

desteği ile varlığını yanımda hissettiğim hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'ya, tez çalışmam sırasında sağladığı katkılarını ve önerilerinden dolayı kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL'e, tez çalışmamda bilgilerini benden esirgemeyen ve tez çalışmamla ilgili verdiği dönütler ve katkılarla beni sürekli yönlendirmenin yanı sıra sosyal anlamda da desteklerini esirgemeyen değerli hocam Öğr. Gör. Fidan Yeliz ÖZBEY'E ve aileme teşekkürü borç bilirim.

Gamze İNCİ

14.07.2014

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ SORUNLARININ BELİRLENMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İnci, Gamze

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Ekim, 2014. XV+148 Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim kademelerinde eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilerin üstün performans alanlarından kaynaklanan özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığına incelenmesi ve bunlara çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Bu amaç çerçevesinde üstün yetenekli bireylerin genel zekâ düzeyleri ve üstün yetenek alanlarından kaynaklanan liderlik, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık performanslarının belirlenmesidir. Üstün yetenekli öğrencilerin bu özelliklerinden dolayı ne gibi sosyal uyum problemi yaşadıkları ve bu uyum problemlerinden kaynaklı sınıf içi davranış problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada belirlenen bu problemlere yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırmada hem nicel ve hem de nitel bölümlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem (mix method) kullanılmıştır. İstanbul İlinden seçilen 127 üstün yetenekli öğrenci ve bunların öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin nitelenebilmesi için “Torance Yaratıcı Düşünce Testi, Minnesota Danışma Envanterleri Liderlik Alt Ölçeği, Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin demografik özelliklerinin tespiti için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler Sosyal Bilimler Veri Analiz programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmı sonuçlarına değişkenler (yaratıcılık, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur($p<.01$). Uygulanan kişisel formunda yer alan değişkenler arasında anlamlı fark görülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın nicel kısmı sonuçlarına göre sınıfta üstün yetenekli öğrencilerin otoriteye karşı gelme, grup halinde oynamama ve arkadaşlık kuramada zorluk yaşama, mükemmeliyetçilikten kaynaklı kaygı, inatlaşma, lider olma isteği ve aşırı özgüvenden kaynaklı benmerkezcilik, kıskançlık, hataları tolere etmede zorlanma, sevmediği ve yenilgi yaşadığı etkinlikleri yapmamada ısrar, yerinde oturamama, sürekli konuşma ve hareket etme ve etkinlikler sırasında hayal kurma gibi problem davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlara yönelik olara da öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik ödül/ceza verme, problemin nedenlerini öğrenme, kurallar koyma, aileler ve rehberlik servisi ile görüşme, görmezden gelme, motive edivi etkinlikler vb gibi tedbirler aldıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar tartışılarak gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Çocuklar, Yaratıcılık, Liderlik, Mükemmeliyetçilik, Problem Davranış.

ABSTRACT

IDENTIFICATION OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS' BEHAVIOR PROBLEMS IN THE CLASSROOM AND SOLUTIONS

İnci, Gamze

Thesis of Master's degree, Department of Educational Sciences, educational Management and Administration

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI

October, 2014. XV+148 Pages.

The main objective of this study is to examine what types of classroom management problems the primary school gifted students' properties arising from the gifted performance areas lead and to propose solutions to these problems. Within this scope, the aim is to detect leadership, perfectionism and creativity performances caused by general intelligence levels and gifted performance areas of gifted individuals. It was aimed to specify what sort of adjustment problems gifted students have due to these properties and to the detect classroom behavior problems arising from these problems. Some solutions for these problems are proposed in the study.

Mix method in which both the quantitative and qualitative sections are used together was used in the study. 127 gifted students and their teachers selected from Istanbul Province formed the study group. Torrance Creative Thinking Test, Minnesota Advisory Inventories Leadership Subscale, Positive Negative Perfectionism Scale were used to describe gifted students in the study. "Personal Information Form" developed by the researcher was also used in order to determine the students' demographic features. A semi-structured interview form was used to obtain qualitative data. The data obtained were analyzed with SPSS program.

According to the results of the quantitative analysis of the study, a high positive and significant correlation was found between the variables (creativity, perfectionism, creativity) was found ($p < .01$). No significant difference was observed between the variables in the personal information form applied. On the other hand, according to the results of the quantitative analysis of the study, it was concluded that the gifted students exhibit problem behavior in the classroom such as defiance of authority, not playing in groups and difficulty in making friendships, concerns arising from perfectionism, oppositional defiant, desire to be a leader and egocentrism caused by excessive self-confidence, jealousy, difficulty in tolerating errors, insisting on not doing dislike and defeated activities, fidgeting, talking and moving continuously, and dreaming during activities. It was observed that the teachers took measures for the gifted students such as reward/punishment, learning the causes of problem, setting rules, interviewing with parents, connivance, motivating activities for these problems. All the results obtained were discussed and it was made recommendations for future researches.

Keywords: Gifted Children, Creativity, Leadership, Perfectionism, Problem Behavior.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	iv
Jüri İmza Sayfası	v
Önsöz.....	vi
Teşekkür	vii
Türkçe Özet	viii
Abstract.....	x
İçindekiler.....	xii
Tablolar Listesi	xivv
Şekiller Listesi	xv
BÖLÜM I:GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	10
1.2 Alt Problemler	11
1.3 Araştırmanın Amacı	12
1.4 Araştırmanın Önemi	12
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
1.6 Araştırmanın Sayıltıları	15
1.7 Tanımlar ...	15
1.8 Kısaltmalar	16
BÖLÜM II: Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	18
2.1 Zeka İle İlgili Tanımlar ve Kuramlar ...	31
2.1.1 Zeka Tanımları ...	18
2.1.2 Üstün Yetenekli Çocuklar ve Özellikleri.....	20
2.1.2.1 Üstün Yetenek	20
2.1.2.2 Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	24
2.1.2.3 Üstün Yeteneklilerin eğitimi ve Eğitimlerinin Yasal Dayanakları ...	29
2.2 Yaratıcılık.....	32

2.2.1 Yaratıcılık ve Zeka	39
2.2.2 Yaratıcı Kişilerin Özellikleri	41
2.3 Liderlik	45
2.3.1 Liderlik Kavramı	45
2.3.2 Liderlik Kuramları.....	48
2.3.2.1 Durumsal Liderlik Yaklaşımı.....	48
2.3.2.2 Davranışçı Kuram.....	49
2.3.2.3 Özellikler Kuramı.....	49
2.3.2.4 Liderlik Becerisini Etkileyen değişkenler.....	50
2.3.3 Liderlik ve Üstünlük İlişkisi.....	51
2.4 Mükemmeliyetçilik	53
2.4.1 Mükemmeliyetçilik Kavramına Çok Boyutlu Bakış	55
2.4.2 Üstün Zekalı Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik.....	57
2.4.3 Mükemmeliyetçilik Üstünlük İlişkisini İnceleyen Çalışmalar.....	59
2.5 Sınıf İçi Problem Davranış Kavramı	61
2.5.1 Problem Davranışların Sınıflandırılması.....	62
2.5.2 Problem Davranışın Nedenleri.....	65
2.5.3 Sınıf İçi Davranış Problemlerinin Önlenmesi ve Giderilmesi.....	70
2.5.4 Üstün Yeteneklilik ve Problem Davranışlar.....	72
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	76
3.1 Araştırma Deseni	76
3.2 Çalışma Grubu	76
3.3 Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)	77
3.3.3 Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	77
3.3.4 Minnesota Danışma Envanteri.....	78
BÖLÜM IV: BULGULAR	79
4.1 Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....	79
4.2 UGYP Toplam Puanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	80
4.3 Üstün Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Sorun Tespiti Bulguları.....	89
4.4 Üstün Öğrencilerin Davranış Sorunlarının Çözümüne İlişkin Bulguları	95

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	100
5.1 Sonuç ve Tartışma	100
5.1.1 Sınıf İçi Davarnış Sorunlarının Belirlenmesi ve Çözüm Sonuçları	100
5.1.2 UGYP Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	102
5.2 Öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	133

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri.....	79
Tablo 2. İki grup değişken arasındaki ilişki sonuçları.....	81
Tablo 3. Öğrencilerin UYGP'nin Anne Gelir Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
Tablo4. Öğrencilerin UYGP'nin Anne Gelir Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları.....	82
Tablo 5. Öğrencilerin UYGP'nin Baba Gelir Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 6. Öğrencilerin UYGP'lerinin Anne Yaşına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 7.Öğrencilerin UYGP Puanlarının Anne yaşına ilişkin Sonuçları	86
Tablo 8. Öğrencilerin UYGP'nin Baba Yaşına İlişkin Anova Sonuçları.....	86
Tablo 9. Öğrencilerin UYGP'lerinin Anne Öğrenim Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Tablo 10. . Öğrencilerin UYGP'lerinin Anne Öğrenim Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları.....	87
Tablo 11. Öğrencilerin UYGP'lerinin Baba Öğrenim Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87

Tablo 12. Öğrencilerin UYGP'lerinin Baba Öğrenim Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları	88
Tablo 13. Öğrencilerin UYGP'lerinin Okul Türüne İlişkin Sonuçları.....	88
Tablo 14. UYGP'nin Anne Öğrenim Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları.....	89
Tablo 14. UYGP'nin Anne Gelir Öğrenim Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları.....	89
Tablo 15. Öğretmenlerin sınıf içi davranış sorunlarına ilişkin görüşleri.....	89
Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranış Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli Üçlü Çember Modeli.....	22
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Varlıklar içinde en üstün vasıflara sahip canlı, insandır. İnsanoğlu var olduğu günden beri kendini tanımlama ve değerlendirme çabası içerisinde. Bu çaba varlıklar içinde en üstün özelliklere sahip canlıyı insanlık kılmıştır. Bu üstünlüğü zekâsı ile elde eden insan, ancak çevreye sağladığı uyum oranında başarılı olabilmekte ve süreç içinde kendine biçtiği rollerle baş döndürücü bir değişim gerçekleştirmektedir. Yeryüzünde üstün yetenekli insanların oranı oldukça düşüktür. Bu oran genel olarak her toplumda %2 civarında olarak ifade edilmektedir. Üstün yetenekli bireyler yüksek zihinsel kapasitenin beraberinde getirdiği bazı özelliklerinden dolayı normdan zaman zaman farklılaşmaktadırlar. Üstün yetenekli bireylerin toplumda nadir bulunması nedeniyle doğru bir şekilde tespit edilmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verilmesi gerekmektedir (Marland Raporu, 1972). Belirlenen üstün yetenekli bireylerin topluma yön verecek özelliklere sahip olduğu düşünüldüğünde verilen bu eğitimin önemi de kavranmış olacaktır.

Araştırmacılar zekâ ile ilgili birçok tanım yapmışlardır. Zekâ kavramı üzerinde henüz karara varılmış ortak bir tanım yoktur. Bu nedenle zekâ ve üstün zekâ çalışma alanları birçok araştırmacının ilgi odağı haline gelmiştir. Bu alandaki çalışmaların alan tarafından ilgi ile karşılanması ve tartışmaya açık bir konu bütünlüğüne sahip olması açısından bu alanda gelecekte de önemli çalışmaların olması beklenmektedir ve bu durum bir gereklilik arz etmektedir. Zekâ kavramına ilişkin net bir tanım olmadığı gibi üstün yetenek veya üstün zekâ kavramına ilişkin de farklı tanımlamalarda bulunulmuştur.

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle 19. Yüzyılın ortalarına doğru yapılan ilk araştırmalarda zekâ tek bir faktör yapısında ele alınırken yaklaşık yarım asır sonra *çok faktörlü* olarak ele alınmaya başlanmıştır. Alfred Binet modern zekâ testlerine öncelik eden ilk araştırmacılarıdır ve zekâ ölçümünün ancak karmaşık bir değerlendirme ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Spearman(1904), zekâyı tek bir boyut yerine birden fazla boyutta ele alan araştırmacılarıdır. Spearman’a göre, iki farklı zekâ türü vardır. Bunlar; her bireyde değişken miktarda bulunan genel zekâyı ifade eden “g” faktörü ve belirli yetenekleri işaret eden özel faktörlerin ifade edildiği “s” faktörüdür. Spearman’ın gibi zekânın farklı bileşenlerden oluştuğu görüşünü savunan Thorndike (1920), insanların tek bir zekâ türüne değil birden fazla zekâ türüne sahip olduğunu ifade ederek zekânın farklı boyutlardan oluştuğuna dikkatleri çekmektedir. Wechsler zekânın sadece bilişsel boyuttan oluşmadığını, bununla birlikte duyuşsal, kişisel, sosyal boyutlarının da olduğundan bahsetmiştir (Wechsler, 1940).

Sternberg zekânın birden fazla boyutunun olduğunu ele aldığı Üçlü Saç Ayağı Kuramı’nda zekâ, birbiri ile etkileşim içinde olan üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; analitik, pratik ve yaratıcı zekâdır (Sternberg, 1999). Yine Tannenbaum Yıldız Modeli’nde zekânın tek bir faktör değil birden fazla faktörden etkilenebilen karmaşık bir yapı olduğundan bahsetmektedir (Tannenbaum, 2003; Tannenbaum, 1983). Günümüzde çok boyutlu zekâ yapısının en güçlü savunucularından Gardner, bireylerin farklı alanlarda ileri zekâ düzeyine sahip olabileceklerini ve farklı zekâ türlerine sahip olduklarını belirtmektedir (Gardner, 1983).

Thurstone zekâyı; kelime akıcılığı, sözel kavrama, sayısal yetenek, uzlamsal algı, algısal hız, tümevarım ve hafıza olmak üzere yedi temel alana ayırmıştır (Thurstone, 1938; Akt: VanTassel Baska, 1998). Guilford zekânın yapısını birbiri ile iç içe geçmiş ve ilişkili olan bir küpe benzetmiştir. Guilford bu zihin yapısı modelinde zekâyı 150 faktörü içeren bir model olarak görmüştür (Akt: Sternberg, Jarvin& Grigorenko,2011).Günümüzde en yaygın olarak bilinen zekâ kuramcılarında Gardner ise zekâyı sekiz farklı türe ayırarak çoklu zekâ teorisini ortaya atmıştır(Gardner, 1983).

Sousa’ya göre (2003), yüksek yetenek bölümü (ZB) üstün yeteneği ifade etmektedir. Maker (2003), üstün yeteneğin temel bileşenlerini; ilgiler, istekler, karmaşık problem çözme yeteneklerinin olduğunu ifade etmektedir. Üstün yetenekli çocuklar zoru severler,

karmaşık sorunlara etkili ve kısa sürede çözüm üretirler. Tannenbaum (2003), farklı alanlarda örnek işler üreten ve çok iyi uygulayanlar olarak üstün yeteneği ifade etmektedir. Winner (1996) üstün yetenekliliği, belli bir alanda üstün yeteneği olan, yüksek yaratıcı özelliklere sahip, belli görevlerde sorumluluk sahibi olma şeklinde ifade etmektedir. MEB (1991), ise üstün yeteneği, genel ya da özel yetenek bakımından akranlarından yüksek performans gösterdiği uzmanlarca belirlenmiş çocuk olarak betimlemiştir.

Görüldüğü üzere zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar 19. yüzyılın ortaları ve sonlarına kadar tek boyutlu olarak ele alınırken 20. yüzyılın ortalarına doğru farklı boyutların birleşiminden oluştuğu kanaati yaygınlaşmış ve günümüzde bu çoklu boyut kabul görmüştür. Zekânın çok faktörlü yapıya sahip olması aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin de birbirinden farklı ve bağımsız özellikler gösterebileceği hipotezini doğurmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin en başta zihinsel yetilerine bağlı özellikler olmak üzere normlardan farklılaşan birçok özellikleri bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde bu özellikler yaratıcılık, mükemmeliyetçilik, liderlik, yüksek motivasyon, hızlı ve çabuk öğrenme, aşırı merak, yüksek muhakeme becerisi, örüntüleri yakalayabilme ve oluşturma, mantıksal düşünme, analogilerde bulunma ve yüksek özgüven olarak sıralanabilmektedir.(Akarsu, 2004b; Cutts & Mooseley, 2001; Ömeroğlu, 2004; Renzulli, 1978; Sak, 2010).

Üstün yetenek ile ilgili birçok tanım yapılmasına karşın günümüzde Renzulli'nin (1986), yapmış olduğu tanım büyük kabul görmektedir. Renzulli zekânın insan yapısının 3 temel ögesi arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bunlar: genel ve özel yetenek düzeyleri, yaratıcılık, motivasyon kümeleridir. Genel yüksek yetenekler; sözcük akıcılığı, soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, hız gibi yetenekleri içerir. Özel yetenekler ise; resim, müzik, dans, tiyatro gibi, sanat, matematik, fen gibi teknik alanlardaki yeterliliklerdir. Yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanmayı kapsar. Motivasyon ise; üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerinin özellikleri değişkendir. Bunlar uygun eğitim sağlanırsa geliştirilebilir.

Normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelenmesi doğuştan gelen yetenek kadar uygun eğitim, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır. Üstün yetenekli öğrenciler akranlarından çok daha hızlı öğrenirler ve bir şeyi öğrenmek için yüksek

motivasyonları vardır. Hız ve motivasyona bağlı yüksek performanslarıyla kavramlar arasında ilişkiler kurar ve mantıksal kestirimlerde bulunurlar (Akkanat, 1999).

Üstün yetenek tanımında yer alan bir özellik alanı da motivasyon olarak belirlenmiştir. Motivasyon insan davranışlarına yön veren önemli olgulardan biridir. Tanım olarak “Motivasyon”, üstün görevler sorumluluğu alabilme yeteneği veya üstün iş yüklenme yeteneği olarak ele alınmaktadır (Renzulli, 1998). Üstün yeteneği tanımlamak ve ona yönelik programlar hazırlamak için genel kapasite, motivasyon ve çevresel imkanlar önemlidir (Maker, Nielson & Rogers, 1994).

Üstün yetenekli bireyler akran gruplarından farklı olarak liderlik, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık gibi kişisel ve sosyal özelliklere sahiptirler. Alanyazında bu özellikler ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Marland Raporu’na (1972), göre “üstün” kavramı, altı etkinlik alanında kendini gösterir: zihinsel, akademik yetenekler, yaratıcılık, sanat, psiko-motor ve liderlik alanlarıdır.(Akt. Acar 2007). Terman 1925, yılında üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yaptığı bir çalışmada bu çocukların okulda genelde lider oldukları yönünde bulgulara ulaşmıştır. Yine Schakel (1984), araştırmasında üstün öğrenciler ile üstün olmayan öğrencileri karşılaştırmış ve üstün öğrencilerin vizyoner lider olduğunu bulmuştur. Üstün yetenekli bireylerin liderlik ve rehberlik etme özellikleri ön plandadır (Saban, 2001).

Üstün yetenekli olarak tanımlanan bireylerin kendi yaş gruplarından farklılaşan en belirgin özellikleri elbette ki zihinsel yetenekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Var olan bu zihinsel yeteneğin doğrudan ve dolaylı olarak etki gösterdiği bir diğer yetenek alanı ise yaratıcılıktır. Geçmişten günümüze yapılan üstün zekâ ve yetenek tanımlarında yaratıcılık kavramı ele alınan zeka faktörleri arasında kendisine yer bulmuştur. Renzulli’ye(1998) göre yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturma ve bu düşünceleri problemlerin çözümünde kullanabilmedir. Son dönemlerde birçok araştırmacı yaptığı üstün yetenek tanımlarında yaratıcılık kavramını kullanmışlardır. George(1995), üstün yetenekli olarak tanımlanmak için bireyde olması gereken altı farklı bileşenden birini yaratıcılık olarak belirtmiştir. Bununla birlikte Kaufman(2009), üstün yeteneğin tanımında zihinsel kapasitenin yanında farklı olarak yaratıcılığında irdelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Üstün zekâ ve yetenek kavramlarında genel bir tanım olmadığı gibi yaratıcılık kavramında birçok farklı araştırmacı tarafından bağımsız tanımlar edinmiştir. Üstündağ(2011),

yaratıcılık kavramı karmaşık ve tanımlaması zor bir yeti olarak değerlendirmiştir. Gow(2000), yaratıcılığı derin gözlem ve özgür düşünce olarak belirtirken; Morris (2000) yaratıcılığı, sosyal olarak değer gören özgün fikirler üretmek olarak tanımlamıştır. Günümüzde yaratıcılık konusunda en yaygın tanımı ise Torrance yapmıştır. Torrance (1974) yaratıcılığı, sorunlara, bilgi eksikliklerine, mevcut olmayan elamanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma; güçlükleri belirleme, yetersizliklerele ilgili hipotezler oluşturma ve bu hipotezleri sınama hatta yenileyerek yeniden sınama en sonunda da sonuçların iletimi olarak tanımlamıştır.

Üstün yetenek tanımları irdelendiğinde karşımıza çıkan bir diğer faktör de mükemmeliyetçilik. Mükemmeliyetçiliğe yönelik tanımı yapan araştırmacılardan olan Hollener'e göre mükemmeliyetçilik, kişinin kendinden ya a başkalarından var olan duruma göre gerektiğinden daha yüksek performans talep etmesi olarak tanımlamıştır.

Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre farklılık gösterdiği bir diğer kişilik alan özelliğide mükemmeliyetçi olmalıdır. Üstün yetenekli çocuklar her şeyi mükemmel yapmak isterler ve kendilerini iyi ifade ederler(Davaslıgil,2004). Silverman' a göre(1993), üstün yetenekli çocuklar mükemmeliyetçidirler. Bu onların eş zamanlı olmayan gelişimleri ile ilgilidir. Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli çocukların genel özelliklerinden biridir (Schuler, 2002).

Mükemmeliyetçilikte aşırı derecede yüksek ve gerçekçi olmayan hedeflere ulaşma üzerinde yoğunlaşma ile kendini baltalayıcı bir dizi düşünceler ve davranışlara sevk eden bir durum söz konusudur (Frost ve ark, 1990). Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli çocukların genel özelliklerden biridir (Schuler, 2002). Çetinkaya, Maya & Güngör (2012), çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi sorunlarının en önemli nedeninin mükemmeliyetçilik özelliklerinden kaynaklanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Litaretür incelendiğinde üstün bireylerin en yaygın olan özelliklerinden bir olarak karşımıza mükemmeliyetçilik çıkmaktadır (Strip & Hirsch, 2000). Mükemmeliyetçi kişiler gerçekçi olmayan büyüklükte standartlara sahip olurlar. Esnek olmayan bir tutumla bu yüksek standartlara bağlı kalan ve bu standartlara ulaşma durumlarına göre kendi değerini belirleyen bireyler mükemmeliyetçi olarak tanımlanabilmektedirler.

Bununla birlikte üstün yetenek tanımlarında önemle dikate alınan faktörlerden biri de

liderlik kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yönetim alanında liderlik ile ilgili birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Liderlik kavramı da birçok araştırmacı tarafından farklı farklı tanımlanmıştır. Bean'e (1996) göre liderlik, grubu bir hedefin peşinden gitmeye ikna edebilmektir. Lider grup dinamiklerinde becerili, sorun halinde grubu yönlendiren ve çözüm üretebilen, başkalarına ilham verip, birçok kişi ile iletişime rahatça geçen kişidir (Feldhussen & Pleiss, 1994).

Liderlik ile ilgili pek çok yaklaşım vardır. Bunları dört ana başlık altında irdemiştir: Kişilik yaklaşımı, davranış yaklaşımı, durumsal/ortam yaklaşımı ve güç etkisi yaklaşımı. Bu yaklaşımlarda genel özellik liderlik becerilerini oluşturan farklı değişkenlerdir. Northouse (2001), ise yapılan araştırmaları özetleyerek liderliğin beş genel özelliğinin olduğunu bulmuştur: zekâ, öz-güven, kararlılık, dürüstlük ve sosyallik.

Erçetin'e (2000) göre, liderliği anlamlı kılan kültürel çevre olduğu için liderlik, kültürelidir. Aynı zamanda liderler kültürel çevreye anlam katarlar. Bu etkileşimin başlangıç noktası ise kültürdür. Kültürü oluşturan öğeler, liderliğin psikolojik ve sosyolojik koşullarını da hazırlamış olur. Bir toplumda lider olarak algılanan kişi başka bir toplumda, hatta aynı toplumun bir alt grubunda lider olarak algılanmayabilir.

Liderliğe etki eden faktörler de bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan aile ve sosyal çevre en önemli özellik olarak dikkate alınmaktadır (Funk, 2006). Bununla birlikte cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı (Bass, 1990; Erçetin, 2000; Franzoi, 2000) gibi özelliklerin liderlik üzerinde ilişkisinin olduğu bilinmektedir. Zekâ liderlik için önemli bir faktördür olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstün zekâlıların liderlik alanındaki rol ve sorumlulukları konusunda düşüncelerini ilk açıklayan kişi olan Hollingworth'un "Şimdiye kadar hiç kimse aptallığı bir liderin özelliği olarak göstermemiştir" sözüyle işaret ettiği gibi, liderliğin ölçümündeki temel kıstas zekâ olarak görülmüştür. O kadar ki, liderlik özelliğinin belirlenmesinde tek temel nitelik olarak algılanan zekânın ve liderliğin ayrı ayrı ölçülmesi için uzun bir zaman geçmesi gerekmiştir (1939; akt Jolly ve Ketler, 2004).

Liderlik-zekâ ilişkisinin en kapsamlı bir şekilde irdelendiği kuramlardan biri Fiedler'in Durumsal Yaklaşımına dayalı kuramıdır. Liderliğin, liderin kişisel özelliklerinin durumsal şartlarla etkileşiminden ortaya çıkan sonucu olarak algılandığı bu bakış açısında Fiedler, liderin zekâ düzeyinin belirli koşullar altında farklılaştırılabileceğini ileri sürmüştür. Bu koşullar, liderin a) grubu yönetmesi, b) grubunu desteğini sağlamış olması, c) stressiz bir

ortamda çalışması d) görevinin entelektüel bir çabayı gerektirmesi olarak sıralanmıştır. Bu koşullar sağlandığında, zeki liderler çok daha iyi stratejiler geliştirebilmektedirler. Bu şekilde takip edenlerle ilişkileri de daha iyi olmaktadır (Fiedler ve Garcia, 1987).

Üstün zekâlı çocuklar gelecekte tabuları yıkan ve şartlara yön verebilen lider olmaya en yakın kişilerdir (Zorman, 1993). Fakat iyi bir bilgi tüketicisi olmak, üstün zekâlı çocukların büyük değişimler meydana getirmesi için zorunlu olsa da yeterli olmamaktadır. Liderlik becerisinin fark edilmesi ve geliştirilmesi, liderlik alanında üstün zekâlıların eğitilmesi konusunda yeterince müfredatı bağlı ve müfredat dışı etkinliklere ihtiyaç vardır (akt. Rachmel ve Zorman, 2003).

Üstün yetenekli bireyler yukarıda bahsedilen bazı özelliklerinden dolayı (liderlik, yaratıcılık, mükemmeliyetçilik vs.) akran gruplarından farklı özellikler gösterebilmektedirler. Enç' e göre (1979), üstün yetenekli öğrenciler sahip oldukları bireysel farklılıklardan dolayı belli miktarlarda bazı psikolojik sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler. Genellikle toplum içerisinde yadırganan davranışlarda bulunan üstün yetenekli bireyler bu davranışlarından dolayı tepki görebilirler (Sak, 2010). Bu davranışları üstün yetenekli bireyler okulda sınıf içerisi problem davranışlar olarak da sergileyebilmektedirler. Çetinkaya, Maya & Güngör (2012), çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin liderlik gibi üstünlüğü tanımlamada önemli alanlara bağlı olarak ne gibi sınıf yönetimi sorunlarının oluştuğunu tespit etmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içerisinde birçok problem davranış örüntüleri sergiledikleri düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin okul ortamında akranlarının dünyasının dışında kalması, sosyal gereksinimlerini karşılayamaması gibi durumlar, duygusal problemlerin de kaynağı olabilmektedir (Özoğlu, 2004). Enç (1979), üstün yetenekli bireylerin sosyal ortamlarda bireysel özelliklerinden kaynaklı bazı özelliklerinden dolayı performanslarını tam olarak ortaya çıkaramamakta ve kendilerini iyi bir şekilde ifade edemediklerinden bahsetmektedir. Bu durumlardan kaynaklanan sebeplerde üstün yetenekli bireylerin çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bir davranışın problemliliği olarak nitelendirilebilmesi için bazı özellikleri içerisinde barındırması gerekmektedir. Bu tür duygusal ihtiyaçlar ve engellenmeler, üstün zekâlı çocukları, duygusal süreçleriyle mücadele etmeye zorlamakta ve böylece varoluşçu depresyon, performans temelli kaygı gibi sorunları yaşamalarına neden olmaktadır

(Fonseca, 2011).

Milgram'a göre(1991), üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları çeşitli sorunlar; İleri derecede üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları psikolojik uyum sorunları, diğer kişilerle sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ve beklenenden az başarı gösterdiklerinde yaşadıkları sorunlar olmak üzere üç boyut altında incelenmektedir. Üstün yetenek özelliklerinden kaynaklanan bu sorunlar sosyal bir ortam olan sınıf içerisinde de kendini problem davranış olarak göstermektedir. Görüldüğü gibi üstün yetenekli bireylerde görülen davranış ve uyum problemi sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de aynı sınıftaki akranlarının eğitimine zarar vermektedir. Bu da sınıfta istenmeyen öğrenci davranışı sorununu ve sınıf yönetimi sorunları doğurmaktadır.

Çelik'e (2002), göre istenmeyen öğrenci davranışlarını sınıflandırırken dört temel ölçüt kullanılabilir; a)İstenmeyen Davranış, b)Anti-sosyal Davranış c)Zarar Verebilen Davranış ve d)Sonuçları Açısından Zarar Verebilen Davranış. Yukarıdaki davranış sınıflamasına göre literatürde birçok tanım bulunmaktadır.

Sınıf yönetiminde, sınıf düzenine ve kurallarına uygun olarak gösterilen davranışlar, öğrencilerden beklenen, istenen davranışlar olarak değerlendirilir. Sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Çelik;2002).

Literatürdeki tanımlardan yola çıkarak problem davranış kavramını kısaca özetlemek gerekirse sınıf düzenini bozan, eğitim-öğretimi engelleyen ama özünde toplumsal kuralları hiçe sayacak bir şekilde gelişen bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerine, çevrelerindeki insanlara ve eşyalara zarar vermelerine neden olan her türlü davranışı istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirebiliriz.

Unutulmamalıdır ki sınıfta istenmeyen öğrenci davranışın oluşmasının birçok nedeni olabilir. Sınıf içerisinde problem davranışın oluşmasında birçok etken vardır. Herhangi sınıfta bir davranış problemi ortaya çıkmış ise bunun altında yatan bir sebep muhakkak ki vardır. Bir derslikte disiplin probleminin görülmesi ortamda bir problemin olduğuna işaret eder ve böyle bir durumda hemen problemin altında yatan nedenlerin aranması gerekir (Yüksel,2005).

Bu etmenler genel olarak sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak nitelendirilir. Bunlar; aile, sosyal çevre, okul, sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programı ve öğretim yöntemleri, öğrenci özellikleri, öğretmen davranışı ve özellikleri olarak sayabiliriz (Akar,2002). Bunlardan biride öğrencinin sahip olduğu bireysel özelliklerden kaynaklanabilir. Bir sınıfta öğrenciler genellikle aynı yaş aralığında akran gruplarından oluşurlar.

Bununla beraber kalıtımla ve sosyal çevrelerinde edinmiş olukları bazı davranışlarda bu çocuklarla beraber sınıf ortamına taşınmış olur. Bireylerin zekâ özellikleri de davranışlarını etkileyen önemli unsurlardan birisidir. Üstün yetenekli öğrencilerin zekâ bölümleri akran grubundan farklılık gösterdiğinden davranış örüntüleri de değişiklik göstermektedir.

Sınıfta öğrencilerin davranışlarında benzerlik yaratan en önemli, unsur uyma davranışıdır. Bireyler içinde buldukları grubun yargı standartlarına uyma eğilimindedirler. Grup içinde belli bir norm oluşunca, bireyler bu normları kendi geliştirdikleri doğrularının yerine koyarlar (Kağıtçıbaşı,1977,Akt: Erden,2005). Erden (2005)' in belirttiği gibi; insanlar genellikle birbirine benzeyen kişilerle etkileşim kurma eğilimindedirler. Sınıf ortamında da benzer özelliklere sahip öğrenciler kısa sürede bir araya gelerek gruplar oluşturabilirler. Üstün yetenekli öğrenciler bireysel özelliklerinden dolayı sınıf içerisinde oluşan bu normlara uymama ya da farklı kurallar koyma eğilimindedirler. Liderlik özelliklerinden dolayı gruba yön verme ve istediklerini yaptırma, doğru bildiğinden şaşmama yönelimi gösterirler.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları sadece eğitim öğretimi engellemez, bununla birlikte bazı fiziksel ve psikolojik huzursuzlukları da beraberinde getirir. İstenmeyen davranışlardan bazıları, en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler (Haigh,1990, Akt: Başar;2003). Sınıf yönetiminde karşılaşılan davranış problemleri eğitim öğretim sürecini böylelikle de öğrenci başarısını ve gelişimini olumsuz yönde etkiler. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer olan sınıflar eğitimde ve bireysel gelişimde önemli rol oynamaktadırlar.

Problem davranış kavramına değinen araştırmalar incelendiğinde öğrencinin ve etrafındaki arkadaşlarının öğrenme süreçlerini engelleyen öğretmeninde öğretim sürecini önemli derecede olumsuz bir şekilde etkileyen davranışlara problem tanımlamasında bulunulmuştur(kaner,2008; Ling, Jone & Gan,2005). Eğitim öğretim süreci içerisinde

öğretmenlerin en çok korktukları davranış örüntüleri olarak bu davranışlar işaret edilmektedir. Genel olarak ele alınan problem davranışlar saldırgan tutumlar, şımarıklık, yüksek düzeyde kaygı, otorite tanımazlık ve karşı koyuculuk, aşırı ve olumsuz mükemmeliyetçilik, ders dışı etkinliklere yönelme, sorumluluk almaktan kaçınma, izinsiz konuşma, gereksiz konuşma ve saygısızlık olarak sıralanmıştır(Acar & Batu, 2002; Bulucu, 2003; Jackson, 2002; Kaner, 2008; Ling, Jone & Gan,2005; Male & May, 1997; Sadık, 2000; Atıcı,1999).

Sınıf yönetimini kolaylaştırmak ve davranış sorunlarının önüne geçebilmek için birbirinden farklı kuramlar ve yaklaşımlar mevcuttur. Bu kuramlardan biri de Redl ve Wattenberg Modelinde(1956), belirtildiği üzere öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını etkileyen psikolojik faktörlerdir. Bu kurama göre sınıf içerisindeki bir problem davranış çok çabuk yayılma göstermektedir. Yine Kounin Modelinde(1977), dalga etkisine dikkat çekilmektedir. Bu modelde istenmeyen davranışlarını dalga etkisiyle yayılmasının yanında düzeltilen bir davranışında diğer öğrenciler tarafından yapılma sıklığında artmalara yardım ettiğine dikkat çekilmiştir. Literatürde ele alınan tüm problem davranış ve çözümleri farklı etmenler açısından incelenmişlerdir. Ele alınan tüm problem davranış çözümleri öğretmen yeterlilikleri, motivasyon artırıcı etkinlikler, ödül-ceza verme, kural koyma ve aileler ile görüşme olarak ele alınmıştır(Erdoğan, Kurşun, Şişman, Saltan, Gök & Yıldız,2010).

1.1 PROBLEM

Dünyada üstün yetenek kavramı her zaman önemini koruyan bir kavram olarak karşımıza çıktığı gibi üstün yetenekli bireylerin eğitimi de aynı mahiyette önem arz etmektedir. Ülkemizin gelişmesinde ve ilerlemesinde üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde çocukların üstünlük belirtisi sadece zihinsel yetenek alnaları ile sınırı tutulmaktadır. Oysaki bunun yanı sıra üstün yetenekli çocukların liderlik, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık alanlarında da akranlarına nazaran daha ileri düzeyde seyretmektedir. Üstün yetenekli çocukların zihinsel özellikleri başta olmak üzere beraberinde var olan yaratıcılık mükemmeliyetçilik ve liderlik gibi özelliklerine bağlı

olarak ortaya çıkabilecek problem davranışların tespiti ve çözüm önerilerinin sunulması için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim üstün yetenekli çocukların eğitimi konusu ülkeler açısından stratejik önem arz etmektedir.

Bu yüzden tüm bu özelliklerin doğru şekilde tespit edilerek bu özelliklere bağlı olan ve temelde bu özelliklerden kaynaklanan davranışların ne gibi problemlere neden olabileceğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Özellikle bu sorunların tespiti bunların sebebine inerek çözümlenmesi ile öğrenci başarısı, motivasyon vb gibi özelliklerinin yükselmesinin yanı sıra sınıf yönetimi ve öğretmen tükenmişliğini gibi olası sorunların kalkması beklenmektedir.

Tüm bilgiler ışığında araştırmanın problemini üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içerisindeki davranış problemlerinin belirlenmesi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması oluşturmaktadır.

1.2 ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın problemi üstün yetenekli çocukların sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve buna yönelik çözüm önerilerinde bulunulmasıdır.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin üstünlük genel puanları;
 - a. Cinsiyete
 - b. Anne yaşına
 - c. Baba yaşına
 - d. Anne mesleğine
 - e. Baba mesleğine
 - f. Anne öğrenim düzeyine
 - g. Baba öğrenim düzeyine
 - h. Anne gelir düzeyine
 - i. Baba gelir düzeyine
 - j. Okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Elde edilen genel zihin düzeyinin mükemmeliyetçilik, liderlik, yaratıcılık becerileri arasında ilişki var mıdır?
3. Elde edilen genel zihin düzeyi, mükemmeliyetçilik, liderlik ve yaratıcılık puanları ile elde edilen üstün yetenek puanı arasındaki ilişki düzeyi nedir?
4. Üstün yetenekli öğrenilerin kendine ait genel özelliklerinden kaynaklanan sınıf içi davranış sorunları nelerdir?
5. Üstün yetenekli öğrencilerin sergilemiş oldukları bu sorunlara yönelik kullanılabilecek çözüm önerileri nelerdir?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim kademelerinde eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilerin üstün performans alanlarından kaynaklanan özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığına incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde üstün yetenekli bireylerin genel zekâ düzeyleri ve üstün yetenek alanlarından kaynaklanan liderlik, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık performanslarının belirlenmesidir. Üstün yetenekli öğrencilerin bu özelliklerinden dolayı ne gibi sosyal uyum problemi yaşadıkları ve bu uyum problemlerinden kaynaklı sınıf içi davranış problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak üstün yetenekliler eğitiminde sorun teşkil eden sınıf içerisindeki problem davranışlar ile ilgili ülke düzeyinde pek çok çalışma yapılması gerekmektedir. Bu konuda gerek eğitim örgütleri olarak gerekse ülke bazında Milli Eğitim Bakanlığı olarak ulusal politikalar oluşturmak şarttır. Bunun içinse sınıf içerisinde yaşanan istenmeyen davranışların tespitine yönelik nitelikli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Önerilen araştırmada belirtilen düşüncelerden hareketle yapılmış olup üstün yetenekli bireylerin sınıf içerisinde gösterdikleri istenmeyen davranışların belirlenmesini amaçlamaktadır. Sınıf içerisinde sınıf yönetimini zorlaştıran davranış problemlerinin belirlenmesi ardından belirlenen bu problemlere yönelik üstün yetenekli çocukların bireysel özellikleri de göz önüne alınarak çözüm öneri sunulacaktır.

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda hem dünya da hem de ülkemizde üzerinde hassasiyetle durulan konular arasında üstün yetenekli çocukların eğitimi yer almaktadır. Üstün yetenekli öğrenilerin kendilerine atfedilen birçok özelliği vardır. Bunların en önemlileri zihinsel özellikleridir. Buna bağlı olarak da yaratıcılık, liderlik ve mükemmeliyetçilik gibi özellikleri akla gelen en karakteristik özellikler arasında yer almaktadır. Bu özellikler akranlarından farklılaşan davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu davranış örüntüleri de üstün yetenekli öğrencilerin toplum içinde yadırganan bireyler olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Bu davranışların sınıf içerisinde ne gibi sorunlar oluşturduğu da özellikle incelenmesi gereken bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bu sorunların tespiti ve çözüm önerilerinde bulunulması üstün yetenekli öğrenciler başta olmak üzere yakın çevresi için de önemlidir.

Araştırma üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli bireylerin bulunduğu sınıf içerisinde belirgin davranış problemleri sergilediği hipotezine dayanmaktadır. Üstün yetenekli bireylerle ilgili sıkça dile getirilen konu ise bu bireylerin sosyal ortamda normal akran grubu ile sosyal uyum problemleri yaşadıkları yönündedir. Üstün niteliklere sahip olan insanlar, bireysel farklılıklarından dolayı belli ölçüde bazı psikolojik problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir (Enç, 1979). Özellikle, üstün zekâ düzeyine sahip bireylerin, yaşadıkları toplumla yeterince uyum sağlamada çeşitli sorunlar yaşadığı, beklenen davranışları yeterince sergilemedikleri gibi değerlendirmeler az değildir.

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin sınıf içi davranışları genellikle kaynaştırma eğitimi aldıkları normal akranların devam ettiği sınıf içerisinde değerlendirilmektedir. Bu araştırmada ise üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışları kendi zekâ özelliklerine benzer akran grupları ile değerlendirilmektedir. Bu özellik araştırmanın hipotezini diğer çalışmalardan önemli düzeyde ayırmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler bir yandan gelişimsel sorunlar ile uğraşırken diğer yandan eğitim sistemin beraberinde getirdiği bireysel özellikleri ile uyuşmayan bazı kurallar altında eğitim almak zorunda kalmaktadırlar. Bu ortamlarda yapılan araştırmalar sosyal uyum problemlerin veya sınıf içi davranış sorunlarının üstün yetenekli öğrencilerin bireysel özelliğinden mi yoksa var olan uygunsuz şartlardan mı kaynaklanmaktadır sorusunu akıllarla getirmektedir.

Bu çalışmada üstün yetenekli bireyler kendileri gibi benzer zekâ bölümlerine ve davranış örüntülerine sahip akran grubu içerisinde değerlendirilecektir. Bu da çalışmanın hipotezinin daha sağlıklı bir zemin içerisinde incelenmesini kolaylaştırdığı gibi elde edilen verilerin daha sağlıklı toplanmasını sağlayacaktır.

Ayrıca alan bu alandaki çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmesini istenen öğretmenler genellikle sınıf öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi başlı başına bir uzmanlık alanı gerektirmektedir. Üstün yetenekli bireylerin var olan bireysel özelliklerini bilen ve bu bireysel özelliklerinden dolayı ortaya çıkabilecek davranışları tahmin edebilen bir öğretmen çıkabilecek davranış sorunlarını da belirlemekte bu alanda uzmanlık sahibi olmayan sınıf öğretmenine oranla daha sağlıklı belirlemelerde bulunabilecektir. Araştırma bu sebeplerden dolayı üstün yetenekliler alanında uzman ve üstün yetenekliler sınıfına öğretmenlik yapan eğitimcilerin deneyimleri, gözlemleri ve belirlemelerinden faydalanılacaktır.

Elde edilen bilgiler ışığında üstün yetenekli çocukların eğitiminde önemli bir sorun teşkil eden sınıf içi davranış problemleri belirlenmiş olacaktır. Belirlenen bu problemlerin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Nitel ve nicel verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar ışığında üstün yetenekli bireylerin sınıf içerisinde yaşadıkları uyum ve disiplin sorunlarının giderilmesi için uygun sınıf yönetimi kuramları oluşturulabilecektir.

Böylelikle sınıf öğretmenin üstün yetenekliler sınıfında sınıf yönetimi probleminin üstesinden gelebilmek için ilerde yapılacak olan bilimsel çalışmaların temeli oluşturulacaktır. Ülkemizde eğitimleri önem arz eden üstün yetenekli çocukların eğitimsel ve öğretimsel gelişmelerini engelleyecek sınıf içi problem davranışları belirlenip bunların yerine geçebilecek olumlu davranış oluşturma çalışmaları ülkemizin uzun vadede birçok alanda kalkınmasına dolaylı olarak katkı sağlamış olacaktır.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik çok yaygın eğitim verilememektedir. Bu anlamda üstün yetenekli çocuklara eğitim veren kişilerin üstün yetenekli öğrencileri her özelliği ile tanımaları ve eğitim ortamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik bilgi donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma üstün yetenekliler eğitimi alanında hizmet veren öğretmen, idareci vb kişilere karşılaşılabilecekleri problem davranışlara yönelik kılavuzluk edecek bilgiler içermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Bununla birlikte ülkemizde sade genel zihin performansına dayalı ölçüm yapıldığı için öğrencilerin doğru tanılanmadığı düşüncesi oluşmaktadır. Öğrencilere üstün yetenekli diyebilmek için sadece genel zihin performansının yanında yaratıcılık, liderlik, mükemmeliyetçilik gibi alanları da içine alan bir değerlendirme ile öğrenciler araştırma grubuna alınmıştır. Günümüzde gelişmiş ülkelerin eğitim sisteminde çok yönlü değerlendirme parametrelerini içine alan bu değerlendirme yaklaşımını içeren bir süreçle öğrencilerin tespit edilmesi bakımından araştırma önem arz etmektedir.

Elde edilecek sonuçlar ışığında tespit edilen problem davranışlar ileriki çalışmalara kaynak olarak yeni sorun alanlarının tespitlerinin geliştirme çalışmalarında kullanımı açısından önemlidir. Bu anlamda yeni çalışmaların geliştirilmesine çözüm olanakları sunması bakımından da önemlidir.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. 2014 yılında İstanbul'da bulunan ilköğretim ikinci kademeye devam eden üstün yetenekli çocuklar ile
2. Araştırmada üstün yetenekli olarak belirlenen çocuklar ile
3. Araştırmada kullanılan araçların ölçtüğü puanlar ile
4. Araştırmanın çalışma süresini kapsayan süre ile sınırlıdır.

1.6 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

1. Öğrencilerin test sonuçları kendi becerilerini yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler kullanılan araçlara içten ve samimi olarak cevap vermişlerdir.
3. Araştırmadaki bağımlı değişkeni etkilemesi olası değişkenler kontrol altına alınmıştır.
5. Öğrencilerin verdiği tüm cevaplara ilişkin hazırbulunuşluk seviyeleri eşittir.

1.7 TANIMLAR

Üstün Yetenek: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli çocukları “Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi ya da akademik olarak akranlarından yüksek başarı gösterdiği uzmanlarca onaylanmış bireyler” olarak ele almaktadır (Bilsem Yönergesi, 2009)

Bir diğer tanıma göre üstün birey; birbiriyle etkileşim içinde olan genel özel yetenek, yaratıcılık, motivasyon kümelerinden birisinde yaşatlarından %98 yüksek, diğer kümelerin de her birisinden %85 yüksek performans gösteren bireydir (Renzulli, 1986).

Yaratıcılık: Piirto (2004), yaratıcılığı kalıtımın etkisi, ev veya okul ortamının, kültürün, cinsiyetin ve şans değişkeninin etkileşimiyle ortaya çıkan kişilik, süreç ve ürün olarak tanımlar. Beceriye dayalı ortaya çıkan, orijinal ancak ürüne dönüşmemiş, kendine özgü problem çözme becerisi içeren, bireyin zekâ unsurlarını kullandığı bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001).

Torrance (1974) yaratıcılığı; sorunlara, bilgi eksikliklerine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma, eksiklikler ile ilgili hipotezler kurma, çözüm yollarından birisini seçme ve deneme, yeniden deneme, sonuçlar ortaya çıkarma olarak ifade eder.

Liderlik: Karnes ve Bean’e (1996) göre, liderlik “Grubu, bir hedefin peşinde gitmeye ikna edebilme yeteneğidir. Liderlik alanında “üstün” olan çocuklarda görülen bazı özellikler, kendini zorlayan durum ve kişilerle karşılaşma isteği, problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilme yeteneği, eleştirel mantık yürütebilme, düşünce ve eylemlerde esneklik, anlamı açık olmayan kavramları anlayabilme ve başkalarını motive edebilmedir” (akt: Bisland, 2004).

Mükemmeliyetçilik: Hollender (1978) mükemmeliyetçiliği kişinin kendisinden ya da başkalarından var olan duruma göre gerektiğinden daha yüksek performans talep etme alışkanlığı olarak tanımlamıştır.

Problem Davranış: Öğrencinin ve etrafındaki arkadaşlarının öğrenmelerini ile öğretmenin de öğrencilere bişeyi öğretmesini önemli ölçüde etkileyen davranışlara problem davranış denmektedir (Kaner, 2008; Ling, Jone & Gan, 2005).

1.8 KISALTMALAR

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

f: Frekans Sayısı

TUZDEV: Türkiye Üstün Zeka ve Dahiler Eğitim Vakfı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

p: p değeri

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

s: Standart Sapma

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

UYGP: Üstün Yetenek Genel Puanı

ZB: Zekâ Bölümü

WISC-R: Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

%: Yüzde

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ZEKÂ İLE İLGİLİ TANIMLAR VE KURAMLAR

İnsanlığın var olduğu günden günümüze uzanan süreçte zekâ kavramı hep merak edilmiş ve incelenmiştir. Bundan ötürü zekâ üzerinde birçok araştırma yapılmış ve farklı zekâ kuramları ortaya atılmıştır. Her farklı zekâ kuramında zekâyâ ilişkin farklı boyutlar incelenmiş böylelikle farklı zekâ tanımları oluşturulmuştur. Zekânın soyut bir kavram oluşu zekânın doğrudan ölçülmesini zorlaştırdığı gibi ortak bir zekâ tanımına ulaşılmasını da güç kılmıştır.

Geçmişe dönüp insanoğlunun yaptıklarını incelendiğinde topluma yön veren, milletlerin kaderlerini değiştiren kişilerin genellikle yüksek zekâ düzeyine sahip üstün yetenekli bireyler olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli bireyler incelendikleri tüm dönemlerde normlardan farklılık göstermişlerdir. Bu farklılıklarının en önemli faktörü de akranlarından farklı bir zekâ düzeyine sahip olmalarıdır. Bu bakımdan üstün yetenekli çocukları yekdiğerinden ayıran en önemli faktör alan zekâ kavramını geçmişten günümüze gelen bir hiyerarşi içerisinde incelemek ve bu konu üzerinde durmakta yarar vardır.

Zekânın tanımına dair literatür incelendiğinde ortak bir tanıma ulaşılamamaktadır. Zekâ kimileri tarafından “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlanırken, kimilerine göre “bireyin öğrenme gücü” olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2005). Bu yüzden farklı kuramlar ve araştırmalar incelenerek zekâyâ ilişkin tanımlara, bulgulara ve hipotezlere ulaşılmaya

çalışılacaktır.

2.1.1 Zekâ Tanımları

Zekâ kavramı uzun yıllardır araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Uzun yıllardır araştırılıyor olmasına karşın halen net ve ortak bir tanımlamasının olmaması ve farklı kuramlarlar açıklanmaya çalışılması bu konu üzerine olan ilgiliyi daha da arttırmıştır. Zeka kavramına ilişkin literatür incelendiğinde ilk olarak zeka kavramını sorgulayan kişi Galton’ dur. Galton ilk olarak bireysel farklılıklar özelliği üzerinde durmuş ve zekâ-kalıtım ilişkisini incelemiştir. Ayrıca Galton ilk zekâ testi olarak nitelendirilebilecek uygulamalar da yapmıştır. Galton’a göre zekâ sabittir ve doğumdan ölüme değişmez bir yapıya sahiptir(Clark,2008).

Günümüzde halen kullanılan ve ilk çağdaş zekâ testleri olarak algılanabilecek testi geliştiren Binet zekânın tek boyuttan daha karmaşık bir yapıya sahip olması gerektiğini savunmuş ve Galton ve Cattell’ in aksine zekâyı üç farklı boyut olarak değerlendirmiştir(Sternberg, 2003). Alfred Binet zekânın farklı boyurlarını ölçen Binet-Simon zekâ testini geliştirmiştir. Bu çalışmaların ardında zekâ testlerindeki puanların manasını göstermek amacıyla 1912 de Wilhem Shern tarafından “zekâ bölümü” kavramı ortaya atılmıştır. Zekâ kavramı bu tarihlerden itibaren artık çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaya başlanmıştır ve ilk kez 1980’de Guilford tarafından ortaya konan zeka kavramının genişletilmesi konusu üzerinde durulmuştur.

Piaget ise zihinsel gelişim kavramı üzerinde durmuştur ve araştırmalarını bu alan üzerinden devam ettirmiştir. Zekânın sadece zekâ testlerinden alınan puanlarla açıklanabilecek kadar basit olmadığını vurgulamıştır ve zekâyı gelişimsel açıdan yaklaşmıştır(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

Robert Sternberg 1985’te zekâ ile ilgili “üçlü saç ayağı teorisini” ortaya koymuştur. Geleneksel zekâ puanlarının yetersizliğini savunan Stenberg(1997), üç tür zekâdan söz eder. Bunlar; Analitik zekâ, sentezci ve prati zekâ olarak sıralanmıştır.

Sternberg üçlü saç ayağı kuramının ardından Başarılı Zekâ Kuramı üzerinde çalışmalar yürütmüştür. Bu kuram aslında üçlü saç ayağı kuramının gelişmiş ve ilişkilendirilmiş halidir. Bu kurama göre birey belirtilen üç alana başarıya sahipse bunlar denge içerisinde olacaktır.

Eğer birey bu dengeyi sağlayabilirse başarılı zekâyâ sahiptir(Sternberg, 2003). Sternberg zekâyâ ilişkin birçok etmen olduğunu ve bunların bir bağlama bağlı olduğunu belirtmiştir(Van- Tessel Baska, 1998).

Spearman 1904' de "Çift Faktör Teorisini" ortaya atmıştır. Spearman zekânın birçok boyutunun birbiri ile ilişkisini incelemiş ve aralarındaki korelasyona bakmıştır. Ve buna da " Zekânın Genel Faktörü" adını vermiştir(akt: Kane & Brand, 2003). Spearman bunu "g" olarak nitelendirmiştir. Spearman "g" yi zekânın açıklayıcı faktörü olarak nitelendirmektedir(Kane & Brand, 2003).

Gardner zekânın tek boyutlu olarak geleneksel bir şekilde açıklanmaya çalışmasını eleştirmiş ve zekâyı 7 farklı alan belirtmiş ilerleyen dönemlerde bir zekâ alanı kavramı daha oluşturarak bunu 8 alana çıkarmıştır. Gardner'ın (1983), yılında ortaya koyduğu çoklu zekâ teorisine göre bireyler çoklu zekâlara ve bunları geliştirebilecek temel yetilere sahiptir. Gardner, geleneksel testlerde ölçülen mantıksal ve dilsel becerilerin yanı sıra bu zekâ alanlarında ölçülmeye çalışılmasına dikkatleri çekmiştir(Pal et all,2004).

Bu kuramlardan yola çıkarak en geniş tanımıyla zekâ doğuştan sahip olunan, çevrenin etkisi ile biçimlenen soyut ya da somut ilişkileri kavrayabilme, düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu bir şekilde amaca yönelik kullanabilme olarak ifade etmiştir (Öznacar & Bildiren, 2012) .

Zekâ kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar son dönemde büyük bir hız kazanmıştır. Zekâ genel olarak kalıtım ve çevrenin etkisi altındadır. Alanyazın incelendiğinde tüm bireysel farklılıkların nedeni kalıtım ve çevre olmak üzere iki etmenin etkisi altında olarak vurgulanmıştır. Zekâ gelişimde kalıtım kadar çevresel etmenlerinde etkisi vardır(Cansever, 1982).

Son yüzyılın ilk yarısına kadar zekâyı genetik faktörler ile ifade etme düşüncesi hâkimken, ikinci yarıda bu düşünce değişmeye başlamıştır (Antebi, 2005). Daha sonraki yıllarda zekâ üzerinde çevresel faktörlerin etkili olduğu görüşü ağırlık kazanmaya başlamıştır. Kalıtımın

ve çevresel etmenlerin zekâyı ne kadar etkilediği zekâyı ölçecek olduğunuz araçların çevre ile ne kadar tutarlı olduğuna bağlıdır (Mayer & Dusek, 1989). Baymur (1993), çevrenin etkisi ile ZB +/-15 puan arasında değişebileceğini ifade etmektedir.

2.1.2 Üstün Yetenekli Çocuklar ve Özellikleri

2.1.2.1 Üstün yetenek

Zekâ tanımında olduğu gibi üstün yetenek ve zekâ tanımında net bir ifade bulunmamakla birlikte üstün yetenek kavramına ilişkin birçok kuram ve araştırma mevcuttur. Sousa'ya göre(2003), üstün yetenek kavramının net bir tanımının olmamasının sebebi araştırmacıların bu kavramı farklı faktörlerle açıklamaya çalışması ve farklı kültürlerde farklı tanımlamalara gidilmiş olmasıdır.

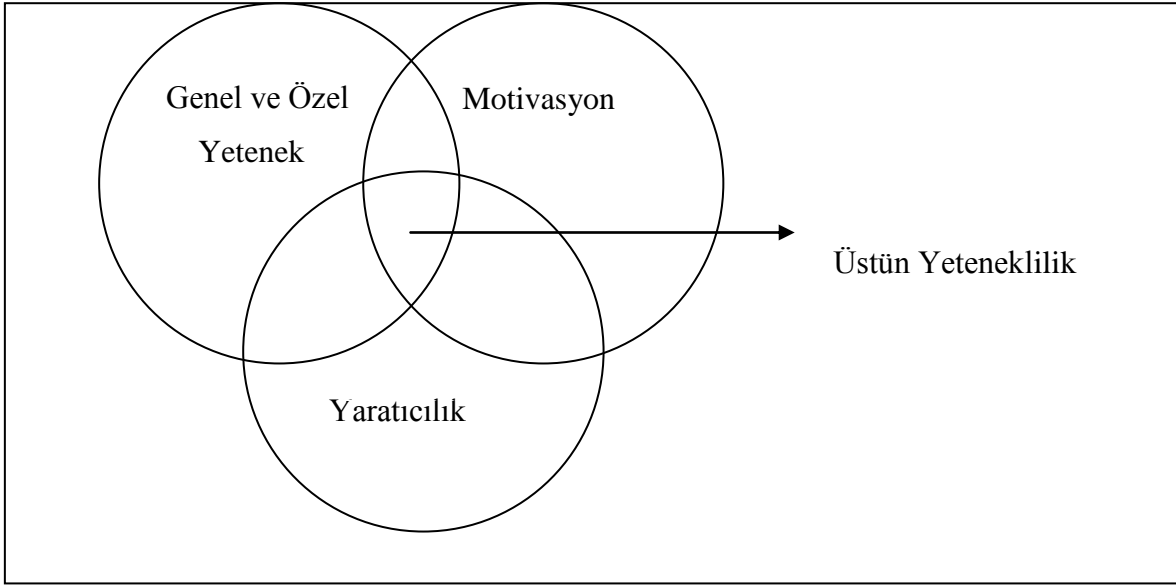
1971 Marland raporuna göre üstün performans gösteren bireyler; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, psikomotor yetenek, görsel ve performansa dayalı sanat yeteneği özelliklerinden bir ya da birkaçına sahiptirler(NAGC, 1990);

Çeşitli araştırmacılar özellikle psikologlar 1950 yıllara kadar üstün yetenek kavramını sade genel zihinsel yetenek yani IQ olarak ele almışlardır. 1950 yıllardan sonra yapılan araştırmalar ve tanımlar incelendiğinde geleneksel zeka tanımı anlayışından uzaklaşarak zeka tanımının daha kompleks bir hal aldığı görülmektedir. İleriki dönem tanımlarında genel zeka puanına ek olarak yaratıcılık, motivasyon gibi kavramların üstün yetenek tanımları içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Bununla beraber geleneksel testlerin sadece sözel ve mantıksal alanları ölçmesi ilerleyen dönemlerde üstün yeteneği belirme konusunda yetersiz bulunmuştur(Sousa, 2003).

Renzulli (1986), üstün yeteneği; birbiriyle etkileşen üç özellik kümesinden oluştuğunu düşünmektedir. Bunlar: genel ve özel yetenek düzeyleri, yaratıcılık, motivasyon kümeleridir. Genel yetenekler; sözcük akıcılığı, soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, hız gibi yetenekleri içerir. Özel yetenekler ise; resim, müzik, dans, tiyatro gibi, sanat, matematik, fen gibi teknik alanlardaki yeterliliklerdir. Yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanmayı kapsar. Motivasyon ise; üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerinin özellikleri

değişkendir. Bunlar uygun eğitim sağlanırsa geliştirilebilir. Normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelenmesi doğuştan gelen yetenek kadar uygun eğitim, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır.

Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli



Renzulli' ye göre (1986), herhangi bir alanda gerçek üstün yeteneğin sağlanması için yukarıda şekilde belirtilen bu üç özellik kümesi arasında bir etkileşim gereklidir. Bu üç kümenin kesişiminde kalan birey bu ölçütlerin hepsinde akranlarının % 85'inden ve en azından kalan birinden akranlarından %98'inden daha başarılı olması halinde üstün yetenekli birisi olarak kabul edilebilir.

Renzulli genel ve özel yetenek olarak belirttiği soyut düşünebilme, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal beceriler, dış çevreye uyum sağlayabilme ve bilgilerin hızlı olarak işlenmesi yani hatırlanması kapasitesi olarak açıklarken yaratıcılığı bir düşüncenin akıcı, esnek ve özgün olması, deneyime ve yeniliğe açık olma, estetik algısına ve detaylandırma yetisi olarak tanımlamıştır. Son olarak motivasyon kümesini ise belirli bir konuya veya probleme karşı yüksek düzeyde ilgi ve heves duyma, sabırlı ve kararlı olma, kendini bir işe

adayabilme, bir çalışmaya ilişkin yüksek standartlar ve hedefler koyma, bu konularda kendine güven duyma vb. olarak açıklamıştır(Renzulli, 1986).

Üstünlüğün sadece IQ ile değerlendirilmesi üstünlük tanımına olan bakış açısını daraltmakta ve bu kavramın kompleks yapısını açıklamaya yetmemektedir(2003). Sousa'ya göre (2003), yüksek yetenek bölümü üstün yeteneği ifade ederken, Maker(2003), üstün yeteneğin temel bileşenlerini; ilgiler, istekler, karmaşık problem çözme yeteneklerinin olduğunu ifade etmektedir. Üstün yetenekli çocuklar zoru severler, karmaşık sorunlara etkili ve kısa sürede çözüm üretirler.

Gagne ise üstün yetenek tanımında üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Gagne (2003) üstün yeteneği; yüksek becerilerin ve aktivitelerin akranlarından en az %10 üst bilgi ve donanıma sahip olma şeklinde tanımlarken yetenek kavramını 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 (Gagné, 2003).

Koshy'e göre(2001), üstün yetenek; liderlik, yüksek zekâ, yaratıcılık, mekanik yetenek, sanat yeteneği ve fiziksel yetenek gibi özelliklerle açıklanmalıdır. Sisk'e göre(1987), üstün yetenek; yetenekleri alanında uzman kişilerce belirlenmiş özelliklerden dolayı yüksek kapasiteli işler yapmaktır. Sternberg ve Wagner'a göre zihinsel üstünlük 3 ana süreci içermektedir. Bunlar; yeni ortamlara uyum sağlama, yeni öğrenilen bilgileri eski öğrenilenlerle ilişkilendirme ve farklı bilgi parçalarını kullanarak bir bütün haline getirmektir.

Freeman (1985), üstün yeteneği; Bireyin herhangi bir alanda gizil güçlerini en üst düzeyde sergileyebilmesi olarak tanımlamıştır. Winner(1996), üstün yetenek kavramını belirli bir alanda üstün yeteneğe sahip olma, yüksek yaratıcılık özelliklerine sahip ve verilen görevlerde sorumluluk sahibi olmak olarak nitelendirmiştir. Buna karşın Dr. Annemarie Roopar(1982), diğer araştırmacıların farklı olarak üstünlük kavramına duygusal yönüde eklemiştir. Ona göre üstünlük daha yüksek farkındalığı, daha yüksek bir duyarlılığı ve algıyı zihinsel ve duygusal deneyime dönüştürme yeteneğidir(Silverman, 1993).

Şenol'e (2011) göre, uzmanlarca tanımlanabilmiş belli başlı alanlarda akranlarına göre üstün becerilere sahip olmak ve çocuğun akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip

olması üstün yetenekliliktir. Uzun (2004), üstün yeteneklileri 130 ZB ve üstü zihinsel kapasiteye sahip bireyler olarak tanımlamaktadır.

Dönmez(1993) ise, bireyin genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyanlarla gelişen; fiziksel büyüme, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme, dil yeteneği, alıcı ve ifade edici dil özellikleri, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde veya birkaçında veya tümünde uzman kişilerce ve ölçme araçlarıyla gözlenen veya ölçülebilen yaşlılarından ilerde olma durumudur.

Ülkemizde ise üstün yetenekli bireylere resmi eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli çocukları “Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi ya da akademik olarak akranlarından yüksek başarı gösterdiği uzmanlarca onaylanmış bireyler” olarak ele almaktadır (Bilsem Yönergesi, 2009).

2.1.2.2 Üstün yetenekli çocukların özellikleri

Yapılan çalışmalar incelendiğinde uzun yıllar boyunca elde edilen bilgiler ışığında varılan noktaya göre üstün yetenekli çocukların doğumlarından itibaren normal çocuklardan farklı ve üstün özellikler taşımaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine has, normdan farklılaşan özellikleri hayatları boyunca çevrelerince ve kendilerince fark edilmektedir. Ayrıca üstün yetenekli çocuklar normal çocuklardan farklı özellikler sergileyebildikleri gibi diğer üstün zekâlı bireylerden farklı özelliklere de sahip olmaktadır(Yakmacı-Güzel, 2002).

Üstün yetenekli bireylerin davranış örüntülerini anlayabilmek ve bu davranışların sebeplerine inebilmek için üstün yetenekli öğrencileri genel olarak diğerlerinden ayıran özellikleri nelerdir bilmek gerekir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin sınıflandırılmasında farklı bakış açılarına rastlanmaktadır. Örneğin Cohn(1981), zihinsel ve sanatsal yönden bir sınıflandırma yaparken; Şenol(2011), üstün yetenekli bireyleri fiziksel, kişisel, bilişsel, duyarlılık ve sosyal özellikleri bakımından bir sınıflama içerisinde değerlendirmiştir. Aşağıda üstün yetenekli öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaksal kişilik özelliklerine değinilecektir.

Üstün Yetenekli Bireylerin Bedensel Özellikleri

Üstün yetenekli bireyler doğumlarının itibaren diğer insanlara oranla farklı bensele özelliklere sahiptirler. Üstün yetenekli bireylerin gelişim alanları normal seyrinden daha hızlıdır. Bu durum üstün yetenekli bireyleri doğukları andan itibaren farklı kılar. Üstün yetenekli bebekler doğuklarında diğer bebelere göre daha uzun ve ağır olurlar (Ataman, 1998). Bunun ardı sıra üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler erken konuşur, erken yürür ve küçük kas becerileri diğer çocuklara nazaran daha çabuk gelişir; kalem ve makas gibi araçları daha erken kullanırlar (Akarsu 2004; Gross, 1990; Tuttle & Becker, 1980).

Üstün yetenekli bireylerin duyu organları keskindir ve daya hassas bir sinir sistemine sahiptirler. Olgunlaşmaları daha hızlı bir seyir gösterir. Genelde daha kuvvetli, daha hızlı ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlıdır (Davashgil, 2004). Üstün yetenekli çocuklar diğer çocuklar ile karşılaştırıldıklarında bedeni olarak aşırı duyarlı olmaları dikkat çekmektedir (Ataman, 1984; Smutny, 1998). Üstün yetenekli bireylerin bu bedensel özelliği ve bundan kaynaklanan hareketli davranışları çoğu zaman hiperaktivite olarak değerlendirilmektedir. Oysa ilgilendikleri zaman dikkatlerini yoğunlaştırabilirler ve sadece zihinsel uyarıcının yetersiz olduğu durumlarda kendilerinde amaçsız hareketlilik görülebilir (Ataman, 1984).

Ataman (1998), üstün yetenekli çocukların doğum ağırlıkları ve boylarının ortalamasının üzerinde olduğuna, bu çocukların yaşıtlarına göre daha iri ve sağlam bir yapıya sahip olduklarını belirtmektedir. Bununla beraber yürüme, konuşma gibi motor beceriler gerektiren davranışların öğrenilme yaşının akranlarına göre erken yaşta geliştiğine dikkat çekmiştir. Bu tür çocukların hastalıklara karşı dirençli olduğu bilinmektedir. Üstün yetenekli bireylerin ortalama ömürleri normal insanlara göre daha uzundur (Ataman, 1983).

Üstün Yetenekli Bireylerin Zihinsel Özellikleri

Üstün yetenekli bireyler hakkında yapılan tüm araştırmalarda ortak ve yaygın olan en önemli kanı bu bireylerin zihinsel özellikleri bakımından akranlarından üstün olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli bireyleri belki de diğerlerinden ayıran en önemli özellik zihinsel kapasiteleri olmuştur. Nitelik ve nicelik bakımından üstün zihin özelliklerine sahip bu bireyler gözle görülür bir düzeyde kendilerini belli etmektedirler (Davashgil, 2004)

Üstün yetenekli bireyler gördükleri, duydukları bir şeyi kolay unutmazlar, ilişkileri kolay bulur ve yorumlarlar, kolaylıkla neden sonuç ilişkileri kurabilirler ve bitip tükenmek

bilmeyen öğrenme istekleri vardır. Bununla birlikte soyut kavramlara karşı daha ilgilidirler. Zihnen daima faal olma isteği gösterirler(Rooper, 1963).

Bunlara ek olarak çok farklı alanlara ilgi duyma ve aşırı merak, esnek düşünme becerilerine sahip olma dil gelişimin ileri düzeyde olması ve akıcılık barındırması, orijinal ve sıra dışı fikirlere sahip olma, çözüm üretme becerilerin yüksek olması, mantık muhakeme becerilerin gelişmiş olması da üstün yetenekli bireylerin belirgin zihinsel özelliklerindedir(Clark, 2002; akt. Leana, 2009).

Üstün yetenekli bireyler erken konuşabilir ve dili etkili bir şekilde kullanırlar. Kelimeleri doğru telafuz ederler, akıcı bir konuşmaları vardır ve kelime hazineleri zengindir. Kendilerini ifade etmek ve merak duygularını gidermek için çeşitli ve farklı alanlara ihtiyaç duyarlar. Bilgileri kolayca işleyebilir ve transfer edebilirler. Zekice tasarımlar yapabilirler. Gördüklerini ve duydukları kolayca algılar ve bunlar arasında uygun genellemeler yapabilirler. Çok geniş bir alan üzerinde konsantre olabilirler. Yarıştan hoşnut olurlar ve her şeyi mükemmel yapma eğilimi gösterirler. Çok karmaşık algılara, kavramlara ve tepkilere sahiptirler(Çağlar,2004).

Erken zihinsel faaliyetler (erken okuma, erken yazma vs) görülür, ilgi duydukları konulara daha fazla yoğunlaşırlar ve dikkat süreleri ilgi duydukları konularda her zaman yaşıtlarından daha uzundur (Davaslıgil, Aslan & Beşkardeş, 2000).

Yaşının üstünde işlevsel kavrama yeteneğine sahiptirler. Bununla birlikte yüksek düzeyde genelleme yeteneğine sahiptirler (Cutts & Moseley, 2001). Okumaya ilgi duyarlar ve çok erken yaşta okumayı öğrenebilmeleri üstün yetenekli bireylerin en belirgin özellikleri arasındadır(Holligworth,1942).

Soyut düşünme becerileri gelişmiştir, sembolleri kullanır benzerlik ve farklılıkları çabuk tespit ederler. Zorluklarla karşılaşmaktan hoşlanırlar ve içten motivasyona sahiptirler (Munro, 2008). Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklar herhangi bir problemi çok kısa sürede çözerler (Tucker & Hafenstein, 1997).

Üstün yetenekli çocukların akranlarından farklılaşan zihinsel özelliklerini Çağlar (2004b), alışılan değil farklı alanlara ihtiyaç duymaları ve çok karmaşık düşünebilmeleri olarak ifade etmektedir. Doğru yanlış gibi tek sonucu olan soruları sevmezler (Sword, 2001). Çok çeşitli şeylere karşı ilgi duyarlar. Öğrendikleri şeyleri derinlemesine öğrenmek

isterler. Özellikle bazı konulara aşırı ilgi gösterirler. Sadece alışılmış şeylere değil zıt şeylere de güçlü ilgi duyarlar(Warren & Heist,1960).

Düşünce süreçlerindeki farklılaşma, alternatifleri düşünme, soyut terimleri sıklıkla kullanma genelleme yapma, analogileri kullanma konularında üst düzey becerilere sahiptirler. İleri düzeyde bir yoğunlukları vardır ve sürekli devam eden amaca yönelik davranışlar sergilerler(Clark,2008; Kokot, 1999).

Üstün Yetenekli Bireylerin Sosyal Özellikleri

Üstün yetenek özellikleri içerisinde ilgi çekici olan diğer bir alanı da bu bireylerin sosyal özellikleri oluşturmaktadır. Farklı zihinsel gelişimin beraberinde getirmiş olduğu sosyal özellikler bu çocukların toplum tarafından dışlanmasına sebebiyet verebilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin davranışları zaman zaman toplum tarafından garipsenmiştir. Bu açıdan kimi zaman bu özellikler olumlu bir etki yaratırken kimi zamanda olumsuz bakış açıları doğurmuştur.

Genellikle başkaları ile anlaşmayı ve geçinmeyi becerirler, yaşlarına oranla olgun davranışlar sergilerler, genellikle kendi takvim yaşlarından büyük, zekâ yaşı olarak aynı seviye ye tekabül eden kişilerle arkadaşlık etme çabası gösterirler. Bu sebeple zihinsel olarak onlardan daha düşük seviyeye sahip çocuklarla arkadaşlık etmekten hoşlanmazlar, onları seven veya büyük kişilerle arkadaşlık etmeyi seçerler (Davis & Rimm, 2004). Sosyal açıdan yaşlılarından daha olgun olan üstün zekâlı çocuklar, çoğu zaman kendi yaşlılarında aynı olgunluğu ve benzer ilgi alanlarını bulamadıkları için kendi yaşından daha büyük, ancak zihinsel olarak kendi düzeylerine daha yakın çocuklar ile arkadaşlık etmeyi tercih edebilmektedirler (Davaslıgil, 2004).

Üstün yetenekli bireyler oldukça popülerdirler ve çevrelerince kabul görme oranları yüksektir. Otoriteye az başvururlar. Katı ve sert tutumlar sergilemek yerine tolerans gösterme eğilimindedirler. Kolay dost edinirler ve grup içerisinde genellikle lider olmak isterler(Çağlar, 2004). Üstün yetenekli çocukların liderlik ve rehberlik etme özellikleri ön plandadır (Saban, 2001).

Clark'a göre(2008), üstün yetenekli kişi; liderlik yeteneği olan, sosyal ve çevresel problemlere çözüm bulabilen, kendini gerçekleştirme dürtüsü ile yüksek düzeyde motive olan ve toplumun adalet, güzellik, doğruluk gibi üst düzey ihtiyaçlarına katılmaya ihtiyaç

duyan bireylerdir. Çok fazla empati kurarlar, kendilerine güvenirlere ve özgürdürler. Gruba çok iyi liderlik yaparlar, organizasyon becerileri gelişmiştir.

Zihinsel ve fiziksel olarak oldukça aktiftirler (Tuttle & Becker, 1980). Üstün yetenekli çocuklar başkalarının yaşantılarına duyarlıdır (Silverman, 1993). Ayrıca üstünler topluma ilişkin deneyimlerini düzenlemeleri için Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki gibi kavramsal bir çerçeveye de ihtiyaçları vardır(Clark,2008)

Dabrowski(1979), üstün zekâlı bireylerde aşırı duyarlılık alanları olduğundan bahseder. Bu alanlar; devinimsel, duyuşal, zihinsel, hayal güçşel ve duygusal aşırı duyarlılık alanları olarak belirtilmiştir. Bu aşırı duyarlılık alanları kişinin iç dünyası ile olduğu kadar dış dünyası ile de çatışmalarını attırmaktadır(Silverman, 1996; Piechowski, 1979). Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleri; kararlı olmaları, adalet gibi değerlere önem vermeleri, kendilerinden büyük insanlarla arkadaşlık etmeleri, ikili ilişkilerde duyarlı olmaları, sabırlı ve azimli olmaları şeklinde tanımlanmaktadır(Abacı, 2008).

Ayrıca üstün yeteneklilik kavramına bir de cinsiyet faktörü açısından yaklaşığında erkek olan üstün yetenekli bireylerin üstün olan kızlara ve üstün olmayan erkek akranlarına oranla sosyal ve duygusal gelişim açısından farklılaştığı görülmüştür. (VanTassel-Baska,1989; Luftig ve Nicholas, 1991).

Üstün Yetenekli Bireylerin Kişilik Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin bir diğer hızlı gelişim gösterdikleri alan kişilik özellikleridir. Üstün yetenekli öğrenciler kendilerinden emindirler ve bağımsızlıklarına düşkünlerdir(Terman & Oden, 1959). Davaslıgil'e göre (2004); üstün yetenekli çocuklar yaptıkları her şeyi mükemmel yapmak isterler. Mükemmelliyetçi olmaları üstün zekâlı çocukların en önemli kişilik özelliklerinden bir tanesi olarak araştırmaçılar tarafından incelenmiştir (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001).

Üstün yetenekli öğrenciler yüksek amaç ve ideallere sahiptirler. İçten denetimlidirler. Yani bu bireyler dıştan herhangi bir dış kuvvete gereksinim duymadan faaliyetlerini kendi içsel motivasyonları ile başlatırlar. Özgüvenleri yüksektir ve bağımsızlıklarına aşırı derece düşkündürler. Yaşamlarını belli bir kader doğrultusu altında idame ettirmek yerine kendi hayatlarına kendileri yön vermek isterler. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler sebatkârdırlar, bu sebeple zoru başarmaya isteklidirler ve özellikle ilgi duydukları alanda başarıya ulaşana

kadar çalışırlar (Frank & Dolan, 1982; Clark, 1997; Davis & Rimm, 1989; Hallahan & Kauffman, 1978; Leroux & Mcmillan, 1993; Parke, 1989; Rogers, 1986; Sisk, 1987). Bir işi ayrıntılı yapmak için uzun zaman harcarlar (Johnsen, 2004).

Üstün yetenekli öğrenciler akranlarına oranla daha hassas ve duyarlıdırlar. Çevresinde olan biten olaylara karşı daha hassas ve itinalı davranırlar. Ailelerinde ya da arkadaşlarında olan mutlulukları, üzüntüleri, acıları hemen fark ederler ve bu problemler kendi problemleriymişçesine çözüm yolları ararlar ve çözemedikleri bu tür durumlar karşısında üzüntüye kapılırlar(Smutny, 1998). Üstün yetenekli öğrenciler çalışkandırlar ve hatalarını kendileri bulup düzeltme eğilimi gösteririler. Dürüst, sabırlı, kararlı ve güvenden hoşlanan bireylerdir. Başkalarının fikirlerine ve hislerine saygı gösterirler. Orijinal ve sıradışı fikirlere sahiptirler. Mükemmeliyetçi ve liderlik özelliklerini yoğun bir şekilde gösterirler(Çağlar, 2004).

Dikkat süreleri uzundur, meraklıdırlar, öğrenmekten haz duyarlar, ileri düzey ve zor konulardan zevk alırlar (Gottfried & Gottfried, 1996). Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklar mükemmeliyetçidirler. Bu onların eş zamanlı olmayan gelişimleri ile ilgilidir (Silverman, 1993).

2.1.2.3 Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve eğitimlerinin yasal dayanakları

Geleneksel zekâ anlayışında zekânın doğumdan itibaren gelişmeyen bir yapıya sahip olduğu anlaşı artık yerini çevresel etkilerin önemine bırakmıştır çünkü zekâ potansiyeli çevresel etkilerle geliştirilebilmektedir(ATAMAN,2004). Nitekim yapılan araştırmalar doğumdan sonra da beyin hücreleri oluştuğunu göstermiştir. Keşfedilen bu yeni nöronların daha büyük beyin hücreleri arasında bağlantılar kurdukları gözlenmiştir(Sprint-Hall,1977). Sonuç olarak özetleyecek olduğumuzda zekâ düzeyi değişmez değildir. Aksine uygun eğitim ve çevrenin etkisiyle, zekâ yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir(Clark,1985).

Geçmişten günümüze üstün yetenekli çocukların eğitim sürecini incelediğimizde eğitimleri ulusal ve uluslararası düzeyde önem arz eden bu bireylerin eğitimi genellikle özel eğitim süreci kapsamında irdelenmesi gerektiği açıktır. Üstün yeteneklilerin eğitimi dünyada uzun yıllar öncesine kadar uzanmaktadır. Plato da üstün yetenekli bireyler için özel eğitimi desteklemiştir(http://en.wikipedia.org/wiki/gifted_education).

Ülkemizde ve dünyada birçok uzman ve araştırmacı üstün zekâlılar eğitimini özel eğitim kapsamında değerlendirilmesini vurgulamaktadırlar. Nitekim üstün yetenekli öğrencilerin yukarıda da değinildiği üzere kendilerine özgü fiziksel, zihinsel, sosyal, mesleki ve kişilik özellikleri bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen bu farklılıklardan dolayı akranlarından farklılaşmaktadır ve bu sebeple bireysel farklılıkları dikkate alan özel eğitim almaları gerekmektedir(Delisle, 2003; Maker & Nielson, 1996; Oğurlu & Çetinkaya, 2012; VanTassel-Baska, 2005).

Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında tüm dünyada üstün yeteneklilerin eğitimine verilen önemin arttığı görülmektedir. Bebeklikten itibaren özel eğitim kapsamında üstün yetenekli çocukların eğitimine özel eğitim yöntem ve araçları geliştirildiği ortadadır(Dönmez,2009). Özellikle, erken dönemde üstün yeteneklerinin tespit edilmesi ve bu yetenekleri yönünde eğitim verilmesi üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde çok önemlidir (Hökelekli & Gündüz, 2004).

Ülkemize yakın tarihe kadar üstün yetenekliler eğitiminin özel eğitim gerektiren bir alan olamadığı düşünölmekteydi. Ataman'a göre(2004), ölkemiz de üstün yetenekliler eğitimine gerek meslek gerekse meslek dışındaki birçok kişi üstün yetenekliler eğitiminin özel eğitim olarak algılanması gerektiğine inanmaktadır. Nitekim üstün yetenekliler eğitiminde tarihsel bir deneyime sahip olmamıza rağmen zihinsel engelliler eğitimi, görme ve işitme engelliler eğitimi gibi özel eğitim dallarından olan alanlar daha fazla desteklenmekte ve gelişmektedir. Üstün yetenekliler eğitiminden bu bağlamda bir eşitlik gerekmektedir. Söz konusu bireylere özel eğitim hizmetlerin sağlanması bir ayrıcalık değil eğitimde eşitlik ilkesi çerçevesinde gerekliliktir(Şahin, 2012).

Yukarıda sıralanan nedenlerden ötürü üstün yetenekli çocukların özel eğitim kapsamı içerisine alarak özel programlar ve özel personel ve eğitmenler tarafından eğitilmesi gerekmektedir(Akkanat, 2004). Üstün yetenekli bireylerin ortalama öğrenme gücüne sahip bireyler için düzenlenmiş bir eğitim programı içinde uyum ve gelişimsel sorunlar yaşama ihtimali yüksektir (Ataman, 2000).

Üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen özellikleri ve geliştirilebilir potansiyelleri sebebiyle normal programlar yoluyla sağlanamayabilecek geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar(Renzulli & Reis, 1985). Özellikle sürekli başarı kaygısı

güden bu çocukların bağımsız çalışma becerilerini ve bireysel donanımlarını artırmak için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Feldhusen & Kolloff, 1986).

Üstün yetenekli çocuklara verilmesi gereken rehberlik hizmetleri de onlara verilmesi gereken eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Başta üstün yetenekli çocuk olmak üzere, ailesi, öğretmeni ve yakın çevresi için rehberlik hizmetleri verilmelidir. Verilmesi gereken rehberlik hizmetinde öğrencinin üstünlüğünden kaynaklı olan bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde ve olaya bu açıdan yaklaşılmasında yarar vardır. Üstün yetenekli bireyler normalden farklı davranış örüntülerine sahipmiş gibi algılandıkça da eğitim süreçlerinde dikkat edilecek bazı kurallara uygun davranılırsa problem davranış olarak karşımıza çıkan bu örüntüler silikleşmeye başlayacaktır.

Özellikle üstün yetenekli öğrencilere verilen eğitim onları tatmin edecek düzeyde olmalıdır. Çünkü buna aykırı bir eğitim üstün yetenekli bireyleri sıkacağından problem davranış doğurma ihtimallerini de arttırabilecektir. Eğitimlerinde bireyselleştirmeye önem verilmelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin tüm gelişim alanları aynı düzeyde gelişim göstermeyebilir. Bu asenkronize davranış örüntülerini iyi saptamak ve ona uygun beklentiler içerisinde olmak gereklidir. Aşırı yüksek beklentiler bu tür öğrencilerin özgüven algısına zarar verebilecek düzeye gelmemelidir(Ersoy & Avcı,2004).

Metin'e göre (1999), üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde sürekli gözlem ve takip, potansiyellerini kullanabilecekleri çevresel düzenlemeler, *içeriğin* bireyselleştirilmesi, akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmaları gibi noktalar önemlidir.

Bu sonuçlar üstünlerin kendi kaderlerine bırakılmamaları gerektiğini ortaya koymaktadır(ATAMAN, 2004).Bu konuya sosyolojik açıdan yaklaştığımızda üstün yetenekliler eğitimi farklı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğan'a göre(1998), özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gereksinimi yerine getirilmediği takdirde eğitim sosyolojisinin bir sorunu olarak bakılan eşitsizlik hali ortaya çıkmaktadır. Oysa eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması üstünlerin eğitimi açısından önemli bir olgudur(MEB,1991).

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin geneli kapsamında yasal dayanaklarla eğitim hizmetlerinden yararlanan üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü hakları bulunmamaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar birçok yasa ve yönetmelik özel eğitim gereksinimli bireyler çatısı altında çıkarılmıştır. Üstün yetenekli bireylerin

eğitim gereksinimlerini karşılayacak yasal dzenlemeler de mevcut dzenlemeler arasında yer almamaktadır (Levent, 2011a; Levent, 2011b).

Kimi gdrüşler onları ayrıcalıklı bir sınıf kabul edip bunun ayrımcılığına neden olduğu yönünde iken, kimileri de onların bağımsız bir şekilde eğitilmeleri gerekliliğini savunmaktadır. Bu gdrüşler eğitimde fırsat eşitliği konusunu da tartışmaya ağmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği; ayrıcalıklı bireylerin farklılıklarını gözeterek eğitimin verilmesini ifade etmektedir (Celkan, 1991; Ergün, 1992; Levent, 2011a; Levent, 2011b).

Eğitimde eşitlik değil, fırsat eşitliği vardır. Bireyler arasında fırsat eşitliği en geniş haklarla demokratik toplumlarda sağlanabilir. Bir yaşam biçimi olan demokrasinin hayata aktarılabilmesi için yönetimin ve ait olunan kültürün önemi büyüktür (Kıncal & Uygun, 2006).

Anayasa'da yer alan dzenlemeler üstün yetenekli çocuklara belli haklar tanımaktadır. Cumhuriyet öncesi dönemden de üstünlere yönelik yasal dzenleme yer almaktadır. Bunlardan 1876 tarihli Kanun-i Esasi, 1924 *Teşkilat-ı Esasiye Kanunu*, bazı maddeleriyel bu eğitim gerekliliği v eşitlik ilkesi üzerinde durmuştur.

1929 yılında 1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun'un 1.ve 3. Maddelerinde üstün yetenek sergileyen öğrencilerin belli sınavlardan sonra eğitim almak üzere ayrıldığı görölmektedir. Halen yürürlükte olan bu kanun ile öğrencilerin hangi kurumlar adına eğitileceği de belirtilmiştir (1416 s.Kanun m.1-3).

1942 yılı 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile yetenekli çocuklara yatılı eğitim hizmeti sağlanmıştır (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, 1942). 1956 yılında çıkan 6660 Sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun'un 1. ve 5. Maddesinde özel eğitim gereksinimi olan çocukların yurtiçi ve yurtdışı eğitim ve öğrenimlerini en iyi şekilde ve ortamda olması için devlet tüm imkânları sunduğu görölmektedir.

1995 yılında yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi: 1995'de yürürlüğüne giren yönergenin şubat 2007 tarih ve 2593 sayılı yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi"nin 1. Maddesinde BİLSEM'lerin amacını açıkça dzenlenmiş olduğunu görmekteyiz.

1997 yılında yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde

Kararname'nin 1, 2 ve 7. Maddelerinde özel eğitim gereksinimi olan bireylerin alması gereken genel ve mesleki zorunlu eğitimin hangi eğitim ortamlarında yapılacağına ilişkin açıklamalar yer almaktadır (573 Sayılı Kararname, 1997).

2.2 YARATICILIK

Durmadan, hızlı ve sürekli gelişen bilgi toplumunda olaylara, süreçlere ve özellikle gelişen bilim ve teknolojiye ait değişkenlere adapte olmak ve bu uyumu sağlarken bireysel özelliklerimizi kaybetmeden yeni çıkan sorunlara karşı yaratıcılık kavramı günümüzde değer kazanan ve insanlarda aranan bir nitelik haline gelmiştir. Özellikle 20 yüzyıldan itibaren üstün zekâ ve yeteneklilik ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında zekânın sadece zihinsel yeti olarak algılanmasının dışında özellikle yaratıcılık kavramı tanımlarda yerini almıştır. Son yayınlanan Marland Raporu'nda(1972) yapılan tanıma göre, üstün yetenekli bireyler zihinsel, *yaratıcı*, sanatsal, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yüksek başarı gösteren ve başarı gösterdikleri alanlardaki becerilerini geliştirmek için okul programı dışında desteğe ihtiyaç duyan bireylerdir.

Yaratıcılık belirtildiği üzere birçok araştırmacının üstün yeteneklilik tanımında vurgulanmıştır (Gagne, 2003; Renzulli, 1978; Stenberg, 2003; Treffinger, 1986). Yaratıcılık üstün yetenekli bireylerin önemli özelliklerinden biridir(Davaslıgil,2004).

Üstün yetenekli öğrencilerin davranış özelliklerine bakılmak istendiğinde yaratıcılık kavramı ve üstünlerde yaratıcılık başlıklarının incelenmesi gerekmektedir. Nitekim üstün bireylerin yaratıcılık yetileri onların davranışlarına şekil veren belli başlı faktörler arasındadır. Bu yüzden yaratıcılık kelimesinin kelime anlamıyla beraber geçmişten günümüze yapılan tanımlarına bakmakta fayda vardır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte yaratmak; “ Zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak, yapmak.”

(<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=YARATMAK&ayn=tam:19.01>.

2010); “ Benzeri, eşi, örneği olmayan güzel bir yapıt ortaya koymak, var etmek, (Yazın Terimleri Sözlüğü, 1974). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte yaratıcılık, herkeste var

olduğu kabul edilen, yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005).

Sönmez’e göre (1992), yaratıcılık içgüdüsel bir dürtüdür ve atılganlığın ürünüdür. Çelen(1999), özgün bir probleme yönelik problemin çözüm yolu alternatiflerini bulup en uygun olanı biçimlendiren düşünceye sahip olma yaratıcılıktır. May (1994) yaratıcılığı, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşması olarak ifade etmektedir.

Fromm kavramı, “Merak etme yeteneği, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme kapasitesi, bireyin kendini yeniyeye yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliğiyle tepkide bulunması.” olarak açıklamaktadır (Akt: Davaslıgil,1989). Yaratıcılık var olan fikir, bilgi, ürünler arasında ilişki kurarak ya da bu bilgileri modifiye ederek farklı alanlarda kullanılmasını sağlayan yeni ürünler ortaya koyan zihinsel bir süreçtir (Csikszentmihalyi, 1996).

“Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir” (San, 2004). Aslan’ın tanımına göre (2001) yaratıcılık, beceriye dayalı ortaya çıkan, orijinal ancak ürüne dönüşmemiş, kendine özgü problem çözme becerisi içeren, bireyin zekâ unsurlarını kullandığı bilişsel bir yetenektir

“Bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda öğrendiklerini, yeni öğrendiği bir konuyla yeni ve değişik biçimde ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözmesi; ortaya yeni özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi etkinliği olarak açıklayabiliriz” (Güleryüz, 2006). Yaratıcılık kavramı ile bir bireyin var olan kalıplardan kurtulması, sorgulaması, ana yoldan ayrılması veya farklı olmaktan korkmaması kastedilir (Saban, 2002).

Yaratıcılık farklı ve değişik durumlarda özgün, esnek ve akıcı bir şekilde düşünmeyi ifade eder. Bahsedilen özgünlük benzersiz cevaplar üretme; esneklik, farklılaşan koşullara ve şartlara adapte olmayı; akıcılık ise fikirlerin hızlı ve farklı bir şekilde sıralanması olarak karşımıza çıkar(Senemoğlu, 1999).

Yaratıcılık; yetenek, süreç ve çevrenin etkileşimiyle birey veya bir grubun ürettiği toplumsal çevre içinde tanımlanabilen yeni, kullanışlı, anlaşılır ürünlerdir (Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Yaratıcılık; derin gözlemlerin ve özgür düşüncenin toplamıdır(Gow, 2000). Mayer’e (1999) göre yaratıcılık ise, yeni ve kullanışlı ürünler

üretmektir. Wallas (1926), üstün yetenekli bireyler için geçerli yaratıcılığın çalışma şeklini hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşan bir model ile açıklamaktadır.

Yaratıcılık bazı araştırmacılar tarafından önceden olmayan yeni olan bir şeyi ortaya çıkarma veya doğurma olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım yaratıcılık kelimesini tam olarak karşılamamaktadır. Öyleyse doğum yapmış ve bir bebek dünyaya getirmiş her kadını yaratıcı olarak kabul etmek gerekir. Öyleyse yaratıcılığı karakterize eden şeylerin bazı sınırları ve ekstraları olmalıdır. Bundan yola çıkarak yaratıcılığı, yeni ya da kısmen yeni ama en azından iki kişi için değeri ve yararı olan fikir üretme ya da ürün geliştirme süreci olarak tanımlayabiliriz (Sak, 2009).

Sternberg 1986 yılında yaptığı bir araştırmada farklı meslek gruplarındaki (akademisyen, hukukçu, öğrenci, vb.) bireylere yaratıcılığı nasıl algıladıklarını sormuş ve farklı meslek gruplarındaki insanların yaratacılığı genel anlamda zekâ, farklı düşünme, geleneksel yani sıradan davranmama, risk alma eğilimi ve hayal gücü ile ilgili olarak algıladıklarından bahsetmiştir(akt: İşler & Bilgin, 2002).

Görüldüğü üzere yaratıcılık kavramı toplumun her kesiminde olan insanların algılarında yer almaktadır nitekim bu görüşü Mac Gregor (1997), şöyle ifade etmektedir. Yaratıcılık boya fırçasını kullanan birine gerekli olduğu gibi mahkemelerde veya yönetim kademesinde yer alan birisine de gerekli bir yetidir. Yani yaratıcılık yetisinden gündelik hayatta dahi bütün insanlar yararlanmaktadır.

Rıza (2001), yaratıcılık var olan kalıpları yıkma, alışılmışın dışına çıkma, problemlere alternatif çözümler üretme ve yeni düşüncüler ortaya koymaktır. Yaratıcılık, sosyal olarak değer gören yeni ve özgün fikirler üretmektir (Morris, 2002). Alexander, Parsons & Nash'a göre (1996) yaratıcılık, tüm bireylerin zihinsel performansının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilir ve ileri düzey zihinsel süreç, biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kavramsal bilgiden etkilenerek ona göre bir ürün ortaya çıkarır. Kirişoğlu (2002), yaratıcılık ile ilgili yaptığı tanımda yaratıcılığın çok boyutlu düşünen bir akıl ürünü olduğu üzerinde durur.

Zekâ kuramcıları kadar psikoloji kuramcılarıda yaratıcılık kavramını belli başlı yaklaşımlar açısından değerlendirmişlerdir. Tarihsel gelişimi içerisinde incelenecek olursa Psikanalitik,

Hümanistik, Gestaltçı, Bilişsel ve Karmaşık yaklaşımlar ile birbirinden farklı yönlerde dikkat çeken tanımlamalar yapılmıştır (Demirci, 2000). Görüldüğü gibi psikoloji kuramcıları yaratıcılık kavramını farklı açılardan ele almışlardır. Bu tanıları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

1- *Psikoanalitik Yaklaşım Göre Yaratıcılık;*

Bu yaklaşıma göre yaratıcılık; organizmanın dürtülerinin yani saldırgan tepkilerinin süper egonun devreye girmesi ile toplum tarafından yadırganmayacak davranışlara dönüşmesidir(Yavuzer, 1989). Bir diğer tabirle yaratıcılık içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünüdür ve iç çatışmaları ve saldırgan dürtüsel enerjileri toplumun yadırganmayacağı hale dönüştürmedir yaratıcılık(Sönmez, 1992).

Psikoanalitik kuramın öncülerinden olan Freud yaratıcılığı topluma zarar verecek dürtülere karşı bilinçaltında oluşan çatışmalara karşı bir savunma olarak değerlendirir. Bunun yanı sıra Freud yaratıcılığı çocukluk döneminden kalan oyunların bir devamı olarak niteleyip bu kavramı küçümseyici bir tavır ile ele almaktadır(Yavuzer, 1989). Freud (1996), toplum içinde baskıya ve yasaklara maruz kalmış insanların dışa vurumlarını ve atılganlıklarını yaratıcılık olarak algılamıştır. Güçsüz kişilerin hayal dünyasında kendilerine yer edinme çabası olarak yaratıcılığı bir savunma mekanizması olarak görmüştür. Ona göre yaratıcı insan belli bir doyuma ulaşmak için isteklerini düşleri ve hayal gücüyle gerçekleştirmeye çalışır(akt: Öztunç, 1999).

2- *Hümanist Yaklaşım Göre Yaratıcılık;*

Yaratıcılık insani diğer özellikler gibi insanın olumlu ve üstün yönleri ile ele alınmıştır. Buna göre tüm insanlar bir yaratıcılık potansiyeli doğarlar. Bu potansiyel özgür ortamda zamanla ve istenirse çabayla geliştirilebilir bir yetenektir(Ülgen, 1997). Hümanistik psikoloji kuramlarında bireysel özgürlük kavramı önemli bir yer tutar. Bu yüzden yaratıcılığın gelişmesi için özgürlük kavramının gerekliliğinden bahsedilir. Çünkü özgürlük kişilerin kendilerini ve çevrelerini algılamada bireye alternatifler sunmaktadır(Demirel, 2007).

Alanyazın incelendiğinde hümanistik kuramlarda bireysellik ve kişinin kendine özgülüğü kavramları önemli bir yer tutar. Bu yüzden hümanistik yaklaşım her bireye özgü bir eğitim sisteminin gerekliliğine vurgu yapar. Davranışçı ve psikoanalitik kuramların aksine yaratıcılığın insana ait olumlu bir özellik olduğundan bahseder(Demirel, 2007; Yavuzer, 1989). Rogers (1959), yaratıcılığa olumlu bakmakta, yaratıcı olan bireyi ruhsal bakımdan sağlıklı olarak görmektedir.

3- *Bilişsel Yaklaşım Göre Yaratıcılık;*

Bu kurama göre yaratıcılık kavramı eş anlamlı ve aynı zamanda zıt anlamlı düşünmek, bilgileri düzenlemede akıcı ve problemleri çözümede esnek bir tutum sergileyebilmektir(Sungur, 1997; Demirci, 2000).

Öğrenilen bilgilerin mantıklı bir şekilde düzenlenmesi, problemlerin esnek düşünülerek çözümlenmesi ve tüm bu süreçlerin devamında özgün bir ürünün ortaya konulması bu alanın kuramcıları tarafından yaratıcılık olarak nitelendirilmiştir (Sönmez, 1993).

Piaget'in gelişimsel aşamalarını da barındıran genel zihinsel gelişimin özel bir durumu olarak yaratıcılık bilişsel kuramının kurucularından olan David Feldman tarafından böyle değerlendirilmiştir (Akt: Sungur, 1997).

4- *Gelstaltçı Yaklaşım Göre Yaratıcılık;*

Parçaların bir bütün içinde anlamlı olduğu, her parçanın tek başına anlam taşımadığı görüşünü savunan Gelstaltçı kuramcılara göre genel manada bir bütünde bir durumu, özelliği yeniden keşfetmek daha doğrusu çözümlenmesi gereken problemlerin bir bütün olarak algılanıp bu bütünden yola çıkarak yeniden çözümleyici yöntemler oluşturmak yaratıcılıktır (Öztunç, 1999). Wertheimer' e göre yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir

Yaratıcılık hayatta hergün karşılaştığımız, gündelik problemleri çözmek amacıyla özgün çözüm önerileri ve yollar bulmaktır(Çelen,1999). Yaratıcılık davranışların desteklenmesi ve bireyin çevresine bağlı olarak gelişir. Bireyin

yaratıcılığının gelişiminde anne- baba, arkadaş ve öğretmen gibi çevresindeki bireyler etkin rol oynarlar(Ülgen, 1997).

5- *Karmaşık Yaklaşım Göre Yaratıcılık;*

Bu kurama göre yaratıcılık hem bilinçli davranışların hem de bilinç dışı davranışların karimasından oluşan bir bütün olarak ele alınır. Yani günlük bir problemin çözümünde mantıksal ve bilinçli bir yaklaşımın ardından bilinçdışı süreçlerinin kullanılmasıdır. Yaratıcılık bireye sihirli gelen deha ve üstünlük gibi kompleks kavramları çağrıştıran bir özellik olarak görülmektedir(Sungur, 1992).

Tüm bu bilgiler ışığında genel manada yaratıcılık eski fikirlerden yeni kombinasyonlar oluşturma, yeni ve sıradışı ürünler ortaya koyma şeklinde ifade edilebilir(Boden, 1998).

Torrance(1965), yaratıcılığı; zorlukları, problemleri, bozuklukları, eksik bilgileri ve kayıp öğeleri tahmin etme ya da var olan bu eksiklikleri gidermekle ilgili ortaya fikir atma; uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; problemi tanımlama ve problemlere yönelik çözüm arama; tahminleri test etme, gözden geçirme tekrar test etme ve son olarak da sonuçları bildirme yani başkalarına iletme olarak tanımlamıştır(Akt: Sungur, 1997).

Yaratıcılık kavramı alan yazın incelendiğinde önceleri sadece sanatsal alanlarla ilgili bir kavram olarak değerlendirilmesine karşın tanımlardan da anlaşılacağı üzere farklı meslek gruplarında, gündelik yaşamın içinde ve farklı insan ihtiyaçlarının sonucu olarak değerlendirilmiştir. Önceleri sanatsal alanlarda ele alınan yaratıcılık kavramı daha sonraları bilim ve teknoloji gibi alanlarda da önem kazanmıştır (Matthews & Foster, 2005).

Yaratıcılık alan yazında çoğu zaman sıradışı ve orijinal problem çözme becerisi olarak görülmenin dışında var olan problemin farkına varmayı, orijinal düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi kapsamaktadır. Özellikle problemin fark edilme evresi yaratıcılık açısından çok önemlidir. Nitekim bu evre yaratıcılığın başlaması için atılan ilk kıvılcım olarak görülebilir(Erdener, 2003).

Torrance yaptığı bu tanımlada aslında insanda hep var olan bir süreci basamaklarına ayırarak ifade etmiştir. Bahsedilen gereksinimler insan yaşamında her dönemde var olan gereksinimlerdir. Herhangi bir eksiklik, boşluk veya uyumsuzluk halini hissettiğimiz zamanlarda rahatsızlık ve huzursuzluk duymaya başlarız ve bunun giderilmesi için farklı

çözüm yolları deneriz. Denediğimiz çözüm yolları başarıya ulaşmadığında problemi yeniden gözden geçirir ve çözümü tekrar deneriz. Hipotezimiz doğru bir şekilde sorunu çöze bile biz halen rahatlayamayız ta ki bu çözüm yolunu başka bir insanla paylaşmayana dek yani başkalarına bu bilgiyi aktarmayana kadar huzur bulamayız (Akt: Öncü, 1989).

Yukarıda yaratıcılık tanımına ilişkin geçmişten günümüze araştırmacıların tanımına yer verilmiştir. Yapılan net ortak bir tanım olmamasına karşın elde edilen tanımlar doğrultusunda yaratıcılık kavramının zekâ, özgünlük, zihinsel bir işlev ve kapasite, akılcı ürün ve kapasite sonucu işlevsel çözüm olarak meydana çıktığı üzerinde durulmuştur.

Yaratıcılık kavramı da gerek zekâ gerek üstünlük kavramlarında olduğu gibi karmaşık bir yapıya sahiptir. Guilford (1959, 1967) göre yaratıcılığın üç boyutu vardır. Bunlar akıcılık (fluency), esneklik (Flexibility) ve özgünlük (Originality) olarak belirtmiştir. Torrance bireylerin yaratıcı düşünme yetilerini ölçmek için geliştirdiği ve 1984 yılında son halini verdiği yaratıcılık testinde yaratıcılığın boyutlarını Akıcılık, Özgünlük, Esneklik ve Detaylandırma/Zenginleştirme olarak sınıflandırmıştır.

Akıcılık; olabildiğince farklı ve çok sayıda düşünce ve sonuç bulmaktır. Özgünlük; tek ve daha önce hiç görülmemiş orijinal tepkiler verme yeteğidir. Esneklik; herhangi bir problemin çözümünde farklı türde yaklaşım ve stratejiler kullanma, farklı alanlarda ve kategorilerde düşünce üretebilmektir. Detaylandırma/ Zenginleştirme ise herhangi bir düşüncüyü, olayı, resmi ve hikâyeleri genişletme ve ayrıntılandırma olarak açıklanabilir(Baska & Stambaugh, 2006; Perkins, 1981; Torrance, 1974, 1966).

2.2.1 Yaratıcılık ve Zekâ

Zekâ ve yaratıcılık kavramları yapılan araştırmaların önemli bir bölümünde araştırmacılar tarafından birbirleri ile bağıntılı kavramlar olarak ele alınmış ve çoğu zaman bu iki kavran birbiri ile karşılaştırıldığı gibi aralarındaki ilişki üzerinde de durulmuştur.

Zekâ ile yaratıcılık arasında bağ irdelendiğinde araştırmalar yüksek düzeyde zekânın varlığı yüksek düzeyde bir yaratıcılığın olacağı anlamına gelmediğini göstermektedir(Sungur,1997). Yaratıcılık yetisi için zekâ gereklidir ama yaratıcılık için tek başına yeterli değildir(Lin, Hu, Adey & Shen, 2003).

Toplumda üstün yetenekli bireylerin yüksek yaratıcılık becerilerine sahip olması gerektiği gibi oluşan yanlış bir algı mevcuttur. Oysaki araştırmalar bu konu ile ilgili farklı bulgulara sahiptirler. Alder (2004)'e göre ise yaratıcılık ve zeka ancak kısmen birbiriyle bağlantılıdır ve ne kastettiğimize göre değişebilmektedir. Normal zekâ düzeyine sahip düzeylerin yüksek yaratıcılık becerilerine sahip olması gibi üstün zekâyâ sahip kimi insanların da yaratıcılık düzeylerinin düşük olabildiğine ait bulgular vardır.

Zekâ ile yaratıcılık, özellikle de sanatsal yaratma söz konusu olduğunda, hep ayrı davranışlar olarak düşünülmüştür. “Bir kişinin yüksek zekâsı yoksa bile, özel yeteneği var” cümlesi, sözel ya da sayısal olmayan zihin karakteristiklerinin, zekâdan farklı olarak “yetenek” olarak tanımlandığını göstermektedir (Kırıçoğlu,2005)

Kagan ve Langa (1978) göre yaratıcılık kavramı çoğu zaman zekâ kavramıyla karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden temel noktalardan ayrılırlar. Tanımsal olarak zeki insan çok kavram bilen, hafızası güçlü, algısı yüksek ve bu gibi benzer zihinsel becerilere yüksek düzeyde sahip insanlar olarak bilinir. Tüm bahsedilen bu beceriler özgünlük içermeyebilir. Bu sebeple çoğu yaratıcı insanın zeki olduğu ama her zeki olan insanın yaratıcı olmadığı ortaya çıkmaktadır(Açıköz, 2003). Millar'a (2002) göre, yaratıcılık zekâ kavramından bağımsız olarak düşünülebilir.

Guilford (1968), yaratıcılığın bilişsel gelişimde önemli etkilerinin olduğundan bahsetmektedir. Bu nedenle zekâ ve yaratıcılık arasında yakın ilişki bulunduğunu savunmaktadır. Bireyin yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesi için ortalama bir zekâyâ sahip olmasını yeterli olabilir (Strako, 2001). Runco& Albert'e (1986) göre, parlak düzeyden dehayâ doğru zeka puanlarına sahip öğrencilerin yaratıcılıkları ve zekaları arasında pozitif korelasyon vardır.

IQ ve yaratıcılık arasında pozitif ancak yüksek olmayan bir ilişki olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Çağlar'a göre ise (2004a), 130 ve üzeri ZB sahip öğrencilerin yaratıcılıkları ve zekâ puanları pozitif ilişki göstermemektedir Her iki grupta da alçakgönüllülük, iyi kişilik özellikleri ve başkalarıyla sempatik ilişkiler kurma söz konusu olabilmektedir (Dawson ve diğerleri, 1999; Üstündağ 2005).

Zeka ve yaratıcılık kavramın irdeleyen araştırmalardan bazıları bu iki kavram arasında yüksek bir korelasyon olmadığını savunurken, bazı araştırmalar da bunun aksine bu iki

kavram arasında pozitif bir korelasyon olduğuna dikkatleri çekmektedir. Bu araştırmalar ışığında zekâ ile yaratıcılık arasında belli bir noktadan sonra kopmanın yaşandığını ve bu iki farklı kavramın bu noktadan sonra bağımsız geliştiği ortaya konmuştur(Argun, 2004). Roe göre (1952), bireyin yüksek yaratıcılığa sahip olması için yüksek zekâyâ ihtiyacı yoktur, ortalama bir zekâyâ sahip olması yeterlidir

Araştırmacılar bu ilişkiyi açıklarken *eşik kuramına* değinirler. Bu kurama göre, yaratıcılık becerisinin bir insanda olması için mutlaka sahip olunması gereken bir zekâ düzeyi gereklidir. 120 IQ ye kadar zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif bir korelasyona rastlanırken bu puanın 120 IQ nun üstüne çıktığı durumlarda zeka ve yaratıcılık birbirinden ayrılmaya ve farklı boyutlarda seyretmeye başlar. Bu noktadan sonra zeka ile yaratıcılık orta düzeyde bir korelasyon gösterir (Barron, 1961; Guilford, 1967; Fuchs-Beauchamp, Karnes & Johnson, 1993; Plucker & Renzulli, 1999; Runko & Albert, 1986; Yıldırım, 2007).

Yaratıcı bireyler daha az yaratıcı bireyler ile karşılaştırıldığında, zekâ seviyeleri ya da akademik başarıları açısından bir üstünlük sergilemedikleri gözlenmiştir (San, 2003) . Bazı araştırmacılar yaratıcılığı zekânın bir boyutu olarak değerlendirirler. Yaratıcılık çoklu sonuca götüren düşünme gibi zekânın bazı boyutlarını içerir (Guilford, 1950).

Yukarda bahsedildiğinin aksine bazı araştırmacılar tam aksine yaratıcılığın daha kapsamlı olduğuna dair fikir ortaya atarlar. Bilişsel süreçlerde yaratıcılık tek başına yeterli olmaz ve karmaşık süreçler için zekâ da gereklidir. Bu nedenle yaratıcılık zekâyı kapsar (Ferrari, Cachia & Punie,2009). Clark 'a göre(1992), yaratıcılık zekâyı kullanmasına karşın, üstünlüğün ötesinde bir şeydir.

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler ışığında yaratıcılık ve zekâ kavramı ilişkili veya ilişkisiz olarak birçok çalışmada ele alınmıştır. Araştırmacılar yaratıcılığı üstünlüğün ve başarının bir yordayıcısı olarak kullanmışlardır. Yaratıcılık becerileri yüksek üstün yetenekli öğrenciler ile başarısız üstün yetenekli öğrenciler benzer özellikler göstermektedir (Kim, 2008).

Sonuç olarak yaratıcılık ve zekâ arasında mutlak yani kesin bir ilişkinin bulunmadığı, yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için zekânın belli bir seviyede olması gerektiği ve zekâyı bir noktaya kadar basamak olarak kullandığı söylenebilir. Zekâ karmaşık bir yapıya sahiptir ve farklı birleşenlerden oluşmuştur. Zekânın bu bileşenlerinin geliştirilebilir

olduğu aşikârdır(Mayer, 1992). Yapılan zekâ tanımları inceleniğinde zekâyı oluşturan yapıların içerisinde yaratıcılık bileşeninin olduğu görölmektedir.

2.2.2 Yaratıcı Kişilerin Özellikleri

Yaratıcılık kavramı incelendiğinde bu yetinin kişinin bireysel özelliklerini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı yaratıcılık kavramı incelenirken yaratıcı kişilerin ne gibi özellikleri vardır ve bunlar ne kadar yaygınlıkta görülür sorularına cevap aramakta fayda görölmektedir.

Yaratıcı kişiler; önemli buluşlar yapan, farklı bakış açıları ve içgörüler oluşturan, orijinal yollarla düşüncelerini açıklayan kişilerdir (Üstündağ, 2005). Andreasen (2009) ise, yaratıcı bireyi tanımlayan kişilik özelliklerini; “deneyime ve maceraya açık olma, asillik, bireysellik, duyarlılık, oyunculuk, ısrarcılık, merak ve sadelik” olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılığın bileşenlerinden olan akıcılık, orjinallik, esneklik ve özgünlük yaratıcı insanların kişilik özelliklerine tesir etmiştir (Linderman, 1997; Artut, 2001; Öztürk, 2004). Yaratıcı insanlar bağımsız hareket ederler ve kendi düşünme becerilerini bilip, bu özelliklerini denetim altına almada gerekli sorumlulukları üstlenirler(Yontar, 1993).

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı insanın kişilik özellikleri konusunda birçok bulgunun farklı araştırmacılar tarafından incelendiğine rastlanmıştır. Yapılan araştırmalarda öne çıkan ve araştırma sonuçlarına göre paralellik gösteren yaratıcı kişilik özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Düzensizliğe karşı tolerans gösteren,
- Maceraperest,
- Sevecen, sıcakkanlı,
- Her zaman yaptıklarıyla şaşırtıcı olan,
- Karmaşıklığa ilgi duyan,
- Gizemliye ilgi duyan,
- Zorlu işlerle uğraşmayı seven,
- Yapıcı eleştirilerde bulunan,

- Cesur,
- Sentezleme, özetleme ve düzenlemede başarılı olan,
- İlişkilerinde geleneklere uymazlık,
- Önder ve kişisel girişimleri olan,
- Köklü toplumsal kurallara önem veren,
- Nezaket kurallarına karşı hassas,
- Sağlık kurallarına uymayan,
- Belirsizliğe karşı tahammül gösteren,
- Benmerkezci
- Mükemmeliyetçi,
- Kararlı,
- Kimi zaman memnuniyetsiz,
- Aşırı düzenden rahatsızlık duyan,
- Bulunduğu ortama hâkim,
- Duygusal, Duyarlı, Enerjik,
- Her şeyde kusur bulan,
- Güvenilir ve doğal olma,
- Oldukça meraklı,
- Kendinden memnun ve özgüveni yüksek
- Yalnızlıktan hoşlanan,
- Bağımsızlığına aşırı düşkün
- Sezgileri güçlü,
- Çalışkan,
- İçine kapanık,
- Alışılmamış uğraşlarla vakit geçiren,

- Uyum sağlayabilen,
- Düşmanca ve olumsuz tavırlarda olmayan,
- Popüler olmayan,
- Tuhaf alışkanlıkları olan,
- Israrcı, İnatçı
- Zihni sürekli sorunla meşgul,
- Karmaşık düşünceleri tercih eden,
- Kuşku duyan ve bunu sorgulayan,
- Radikal değişikliklerden hoşlanan
- Dış uyarıcılara karşı açık,
- Başkalarının görüşlerine açık,
- İsteklerini baskı altına almayı reddeden,
- Baskı altına alınmayı reddeden,
- Azimli,
- Kendi kendine yetebilen,
- Mizahi yönü kuvvetli,
- Güzel olana karşı duyarlı,
- Otoriteye başvurmayan
- Samimi,
- Çok küçük ayrıntılarla ilgilenen,
- Olayların sonuçlarını tahmin eden,
- Uzak amaçlar için çabalayan,
- İraksak düşünen
- Değişken bir mizaca sahip,
- Hassas coşkuları olan,

- Dikkatli,
- Güç ve yetkiye karşı duyarsız,
- Kimi zaman kültürsüz ve ilkel davranabilen,
- Güzel ama uygulanmaz fikirler üreten,
- Çok yönlü,
- Risk almayı seven,
- Az konuşan kişilik özelliklerine sahip olarak tanımlanmaktadır (Torrance, 1962; Öztürk, 2006; Meeker,1998; Özden, 2000; Arık, 1990; Açıköz, 2003; Demirci,2007; Uzunçarşılı & Cengizhan, 1999; Budak, 1998, Torum, 2002; Linderman, 1997; Artut, 2001; Öztürk, 2004; Üstündağ, 2005; Andresan, 2009; Abacı, 2003; Erdoğan, 2006; Chikszenthmihalyi, 2002; Aslan, 2000; Bender 2006; Tütüncü 2006).

2.3 LİDERLİK

2.3.1 Liderlik Kavramı

Alanyazın incelendiğinde liderlik teriminin özellikle 20. Yüzyıla kadar genel olarak yönetim ve işletme alanlarında irdelendiği görülmektedir. 20 yy. dan sonra zekanın çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olarak ele alınması ardından liderlik kavramı bu alanda ilgilenen kişilerinde dikatini çeken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik, en fazla konuşulan ama anlaşılması en zor olan ve kafa karıştıran konular arasındadır (Cronin, 1984). Liderlik kavramının kökenlerin eskiye dayanması bu kavram hakkında birçok farklı perspektiften tanımın oluşmasına sebep olmuştur(Erçetin, 2000). Bass (1990), liderlik ile ilgili özellikle son otuz yılda sayısız kitap ve makale yazıldığından bahsetmektedir.

Literatüre bakıldığında liderlik ile ilgili birçok farklı tanımlara ratlanmaktadır. Liderlik farklı bakış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanan bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye değişik açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görülürse, liderlik kavramına da çeşitli yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde

analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir(Sisman 2004,). Liderlik kavramına anlamak ve kuramlara hâkim olmak amacıyla en yaygın liderlik tanımları aşağıda verilmiştir.

Williams (2006) liderliği, görevle ilgili gereksinimler ile insanlarla ilgili talepleri ve beklentileri dengelemek olarak açıklanmaktadır. Lider, grup dinamiklerinde becerili, sorun çözmede grubu yönlendirebilen, başkalarına ilham verip, birçok insanla rahatça ilişkiye geçebilen kişidir” (Feldhussen& Pleiss, 1994).

Liderlik; akla uygun olanlardan çok akla uygun hale getirdiklerini, kaygı verici korkular ve tereddüt içeren işlerden çok tarafsız ve cesaret verici işleri seçerek uygulamaya koymaktır(Williams, 1990).

Garder’a göre(1990), liderlik insanların bir birey ya da lider tarafından ortaya konulan bir durumu takip etmeleri ve lider tarafından harekete geçirilmesidir yani bir ikna sürecidir. Liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir(Cooley,1902). Liderlik insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır(Bundel,1930).

Stogdil göre (1950), liderlik; amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir. Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır (D.Katz & R.L.Kahn,1978).

Gallagher’e göre(1997), liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir. Liderlik, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir(Ataman,2002).

Diğerlerinin mecbur olduklarından dolayı değil istedikleri için kabul ettikleri kişiler arası ilişkilerdir. (Hogan, Curpy & Hogan, 1994). Pagonis’a (1992) göre, liderlik “insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati, gibi aktif ve birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir”.

En yaygın biçimiyle liderlik, “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve onları eyleme sevk edebilme gücü” olarak tanımlanmaktadır (Sisman, 2004). Keith Davis, “liderliğin insanları belirli amaçlara yöneltmeye ikna yeteneği, lideri de; grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarına güdüleyen insan olarak tanımlamaktadır(Nalbant ve Özdil, 1997).

Liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır” (Sullivan ve Harper, 1996). Northouse (2004:), ise liderliği “etkiyi beraberinde getiren, grup içerisinde meydana gelen, hedeflere eğilmeyi gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Liderlik bir bireyin genel bir amaca ulaşmak için bir grup insanı etkileme sürecine verilen addır”.

İnsanların liderliğe yükledikleri anlam, süreç içerisinde farklılık göstermiştir. Buna bağlı olarak da değişen paradigmlar, tanımlar ve kuramlar geliştirilmiştir. Bunda liderliğin çok tartışılan ama bir o kadar da karmaşık ve somut olarak ele alınması zor bir konu olmasının önemli bir payı vardır (Cronin, 1984; akt. Funk, 2006).

Genel çerçevesiyle liderlik, belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkileyebilmesi ve yönlendirebilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla liderlik, liderin yaptığı işlerle ilgili bir süreçtir (Koçel, 2001: 465). Lider ise başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden bireysel çabaları uyumlaştıran ve bu doğrultuda grup üyelerini etkileyen ve “izlenen kişi” olma özelliği bulunan kişidir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak liderlik kavramının şu özellikleriyle dikkat çektiği söylenebilir (Usal ve Aslan, 1995: 268):

Görüldüğü üzere liderlik ile ilgili birçok farklı tanımla karşılaşılmaktadır. Bu tanımların bazısı birbiri ile ilişkilendirebilirken çoğu farklı detaylar üzerinden durmuştur. Bu da kuramların ve araştırmacıların liderliğe olan bakış açılarının özgünlüğünden ve farklılığından kaynaklanmaktadır. Ama genel olarak lider bireylerin ne gibi özellikler taşıdığı konusunda Gardner (1990), bir sıralama yapmıştır;

- a) Fiziksel canlılık ve dayanıklılık,
- b) Eylemlerde zekâ ve doğru düşünüp karar verebilme,
- c) Sorumluluk almaya isteklilik,
- d) Görevi başarıyla yerine getirme,
- e) Gruptakilerin ihtiyaçlarını anlayabilme,
- f) İnsanlarla uğraşmada beceriklilik,
- g) Başarma ihtiyacı,
- h) Motive edebilme gücü,

- i) Yönetme, karar verme ve öncelikleri belirleme gücü,
- j) Azim ve sebat,
- k) Güven / sır tutma,
- l) Kazanma gücü ve güven verme
- m) Kendini ortaya koyabilme / atılganlık,
- n) Yaklaşımın esnek ve kolayca uyum sağlayabilir olması gerek

Aydın'a göre (1997), başarılı bir liderin özellikleri şöyle sıralanabilir; kararlılık, uyumluluk ve uyum yetenekleri gelişmiştir. Kendilerini rahatlıkla kontrol edebilirler. Takipçileri ile çok yönlü bir iletişim kurarlar. İleri görüşlülük sezgi ve cesaret gibi özellikleri kişiliklerinde barındırırlar. Çevreyi ve olayları çok iyi gözlemler ve neden sonuç ilişkisi açısından bağlantı kurmaya çalışırlar. Yaratıcı, girişken, zeki ve idealist insanlardırlar. Yüksek motivasyonlara sahiptirler. Dengeli ve tutarlıdırlar ve duygu durumlarını yönetebilirler. Önyargıdan uzak özgüvene sahiptirler ve eleştiriye, karşıt görüşe karşı tolerans gösterebilirler. Çok boyutlu ve soyut düşünme becerilerine sahiptirler. İyi birer hatip oldukları gibi iyi birer dinleyicidirler.

2.3.2 Liderlik Kuramları

Alanyazın incelendiği liderlik ile ilgili birçok kuramın ortaya atıldığı ve bu kuramların genel anlamda 19.yy kadar geleneksel liderlik anlayışla oluşturulduğu görülmektedir. 19. Yüzyıl sanayi devriminden sonra liderlik ilgili görüşler bu geleneksel liderlik anlayışından uzaklaşmış ve farklı bir boyut kazanmıştır.

İnsanların liderliğe yüklediği anlam bahsedilgi gibi süreç içerisinde farklılık göstermiştir. Buna bağlı olarak da değişen tanımlar ve kuramlar geliştirilmiştir. Bu da liderliğin karmaşık ve ve somut olarak ele alınan bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır(Cronin, 1984).

2.3.2.1 Durumsal liderlik yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı çağdaş liderlik kuramları arasında görülmektedir. Durumsal

yaklaşımına göre lider kavramı gücü elinde bulunduran ve diğerlerinde değişimler meydana getiren kişidir. Bu yaklaşıma göre başarılı bir liderin sahip olması gereken iki önemli kavramdan biri liderlik stili iken diğeri onun grup ve durum üzerindeki kontrolüdür(Fieler, 1982).

Durumsallık yaklaşımına göre lider değişen durumlara göre farklı özellikler gösterebilmeli ve durumun gerektirdiği şekilde davranabilirdir. Takip edenlerin çalışılan konuda veya psikolojik olgunluk düzeyi, durumsal liderliğin en kritik noktasıdır (Fiedler, 1984; Hersey ve Blanchard, 1969; akt. Lunenberg ve Ornstein, 2000:145). Bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek etkili liderlik biçimi yoktur (Çelik 2007, 17).

2.3.2.2 Davranışçı kuram

Davranışçı yaklaşıma göre liderlik, liderin grupta değişim meydana getirme olarak açıklanmıştır. Özellikle 20. yüzyıldan sonra Amerika’ da meydana gelen davranışçılık akımından etkilenerek şekillenmiştir. Araştırmacılar bu kuramda liderliği kalıtsal bir özellik olarak algılamak yerine liderliği bireyin davranışlarında aramaya başlamışlardır.

Liderlik, liderin özelliklerinden çok onun yaptığı faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin sonuçlarının bir grup tarafından kabullenmesi ile ortaya çıkmakta ve sürekli hale gelmektedir (Bülbüloğlu, 2001). Ohio’daki ve Michigan üniversitesindeki psikologlar, liderleri davranışsal olarak algılama ile ilgili yeni ufuklar açan araştırmalar ile katkıda bulunmuşlardır(Şişman, 2004).

Davranış kuramında önemli olarak görülen bir liderin genel olarak ne yapabildiği ve çevresinde onu takip edenlere karşı nasıl davrandığıdır. Bu kuramda etkili bir liderin davranış biçimi ve astlarının bu davranış karşısında gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkileri ile açıklanır(Ferik,76).

Sonuç olarak bu araştırmalarda daha çok liderin davranışları, davranışların örüntüsü olarak liderlik modelleri ve bunların grup üzerindeki etkileri üzerinde durmuşlardır (Erçetin 2000).

2.3.2.3 Özellikler kuramı

Özellikler kuramı liderlik ile ilgili oluşturulmuş ilk kuramlar arasında yer almaktadır. Bu kuramda liderlik bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklı bir eylem gibi görülmüştür. Bundan dolayı bu kuramın savunucuları alanlarında başarılı olmuş askerleri ve yöneticilerin ne gibi özelliklere sahip olduğu konusunda araştırmalar yapmışlardır.

Kurumda liderler ile ilgili olarak bakılan özellikler fiziksel olarak boy, kilo, yaş, sağlık durumu, estetik özellikleri iken kişisel olarak zekâ, eğitim seviyesi, hitabet becerisi, iletişim şekli, cesaret ve özgüven gibi faktörlerdir(Şişman,2004).

Bu kurama göre liderlik kişinin sahip olduğu özel karakterler sayesinde belli görevlerin ve sorumlulukların üstesinden gelen kişilerin özellikleri bütünüdür(Tead,1935). Liderlik doğuştan gelen bir özellik olarak algılanmıştır ve bu kurama Atatürk, Napoleon, Gandhi ve Lincoln dibi bazı liderler örnek olarak gösterilmiştir(Şimsek,1998)

2.3.2.4 Liderlik becerisini etkileyen değişkenler

Araştırmalar liderlik kavramını etkileyen bazı değişkenler üzerinde durmuştur. Bilindiği üzere üstün yetenekli bireyleri anlamaya çalışırken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak gerekir. Alanyazın incelendiğinde liderliğe etki eden değişkenler genel olarak; cinsiyet, doğum sırası, sosyal çevrenin etkisi ve en önemlisi de zekâ olarak sıralanmıştır.

**Cinsiyet:*

Araştırmalar liderlik davranışlarına cinsiyet değişkeninin önemli oranda etki ettiğini göstermektedir. Özellikle toplumda kadınların lider olmasına karşı olumsuz bir tutum segilenmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar erkekler kadar kadınlarında liderlik davranışları sergileyebildikleri ve toplumda buna karşı var olan önyargının kırıldığı yönünde bulgulara sahiptir(Erçetin, 2007; Cubba,2004).

**Doğum Sırası:*

Liderlik kavramına etki eden bir diğer kavram da doğum sırası olarak gösterilmiştir. Kimi araştırmalar ilk doğan çocuğun liderlik açısından bakılığında daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak ilk doğan çocuklara ailevi sorumlulukların daha erken

verildiği ve son doğan çocuğa gereğinden fazla yardım yapıldığı, şımartıldığı vb. nedenler sinik bir birey olarak yetiştirildiği olarak belirtilmiştir(Hurlock,1950).

Bunun tam aksine bazı araştırmalar ilk doğan çocuk yerine son doğan çocuğun liderlik açısından daha avantajlı olduğunu vurgulamaktadır. Bunu sebebi ise kardeşlere göre değerlendirildiğinde, ailenin deneyimsizliği ve en büyük çocuğun, tek çocukluktan ilginin bölüneceği yeni bir hayata uyum sağlaması gereğinden dolayı ailedeki en büyük çocuğun daha az baskın, daha az saldırgan, kendine daha az güvenen ve liderlik için daha az eğilimli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Goodenough ve Leahy, 1927; akt: Bass, 1990).

**Sosyal Çevre:*

Liderlik kavramına etki eden ve en önemli değişken olarak karşımıza çıkan kavram sosyal çevredir. Bireyin davranışlarının şekillenmesine sebep olan sosyal çevre liderlik üzerinde de etkiler bırakmaktadır. Toplumun lidere bakış açısı ve liderden beklentileri liderlik kavramını şekillendirmektedir. Bu yüzden bireyin yetiştiği ortam liderlik açısından önemli görülmektedir(Bass,1990),

Özellikle liderliğin oluşmasında yakın çevremizde bulunan ailenin çok büyük etkisi vardır. Yapılan araştırmalarda çocukların zeki, kendine güvenen ve atılgan bireyler olmalarında ailenin büyük bir etkisi vardır(Cox, 1926; Bass,1990).

2.3.3 Liderlik ve Üstünlük İlişkisi

Alanyazın incelendiğinde zekâ, üstünlük ve liderlik kavramları arasında sürekli bir bağlantı aranmıştır. Yapılan araştırmaların bulgularının çoğu liderlik- zekâ ve liderlik- üstünlük kavramlarına ilişkin olumlu yönde bir ilişkiyi tespit etmişlerdir.

Liderliğin tipik şartlarından biri ortalama üstü zekâdır. Çünkü lider yönlendirdiği grubun üyelerinden daha fazla bir zekâyaya sahip olmalıdır(Edmunds & Yewchuk, 1996). Alanyazın incelendiğinde zekânın, liderlikte en önemli özellik olarak ortaya çıktığı görülmüştür(Bass, 1990; Kirkpatrick & Locke, 1991; Mann, 1959; Stogdill, 1948).

Liderlik ve zekâ arasındaki ilişkiye vurgu yapanlardan biri Tannenbaum (1983) olmuştur. Tannenbaum'a göre, genel zekâ bakımından daha yüksek düzeydeki bireylerin ileri liderlik becerilerine de daha fazla sahip olma şansları vardır (akt: Milligan, 2004). Fiedler, liderin

zekâ düzeyinin belirli koşullar altında farklılaştırılabileceğini ileri sürmüştür. (Fiedler ve Garcia, 1987).

Marland Raporu'na (1972) göre “üstün” kavramı, altı etkinlik alanında kendini gösterir: zihinsel, akademik yetenekler, yaratıcılık, sanat, psiko-motor ve liderlik alanları. Daha erken dönem kavramlaştırma ise liderlik, 10 üstünlük tipinden biri olarak değerlendirilmiştir (Dahlan ve Kough, 1956). 1978, 1988 ve 1994 yıllarında “üstün zekâlı” tanımında yapılan değişikliklere rağmen, daha da daraltılan tanımlarda dahi, liderlik becerisi “üstün zekâlı” tanımında kendisine yer bulabilmiştir (Matthews, 2004).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar okullarda genellikle lider tavırlar sergilerler(Terman, 1925). Sternberg (2005), liderlik alanındaki üstünlüğün üç bileşeninden biri olarak zekâyı göstermiştir.

Dehann ve Havighurst (1957) üstün zekâlı ve yeteneklilerdeki liderlik özelliklerini tanımlamak için girişimcilik, kararlılık, arzu ve baskınlık gibi özellikleri kullanmıştır ve üstün lideri başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı, sevecen ve uysal olarak tanımlamıştır (Akt. Milligan, 2004). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin özellikleri onları liderlik için en uygun aday yapmıştır (Black, 1984; Plowman, 1981). Üstün zekâlı ve yetenekli kızlar çok uyumlu olup çevrelerine karışmaya çalışmaktadırlar (Kerr, 1995).

Liderlikte üstün yetenek gösteren bireyler; zekâ, mizah ve ileri görüşlülükleri sayesinde sosyal durumlarla başa çıkabilme, ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme, empatik dinleme, aldıkları sorumlulukları yerine getirme, grup ruhu oluşturma ve gerektiğinde grup elemanlarını destekleme, yeni durumlara uyum sağlama, girişken olma, karar alırken objektif olma gibi özellikleriyle grubu yönlendirme becerilerini kullanırlar ve güç durumları kolaylıkla aşabilirler. Buna bağlı olarak, sosyal süreçleri aktif olarak sürdüren ve değiştiren bireyler olarak bilinirler (Ersoy ve Avcı, 2004).

Üstün yetenekli bireyleri betimlemek amacı ile sıralan özellikler arasında liderliği betimleyen kavramlara rastlanmaktadırAlanyazın inceliginde üstünlük ve liderlik tanımlarının bazılarının ortak oluşu görülmektedir.

Yapılan tanımlardan ve belirtilen özelliklerden yola çıkacak olursak; Problemi ortaya çıkarma, sistemleri manipüle edebilme, yeni durumlara uyum sağlayabilme, yüksek sorumluluk duygusu, farklı perspektiften probleme bakabilme, kendine güven, ikna edici

bir iletişim, bütünsel bir bakış açısına sahip olma, işbirlikçi tutum, geriye doğru plan yapabilme, göreve odaklanmada kararlılık, iyi organize olabilme gibi üstünlük özellikleri liderlik süreçlerine önemli oranda etki eden özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır(Davis & Rimm; Renzulli, 1976).

Sonuç olarak; zekâ liderlik için önemli olduğu kadar vazgeçilmez bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hollingworth'un "Şimdiye kadar hiç kimse aptallığı bir liderin özelliği olarak göstermemiştir" sözüyle işaret ettiği gibi, liderliğin ölçümündeki temel kıstas zekâ olarak görülmüştür. O kadar ki, liderlik özelliğinin belirlenmesinde tek temel nitelik olarak algılanan zekânın ve liderliğin ayrı ayrı ölçülmesi için uzun bir zaman geçmesi gerekmiştir (1939; akt Jolly ve Ketler, 2004).

2.4 MÜKEMMELİYETÇİLİK

Çeşitli durumlar karşısında bireyler, sahip oldukları kişilik özelliklerine göre tepkiler verirler. Bu kişilik özelliklerinden birisi de mükemmeliyetçiliktir (Tuncer, Acar, 2006). Sıklıkla karşılanması beklenen talepler ve baskın olarak yerleşen standartlar yetişkinlik hayatımızda da devam eder. Örneğin firmalar rakiplerinden sürekli olarak daha iyi olmaya çalışırken, satış elemanlarının bir önceki yıldan daha fazla ürün satması beklenir. (Anthony & Swinson, 2000).

Litaretür inceleniğinde mükemmeliyetçilik kavramının birçok araştırmacının dikkatini çektiği görülmektedir. Bu sebeptendir ki mükemmeliyetçilik kavramının da ortak, üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımı yoktur. Buna rağmen literatürde mükemmeliyetçiliğin birçok önemli özelliği tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "Mükemmeliyetçilik, her şeyde mükemmellik arayan şahsi tutum" olarak tanımlanmıştır.

Mükemmeliyetçilik çalışmaları psikoanalitik teorinin temellerine dayanmaktadır. Freud (1959), mükemmeliyetçiliği yüksek başarı için katı istekler belirleyen abartılmış süper egonun bir fonksiyonu olarak kabul etmektedir. Freud'a göre mükemmeliyetçilik, süper egonun bir özelliğidir ve "başarı elde etmek için aşırı istek duyma" şeklinde tanımlanabilir (Geçtan, 2006).

Hamacheck (1978), de mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotik olmak üzere iki boyutu olduğunu belirtmiştir. Hamacheck, mükemmeliyetçiliği davranma biçimi ve davranış hakkında düşünme biçimi olarak tanımlamış ve mükemmeliyetçiliğin bireyin yaşamında pozitif bir etkisinin de olabileceği görüşünü savunmuştur (Aktaran: Schuler, 2000).

Alanyazında mükemmeliyetçiliğe ilişkin ilk kavramsal tanımların Hollender tarafından yapıldığına rastlanmaktadır. Hollender(1965), mükemmeliyetçiliği bireyin kendisinden ya da başkalarından durumun gerektiğinden daha yüksek performans talep etme alışkanlığı olarak tanımlamıştır.

Maslow tarafından ‘yeteneklerini, becerilerini, potansiyellerini kendi çıkarına işletme ve tamamen kullanma’ olarak tanımlanmıştır (Akt. Taşdemir,2003). Ashby'e göre (1996), mükemmeliyetçilik bireyin kendisi için belirlediği yüksek hedefleri başarmak için çok çaba göstermesidir.

Bazı araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin olumlu bir özellik olmadığı görüşündedirler. Horney ise mükemmeliyetçiliği, kendine güvensizlik sonucu oluşan, ideal benliği gerçekleştirmeye yönelik nevrotik bir gereksinim olarak görmüş ve o da mükemmeliyetçiliği sağlıklı (olumsuz) yönüyle ele almıştır.

Mükemmeliyetçi bireyler özdeğerlerini bütünüyle başarı ve verimlilik ölçütleri ile belirleyen, imkânsız hedeflere varmak amacıyla ısrarcı bir şekilde çaba gösteren bireylerdir(Burns,1980). Hollender, mükemmeliyetçiliği olumsuz ve patolojik bir durum olarak ele almıştır (Akt: Mızrak,2006) Burns (1980), ulaşılamayacak kadar yüksek standartlara sahip, imkânsız hedefler için dürtüsel olarak çabalayan ve benlik değerlerini üretkenlik ve başarı olarak ölçen bireylerin sahip olduğu mükemmeliyetçiliğin sağlıklı olmadığına inanmaktadır.

Adler (2004) ise mükemmeliyetçiliği, “eksiklikten kurtulma çabası” ya da “üstünlük çabası” olarak adlandırmıştır. Mükemmeliyetçi bireyler hayatlarında ne kadar başarı olurlarsa olsunlar genellikle bundan hoşnut olmazlar ve her zaman bir üst meziyetlere sahip olmak isterler.

Mükemmeliyetçilik, kusursuzluk çabası ve kişinin kendi davranışı için aşırı eleştiri yapmasına neden olan performansa yüksek standartlar belirleme eğilimidir. Mükemmeliyetçi insanlar, hayatlarının her alanında mükemmel olmaya çalışan

insanlardır(Frost vd., 1990; Flett ve Hewitt, 2002).

Görüldüğü üzere mükemmeliyetçiliğin net bir tanımı olmamasına karşın belirgin özellikleri nettir. Bu özellikler içinde en çok göze çarpan özellik, performans üzerinde aşırı derecede yüksek kişisel standartlar oluşturmaktır (Frost, Marten, Lahart - Rosenblate, 1991).

2.4.1 Mükemmeliyetçilik Kavramına Çok Boyutlu Bakış

Mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan ilk çalışmalar tek boyutlu olumsuz mükemmeliyetçilik yaklaşımını içerirken, günümüzde çok boyutlu mükemmeliyetçilik olarak ele alınan çalışmaların çoğunlukta olduğu söylenebilir (Kırdök, 2004).Mükemmeliyetçiliğin son kavramsallaştırılmaları yapının çok boyutlu doğasını vurgulamış ve bu boyutları ölçmek için ölçme araçları sağlamıştır (Frost, Lahart - Rosenblate, 1990).

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, başkasına yönelik ve sosyal odaklı olmak üzere üç kısımda inceleyerek, mükemmeliyetçi kişilik biçiminin kişisel ve sosyal unsurları ile çok boyutlu bir yapı olduğunu söylemişlerdir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler başarılarını başkalarına göre ölçmedikleri için, performans hedeflerinden çok hâkimiyet adapte etmeye eğilimlidir.

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik: Kendine yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin kendine yönelik ve ulaşılması imkânsız boyutta standartlar belirlemesidir. Bu hedefler ulaşılması güç hedeflerdir. Buna kendine yönelik eleştiri ve hatalarını kabul etmeme eşlik eder.

Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçiliğin bir diğer boyutunu başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik kavramı oluşturmaktadır. Bu boyutta diğerlerinin yeteneklerine ilişkin inançlar ve beklentilerin varlığı söz konusudur. Bireyin başkalarına yönelik gerçekçi olmayan standartlara sahip olması bu mükemmeliyetçilik boyutunu oluşturur. Genelde karşılarındaki bireyin bir görevi mükemmel yapamayacağını düşündükleri için kimseye görev vermeme eğilimi gösterirler. Bu durum başkalarını suçlamaya, güven eksikliğine ve başkalarına karşı düşmanlık duygusunun gelişmesine sebep olabilir. Bu tür kişiler genellikle arkadaşsız kalırlar(Gard, 1999).

Sosyal Düzene Yönelik Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçiliğin bir diğer boyutu da sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiliktir. Bu kişiler toplumdaki insanların kendilerinden çok yüksek düzeyde beklentiye sahip olduğunu düşünürler. Diğer insanlarından onay görmek onlar için önemlidir ve diğer insanlardan onay görmek için çok çaba harcarlar. Bu yüzden yüksek düzeyde sosyal mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler olumsuz değerlendirilme korkusu yaşarlar. Bu kişiler öfke, stres, depresyon gibi sosyal anksiyete gösterme eğilimindedirler.

Frost, Martin, Latter ve Rosenblate 'e göre (1990), mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir kavramdır ve temel olarak 6 boyut altında incelenebilir. Bu boyutlar hata yapma kaygısı, kişisel standartlar, ebeveyn eleştirisi, ebeveyn beklentisi, davranışlardan şüphe ve aşırı düzen ihtiyacıdır.

Kişisel standartlar: Kişinin kendisi için yüksek standartlar belirlediğini eğer bunlara ulaşamazsa başarısız olacağı yönündeki inançlara sahip olmasıdır. Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiler, mükemmeliyetçi olmayanlara göre daha yüksek standartlara sahiptirler (Ashby, Rahotep & Martin, 2005).

Hata Yapma Kaygısı: Hata yapmanın başarısızlıktan hiçbir farkı olmadığı şeklinde bir inanca sahiptirler. Ve kişi başarısız olursa diğerlerinin saygısını yitireceğine inanır.

Düzen İhtiyacı: Bu kişilerde düzen ve temizlik gibi anlayışlar obsesyon olarak seyretmektedir. O kadar düzenlidirler ki düzen konusunda çok zaman harcarlar ve sonunda yapmaları gereken esas önemli işleri yetiştiremezler.

Davranışlardan Şüphe: Yaptıkları işlerin ve çalışmalarının başkalarını memnun edemeyeceği ve yeterince düzgün olmadığı kaygısını sürekli yaşarlar.

Yüksek Ebeveyn Beklentisi: Ebeveynlerinin kendilerine karşı büyük beklenti içerisinde olduğunu düşüncesine kapılırlar. Ebeveynlerini dışsal baskı unsuru olarak görürler.

Aşırı Ebeveyn Eleştirisi: Kişi bir hata yaparsa ebeveynleri tarafından çok eleştirilirdi diye kaygısına kapılır ve bu yüzden eleştirilmeye maruz kalmamak adına mükemmeliyetçi olma eğilimi gösterebilir. Bu boyut ebeveynlerin kendisine karşı aşırı eleştirel olduğu yönündeki inancını kapsar.

Slade ve Owen'ın (1998) öne sürdüğü "Mükemmeliyetçiliğin Çift Yönlü Modeli"ne göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür mükemmeliyetçilik bulunmaktadır. Schuler (2000), mükemmeliyetçileri sağlıklı/normal ve işlevsel olmayan/nevrotik olarak ikiye ayırmaktadır. Burns ve Fedewa (2004), araştırmalarında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerin arasında anlamlı bir fark bulunduğunu savunmaktadır.

Silverman'a göre(1995), üstün zekâlı olmanın en az anlaşılabilir yönü mükemmeliyetçiliktir. Ona göre mükemmeliyetçilik kişinin yaşantısına olumlu özellikler katar. Silverman mükemmeliyetçiliği iyileştirilmesi gereken bir hastalık olarak değil olumlu şekilde yönlendirme gereksinimi olan bir enerjidir(akt: Peters, 1996).

2.4.2 Üstün Zekâlı Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik

Silverman (1999), üstün zekâlı öğrencilerin birçok sebepten dolayı mükemmeliyetçi oldukları öne sürmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi oldukları yönünde genel bir kanı vardır(Kramer, 1988; Kline ve Short, 1991; Roberts ve Love; 1994; Baker, 1996; Schuler, 1997).

Mükemmeliyetçilik üstün çocuğun sahip olduğu en yaygın özelliklerden biridir(Strick & Hirsh, 2000). Üstün yetenekli çocuklar mükemmeliyetçi davranışa karşı savunmasızdırlar. Bunun yanı sıra mükemmeliyetçiliğin etkileri üstün bireylerde daha belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır(Adderholt, Eliot,1991).

Üstün yetenekli çocuklar ve mükemmeliyetçilik hakkında yapılan araştırmalarda, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Üstün yetenekli çocukların bir kısmı mükemmeliyetçidir.
- 2) Normal zekâlı yaşlılarına göre daha mükemmeliyetçidirler.

3) Mükemmeliyetçilikleri yüksek başarı için olumlu bir etken olabilir (Schuler, 2002). Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin olumlu ve olumsuz boyutları üzerinde duran bir çok çalışma vardır.

Silverman (1993), üstün zekâ ya sahip öğrencilerin her daim kendilerine yüksek hedefler koyduğunu belirtmektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin mükemmeliyetçiliğe eğilimli

olduklarını ileri süren Silverman (1999), öğrencilerin bu eğilimini altı nedene bağlamaktadır.

- 1- Mükemmeliyetçilik soyut bir kavramdır ve soyut düşünebilme yetisi zekâ gerektiren bir kavramdır. Yani soyut düşünebilme de bir üstünlük niteliğidir. Bu nitelik üstün zekâlı bireyleri erken yaşta görülür ve onları akranlarından ayırır.
- 2- Üstün zekâlı çocuklar kendilerine yaşlarının üzerinde standartlar belirler çünkü onlar zihinsel olarak daha büyük çocuklar gibidirler. Asenkronize gelişim bir özelliği de mükemmeliyetçiliktir.
- 3- Üstün zekâlı çocuklar kendilerine takvim yaşı kendilerinden büyük olan kişilerden arkadaş seçerler. Bu yüzden kendilerine onlara göre standartlar belirler.
- 4- Üstün yetenekli çocuklar normal akranlarına göre davranışlarının getirebileceği sonuçları tahmin etmede daha ileri düzeyde bir algıya sahiptirler. Bu ise onların yaptıkları işlerde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.
- 5- Üstün yetenekli çocuklar zor olan şeylerle uğraşmaktan zevk almaktadırlar. Onlara ne kadar basit bir görev ya da ödev verilse daha karmaşık hale getirip mükemmel çözmek isterler.
- 6- Mükemmeliyetçilik kavramı kişisel mükemmeliyetçiliğin bir yansıması olarak algılanır. Aslında üstün yetenekli bireylerin benlik algılarını tamamlayıcı bir dürtüdür.

Ochse (1990),yüksek kişilik standartlarının mükemmel için çalışma anlamına geldiğini söyler. Çoğu başarılı yaratıcının sabit ve önemli bir özelliği kendilerini bir işe adanmalarıdır.

Meyer ve Surtic (1995), üstünlük ile net bir tanım yapılmamasına karşılık duygusallık, yoğunluk ve mükemmeliyetçiliğin üstünlük belirtisi ve özelliği olarak açıklamışlardır(akt: Orrange,1997). Bunun aksine Mendaglio (2007), mükemmeliyetçiliğin ne tek başına ne de genel manada üstünlerin tanılayıcı özelliği olmadığını inanmaktadır.

2.4.3 Mükemmeliyetçilik- Üstünlük İlişisini İnceleyen Çalışmalar

Parker 1997 yılında yaptığı bir çalışmada üstün yetenekli 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup kişi üzerinde öğrencilerin %32,8'inin mükemmeliyetçi olmayan, %25,5'inin işlevsel olmayan mükemmeliyetçi tutumlara sahip olan, %41,7'sinin ise sağlıklı mükemmeliyetçi tutumlara sahip olan grupları oluşturdukları ortaya koyulmuştur(Parker, 1997).

Baker (1996), çalışmasında üstün yetenekli çocuklarda, mükemmeliyetçiliğin diğer çocuklara nazaran daha fazla strese sebep olduğunu ancak patolojik duruma gelmesinin üstün yetenekli çocuğun performansının yeterliliğini görmesini engellediğinde gerçekleştiğini saptamıştır.

Kornblum ve Ainley (2005), üstün yetenekli çocukların sahip oldukları mükemmeliyetçilik tiplerini belirlemek için yaptıkları araştırmada, üstün yetenekli çocukların, üstün yetenekli olmayan çocuklara göre daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların eşit düzeyde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri taşıdıklarını belirlemişlerdir.

Üstün yetenekli ergenlerle yapılan bir başka çalışmada ise araştırmaya katılan ergenlerin %87,5'inin mükemmeliyetçi tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir (Schuler, 2000).

Parker ve Mills (1996), üstün yetenekli ve normal çocuklar arasında mükemmeliyetçi tutumların sıklığı açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Roberts ve Lovett (1994) üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin normallerden daha yüksek olduğunu belirtirken başarısızlık sonucunda üstün yeteneklilerin olumsuz duygulanım ve psikolojik strese sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Çalıköğlü'nun (2009) üstün zekâlı öğrenciler ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasının sonucunda; üstün zekâlı öğrenciler ile bu öğrencilerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Parker (1995), üstün yeteneklilerle çalışan çok sayıda öğretmenin öğrencilerinin mükemmeliyetçi olduklarını bildirdiklerini belirtirken, bu durumun öğrencilerin yüksek kişisel standartlara sahip oldukları ve uyumsuz oldukları anlamına gelmeyebileceğinden söz etmektedir.

Ortaokul öğrencileri ve normal öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzeylerini araştıran bir çalışmanın sonuçları üstün yetenekli çocukların normallere göre uyum sağlayıcı mükemmeliyetçilik (*kişisel standartlar*) ölçümlerinden daha yüksek puanlar, uyumsuz mükemmeliyetçilik ölçümlerinden olan performans ve standartlar arasındaki farkı ölçen “fark” boyutundan ise daha düşük puanlar aldıklarını ortaya koymuştur (LoCicero veAshby, 2000).

Burka ve Yuen (1983:133-136), çocuklarına çok yüksek hedefler koyan aile ortamlarında yetişen yüksek düzeyde başarı yönelimi olan bireylerin, ailelerinin beklentilerini karşılama çabası içinde olup daha fazla erteleme davranışı sergilediklerini ifade etmektedir.

Yapılan araştırmaların çoğunda üstünlük ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın bazı çalışmalar bunun tam aksi sonuçlara götürmekte mükemmeliyetçilik kavramının üstünlük özellikleri ile anlamlı bir ilişki düzeyinde olmadığını savını götürmektedir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki üstünlük ve mükemmeliyetçilik kavramlarında olumsuz mükemmeliyetçilik algısı daha yaygın bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öğretmenlerin sınıfta, anne- babaların evde karşılaştıkları sorunların bir kısmında bu olumsuz mükemmeliyetçilik kavramı ile bağdaştırılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu özellikler ve bu özelliklerden dolayı oluşan davranış örüntüleri yukarıda açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar, üstünlük-mükemmeliyetçilik, üstünlük- liderlik ve üstünlük-yaratıcılık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık özellikleri belirgin şekilde fark edilmekte ve normalin üzerinde seyretmektedir. Bu da toplum tarafından anormal davranışlar olarak algılanabilmektedir. Özellikle okul çağındaki üstün yetenekli öğrenciler sınıf içerisinde bu özelliklerinden kaynaklanan sebeplerden dolayı problem davranış sergileyebilmektedir. Sergilenen bu problem davranışlar sınıf içi disiplin

sorunlarına neden olmakta ve sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Bu nedelen de problem davranış, sınıf içi problem davranışların sebepleri ve konularda bilgi verilmekte fayda görülmektedir.

2.5 SINIF İÇİ PROBLEM DAVRANIŞ KAVRAMI

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle günümüze yakın çalışmalarda sınıf içi davranışlarını irdeleyen çalışmaların arttığı görülmektedir. Çünkü neredeyse tüm sınıflarda küçük veya büyük çapta birçok istenmeyen öğrenci davranışı gözlenmektedir.

Davranışların istenilir ve problem olup olmayışının ölçütü davranışı yapana, karşısındaki kişiye, ortamın özelliklerine ve toplumun kültürüne göre değişiklik gösterebilir(Kerr ve Nelson,1989). Problem davranış, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrencilerin kasıtlı veya kasıtsız olarak gösterdiği davranışlardır (Celep, 2002). Avusturyalı öğretmenler problem davranışın sorumluluğunu kendi yeteneklerine atfederken, çinli öğretmenler istenmeyen davranışları öğrencilerin öğrenmeye yeterince güdülenmemiş olmalarına bağlamakta ve problem davranışların sebeplerinden ötürü aileyi daha çok sorumlu görmektedirler(Ho, 2004).

Hem çocuğun kendisinin hem de sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenme süreçlerini önemli derecede etkileyen ve öğretmenin etkili bir şekilde öğretmesine engel olan davranışlar problem davranış olarak tanımlanmaktadır(Ling, Jone & Gan, 2005).

Öğretmenlere büyük güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlenen, öğrenmeyi etkileyen davranışlara istenmeyen davranışlar denir (Yağcı ve ark., 2004).

Tertemiz'e göre (2000), istenmeyen ve problem davranışlar olarak adlandırılan davranışlar genel olarak sınıf içindeki diğer öğrencileri ve öğretmenleri rahatsız eden, eğitim öğretim etkinliklerine zarar veren, eğitim sisteminin özel ve genel hedeflerine ulaşma beklenti ve kurallarına ters düşen veya sınıf düzenini bozan davranışlar olarak alınabilir.

Problem davranış kimi araştırmacılara göre sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini kesen ve dersi bölen davranışlar, kimilerine göre çocuk ve arkadaşlarının güvenliğini

risk altına sokan zararlara yol açabilecek davranış örüntüleridir. Bununla birlikte kimi araştırmacılar anti sosyal nitelikte olan davranışları yani çocuğun öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkiletişimine zarar verebilecek davranışları istenmeyen davranış olarak nitelemişlerdir (Bull ve Solity, 1996).

Doyle (1986), sınıftaki etkinlikler sırasında belirli bir zamanda birincil olarak yürütülmekte olan etkinlikleri tehdit eden ya da onlarla yarışan bir ya da birkaç öğrenci tarafından yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin öğretmenlerin ortak haklarını istismar ve ihmal eden eğitimsel amaç plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen, engelleyen davranışlar problem davranıştır.”(Küçükahmet,2003).

Başar(2011), okulda eğitsel çabaları etkileyen her türlü davranışı, istenmeyen davranış olarak nitelendirmiştir. Bu davranışların olumsuz etkilerinin derece derece olduğunu, bu açıdan istenmeyen davranışların yıkıcı olmayandan yıkıcı olana doğru uzanan bir sırada belirtilmesi gerektiğini vurgulamıştır..

Problem davranışlar çeşitli şekillerde tanımlanır. Bu tanımlardan yaygın olanları incelendiğinde uyum sorunu ve duygusal bozukluğu olan olan çocuklar görülmektedir. B tanımlamaların altında problem davranışların niteliğine göre tekrar sınıflandırmalara gidilerek tanımlar çeşitlendirilebilir(Özyürek,1999).

Görüldüğü üzere alanda problem davranış tanımları farklı özellikler göstermektedir. Öğrencilerin hangi davranışlarının öğretmenler tarafından rahatsız edici ya da problem olarak değerlendirildiğini anlamakta yarar vardır. Bu durum öğretmenlerin farklı disiplin anlayışlarına da bağlanabilir. Örneğin, bir öğretmene göre öğrenci kendisine soru sorulduğu zaman ayağa kalkarak cevaplamalıdır. Diğer bir öğretmene göre ise önemli olan çocuğun ayağa kalkması değil, soruya doğru cevap vermesidir (Tertemiz,2000).

2.5.1 Problem Davranışların Sınıflandırılması

Öğretmenler çoğu zaman, akademik zamanlarının önemli bir kısmını, öğretim yerine bu tür davranışlarla başa çıkmak için harcamaktadırlar (Ling, Jone & Gan, 2005; Jones & Jones,

2001). Problemlı davranışlar ile başadebilmek ve uygun bir mudehale planı geliştirebilmek adına istenmeyen oğrenci davranışlarının sınıflandırılması gerekmektedir.

Ataman(2002), yaptığı bir çalışmanın bilgileri ışığında oğretmenlerin sınıf ortamında iki çeşit davranış problemiyle karşılaştığından bahsetmektedir. Bunlar; uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileridir. Sınıfta oğretimsel süreçlere etki eden, çocuğun oğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumlar sınıf yönetimi kapsamında ele alınmaktadır. Oğrencinin söz almadan konuşması, sınıftaki arkadaşlarıyla kavga etmesi, sınıfta dolaşması, derse ilgisiz kalması, sürekli birilerine laf atması gibi davranışlar uygun olmayan sınıf içi davranışlar kategorisinde incelenmektedir. Oğrencinin akademik başarısını etkileyen örneğin sınıfta oğretmenin yönergelerine uymamak, çalışma zamanını iyi kullanmamak gibi davranışlar kötü çalışma becerileridir.

Bull ve Solity(1996),problem davranış konusunda oğretmen görüşlerinin büyük oranla benzerlik gösterdiği belirtmiştir. Buna rağmen oğretmen görüşleri arasında, sınıf düzenine, yürütülen etkinliğin türüne, çocukların yaşlarına, daha önceki yaşantılarına ve oğretmen beklentilerine göre farklılıkların olduğuna ve bir davranışın istenmeyen davranış yapan dört emel ltten bahsedilebileceğini belirtmiştir. Bu ltleri şöyle sıralayabiliriz;

- 1- Çocuğun hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenme sürecini sekteye uğratan ve dersi bölen davranışlar istenmeyen davranıştır.
- 2- Çocuğun oğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimine zarar veren davranışlar istenmeyen davranıştır. Bunlar genelde anti-sosyal davranışlar olarak ifade edilir.
- 3- ocuk ve arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye atan davranışlar istenmeyen davranıştır.
- 4- Okul ve kişilerin özel eşyalarına zarar veren davranışlar istenmeyen davranış olarak adlandırılabilir.

Burden'e (1995), göre istenmeyen oğrenci davranışı eğitim sürecini olumsuz etkileyen davranışlardır. Araştırmacıya göre istenmeyen oğrenci davranışlarının sebebi, türleri, yeri ve şiddeti bir davranışın problem yani istenmeyen olarak nitelenmesinde etkilidir. Burden (1995), ortaya çıkan problem davranışları göstermiş olduğu şiddet düzeyine göre

sıralamıştır. Öğretmelerin problem davranışları türüne ve önem derecesine göre ayırmaları gerektiğini belirtmiştir. Çünkü problem davranışlara müdahale ederken bu sıranıyı önemsemenin etkili ve faydalı olacağı görüşündedir.

Burden(1995), bu sıralmayı hafif, orta ve şiddetli problem davranışlar olarak derecelendirmiştir.

Okulun ve arkadaşların eşyalarına küçük çapta zararlar verme, itişme ve kakışma, söz almadan konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme, sınıfa geç kalma, derste uyuklama, uygunsuz olarak sarılma ve öpme, sınıfta bir şeyler atıştırma, garip ve rahatsız edici sesler çıkarma gibi davranışlar hafif şiddette problem davranışlardır.

İzinsiz sınıftan çıkma, küfürlü konuşma, söz dinlememe, etkinliği bölme, kopya çekme, yalan söyleme, etrafındakileri korkutma, kopya çekme, saygısızlık yapma, kaba konuşma, uygunsuz el kol hareketleri yapma gibi davranışlar orta şiddette problem davranışlar olarak adlandırılır.

Okulun ve arkadaşların eşyalarına önemli ölçüde zara verme, hırsızlık yapma ve arkadaşlarının eşyalarını satma, alkol ve uyuşturucu kullanma, arkadaşlarına silah, alkol, uyuşturucu satma, öğretmene küfür etme, arkadaşlarına ve öğretmenine saldırma, itaat etmeme, cinsel içerikli tacizlerde bulunma ve arkadaşlarını tehdit edip onlara baskı yapma da şiddetli problem davranışlar içerisinde yer alır.

Tully ve Chiu (1995), yaptıkları araştırma sonucuna göre disiplin sorunları beş grupta toplanmıştır. Bunlar; 1. Engelleme, konuşma veya öğretmene kasıtlı kaba davranışlar, 2.Karşı gelme, 3.Dikkatsizlik, 4.Saldırganlık, 5.Diğer (ağlama, yalan söyleme, geç kalma, kopya çekme, hırsızlık, sakız çiğneme).

Öztürk (2002, s.141–143) ise istenmeyen öğrenci davranışlarını, davranış alanına göre akademik açıdan istenmeyen davranışlar, sosyal açıdan istenmeyen davranışlar ve fiziksel donanım ve ortama zarar verici istenmeyen davranışlar olarak üç grupta ele almıştır(Akt. Keskin, 2002).

Ekşi, öğrencilerin istenmeyen davranışları; itaatsizlik, şaklabanlık yapma, başkalarını rahatsız etme, ders dışı davranışlar(hayal kurma, izin isteme), vandalizm(okul malına zarar verme), zorbalık şeklinde sınıflandırmıştır(Eksi, 2004).

Yiğit (2004) ise; istenmeyen davranışları; bireysel davranışlar, arkadaşlarıyla ile ilişkilerinde istenmeyen davranışlar, öğretmeniyle ilişkilerinde istenmeyen davranışlar şeklinde sınıflandırmıştır.

Aydın (2001), yaptığı araştırmada istenmeyen davranışları beş boyutta gruplamıştır: 1.Gürültü/konuşma, 2.Derse yönelik disiplin sorunları(dersi dinlememe, dersi kaynatmak isteme, kopya çekme, ilgisizlik), 3.Öğretmene yönelik disiplin sorunları (öğretmenin sözünü kesme, karşı gelme,rahatsız etme...), 4.Arkadaşlarına yönelik disiplin sorunları (arkadasını küçük düşürme, kötü şaka yapma, tartışma, küfürlü konuşma ...), 5.Diğer(ders araçlarına zarar verme, ders sırasında birinin girmesi...)(Aydın,2004).

2.5.2 Problem Davranışın Nedenleri

Problem davranışlarının önlenmesindeki ilk hedef öğrencilerin neden problem davranış sergilediklerine dair olguları sorgulamaktır. Bazen problem davranışa neden olan etmenler çok karmaşık olabilir ama basit ve kontrol edilebilir nedenlerden dolayıda davranış problemleri ortaya çıkabilir. Bazı problem davranışlar ev ve çevreden kaynaklanırken bazıları da çeşitli okul deneyimlerinden ve okul koşullarından kaynaklanmaktadır(Edwards,1993; Greenle ve Ogletree,1993).

Problem davranışların sebeplerini çok geniş bir yelpaze oluşturur. Davranış değiştirmede asıl önemli olan sorunun görüntüsü ile uğraşmak değil, nedenlerine belirleyip bu nedenleri ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır(1997). Başar (2001), problem davranışların sebebini sınıf içi ve sınıf dışı nedenler olarak iki başlık altında incelemiştir.

Aynı şekilde Sarıtaş(2000), sınıfta probleme davranışa sebep olan faktörleri sınıf içi ve sınıf dışı nedenler olmak üzere iki farklı başlık altında toplamıştır. Sınıf içinde problem davranışa yol açan etmenleri de öğrenci özellikleri, program ve öğretim yöntemleri, sınıfın yapısı ve öğretmen özellikleri olarak sıralamıştır.

Görüldüğü üzere problem davranış nedenleri farklı kategoriler altında toplanmıştır. Problem sebebini gün yüzüne çıkarmak var olan problemlere ait nedenleri belirlemek bu sorunların giderilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden bu sebeplerin önem arz eden kısımlarını farklı başlıklar altında irdelemekte yarar vardır.

a- Öğrenci Kaynaklı Nedenler

Sınıf içinde istenmeyen davranışlar kasıtlı olarak yapılan davranışlar olabileceği gibi, öğrencilerin bedensel, duygusal ve davranışsal vb. rahatsızlıkları ve özellikleri sonucu olarak da ortaya çıkabilir. Öğrencilerin sınıf dışı çevresinden kaynaklanan duygusal yaşantıları ve rahatsızlıkları sınıf içinde istenmeyen davranışlar olarak ortaya çıkabilir(Yiğit, 2004).

Öğrenme ve duygusal bozukluklar öğrenci davranışlarına etki etmektedir. Bazı öğrenciler başarılı olma konusunda olumsuz bir beklentiye sahip olabilmektedir(Atıcı,2001). Erden ve Akman'a göre (1998), öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklanan ve özellikle dikkat çekme isteği ile ortaya çıkan istenmeyen davranışlar genellikle ilköğretim çağında ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenciler öğretmenlerinin ya da arkadaşlarının dikkatini çekme adına problem davranışlar sergileyebilirler.

Okul hayatının gerektirdiği sorumlulukları duygusal problemler yaşayan çocuklar yerine getirememektedir. Bu yüzden bu tür öğrenciler sınıfta ve okula uyma konusunda sıkıntı çekerler. Bazı öğrenciler öğrenim yaşantılarında karşılaştıkları başarısızlıklar nedeniyle sınıfta dersi takip etmeyerek sürekli sınıfın havasını bozmaya çalışırlar. Öğrencinin, öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşim düzeyinin düşük olması, sosyal becerilerde yetersiz olması, arkadaşının olmaması, okulu sevmemesi, sosyal doyumsuzluk içinde olması gibi pek çok neden öğrenciyi sınıf ortamında görmek istemediğimiz davranışlara itmektir (Yüksel ve Ergün,2005).

Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışların en önemli nedeni öğrencilerin kendileri ile ilgili geliştirdikleri tutumdur. Öğrenciler kendilerini sevgisiz ya da yetersiz gördüklerinde, bu kişiliklere uygun hareket edeceklerdir(Tertemiz, 2003).

Öğrencinin öğretmene aşırı derecede bağımlı olması, her yaptığı etkinliği öğretmenine gösterme kaygısı güdüyorsa, sürekli ilgileri üzerine çekmeye çalışıyor, arkadaşlarının dikkatini dağıtıyorsa, başarısızlığından dolayı kolayca mutsuzluk yaşıyorsa problem davranış sergileme eğilimi gösterir(Ada, 2004).

Öğrenciler genellikle aynı gelişim özelliklerini gösterdikleri akran grubuyla birlikte eğitim görmelerine rağmen ortak gelişim özelliklerinin yanısıra fiziksel, zihinsel, sosyal özellikler, ilgi yetenek ve zekâ farklılıkları sınıf ortamında istenmeyen problem

davranışlara sebep olabilir. Öğretmen bunun farkında olmalı ve bu bireysel özelliklerden kaynaklanan problem davranışları kestirebilmeli ve ona göre önlem anlamaya çalışmalıdır(Erden, 1998).

Tanınma, farkedilme, kabul görme, takdir edilme öğrenci gereksinimleri içerisinde. Öğrenciler bu gereksinimleri normal yollarla karşılayamadıklarında ilgi çekmek için problem davranışlar sergilerler(Doyle, 1986).

Tüm bunlarının yanı sıra bazı gelişimsel dönemler problem davranışları arttığı dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem davranışların arttığı en sıkıntılı dönemlerden biri öğrencinin ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemindeki hızlı gelişim ile birlikte vücut gelişimin hızla yarattığı şaşkınlık yavaşlık, uyumsuzluk ve beceriksizlik gibi davranışları artırır. Bu dönemde cinsel gelişim baskısı altında olan öğrenciler alınganlık gösterme, kavga çıkarma ve çabuk öfkelenme gibi problem davranışlar gösterirler(Tierno, 1991).

Öğrencinin başarı düzeyi sınıf içi problemlere sebep olan bir diğer etkidir. Öğrenme güçlükleri ve başarısızlık öğrencinin problem davranışlara yönlendireceği gibi öğrencinin başarı düzeyin sınıfın genelinden yüksek olması benzer problem davranışlar yaratabilir(Hull,1990). Bazı öğrenciler ise deneyip başarısız olmaksızın hiçbir şey yapmanın, sınıfta aptal olarak değerlendirilmek yerine problem çıkaran biri olarak görülmenin daha iyi olacağını düşünürler(Curvin & Medler,1988).

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ders içi ve dışı faaliyetler cevap vermezse ya da öğrenciler uygun ödüllerle ödüllendirilmezse öğrenme faaliyetlerinde azalma görülür, istenmeyen davranışlara yönelebilirler(Öztürk,2005).

Öğrencilerin okula karşı tutumları da onların okula ilişkin davranışlarında etkili olabilmektedir. Öğrencinin okulu ve eğitimi gereksiz görmesi onun derslere ilişkin isteğini, ilgisini, güdüsünü ve başarısını etkilediği an istenmeyen davranış sergileyecektir(Türnüklü ve Sahin,2002).

b- Öğretmen Kaynaklı Nedenler

Sınıf içi davranış sorunlarının bir sebebi de öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenin öğrencileri ile olan bireysel etkileşimlerinin niteliği ve niceliği öğrenci davranışları üzerinde etkilidir (Gordon,1995; Shores, Gunter, Denny & Jack, 1993).

Sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkış nedenleri arasında öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmenin tarzı ve öğretmen öğrenci etkileşimi de önemli bir yer tutmaktadır (Levin ve Nolon,1996; Burden,1995).

Öğretmenin görünüşü ve davranışları yanında kişisel nitelikleri de çocuğun okul ve derse yönelik tutumlarını etkilemektedir. Erden'e (1988) göre, olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmen çocuğun dersten ya da tümüyle okuldan uzaklaşmasına ya da başarısız olmasına sebep olabilir.

Öğretmenin genel kişisel özellikleri problem davranışların sergilenme oranı, şiddeti ve sıklığı açısından çok önemlidir. Çünkü problemlem davranışların önlenmesi ve ortaya çıkma durumunda da atlatılması açısından olduğu kadar öğrenci ile iletişim kurma bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenin neşeli, mutlu olması, kendine güveni, sınıftaki rahatlığı, duygusal durumu öğrencilerle iletişimde ve olumlu sınıf ortamı oluşturmada önemlidir. Bu tür sınıflarda öğrencilerin istenmeyen davranışlara segilemesine daha az rastlanır. Tam aksine somurtkanlık, mutsuzluk, gerginlik v.b. özellikleri sergileyen öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranışlar daha fazla görülür(Öztürk, 2005).

Aksi, huysuz, alaycı, saldırgan, kızgın, adaletsiz, kibirli, insafsız olan öğretmenin öğrencilerin istenmeyen davranışlarının oranı yüksektir. Sınıfta olumlu iklim yaratan, mutlu, neşeli iyi huylu öğrencilerin ise olumludur (Yağcı ve ark., 2004).

İstenmeyen davranışların oluşmasında öğretmenlerin yetersizlikleri büyük rol oynamaktadır. Derste öğretmenin sürekli aktif, öğrencinin pasif olması, öğrencilerin dikkatini dağıtır. Öğretmenin öğrenci ile alay etmesi, öğrencilere kaba davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrencilerle gerekli iletişimi kuramaması, öğretmenin toplumsal beceri eksikliğinden kaynaklanan istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olur. Ayrıca öğretmenin kişisel özellikleri, özgüven, tükenmişlik, başarısızlık korkusu vb durumlar, çocuklardan hoşlanmama ve özel sorunları (evlilik vb.) sınıf içi disiplin sorunlarının kaynağını oluşturabilir(Tertemiz, 2001).

Tüm bu öğretmen özelliklerin yanı sıra, öğretmenin; geçmiş yaşantısı, kendine olan güven eksikliği, öğretmenin beklenti düzeyi, kullanılan öğretim tarzı, planlama ve uygulamalarla ilgili yetersiz hazırlığı, müfredat ve öğretim stratejileri, öğretme stili, toplumsal beceri

yetersizliğinden kaynaklanan nedenler de sınıf içi problem davranış görülme sıklığını ve türlerini etkilemektedir (Büyükkaraağaç ve Çivi, 1998; Aydın,2000; Yiğit, 2004; Öztürk,2005; Tertemiz,2003).

c- Aile Ve Sosyal Çevreden Kaynaklı Sebepler

İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasında bir diğer temel faktör toplumun etkileri ile çocuğun davranışlarını temelde şekillendiren aile ortamıdır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel ve demografik birçok değişkenin etkilerini yansıtan değerler dünyası olarak tanımlanır(Aydın, 1998).

Çocuğun okuldaki başarısında okul kadar ailenin de etkisi vardır(Yigit,2004). Öğrencinin aile ortamı ve sosyal çevresi davranışın temel kaynaklarından biridir ve öğrenci davranışlarının şekillenmeye başladığı yer ailedir. (Başar,2001).

Ailedeki kaynak ve koşullar problem davranışlara sebebiyet verebilmektedir(Atıcı2001). Öğrencinin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını değiştirmek isterken yasa dışı çevre ile ilgilenilmezse başarıya ulaşmak zordur ve kalıcı sonuçlar elde edilemez (Sugai ve Horner, 2002).

Sarıtaş'a göre(2000), sınıf birçok farklı sosyal değer anlayışını içeren bir yapıdır. Çocuğun sınıfa taşıdığı ailesel değerler ile sınıftaki sosyal ve eğitimsel değerler örtüşmediğinde problem davranışlar boy gösterir. Sınıfta en fazla karşılaşılan problemlerden biri bireyin aile ve sosyal çevresinden edindiği değerler ve davranış kalıplarının öğrenme ortamında kazandırılanlarla uyuşmaması ve çatışmasıdır(Öztürk, 2005).

Sevgiden yoksun çocuklar, çoğu zaman bu gereksinimlerini nasıl tatmin edebileceklerinin arayışı içine girerler ve bu sırada bir takım disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olurlar(Edwards, 1997).

Çocuk ile ailesi aradındaki sevgiye dayalı ilişki çocuğun kendine olan güveni ve dış dünyaya olan güvenini de etkiler. Aile sevgisi içinde büyüme olanağı bulmayan çocuklarda özgüven duygusu gelişmez. Sevgiden ve ilgiden yoksun çocuklar sosyal etkinliklerde bulunamama, kendileri ve çevresiyle uyumsuzluk, dikkati yoğunlaştıramama gibi davranışlar sergilerler(Dönmezler, 1991).

Eğitimsel bir çevre iyi bir disiplin gerektirmektedir ve disiplin sorunlarının çözümü, problemlerin varlığı ile ilgili olarak, özellikle bu ortak çevreyi paylaşanlar arasında bir fikir birliğinin oluşmasına bağlıdır(Sugai ve Horner, 2002; Baker, 1985, Akt: Greenlee ve Ogletree, 1993).

2.5.3 Sınıf İçi Davranış Problemlerinin Önlenmesi ve Giderilmesi

Bir sınıf ortamında çeşitli geçmiş yaşantılara, değer yargılarına, ilgilere, yetenek ve zekâ düzeylerine sahip bireyler bulunmaktadır. Bu kadar farklı özelliklere sahip bireylerin bulunduğu bir ortamda, tüm bireylerin istenilen davranışları aynı düzeyde göstermelerinin ve birbirine benzer davranışlarda bulunmalarını imkânsıza yakındır.

Olaya bu açıdan bakıldığında, bir sınıf ortamında problem davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu sebeple üzerinde durulması gereken konu bu problemleri davranışlar ortaya çıkmadan önce bunların belirlenmesi ve önlenmesi için bir çaba gösterilmesidir. (Okutan ve ark., 2002).

Özyürek'e göre (1999), davranışları değiştirmek için kullanılan stratejiler davranışın oluşumunu ve işlevini anlamaya yönelik olmalı, davranışlardaki çevresel değişkenlerin etkisine dikkat edilmelidir.

Sınıfta problem davranış ortaya çıkmadan öğretmen tarafından önlenmesi idealdir. Ama öğretmen çoğu zaman bu davranışları önleyememekte ve bu davranışlarla karşı karşıya kalmaktadır. Sınıfta bu tür davranışlar baş göstermeye başladığında öğretmenin görevi öğrenme öğretme sürecine zarar vermeden bu davranışlar müdahale etmesi ve gidermesi gerekmektedir(Türnüklü, 1999).

Matusov, (2000)'e göre problem davranışların çıkmadan önlenmesi için; öğretmenin ve öğrencilerin; hakları, ihtiyaçları ve beklentileri okulun ilk gününde açık bir şekilde tartışılmalı ve bu belirlenen durumlar periyodik olarak gözden geçirilmelidir.

Sınıf içi problem davranışlara karşı kullanılan yöntemler 4 ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; isteneni çağrıştırmak, istenen davranışa inandırmak, istenen davranış güçlendirmek, istenen davranış kolaylaştırmak(Başar,2001). Bu fikre benzer olarak

Sarıtaş (2000), istenilen davranışların arttırılmasına dikkatleri çekmiş. İstenilen davranışları artırarak istenilmeyen davranışların önlenmesi gerektiğini savunmuştur.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını istenenlerle değiştirmek ve düzeltmek amacıyla şu stratejilerden yararlanılabilir: Sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek öğrenciyle konuşmak, okul yönetimi ile ilişki kurmak, aile ile ilişki kurmak, ceza vermek (Başar, 1999).

İstenmeyen davranışların yönetiminde öğretmenler aynı zamanda; bakışları ile iletişime girmek, öğrenciye yaklaşmak, baş ve parmak hareketlerinden yararlanmak vb. sözel olmayan uyarma yollarından yararlanarak öğrencinin uygun davranışa dönmesine yardımcı olabilir (Celep, 2000).

Weinstein (1996), bu koudaki öğretmen stratejilerini üç başlık altında sıralamıştır. Bunlar, sözel olmayan stratejiler, sözel müdahale ve görmezden gelmedir. Wraak ve arkadaşları da (1979), buna benzer bir grupta yapmışlardır ama tek fark olarak görmezden gelme stratejisi yerine cezalandırma yöntemini belirtmişlerdir.

Problem davranışların giderilmesinde öğretmen müdahalesinin mimik kullanma ve göz göz gelme gibi az enerji gerektiren yöntemlerden çok, daha fazla enerji gerektiren sözel müdahale ve hatta öğrencinin yerini değiştirmeye kadar giden bir çeşitlilik göstermesi gerekmektedir(Emmer,1994).

Weinstein'e göre (1996), öğretmenlerin problem davranış karşısında uyguladıkları yöntemler genel olarak şöyle sıralanabilir;

- 1- Sözel olmayan müdahaleler
- 2- Sözel müdahaleler
- 3- Görmezden gelme
- 4- Öğrenci ile konuşmak
- 5- İmtiyaz kaybı
- 6- Aile ile görüşmek
- 7- Derste değişiklik yapmak
- 8- Öğrenciye sorumluluk vermek

- 9- Sorunun nedenini bulmak
- 10- Sorunun gerekçelerini anlamak
- 11- Okul yönetimi ve psikolojik danışma servisi ile iletişime geçmek
- 12- Ceza ve ödül sistemini etkili bir şekilde kullanmak.

Bazı araştırmalarda problem davranışlarla başa çıkarken öğretmenlerin ödül kullanma, sözel ve sözel olmaya yollarla uyarma, kuralları hatırlatma, öğüt verme ve olumlu sonuçlara dikkati çekmeyi çok sık kullandıklarını; kendini yeterli ve güvenli hissetmeyen öğretmenlerinde diğer ilgili okul personeline havale ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaların çoğunda da öğretmenlerin okul dışındaki destek kaynakların yerine okul içindeki destek kaynaklara yöneldikleri ve öğretmenlerin önleyici stratejiler yerine daha çok müdahale edici teknikleri kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır(Acar & Batu, 2001; Bulucu, 2003; Demir, 2003; Jones & Jones, 2001; Male, 2003; Martin, Linfoot & Stephenson, 1999; Sadık,2002).

Görüldüğü üzere yabancı ve yerli alanyazında öğretmenlerin problem davranışları farklı nedensel faktörlerle açıklamışlardır. Öğretmenlerin problem davranış nedeni olarak kendilerini görmeleri, sorunun kaynağının kendilerinin üstlenmeleri, problem davranışlarla başa çıkma tipleri ve sevk etme gönderme açısından büyük öneme sahiptir(Mavropoulou & Padeliaou, 2002).

2.5.4 Üstün Yeteneklilik ve Problem Davranışlar

Üstün yetenekli bireyler bahsedilen bazı özelliklerinden dolayı (liderlik, yaratıcılık, mükemmeliyetçilik vs.) akran gruplarından farklı özellikler gösterebilmektedirler. Enç' e göre (2011), üstün yetenekli öğrenciler sahip oldukları bireysel farklılıklardan dolayı belli miktarlarda bazı psikolojik sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler. Genellikle toplum içerisinde yadırganan davranışlarda bulunan üstün yetenekli bireyler bu davranışlarından dolayı tepki görebilirler (Sak, 2010). Bu davranışları üstün yetenekli bireyler okulda sınıf içerisi problem davranışlar olarak da sergileyebilmektedirler. Çetinkaya, Maya & Güngör (2012), çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin liderlik gibi üstünlüğü tanımlamada önemli alanlara bağlı olarak ne gibi sınıf yönetimi sorunlarının oluştuğunu tespit etmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içerisinde birçok davranış problemi sergiledikleri düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin okul ortamında akranlarının dünyasının dışında kalması, sosyal gereksinimlerini karşılayamaması gibi durumlar, duygusal problemlerin de kaynağı olabilmektedir (Özoğlu, 2004). Enç (2011), üstün yetenekli bireylerin sosyal ortamlarda bireysel özelliklerinden kaynaklı bazı özelliklerinden dolayı performanslarını tam olarak ortaya çıkaramamakta ve kendilerini iyi bir şekilde ifade edemediklerinden bahsetmektedir. Bu durumlardan kaynaklanan sebeplerde üstün yetenekli bireylerin çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bir davranışın problemliliği olarak nitelendirilebilmesi için bazı özellikleri içerisinde barındırması gerekmektedir. Bu tür duygusal ihtiyaçlar ve engellenmeler, üstün zekâlı çocukları, duygusal süreçleriyle mücadele etmeye zorlamakta ve böylece varoluşçu depresyon, performans temelli kaygı gibi sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Fonseca, 2011).

Milgram'a göre(1991), üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları çeşitli sorunlar; ileri derecede üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları psikolojik uyum sorunları, diğer kişilerle sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ve beklenenden az başarı gösterdiklerinde yaşadıkları sorunlar olmak üzere üç boyut altında incelenmektedir. Üstün yetenek özelliklerinden kaynaklanan bu sorunlar sosyal bir ortam olan sınıf içerisinde de kendini problem davranış olarak göstermektedir. Görüldüğü gibi üstün yetenekli bireylerde görülen davranış ve uyum problemi sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de aynı sınıftaki akranlarının eğitimine zarar vermektedir. Bu da sınıfta istenmeyen öğrenci davranışı sorununu doğurmaktadır.

Çelik(2002), göre istenmeyen öğrenci davranışlarını sınıflandırırken dört temel ölçüt kullanılabilir; a)istenmeyen Davranış, b)anti sosyal Davranış c)zarar verebilen Davranış ve d)sonuçları açısından zarar verebilen Davranış. Yukarıdaki Davranış sınıflamasına göre literatürde birçok tanım bulunmaktadır.

Sınıf yönetiminde, sınıf düzenine ve kurallarına uygun olarak gösterilen davranışlar, öğrencilerden beklenen, istenen davranışlar olarak değerlendirilir. Sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Çelik,2002).

Literatürdeki tanımlardan yola çıkarak problem davranış kavramını kısaca özetlemek gerekirse sınıf düzenini bozan, eğitim-öğretimi engelleyen ama özünde toplumsal kuralları

hiçe sayacak bir şekilde gelişen bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerine, çevrelerindeki insanlara ve eşyalara zarar vermelerine neden olan her türlü davranışı istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirebiliriz.

Unutulmamalıdır ki sınıfta istenmeyen öğrenci davranışın oluşmasının birçok nedeni olabilir. Sınıf içersinde problem davranışın oluşmasında birçok etken vardır. Herhangi sınıfta bir davranış problemi ortaya çıkmış ise bunun altında yatan bir sebep muhakkak ki vardır. Bir derslikte disiplin probleminin görülmesi ortamda bir problemin olduğuna işaret eder ve böyle bir durumda hemen problemin altında yatan nedenlerin aranması gerekir (Yüksel,2005).

Bu etmenler genel olarak sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak nitelendirilir. Bunlar; aile, sosyal çevre, okul, sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programı ve öğretim yöntemleri, öğrenci özellikleri, öğretmen davranışı ve özellikleri olarak sayabiliriz (Akar,2002:21). Bunlardan biride öğrencinin sahip olduğu bireysel özelliklerden kaynaklanabilir. Bir sınıfta öğrenciler genellikle aynı yaş aralığında akran gruplarından oluşurlar. Bununla beraber kalıtımla ve sosyal çevrelerinde edinmiş olukları bazı davranışlarda bu çocuklarla beraber sınıf ortamına taşınmış olur. Bireylerin zeka özellikleri de davranışlarını etkileyen önemli unsurlardan birisidir. Üstün yetenekli öğrencilerin zeka bölümleri akran grubundan farklılık gösterdiğinden davranış örüntüleri de değişiklik göstermektedir.

Sınıfta öğrencilerin davranışlarında benzerlik yaratan en önemli, unsur uyma davranışdır. Bireyler içinde buldukları grubun yargı standartlarına uyma eğilimindedirler. Grup içinde belli bir norm oluşunca, öğrenciler bu normları kendi geliştirdikleri doğrularının yerine koyarlar (Kağıtçıbaşı,1977,Akt: Erden,2005). Erden (2005)' in belirttiği gibi; insanlar genellikle birbirine benzeyen kişilerle etkileşim kurma eğilimindedirler. Sınıf ortamında da benzer özelliklere sahip öğrenciler kısa sürede bir araya gelerek gruplar oluşturabilirler. Üstün yetenekli öğrenciler bireysel özelliklerinden dolayı sınıf içerisinde oluşan bu normlara uymama ya da farklı kurullar koyma eğilimindedirler. Liderlik özelliklerinden dolayı gruba yön verme ve istediklerini yaptırma, doğru bildiğinden şaşmama yönelimi gösterirler.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları sadece eğitim öğretimi engellemez, bununla birlikte bazı fiziksel ve psikolojik huzursuzlukları da beraberinde getirir. İstenmeyen davranışlardan bazıları, en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir ama bir kısmı

bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler (Haigh,1990, Akt: Başar; 2003). Sınıf yönetiminde karşılaşılan davranış problemleri eğitim öğretim sürecini böylelikle de öğrenci başarısını ve gelişimini olumsuz yönde etkiler. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer olan sınıflar eğitimde ve bireysel gelişimde önemli rol oynamaktadırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma grubunun oluşturulması, araştırma deseni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada ve tek çalışmada kullanılan Çeşitlemeli Karma Araştırma Yöntem (Triangulation Mixed Method Design) kullanılmıştır. Nicel bölümde zekâ testinden, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık ve liderlik ile ilgili anketten elde edilen veriler, nitel bölümde ise nicel verilerden elde edilen veriler yardımı ile oluşturulan görüşme forumundan elde edilen veriler elde edilmiştir.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma Grubu 1: Üstün yetenekli çocukların karakteristik özelliklerinin belirlenmesi ve buna bağlı olan sınıf içerisinde davranış sorunlarının tespiti amacı ile Türkiye Üstün Zekâlı ve Dahiler Eğitim Vakfı'nda (TUZDEV) eğitim alan 127 üstün yetenek tanısı almış öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubu 2: İkinci çalışma grubu ise 1 çalışma grubundaki üstün yetenekliler ile çalışmalar yürüten öğretmenlerin oluşturduğu 43 üstün yetenekliler eğitmenidir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf) belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, yaratıcılık becerilerinin ölçümü için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), Liderlik becerilerinin ölçümü için Minnesota Danışma Envanteri Liderlik Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik için ise Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (KBF), deneklerin demografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. KBF, araştırmaya katılan deneklerin cinsiyeti, yaşı, annesi ve babasına ait bilgiler vs. belirleme yöneliktir.

3.3.2 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

Yaratıcılığı ölçmek için yaygın kullanılan testlerden biri Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'dir (TYDT). Test Şekilsel A-B ve Sözel A-B formlarından oluşur. Çalışmada kullanılan şekilsel kısımda resim oluşturma, resmi tamamlama, paralel çizgiler alt testleri bulunmaktadır. Testin şekilsel bölümü norm danayaklı ve ölçüt dayanaklı olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır (Aslan, 2011). Test, Torrance tarafından Minnesota Üniversitesi'ndeki çalışmalarında farklı yaş ve meslek gruplarında deneyerek 1966 yıllarında kullanılabilir hale getirilmiştir (Torrance, 1967). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi genel olarak çocukların tanımlanmasında kullanılsa da, öğrencilerin yaratıcılık puanlarına göre bireysel eğitimin nasıl verileceğinin planlanmasına da hizmet etmektedir. Test geliştirilirken yaratıcılığın doğal bir yetenek, faaliyetlerde uyumsuzluk, tamamlanmamışlığa karşı farkındalık, problem çözebilme gibi sayıtlılar kabul edilmiştir. (Kim, 2006a; Torrance, 1966, 1974).

3.3.3 Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği

İlköğretim okulu ikinci kademeye devam etmekte olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmeye için hazırlanan bu ölçekte her madde için dörtlü likert tipi bir derecelendirme (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3= Uygun, 4=Tamamen uygun)

kullanılmıştır. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)'nin olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğinden (10 madde, 1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16) alınabilecek puan 10 ile 40 arasında, olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğinden (7 madde, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17) alınabilecek puan ise 7 ile 28 . arasında değişmektedir. Ölçekte toplam puan bulunmamakla birlikte, *her iki alt ölçekte de alınacak puan yükseldikçe mükemmeliyetçilik düzeyi artmaktadır.* Ölçekte ters dönmüş ifadeler bulunmamaktadır.

3.3.4 Mineskota Danışma Envanteri Liderlik Alt Ölçeği

Orijinal ölçek Berdii ve Layton tarafından yılında geliştirilmiş, Aktağ ve Pektaş tarafından ise Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Lise öğrencilerine uygulanan 220 maddeden ve 8 alt ölçekten oluşmaktadır. Testin güvenilirlik çalışması yapılırken KR 20 değerleri .68 ile .88 arasında, KR 21 değerleri ise .64 ile.87 arasında çıkmıştır. İç tutarlık katsayısının değeri de .56 ile .95 arasında çıkmıştır (Akt. Birol ve Yazıcı, 2011).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verileri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE İLİŞKİN BULGULAR

Yaş ve Cinsiyet

İstanbul'da ikinci kademe ilköğretim okullarında eğitim görmekte olan 127 üstün öğrencinin yaş ve cinsiyete göre dağılımı, Tablo 1'de verilmiştir.

Tabl 1. Araştırma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri

Sınıf Seviyesi	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
6	21	16	19	15	40	31
7	19	15	23	18	42	33
8	21	16	24	20	45	36
Toplam	61	47	66	53	127	100

Baba Öğrenim Durumu	N	%	Anne Öğrenim Durumu	N	%
	İlköğretim	27		21,3	İlköğretim
Ortaöğretim	54	42,5	Ortaöğretim	45	35,4

Yükseköğretim	46	36,2		Yükseköğretim	35	27,6
Toplam	127	100		Toplam	127	100
Devlet		Özel		Toplam		
N	%	N	%	N	%	
66	52	61	48	127	100	

Tablo 1 göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 61'i erkek (%47) ve 66'sı ise kız (% 53) öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 6 sınıfta eğitim gören öğrenci sayısı 40 (%31), 7. Sınıfta eğitim görenlerin sayısı 42 (%33) ve 8. Sınıfta eğitim görenlerin sayısı 45 (%36) dır. Babanın öğrenim durumu açısından ilköğretim düzeyinde 27 (%21,3), ortaöğretim düzeyinde 54 (%42,5) ve 46'sının (%36,2) yüksek öğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür. Annenin öğrenim durumu açısından ilköğretim düzeyinde 47 (%37), ortaöğretim düzeyinde 45 (%35,4) ve 35'inin (%27,6) yüksek öğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür. Annenin ve babanın eğitim durumu incelendiğinde babaların ve annelerin öğrenim gördüğü bulgusu bizi çocuklarının üstün özelliklerinin fark etmesi ve geliştirmesinde ailenin önemli bir etken olduğuna götürmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 66'sı devlet (%52) ve 48'i ise özel okulda (% 61) eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

4.2 UYGP'NİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırmada üstün yetenekli bireyleri tanımlayabilmek için gerekli olan tek bir zeka testi sonucuna bağlı olarak değil, bununla birlikte yaratıcılık, motivasyon, liderlik ve mükemmeliyetçilik gibi boyutların da içinde olduğu bir değerlendirme youna gidilmiştir. Renzulli (1978) üstün yetenekli bireyleri tanımlayabilmek için üç alan kümesine atıfa bulunmakta ve bunları genel-özel zihinsel alan, yaratıcılık ve motivasyon olarak ele almaktadır. Çalışmada bo boyutlar aritmetik ortalama olarak alınmış ve testlerden alınan

ortalama değer $\bar{X}=72,16$ olarak bulunmuştur. Marylan raporunda (1972) belirtilen diğer alanlardan mükemmeliyetçilik ve liderlik becerilerinin ortalama değerleri $\bar{X}=70,75$ olarak bulunmuştur. Her iki grup puan değerlendirmesinin aralarında bir ilişkinin olup olmadığı için ise elde edilen korelasyon analizinde iki grup puanı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 2. İki grup değişken arasındaki ilişki sonuçları

		uclu_ort	lid_mukm
Üçlü Ortalama	Pearson	1	,756**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	127	127
Lük Mük Ortalama	Pearson	,756**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	127	127

Tablo 2'e göre $r=0,716$ $p<.01$ olduğu görülmüştür. Buna göre Üçlü grup değeri artttıkça ikiki grubunda değerinin arttığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin üstün yetenek genel puanları (UYGP) değerlendirilmiş ve bu puanlar çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin UYGP'nin Anne Gelir Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puan	Anne Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	S
UYGP	0-900 (1. Grup)	17	54,58	21,53
	901-1500 (2. Grup)	39	60,10	18,34
	1501-2500 (3. Grup)	41	79,26	14,70
	2501-3500 (4. Grup)	15	85,40	13,56
	3501-+ (5. Grup)	15	90,80	5,53

Tablo 3'te görüldüğü üzere anne gelir düzeyine ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri 1. Grup 0-900 Lira (\bar{X} =54,58, S=v); 2. Grup 901-1500 Lira (\bar{X} =60,10, S=18,34); 3. Grup 1501-2500 (\bar{X} =79,26, S=14,70); 4. Grup 2501-3500 Lira (\bar{X} =85,40, S=13,56); 5. Grup 3501-+ Lira için (\bar{X} =90,80, S=5,53) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin UYGP'nin Anne Gelir Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	20831,771	4	5207,943	19,945	,001***	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
Gruplarıçi	31855,756	122	261,113			
Toplam	52687,528	126				

***p<.001

Tablo 4 analiz sonuçlarına göre öğrencilerin UYGP'nin anne gelir düzeyine ilişkin sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F_{4-122}=19,95$ $p<.001$. Öğrencilerin

UYGP becerileri anne gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Buna göre anne gelir düzeyi arttıkça üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'nin de arttığı söylenebilir.

Anne gelir düzey grupları arası farkın hangilerinde olduğunu belirlemek için LCD testi sonuçlarına göre anlamlı farkların 1. Grup (0-900 Lira) -3. Grup (1501-2500 Lira); 1 Grup (0-900 Lira) -4. Grup (2501-3500 Lira) ; 1. Grup (0-900 Lira) -5. Grup (3501-+ Lira); 2 Grup (901-1500) -3. Grup (1501-2500 Lira); 2 Grup (901-1500Lira) -4. Grup (2501-3500 Lira); 2 Grup (901-1500) -5. Grup (3501-+ Lira) arasında olduğu Tablo x'de görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin UYGP'nin Baba Gelir Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puan	Baba Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	S
UYGP	0-900 (1. Grup)	23	51,34	16,1
	901-1500 (2. Grup)	25	63,92	15,13
	1501-2500 (3. Grup)	31	71,03	22,08
	2501-3500 (4. Grup)	30	84,60	10,15
	3501-+ (5. Grup)	18	91,44	6,97

Tablo 5'te görüldüğü üzere baba gelir düzeyine ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri 1. Grup 0-900 Lira ($\bar{X}=51,34$, $S=16,1$); 2. Grup 901-1500 Lira ($\bar{X}=63,92$, $S=15,13$); 3. Grup 1501-2500 ($\bar{X}=71,03$, $S=22,08$); 4. Grup 2501-3500 Lira ($\bar{X}=84,60$, $S=10,15$); 5. Grup 3501-+ Lira için ($\bar{X}=91,44$, $S=6,97$) olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin UYGP Puanlarının Baba Gelir Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	23035,858	4	5758,964	23,695	,001***	1-3, 1-4, 1-5, 2-

Gruplararası				3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
Gruplarıçi	29651,670	122	243,046	
Toplam	52687,528	126		

***p<.001

Tablo 5 analiz sonuçlarında öğrencilerin UYGP'nin baba gelir düzeyine ilişkin sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F_{4-122}=23,695$ $p<.001$. Öğrencilerin UYGP becerileri baba gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Buna göre baba gelir düzeyi arttıkça üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'nin de arttığı söylenebilir.

Baba gelir düzey grupları arası farkın hangilerinde olduğunu belirlemek için LCD testi sonuçlarına göre anlamlı farkların 1. Grup (0-900 Lira) -3. Grup (1501-2500 Lira); 1 Grup (0-900 Lira) -4. Grup (2501-3500 Lira) ; 1. Grup (0-900 Lira) -5. Grup (3501-+ Lira); 2 Grup (901-1500) -3. Grup (1501-2500 Lira); 2 Grup (901-1500Lira) -4. Grup (2501-3500 Lira); 2 Grup (901-1500) -5. Grup (3501-+ Lira); 3 Grup (1501-2500 Lira) -4. Grup (2501-3500 Lira); 3 Grup (1501-2500 Lira) -5. Grup (3501-+ Lira) arasında olduğu Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin UYGP'lerinin Anne Yaşına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puan	Anne Yaşı	N	\bar{X}	S
UYGP	18-34 (1. Grup)	51	52,78	15,91
	35-44 (2. Grup)	49	81,04	9,39
	45-54 (3. Grup)	27	92,66	7,44

Tablo 6'de anne yaşına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri 1. Grup 18-34 yaşta ($\bar{X}=52,78$, $S=15,91$), 2. Grup 35-44 yaşta ($\bar{X}=81,04$, $S=9,39$), 3. Grup 45-54 yaşta ($\bar{X}=92,66$, $S=7,44$) olarak bulunmuştur.

Tablo.7 Öğrencilerin UYGP Puanlarının Anne Yaşına İlişkin Anova Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	34364,982	2	17182,491	116,285	,001***	1-2, 1-3, 2-3
Gruplarıçi	18322,546	124	147,762			
Toplam	52687,528	126				

***p<.001

Tablo 6 analiz sonuçlarında öğrencilerin UYGP'nin anne yaşına ilişkin sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F_{2-124}=116,285$ $p<.001$. Öğrencilerin UYGP becerileri anne yaşına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Buna göre anne yaşı büyük olan üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'nin daha iyi olduğu söylenebilir.

Anne yaş grupları arası farkın hangilerinde olduğunu belirlemek için LCD testi sonuçlarına göre anlamlı farkların 1. Grup (18-34) -2. Grup (35-44); 1 Grup (18-34) -3. Grup (45-54); 2. Grup (35-44) -3. Grup (45-54) arasında olduğu Tablo x'de görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin UYGP'lerinin Baba Yaşına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puan	Baba Yaşı	N	\bar{X}	S
UYGP	18-34 (1. Grup)	38	16,59	2,69
	35-44 (2. Grup)	56	15,61	2,08
	45-54 (3. Grup)	33	12,37	2,15

Tablo 7 ye göre baba yaşına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri 1. Grup 18-34 yaşta ($\bar{X}=16,59$, $S=2,69$), 2. Grup 35-44 yaşta ($\bar{X}=15,61$, $S=2,08$), 3. Grup 45-54 yaşta ($\bar{X}=12,37$, $S=2,15$) olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin UYGP'nin Baba Yaşına İlişkin Anova Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	24179,963	2	12089,981	52,588	,001***	1-2, 1-3, 2-3
Gruplarıçi	28507,565	124	229,900			
Toplam	52687,528	126				

***p<.001

Tablo 8 analiz sonuçlarında öğrencilerin UYGP'nin baba yaşına ilişkin sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F_{2-124}=52,588$ $p<.001$. Öğrencilerin UYGP becerileri baba yaşına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Buna göre baba yaşı büyük olan üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'nin daha iyi olduğu söylenebilir.

Baba yaş grupları arası farkın hangilerinde olduğunu belirlemek için LCD testi sonuçlarına göre anlamlı farkların 1. Grup (18-34) -2. Grup (35-44); 1 Grup (18-34) -3. Grup (45-54) ; 2. Grup (35-44) -3. Grup (45-54) arasında olduğu Tablo x'de görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin UYGP'lerinin Anne Öğrenim Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puan	Anne Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	S
UYGP	Lisansüstü, Lisans, Yüksekokul (1. Grup)	47	52,76	15,60
	Lise ve dengi (2. Grup)	45	78,02	12,54
	İlk ve Ortaokul (3. Grup)	35	90,68	9,88

Tablo 9' a göre anne öğrenim düzeyine ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri 1. Grup Yüksekokul, lisans ve lisansüstü ($\bar{X}=52,76$, $S=15,60$); 2. Grup Lise ve dengi ($\bar{X}=78,02$, $S=12,54$); 3. Grup İlkokul ve Ortaokul için ($\bar{X}=90,68$, $S=9,88$) olarak bulunmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin UYGP'lerinin Anne Öğrenim Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	31236,581	2	15618,291	90,284	,001	1-2, 1-3, 2-3
Gruplarıçi	21450,946	124	172,992			
Toplam	52687,528	126				

***p<.001

Tablo 10 analiz sonuçlarında öğrencilerin UYGP'nin anne öğrenim düzeyine ilişkin sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F_{2-124}=90,284$ p<.001. Öğrencilerin UYGP becerileri anne öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Buna göre anne öğrenim düzeyi ilerledikçe üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'nin de ilerlediği söylenebilir. Anne öğrenim düzey grupları arası farkın hangilerinde olduğunu belirlemek için LCD testi sonuçlarına göre anlamlı farkların 1. Grup (Yüksekokul, lisans ve lisansüstü) -2. Grup (Lise ve dengi); 1 Grup (Yüksekokul, lisans ve lisansüstü) -3. Grup (İlk ve Ortaokul); 2. Grup (Lise ve dengi) -3. Grup (İlk ve Ortaokul) arasında olduğu Tablo 11'da görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin UYGP'lerinin Baba Öğrenim Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puan	Baba Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	S
UYGP	Lisansüstü, Lisans, Yüksekokul (1. Grup)	47	52,76	15,60
	Lise ve dengi (2. Grup)	45	78,02	12,54
	İlk ve Ortaokul (3. Grup)	35	90,68	9,88

Tablo Baba öğrenim düzeyine ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri 1. Grup Yüksekokul, lisans ve lisansüstü ($\bar{X}=52,76$, $S=15,60$); 2. Grup Lise ve dengi ($\bar{X}=78,02$, $S=12,54$); 3. Grup İlkokul ve Ortaokul için ($\bar{X}=90,68$, $S=9,88$) olarak bulunmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin UYGP'lerinin Baba Öğrenim Düzeyine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	31236,581	2	15618,291	90,284	,001	1-2, 1-3, 2-3
Gruplarıçi	21450,946	124	172,992			
Toplam	52687,528	126				

***p<.001

Tablo analiz sonuçlarında öğrencilerin UYGP'nin baba öğrenim düzeyine ilişkin sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F_{2-124}=90,284$ $p<.001$. Öğrencilerin UYGP becerileri baba öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Buna göre baba öğrenim düzeyi ilerledikçe üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'nin da ilerlediği söylenebilir.

Baba öğrenim düzey grupları arası farkın hangilerinde olduğunu belirlemek için LCD testi sonuçlarına göre anlamlı farkların 1. Grup (Yüksekokul, lisans ve lisansüstü) -2. Grup (Lise ve dengi); 1 Grup (Yüksekokul, lisans ve lisansüstü) -3. Grup (İlk ve Ortaokul); 2. Grup (Lise ve dengi) -3. Grup (İlk ve Ortaokul) arasında olduğu Tablo x de görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin UYGP'lerinin Okul Türüne İlişkin Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
UYGP Devlet (1. Grup)	66	58,03	17,48	125	11,66	.001***
Özel (2. Grup)	61	87,45	9,44			

***p<.001

Tabloda görüldüğü üzere devlet ($\bar{X}=58,03$) ve özel okullarda ($\bar{X}=87,45$) okuyan üstün yetenekli öğrencilerin UYGP becerileri $t_{(125)}=11,66$ $p<.001$ okul türüne göre anlamlı farklılaşmaktadır. Buna göre özel okulda okuyan öğrencilerin UYGP becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sosyoekonomik durumun üstün yetenekli öğrencilerin UYGP becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Öğrencilerin UYGP'lerinin Cinsiyete İlişkin Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
UYGP Erkek (1. Grup)	61	70,78	21,08	125	,729	.58*
Kız (2. Grup)	66	73,43	19,92			

*p>.05

Tablo 14'de görüldüğü üzere erkek ($\bar{X}=70,78$) ve kız ($\bar{X}=73,43$) okuyan üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'leri $t_{(125)}=,729$ $p>.05$ cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre cinsiyet bakımından üstün yetenekli öğrencilerin birbirine göre UYGP becerilerinde farklılık olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte kız öğrencilerin düşük bir oradan da olsa ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir.

4.3 ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ SORUNLARININ TESPİTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarına ilişkin öğretmenler ile yapılan görüşmeye ait elde edilen sonuçlar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranış Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	F	%
İnatçı ve karşı koyucu davranışlar	8	20
Otoriteye karşı gelen, itaat etmeyen	7	16
Yerinde duramama, hiperaktvite	7	16
Ders konusu dışında işlerle uğraşma	5	12
İzinsiz konuşma vb gibi davranışlar	4	9
Konudan ilgisiz, gereksiz konuşma	3	7

Saygısızlık, Şımarıklık	3	7
Aşırı kaygı	4	9
Saldırgan davranışlar	1	2
Aşırı şikayetçi tutumlar	1	2

1. İnatçı ve karşı koyucu davranışlar

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin inatçı ve karşı koyucu davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Öğretmenlerden Ö8 kodlu öğretmenin öğrencilerin kendi çözümlerinin doğru oldukları ve başkalarının düşüncelerine karşı koyduklarını ifadesi şu şekildedir:

...Öğrencim belli sorunlara kendince çıkarımlarda bulunup çözümler üretiyor. Bu çözümler beklenenin dışında çözümler. Genel çözüm yollarından farklı olması diğer kişiler tarafından yadırganıyor. Öğrencim ise bu genelden farklı olarak bu çözümün doğru olduğunu düşünüyor. Ve bu konuda çözümün oğru olduğu konusunda inatçı tutumlar segiliyor

Ö13 kodlu öğretmen ise öğrencisinin karar verirken sadece kendine göre kararlar verdiğini ve başkalarına karşı geldiğini söylemektedir. Öğretmene ait ifade şu şekildedir:

...verdiği kararlardan kimse onu geri çeviremez. Ne diyorsa odur. Aşırı inatçıdır. Kendi kararlarına da saygı gösterilmesini ister ve kimsenin bu kararlara karışmasını istemez. Bu da kendisine bazı şeyleri ifade etmemiz konusunda sorunlara neden olmaktadır. Otoriteye karşı gelme e aşırı inat en belirgin problem davranış.

2. Otoriteye karşı gelen, itaat etmeyen

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin Otoriteye karşı gelen, itaat etmeyen davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö12 kodlu öğretmen grup üzerinde etki kurup bişeye itaat etmemeye ve otoriteye karşı

gelmeye dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...bir oyunda ya da yapılan sınıf içi etkinliklerde her zaman söz sahibi olmak istiyor. Hep kendi yaptığının kabul edilmesini istiyor. Her oyunun lideri olarak kendisini görmek istiyor. Hep ilgi odağı olmak, beğeni kazanmak ve takdir edilmek isteyen bir öğrencidir. Sınıfta bu şekilde davranışları da oluyor ve ders en istemediğiniz yerinde ders bölünebiliyor vs. ilgi ve dikkatleri hep üzerine çekmek istiyor.

Ö12 kodlu öğretmen grup üzerinde etki kurup bişeye liderlik özelliklerinden kaynaklı itaat etmemeye ve otoriteye karşı gelmeye dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

... aşırı lider olma isteği ve benmerkezcilik dürtüsü çok ön plana çıkıyor. Kurallara uymak yerine kendi kurallarına uyulması gerektiğine inanıyor. Herkesi yönlendirmeye çalıştığı içi arkadaşlarıyla sürtüşme yaşıyor. Öğretmenin söylediği kurallara uymaktan hoşlanmıyor.

3. Yerinde duramama, hiperaktivite

Çalışmaya katılan öğretmenler yerinde duramama, hiperaktivite davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö 13 kodlu öğretmen oturma sorunu vb dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...O kadar hareketli bir çocuk ki onun enerjisine ve aklına yetişmek zor. Bu enerjiden olsa gerekli sınıf içerisinde bir türlü hakim olunamıyor ona. Sürekli hareket edip bişeyler yapmak istediği için de arkadaşlarının ilgisini çekiyor. Bu da dersin işleyişinden tutun, sınıf hakimiyetine kadar her şeyi direk etkiliyor.

Ö40 kodlu öğretmen yerinde duramama, hiperaktivite davranışlarına dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...yerinde oturamama ve sürekli hareket halinde olma durumu çok sık görülüyor. Buna ek olarak her konuda bir fikri var ve söz almadan bu fikirleri söylemeye kalkışıyor. Yani sürekli konuşma isteği var. Sınıfta etkinlikler sırasında sınıfta gezinmeye kalkıyor bu a sınıf yönetimini zorlaştırıyor.

4. Ders Konusu Dışında İşlerle Uğraşma

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin Ders Konusu Dışında İşlerle Uğraşma davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö 41 kodlu öğretmen ders konusunun dışında işlerle uğraşmaya dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...genellikle farklı konulara ilgi duymaktadır. Kendisi gibi özel yeteneğe sahip olan öğrencilerden de bildiğim kadarı ile ilgi duyduğu konulara yoğunlaşmakta ve dersin dışındaki konuları merak etmektedir.

Ö7 kodlu öğretmen öğrencilerinin Ders Konusu Dışında İşlerle Uğraşma davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

...etkinlik konuları ilgisini çekmediğinde sürekli uğraşacak başka şeyler bulur. İlgi alanları çok geniş bir yelpazeyi kapsağından ilgisi sürekli başka yönlere kayıyor. Arkadaşlarını da farklı konular üzerine odaklamaya çalışınca sınıfta bir kargaşaya ve düzensizliğe sebep oluyor. Bu da etkinlikleri tam olarak ve zamanında bitirmemize engel oluyor.

5. İzinsiz Konuşma vb Davranışlar

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin İzinsiz Konuşma vb Davranışlara ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö 15 kodlu öğretmen izinsiz konuşmaya dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...ders sırasında tüm gerekenleri bildiği için çok sabırsız bir şekilde izin almadan konuşuyor. Bu da dersin gidişini ve diğer öğrencileri engelliyor.

Ö32 kodlu öğretmen izinsiz konuşmaya dayalı sorunları şöyle ifade etmektedir.

Aşırı tez canlı olduğu için izinsiz bir şekilde yani söz almadan tüm sorulara kendisi cevap vermek istiyor. Arkadaşları söz almayı beklerken bir sorunun yanıtını ve ya düşüncesini söz almaya çalışan arkadaşlarını göz ardı ederek hemen kendisi söylüyor. Böyle olunca da arkadaşları ve kendisi arasında bir sürtüşme başlıyor.bu da sınıf içerisinde ototrte bozukluğu başlatmaya yetiyor.

6. Konudan İlgisiz Konuşma

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin Konudan İlgisiz Konuşma davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö21 kodlu öğretmen konudan ilgisiz konuşmaya dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...bizim işlediğimiz dersten çok farklı şeylerle uğraştığı için farklı şeyleri konuşuyoruz. Dersle ilgili her şeyi bir yandan da dinlediği için tüm sorulara cevap da veriyor. Ama kendi ilgi ve düşünce dünyası kendi akranlarından farklı olduğu için veriyor olduğu cevaplar da beklenen dışı özellikler göstermektedir.

Ö12 kodlu öğretmen konudan ilgisiz konuşmaya yönelik gözlemlediği öğrenci davranışlarını şöyle ifade etmektedir:

...biz sınıfta öğrencilerle etkinlik veya sonuçları hakkında konuşmalar yaparken konuşma sırası ona geldiğinde o yapılan etkinlikle alakası olmayan çok farklı ve sıradışı konulara fikirlerden ve olaylardan bahsediyor. Sanki o ortamda yapılanlar ile alakası yokmuş gibi davranıyor. Bu da konu ışına saçılmaları hızlanıyor yeniden aynı konu üzerine dikkatleri toplamaya çalışmak benim açımdan çoğu zaman yorucu olabiliyor.

7. Saygısızlık, Şımarıklık

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin için saygı kurallarına uymayan davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö7 kodlu öğretmen saygısızlığa dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...genellikle kendi bildiğini yapmaktan çekinmez. Bu yüzden de kendi doğrularını insanlara kabul ettirmeye çalışır. Karşısındaki insanın onun düşüncelerini kabul etmediğini gördüğünde ona karşı saygı kurallarını hiçe sayan tepkiler verebiliyor.

Ö38 kodlu öğretmen saygısızlık ve şımarıklık ile ilgili gözlemlerini şöyle belirtmektedir.

... öğrenciler veliler tarafından fazlaca şımartılıyor. Çocuklar egoist yetişiyor. Dünyanın kendi etrafında döndüğünü sanıyor. Böyle olmağını sınıfta görünce sınıfta problem çıkarmaya başlıyorlar. Şımarıyor ve hatat bazen dikkat çekmek için saçmalıyorlar. Kendilerinin çok ama çok özel olduklarını sanıyorlar.

8. Aşırı Kaygı

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin acemi davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö 2 kodlu öğretmen aşırı kaygı düzeyinden kaynaklı davranış problemlerinden şöyle bahsetmektedir.

...kendisinin ders başarısı vb çok iyi olmasına rağmen bazı durumlarda herkesi şaşırtacak basit tepkiler verebiliyor. Çok karmaşık beceri gerektiren konularda en olumlu davranışı sergilerken, basit konularda ilginç hatalar yapıyor. Sanırım basit gördüğü için ciddiye almadığından kaynaklı bir durum olsa gerekli. Bunun yanında bir şeyi başaramayacağını düşünüyorsa o konuda hiçbir girişimde bulunmuyor. Bazende yapamayı koonua çamur atmaya kalkıyor.

Ö 19 kodlu öğretmen aşırı kaygı düzeyinden kaynaklı davranış problemlerinden şöyle bahsetmektedir.

...hırs düzeyleri aşırı yüksek ve her şeyi mükemmel yapmak istedikleri için bazı konularda aşırı kaygı düzeyine ulaşabiliyorlar. Her şeyi mükemmel yapmaya kalktıkları için süreleri yetmiyor. Aslında bildikleri şeyleri bile sırf bu kaygı düzeyinden dolayı yapamıyorlar bu yüzden de başarıları düşebiliyor. Bazen aile beklentisi de işin içine karışınca daha fazla kaygı duyuyorlar. Bu kaygı aslına bakılacak olursa başarılarına ket vuruyor çoğu zamanlar.

9. Saldırgan Davranışlar

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin saldırganlık davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö20 kodlu öğretmen saldırgan davranışlar dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...genellikle uyumlu ve ikili ilişkilerinde ne istediğini bilen birisi. Çoğu zaman böyle olsa da işine gelmeyen ya da hoşuna gitmeyen durumlarda saldırgan davranışlar görülebiliyor. Bu da hem kendisine hem de arkadaşlarına zarar veriyor.

Ö26 kodlu öğretmen saldırgan davranışlar dayalı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

...özellikle grupta oynana oyunlarda veya grup çalışmasına dayanan etkinliklerde saldırgan davranışlarda bulunabiliyor. Sürekli kendisi gruba yön vermek isteyince ve arkadaşları üzerinde otorite kurup grupta lider olmak isteyince ve bunu sürekli isteyince arkadaşları

tarafından kabul görmüyor sinirleniyor ve arkadaşları onun dediği herhangi bir şeyi yapmayacak olduğunda saldırganlaşmaya ve arkadaşlarına olduğu kadar kendine de zarar verebilecek problem davranışlar sergileyebiliyor.

10. Aşırı Şikâyetçi Davranışlar

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin Aşırı Şikâyetçi davranışlarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö 26 hiçbir şekilde memnun edemiyoruz. Sürekli bir şeylerden şikayetçi olma eğiliminde. Ders konularının tutunda sınavlara hatta arkadaşlarının davranışlarına kadar herşeyi eleştiriyor. Öz güveni aşırı yüksek. Bir arkadaşının özellikle kendi grubunda ise yanlış yapmasına dayanmıyor. Ders ortasında sırf bu sebeplerden dolayı dersin akışını bozup bir şeylerden sürekli şikâyetçi oluyor. Arkadaşları da bu yüzden bazen ona karşıt tavır geliştiriyorlar. Memnuyetsiz luğu için onu mutlu etmek de zorlaşıyor.

4.4 ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının çözümüne ilişkin öğretmenler ile yapılan görüşmeye ait elde edilen sonuçlar Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranış Sorunlarının Çözümüne İlişkin Görüşleri

Görüşler	F	%
Ceza/Ödül verme	12	28
Problemin nedenini öğrenme	9	21
Kurallar koyma	7	16
Aileler ile görüşme ve pdr desteği alma	5	12
Görmezden gelme	5	12

Motive edici etkinlikler	3	7
Mesleki yeterlik artırma	2	5

1. Ceza/Ödül

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin sınıf içerisinde sergiledikleri problem davranışlarının çözümünde ceza/ödüle ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö12 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde ceza/ödüle ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...sınıf içerisinde onunla bişeyler yapmakta çok zorlanıyoruz. Onun davranışlarını kontrol altına alabilmek için genellikle ödüller ve pekiştireç tariflerinden yararlanıyoruz. Gerektiği durumlarda da ceza tarifelerini de uyguladığımız oluyor.

Ö16 kodlu öğretmen öğrencilerinin sınıf içerisinde sergiledikleri problem davranışlarının çözümünde ceza/ödüle ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

... öğrencim sınıf içerisinde farklı problem davranışlar sergileyebiliyor. Bununla baş etmek için farklı yöntemler kullanıyorum. Öncelikle ceza yöntemini kullandım. Daha çok etkinliklerden mahrum bırakma olarak gelişti bu. Ama bu pek işe yaramdı daha sonra ödül yöntemini kullanmaya başladım. Sonradan fark ettim ki öğrenciler daha da motive oldular hem diğer öğrencilerde bunu fark ettiler ve ödül almak için olumlu davranışlara yöneldiler. Böylelikle daha olumlu bir sınıf iklimi oluştu.

2. Problemin Nedenini Öğrenme

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının çözümünde problemin nedenini öğrenmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö33 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde problemin nedenini öğrenmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...genelde onu anlayabilmek için ve sorunlarını çözebilmek için çok ayrıntılı olarak konuya hakim olmamız gerekiyor. Bir durumu en karmaşık hale getirmeden başa çıkmakta zorlandığı için en son raddede karşımıza geliyor ve ancak onun problemlerinin nedenlerini çok ayrıntılı bir şekilde inceleyebilirim bir çözüm üretebiliyorum.

Ö19 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde problemin nedenini öğrenmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...Önceleri sadece uyarma yöntemini kullanıyordum yani sadece yapma etme gibi sözler söylüyordum ama bu davranışta azalmaya neden olmadı. Sonraları böyle demek yerine nedenini ulmaya çalıştım. Böylelikle problem davranışa neden olan sebebi bulduğumda ve ortadan kaldırdığımda problem davranışlarda azalma gözlemledim.

3. Kurallar Koyma

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının çözümünde kurallar koymaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö29 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde kurallar koymaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...onun sınıf içerisinde ya da dışında istemediğimiz davranışlarına karşı kurallar koyuyorum. Zeki ve kişi haklarına saygı duyuyor. Kendisine de saygı duyulmasını istediği için verdiği sözde durabilmek için kurallara mutabık kalıyoruz.

Ö15 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde kurallar koymaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Bu tür öğrencilerde en fazla gördüğüm özellik var olan kurallara gösterdikleri hassasiyet eğer kurallar varsa ona genellikle uyuyorlar ama yoksa o zaman bundan faydalanıyorlar. Uyardığım zamanda ama böyle bir kuraldan bahsetmemiştik diyebiliyorlar.

Ö1 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde kurallar koymaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...Kurallar koyduğumda ve uymayanların ne gibi ceza uyanların ne gibi ödül alacağını net bir şekilde belirttiğimde bu öğrencilerde olumlu davranışlar artmaya başladı.

4. Ailelerle Görüşme ve Pdr Desteği Alma

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının çözümünde ailelerle görüşmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Ö36 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde ailelerle görüşmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...ben ve benim gibi onun dersine giren arkadaşlar genellikle okulda birçok şeyi halledemiyoruz. Bu yüzden de onun sorunlarının çözülmesi noktasında aileden destek alıyoruz.

Ö31 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde ailelerle görüşmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...kalabalık sınıflarda öğrencilerin proble davranışları ile baş etmekte kimi zaman zorlandığım durumlar oldu. Bu tür çocukların farklı özelliklere sahip olduğunu da bildiğim için son zamanlarda çocukların bu problem davranışları yok etmek için pdr desteği aldım. Hatta pdr uzmanımız eğer problemin önemli bir boyutta olduğunu düşünürse aile ile de işbirliğine geçebiliyoruz.

5. Görmezden Gelme

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının çözümünde görmezden gelmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö25 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde görmezden gelmeye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...sınıfta onun sorun yaratan davranışlarını genelde görmezden geliyorum. Diğer türlü daha çok ilgi bekliyor ve bu sefer de sınıf düzeni kayboluyor.

6. Motive Edici Etkinlikler

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının çözümünde motive edici etkinliklere ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö4 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde motive edici etkinliklere ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

...genellikle sorunların çözümünde onun hoşuna giden şeyleri kullanıyorum. Onu motive edecek ve ilgisini çeken şeylere çok daha derin ilgi gösterdiği için bu benim için önemli bir koz görevi görüyor.

7. Mesleki Yeterlik Artırma

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının çözümünde mesleki yeterliği arttırmaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Ö4 kodlu öğretmen öğrencilerinin davranışlarının çözümünde mesleki yeterliği artırmaya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

...sınıf içinde sorunların çözümü noktasında çok fazla üstün yetenekli öğrenci il deneyime sahip olmadığım için etkili olamadığımı düşünüyorum. Bu anlamda daha etkili sorun çözümü için mesleki yeterlik anlamında üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili kişisel gelişimimi tamamlamaya çalışıyorum.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1 Sınıf İçi Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ve Çözümüne İlişkin Sonuç-Tartışma

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde ne gibi davranış sorunları sergilediklerinin tespit edilmesi ve bu durumlara ilişkin çözüm önerileri getirilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için üstün yeteneğin doğru bir şekilde tanımlanabilmesi sağlanmış ve çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir. Çalışma Türkiye Üstün Zeka ve Dahiler Eğitim Vakfı himayesinde 2014 yılı programları kapsamında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler İstanbul'daki devlet okulları ve özel okullardaki farklı üstün yetenek programına devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun yaş aralığı belirlenirken daha önceki programlardan elde ettikleri deneyimleri ve liderlik, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık becerilerinin daha fazla gelişebileceği düşünülen ilköğretim ikinci kademe yaş seviyesine karar verilmiştir. Öğrenciler seçilirken homojenliğe dikkat edilmeye çalışılmış, öğrencilerin testlerden aldıkları Zeka Bölümü (ZB) puanları ve demografik özellikleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubu 127 öğrenci ve 43 öğretmenden oluşturulmuştur.

Çalışmaya katılacak öğrenciler ve öğretmenlere uygulamaların nasıl gerçekleşeceğiyle birlikte çalışma içerikleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Çalışmaya destek sağlamaya gönüllü uygun öğretmenlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Çünkü bu faktörün çalışmanın güvenilirliği açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışmanın ölçümlene işlemleri için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) , Minnessota Davranış Envanteri Liderlik Alt Ölçeği, Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte

demografik özelliklerin elde edilmesinde kullanılan Kişisel Bilgi Formu da araştırmada kullanılan bir diğer araçtır. Nicel veriler gibi nitel verilerin toplanması için öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu da araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırmada kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun parametrik yöntemlerle analiz edilmiştir. Nitel veriler için de betimsel analiz yapılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü özelliklerinden kaynaklanan davranış özelliklerinin sınıf içerisinde bazı sorunlara neden olduğu tespit edilmiştir. Bunların başında karşı koyuculuk, itaatsizlik, saldırgan davranışlar, şımarıklık, hiperaktivite, izinsiz hareketler yapma, saygısızlık, sorumluluktan kaçma gibi temel davranışların olduğu görülmüştür. Bu davranışları ele alan ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştiren öğretmenlerin önerileri ise; görmezde gelme, ceza- ödül kullanma, problemin nedenini öğrenme, ailelerle ve rehberlik servisi ile görüşme, kurallar koyma, motivasyon artırıcı etkinlikler düzenleme gibi öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu anlamda üstün yetenekli öğrencilerin baş etmek zorunda kaldıkları kendilerine ait davranış sorunlarının tespiti yapılmış ve bu tespitlere yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Bu sonuçlar ışığında ortaya çıkan problem davranışların üstün yetenekli öğrencilerin genel-özel zihinsel yetenek alanları, liderlik, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık gibi özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlar Çetinkaya, Maya & Günör'ün (2012) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi sorunlarının en önemli nedeninin mükemmeliyetçilik ve liderlik özelliklerinden kaynaklanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrenci özelliklerinin istenmeyen öğrenci özelliklerine neden olduğu farklı çalışmalarda da ortaya koyulmuştur (Ergün ve Yüksel, 2005; Henricsson ve Rydell, 2004; Sadık 2002a ve Caspi,1998). Yine Çelikel, Balcı, Çapri ve Büte'nin (2009) araştırmasında istenmeyen öğrencil davranışları öğretmen görüşleri ile tespit edilmiştir. Araştırmada bireysel özelliklere dayalı sorunları sorunlu davranışların varlığı çıkan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Balay ve Sağlam'ın (2008) çalışmasında da sınıf içerisindeki sorunların davranışsal nedenlerinin araştırmanın bulguları ile büyük ölçüde benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmada ele alınan temel kavramlardan *zekâ ve yaratıcılık, liderlik, mükemmeliyetçilik* birçok araştırmada birlikte incelenmiştir. 130 ZB yakın değerlerde yaratıcılığın, liderliğin zeka ile ilişkisinin belli düzeyde pozitif korelasyon göstermesi gerekliliği çıkan sonuçlarda

doğrulanmıştır. Çalışmada korelasyon katsayısı $r=.87$ ($p< ,001$) olarak bulunmuştur. Benzer araştırmada Kocabaş (1985), zekâ ve yaratıcılığı birlikte ele almış ve paralel sonuçlara ulaşmıştır. Kocabaş, araştırmasında yaş ortalaması 16 olan 200 öğrencinin yaratıcılık ve çoklu sonuca götüren düşünce arasında paralellik bulmuştur. Zekâ ve yaratıcılık üzerine yapılan başka bir çalışma da benzer sonuçlar görülmektedir. Bunlardan Ömeroğlu (1986), Anaokulu öğrencilerinin liderlik, yaratıcılık ve zekâ düzeyleri arasında ele aldığı çalışmada düşük de olsa (.28) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tannenbaum Yıldız Modeli'nde üstün zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi başarı ile açıklamaya çalışmış ve başarıyla zekâ arasında bir ilişki bulmuştur. Yetişkinlikte ortaya çıkan bu başarının üstün zekânın kendisi olduğunu ileri sürmüştür (Tannenbaum 2003; Tannenbaum, 1983; Sak, 2010). Yine Kim'e göre (2005), zekâ puanından bağımsız olarak zekâ ile liderlik ve yaratıcılığı birlikte aldığı çalışmasında öğrencilerin zekâ ve yaratıcılık puanları arasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

5.1.2 UYGP'nin Çeşitliği Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Üstün yetenekli öğrencilerin UYGP'lerinin anne baba gelir düzeyi, anne baba öğrenim düzeyi, anne baba yaşı, okul türünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada anne ve baba gelir düzeyinin UYGP'lerinde anlamlı bir farka neden olup olmadığı incelenmiştir. Daha önce yapılan gözlemlerde üstün yetenekli öğrenciler kardeşlerine ya da ailesine ilişkin bilgileri verirken samimi davranmadıkları görülmüştür. Çocuklar anne babasının ayrılması vb gibi durumları söylemekten kaçınmışlardır. Bu yüzden daha güvenilir bilgi elde etmek için anne ve baba gelir düzeyleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda *anne baba gelir düzeyi* değişkenlerinin üstün yetenekli çocukların UYGP'leri becerileri üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu ($p<.001$) saptanmıştır. Bu durumun oluşmasında gelir düzeyi arttıkça çocukların hayatlarındaki birçok şeyi kolay elde edebildikleri düşüncesinin olabileceği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşan Akdoğan (1992), ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında yaratıcılık puanlarının ekonomik düzeye bağlı olarak doğru orantı gösterdiğini bulmuştur. Yaratıcılık doğuştan gelen ve geliştirilebilir bir yetenektir. Bu yeteneğin geliştirilmesi için uygun ortamın sağlanması gerekmektedir.

Çakmak (2005) çalışmasında, zenginleştirilmiş bir çevre içerisinde çocuklar kendilerini

daha özgür hissettiklerini ve uyaranları düzenleyerek yaratıcı güçlerini ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Kara (2007) araştırmasında, çevresel faktörlerin öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde önemli derecede etki ettiğini savunmaktadır.

Yavuzer'e göre (2005:130-132) de, çocuğun aile yapısı, genişliği, sosyo-kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla da duygusal ve toplumsal gelişimini etkilemektedir. Daha üstsosyo ekonomik ve kültürel çevreden gele çocukların sosyal gelişimleri daha başarılı olmaktadır. Aile, aynı zamanda çocuğun sosyalleşmesine model oluşturarak, sosyal kabul görmesini sağlayacak ortamı hazırlayarak, okul ve sosyal çevresinde daha başarılı olması için çocuğun yeteneklerini uyararak çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencinin eğitim ortamındaki hazırbulunuşlukları, sınıfındaki öğrenci sayısının az olması, bilgisayar vs gibi teknolojik donanımın sağlanmış olması UYGP'leri üzerinde etki oluşturabilmektedir. Tannenbaum (2003; 1983), çocuğun yetiştiği ve eğitim gördüğü çevrenin yeteneklerin gelişmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir.

Yine Çakmak (2005) çalışmasında, kitap ve materyaller bakımından yoksun, kısıtlı imkânlarla sahip, donanımsız köy öğrencilerinin başta yaratıcılık olmak üzere farklı yetenek alanlarının olumsuz etkilendiğine dikkat çekmektedir. Köylerdeki çocuklar daha erken yaşta sorumluluk alıp çalıştığı ve kısıtlamalara maruz kaldığı için özgürce mutlu yaşayamadıklarından yaratıcılıkları gelişmemektedir.

Orhon'a göre (2011), kültürel yapı sosyal normlarla geleneksel rollerle baskıcı bir tutuma neden olabilir. Eğitim çevresinin bu tutumlara sahip olması öğrencilerin UYGP'lerine olumsuz yansımaktadır. Sorgulayıcı ve farklı sorular soran, kimi davranışları ile aykırılık gösteren öğrencilerin sosyal çevresi bu durumları hoşgörü ile karşılamayıp baskı altına almaktadır. Bu baskı ve kısıtlayıcılık da yaratıcılığın gelişmesine olumsuz etki etmektedir (Kırıçoğlu, 2002).

Atay (2009) çalışmasında, kültürel değişkenlerin ortadan kaldırılmış olması öğrencilerin yeni, özgün ürünler ortaya koymasında etkili olacağını savunmaktadır. Davaslıgil'e göre (2004), psikolojik olarak olumlu, özgür bir çevre üstün yetenekli bir çocuğun yaratıcılığını olumlu etkilemektedir.

Eleştirici ve baskıcı bir tutum ise, hem yaratıcılığı hem de güven duygusunu engelleyici olmaktadır. Kalıtımın da etkili olduğu yaratıcı becerilerin geliştirilebilmesi için rahat bir

çevre gerekmektedir. Destekleyici ve özgürlükçü bir çevrede üstün yetenekli bireyler daha yaratıcı ürünler ya da düşünceler ortaya koyabilmektedir (Fisher, 1995).

Bir diğer yandan eğitim ortamı öğrencilerin yeni düşünceler üretmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Araştırma elde edilen bulgulardan farklı bulgulara Sıdar'ın (2011), çalışmasında rastlanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcılıkları anne baba gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında gelir düzeyine bağlı olarak çevresel faktörlerin ve kültürden arındırılmış daha özgür eğitim ortamlarının sağlanamamış olması düşünülebilir.

Özellikle yüksek gelir seviyesine sahip öğrencilerin maddi ve manevi daha rahat bir çevreye sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarılmasında önemli faktörlerden birisi olan esnek düşünebilme becerisinin kazanılması için de özgür bir ortamın olması gerektiği düşünülmektedir. Kısıtlayıcı ve baskılayıcı bir tutumun öğrencilerin yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Liderliğin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise özel okullar ile devlet okulları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak da liderliğin etkileşimsel ve durumsal bir süreç olması ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle, her ortam kendi liderini üretir.

Liderlik, lider ve takip edenleri arasında gerçekleşen bir etkileşimin sonucunda meydana gelen bir süreçtir. Bu yüzden her ortamın kendi dinamiklerinin olması, kendi liderlerini ortaya çıkarmasına neden olur (Hersek, 1984; aka. Erçetin, 2000:42). Okul ortamında liderliğin etkisi aynı zamanda UYGP puanı olan liderlik faktörünü de etkilediği için elde edilen toplam puanıda önemli ölçüde farklılaştırmaktadır.

Bir diğer sonuca göre üstün yetenekli çocukların *anne baba öğrenim düzeyleri* değişkenlerinin UYGP'leri üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu ($p<.01$) saptanmıştır. Atay (2009) çalışmasında, anne ve baba öğrenim düzeyinin yaratıcılığın farklı alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur.

Yine Çakmak (2005) çalışmasında, yaratıcılığın bazı alt boyutlarının anne ve baba öğrenim düzeyi ile anlamlı fark gösterdiği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte Aslan (2001) çalışmasında, baba öğrenim düzeyine göre yaratıcılık puanları anlamlı farklılaştığı bulunmuştur ($p<.05$).

Bu sonuçların ortaya çıkmasında bireylerin eğitim alma düzeylerine bağlı olarak

çocuklarının eğitsel faaliyetlerine gösterdikleri desteğin etkili olduğu düşünülebilir. Öğrenim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının genellikle daha esnek çevrede yetiştikleri görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek bireyler çocuklarını daha iyi dinleyip, onların ihtiyaçları yönünde çocuklarına destek olarak onları cesaretlendirmektedirler. Bu desteklerin öğrencilerin hayatlarındaki başarılarında ve UYGP'lerinin geliştirmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgulardan farklı bulgulara ulaşan Sezgin (2004), yaratıcılığın anne ve baba öğrenim düzeyleri bakımından anlamlı farklılaşmadığını söylemektedir. Aslan'ın (2011) çalışmasında, anne öğrenim düzeyine göre yaratıcılık puanı arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırma bulgularından farklı bir bulgulara Sıdar'ın (2011) çalışmasında rastlanmaktadır.

Sıdar'a göre, öğrencilerin yaratıcılıkları anne baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>05$). Yine Ulukök, Sarı, Özbek & Çelik (2012), araştırmalarında yaş değişkeninin yaratıcılıkta anlamlı farka neden olmadığını bulmuşlardır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan *anne ve babaların yaşları* incelendiğinde üstün yetenekli çocukların UYGP'lerin de istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı ($p<.001$) bulunmuştur. Ulukök, Sarı, Özbek & Çelik (2012) araştırmalarında yaş değişkeninin yaratıcılıkta anlamlı farka neden olduğunu bulmuşlardır ($p<.01$). Bununla birlikte Pala (1999), yaptığı çalışmada öğrencilerin anne yaşlarının yaratıcılıkta anlamlı farka neden olduğunu bulmuştur. Öncü (2003) çalışmasında, yaş değişkeninin yaratıcılığın alt boyutlarında anlamlı farka neden olduğunu bulmuştur ($p<. 01$).

Yine Uzman (2003), çalışmasında yaş değişkeninin yaratıcılıkta önemli bir boyut olan akıcılıkta anlamlı bir farka neden olduğunu bulmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında anne ve babanın yaşına bağlı olarak deneyimlerinin, gelir düzeyinin artmasının, öğrenme olanaklarından yararlanılarak çocuklarına daha çok fırsatlar tanımalarının etkili olduğu düşünülebilir. Özellikle ileri yaş seviyesindeki anne babaların çocuklarına karşı daha destekleyici ve onların ihtiyaçlarıyla ilgili oldukları görülmektedir. Destekçi tutumların öğrencileri daha iyi motive edip yaratıcılık becerilerini artırdığı söylenebilir.

Araştırmada ele alınan *okul türü* değişkeninin üstün yetenekli çocukların UYGP'lerinde anlamlı bir farka neden olduğu ($p<.001$) saptanmıştır. Bu sonuç Sıdar'ın (2011), yapmış olduğu çalışmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Sıdar, öğrencilerin yaratıcılıklarını okul türüne göre incelemiş ve $p<.01$ düzeyinde bir anlamlılık bulmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında özel okulda sağlanan olanakların devlet okullarında

sağlananlardan daha iyi olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Özel okullarda ekonomik gelire bağlı olarak fiziksel, sosyal, uygulamaya dönük olanakların daha iyi düşünülmektedir. Bu anlamda fiziksel, sosyal, hayata dair uygulama olanaklarının öğrencilerin yaratıcılık becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada *cinsiyet* değişkeninin UYGP üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Öncü (2003), çalışmasında cinsiyetin yaratıcılıkla anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur ($p>.05$). Sezgin (2004), araştırmasında cinsiyetin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Aslan (2001) çalışmasına göre, cinsiyet değişkenine göre yaratıcılık puanları anlamlı farklılaşmamaktadır.

Sıdar (2011), yaptığı çalışmasında yaratıcılığın cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varmıştır ($p>.05$).

Yine Atay (2009), çalışmasında yaratıcılığın orijinallik boyutunun cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında yaratıcılık kavramının herhangi kalıtsal, biyolojik, kültürel bir nedenin etkili olmaması düşünülebilir. Yaratıcı düşünce fiziksel çevre, özgürlükçü bir ortam ve düşünce tarzı vb gibi değişkenlere bağlı farklılık göstermektedir. Cinsiyetin bu değişkenlerden etkilenemeyeceği için yaratıcılığın da etkilenmeyeceği söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde bazı önerilerde bulunulmuştur. sunulan öneriler üstün yetenekli bireylerin liderlik, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık bazında farklı değişkenlere göre sınıfta çıkardıkları problemlere yönelik verilmiştir. Bu öneriler şunlardır;

* Belirlenen öğrencilere davranışlarına ait takip sistemleri geliştirilmeli ve davranışlar sürekli gözlemlenmelidir.

* Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri göz önüne alınmalıdır. Bu özelliğin yararlı bir amaca hizmet edebileceğini çocuklarla uygun ortamda paylaşılmalıdır.

* Üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlıklarından dolayı kendileri cezalandırmalarının yanlış olduğu anlatılmalıdır. Kendileri için yüksek standartlar belirlemenin hoş bir davranış olduğu ancak bunların belirli bir seviyede olması gerektiği

çocuklara hatırlatılmadır.

* Üstün yetenekli çocukların farklı düşünceleri ve hayal kurlmaları bir problem davranış olarak görülmemelidir. Aksine bunlar geliştirilmesi gereken bir yetenek olarak algılanmalıdır.

* Mükemmeliyetçiliğin iyi ve kötü yanlarının bulunduğu farkına varılmalıdır. Öğrencilere bu anlamda rehberlik edilmelidir.

* Rehber öğretmenlerden yardım alınmalıdır. Rehberlik ve diğer branş öğretmenleri tarafından hazırlanacak eğitim programları ve etkinlikleri ile üstün yetenekli çocukların olumsuz mükemmeliyetçilikten kaynaklanabilecek sorunlar yaşamamaları ve mükemmeliyetçiliğin olumlu etkilerini yüksek başarıya ve kişisel gelişime yönelik kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

* Sınıfta var olan problem davranışlarının çıkarmış olduğu sonuçlara yoğunlaşmaktan çok öğrencileri bu davranışlara iten sebeplere odaklanmalıdır. Çünkü davranışlara iten sebepleri belirlemek bu sorunların çözülmesini kolaylaştıracak bir adımdır.

* Öğrencilerin sınıf içi problem davranışları aileleri ile birlikte değerlendirilerek problemin ailevi yönü srsştırılarak ailelere rehberlik yapılmalıdır. Bu değerlendirme öğrencileri ailelere şikayet etme ve yakınma tarzından uzak olmalıdır.

* Uygun olan davranışlarda bulunan öğrencilerin betimlenerek ödüllendirilmesi sınıf içi oluşması muhtemel olan problem davranışları önleyebilir.

* Problem davranışlara ilişkin olarak öğretmenler tarafından alternatif ve istendik davranışlar sınıf içinde model olma ile ya da başaka bir arkadaşını model göstererek pekiştirilmelidir.

*Problem davranışlar karşısında alay edici, küçük düşürücü, hakarete varan sözel ifadeler kullanmamak gereklidir. Bu tür davranışlar anlık çözüm üretmiş gibi gözükse de öğrencinin dersten ve öğretmenden soğumasına, içine kapanık bir hale gelmesine neden olur ve öğrencinin benliğine zarar verir. Bu da uzun vadede problemi azaltmak yerine çoğaltabilir.

* Ödül ceza yöntemini kullanırken olumlu davranışın hemen ardından ödül, olumsuz davranışın hemen ardından ceza verilmesine dikkat edilmelidir ki öğrenci hangi davranışın ödüle hangi davranışında cezaya sebep olduğunu anlayabilsin.

* Unutulmamalıdır ki bakışları ile davranışın ynalış olduğu hissettirmek en kolay

ve etkili yöntemler arasındadır.

* Okullardaki dersler her öğrencinin bireysel özelliğine göre şekillenmelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin bazı özellikleri göz önüne alınarak etkinlik düzenlenmelidir. Okullar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verecek duruma getirilmelidir.

* Ders programları ve içerikleri öğrenci gerekisimlerini ve ilgileri karşılayacak şekilde değiştirilmeli; der içeriklerinin yoğunluğu öğrenme hızlarına göre ayarlanmalıdır. Nitekim hızlı öğrenen bu bireyler sınıfta etkinlikleri çabuk bitirip boş kaldıkları anda daha fazla prblem davranış örüntüleri sergilemektedirler.

* İlgili kurum ve üniversiteler işbirliğine gidilerek bu öğrencilerin öğrenme dürtülerini doyurmaya çalışılmalı ve yeni uğraşlar edinmeleri sağlanmalıdır.

* Okul yönetimi disiplin sorunları saptayarak öğrenci, öğretmen ve veli katılımıyla kendi disiplin politikasını oluşturmalı. Gerekirse her öğrenciye bu konuda bir sorumluluk vererek yazılı bir şekilde tüm öğrenci, öğretmen ve velilere vermeli; politikanın izlenmesinde ve denetlenmesinde tarafların etkin desteğini almalıdır.

* Öğrencilere istedik davranışları kazandırmak için sürekli motivasyonlarının yüksek tutulmalıdır.

* Öğrencilerde sınıf içerisindeki davranış sorunlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için pekiştirici tariflerinin profesyonel bir destekle sağlanmalıdır.

* Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak.

* Çalışmalarda üstün yetenekli çocukların başarabilecekleri ve aynı zamanda da zorlanacakları hedefler koyulmalıdır.

* Literatürde üstün yetenekli çocuklara yönelik tarama vb. gibi çalışmalar varken deneysel çalışmalara çok yer verilmemektedir. Deneysel model seçilmemesine üstün yetenekli öğrencilere toplumda çok az rastlanması ve uygulamaların normal gruplara göre daha zor olması sebep olmaktadır. Bu anlamda alandaki eksikliğin kapatılması için daha çok deneysel çalışmaların yapılmalıdır.

* Çalışma İstanbul'da sınırlı olduğu için bu çalışma Türkiye'nin farklı yerlerinde de uygulanmalıdır.

* Üstün yetenekli çocukların eğitimlerine yönelik yeni eğitim politikalarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.

* Birçok yetenek alanı gibi yaratıcılığın, liderliğin ve mükemmeliyetçiliğin de erken yaşta tespit edilip geliştirilmesi gerektiği için erken çocukluk eğitiminde farklı

etkinliklere yer verilmelidir.

* Üstün yeteneklilere yönelik eğitim hizmetleri normal programlara göre çok daha maliyetli olduğu için kendini finanse edebilen üretime dayalı bir sistem geliştirilmelidir.

* Öğrencilerin davranışlarını kontrol edebilmek için gerekli eğitim ortamları ve bunların donanımı sağlanmalıdır.

* Üstün yetenekli öğrenciler herhangi bir sorunun çözümüne yönelik farklı alternatifler üretebilirler. Herhangi bir sorunun üstesinden gelememe durumunda kendilerinde başarısızlık vb gibi duyguların kontrolü için iyi bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmelidir.

* Öğrencilere daha çözüm üretici desteğin sunulabilmesi için bu konularda donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin yetiştirilmesi için seminer, hizmet içi eğitim gibi programlar düzenlenmelidir.

* Çalışma alanındaki desteklerin sağlanması için nitelikli ve uzman personele ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere dolaylı olarak da ilgili olabilecek diğer kurum ve kuruluşlar bu personelin yetişmesi için girişimlerde bulunmalıdır. Bu personelin yetiştirilmesi için ana bir yönetici ekip de oluşturulmalıdır.

* Üstün yetenekli öğrenciler meraklarından dolayı sürekli sorular sorarlar. Bu da sınıf içerisinde öğretmen tarafından ya da arkadaşları ile olan ilişkilerinde sorunlara neden olabilmektedir. Bunun için üstün yetenekli öğrencilerin sorgulayıcılıkları hakkında bilgi sahibi olunmalı ve onların ihtiyaçları yönünde düzenlemelere gidilmelidir.

* Öğretmen ve aileler kendi çalışmalarını ile, ilginç ve zengin çözüm önerileri planlamalıdır.

* Öğrencilerin genel sorun alanları ve ilgi alanları iyi saptanmalı ve bunlara uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

* Ailelerin de problem tespiti ve çözüm üretme hususunda girişimci olması gereklidir. Bu anlamda ailelerin de eğitim almaları gerekmektedir. Veli toplantılarının yanında benzer toplantılarla velilerin eğitilmesi sağlanmalıdır.

* Öğretmenler ve aileler çocuklarının ortaya koydukları ürünleri ödüllendirmeli ve yeni ürünler ortaya koyması için cesaretlendirmelidir.

* Toplumsal olarak üstün yetenekliliğin bir lütuf değil baş edilmesi gereken zor bir uğraş olduğu kabul edilerek bu yönde tutumlar geliştirilmelidir.

* Üstün yeteneklilerin haklarını içeren yeni yasal düzenlemelere gidilmelidir. Bu

düzenlemeler üstün yeteneklilerin tüm eğitim ihtiyaçlarını kapsayacak nitelikte çalışmalar olmalıdır. Onların tanınması, öğretim süreçleri ve bu süreçlerin takip edilmesi gibi konuları kapsayıcı olmalıdır

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 2. Baskı İstanbul: Okutan Yayıncılık.
- Acar, S. (2007). Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 189-201.
- Acar, Ç. & Batu, S. (2001). *Özel Eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresim Bildirileri, 86-95.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, S. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adderholt, M.ve Jan G. (1992). *Perfectionism: What's bad about being too good?*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Adler, A. (2004). *Yaşamın Anlam ve Amacı*, (Çev. Kamuran Şipal), 7. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Akar, İ. (2006). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler*. (Ed. Z. Kaya), *Sınıf Yönetimi içinde*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akar, İ. (2007). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler”. *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akarsu, F. (2004b). *Üstün yetenekliler*. I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları cilt 63.
- Akarsu, F. (2004). “Üstün Yetenek Kavramı”. Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), “Üstün Yetenekli Çocuklar”. Seçilmiş Makaleler Kitabı, 127-154. İstanbul: Çocuk VakfıYayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Akarsu, F. (2004). “Enderun: Üstün Yetenekliler için Saray Okulu”. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 97-101. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları
- Akkanat, H. (1999). Üstün veya özel yetenekliler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 103.

- Antebi, B. S.(2005). *Special Education, The History, Law And Inclusion İn The Art Room*. (Unpublished Master Thesis). The University of Texas Faculty of Graduate School, TA, USA.
- Antony, Martin M. ve Swinson, Richard P. (2000), *Mükemmeliyetçilik Dost Sandığımız Düşman*, (Çev. Aslı Açıköz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Arık, A.İ. (1990). *Yaratıcılık*. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi. Ankara: Metropol Matbaası.
- Argun, Y. (2004). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashby, J.S. - Rice, K.G. (2002). “Perfectionism, Dysfunctional Attitudes and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis”, *Journal of Counseling and Development*, vol. 80, nr.2 Spring, pg.197-208.
- Ashby, S. J., Rahotep, S. S., Martin, L. J. (2005). “Multidimensional Perfectionism and Rogerian Personality Constructs”, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 44, 55-65.
- Aslan, A. E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14.
- Ataman, A. (1998). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1018.
- Ataman, A. (1984). *Ankara İli Resmi Şehir İlkokullarındaki Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 132.
- Ataman, A. (2004). “*Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar*”, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 155-168.
- Ataman, A. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar*. 1. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmi. Makaleler Kitabı. 158-159 İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, Ayşegül (2004), “*Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar*”, Mustafa Ruhi Şirin ve Diğerleri (Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*,1. Baskı 155-168. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Ataman, A. (2002). Özel Eğitim Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler. *Özel Eğitim* içinde, 173-190. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ataman, A. (2000). "Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, s. 213–230. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Atıcı, M. (1999). *An Exploration of The Relationships Between Classroom Management Strategies and Teacher Efficacy in English and Turkish Primary School Teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi. Leicester Üniversitesi.
- Aydın, A. (1997). "Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir?", (21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu), Bildiriler Kitabı, Birinci Basım, İkinci Cilt, İstanbul.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydın, B. (2004). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık Reklâm San. Tic. Ltd. Şti.
- Baker, Jean A. (1996). "Everyday stressors of academically gifted adolescents," *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, s. 356-368.
- Baker, Jean A (1996). "Everyday Stressors of Academically Gifted Adolescents", *Journal of Secondary Gifted Education*, 7 (2), s. 356-68.
- Baker, Bruce L. ve R. P. Brightman (1984). "Training Parents of Retarded Children: Program-Specific Outcomes" *Journal Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*. Vol. 15, No: 3, s. 255-260.
- Barron, F. (1961). Creative Vision and Expression In Writing And Painting. In D. W. MacKinnon (Ed.), *The create person* (pp. 237-251). Berkeley: Institute of Personality Assessment Research, University of California.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and*

Managerial Applications, 3. Bs, London: Collier Macmillan

Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi* 3. Baskı. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.

Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Bean, S. (2010). *Developing Leadership Potential In Gifted Students: The Practical Strategies Series In Gifted Education*, Texas: Prufrock Press, Inc.

Bisland, A. (2004). "Developing Leadership Skills in Young Gifted Students," *Gifted Child Today*, 27, 24-27.

Black, J. D. (1984). "Leadership: A New Model Particularly Applicable To Gifted Youth" *ERIC Document Reproduction Service No. ED253 990*.

Boden, M. A. (1998) *What Is Creativity, Creativity In Human Evolution And Prehistory*. (1 ed.) Steven J. Mithen, Routledge.

Bull, S. L., Solity, J. E. (1996). *Classroom Mamagement: Principles to Practice London and New York*: Routledge.

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Burden, P. E. (1995). *Classroom Management and Discipline*, Methods to facilitate Cooperation and Instraction, USA: Longman Publishers.

Burka, Jane B, Lenora Yuen M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About I t*. New York: Addison-Wessley,

Burns, D.D. (1980). "The Perfectionist's Script for Self-Defeat", *Psychology Today*, vol. 41, pg. 34.

Burns, Lawrence R. ve Brandy A. Fedewa. (2004). "Cognitive styles: Links with perfectionist thinking," *Personality and Individual Differences*, 38 103-113.

- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*". Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Büyükkaraağaç, S. (1998). Çivi C., Genel Öğretim Metodları. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Cansever, G. (1982). *Klinik psikolojide değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini (2. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayınları
- Celkan, H. Y. (1991). *Eğitim Sosyolojisi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 4, Erzurum.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. 5 th Ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Clark, B. (2008). *Growing up Gifted*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clark, B. (19978). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*, 5. Baskı, Upper Saddle River, NJ, Merrill.
- Clark, B. (1997). *Growing up Gifted* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Cohn, S. J. (1981) . *What is giftedness? A multidimensional approach*. In A. H. Kramer (Ed.), *Gifted children: Challenging their potential*(pp. 33-45) . NewYork: Trillium Press.
- Cronin, T. (1984). "Thinking And Learning About Leadership" *Presidential Studies Quarterly*. 22-34
- Cronin, T. (1984). Thinking And Learning About Leadership" *Presidential Studies Quarterly*. 22
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow: The Psychology Of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Curwin, R. L.; Mendler, A. A. (1988). *Discipline with Dignity*, E. Broyhers. Inc.

- (Ed.),USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cutts, N. E. & Mooslesey, N. (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. Çev. İsmail Ersevîm. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (2004a). *Yaratıcı Çocuklar ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları No:63.
- Çağlar, D. (2004b). *Üstün Çocukların Özellikleri*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları No:63.
- Çalıkoğlu, S. B. (2009). “*Üstün Zekâlı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki*”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*, 3.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi (2. Basım)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetinkaya, Ç., Maya, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinden Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 24, 7-29.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün Çocuklar*. I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları Cilt 63.
- Davaslıgil, U., Aslan, E. & Beşkardeş, Ü. (2000). *Üstün Ve Özel Yetenekli Çocuklara Ait Alt Komisyonu*. I. İstanbul Çocuk Kurultayı Projeler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education Of The Gifted And Talented* (5th ed.). MA, USA: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A., & S. B. Rimm, (1994). *Education Of The Gifted And Talented* (3rd Ed). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Delisle, J. R. (2003). To Be Or To Do: Is A Gifted Child Born Or Developed? *Roeper Review*, 26, 12-13.

- Demir, Y. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı Başetme Stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization And Management*. Handbook of Research on Teaching. (3. Ed.), 392- 431.
- Dönmez, B.N. (2009). “Üstün Ve Özel Yetenekli Çocuklar Ve Eğitimleri”. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. S: 284-305.
- Dönmezer, İ. (1991). “Ailelerin, Çocukların Gelişimi Ve Eğitimindeki Rolü Ve Önemi”, *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 332–337.
- Edmunds, A. L., & C. R. Yewchuk, (1996) “Indicators Of Leadership in Gifted Grade Twelve Students.” *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 345–355.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. New Jersey: Printice Hall
- Edwards, Clifford H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. Merrill: Second Edition, Upper Saddle River N.J.
- Emmer, E. T. (1994). *Teacher Managerial Behaviours*. *The International Encyclopaedia of Education In T. Husen, N. Postlethwaite* (eds). Londra: Pergamon 6026- 6031.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83,
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü* (2. baskı). Ankara: Gündüz yayıncılık.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Erden. M.; Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve Toplum (Eğitim Sosyolojisine Giriş)*. 2.Baskı, Ankara: Ocak

Yayınları.

- Ersoy, O. ve N. Avcı. (2004). “*Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler*”. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. ss:195-210 İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Feldhussen, J. & Kolloff, P. B. (1986). *The Purdue Three-Stage Enrichment Model For Gifted Education At The Elementary Level*. In J.S. Renzulli (Ed.) *System And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Feldhusen, J. F. (1994). *Leadership Curriculum*. In J. VanTassel-Baska, *Comprehensive Curriculum For Gifted Learners* pp. 347-365 Boston: Allyn and Bacon.
- Ferik, F. (2001). İşletmelerdeki Liderlik Tarzlarının Çalışanların İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi”, *Bankacılık ve “Finans Dergisi*, 19 (4), 75-79.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the eu member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC) ftp://139.191.159.34/pub/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Fiedler, F.E. and Garcia, J.E. (1987). *New Approaches to Leadership, Cognitive Resources and Organizational Performance*. New York: John Wiley and Sons
- Fiedler, F. E. (1961). *Leadership And Leadership Effectiveness Traits*” In L. Petrullo & B. M. Bass Eds. *Leadership And Interpersonal Behavior* pp. 179-186 New York: Holt.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. , Garshowitz, M. ve Martin, T. R. (1997). Personality, Negative Social Interactions, and Depressive Symptoms. *Canadian Journal of Behavioral Science*; 29, 28–37.
- Frank, B. & Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26: 172.
- Freeman, J. (1985). *The Psychology Of Gifted Children, Perspectives On Development And Education*. Suffolk: John Wiley and Sons Ltd.
- Frost, Randy O, Marten, Patricia, Lahart, Cathleen, Rosenblate, Robin. (1990). “The Dimensions Of Perfectionism,” *Cognitive Therapy and Research*, 14 449-468.

- Frost, Randy O. ve diğeri (1990). "The Dimensions of Perfectionism", *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), 449-468.
- Frost, R. O. , Marten, P. , Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990), "The Dimentions of Perfectionism". *Cognitive Therapy and Research*, 14(5): 449-468
- Fuchs-Beauchamp, K. D., Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1993). Creativity And Intelligence In Preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 73 (3), 113-117.
- Funk, C. J. (2006). *Evaluation of Academic Program of Leadership Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kansas State University. Manhattan
- Gagné, F. (2003). *Transforming Gifts Into Talents: The Dmgt As A Developmental Theory*. In. N. Colengelo & G. Davis (Ed.), *Hand Book Gifted Education* (pp. 66–74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J. J. (1982). *A Leadership Unit*. New York: Trillium Press
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligence*. New York: Basic Book.
- Gardner, J. W. (1990). *On Leadership*. New York: Free Press.
- Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve Sonrası*. 12. Basım, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- George, D. (1995). *Gifted Education: Identification And Provision*. Glasgow: David Fulton Publishers.
- Gordon, T. (1995) "The Rogerian (Emotional Supportive) model", C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving Discipline Problems Methods And Models For Today's Teacher (Third Edition)* , USA: Allyn and Bacon, 13–42.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A Longitudinal Study Of Academic İntrinsic Motivation İn Intellectually Gifted Children: Childhood Through Adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183.
- Gow, G. (2000). Understanding And Teaching Creativity. *Tech Directions*. 32-34.
- Greenlee, A. R. ve Ogletree, E. J. (1993). "Teachers' Attitudes Toward Student Discipline Problems And Classroom Management Strategies", USA: İllinois, 18.
- Greenlee, A.R. & Ogletree, E.J. (1993). Teachers' Attides Toward Student Discipline

- Problems And Classroom Management Strategies. *ERIC Document Reproduction Services* No:ED36430.
- Gross, M. U. (2002). "Issues In The Cognitive Development Of Exceptionally Gifted Individuals". *K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik ve Robert Sternberg. International Handbook Of Giftedness And Talent.* (179-192). Oxford: Elsevier.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence Creativity And The Educational Implications.* London: Knapp Publishers.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature Of Human Intelligence.* New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P.(1950). Creativity. *American Psychologist*, 5.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics And Neurotic Perfectionism." *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27- 33.
- Haigh, Gerald. "*Managing Classroom Problems in the Primary School*". Paul Chapman Pub. Ltd. London, 1990.
- Hersey, P, H. Blanchard, ve D.E. Johnson, (2001). *The Management of Organizational Behavior.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hewitt, Paul L. ve Flett Gordon L. (1991). "Perfectionism in The Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, And Association With Psychopathology." *Journal Of Personality And Social Psychology.* Vol. 60, 3: 456-470.
- Ho, I.T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3).375-391.
- Hollender, H. M. (1965) "Perfectionism", *Comprehensive Psychiatry.* 6(2), 94-103.
- Hökelekli, H. & Gündüz, T. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi.* I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları Cilt 64.
- Jackson, S. A. (2002). A Study Of Teachers' Perceptions Of Youth Problems. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 313-323.

- Johnsen, S.K. (2004). *Identifying Gifted Students: A Practical Guide*. Profuck Press.
- Jolly, J. ve Kettler, T. (2004) Authentic Assessment Of Leadership in Problem-Solving Groups”. *Gifted Child Today*. 27/1.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2001). *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities Of Support And Solving*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar* (7. Baskı), İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kane, H.ve Brand, C. (2003). ‘‘The Importance of Spearman’s g’’ as a Psychometric, Social and Educational Construct’’. <http://www.toqonline.com/archives/v3n1/TOQv3n1Kane-Brand.pdf> Erişim Tarihi: 14.10.2012.
- Karnes, F. A. ve Bean S. (1996). ‘‘Leadership And The Gifted’’. *Focus on Exceptional Children*, 29-1 1–12.
- KARNES, F. A., & BEAN, S. (1996). ‘‘Leadership And The Gifted’’. *Focus on Exceptional Children*, 29-1 1–12 Children, 29-1 1–12 ‘‘Developing Leadership Skills İn Young Gifted Students,’’ *Gifted Child Today*, 27, 24-27.
- Kaufman, J.C. (2009). *Creative Giftedness: Beginnings, Developments, And Future Promises* Ch:28, 585-598.L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness*, Springer Science Business Media B.V.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big And Little: The Four C Model Of Creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
- Kerr, B. (1995). *Smart Girls*. (Revised Ed).Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press
- Kerr, M. M.; Nelson, C. M. (1998). *Strategies For Managing Behavior Problems İn The Classroom*. (3. Edition), New York: Macmillan Publishing Company.
- Keskin, M. A. (2002). ‘‘ Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Kullandıkları Bas Etme Yolları.’’ Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıncal, R. Y. & Uygun, S. (2006). Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesi

- Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42.
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim. Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kim, K.H. (2008) Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative?. *Creativity Research Journal*, Vol. 20, No.2.
- Kline, Bruce E ve Elizabeth B. Short. (1991). "Changes In Emotional Resilience: Gifted Adolescent Girls". *Roeper Review*, 13, 184-187.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul, Beta Yayınları“-34
- Kokot, S. (1999). *Help Our Child is Gifted!*. Revised Edt. Radford House Publication. Republic of South Africa.
- Kokot, S. J. (1999). *Help-Our Gifted Childten. Guidelines For Parents Of Gifted Children* (Rev. ed.). Lyttelton: Radford House.
- Koshy, V. (2001). *Teaching Mathematics To Able Children*. London: David Fulton Publishers.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline And Group Management İn Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kramer, Harriet J. (1988). Anxiety, Perfectionism and Attributions for Failure in Gifted and Non-gifted Junior High School Students. *Dissertation (Abstracts) International*, 48, 3077A.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leana, M. Z. (2009). *Üstün ve Normal Öğrencilerin Yönetici İşlevlerinin ve Çalışma Belleklerinin Değerlendirilmesi Ve İhtiyaçlarına Yönelik Eğitim Programının Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Levent, F. (2011a). *Üstün Yetenekli Çocuklara Devletin Sunması Gereken Haklar*. 1.Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Levent, F. (2011b). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, Cilt: 68.
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., & Shen, J. (2003). The Influence Of Case On Scientific Creativity. *Research in Science Education*, 33, 143-162.
- Ling, Q. M., Jones, K. & Gan, L. (2005). *A Comparison Of Student Teachers' And Mentors' Perceptions Of Problem Behaviors In Secondary Schools*.
- LoCicero, Kenneth A. ve Ashby, Jeffrey S. (2000). "Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohort", *Roeper Review*, 22 (3), 182-191.
- Macgregor, M.G. (2005). *Designing Student Leadership Programs: Transforming The Leadership Potential Of Youth*. Morrison, CO.
- Maker, C. J. (2003). *New Directions In Enrichment And Acceleration*, In. N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp 163–173), Boston: Allyn and Bacon.
- Maker, C. & Nielson, A. (1996). *Curriculum Development And Teaching Strategies For Gifted Learners*. Austin, TX: PRO-ED.
- Maker, C. J. & Nielson, A. B. & Rogers, J. A. (1994). Giftedness, Diversity, and Problem Solving. *Teaching Exceptional Children*. 27(1), 4–19.
- Male, D. B. & May, D. (1997). Strees, Burnout And Workload In Teachers Of Children With Special Educational Needs. *British Journal of Special Education* 24(3), 133-140.
- Male, D. (2003). Challenging Behaviour: The Perceptions Of Teachers Of Children And Young People With Severe Learning Disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162-17.
- Marland, S. P. (1972). *Education of Gifted and Talented*. Washington D.C. : US Office of Education.
- Martin, A.J., Linfoot, K. & Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond To Concerns About Misbehavior In Their Classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358.

- Matthews, D.J. & Foster, J.F. (2005). *Being Smart About Gifted Children*. A Guidebook for Parents and Educators. Great Potential Press.
- Matthews, M. S. (2004). "Leadership Education For The Gifted And Talented Youth: A Review Of Literature". *Journal of Education of the Gifted*. 28, 1, 77–113.
- Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions For Behaviour Problems İn Relation To Perceptions Of Control. *Educational Psychology*, 22(2), 191-202.
- May, R. (1994). *Yaratma Cesareti*. Çev: Alper Oysal. İstanbul: Metis Yayınları.
- Mayer, R. E. (1999). *Fifty Years Of Creativity Research*. Ed by Robert J. Handbook of creativity. Sternberg: Cambridge University Press.
- Mayer, W. & Dusek, J. (1989). *Child Psychology*. D.C. New York: Heath and Company.
- MEB. (1991). I. *Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- Mendaglio, S. (2007) "Should Perfectionism Be A Characteristic Of Giftedness?", *Gifted Education International*, 23(3), 89-100.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama Matbaacılık.
- Mızrak, Evrim Ö. (2006), *Anksiyete Bozukluğu veya Depresif Bozukluk Tanısı Alan Hastalarda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Uyarlama Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling Gifted And Talented Children: A Guide For Teachers, Counselors, And Parents*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Miller, G. W. (2002). *The Torrance Kids At Mid-Life*. Westport. CT: Ablex.
- Milligan, J. (2004). Leadership Skills Of Gifted Students İn "A Rural Setting: Promising Programs for Leadership Development." *Rural Special Education Quarterly*. 23(1) 16-22.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1991). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Morris, C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Çev. HB Ayvaşık, M.Sayıl. Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No:23.
- Munro, J. (2008). *Mathematical Giftedness And Talent*. http://www.edfac.unimelb.edu.au/eldi/selage/documents/GLT_mathematicalgifted.pdf adresinden 06.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- NAGC. (1990). "Giftedness and the Gifted: What's It All About?". *Eric Digest*. Erişim Tarihi: 14.11.2012.
- Ochse (1990). *Before The Gates Of Excellence*. The determinant of creative genius. Cambirige. Cambiirdge univesitiy pres.
- Oğurlu, Ü. & Çetinkaya, Ç. (2012). Identification of preschool gifted children characteristics based on parents'. *The Online Journal of Counseling and Education*- July 2012, 1 (3), 41-56.
- Okutan, M. (2001). "Sınıf Yönetimi," Eğitim Bilimleri, 4–11.
- Ömeroğlu, E. (2004). *Okul Öncesi Üstün Çocuklar ve Eğitimi*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları No:63.
- Öznacar, M. D & Bildiren, A. (2012). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özoğlu, S. (2004). *Üstün Yetenekli Öğrencileri Araştırmaya Yönelme ve Psikolojik Danışma Sorunları*. Şirin, M. R.; A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, (s. 387- 402).İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Öztürk, H. (2005). *Öğrenmenin Büyüsü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Öztürk, B. (2002). "Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi", E.Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi (2. Baskı)*, ss. 118–153. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (1999). *Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Pal, H.R.; Pal, A. Tourani, P. (2004). "Theories of Intelligence". *Everyman's Science*. Vol. XXXIX., No.3. http://www.bhel.com/dynamic_files/press_files/pdf/pdf_14-Mar-2005.pdf Erişim Tarihi: 16.11.2012
- Pal, H.R.; Pal, A. (2004). "Theories of Intelligence". *Everyman's* TOURANI, P.
- Parker, Wayne D. (1997). "An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children", *American Educational Research Journal*, 34 (3), 545-562.
- Parker, Wayne D. ve Adkins, Karen K. (1995). "Perfectionism and Gifted", *Roeper Review*, 17 (3), 13-21.
- Parker, Wayne D. ve Mills, Carol J. (1996). "The Incidence of Perfectionism in Gifted Students", *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 194-200.
- Perkins, D. N. (1981). *The Mind's Best Work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piirto, J. (2004). *Understanding Creativity*. Scottsdale: Great Potential.
- Plowman, P. D. (1981). "Training Extraordinary Leaders" *Roeper Review*, 3, 13-16.
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important To Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, And Future Directions In Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approaches To The Study Of Human Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 35-61). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rachmel, S. ve Zorman, R. (2003). "Gifted Students as Path Breakers: The Israeli Experience". *8th Conference of the European Council for High ability (ECHA)*. Almanya.
- Renzulli, J.S. (1998). *The Three-Ring Conception Of Giftedness*. In S.M. Baum, S.M. Reis, & L.R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary Grade student* (pp.1-27). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1986). *The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model For Creative Productivity*. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan For Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3).
- Rıza, E. T. (2001). Yaratıcılıkta Neler Aranır?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 72, 8-15.
- Roberts, Shawn M. ve Suzanne B. Lovett, (1994). "Examining The "F" In Gifted: Academically Gifted Adolescents' Physiological And Affective Responses To Scholastic Failure". *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 241-259.
- Roe, A. (1952). *The Making Of A Scientist*. New York: Dodd Mead.
- Roeper, A. (1992). Whose Problem is it? *Understanding Our Gifted*, 4,4, 5.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The Threshold Theory Regarding Creativity and Intelligence: An Empirical Test With Gifted And Nongifted Children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212-218.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The Threshold Hypothesis Regarding Creativity And Intelligence: An Empirical Test With Gifted And Nongifted Children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212-218.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Sadık, F. (2002) ,“Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları Problem Davranışlar” *Öğretmen Dünyası*, yıl: 23, sayı; 272, s: 31–34.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2009). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. 1. Baskı, Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim* (3. baskı), Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). “Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İle İlgili Kurallar Geliştirme Ve Uygulama”, L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*”, Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 47–90.
- Selçuk, Z.; Kayılı, H.; Okut, L. (2002). “*Çoklu Zeka Uygulamaları*” İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Schakel, L. (1984). “*Investigation Of The Leadership Abilities Of Intellectually Gifted Students*. Unpublished Dissertation”, University Of South Florida, Tapma.
- Schuler Patricia A. *Perfectionism in Gifted Children Adolescent: Neihart, M. and N. A. f. G.*(2002). *Children, The Social And Emotianal Development Of Gifted Children: What Do We Know?*, Prufrocks Press (TX).
- Schuler, A. P. (2000). *Roeper Review*. 23(1), 39-44.
- Schuler, Patricia A. (2000). “Perfectionism and Gifted Adolescents,” *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-197.
- Schuler, Patricia A. (1997). “*Characteristics and Perceptions of Perfectionism in Gifted Adolescents in a Rural School Environment*”, Yayınlanmamış doktora tezi, University of Connecticut.
- Shores, R. E; Gunter, P.I.; Dennny,R.K.; Jack, S.L. (1993). “Classroom Influences On Aggressive and Disruptive Behaviors Of Student With Emotional And Behavioral Disorders” *Focus on Exceptional Children*, c.26, S. 2, ss. 1-10.
- Silverman, L. K. (1993). *Social Developmental Model for Counseling The Gifted*. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp.291-327). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K. (1996). “The Moral Sensivity of Gifted Children and the Evaluation of Society, Supporting Emotional Needs of The Gifted”. www.sengifted.org. Erişim

Tarihi: 03.04.2009

- Silverman, K. L. (1999). Perfectionism”, *Gifted Education International*, 13, 216-225.
- Sisk, D. (1987). *Creative Teaching Of The Gifted*. USA: Mc Graw-Hill Inc.
- Slade, P. D. and Owens, R. G. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior Modification*; 22, 372-390.
- Smutny, J. F. (1998). Recognising And Honoring The Sensitivities Of Gifted Children. *Gifted Education Communicator*, CAG. 29 (3).
- Smutny, Joan F. (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise, An Anthology*, NJ:Hampton Press, Cresskill.
- Sousa, D. A. (2003). *How The Gifted Brain Learners*. California: Corwin Press.
- Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci*. Yaratıcılık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi. No:17. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Sönmez, V. (1993). “*Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci*”. Ankara: Türk Eğitim Deneği Yayınları.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence Objectively Determined And Measured. *American Journal of Psychology*, 15.
- Strako, A. J. (2001). *Creativity In The Schools: Schools Of Curious Delight*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness According To The Theory Of Successful Intelligence. N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (1999). A Triarchic Approach To The Understanding And Assessment Of Intelligence In Multicultural Populations. *Journal of School Psychology*, 37.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence: How Practical And Creative Intelligence Determine Success In Life*. New York: Plume.
- Sternberg, J. R., Jarvin, J. Grigorenko L.,E. (2011). *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press New York.

- Stogdill, R. M. (1948). "Personal Factors Associated With Leadership. A Survey Of The Literature", *Journal of Psychology* . 25: 35-71
- Strip, C., Hirsch, G. (2000). Helping Gifted Children Soar. Great Potential Pres, ABD
- Sugai, G.; Horner, R.H. (2002). " Introduction To The Special Series On Positive Behavior Support İn Schools", *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*",C.10 S.3, 10634266.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, 2. Bs. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sword, L. (2001). Psycho-Social Needs: Understanding The Emotional, Intellectual And Social Uniqueness Of Growing Up Gifted. <http://talentdevelop.com/articles/PsychosocNeeds.html>
- Şenol, C. (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şişman, Mehmet; (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children: Psychological And Educational Perspective*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (2003). *Nature and Nurture of Giftednes*. In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (45–59). Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *The Gifted Group at Mid-Life*. Vol 5. Genetic Studies of Genius. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tertemiz, N. (2000). "Sınıf yönetimi ve disiplin", L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., ss.49–70.
- Tertemiz, N. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2001). "Sınıf Yönetimi ve Disiplin", Sınıf Yönetimi, Editör Küçükahmet, L., Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence And Its Uses. *Harper's Magazine*, 140.

- Torrance , E. P. (1974). *Torrance Test Of Creative Thinking. Verbal Tests Forms A And B. (Figural A&B)*. Scholastic Service Inc. Bensenville.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test Of Creative Thinking. Technical Manual*. Personnel Press Inc. Princeton.
- Torrance, P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments In Classroom Creativity*. Englewood Cliffs, NJ.: Prenticehall
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Treffinger, D. J. (1996). Dimension Of Creativity. Idea Capsules. Center For Creative Learning. Florida. Murdock, R. L. Firestein, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 8-27). Norwood, NJ: Ablex.
- Treffinger, D. J. (1986). Research on Creativity. *Gifted Child Quarterly*, 30: 15.
- Tucker, B. & Hafenstein, N. (1997). Psychological Intensities On Young Giftedchildren. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.
- Tulley, M.; Chiu, L. H. (1995). "Student Teachers And Classroom Discipline", *The Journal of Educational Research*, c. 88, S. 3, ss. 164–171.
- Tuttle, F. B. & Becker, L. (1980). *Characteristics And Identification Of Gifted And Talented Students*. National Education Association Washington. D.C
- Türnüklü, A. ; Şahin, İ. , Öztürk, N. (2002). "İlköğretim Okullarında Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri", *Eğitim Yönetimi*, 32, 574–597.
- Türnüklü, A. (1999), "İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri", *Yaşadıkça Eğitim*, s. 64.
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa Yolculuk*. 5 Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wallas, G. (1926). *The Art Of Thought*. NY: Harcourt Brace.

- Wechsler, D. (1940). Nonintellective Factors In General Intelligence. *Psychological Bulletin*, 37.
- Weinstein, C. S. ve Mignano, A. J. (1997). *Elementary Classroom Management (2. Edition)*, New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Williams, M. (2006). "Mastering Leadership", Second Edition, Thorogood Press, UK.
- Williams, J. E. ve McCord, D. M. (2006). "Equivalence Of Standard And Computerized Versions Of The Raven Progressive Matrices Test." *Computers in Human Behavior*. 22, 791-800
- Winner, E. (1996). *Gifted Children Myths and Realities*. New York: Basic Books.
- Wragg, E.C. (1996). *Classroom Teaching Skills, The Research Findings of the Teacher Education Projec*. London: Routledge Publishing.
- Van-Tassel Baska J. Bass J., Ries, G. M., Poland, R. R., Avery, D. L. L. D. (1998). "A National Study Of Science Curriculum Effectiveness With High Ability Students." *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.
- Van-Tassel Baska J., (1998). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Third Edition. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). *A Comprehensive Curriculum of Gidted Learners*. Denver: Love Publishing Company
- Vantassel-Baska, J. (2005). Domain-Specific Giftedness: Applications In School And Life (2.bs.). Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds). *Conceptions of Giftedness* (s.358-376). New York, Cambridge University Press.
- Yağcı, E. ve Ark. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ed: Erçetin Ş ve Özdemir M. Ç., Asil.kadem
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesinde Yardımcı Yeni Bir Yaklaşım: Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları*, Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1994). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2004). "*Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi*", Sınıf Yönetimim

- (1.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Sti.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi*. M. Şişman (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (2.Baskı) içinde, Ankara: Öğreti Yayınları.
- Yüksel, A. ; Ergun, M. (2005). “*Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları*”. Yaşadıkça Eğitim, 88.
- Yüksel, A. ve Ergün, M. (2005). *Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Makalesi, Afyon.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. Kademe 1.2.3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem Ve Görüşleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (1942). 19.06.1942 tarihinde kabul edilmiş, Resmi Gazete 25.06.1942 tarih ve Sayı: 5141 ile yayımlanmıştır. (Yayımlandığı Düstur: Tertip: 3 Cilt: 23 Sayfa : 580).
- 573 Sayılı Kararname (1997).06.06.1997 Tarih ve 573 sayılı, “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, Resmi Gazete Yayımlanma Sayısı 23011.
- 573 Sayılı Kararname 1 Maddesi (1997). “Özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda da, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir.
- 573 Sayılı Kararname 2 Maddesi (1997). “Özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar”.
- 573 Sayılı Kararname 7 Maddesi (1997).“Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir”
- 573 Sayılı Kararname 28 Maddesi (1997). 12.01.1983 Tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Resmi Gazete 15.10.1983 tarih ve 18192 sayı, Düstur, Tertip 5, Cilt: 22, sayfa, 679(30.05.1997 yılında yürürlükten kalkmıştır).

ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde doğdum. İlk ve orta öğrenimini burada tamamladım. 2008 yılında Viranşehir Anadolu Lisesinden mezun oldum. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünü kazandım. 2012 yılında bu bölümden fakülte birinciliği ve üniversite üçüncülüğü ile mezun oldum. Düzce Üniversitesi Eğitim fakültesinde Arş. Gör. olarak 2 yıl görev aldım.

15.109.2014

Gamze İnci

İletişim bilgileri:

Tel No: 0543 602 91 47

Mail adresi: gamzenci@gmail.com