



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
AKRAN İLİŞKİLERİNE SOSYAL BECERİ EĞİTİM
PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

S. Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Figen GÜRSOY

ANKARA

2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
AKRAN İLİŞKİLERİNE SOSYAL BECERİ EĞİTİM
PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

S. Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Figen GÜRSOY

ANKARA

2018

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: S. Seda BAPOĞLU DÜMENCİ

Tarih: __. __.2018

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
S. Seda BAPOĞLU DÜMENCİ tarafından hazırlanan
“Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının
Etkisinin İncelenmesi”
adlı tez çalışması
aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile
kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 16/03/2018

İmza
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı

İmza
Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi

İmza
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY
Ankara Üniversitesi

İmza
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Gazi Üniversitesi

İmza
Doç. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi
Raportör

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iii
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	vii
Şekiller	viii
Çizelgeler	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Üstün Zekâ ve Yetenek Kavramı	4
1.2. Üstün Zekâ ve Yeteneğin Sınıflandırılması	7
1.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Gelişim Özellikleri	9
1.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukları Tanılama Yöntemleri	15
1.5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimleri	20
1.6. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitim Modelleri ve Stratejileri	23
1.7. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Rehberlik İhtiyaçları	26
1.8. Akran İlişkileri	28
1.9. Akran İlişkileri İle İlgili Kuramlar ve Yaklaşımlar	30
1.9.1. Bilişsel Gelişim Kuramı	30
1.8.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	31
1.9.3. Ekolojik Sistem Kuramı	32
1.9.4. Grup Sosyalleşme Kuramı	33
1.9.5. Çocuk ve Çevre Modelleri	34
1.10. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkileri	35
1.10.1. Akran İlişkilerini Etkileyen Etmenler	36
1.10.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerinde Yaşadıkları Sorunlar	38
1.11. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Akran İlişkilerini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri	40
1.12. Sosyal Beceri Eğitimi	42
1.12.1. Sosyal Beceri Eğitiminde Akran İlişkileri	46
1.13. Türkiye’de ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	48
1.14. Araştırmanın Önemi ve Amacı	55
1.15. Araştırmanın Sınırlılıkları	56
2. GEREÇ VE YÖNTEM	57
2.1. Araştırmanın Deseni	57
2.2. Çalışma Grubu	59
2.3. Veri Toplama Araçları	61
2.3.1. Genel Bilgi Formu	62
2.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği	62
2.3.2.1. Akran İlişkileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	68
2.3.3. İhtiyaç Belirleme Formu	75
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	75
2.4. Veri Toplama Süreci	76
2.5. Sosyal Beceri Eğitim Programı’nın Hazırlanması	77
2.5.1. Örnek Program Oturumu	92
2.6. Veri Toplama Yöntemi	95
2.6.1. Ön testlerin uygulanması	95
2.6.2. Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması	96
2.6.3. Son testlerin uygulanması	96
2.6.4. Kalıcılık testlerinin uygulanması	96

2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	97
3. BULGULAR	100
4. TARTIşMA	131
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	143
ÖZET	146
SUMMARY	147
KAYNAKLAR	148
EKLER	171
EK1: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi	171
EK2: Etik Kurul Raporu	172
EK3: Genel Bilgi Formu	173
EK4: Akran İlişkileri Ölçeği	174
EK5: Akran İlişkileri Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu	177
EK6: İhtiyaç Belirleme Formu	179
EK7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	182
EK8: Uzmanlar İçin Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı Değerlendirme Formu	186
EK9: Aydınlatılmış Onam Formu	191
EK10: Sosyal Beceri Eğitim Program Sürecine İlişkin Görseller	192
ÖZGEÇMİş	197

ÖNSÖZ

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar geleceğin yöneticileri, bilim adamları, sanatkârları arasından seçilmesi, toplumumuzun ve dünya adına faydalı işler yapılması adına şüphesiz büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi sürecinde birçok insanın görüş ve düşüncelerinden faydalanmış bulunmaktayım.

Doktora öğrenimim ve tez çalışmam sürecinde çalışma disiplini, görev bilinci ve sabrı ile yol gösteren ve yönlendiren tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Sayın Figen GÜRİSOY'a sonsuz teşekkür ederim. Gerekli ve önemli yönlendirmeleri ile varlığını yer aldığı çalışmalarda hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Sayın Neriman ARAL'a, binalardaki mihenk taşı gibi çalışmanın kalitesini belirleyen bir diğer hocama Prof. Dr. Sayın Fulya TEMEL'e teşekkürlerimi borç bilirim. Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve destekleri ile çalışmama yön veren değerli hocalarım Prof. Dr. Sayın Nilgün METİN'e, Prof. Dr. Sayın Berrin AKMAN'a teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca gerekli yönlendirmeleri ile çalışmaya ışık tutan Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanı Sayın Oktay KILIÇ'a, Etimesgut Bilim Sanat Merkezi Müdürü Sayın Ayhan DEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın istatistiksel verilerini analiz eden, her aşamada beni sabırla dinleyen Prof. Dr. Sayın Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkürlerim sonsuzdur. Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Araştırma Görevlisi Sayın Selim TOSUN'a ve Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencisi Sayın Emin DEMİR'e ayrı ayrı teşekkür ederim.

Hayatın müşterek olduğunun en büyük şahitlerinden olan sevgili eşim Tunç DÜMENÇİ'ye ve beraber büyüdüğüm oğlum Tuna İbrahim DÜMENÇİ'ye ve BAPOĞLU Ailesinin tüm aile fertlerine sonsuz teşekkür ederim.

SİMGELER VE KISALTMALAR

SOBEP	Sosyal Beceri Eğitim Programı
%	Yüzdelik Değeri
\bar{X}	Aritmetik Ortalama



ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Akran İlişkileri Ölçeği geliştirme aşamaları	63
Şekil 2.2. Akran İlişkileri Ölçeği standartlaştırılmış katsayılarına ilişkin yol diyagramı	71
Şekil 2.3. Veri Toplama Süreci Akış Diyagramı	76
Şekil 2.4. Sosyal Beceri Eğitim Programı geliştirme aşamaları	77
Şekil 2.5. Uygulamanın yapıldığı yer resim 1	84
Şekil 2.6. Uygulamanın yapıldığı yere ait resim 2	84
Şekil 2.7. Sosyal Beceri Eğitim Programı hakkında bilgilendirici broşüre ait resim	84
Şekil 2.8. Sosyal beceri konulu kavram haritasına ait resim	84
Şekil 2.9. Elektrik akımı adlı oyunu gösteren resim	85
Şekil 2.10. İletişim unsurları adlı oyuna ait resim	85
Şekil 2.11. Güvenilir insana ait özelliklerin yazılmasına ait resim	86
Şekil 2.12. Motivasyon konulu videonun izletimini gösteren resim	86
Şekil 2.13. Fedakarlık terazisini oyunu gösteren resim	87
Şekil 2.14. Sözsüz iletişimde ifade etme örneklerini gösteren resim	87
Şekil 2.15. Aynılık ve farklılık etkinliğine ait resim	87
Şekil 2.16. İfade etme yöntemlerine ait resim	88
Şekil 2.17. Savunma tekniklerine ait resim	89
Şekil 2.18. Empati oyununa ait resim	89
Şekil 2.19. Duyguların kontrolü adlı etkinliğe ait resim	89
Şekil 2.20. Balondaki düşünceler konulu etkinliğe ait resim	90
Şekil 2.21. İşbirliğinin önemine yönelik etkinliğe ait resim	91
Şekil 2.22. Sosyal Beceri Eğitim Programı'nı değerlendirmeye yönelik etkinlik resmi	91
Şekil 2.23. Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceri Eğitim Programının uygulanma sürecine ilişkin bulguların teması	98
Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları	102
Şekil 3.2. Öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	104
Şekil 3.3. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	104
Şekil 3.4. Ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	105

Şekil 3.5. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	106
Şekil 3.6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları	108
Şekil 3.7. Öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” sorusuna verdiği cevaplar.	110
Şekil 3.8. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” sorusuna verdiği cevaplar	110
Şekil 3.9. Ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” Sorusuna verdiği cevaplar	111
Şekil 3.10. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birbirleriyle kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” sorusuna verdiği cevaplar	111
Şekil 3.11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları	114
Şekil 3.12. Öğretmenlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	115
Şekil 3.13. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	116
Şekil 3.14. Ebeveynlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	116
Şekil 3.15. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	117
Şekil 3.16. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları	118
Şekil 3.17. Öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	120
Şekil 3.18. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	121
Şekil 3.19. Ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	121
Şekil 3.20. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar	122

Şekil 3.21. Öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar	122
Şekil 3.22. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar	123
Şekil 3.23. Ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar	123
Şekil 3. 24. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar	124
Şekil 3.25. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği toplam puana ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları	126
Şekil 3.26. Öğretmenlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	128
Şekil 3.27. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	128
Şekil 3.28. Ebeveynlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	129
Şekil 3.29. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar	129

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1. Stanford Binet Zekâ Bölümü Sınıflandırması	8
Çizelge 1.2. Zekâ Bölümü ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri	8
Çizelge 2.1. Araştırmaya dahil edilen çocukların ait demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	60
Çizelge 2.2. Araştırmaya dahil edilen çocukların öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	61
Çizelge 2.3. Veri toplama araçları	62
Çizelge 2.4. Akran İlişkileri Ölçeği içerik analizi	66
Çizelge 2.5. Akran İlişkileri Ölçeği'ne ait doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri ve kabul sınırları	69
Çizelge 2.6. Akran İlişkileri Ölçeği faktörleri ve faktör yükleri	69
Çizelge 2.7. Akran İlişkileri Ölçeği alt faktörlerine ait madde analizi sonuçları	72
Çizelge 2.8. Akran İlişkileri Ölçeği faktörler arası korelasyon değerleri	73
Çizelge 2.9. Akran İlişkileri Ölçeği Cronbach Alpha değerleri	73
Çizelge 2.10. Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formunun uygulandığı çocuklara ilişkin demografik özellikler	77
Çizelge 2.11. Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formu ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı değerleri	78
Çizelge 2.12. Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplara yönelik içerik analizi	80
Çizelge 2.13. Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan oturumlar	84
Çizelge 2.14. “Me” olumsuzluk eki etkinlik planı	92
Çizelge 2.15. Ametist taşı etkinlik planı	93
Çizelge 2.16. Tablolardaki benzerlik adlı etkinlik planı	94
Çizelge 2.17. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları	98
Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları	101
Çizelge 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin iletişim alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları	102
Çizelge 3.3. Deney Grubundaki Çocukların Akran İlişkileri Ölçeği iletişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları	103

Çizelge 3.4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları	107
Çizelge 3.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin etkileşim alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları	109
Çizelge 3.6. Akran İlişkileri Ölçeği etkileşim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları	109
Çizelge 3.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları	113
Çizelge 3.8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları	114
Çizelge 3.9. Akran İlişkileri Ölçeği birliktelik boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları	115
Çizelge 3.10. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları	118
Çizelge 3.11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin güven alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları	119
Çizelge 3.12. Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları	120
Çizelge 3.13. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği toplam puandan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları	125
Çizelge 3.14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin toplam puana ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları	126
Çizelge 3.15. Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanına ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları	127

1. GİRİŞ

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, sosyal, psikolojik ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, gerekli rehberlik hizmetlerinden faydalandırılmaları ve doğru yönlendirilmeleri; geleceğin kültür, sanat, bilim ve siyaset önderleri olacak olan bu çocukların, var olan gizli güçlerinin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar üstün özelliklerinden dolayı, toplum yaşamına önemli zenginlikler katmaktadırlar. (Metin, 1999; Baykoç, 2010; Vantassel-Baska,1994; Milgram,1991;Yılmaz, 2015). Bu nedenle üstün zekâ ve yetenek kavramında var olan zekâyı tanımlamak çocuklara kendilerini geliştirme fırsatlarını sağlanmasının yanı sıra, zekâlarını en üst düzeye çıkarmaları ve toplum sorunlarına yaratıcı çözümler üretmeleri yönünde büyük yararlar sağlayacaktır (Renzulli, 2012).

Zekâ, akıl yürütme ve problem çözme gibi temel düşünme becerilerini içermektedir. Bazı tanımlarda zekâ, sabit ve genetik faktörlerle açıklanırken bazı tanımlarda ise deneyim ve öğrenme yolu ile geliştirilebilecek bir kavram olarak ifade edilmektedir (Williams, 2009). Yetenek ise var olan beceriler kümesidir. Özel bir alanda gelişmiş olup doğuştan gelmektedir ve sistemli bir şekilde gelişmesi sonucunda başarıyı meydana getirmektedir (Gagne, 2004).

Üstün zekâ ve yetenek kavramı, birlikte ele alınmakta ve tanımları bireyler arasında ve disiplinler arasında farklılık göstermektedir. Marland Raporu'nda (1972); genel – zihinsel, özel – akademik, yaratıcı – üretken, liderlik, sanat ya da psikomotor alanlardan en az birinde olağan üstü başarı gösteren çocuklar, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar olarak tanımlanmaktadır.

Tannenbaum (1983) ise üstün zekâlı ve yetenekli olma durumunu iç içe geçmiş beş etkenden oluştuğunu bunların; genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan yetenekler, çevresel etkenler ve şans etkenleri olduğunu ifade etmiştir.

Renzulli'nin "Üçlü Halka" modelinde ortalama üstü yetenek, yüksek düzeyde görev bilinci ve yüksek düzeyde yaratıcılık arasındaki etkileşimler üstün yeteneği tanımlamada temel olarak alınmaktadır (Reis ve Renzulli, 2003).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özellikleri incelendiğinde; sonu gelmeyen sorular, etkinlikler aracılığı ile öğrenme, ne zaman ne olduğunu hatırlama, erken öğrenmeler, eş zamanlı olmayan gelişim, motor becerilerdeki farklılıklar, yetişkin arkadaş seçimi, gelişmiş mizah anlayışı, çabuk öğrenebilme, aşırı duyarlılık, erken okuyabilme ve iletişim becerileri öne çıkmaktadır (Ataman, 2003; Clark, 2002). Bu özelliklerin yanı sıra Silverman'a (1993) göre, ahlaki ve sosyal duyarlılık, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları duygusal olarak zorlayan özelliklerinden birisidir. Hollingworth'un optimum zekâ kuramına göre; üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda zekâ düzeyi belli bir eşiğin üzerinde olduğunda, yaşam becerilerine ait sosyal ve duygusal sorunlar yaşanmakta ve akran ilişkilerinde sorunlar oluşmaktadır (Winner, 2000).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar İleri düzeyde bilişsel işlev, daha olgun akran seçme eğilimi, erken dil gelişimi, gelişim evrelerine erken ulaşma ile farklı olmanın farkında olmadan kaynaklandığı söylenebilir (Rudowicz, 2007; Gross 2002). Normal zekâyâ sahip çocuklar, kendileriyle en çok oynayan kişileri arkadaş olarak görürken; üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, erken yaşta seçici arkadaşlık geliştirebilme eğilimindedirler. Fakat bu durum, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, doğru (zihinsel) akranları bulduğunda gerçekleşebilir. Bunu yapmaları için, kendinden yaşça büyük çocuklar ile arkadaş olmayı veya yetişkinler ile iletişime geçmeyi tercih ederler. Diğer çocuklar tarafından tercih edilmelerine rağmen; üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, koydukları yüksek standartlar nedeniyle diğerleriyle rahat ilişki kuramamaktadırlar. Bu durum, kişilik özelliklerindeki mükemmel standartlardan ve gelişmiş ahlaki muhakeme yeteneklerinden kaynaklanmaktadır (Clark, 2002).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arkadaşlık basamağı hiyerarşisinde normal akranlarına göre daha ileri düzeyde bulunabilirler. Normal akranları oyun arkadaşı ararken üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arkadaş olarak yakın ve güvenilir

arkadaşlık kurabileceği kişileri seçmektedirler. Normal akranları ile üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arasındaki arkadaş ilişkileri açısından farklılık ortaokulun ilk yıllarında sonraki yıllara göre daha fazla olmaktadır (Kaiser ve Berndt, 2004; Webb ve ark., 2007). Herkes gibi üstün zekâlı ve yetenekliler de, içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul edilmeyi, sağlıklı arkadaş ilişkileri kurmayı istemektedirler. Ancak kırılganlıkları ve duygusal hassasiyetleri nedeniyle arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarına göre farklı duygusal özellikler sergilediği, yaşlılarından farklı olarak arkadaşlık beklentilerinin olduğu ve genellikle ortaokul döneminde liderlik özellikleri nedeniyle dışlandığı görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farklı arkadaşlık beklentileri doğrultusunda oluşturulacak olan sosyal beceri eğitimi ile bu çocukların sosyal becerileri, dolayısıyla arkadaş ilişkileri geliştirilebilir (Saranlı ve Metin, 2012; Oğurlu, 2010).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara aktif öğrenme yaşantıları sunularak verilecek eğitim, çocukların paylaşma, yardımlaşma ve empati kurma gibi becerilerini destekleyerek akran ilişkilerine yönelik farkındalık geliştirecekleri düşünülmektedir (Clark, 2002). Ayrıca bu çocuklar sosyal beceri eğitimi yoluyla hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini, problemlere yönelik nasıl etkili çözümler ortaya koyabileceklerini yaşayarak öğrenebilirler (Neihart, 2007).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal gelişimlerine yönelik yurtdışında ve Türkiye’de çeşitli çalışmalar yapıldığı, ancak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sıkıntı yaşadıkları akran ilişkilerini aktif olarak desteklenmesine fırsat oluşturacak sosyal beceri eğitim programı yoluyla, çocukların akran ilişkilerini incelemeyi, geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen çalışmalar yeterince bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın daha sonra yapılacak çalışmalara yol gösterici ve yardımcı özellik taşıyacağı ve üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, akran ilişkilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca sosyal beceri eğitiminin, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinde oluşturacağı pozitif etki dikkate alınarak, sosyal beceri eğitim programının Türkiye’deki bilim sanat merkezlerinde de uygulanacak model olarak

akran ilişkilerinin gelişiminde de destek olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim almakta olan, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitiminin akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

1.1. Üstün Zekâ ve Yetenek Kavramı

Literatüre zekâ ile ilgili yeni terminoloji ve kategorilerin eklenmesi, zekâ ve yetenek tanımlarındaki ayrıştırmalar ve zenginleştirmeler sonucunda zekâ tanımlarında değişiklikler meydana gelmiştir. Eğitim programlarının biçimlenmesi, çocukların nitelikleri ve gereksinimleri için zekânın tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Stephens ve Karnes, 2000). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda; zekânın tanımlanmasının, işlevlerinin, gelişiminin ardından, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin tanımlanmasına doğru geliştiği görülmektedir (Clark, 2002; Steenbergen-Hu ve Olszewski-Kubilius, 2016). Zekâ testlerinin ve zekâ tanımlamalarının geçmişten günümüze kadar olan gelişimi incelendiğinde, çocukları aşağılayıcı terimlerden (moron, idiot vb.), okul işlevselliğini tanımlayacak terimlere doğru bir geçiş olduğu görülmektedir (Kamphaus ve ark., 2005). Zekâ tanımlamaları içinde, güçlü ve uygun üstün zekâ ve yeteneklilik tanımlarının önemi oldukça açıktır.

Üstün zekâlılık terimi, ilk olarak Amerikalı Psikolog Lewis Terman tarafından "yetenekli" terimi ile ifade edilirken; Stanford – Binet tarafından üstün zekâ, zekâ ölçüğü veya benzer bir ölçme aracı sonucunda genel zekâ kabiliyetinde en iyi %1 düzey olarak tanımlanmıştır (Akt; Stephens ve Karnes, 2000).

Zekâ ve yetenek soyut kavramlardan oluşmaktadır. Bu kavramlar sadece öğrenme ve sorun çözme becerilerinden meydana gelmemektedir. Aynı zamanda genel zihinsel yetenek, duyum ve duygu durumlarını içeren temel yetenekler, yaratıcılık ve hatta sanat alanında yetenekleri içermektedir (Yılmaz, 2015).

Zekâ ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı tanımlanması gerektiğini ifade eden Gagne'nin (1985) tanımları doğrultusunda; üstün zekâyı, akranları ile kıyaslandığında yetenekleri arasında %10'luk dilimde bulunan ve bu yeteneklerini kullanabilme durumu olarak ifade edilebilir. Yetenek ise; doğuştan getirilen belirli bir alanda var olan potansiyelin düzenli bir şekilde geliştirilmesi sonucunda var olan başarı olarak tanımlanmaktadır. Yetenek, Türkçe'de "bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite" anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2017). Zekâ ve yetenek birbiri yerine kullanılan kavramlar olarak görülse de, edinme durumuna göre; doğuştan ya da ilerleyen zamanla veya birlikte eğitim yoluyla kazanılan olmak üzere ince bir nüansla ayrılmaktadır (Akarsu, 2004; Gagne, 1985). Zekâ ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı tanımlanmasının ardından, tanımlardaki farklılaştırmadan kaynaklanarak bütünleştirip üstün zekâ ve yetenek kavramı ortaya çıkmış ve birlikte ele alınarak incelenmesi gerektiği düşünülmüştür (Gagne, 1985; Aral ve Gürsoy, 2007).

ABD'de yapılan Eğitim Değişiklikleri Kongresi'nde (1970) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanımlanmasında, "Zekice bir entelektüel yeteneğe veya yaratıcı yeteneğe sahip olan, gelişiminde yerel eğitim kurumları tarafından normalde sağlanmayan özel faaliyetlerden veya hizmetlerden faydalanması gereken çocuklar" ifadesi kullanılmıştır. Marland (1972) ise üstün zekâlı ve yetenekli çocukları, yetkin insanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanılanmış ve herhangi bir performans alanında üst düzey kapasiteye sahip olan bireyler olarak belirtmiştir. Bu çocuklar, normal sınıflarda verilen eğitimden farklı bir eğitime gereksinim duymakta ve farklılaştırılmış eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmektedirler. Genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı – üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar olarak ifade edilmişlerdir (Renzulli, 2012).

Beş faktörden oluşan modellerle üstün zekâyı açıklayan Tannenbaum (1983) ise; bunu, genel yetenek, özel yetenek, zihin dışı faktörler, çevresel faktörler ve şans olarak ifade etmiştir. Bu faktörlerin hepsinin var olması ve birbirleriyle olan etkileşimine de ayrıca önem vermiştir. Renzulli (1984) ise üstün yeteneklileri;

ortalamanın üstünde yetenek, görev yerine getirme bilinci ve yaratıcılık gibi özelliklere sahip olmasının yanı sıra; bu özellikleri kullanarak faydalı bir alanda uygulama yapabilecek kişiler olarak tanımlamaktadır. Sternberg (1990), üstün zekâyı tanımlamak için IQ puanının yalnız başına yetersiz olduğunu ve zekânın tek boyutlu incelenmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Etkileşimli modellerden biri de Milgram'ın modelidir. Modelinde üstünlüğü 4x4 modelinde dört farklı kategoride ifade etmiştir. Bunlardan iki tanesi zekâ ile ilgili, diğer ikisi ise düşünme becerileri ile ilgilidir. Ayrıca model çevre şartlarını ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmaktadır (Milgram, 1991). Benzer düşünceler Gardner'ın (1999) çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş ve zekânın bireyselliğini ile ön plana çıkararak yedi farklı ve bağımsız alandan meydana geldiğini açıklamıştır.

Ülkemizde üstün zekâlılarla ve yeteneklilerle ilgili yapılan tanımlamalarda, 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununu dayanak alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde üstün zekâlı: “Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 veya daha yukarı olan” şeklinde belirtilmiştir. Üstün Özel Yetenekli ise; “zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 110 veya daha yukarı olup da; güzel sanatlar, teknik ve benzeri alanlarda yaşitlarından belirli ölçüde üstün olan” şeklinde tanımlanmıştır. İlerleyen yıllarda MEB tarafından düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi'nde, zekâ ve yetenek tanımlarını birleştirilerek; “Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekler açısından, yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir.” şeklinde tanımlanmış ve bu çocukların farklılaştırılmış eğitim programı hizmetlerinden faydalanması gerektiği görüşüne varılmıştır (MEB, 1991).

Ataman (1998) ise üstün zekâlı çocukların her toplumda %2 oranında var olduğunu ve var olmaya devam edeceğini belirtip, yapılan tanılama çalışmalarının ihtiyacı karşılayamadığını ifade etmiştir.

Bütün bu araştırmacılar, üstün zekâ ve yetenek terimlerinin tanımlanmasına büyük katkı sağlayıp, geliştirmişlerdir. Üstün ve özel yeteneklilik tanımları birleştirilerek yapılan bir başka tanımda ise; bireyin genetik özelliklerinde var olan çevresel uyarılarla gelişebilen; fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal

duygusal gelişim ve estetik alanlarının birinde veya hepsinde uzmanlarca ve ölçme araçlarıyla desteklenen akranlarından ileri olma durumu olarak ifade edilmektedir (Baykoç – Dönmez, 2010).

Bilsem (Bilim ve Sanat Merkezi) Yönergesine (2016) göre ise özel yetenekli birey tanımı, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve hızlı öğrenen birey olarak ifade edilmektedir. Üstün zekâ ve yetenek tanımlarına bakıldığında tutucu, betimleyen ve sayısal rakamlarla oluşan tanımlardan, farklı görüşleri içeren daha geniş pencerelerden bakılabilen, değişik yaklaşımlar çerçevesinde farklılaşabilen tanımlarına doğru ilerleme kaydedildiği görülmektedir (Sak, 2011; Aral ve Gürsoy, 2007). Gelişen üstün zekâ ve yeteneklilik tanımlamaları ile birlikte uygulanacak olan eğitim programlarının, bu tanımlamalar doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir (Nevo, 1994; Clark, 2002; Sak, 2010). Sonuç olarak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik tek kriterli zekâ puanlarına, yüzdelerle sokma çabası yerine, test puanları dışında yetenek gibi kavramların fark edilmesi ve çoklu yöntemlerle ölçülmesinin, üstün zekâ ve yetenekli çocukların doğru tanımlanmasına yönelik yapılan çalışmalarda gelişmeler olduğunu göstermektedir (Shore ve ark., 1991).

1.2. Üstün Zekâ ve Yeteneğin Sınıflandırılması

Zihinsel yeteneklerin ölçülmesi, tanınması ve sınıflandırılması işlemlerinde psikometrik ölçümler olarak zekâ testleri kullanılmaktadır. Zekâ testlerinin uygulanması sonucunda elde edilen farklı skorlar mevcut literatürde yer alan karşılaştırmalar doğrultusunda bilgi verici olabilmektedir (Canivez, 2013).

Alanda en çok kullanılan zekâ testleri Standford Binet Zekâ Testi ile Wechsler Zekâ Testidir. Bu testlerden elde edilecek zekâ puanları ise o kişinin sahip olduğu zekâyâ dayalı IQ puanını niceliksel veri olarak vermektedir. Sahip olunan IQ puanına göre bir sınıflandırma yapılması mümkündür (Clark, 2002).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların Stanford Binet zekâ bölümlerine göre sınıflandırılması şu şekildedir:

Çizelge 1.1. Stanford Binet Zekâ Bölümü Sınıflandırması

Stanford Binet Zekâ Bölümü Sınıflandırması	
Zekâ Bölümü	Sınıflandırma
140 zekâ bölümü ve yukarısı	Deha ve deha çevresinde olanlar
120-140 zekâ bölümü	Çok üstün zekâ
110-120 zekâ bölümü	Üstün zekâ
90-110 zekâ bölümü	Normal zekâ

(Baykoç – Dönmez, 2010)

Çizelge 1.1’de ifade edildiği gibi; bu sınıflandırmada zekâ bölümü ile sınıflandırma doğrultusundaki keskin sınırların belirlenmesi, bazı eleştirileri de beraberinde getirmektedir ve bundan dolayı zekâ bölümlerinde yer alan puanlara karşı esneklik getirilmesi göz önünde bulundurulmalıdır (Baykoç- Dönmez, 2010).

Çizelge 1.2. Zekâ Bölümü ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri

Üstün Yeteneklilik Düzeyi	Zekâ Bölümü	Yaygınlık Oranı
Hafif düzeyde üstün yetenekli	115-129	1:40
Normal üstün yetenekli	130-144	1:40-1:1000
Çok üstün yetenekli	145-159	1:1000-1:10.000
Olağanüstü üstün yetenekli	160-179	1:10.000-1:1 milyon
Dahi seviyesinde üstün yetenekli	180 +	1:1 milyon

(Levent, 2014)

Çizelge 1.2’de görüldüğü gibi; zekâ bölümü 115 – 129 (IQ) arasında olanlar “hafif düzeyde üstün yetenekli”, 130 – 144 (IQ) arasında olanlar “normal üstün yetenekli”, 145 – 159 (IQ) arasında olanlar “çok üstün yetenekli”, 160 – 179 (IQ) arasında olanlar “olağanüstü üstün yetenekli”, 180 (IQ) ve üstü olanlar ise “dahi” seviyesinde üstün yetenekli olarak sınıflandırılmaktadır (Gross, 2000 Akt; Levent, 2014).

Zekânın IQ puanlarına göre sınıflandırılmasına rağmen, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanınması için birden fazla kaynaktan veri elde edilmesi gerekmektedir (Sak, 2010). Özellikle düşük sosyo ekonomik bölgelerde yer alan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, zekâ testlerine aday gösterilmesi ihtimalinin düşük olabileceği ya da farklı kültürlerde yaşayan bu çocukların, dil becerilerindeki farklılıklardan dolayı düşük puanlar alabileceği ihtimalleri göz önünde bulundurularak (Castellano ve Diaz, 2002) çoklu değerlendirilme ve bunun sonucunda sınıflandırma kriterlerinden faydalanılmalıdır (Shore ve ark., 1991; Breedlove, 2007).

1.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Gelişim Özellikleri

Zekâ kavramı üzerindeki gelişimin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip oldukları özellikleri etkilediği görülmüştür. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşlarına göre farklı özellikler gösterebildiği gibi kendi içlerinde de farklı özellikler göstermektedir. Bunun da zekânın farklı bölümlerde var olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle üstün zekâlı çocuklarda tek bir özellik aranmamalıdır (Gür, 2011). Her üstün zekâlı çocuk aynı karakteristik özelliklere sahip olmayabilir. Yüksek düzeyde bilişsel gelişim, yüksek düzeyde duyuşsal gelişim anlamına gelmek zorunda değildir. Farklı zekâ tanımlarından da anlaşılabilen gibi farklı özellikleri de beraberinde getirmekte ve homojen olarak gruplamak yetersiz olmakla birlikte genel olarak üstün zekâlı çocukların sahip olduğu bazı özellikler de bulunmaktadır. Bu özellikler; erken yaşlarda görülen gelişimsel özellikleri altında incelenebilir (Clark, 2002).

Doğumdan itibaren farklı özelliklere sahip olan bu çocukların bebeklik ve erken çocukluk dönemleri incelendiğinde erken gelişim özellikleri sergiledikleri görülmektedir (Pfeiffer ve Petscher, 2008; Smutny, 1998). Erken çocukluk döneminde gelişimsel gecikmelerin belirlenmesinde faydalanan gelişim özelliklerinden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların belirlenmesinde de kullanılabilir (Pfeiffer ve Petscher, 2008). Gelişimsel özelliklerden, bebeklik döneminde var olan olağanüstü özellikler bu çocukları tanımlayabilmede yardımcı olmakla birlikte, erken çocukluk döneminde okul yaşantısının başlaması ile

farkındalık ve farklılık daha da belirgin hale gelmektedir (Sak, 2010). Bebeklik döneminde üstün zekâlı çocukların gelişimsel özellikleri incelendiğinde; fiziksel gelişimleri sağlıklı ve normalin üstünde görülmesi (Ataman, 1984), seslere ve yönergelere erken tepki, erken konuşma ve dil gelişim özellikleri (Metin, 1999), sayıları tanıma, alfabeyi sıralama, kitaplara karşı yoğun ilgi olduğu ve gelişmiş düşünme becerileri olduğu ifade edilebilir (Burke ve Williams,2009). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarına göre sahip oldukları gelişim özellikleri incelendiğinde farklı özellikler nelerdir sorularına cevap aranmakta (Akarsu, 2004), pozitif anlamda farklı gelişmişlik özellikleri gösteren erken çocukluk dönemindeki üstün potansiyelli çocukların erken tanılanmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Pfeiffer, 2002).

Çocukların gelişimlerinin yaşları ile benzer hızda ilerlemediği zaman eğitimsel yaklaşımların da farklılaşması gerekmektedir (Metin, 1999). Bu sebepten dolayı çocukların gelişimsel özellikleri ile üstün potansiyelli olma durumları hakkında bilgi edinilebilmekte ve üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken gelişim özellikleri incelendiğinde bazı ortak özelliklerin ortaya çıkması sonucunda erken tanılamaya imkan sağlayabilmekte ve bunun yanı sıra üstün yeteneklilik gelişim aşamasında öngörülebilir ve ilerleyen yaşlarda önemli bir ipucu sağlayabilir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Subotnik ve ark.,2011). Fiziksel gelişim ile zihinsel gelişim arasındaki farklılıklar büyük uyumsuzluklara yol açabilir (Clark, 2002).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel gelişim alanındaki özellikler incelendiğinde; 1950 yılı öncesinde yapılan çalışmalarda, zihinsel özelliklerin ve fiziksel özelliklerin ters ilişkili olduğu düşünülmekteydi (William, 1960). Ancak son yıllarda çalışmalarda üstünlüğün fiziksel özellikler ile ilgisine rastlanamamış olmakla birlikte; akranlarına göre daha iri olmanın, bebeklik döneminde daha erken yürüyebilmeye ve motor beceri gerektiren durumları daha iyi kavrayabilmeye, ayrıca hastalıklara karşı da dirençli olmaya neden olduğu söylenebilir (Ataman, 1984). Fiziksel gelişimlerinin akranlarına kıyasla daha sağlıklı olduğunu kanıtlayan bir araştırmada, üstün zekâlı çocukların çocukluk döneminde diğer çocuklardan çok daha az hastalandığı sonucu elde edilmiştir (William, 1960; Whitmore, 1980). Gagne

(2004),üstün zekâyı yeteneğe dönüştürebilmek adına bireysel bileşenlerin içerisinde fiziksel özelliklere yer vererek önemli ve belirleyici bir özellik olarak yer vermiştir.

Dil gelişimi alanındaki özellikler incelendiğinde; Üstün zekâlı çocukların belirlenmesinde kullanılan kriterlerden birisi de dil yeterliliğinin gelişimsel ölçütlerinin incelenmesidir (Maxwell, 1995). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukları erken yaşlarda tanıyabilmek için dil yeterliliğini kullanabilmesi ve gelişimsel olarak alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar ile gelişim alanlarında dikkat çeken ve önde giden alanlardan birisidir (Pfeiffer ve Petscher, 2008).Bu çocuklar genellikle hızlı öğrenebilen, zengin kelime dağarcığına sahip olabilen, üst seviyede zihinsel işlemler yapan, sorgulayan ve erken dil gelişimi özellikleri gösteren çocuklardır (Metin, 1999). Yaş ilerledikçe akranlarına kıyasla sahip oldukları beceriler arasındaki fark daha da belirginleşmeye başlayıp, erken çocukluk döneminde ise üstün potansiyelli çocukların yarısı ve yarısından fazlasının kendi kendine okumayı öğrendikleri, sözcükleri anlamlı bir şekilde kullanabilme becerilerinin akranlarına kıyasla üç ile altı ay daha erken olabildiği görülmüştür. Hatta konuşmaya başladıkları andan itibaren erken ve doğru ifadelerle konuşma ile ileri düzeyde sözcük dağarcığına sahip olabilirler (Aral ve Gürsoy, 2007; Baykoç - Dönmez, 2010). Erken konuşmanın niceliksel anlamı dışında sözcükleri anlamına göre kullanabilme, soyut sözcükleri yaşıtlarına kıyasla daha erken öğrenebilme becerilerine sahip olabilmektedirler (Davis ve Rimm, 2004). Özellikle okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yaşıtlarına kıyasla daha ileride olduğu sonucu da elde edilmiştir (Saranlı ve ark., 2017).

Bilişsel gelişim alanındaki özellikler incelendiğinde; biliş terimi içinde, dikkat, algı, bellek, okuma ve yazma, problem çözme gibi birçok zihinsel süreci tanımlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Zekânın sadece bilişsel becerilerin toplamı olarak gösterilmesi ve bu şekilde sonuçlandırılması ya da akademik başarı ile ilişkilendirilmesi yetersiz ve kısıtlı bir açıklama olabilmektedir (Uluç ve ark., 2011). Bu sebepten dolayı bilişsel beceriler bireyin yaşadığı çevreyi anlamasını, yordamasını ve ifade etmesini sağlayan çok yönlü düşünme becerilerini içeren geniş bir yelpazedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel gelişim alanındaki ortak özelliklerinden en belirgin olarak fark edileni yaşıtlarına kıyasla ilerlemiş olduğu

alanlardan birisi olan bilişsel gelişim alanıdır. Çevreden elde edilen deneyimler ile bu deneyimlerin bütünleştirilmesine dayanmaktadır. Bilişsel alandaki özellikler incelendiğinde; normal zekâyaya sahip olan çocuklarla kıyaslandığında; üst düzey düşünme becerilerinde daha iyi sonuçlar elde edilmekle birlikte, yaşlılarına kıyasla bilgiyi organize etme, akılda tutma ve etkin stratejiler kullanma açısından daha yetenekli oldukları yapılan araştırmalar sonucu ortaya konulmuştur (Robinson ve Clinkenbeard, 1998, Burke ve Williams, 2009). Hızlı öğrenme yeteneği, soyut, karmaşık ve mantıksal düşünme, sayı ve bulmaca içeren problemleri çözmeye karşı aşırı istek gibi özelliklere sahip olabilmektedirler (Webb ve ark., 2005). Bilişsel becerilerde yer alan çeşitliliği Clark (2002) ise olağanüstü düzeyde bilgi, gelişmiş hafıza, üst düzey algılama, yoğun merak duygusu, yüksek seviyede dil gelişimi, farklı düşünme süreçleri, orijinal fikirler ve çözümler üretebilme becerilerine sahip olduklarını ifade etmiştir.

Maker ve Nielson (1996) ise üstün yetenekli bireylerin bilişsel gelişimde dikkat çeken, öğrenme, hafıza, problem çözme ve muhakeme olmak üzere dört temel özelliğe sahip olduğu belirtmektedir.

Öğrenme; gözle görünür kolaylıkta ve şaşırtıcı hızda özel anlama yeteneğine sahip olma.

Hafıza, Bilgi ve Anlayış; bilgiyi alma veya beceriyi kazanma, devam ettirme, bütünleştirme ve geliştirme konusunda olağanüstü kapasiteye sahip olma.

Problem Çözme; belli bir amaca ulaşma yolunda engellenme ile karşılaştığında güçlükleri ortadan kaldırma ve meydan okuma konusunda olağanüstü yeteneğe sahip olma.

Muhakeme; alternatifleri ve olasılıkları düşünme konusunda olağanüstü yeteneğe sahip olma.

Gelişimsel özellikler incelenmesi sonucunda, gelişimsel alandaki tüm ilerlemelerin üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin sahip olması beklenmemektedir. Bazı özellikler aileden, yaşadığı çevreden, mizah özellikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenerek şekillenebilir. Bu özellikler genelleme içerip, üstün zekâ ve yetenek gösteren çocukların ortak kişilik özellikleri olarak tanımlanabilir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip oldukları belirgin özelliklerin bilinmesiyle birlikte; yanlış tanıyı en aza indirebilmesi (Webb ve ark., 2005), aileye verilecek rehberlik hizmetlerinde kolaylık sağlanabilmesi (Colangelo ve Wood, 2014), sosyal duygusal gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olunması ve eğitim hizmetlerinin verilmesi (Milgram, 1991; Clark 2002) gibi kolaylıklar sağlayacaktır.

Bir diğer gelişim alanı olan **sosyal – duygusal gelişim özellikleri incelendiğinde;** üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimlerinde ve belirlenmesinde kullanılan en belirgin gelişim alanı bilişsel gelişimdir. Bu çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirmeye çalışılmakta ve toplum adına hediye olarak gönderilen bireyler oldukları ifade edilmektedir (Roepel, 1996). Üstün zekâlıların ve yeteneklilerin başarısı çocuğun kendi kendini gerçekleştirme ile doğru orantılıdır, bu durumu sağlayan da ağırlıklı olarak sosyal duygusal gelişim alanına ait olan özelliklerdir (Subotnik ve ark., 2011).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşlarından büyük olan kişilerle arkadaşlık kurma isteği ve onları düşünceleriyle etkileme çabası, gelişmiş mizah yetenekleri ve güçlü adaptasyon yetenekleri bulunmaktadır (Özsoy ve Eripek, 1998). Ayrıca evrensel sorunlara karşı kaygı duyan, liderlik özellikleri bulunan, ileri düzeyde ahlak gelişimi, özeleştirici yapabilen ve empatik düşünce eğilimlerinin de fazla olduğu söylenebilir (Clark, 2002). Adalet duyguları gelişmiş olduğundan dünya meselelerinde ve küresel olaylarda küçük yaşlardan itibaren hassaslık gösterebilir (Jost, 2006). Üstün zekâyaya sahip olmanın verdiği yüksek duyarlılık, aşırı hassasiyet ve yoğun empati duyguları bu çocukların en belirgin kişilik özelliklerindedir. Çevresindeki insanların duygularına ve tepkilerine aşırı duyarlılık gösterebilir ve bunun sonucunda aşırı hassaslık geliştirebilirler (Clark, 2002; Baykoç – Dönmez, 2010).

Sosyal duygusal alandaki aşırı hassasiyet, kaygılı olma durumu ve güçlü empati duyguları gibi duyguların yoğun yaşanmasından dolayı sosyal duygusal alanlarda da sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Saranlı ve Metin, 2012). Hatta bu aşırı hassaslık neticesinde yalnız kalma isteği (Moon, 2007) ya da yaşlılarından daha büyüklerle sohbet etme istekleri görülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2004). Bu durumda da sahip oldukları sosyal duygusal gelişimlerinden dolayı sosyal uyumlarında zorluklar yaşayabilmektedirler. Düşüncelerinin akranları tarafından tuhaf karşılanması, zihinsel yetenek ve duygusal olgunluk bakımından çok az ortak yönlerinin bulunması sebebiyle akranları tarafından anlaşılamadıklarını düşünmektedirler (Aral ve Gürsoy, 2007). Bu gibi sebeplerden dolayı kendilerinden yaşça büyüklerle vakit geçirmekten hoşlanırlar (Renzulli ve ark., 2002).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken yaşlarda kendi yeteneklerini tanıma ve zenginleştirme şansını elde ettiklerinde yapılan çalışmalarda, çocukların gelişimin bilişsel ve duygusal alanlarını daha iyi geliştirebildikleri bulunmuştur (VanTassell-Baska ve ark., 1982). Başarı için erken dönemdeki fırsat ve uyarıcılara ihtiyaç vardır. Bu uyarıcılar tek başına yeterli olmayıp, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak (Clark, 2002), sahip oldukları yetenekleri gizlememeleri (Silverman, 1998) adına gerekli olacaktır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların hem diğerlerine göre hem de kendi aralarındaki bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin yanı sıra sahip oldukları benzer kişilik özellikleri de üstünlüğü anlamada yardımcı olabilmektedir (Clark, 2002; Colangelo ve Wood, 2014; Yılmaz, 2015). Üstün zekâlı çocukların karakteristik özelliklerinden kaynaklanan bir takım problemleri daha kolay görmeyi ve anlamayı aynı zamanda sorun olarak görülen bazı davranış veya problemlerin sadece üstünlüklerinden kaynaklanmış olabileceğini görmeyi sağlaması açısından bu çocukların sahip oldukları özellikleri bilmek gerekmektedir (Webb ve ark., 2005). Bu gibi yaşlılarına kıyasla farklı gelişimsel özellikler gösteren üstün zekâlı çocukların, erken dönemde tanınması ve buna uygun eğitim olanaklarının hazırlanması ihmal edilmektedir (Koshy ve Robinson, 2007). Erken tanılama ve uygun eğitim müdahalesi ile gelecekte üstün zekâlı ve yetenekli çocukların başarılı olma ihtimalini arttırırken yaşayacağı sosyal duygusal sorunlarını da en aza indirebilir (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

1.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukları Tanılama Yöntemleri

Üstün zekâlıların ve yeteneklilerin gelişimlerinin desteklenmesi, kendi özelliklerine ve gereksinimlerine uygun eğitim ve yaşam koşullarına ulaşabilmeleri için tanılanmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2015). Özel eğitim gerektiren çocukların tanılanması için okul çağı önemli bir dönüm noktasıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ilkokula başlamasıyla birlikte yaşlarına göre sahip olduğu farklılıklar dikkat çekmektedir. Bundan dolayı, çocukların belirlenmesi ve değerlendirilmesi için sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (VanDer Heydena ve ark., 2007). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılanmasının doğru yapılabilmesi için öncelikle üstün zekâ ve yeteneğin tanımının yapılması gerekmektedir. Yapılan tanımlama doğrultusunda kullanılacak olan ölçme araçlarından, uygulanacak olan eğitim programlarına kadar olan programlamalar buna bağlıdır (Sak, 2011).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğru tanılanması için eğitim sisteminin ilk kademesinde çocukların sahip olduğu farklılıklar, ilgi ve meraklarını besleyecek ortamlar oluşturulursa tanılama da daha erken yaşlarda gerçekleşebilir (Clark, 2002). Bu çocukların tanılanmasında seçilen kriterler, sonrasında uygulanacak olan programa uygunluğu açısından belirlendiği takdirde, programa dayalı tanılama gerçekleştirilmiş olur. Çocukların sahip olduğu zihinsel becerilerini psikometrik testlerle ölçüp, ardından sahip olduğu yetenek ve beceriye göre yönlendirilmesi ise bireye dayalı tanılama olarak adlandırılabilir (Sak, 2010).

Popülasyon içerisinde yer alan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğru tanılanamamasının nedenleri arasında; zihin engelli çocuklarla aynı kriter olan IQ puanının kullanılması, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yeteneklerinin gizlemeleri, zekâ testlerinin yeterince güvenilir olmaması, zekâ testlerinin sınırlılıkları (normalar, aralıklar, eğrilikler vb.) yer almaktadır (Silverman, 1995). Bundan dolayı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılanmasında tek bir kriterin kullanılması yerine çok çeşitli ölçme araçlarının kullanılması gerektiği görüşü yaygındır (McClain ve Pfeiffer, 2012). Tek bir kriterin yerine çoklu kriterlerin kullanılması (NAGC ve Devlet Üstünlüğü Programları Yönetmenleri, 2015), sadece standardize edilmiş testlere güvenilmemesi, öğretmen görüşleri ve çocuk

portfolyolarının da tanılama içerisinde yer alması gerekmektedir. (Robinson ve ark., 2007; Clark, 2002; Levent, 2014). Tanılama sürecinin başlaması için öğretmen ve ebeveynlerin aday göstermesi veya yönlendirmesi gerekmektedir. Bu yönlendirmelerin ve aday göstermelerin doğru yapılabilmesi için özellikle öğretmenlerin, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip olduğu özellikleri bilmeleri ve konu hakkında gerekli eğitimleri almış olmaları gerekmektedir (Lindsay ve ark. 2002). Tanılama için gerekli olan yöntemlerin başında; Testler, öğretmenlerin aday göstermesi, ailelerin aday göstermeleri ve arkadaşlarının aday göstermesi yer almaktadır.

Testler: Zekâyı etkileyen çoklu faktörlerin ağırlık kazandığı günümüzde zekânın, çevre ve genetik arasındaki etkileşimin bir ürünü olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Siegel, 2012). Bu etkileşimli bakış açısına göre, kalıtsal yeteneklerin ya da çevresel yeteneklerin etkisini ölçmek mümkün olmamaktadır. Üstün zekâlıların ve yeteneklilerin belirlenmesinde kullanılan zekâ testleri, tek bir puanla niceliksel veri elde ediminden, çoklu zekâ kuramlarına kadar çeşitlilik göstermektedir (Kamphaus ve ark., 2005).

Standardize edilmiş testlerden biri olan zekâ testlerinin ortaya çıkışının asıl amacı, zekâ geriliğine sahip olan çocukların belirlenmesi olsa da, ilerleyen zamanlarda zeki kavramının öne atılması ve Terman'ın üstün zekâ kavramını standart zekâ testlerinden elde edilen puanlara göre sınıflandırması ile zekâ testlerinin gelişimi başlamıştır (Akt; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013).

Son yıllarda standartlaştırılmış testlere verilen önem büyük ölçüde artmıştır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitimsel etkinliklerini değerlendirebilmek amacıyla değerlendirme araçları oluşturmaya çalışmaktadırlar. Tüm bu çalışmaların ortak amacı; çocukların başarısını ya da başarısızlığını tanımlayıp uygun eğitim stratejilerini hazırlamaktır (Moon ve ark., 2002).

Eğitim ortamlarında üstün zekâlı çocukları belirlemek için en çok kullanılan ve ilk tercih edilen araçlar bireysel ve grup zekâ testleridir (Yılmaz, 2015). Üstün zekâlı

ve yetenekli bireylerin tanınması için kullanılan testler şu şekilde sınıflandırılabilir (Ersoy ve Avcı, 2004).

- Grup zekâ testleri
- Grup başarı testi
- Bireysel zekâ testleri
- Yaratıcılık testleri
- Kritik düşünme testleri
- Resim, müzik gibi yetenek alanları için özel testler

Zekâ testleri ile ölçülen bilişsel kapasiteler, çocukların var olan zihinsel performansları hakkında çok sınırlayıcı niceliksel rakamlar vermektedir (Sak, 2010). Buradan yola çıkarak her bir zekâ bölümü farklı olan çocukları, standart testlerle tek başına tanılamak yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda tanılama; testlerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması, güncel olması, testi uygulayacak kişinin uzmanlığı ve bilgisi, uygulanan ortam gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Öğretmenlerin Aday Göstermesi: Örgün eğitim kurumlarında eğitim almakta olan çocukların aday gösterilmesi için öğretmenleri tarafından yönlendirilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Alanında uzmanlaşmış belirli bir deneyime sahip öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları aday göstermelerinde başarı oranları yüksek olmasına rağmen (Lindsay ve ark., 2002), öğretmenlerin üstün yeteneklilik kavramı hakkında bilgisinin olmadığı durumlarda, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların aday göstermede başarısızlıklara yol açtığı da görülmüştür (Akar ve Şengil – Akar, 2011; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Gökdere ve Ayvacı 2004). Öğretmenler üstün zekâlı çocukları genellikle çocukların notları, sınıf performansı ve motivasyonu ile belirlemektedirler (Schack ve Starko, 1990). Öğretmenlerin her iki çocuktan yalnız birinden de azını doğru tanılayabilmişlerdir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Bu düşük oranın sebepleri arasında üstün zekâlılığa dair bilgi eksikliği (Clark, 2002) ve çeşitli ön yargılara sahip olmaları (Powell ve Siegle, 2000) gibi nedenler sayılabilir. Öğretmenlerin daha başarılı adaylar göstermesi için; hizmet içi

eğitimlerle bilgilendirilme ve bilinçlendirilme (Dağlıoğlu, 2010; Copenhaver ve McIntyre, 1992) çalışmaları yapılabilir.

Ailelerin Aday Göstermesi: Çocukların gelişimleri ve eğitimleri üzerinde ailelerin önemli bir etkisi vardır. Özel eğitim alması gerektiren bir grup olan üstün yetenekli çocukların da eğitimlerinde ailelerin söz sahibi oldukları birçok konu vardır. Bunlardan en önde geleni, çocuklarında var olan eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden dolayı bu farklılığın bildirilmesi sıralanabilir (Webb ve ark., 2007). Çocuklarının sahip olduğu farklılıklardan dolayı anne ve babaların normal gelişim gösteren çocukların anne babalarına göre eğitim ihtiyaçlarının daha fazla olduğu bilinmektedir (Davashgil, 2004). Bu noktadan hareketle ilk doğduğu zamandan itibaren gelişimlerini ve büyümelerini takip eden anne ve babanın, çocuklarının yeteneklerini daha iyi gözlemledikleri, bilişsel ve sosyal yeteneklerinin farkına vardıkları ve %90'a varan oranlara kadar doğru kararlar verdikleri bulunmuştur (Smuthy, 2000). Bu sebepten dolayı ailelerin eğitim almaları ya da konu hakkında bilgilendirilmeleri durumlarında, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarına daha faydalı olacakları düşünülmektedir (Gökdere ve Ayvacı, 2004).

Arkadaşların Aday Göstermesi: Columbus Grup (1991) tarafından yapılan ve literatürde sıkça yer verilen, üstün zekâlılığın tanımında da yer alan, akranlarına göre daha ileri düzeyde bilişsel yeteneklere ve farklı içsel deneyimlere sahip olma durumlardan dolayı, yaşlıları ile kıyaslandığında zekâ ve yetenek alanlarında fark edilecek düzeyde ileri olma durumunun, arkadaşları tarafında da fark edileceği ve çoklu değerlendirme yöntemlerinden biri olacağı düşünülmüştür (Callahan ve ark., 1995).

Öğretmenlerin üstün zekâlılığa aday göstermesi ile ilgili sorunlar ve ailelerin bilgilendirilmesiyle ilgili eksikliklerden dolayı, alternatif aday gösterme yöntemleri arayışları sonucunda, arkadaşları tarafından aday gösterilme şekline, üstün zekâlılığın tarama yöntemleri olarak literatürde sıkça rastlanmaktadır (Watson, 2000). Çocukların öğretmenlere kıyasla üstün zekâlılığa aday gösterme konusunda ırksal tercihler doğrultusunda seçilememiş çocukları seçtikleri ve daha başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür (Cunningham ve ark., 1998; Watson, 2000).

Ayrıca çocukların akranlarını aday göstermesi ile zekâ testleri sonuçları arasında birbirine benzer bulgular yer almaktadır (Kaya, 2013).

Tanılama sürecindeki temel amaç, çocuğa en üst düzeyde yarar sağlanmasıdır. Tanılama sürecinde kullanılan yöntemlerin niteliğini arttırmak, daha az hataya sebep olmak, tüm bireylere fırsat eşitliği sağlamak ve uygulanacak olan programlara uygunluğunun seçmek gerekmektedir (MEB, 2010; Clark, 2002). Bu sebeplerden dolayı çoklu değerlendirme kriterleri ile disipline edilmiş çok yönlü bir çalışma gerekmektedir (Ersoy ve Avcı 2004; Çağlar, 2004).

Ülkemizde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimleri ve tanılanmaları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı “Bilim Sanat” merkezlerince yürütülmektedir. Bilim Sanat Merkezlerinin 2017 yılındaki yönergesinde belirttiği gibi, Bilsem programlarına çocukların tanılanma süreci aday gösterme, tanılama, grup tarama ve bireysel inceleme olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Yılmaz, 2015).

Aday gösterme: Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşına geldiğinde, genel zihinsel yetenek ve görsel sanatlar, müzik alanlarında özel yetenekleri olduğu düşünülen çocuklar, Bilsemle öğretmenleri tarafından aday gösterilir (Yılmaz, 2015). Öğretmenlerin değerlendirilmesi sonucunda aday gösterilen aday çocuklar için önemli olan konu aday gösterme işleminde izledikleri yöntemdir. Öğretmenin gözlemleri sonucunda aday gösterilen çocuklar için oluşturulacak kontrol listesi ile sistemli bir gözlem ve başarılı aday gösterme süreci yaşanabilir (Kelemen, 2012).

Tanılama: Aday gösterilen çocukların yaş ve sınıf düzeyi belirlenerek, sınav ve tanılama takvimi düzenlenir. Bakanlık tarafından grup taramasında kullanılacak araçlar belirlenir (Yılmaz, 2015). Bu araçların belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde tek boyutlu yaklaşımların yerine çok boyutlu yaklaşımların kullanılması daha faydalı sonuçlar doğuracaktır (Davis ve ark., 2011).

Grup Tarama: Aday gösterilen çocukların grup taraması sınavında bakanlıkça belirlenen ölçütler esas alınır. Grup tarama ölçme araçlarının uygulanması neticesinde performans gösteren çocuklar bireysel incelemeye alınır (Yılmaz, 2015).

Bireysel İnceleme: Grup taraması sonucunda belirlenen ölçütlerde performans gösteren çocukların listeleri il tanıma sınav komisyonuna gönderilir. Rehberlik ve araştırma merkezindeki değerlendirmeler neticesinde bireysel incelemeler yapılır bu incelemelerde, çocuğun sağlığı, gelişim alanlarına ait ayrıntılı bilgiler, genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanına ait bilgilendirmeler yapılarak sınıflandırılır ve belge olarak muhafaza edilir (Özsoy,1997; Yılmaz, 2015).

Bilsemeler dışında özel eğitim kuruluşları tarafından da tanılamalar yapılmaktadır. Bu süreçte tüm adayları genel testlere tabi tutarak, yüksek performans gösteren adaylara zihin performansları ve yetenekleri, yaratıcılıkları doğrultusunda testler yapılarak tanılamalar gerçekleştirilmektedir (Yılmaz, 2015).

1.5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimleri

Sahip oldukları adlarının önündeki üstün etiketinden dolayı farklılaştırılmış bir eğitime gerek olmadığı, bu çocukların kendilerini her ortamda geliştirebildikleri gibi nedenlerden dolayı özel eğitim alanının en çok göz ardı edilen ve eğitim imkanlarından yeterince faydalanamayan grubu üstün yetenekli çocuklar oluşturmaktadır (Ataman, 2003). Özel eğitim ile üstün zekâlıların eğitimi arasında oldukça farklılıklar görülse de, çokça ortaklıklar mevcuttur. Gelişimsel farklılıklarından dolayı her iki gruba da farklılaştırmalar gerekmektedir ve bu farklılaştırmaları kendi öğrenim hızları belirlemektedir (VanTassel – Baska, 2015).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimlerinde, çocukların sahip olduklarını en üst düzeye çıkarabilmek için zenginleştirmeler (Renzulli, 1999), farklılaştırmalar (Tannenbaum, 1983), bireyselleştirmeler (Treffinger, 1975), özel sınıflar veya özel okullar (Buchanan ve Woerner, 2010) gibi uygulamalara yer verilmektedir.

Eğitim programları hazırlanırken tüm gruplara uygulanan ortak eğitim stratejisi üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için de geçerlidir. Bunun için, bu çocukların tanılanmasında kurgulandığı felsefenin belirlenmesi, eğitim ortamının hazırlanması

ve planlamasının yapılması, grublamanın tayini, öğretmenlerin hazırlanması, ebeveyne destek verilmesi ve değerlendirmenin yapılması gereklidir (Renzulli, 1999).

Üstün zekâlıların ve yeteneklilerin eğitimlerindeki temel ilkeler aşağıdaki şekilde belirtilebilir (VanTassel – Baska, 1988);

- Tüm çocuklara en uygun düzeyde öğrenme imkânı tanıyan müfredat fırsatları sağlanmalıdır. Üstün zekâlılar için planlanan müfredat, okullarda yararlanabilecek birçok öğrenme ortamı ile birlikte kullanılmalıdır.
- Üstün zekâlı çocukların tipik öğrenimlerle karşılaştırıldığında farklı eğilimlere ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla müfredat bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlanmış veya tasarlanmış olmalıdır.
- Üstün zekâlıların öğrenme ihtiyaçları bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve çağdaş deneyimler alanlarındaki gereksinimleri sağlamalıdır.
- Üstün yetenekli çocuklar, en iyi şekilde gelişmiş hızlandırmaya, zenginleştirilmiş deneyime sahip olan birleşik bir yaklaşım tarafından sunulmaktadır.
- Üstün zekâlı çocuklar için deneyimli müfredat, potansiyel etkiyi en üst düzeye çıkarmak için dikkatlice planlanmalı, yazılmalı ve uygulanmalıdır.
- Yetenekli öğrenimler için müfredat geliştirme çalışmaları yer almalı ve bu çalışmaların değerlendirilmesi sistematik olarak yapılan bir süreç halini almalıdır.

Yukarıda belirtilen temel ilkelerin uygulanması çeşitli programlarla ya da uygulamalarla olabilir. Bunlar, üstün zekâlı çocukları bir sınıfta beraber kümeleme; çocukları gruplarını, günün veya haftanın belli saatleri süresince verilen genel veya daha özel bir konu alanı ile ilgili eğitime katılmaları için birleştirme; çocukları normal bir okuldaki tam zamanlı üstün zekâlı programlarına yönlendirme; çocukları daha geniş bir alandan matematik, teknoloji veya sanat odağı gibi olan meslek okullarına katılmaları için çekme gibi sıralanabilir (VanTassel – Baska, 2015).

Bu ve benzeri programlara (zenginleştirme, farklılaştırma, gruplama ya da mentörlük eğitimi) katılan çocukların akademik becerilerinde de artış olduğu gözlenmiştir (Rogers, 1998). Eğitim programları birbirlerinden farklı gibi gözükse de ortak birçok noktası bulunmaktadır, çünkü bu programlar üstün zekâlı çocuklar için neyin uygun olduğu ile ilgili temel kurallar üzerine kurulmuştur (Robinson ve ark 2007). Seçilen eğitim programlarının bütün çocuklara uygulanacağı gibi, bazı programlar yalnızca üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara da uygulanabilmektedir. Bu çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri, gelişim alanları, ilgi alanları ve yetenekleri gibi özellikler inceleyerek en uygun olan eğitim programlarından yararlanıldırılmaları sağlanmalıdır (Sak, 2010). İhtiyaçlarına uygun eğitimi alamama durumlarında yeteneklerinin kaybolmasına neden olmakta, bu durum da toplumsal bir kayıp anlamına gelmektedir (Enç ve ark., 1987; Kurtulmuş, 2010). Bunu önleyebilmek adına, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara erken tanılama yapılmasının ardından uygun olan eğitim programlarına yönlendirilmeleri sağlanmalıdır (Yılmaz, 2015).

Ülkemizde üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi son yirmi yılda büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Tabandan tavana olmak koşulu ile yasal düzenlemelerle desteklenmesi, bilim sanat merkezlerinin açılması (1995), üniversitelerde üstün yeteneklilerin eğitimi anabilim dallarının kurulması ve yaygınlaştırılması ile büyük bir ivme kazanmıştır (Sak ve ark.,2015).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporuna (2012) göre; Fen Liseleri, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu, Bilim ve Sanat Merkezleri, Özel Okullar ve Bilim Merkezleri tarafından üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara eğitim hizmetleri verilmektedir.

Bilim sanat merkezlerinde üstün zekâlı ve yetenekleri çocuklara sistemli ve düzenli, ders dışında kalan vakitlerinde uygulanan farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programları sunulmaktadır (Baykoç ve ark., 2012). Daha fazla sayıda çocuğa ulaşabilmek, Bilsemelerin ulaşılabilirliğini arttırmak ve üstün

zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Bilsemelerin sayılarının artırılması gerekmektedir (Yılmaz, 2015).

1.6. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitim Modelleri ve Stratejileri

Üstün zekâlıların eğitimi, 20. yüzyılın başında Binet, Simon, Stern ve Spearman tarafından üstün zekâ, yetenek ve okul başarısı ile ilgili araştırmaların varlığı tartışılan bir konu haline gelmiştir (Sekowskive ve Lubianka, 2015). Günümüz eğitim sisteminde uygulanan öğretim programları, normal çocukların öğrenme kapasitesi göz önünde tutularak hazırlandığı için, müfredatın kapsadığı alanlar ve konular üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yeterince cevap verememektedir (Levent, 2014). Hedeflenen eğitim durumu amacı, okullardaki yüksek potansiyelli ve üstün yetenekli çocukların bilgiye ulaşmasını sağlayacak kaynakların varlığı ve programa katılan çocukların da bu doğrultuda en üst düzeyde faydalanmasıdır (McClain ve Pfeiffer, 2012).

Bu çocukların ihtiyaçlarına uygun seçilecek eğitim modelleri ve stratejileri kritik bir konudur (VanTassel – Baska, 2015). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerine bakıldığında ülkelerin kendi sistemlerine ve beklentilerine uygun modeller geliştirdikleri görülmektedir. Bu modellerden bazıları arasında; zenginleştirme, okul dışı etkinlikler, farklılaştırma, bireysel eğitim, farklı eğitim kurumlarında zenginleştirme, mentörlük gibi eğitim imkânları yer almaktadır (Rogers, 1998; Akarsu 2004)

Zenginleştirme: Üstün zekâlı, üstün yetenekli ve yaratıcı çocukların kendi akranları arasında ve normal sınıflarda tutularak gereksinimlerine cevap verecek şekilde çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi yoluyla yapılan uygulamalardır (Ataman, 2005). Genel anlamda zenginleştirmeler yatay ve dikey olmak üzere uygulanmaktadır. Yatay zenginleştirmede; etkinlikler ve ders çeşitleri artmakta iken, dikey zenginleştirmede ise konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunması amacı yer almaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007). Zenginleştirmelerin bireysel özelliklerine ya da grup özelliklerindeki farklılıkları, ilgileri ve ihtiyaç duydukları alanlar göz önünde

bulundurduğu için üstün zekâlı çocukların eğitiminde en uygun olan modellerden biridir (Sak, 2010; Mitchell, 2010).

Zenginleştirme eğitim modelinde en çok kullanılan stratejilerden biri Renzulli (1977) tarafından geliştirilen üçlü zenginleştirme modelidir. Bu modelin üç büyük amacı bulunmaktadır: Tüm çocuklardaki yeteneklerin geliştirilmesi, tüm çocuklara gelişmiş düzeyde zenginleştirme deneyimleri sağlanması ve bu deneyimler sayesinde potansiyellerini geliştirmede süreklilik yaratılmasıdır (Reis ve Renzulli, 2003).

Yaygın olarak kullanılan bir diğer zenginleştirme programı Feldusen ve Kolloff (1978) tarafından geliştirilen Purdue modelidir. Bu modelde amaç; orta öğretim sınıflarında müfredat geliştirilmesi ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Bunun için danışmanlık, seminerler, hızlandırma, kültürel deneyimler gibi eğitim olanakları sunulmaktadır. Ayrıca cumartesi okulu, yaz sınıfları, uzaktan eğitim ve üniversite dersleri gibi hizmetler verilmektedir (Clark, 2002).

Her iki modelde, yaratıcı ve eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, bağımsız öğrenme ve yaratıcı verimlilik konularında yönlendirici öğrenme deneyimleri sağlar (Moon ve ark., 1994). Zenginleştirme programlarının faydaları incelendiğinde; çocuklar açısından bilgi, düşünce ve dünya görüşlerinin genişlediği ve motive oldukları, öğretmenlerin ise öğretme stratejileri ürettikleri ve meslektaşları ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir (Beecher, 2010).

Hızlandırma: Adından da anlaşılacağı üzere normal eğitim programını normal süresinden önce tamamlamaktır. Yaşlarına kıyasla öğrenme ve gelişim özelliklerinde daha hızlı olan çocuklara, uygun eğitim programlarına devam etmeleri için farklı hızlandırma türlerinden en uygun olanı çocukların sahip olduğu akademik gelişim hızları ve okulun olanakları göz önünde bulundurularak seçilmelidir (Sak, 2010). Bunun örnekleri, okula erken başlama, sınıf atlatma, üst sınıfa geçme, mektupla öğretim, üniversiteden ders alma, seminer ve kurslara katılım gibi kendilerinden yaşça büyük olan çocuklarla bir arada eğitim almasıdır (Aral ve Gürsoy, 2007; Davis 2013). Hızlandırmanın olumlu yönleri incelendiğinde,

olağanüstü ileri seviyedeki çocukların üniversiteyi normal yaşlılarından önce bitirmesi, kendi hızında ilerlemesine olanak sunulması, kalıcı öğrenmeyi desteklemesi ve çocukların sınıf içerisinde sıkılmasını engellemesi ve diğer programlara kıyasla daha ekonomik olmasıdır (Clark, 2002; Sak; 2010). Aynı zamanda diğer çocuklarla işbirliği içinde olacak şekilde gruplandırıldığında, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların hem kişisel gelişimine hem de akademik gelişimine katkı sağlamasıdır (Elmore ve Zenus, 1994).

Hızlandırmanın olumsuz yönleri incelendiğinde ise; üstün zekâlı çocukların gelişimleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitimde hızlandırmanın akademik ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkiler bırakmakta olduğunu ancak sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde de olumsuz etkiler bıraktığı ifade edilmektedir (VanTassel – Baska, 2015).

Gruplama: Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim aldıkları sınıflarda ayrı programlar hazırlayarak, ayrı sınıflarda veya ayrı kurumlarda bir araya getirerek özel ek programların uygulanması şeklinde gerçekleştirilebilir (Yılmaz, 2015). Gruplama, en az kısıtlayıcı çevreyi sağlarken normal sınıflardaki üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için küme gruplaması, özel okul ya da sınıf gruplandırma, kaynak odada gruplandırma, kaynak merkezlerinde gruplandırma, yarım gün ya da tam gün homojen ya da heterojen gruplama, ev – okul (home schooling), özel seminerler ve yaz kursları, müze, üniversite gibi özel alanlarda gruplandırma ile çeşitlendirilebilir (Aral ve Gürsoy, 2007; Tortop, 2012).

Gruplamanın çocuk üzerindeki başarısına göre gruplama türleri ve içeriği gibi temel konular seçilmekte ve gruplamanın süresi bakımında tam zamanlı yarı zamanlı, grupların içeriği bakımından da homojen ve heterojen olmak üzere dört grupta incelenebilmektedir (Sak, 2010).

Farklılaştırma: Farklı öğrenme seçenekleri, farklı ilgiler ve farklı öğrenme profillerine dayanan bir yaklaşımdır. Genel amacı; sınıf içerisinde farklı düzeyde bulunan çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmesidir. Bu amaçla üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar içinde farklılaştırma; öğretimin hızlandırılması, derinlik

katması, karmaşıklık içermesi, karmaşık bilgi düzeyi ve içeriğin çeşitlendirilmesi şeklinde olabilir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış eğitim programı uygulamalarında çocuklar konu alanlarını farklı şekillerde keşfedebilirler (Heller, 2005).

Tomlinson'a göre (2001) farklılaştırmayı etkin bir şekilde kullanmak için; öğretme ve öğrenmeyi şekillendiren dört özellik bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretimin kavram odaklı ve ilkelere dayalı olmasıdır. Anlatılan konularda derinlemesine bilgi almak isteyenler bilgisini geliştirme ve uygulama fırsatına sahiptir. İkincisi, çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri göz önüne alınarak yapılmalı ve kademeli olarak ilerlemesidir. Üçüncüsü, esnek gruplandırmalar ile öğrenmenin yararına uygun gruplandırmalar yapılabilmesidir. Dördüncüsü ise, çocukların aktif öğrenen olması için gerekli materyaller ve sınıf ortamı kurulmasıdır (Akt: Kahveci, 2015).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların en iyi nasıl öğrendiklerini anlamak onların eğitim ihtiyaçlarına göre hangi alanda hızlandırmalar, gruplamalar, zenginleştirmeler ve farklılaştırmalar yapılması gerektiğine uzman kadrosu eşliğinde ve eğitim politikaları ışığında karar verilmelidir. Zenginleştirme, hızlandırma, yeteneğe ve ihtiyaca göre gruplama üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda kullanılacak olan eğitimsel düzenlemelerdir. Bu düzenlemeler, sahip olunan eğitim fırsatlarına, çocukların kişisel gelişimine, ihtiyaçlarına, tanınan zamana ve kullanılan farklılaştırma derecesine göre başarılı olacaktır (Clark, 2002).

1.7. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Rehberlik İhtiyaçları

Danışmanlık ve rehberlik, tüm özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duyduğu gibi üstün zekâlı ve yetenekli çocukların da eğitimlerinde ve hayatlarında çok önemli bir bileşendir (Milgram, 1991; Colangelo ve Wood 2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip oldukları; eş zamanlı olmayan gelişim, yüksek farkındalık, aşırı hassasiyet gibi özellikler sosyal ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Bu çocukların uygun ortam ve ihtiyaçlarına yönelik destek sistemleri sağlanamadığında yaşayabilecekleri sosyal – duygusal sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlardan bazıları; sosyal izolasyon (dışlanma / yalnızlık), mükemmeliyetçilik, stres, depresyon ve

intihar sayılabilir (Saranlı ve Metin, 2012). Özellikle bu sorunlar bireysel yeteneği ve başarının geliştirilmesi engellendiğinde ortaya çıkmaktadır. Burada, kişilik temelli nedenlere ek olarak, bilişsel alanda eş zamanlı olmayan gelişimin etkileri (Terrassier, 1985), motivasyonun engellenmesi (Ziegler ve Heller, 1997) gibi faktörler düşünülmeli ve rehberlik hizmeti verilecek olan çocuğun yaşı, zekâ seviyesi, aile ve akran ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır (Moon ve Hall, 1998; Yılmaz, 2015). Belirtilen sorunların çözümlenmesindeki önerilerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Öğretmenlerin üstün zekâlılık ve yeteneklilik hakkında bilgi sahibi olması sağlanmalı ve danışmanlık ihtiyaçları hakkında bilgilendirilmelidirler (Ignat, 2011).
- Öğretmenlerin, üstün zekâlı çocukların zorlandığı konularda rehberlik ederek kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları sağlanmalı, kendilerini geliştirdiklerinde daha gerçekçi bir benlik algısı oluşturabilecekleri fark ettirilmelidir (Kerr ve Multon 2014; Akt:Saranlı ve Metin, 2012).
- Yetenekli çocukların meslek seçim zamanları geldiğinde ve ergenlik dönemlerine özgü sorunları çözmek için, özel olarak eğitilerek danışmanlık ve rehberlik alanında hizmet verecek profesyonellerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Yoo ve Moon, 2006).
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarının sahip oldukları özellikleri hakkında bilgi, tavsiye edinmeli ve gerekli durumlarda müdahalede bulunacak düzeyde bilgi sahibi olmaları için gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden faydalanmalıdırlar (Moon ve Hall, 1998; Webb, 2014).

Sonuç olarak; toplumları yönlendiren, ileriye doğru götüren üstün yetenekli bireylerin kendi mutluluklarını ve kendini tamamlama ihtiyaçlarının karşılanması ardından, gerekli durumlarda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden faydalanmaları gerekmektedir (Milgram, 1991; Silverman, 1993; Yılmaz, 2015). Bu hizmetlerin en başında gelen kavramlardan biri de akran ilişkileridir. Akran ilişkileri ile çocukların eğitimleri, akademik becerileri, sosyal becerileri gibi birçok becerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Hay, 2005).

1.8. Akran İlişkileri

Akran kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup; yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, böğür, taydaş, öğür anlamına gelmektedir. İlişki ise; iki şey arasında karşılıklı ilgi, bağ, münasebet, temas anlamındadır (TDK, 2017). Bu bağlamda akran ilişkileri; aynı yaşlar arasında karşılıklı ilgi, temas halinde olma durumu olarak açıklanabilir (Gülay, 2010).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyler sosyalleşme ihtiyacına gereksinim duymuştur. Bu süreçte başta yaşadığı aile bireyleriyle, arkadaşlarıyla ve çevresinde yer alan kişilerle sağlıklı bir iletişim kurma ihtiyacı görmüştür. Bu ihtiyacın sağlıklı bir şekilde karşılanması durumunda bireyin psikososyal (Trawick Smith, 2013), duygusal (Wang ve ark., 2016), ruhsal ve dil gelişimlerine de etki ettiği bilinmektedir (Gülay, 2010).

Akran ilişkileri erken çocukluktan yaşlılığa kadar insanların sosyal hayatlarının yaygın bir yönüdür. Akran ilişkilerinin en başta kişilik gelişimindeki etkileri şaşırtıcı derecede yüksektir (Reitz ve ark., 2014). Çocuklar büyüdükçe sosyal ortamlar içerisinde yer almakta ve paylaşımları da artmaktadır. Bu sebeple akran ilişkileri çocuğun gelişimini etkileyen ve kalıcı etkilere sahip olan bilişsel ve duyuşsal süreçleri barındıran önemli bir süreçtir (Hay ve ark., 2008). Akran ilişkilerinin önemi, değişen toplum yapısı ile kendini daha fazla hissettirmektedir. Son yıllarda çalışan annelerin artması, çekirdek aile yapıları, büyük şehirdeki izole yaşam gibi etmenler akran ilişkilerine de yansımıştır (Gülay, 2010). Akran ilişkileri çocukların psikososyal gelişimlerinde (McLane, 1998), akademik başarılarında (Cohen ve ark., 2006) bilişsel becerilerde, problem çözme becerilerin gelişmesinde etkilidir (Reitz ve ark., 2014). Bu denli önemli kazanımların sağlandığı akran ilişkileri de ilerleyen yaşla birlikte daha karmaşık bir yapıya sahip olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Okul öncesi dönemden sonra duyguların ve davranışların kontrolü, egosantrik yapıdan uzaklaşma ve daha fazla grup bilincine sahip olma ile birlikte, çocukların grup üyelerinin davranış ve tutumlarından da etkilendikleri görülür (Yavuzer, 2002). İlkokul yıllarında akran grupları daha önemli hale gelir ve genişleyen çevre ile

birlikte etkileşim artar. Bir gruba ait olma, karşılıklı iletişim ve popüler olma isteği ortaya çıkar (Trawick – Smith, 2013). Ergenlik döneminde ise ergen davranışlarının odaklandığı temel alanlardan biri arkadaş ve akranlarıyla ilişkilidir. Bu dönemde ergenler akranlarıyla birlikte hareket etmekten, sorunları birlikte çözmekten, benzer hobi ve davranışlar kazanmak gibi olumlu etkileşimden; madde kullanımı, sigara tüketimi gibi zararlı alışkanlıklara kadar çeşitli davranışlar kazanabilir (Hendry, 1983).

Çocukların akran ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar uzun ve zengin bir tarihe sahiptir. Charlotte Buhler (1931), akran etkileşimleri ve ilişkileri üzerine ilk el kitabı bölümünde, 156' sını Almanca olarak basılan 253 makale bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında bebekler ve küçük çocuklardaki sosyal etkileşimin gelişimsel incelenmesi; çocuklar ve ergenlerde antisosyal eğilimler araştırmaları; akran gruplarında çocuklar tarafından oynanan farklı liderlik rollerinin araştırılması ve arkadaşlık ağlarının geliştirilmesine ilişkin gözlemsel çalışmalar yer almaktadır (Akt: Rubin ve ark., 1998). Akran ilişkileri üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen güncel kanıtlar, akranlarla yaşanan deneyimin, gelişimi destekleyeceği ve ilerleyen zamanlarda oluşabilecek olan depresif vb. olumsuz etkilere karşı koruyucu özellikleri bulunmaktadır (Parker ve ark., 2006).

Sosyal becerilerden biri olan akran ilişkileri zamanla şekil değiştirebilir. Akran reddi veya kabulü gibi sosyal statüleri akran grupları içinde zamanla şekillenir. Önemli olan kısmı sağlıklı akran ilişkileri kurabilme ve sürdürebilme becerilerine sahip olmalarıdır. Aksi takdirde küçük yaşlardan itibaren akranları tarafından reddedilme, ilerleyen yıllarda düşük başarı, okulu bırakmak ve hatta artan suç oranlarına kadar çeşitli olumsuz etkileri bulunmaktadır (Hay, 2005). Çocukların sahip olduğu akran gelişimi ya da akran ilişkilerinin zaman içerisindeki değişimi göz önüne alarak desteklenmeli ve geliştirilmesini sağlayacak sosyal ortamlar oluşturulmalıdır (Hansen ve ark., 1998).

1.9. Akran İlişkileri İle İlgili Kuramlar ve Yaklaşımlar

Çocukların akran ilişkileri üzerine yapılan modern araştırmalar, Piaget (1932)'nin çocukların akran ilişkilerinin, yetişkin çocuk ilişkilerinden ayırt edilmesi gerektiğini söylediği ana kadar uzanmaktadır. Çocukların akran ilişkileri, yaşlılarından büyüklerle kurdukları ilişkiden olan farklılığından dolayı çocukluk dönemi akran ilişkileri üzerinde çalışmalara yoğunlaşmıştır (Akt: Rubin ve ark., 2011).

Akran ilişkileri üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde üç genel toplumsal davranış kategorisine odaklanılmıştır; akranlarla hareket edebilme, akranlara karşı hareket edebilme ve akranlardan uzaklaşabilme gibi (Cohen ve ark., 2006). Çocukluk ve ergenlik döneminde akran ilişkileri incelendiğinde bu duruma etken olabilecek birçok neden söylenebilir. Bunlardan başlıcaları, anne – çocuk ilişkisi, psikoseksüel gelişim, sosyal bağlanma, genetik – biyolojik temeller ve sosyal etkiler de dahil olmak üzere çok çeşitli olarak sıralanabilir (Rubin ve ark., 2011). Bu etkiler dâhilinde akran ilişkilerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi farklı kuram ve yaklaşımlarla uzun süreden beri incelenmiştir.

Her yaklaşım ve kuram akran ilişkilerini sahip olduğu nitelikler dâhilinde araştırmış ve sonuçlar elde etmiştir. Bu yaklaşımlar birbirlerinden etkilendiği gibi birbirinin devamı niteliğinde de olabilmektedir (Gülay, 2010). Çocukların akran ilişkileri üzerinde yapılan modern araştırmalar, çeyrek asırı aşkın bir süredir devam etmektedir. Akran ilişkilerinin gelişimi farklı kuram ve yaklaşımlarla incelendiği zaman çeşitli açılardan gruplandırılabilir. Bu gruplandırma bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı, ekolojik sistem kuramı olarak klasik gelişimsel teoriler ile grup sosyalleşme kuramı ve çocuk ve çevre modelleri olarak alternatif teoriler şeklinde açıklanabilir (Hay ve ark., 2008).

1.9.1. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget tarafından geliştirilen bilişsel gelişim kuramının temelinde biyolojik kavram olarak uyum vardır. Uyum ve zihin yapısı dünyaya en iyi şekilde adapte

olabilmek için gelişir. Beynin gelişmesi ve çevreden elde ettiği deneyimler sonucunda çocukların düşünceleri yaşlarına göre şekillenerek farklı evrelerden geçer. Bu evrelerden geçiş süreçlerinde sosyal, duygusal ve ahlaki alanlarda yaşanan değişikliklere de değinmiştir (Berk, 2009).

Piaget (1932), çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin yetişkinlerle olan ilişkilerinden açıkça ayırt edilebileceğini düşünmektedir. Yetişkin çocuk ilişkilerinde, asimetrik ve dikey bir hakimiyet söz konusudur. Çocuklar normalde yetişkinlerin kurallarını anladıkları için değil, itaat etmenin gerekliliği için kabul ederler. Buna karşın, akranlarla olan ilişkilerinde dengeli, eşitlikçi ve daha az yatay bir güç iddiasında bulunabilirler. Piaget, özellikle çocukların sosyal dünyalarıyla nasıl düşündüklerini, toplumsal davranışlarını ve akran ilişkilerinin kalitesiyle ilgili çok sayıda çağdaş araştırmaya öncülük etmiştir (Rose – Krasnor ve Denham, 2009; Akt: Rubin ve ark., 2011). Piaget akran ilişkilerini bilişsel ve sosyal açıdan değerlendirmiş olup bebeklik döneminde bilişsel yeteneklerindeki kısıtlılıkları, yetişkinlerini taklit etme yolu ile davranışları öğrendiğini, başkalarının görüşlerini anlama yeteneği ve bilişsel seviyelerindeki artış sayesinde de akran ilişkilerinin niceliğinde ve kalitesinde de artış olacağı düşüncesindedir (Hay ve ark., 2008). Sonuç olarak bilişsel gelişim kuramı ile Piaget, bilişsel süreçler, şemalar ve çevreden öğrendikleri doğrultusunda akran ilişkilerinde de ilerlemeler yaşayacağını ifade etmiştir (Gülay, 2010).

1.8.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal ortamda öğrenme bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte sosyal bağlanma öğrenmeyi tetikler. Ödüllendirme ve ceza, gözlemsel öğrenme olarak öğrenmeyi etkin kılar ve kişi davranışı tekrarlar. Fakat bu tekrarlamaların nedeni olarak bir motivasyon gereklidir ve sağlanan motivasyon durumlarında öğrenme gerçekleşir (Bandura, 1971).

Bebeğin bakıcı ile olan duygusal bağını hayatta kalmaya katkıda bulunan evrimsel bir tepki olarak inceleyip ele alan Bowly tarafından geliştirilen etolojik bağlanma teorisinde de ele alındığı gibi; bebek – bakıcı bağının kalitesi, çocuğun

temel güven duygusunu kazanmasında ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönetmesinde etkilidir (Berk, 2009). Bu kuram, çocukların akran ilişkileri üzerine güncel araştırmaları yönlendiren bir yaklaşımdır. Gelişim için sosyal öğrenme yaklaşımının temel ilkesi, çocukların doğrudan eylem arkadaşları ve gözlem aracılığıyla sosyal dünyaları hakkında bilgi vermeleri ve bu bağlamda nasıl davranmaları gerektiğinin öğrenilmesidir. Bu açıdan, akranlar birbirlerini, davranış kontrolü ve davranış değiştirme ajanları olarak görürler. Bu bağlamda çocuklar normatif olmayan sosyal davranışları cezalandırır, görmezden gelir, kültürel olarak uygun ve yetkili olarak görülen davranışları ise olumlu şekilde ödüllendirir veya güçlendirir. Öncelikle ebeveyn modelleri ve ailenin evinde gerçekleşen takviye ve cezalardan etkilendiğini varsayar. Daha sonraki çocukluk ve ergenlik döneminde ise akran modellerinin, özellikle de anti sosyal davranışa ilişkin olarak, çocukların ilerleyen dönemdeki gelişimlerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Bandura ve Walters, 1963 Akt. Bandura 1971). İnsan öğrenimi ve davranış terapisinin tümü için etkili ve denenmiş tekniklerden türemiştir. Özellikle, sosyal beceri eğitiminin temelini oluşturan ilkeler, belirli talimatlarla açık beklenti oluşturma, bireyi sık sık komut istemleri kullanarak koçluk etme, rol oynama veya davranış provası yapma gibi bol pozitif geribildirim verme önemini vurgulamaktadır (Lieberman ve Martin, 2015).

1.9.3. Ekolojik Sistem Kuram

Çocuğun anlaşılması için içinde yaşadığı sistemin anlaşılması gerekmektedir. Ekolojik sistem kuramında; çocuklar, okullar ve aileler arasında karşılıklı etkilerin olduğu ve bu sistemler arasındaki etkileşimlerin incelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Sistemlerin bütünü parçaların toplamından daha büyük olacağı ve mümkün olduğunca doğal olarak oluşan bağlamlarda bütüncül bir şekilde incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Moon ve ark.,2004).

Geliştirdiği ekolojik sistem kuramına göre insan gelişiminde biyolojik ve genetik unsurların yanı sıra içinde yaşadığı çevrenin süreklilik arz eden etkileri bulunmaktadır. Çocuk gelişimi üzerindeki tüm sosyal sistemle ilişki kurarak açıklayan teoriye göre, çocuk farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içerisinde gelişir. Bu sistem içerisinde iç içe geçmiş katmanlardan oluşan bir

yapı mevcuttur. Her katman diğer katmanla ilişkili olarak gelişimi etkiler. Teorinin güçlü yönlerinden biri, bireysel ve bireyin yaşadığı çevrenin etkileşimini inceleyen çok yönlü yapıya sahip olmasıdır. Bu kapsamda birbirinden bağımsız gibi görünen ama birbirleriyle ilişki içerisinde olan beş sistemden söz edilir. Mikro sistem; çevrenin en içteki katmanı olup, çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimini, mezo sistem; ev, okul, aile gibi mikro sistemler arasındaki etkileşimi, eko sistem; çocukların yakın çevresiyle olan ilişkilerini etkileyen sosyal çevreyi, makro sistem; en dış katman olup, kültürel değerleri, kanunları ve gelenekleri, değişen sistem de yaşamsal değişiklikleri kapsar (Bronfenbrenner, 2005).

1.9.4. Grup Sosyalleşme Kuramı

Harris (1995) tarafından geliştirilen Grup Sosyalleşme kuramında çocukların kişiliklerinin gelişiminde sadece ve öncelikle ebeveynlerin şekillendirdiği görüşüne itiraz etmesinin yanı sıra akran grupları içindeki çatışmaların, farklılıkların ve birlikteliklerin çocukların kişiliklerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu etkiler; davranışsal, genetik, grup içi ve gruplar arası süreçler hakkında sosyolojik görüşlere, öğrenmenin oldukça bağlama özel olduğunu gösteren psikolojik araştırmalara ve evrimci düşüncelere dayanan bir grup sosyalleşme teorisi önermektedir. Bu teorinin temeli; çocukların kişilik gelişimlerinde yaşadıkları çevrenin sosyalleşmesiyle ilgilidir. Teoriye göre, ev dışı sosyalleşme bireyler arasındaki ikili etkileşimlerin sonucu olmak yerine başlıca bir grup sürecidir.

Bağlama özel sosyalleşme ve kişilik gelişimine ait bileşenin üç varsayımı bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocuklar evin içinde ve dışında nasıl davranılması gerektiğini ayrı ayrı öğrenirler.
- Kişilik, doğuştan gelen ve edinilen benlik ve bağlama özel davranışsal sistemlerden oluşur.
- Çocuklar büyüdükçe evin dışarısındaki davranışsal sistem, evin içindeki davranışsal sistemin önüne geçer ve sonucunda yetişkin kişiliğinin bir parçası olur.

Grup sosyalleşme teorisinin akran grupları arasındaki ilişki incelendiğinde; gruptaki çocukların büyük çoğunluğu için yaygın olan herhangi bir davranış veya tutum, bir bütün olarak gruba sunulur. Çocuklar evlerinde değilken bu davranış ve tutumları sergilemek zorunda kalmazlar ama muhtemelen sergilemeye devam ederler. Eğer çocukların büyük bir bölümü İngilizce konuşmayı, okul yemekhanesinde kaşık ve çatala yemek yemeyi öğrenmişlerse, muhtemelen evde de İngilizce konuşacaklar, kaşık ve çatala yemek yeme davranışı sergileyeceklerdir. Grup içinde yaygın olan diğer sosyal etkiler de aynı şekilde aktarılır. Eğer çocukların büyük çoğunluğu belirli bir televizyon programı izliyorsa, çocuklar bu programı oyunlarında kullanabilirler ve oyunlarına dahil edebilirler (DeMarrais ve ark., 1994; Lasater ve Johnson, 1994, Akt. Harris, 1995). Grup sosyalleşme kuramında çocuğun kişiliğini şekillendirmesinde sadece ailenin etkili olmadığını, akranlarının da büyük bir etkiye sahip olduğu ve birlikte vakit geçirdiği akran gruplarından yoğun olarak etkilendiği ifade edilmiştir (Harris, 1995).

1.9.5. Çocuk ve Çevre Modelleri

Akran gruplarında çocukların kabul edilmesi ve reddedilmesi durumunda ortaya çıkan gelişimsel farklılıkların sonucunda akran ilişkilerinin önemi anlaşılmıştır. Bunun sonucunda reddedilen çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar ve geliştirilen modellere ihtiyaç duyulmuştur. Buhs ve Ladd (2001) tarafından geliştirilen modelde; akranları tarafından reddedilen çocuklarda akademik başarısızlık, dışlanma, grup aktivitelerine alınmama, derslere katılmada isteksizlik gibi durumlar görülmektedir. Bunu önlemek amacıyla akran reddinin iki yöntemle düzeltilebileceğini ifade etmiştir. Bunlar; reddedilen çocuklara yönelik davranışsal tedavi ve ardından sınıfa katılımlarından sonra ortaya çıkan değişikliklerin izlenmesidir.

Çocuk ve çevre modeli, çocuğun uyumunu temel alan bir bakış açısına sahiptir. Böylece çocuğun çevresinde doğrudan ve dolaylı olarak var olan etmenlerin ilişkisinin saptanması amaçlanmaktadır (Gülay, 2010).

1.10. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkileri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim programlarının temel amacı, ileri bilişsel yeteneği olan çocuklar için eğitim hizmetleri vermektir. Bununla birlikte, ölçülen ve geliştirilen özelliklerin yanı sıra yeteneklerinin de tanınması ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu çocukların sahip olduğu ya da olması gereken başka özellikleri de geliştirilmelidir. Bu özelliklerden biri akranlarıyla olumlu iletişim kurma becerileri olabilir (Curby ve ark., 2008). Üstün zekâlı çocukların yaşamları boyunca birçok amacı bulunabilmektedir. Bunlardan bazıları kendi duygularını anlayan, zihinsel olarak ortak ifadelerde bulunan, birlikte veya yalnız çalışmalar yapabilecek arkadaşlık ilişkileri kurmaktır. Yalnız bu arkadaşlıklar genellikle fizyolojik yaşa ya da görünüme göre değil, bilişsel denklige göre arama yönündedir (Coleman ve Cross, 2005).

Okuldaki becerileri ve gelişimleri yaşıtlarına kıyasla hızla ilerlemesi sonucunda akranlarıyla olan fark daha da açılarak belirginleşmiş ve bu farklılık da arkadaşları tarafından da görülmeye başlamaktadır (VanTassel – Baska, 2015). Bu farkın adının konması ile başlayan süreçte üstün zekâ kavramı, adından da anlaşılacağı gibi olumlu bir anlam ifade etmeye çalışsa da, üstün olmanın vermiş olduğu duygusal, sosyal ve akademik anlamda karmaşık etkiler yaşanmaktadır (Öpengin ve Sak, 2012). Üstünlüğün vurgusu okulda arkadaşları tarafından sosyal ortamlarda dışlanmasına (Heller, 2005), sosyal ilişkilerde güvensizlik ve yalnızlık yaşamalarına (Saranlı ve Metin, 2012; Sak, 2011), akademik ortamlarda ise beklentilerin doğmasına neden olabilmektedir (Öpengin ve Sak, 2012). Bu çocukların akademik beceriler gerektiren konularda yaşıtlarına göre farklı yöntemler kullanmaları ve daha hızlı işler yapmalarından dolayı, yaşıtlarının önüne geçmektedirler. Bu durum yaşıtları tarafından olumsuz eleştirilmekte ve etiketlenmektedirler (Helt, 2008).

Üstün zekâlı ve yetenekliler de arkadaşları gibi anlaşılmak, kabullenilmek ve bunun için akranlarıyla bir araya gelmek ve sosyalleşmek isterler. Bu ortamların yeterince sağlanmaması durumunda ise kendi iç dünyalarına çekilip yalnız kalmayı tercih edebilirler (Davaslıgil, 2004; Jost, 2006). Hatta uzun bir zamandan sonra bu

çocukların içe kapanık olma ve yalnız kalmaktan hoşlandıkları da görülmektedir (Csiksztmihalyi ve ark.,1993).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yaşlarıyla daha fazla zaman geçirmeleri için; küçük gruplar halinde belirlenen hedefler doğrultusunda, kendileri gibi üstün olan çocuklarla bir araya gelip işbirliğine dayalı şekilde akran modelleri yoluyla entelektüel becerilerini geliştirebilirler (Johnson ve Johnson 1989). Bu paylaşımlar, zenginleştirme yönteminin ya da kaynak oda kullanımının olumsuzluklarından biri olan zaman ve akran iletişimi konusunda da olumlu etkiler yaratabilirler (VanTassel – Baska, 1994). Üstün zekâlı çocukların eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden dolayı, farklı etkinliklerde gelişim alanlarına göre sosyal düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri gerekmektedir. Örneğin satranç kulübünde bir arkadaş grubuyla, kayak kulübünde ise başka arkadaş grupları ile birlikte vakit geçirebilirler (Robinson ve ark., 2007)

Akran ilişkilerinin gelişiminde öğretmenlerin de akranları ile iletişime geçecek ortamlar yaratmaları gerekmektedir. Bunlar bireysel danışmanlık, odak grup çalışmaları, sorunlara çözüm odaklı grup çalışmaları olabilir. Bu ve benzeri stratejiler ile öğretmenler, akran ilişkilerini geliştirecek problemlere çözüm yolları bulabilirler (VanTassel – Baska, 1994).

1.10.1. Akran İlişkilerini Etkileyen Etmenler

Akran ilişkileri her yaş grubunda önemli etkilere sahiptir. Özellikle ergenlik döneminde uyum ve kimlik gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Simpkins ve ark., 2006). Akran ilişkilerini etkileyen kabul etme ve reddetme tutumları, birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlar; zekâ düzeyi, cinsiyet, ilgi alanları, sosyal – duygusal zekâ düzeyleri, içe kapanıklık ve agresif davranışlar, fiziksel görünüm, yetenekler, sosyo ekonomik düzey, bilişsel beceriler, etnik yapı, dini inançlar ve akademik başarı sayılabilir (Wentzel, 1993; Wentzel ve Asher, 1995; Coleman ve Cross, 2005; Gross, 2000).

Çok çeşitli bir grubu temsil eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, niceliksel ve niteliksel olarak birbirlerinden farklıları bulunmaktadır. Zekâ seviyesindeki artışın, toplumsal uyum ile negatif korelasyon içinde bulunduğu Hollingworth (1942) tarafından ifade edilmiştir. Hollingworth'a göre zekâ puanı 125 ile 155 arasında olan üstün yetenekli çocukların en iyi akran uyumunu gösterdiğini, zekâ seviyesi arttıkça yaşanan sosyal uyum sorunlarının da arttığını söyler (Akt: Gallagher, 2015). Hollingworth'un bulgularının tam tersi de mevcuttur; birçok araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların en azından diğer çocuklar kadar uyumlu oldukları sonucu elde edilmiştir. Hatta üstün yetenekli çocukların, üstün yetenekli olmayan çocuklara kıyasla akran grupları arasında daha çok tercih edildikleri ve daha popüler oldukları ifade edilmektedir (Peairs, 2010). Zekâ düzeyi yargılama ve yaşamı anlamlandırma düzeyleriyle de ilişkili olduğundan, sosyal ilişkileri de yönlendirmekte etkili olabilmektedir (Sak, 2010).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş seçiminde cinsiyet farklılığı etkili olabilmektedir. Özellikle ergen kız ve erkek çocukların bilimsel akran ilişkilerini konu alındığında; kız çocuklar, bilimsel konularda erkek çocuklara göre akranları tarafından daha az desteklendiklerini ifade etmişlerdir (Stake ve Nickens, 2005). İlkokullarda yüksek derecede üstün zekâlı çocukların akran kabulü ise; cinsiyetin akran kabulü üzerinde etkili olmadığı yönündedir (Gallagher, 2015).

Üstün zekâlı çocukların akran ilişkilerinde **cinsiyet faktörü** incelendiğinde, tüm alanlarda yaşanan erken farkındalık cinsiyet kimliğinde ve buna bağlı olarak da arkadaş ilişkilerine yansiyabilmektedir (Miller ve ark., 2009). Üstün zekâlı kızların ilgi alanları ve arkadaş kurma istekleri, üstün zekâlı erkek çocuklara göre daha yoğun olabilir ama bu noktada üstün zekâlı erkek çocukları tarafından reddedilebilirler. Bu sebepten dolayı üstün zekâlı kız çocukları, kendilerinden yaşça büyük olan kız grupları ile arkadaşlık kurmak isteyebilirler. Bu çapraz yaş eşleşmesinden dolayı eğitim aldıkları okullarda, bu arkadaşlıklar pek uygun olmayabilir. Bu durum sonucunda ise yalnızlaşma ya da tek başına olmaktan keyif alma durumu yaşanabilir (Gross, 2002).

Üstün zekâlıların eğitim aldığı sınıflarda ve örgün eğitim gördükleri okullarda yapılan sosyometri çalışmasında, üstün zekâlı çocukların ve yetenekli çocukların hem özel programda, hem de genel sınıfta, farklı akran ilişkilerine sahip olduklarını tespit edilmiştir. Üstün zekâlı çocukların akran seçme noktalarına geldiğinde kendileri gibi olan, **ilgi alanları** ile örtüşen yaşlıları ile arkadaşlık yaptıkları görülmüştür (Hyeokcheon ve ark., 2012).

Akran ilişkilerinde popüler olma ve sosyal kabulün nedenlerinden biri de **akademik başarıdır**. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile üstün zekâlı ve yetenekli olmayan çocuklar arasındaki en büyük farklıklardan birinin akademik alanda olduğu söylenebilir. Üstün zekâlı çocuklar, akademik yeterliliklerini, yetenekli olarak tanımlanmayan akranları ile karşılaştırıldığında daha yüksek algılayabilmek ve bu algılamadan dolayı kendilerini akranlarına karşı daha kolay ifade edebilmektedirler (Wentzel, 1993; Wentzel ve Asher, 1995; Kosir ve ark., 2016).

Akran ilişkilerinde **sosyal duygusal zekânın** öneminin vurgulandığı araştırmada, sosyal becerilerin duygusal zekânın en önemli bileşenlerinden biri olduğu ve akran kabulünde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Chan, 2003).

Kabul görme de akran ilişkilerinde bir diğer önemli bir etkidir. Akranları tarafından kabul gören çocukların, kabul görmeyen çocuklara göre psiko sosyal uyumları daha gelişmiş düzeydedir. Kabul görüp popüler olan çocukların arkadaş bulma konusunda daha fazla fırsatları bulunmaktadır ve bu zengin çevre sayesinde akranlarıyla olumlu etkileşime girmeleri sağlanır (Zettergren, 2005).

1.10.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerinde Yaşadıkları Sorunlar

Üstün zekâlı çocuklarla arkadaşlık kurmak isteyenler, arkadaştan ziyade ruh eşi veya akıl arkadaşı niteliğinde olmalıdır. Bu durum da, kriterlerindeki farklılık ve ilgi alanlarındaki çeşitlilikten kaynaklı olarak seçiciliğe yol açmaktadır (Colangelo ve Peterson, 1993). Bu çocuklar, sahip oldukları “Üstün Zekâlılık” etiketi ile akranlarına

kıyasla kendilerini farklı hissetmektedirler bu farklılık pozitif anlamda (Neihart 1999)olabildiği gibi negatif anlamda (Coleman, 1985) da olabilmektedir. Negatif anlamdaki etkilerine bakıldığında ise akranlarından kendilerini sosyal olarak izole etmeleri söylenebilir. Üstün yetenekli çocuklar yalnızlığı, onların kendi yaşam tercihlerinin bir sonucu olarak görebilirler. Kendine zihinsel yaşıt bulamama, bireysel gereksinimleri ve toplum baskısı arasındaki çatışma sonucunda tercih nedeni olarak da yalnızlığı seçebilirler (Davashgil, 2004).

Sahip olduğu kronolojik yaş ile yine sahip olduğu olgunlaşmamış yaş arasındaki fark; dengesizliğe, yalnızlığa ve sabırsızlığa yol açabilmektedir (Terrassier, 1985; Csikszentmihalyi ve ark., 1993). Özellikle üstün ergenlerin akranları arasında samimiyet arayışlarında, akranları tarafından kabul edilmeme ve yeteneklerini gizlemeleri gerektiğini düşünülebilir. Belki de zihinsel ve sosyal yetenekleri arasındaki tutarsızlık nedeniyle, yetenekli ergenler kendilerini sosyal benlik saygısı açısından düşük seviyede tutmaktadırlar (Bireley ve Genshaft, 1991). Yaratıcı üstün ergenlerin yaşıtları gibi popüler ve ünlü kişilere özenme yerine bilim ya da sanat alanında idol olan kişilere benzemeye yönelik rol model aldıkları görülmektedir (Shelton, 2010).

Üstün zekâlı çocuklar, akranlarından farklı olduklarını küçük yaşlardan itibaren bilmektedirler. Bu, kişilerarası ikilemler ve duygusal zorluklar da dâhil olmak üzere kendileri için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Baskıcı algılamalar ve olumsuz etiketleme süreçlerinin yanı sıra yetenekli çocuklar, gerçekçi olmayan yüksek sosyal (ebeveyn, öğretmen, akran) performans beklentileri, aşırı abartılmış ve sosyal baskılardan dolayı zorluklar yaşayabilirler. Bu çocuklar, akran grubundaki yerlerini belirlemede kararsızlık veya rahatsızlık yaşayabilir. Bu yaşanan rahatsızlık daha sonra onların sosyal benliklerini olumsuz etkileyebilmektedir (Roedell, 1986).

Akranlarına göre yetkili olduklarına inanan çocuklar, akranlarından daha az yetkili olduklarına inananlara kıyasla, kendileri hakkında daha olumlu ve kendilerini daha az tehdit altında hissetmektedirler. Bu doğrultuda üstünlerde akran reddinin çocuğun kendini gerçekleştirme alanında da etkili olduğu sonucuna varılabilir (Zeidner ve Schleyer, 1999). Özellikle ergenlik dönemindeki üstün zekâlı ve

yetenekli çocukların yaşlılarına göre sahip oldukları bilişsel becerilerden dolayı, yaşlıları ile kıyaslandığı zaman daha fazla savunmasız ve hassas olabilmektedirler ve bu durum da onları yalnızlığa itebilmektedir (Rizza ve Reis, 2001). Temel sorun farklı yaş gruplarının yer aldığı toplumlarda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyalleşme becerilerinin gelişmesi gereken yerler olan okul, mahalle, aile arkadaşlıkları gibi ortamlarda gerekli olan sosyal etkileşimin gerçekleşemediği zaman, aile bireylerinin de bu durumu fark etmemesiyle, aile içinde bile sosyal becerilerinin gelişmemiş olduğu görülebilir. Böyle durumlarda gerekli olan müdahalelerde bulunarak, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Robinson ve ark., 2007).

1.11. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Akran İlişkilerini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri

Genel ve özel eğitim sınıflarındaki öğretmenler, sınıflardaki çocukların çeşitliliğinin artması sonucunda bazı sorunlar ile karşı karşıya kalırlar. Çocuklar için eğitim sonuçlarını iyileştiren uygulamalardan birisi de akran eğitimidir (Hall ve Stegila, 2003).

Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik kullanılan yöntemler, çalışılan gruplara göre çeşitlilik gösterebilir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda zekânın farklı tanımlamaları doğrultusunda, üstün zekâlı olma durumunun tek bir kriter ya da tek bir ölçüye bağlanarak açıklanmaması gerekmektedir. Her bir bireyin sahip olduğu farklı özelliklerden dolayı, sahip oldukları zekâ alanları da farklılık göstermektedir. Aynı zamanda üstün zekâlı çocukların nüfus dağılımları içerisinde de farklılıklar yaşanmaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı tek tip eğitim programı, bu çocukların eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olabilir (Robinson ve ark.,2007).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için program geliştirilirken dikkat edilmesi gereken temel konular bulunmaktadır. Bunlar;

- Üstün zekâlı olma durumunun derecesinin bilinmesi

- Yeteneğin, yaşadığı kültürel ve sosyo ekonomik düzey açısından tanımlanması
- Üstün olan kız ve erkek çocukların üstünlükle baş etme durumlarında cinsiyet faktörü etkili olduğu için, program içerisinde yer alan üstünlerin cinsiyet dağılımları hakkında bilgi edinilmesi,
- Yetenek alanlarının farkında olunması,
- Üstünlüğün yanı sıra yaşadığı çevrede ve aile tutumlarındaki duygusal etmenlerin varlığının bilinmesi, varsa öğrenme güçlükleri, fiziksel sorunlar ya da duygusal rahatsızlıkları göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kişisel gelişimlerinde ve yetenek gelişimlerinde aileler ve eğitimciler, en etkin çevre koşullarını oluşturmakla görevlidirler. Bundan dolayı çocuğun sosyal ve duygusal gelişim görevlerinden biri olan akran ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunmalıdırlar (Robinson ve ark., 2007).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini geliştirme çalışmalarında kullanılan yöntemlerden biri de **sosyal beceri eğitimidir**. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak sosyal beceri eğitim programında; akran ilişkilerinde yaşanan sorunların niteliği, bireysel farklılıklar, akran grubunun yapısı ve çevresel koşullar göz önünde bulundurulmalıdır (Gülay, 2010). Üstün yetenekli çocuğun yaşlılarıyla etkileşim içinde olması gereklidir. Bu durumun gerçekleşmediği takdirde akranları ile etkileşime geçemez ve sosyalleşmesini sağlayacak becerileri kazanamaz ve bu durumda uyumsuzluk ile sonuçlanabilir (Davaslıgil, 2004).

Bireysel danışmanlık, üstün yetenekli çocuklar sahip oldukları sosyal duygusal hassaslıklardan dolayı özel danışmanlığa ihtiyaç duymaktadırlar. Bu danışmanlık onları kendi sahip oldukları kabiliyetlerinin farkına varma, aile üyeleri, akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle ilişkilerini yönlendirebilecek içerikte olmalıdır. Bu danışmanlık hizmetleri gerçekleştiğinde, yeteneklerinin farkına vararak motivasyonlarını arttırmakta, bu da çocukların akademik başarılarından uzun ve kısa dönemli kişisel ilişkilerine kadar yansımaktadır. Alandaki danışmanlar ve öğretmenler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yaşlılarına kıyasla farklı danışmanlık metodlarına ihtiyaç duyduklarına inanmaktadırlar. İhtiyaç duyulan

alanlar arasında sıklıkla akran ilişkileri, mükemmeliyetçilik, başarısızlık, depresyon, okulu bırakma ve intihar gelmektedir (Milgram, 1991).

Grupla danışmanlık, eğitimin temeli gereği farklılık gösteren çocukların yaşlılarından izole edilmesi durumunda (üstün yeteneklilerin bir araya toplanması) arda kalanlarda bu çocuklara karşı olumsuz düşünceler meydana gelebilmektedir. Bu izole grupların yerine, matematik ve edebiyat gibi akademik alanlarda beraber çalışmaya yönlendirildiklerinde birbirlerinin motivasyonlarını arttırmaktadırlar. Bu çalışma akademik alanlarda yapılabildiği gibi, üstünlere ait kronik sorunların çözümlenmesinde de kullanılabilir. Özellikle yeteneklerini saklama doğrultusunda olan üstün yetenekliler streslerini ve korkularını saklarlar. Grup danışmanlığı ile yalnız olmadıklarını anlar ve benzer sorunlara sahip olan diğer üstünlerden cesaret alarak bu sorunların üstesinden gelebilirler. Kendilerini keşfetmek üzere yaşlıları ile bir araya gelme durumunu da şans olarak değerlendirmektedirler (Silverman, 1993).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek ve dolaylı olarak da akran ilişkilerini geliştirecek tekniklerden birisi de **Film İzletimi** (Video therapy) olabilir. Filmler, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara danışmanlık için ve sosyal duygusal gelişimlerinde etkin olmak için sıklıkla kullanılabilir. Geçmiş zamanda insanların kilo vermelerinde Collins ve arkadaşları (1983), çocuk suçluluğunun önlenmesinde Snyder (1991), ve aile terapilerinde (Fine ve Mcintosh, 1986) kullanılmaktaydı. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların danışmanlıklarında filmlerin kullanılmasıyla; yaşamdan öngörülerin sağlanmasına, hayattan beklentilerin çeşitlendirilmesine, ihtiyaçların önceden belirlenmesine yardımcı olmakla beraber, aynı zamanda davranış sorunlarının çözümlerinde bir yöntem olarak kullanılabilceği ifade edilmektedir (Akt: Henry ve Reis, 2000).

1.12. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitiminin temeli, sosyal öğrenme kuramından (Bandura, 1971) ve operant koşullamadan (Lieberman, 1972), insan öğrenimi ve davranış terapisindeki etkili ve denenmiş tekniklerden türemiştir. Sosyal beceri eğitiminin temelinde, bireye koçluk etme, model olma, rol oynama, olumlu geri bildirim verme gibi teknikler yer

almaktadır (Lieberman, 1972). Sosyal beceri kavramının hangi yönden ele alındığı sosyal beceri tanımını etkiler. Eğer sosyal becerinin eksikliği, sosyal anksiyete veya sosyal fobi ile ilgili tanımlamalar yapılıyorsa, psikiyatrik yaklaşımlar ile tanımlanması gerekmektedir. Tanımlanması sırasında etkilendiği değişkenlerin çeşitliliği (kişilik, zekâ, dil, algı vb.) farklı disiplin alanlarına göre tanımlanması, yani sosyal beceri tanımının yapıldığı bakış açısına göre de farklılık yaratmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003; Bacanlı, 2014). Sosyal beceri eğitiminin temeli Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi ile Lieberman'ın edimsel koşullama teorisinin birleşiminden türetilmiştir. Sosyal beceri eğitiminin temelinde, oluşturulan beklentiyi koçluk ederek yönlendirmek, model olmak, rol oynayarak oluşturacağı davranışın provasının yapılmasına olanak sunmaktır (Heinssen ve ark., 2000).

Sosyal beceri tanımları incelendiğinde; Akkök (1999) sosyal beceriyi, kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşları tarafından kabul görme, destekleyici sosyal çevre ve sosyal açıdan bağımsız olma durumu olarak ifade etmiştir.

Yüksel (1999); kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi, çözümlenme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedeflere yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamıştır.

Sosyal becerileri yeterlilik anlamında tanımlayan Gresham ve ark. (2001) ise sosyal becerinin beş temel boyutunu ele almıştır. Bunlar; akran ilişkisel becerileri, öz – yönetim becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve onaylama becerileridir.

McIntyre (2003) ise sosyal beceriyi; bireylerin diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri devam ettirebilmesi için sahip olması gereken problem çözme, karar verme, kendi kendini yönetme ve akranlarıyla iletişim kurabilme yetileri olarak tanımlamıştır.

Hilooğlu ve Cenkseven' e (2010) göre sosyal beceri, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim yollarını kullanarak oluşabilecek çatışmalarla başa çıkabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal beceri tanımlarında hakim olan görüşler sonucunda belli bir sosyal ortamda sergilenmesi gereken becerilerin bütünü olarak ifade edilebilir. Sosyal beceriler diğer insanlarla uygun ve etkin ilişkilerde bulunabilme yeteneğini içermektedir. Bunun yanı sıra yeterli sosyal becerilere sahip olan insanlar; kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilir, diğerlerini anlayabilir, önem verebilirler ve diğer insanlar tarafından olumlu olarak izlenen iletişim davranışlarını sergileyebilirler (Segrin, 2001).

Sosyal beceri tanımlarındaki farklı bakış açılarının ortak noktalarından bir diğeri de, eksikliğinde meydana gelebilecek sorunların varlığıdır. Bu sorunların önlenmesinde sosyal beceri eğitimi önem taşımaktadır (Bacanlı, 2014). Sosyal beceri eğitiminin tarihçesine bakıldığında arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşayan çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanmasıyla sosyal beceri eğitimi örnekleri başlamıştır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Sosyal beceri eğitim programlarının geliştirme nedenlerine bakıldığında; işbirliği, sorumluluk, empati ve kendini kontrol gibi beceriler yolu ile çocukların arkadaşları ve yetişkinler ile olan ilişkilerinde, etkili olma ihtiyacını karşılayabilmek yer almaktadır (Fair ve McWhirter, 2002).

Sosyal beceriler, kişilik ve gelişim alanında bu denli önemli katkılar sağlarken, sosyal becerileri zayıf olanlarda ise; akranları, aile bireyleri ve öğretmenlerle olan ilişki güçlükleri, depresyon (Segrin, 2001), sosyal fobi (Spence ve ark., 1999) gibi davranışsal sorunları, akademik alanda başarısızlık, öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu vb. alanlardaki tanımlamada temel kriterler olduğu belirtilmektedir (Gresham ve ark., 2001).

Sosyal beceri eğitimin sahip olduğu çeşitli ve çok yönlü etkilerinden dolayı çocuklardan, yetişkinlere, ruh sağlığı tedavisinden, davranış bozukluklarına kadar geniş bir yelpaze sunmaktadır (Bremer ve Smith, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara verilecek olan sosyal beceri eğitimi, özellikle iki kere üstün ya da üstün zekâlı olup sosyal becerilerde sorun yaşayan çocuklarda kullanılabilir (Foley – Nicpon ve ark., 2017).

Son otuz yılda sosyal beceri eğitimi ile ilgili tarihi gelişmeler takip edildiğinde, pek çok farklı psikolojik rahatsızlığın tedavisinde sosyal beceri eğitiminin bilişsel davranışsal müdahale ile birleştirilerek terapötik tedavi biçiminde kullanıldığı görülmektedir (Spence, 2003). Sosyal beceri eğitimi ile başkalarından gelen olumsuz tepkileri olumlu tepkiler ile değiştirip, iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar sergilenebilir. Bu davranışlar ile iletişim ve etkileşimde bulunduğu bireylerden gelecek tepkileri anlamlandırmada ve sosyal açıdan kabul edilebilir olma yolunda önemli davranışlar kazandırılabilir (Yüksel, 1999).

Sosyal beceri eğitiminin çocuklarda etkililiği; riskli davranışlarının azaltılması ve koruyucu yeterliliklerin kazandırılması (Kabakçı ve Fidan, 2008) kimlik, kişilik, arkadaşlık ilişkileri gibi değer ve özelliklerin önemli hale gelmesi (Duran ve ark.,2013), ergenlerin kişilerarası ilişkilerinde olumlu etki sağlaması (Uzamaz, 2000), sosyal uyum düzeylerine katkı sağlaması (Kabasakal ve Çelik, 2010), etkili sosyal problem çözümüne, kişinin ve başkalarının duygularını okumaya ve bu duyguları doğru bir şekilde etiketleyip ifade etmesine (Zins ve ark., 2004) yardımcı olur. Sosyal beceri eğitimi, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra, engelli çocukların güçlü ve pozitif akran ilişkileri geliştirmelerine, okulda başarılı olmalarına, hatta iş yaşamında da sahip oldukları yetişkin rollerini başarmalarına katkı sağlamakla beraber (Hair ve ark.,2002), birçok zihinsel sağlık sorunlarının tedavisinde ve önlenmesinde önemli bir bileşen oluşturmaktadır (Akt; Spence, 2003). Sosyal becerilerin gelişmesi ile birlikte, engelli gençlerin güçlü ve pozitif akran ilişkileri geliştirmelerine, akademik başarıların artmasına, olumlu akran ilişkileri geliştirmelerine, topluluk içerisindeki rolleri keşfetmelerine olanak sağlanmaktadır (Bremer ve Smith, 2004; Önder, 2007).

Kendi dünyalarıyla özdeşleşmiş bireyler olarak görülen üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, toplumun bir parçası olmaları ve çevreleriyle etkileşim kurmalarında sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyarlar (Ishak ve ark., 2014). Özellikle zihinsel yaşları ile sahip oldukları gelişimsel yaşları arasındaki farklılıklar, bu

çocukların duygusal gelişimlerini de etkilemekte ve sosyal becerilerinde de geriliklere yol açabilmektedir (Gross, 1989).

Hassasiyetin artması, kendini akranlarından farklı hissetme, mükemmeliyetçilik ve duygusal alanların eş zamanlı olmayan gelişimlerinden dolayı sosyal duygusal alanlarda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar sorunlar yaşayabilmektedir (Lovecky, 1992). Her bir üstün zekâlı ve yetenekli çocuğun karakterinin ve zekâ bölümünün bir diğerinden farklı olduğu düşünüldüğünde, farklı duygusal sorunların da var olması muhtemeldir. Bu sosyal duygusal sorunlar; akran uyumu, yalnızlık ve akran kabulü gibi sosyal beceriler gerektiren alanlarda kendisini göstermektedir (Yoo ve Moon, 2006).

Ergenlik dönemindeki üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, sosyal duygusal becerilerine ek olarak kendi yeteneklerini fark etmeye çalıştıkları, toplumsal mesajları yorumlamaları ve içselleştirmeye çalıştıkları zamanlarda; özellikle kız çocuklarda özgüven düşüklüğü, akademik konularda başarısızlık gibi çeşitli sorunlar da beraberinde görülmektedir (Ximenes, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara verilecek olan sosyal beceri eğitimi ile bir bütün olan gelişimin teşvik edilmesinin yanı sıra, çeşitli davranışsal sorunların önlenmesine, çevresindeki arkadaşları, öğretmenleri ve aile bireyleriyle kaliteli iletişim kurmalarına kadar birçok alanda olumlu etki sağlanabilmektedir (Loos-Sant'Ana ve Trancoso, 2014).

1.12.1. Sosyal Beceri Eğitiminde Akran İlişkileri

Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri yaşamın ilk yıllarında başlayıp, sahip olduğu özellikler; aile ilişkileri, bireysel farklılıklar, içinde yaşanan sosyo ekonomik ve kültürel düzey gibi etkenlerle gelişir. Akranları tarafından kabul edilmeyen ve reddedilen çocuklar hayatları boyunca bunun olumsuz etkileri ile karşı karşıya kalacaklardır. Özellikle erken yaşlarda akran ilişkilerinde başlayan sorunlar, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesine, hatta bazı çocukların

yalnızlık, zorbalık ve mağduriyet yaşamalarına neden olur (Hay, 2005). Sosyal becerinin göstergesi olan akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilme; başkalarının haklarına ve duygularına saygı ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi davranışları içermektedir (Çetin ve ark., 2003). Bu sebeple başkalarının duygu ve düşüncelerini fark etme, etkileme becerisi olarak tanımlanan sosyal becerilerin gelişmesi büyük önem taşımaktadır. Toplumda kabul görmesi, toplum kurallarına uyması, toplulukla birlikte hareket edebilmesi ve topluluğun bir parçası olması, ebeveynlerin çocukları hakkındaki beklentilerinden bazılarıdır. Hatta bu durumun tersi olması durumunda, çocukların toplumdan dışlanması ve uyum sağlayamaması hakkında endişe ederler (Webb ve ark., 2007).

Bu gibi durumlarda akran ilişkilerinin geliştirilmesinde sosyal beceri eğitiminin, en sık kullanılan eğitim yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir (Christine ve Smith, 2004). Sosyal beceri eğitim programı, toplumsal olarak dışlanan ya da sosyal beceri eksikliğinden dolayı davranışlarına yansıyan yaş gruplarında sıklıkla kullanılmaktadır (Gadaire ve ark., 2017). Akran ilişkilerinin geliştirilmesinde sosyal beceri eğitiminin kullanıldığı alanlar incelendiğinde; zihin engelli bireylere hazırlanan akran aracılı sosyal beceri eğitim programlarının hazırlanmasına (Sazak, 2003), arkadaşlık becerilerini geliştirme programının okul öncesi döneminde özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimlerine olan etkisine (Özaydın ve ark.,2008), erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinde güçlük yaşayan çocuklara müdahale programı olarak uygulanmasına (Mize, 2005) kadar çeşitlilik göstermektedir.

Üstün zekâlıların zihinsel ve sosyal yetenekleri arasındaki tutarsızlık yüzünden, özellikle ergenlik döneminde, sosyal benlik algılarını olumsuz etkilemektedir (Bireley ve Genshaft, 1991). Bu yüzünden üstün yeteneklilerin sosyal beceri eğitimi yolu ile sosyal ve duygusal gereksinimleri desteklenmelidir. Özellikle üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için geliştirilecek sosyal beceri eğitim programında; toplum tarafından kabul edilme, üstün yeteneklerini reddedilme korkusu nedeniyle gizlemelerini önleme, akranları tarafından kabul edilme, akran ilişkileri kurma, sürdürme becerileri ve toplumsal beklentileri karşılayamama korkusu gibi temalar üzerinde çalışılabilir (Stormont ve ark., 2001).

Sosyal beceri eğitimi ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duygularını kullanma becerilerini desteklemekte, akran kabulünü ve sosyal etkinliklere de katılımını sağlamaktadır (Chan, 2003). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin okul alanları içerisinde, diğer yaşlıları ile etkileşim halinde oldukları zamanlarda, sosyal ve duygusal yönden elverişli ilişkiler kurabilecekleri ve toplumdan soyutlandırılmadan sosyal ilişkilerini destekleyebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Baykoç, 2010). Özellikle üstün zekâlı ergen kızlar, sosyal-duygusal gelişim süreçlerinde ek zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Yeteneklerini anlamaya çalışmanın yanı sıra, toplumsal olaylara karşı hassasiyet ve anlama çabaları, düşük özgüven, bu çocukları başarısızlığa ve yalnızlığa sürükleyebilir. Bu gibi sebeplerden dolayı küçük grup tartışmalarının yer aldığı sosyal beceri uygulamaları ile üstün zekâlı ergen kızların sosyal duygusal becerileri geliştirilebilir (Ximenes, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulanacak olan sosyal beceri eğitim programıyla; akran gruplarıyla satranç kulübü, kayak kulübü gibi bir araya gelinecek etkinliklerin hazırlanması, fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarının karşılanması sağlanacaktır (Robinson ve ark., 2007). Bu çocukların kişisel özellikleri tek bir gruba ait değildir ve zekâ düzeyindeki farklılıklarından dolayı yargılama düzeyi, sosyal ilişkiler, dünyaya bakış açıları da farklılık göstermektedir. Bu nedenle üstün zekâlı çocuklar arkadaş seçiminde daha seçici olabilmektedirler (Sak, 2010).

1.13. Türkiye’de ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ve sosyal beceri eğitim programlarına ilişkin çalışmalar tarih sırasına göre aşağıda sıralanmıştır.

Curby ve ark.(2008)’ tarafından yapılan çalışmada, üstün zekâlı çocuklara uygulanan sosyal yeterlilik eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar devam eden 886 çocuk içerisinden rastgele seçilen 347 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 151 erkek, 196’sı kız, 153’ü Afrikan-Amerikalı olup, 194’ü beyaz ırktır. Veri toplama araçları olarak Sosyal Yeterlilik, Bilişsel Beceriler ve Üstün Zekâlılığa kaydolma ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma neticesinde üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar programına alınan

çocukların yalnızca yüksek zihinsel becerilere sahip olmadığı sonucu elde etmişlerdir. Aynı zamanda görev bilincine de erken vardıkları fakat akran sosyalleşmesinin ya da sosyal gelişimlerinin, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar programına alınımının belirleyicisi niteliğinde olmadıkları sonucuna varmışlardır.

Eddles – Hirsch ve ark. (2012), içerdekiler ve dışardakiler üstün zekâlı çocukların akran ilişkilerinde sosyal bağlamın rolünü inceledikleri çalışmaların örneğini farklı üç sosyo ekonomik bölgede yer alan ilkokulların 3-4-5. sınıflarında eğitim almakta olan 27 üstün zekâlı çocuk oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, çocuklara röportaj şeklindeki görüşmeler ile ses kaydı alınarak sorulmuştur. Görüşmeler sonucunda içerik analizi uygulanmış ve sonuçların çözümlenmesinde üç ortak tema ortaya çıkmıştır. Bu temaların odak noktasında ise akran ilişkileri yer almaktadır. Elde edilen veriler sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran gruplarında var olma çabalarının kolay olmadığını, sosyal olarak başa çıkma stratejilerini kullandıklarını ya da etiketlenmemek için akademik becerilerini gizlemeleri gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Hyeokcheon ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışmada, normal sınıflarda ve zenginleştirilmiş sınıflarda eğitim alan fen alanında üstün zekâlı beş çocuğun, arkadaşlık ilişkilerindeki değişikliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların akran ilişkilerini belirlemek amacıyla Sosyal Ağ Analizleri yapılmıştır. Sosyal ağ analizlerinde, çocukların sınıf öğretmeni ile yetenekli çocukların akran ilişkilerinin özelliklerini incelemek için bire bir görüşülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, fen alanında üstün zekâlı çocukların akran ilişkileri dört alanda gruplandırılmış ve bu grupların akıllı yalnızlık, çalışma arkadaşı, sınıfın en iyisi ve her yerde iyi bir arkadaş şeklinde kategorilere ayırdığı ve üstün yetenekli çocukların hem özel programda hem de genel sınıfta farklı akran ilişkilerine sahip oldukları saptanmıştır.

Lee ve ark. (2012), akademik olarak tanılanan üstün zekâlı çocukların algılanan kişiler arası yeterlilikleri ve akran ilişkilerinin araştırdığı çalışmada; cinsiyet, sınıf, yetenek seviyesi ve eğitim deneyimleri gibi değişkenlerin oynadığı rolü göz önüne

olarak, akademik olarak üstün yetenekli çocukların kişilerarası yetkinliğini, özellikle de diğer insanlarla etkileşim kurma yeteneklerini nasıl algıladıklarını incelemek üzere amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2005 ve 2008 yılları arasında Yetenek Geliştirme Merkezi'nde (Northwestern Üniversitesi), kayıtlı olan 33.800 çocuğa mail yolu ile ulaşılmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden 1526 üstün yetenekli ergen dâhil edilmiştir. Değerlendirme araçları olarak, Kişiler Arası Yetkinlik Anketi, Sosyo-Duygusal Değerlendirme Anketi, Ergenler İçin Benlik Algısı profili anketi, Sosyal Başvuru Anketi kullanılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden akademik alandaki 1.526 üstün yetenekli ergenin, kişilerarası yetkinlik ve akran ilişkilerini algılamalarına yönelik sorular araştırmacılar tarafından hazırlanan anket tipi değerlendirme aracıyla üstün yetenekli çocuklara sorulmuştur. Üstün yetenekli çocukların akranları ile ilişkilerini başlatma, biçimlendirme ve sürdürme yetenekleri konusunda genel olarak olumlu algılamalara sahip oldukları ve normal zekâyâ sahip çocuklar ile kıyaslandığında akran ilişkileri konusunda benzer ilişkiler sergiledikleri, yalnızca yeteneklerini akran ilişkilerini etkileyen olumsuz bir faktör olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Öpengin ve Sak (2012), ise üstün zekâlı çocukların bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin çocukların çeşitli algıları üzerindeki etkileri adlı çalışmalarında üstün zekâ etiketinin üstün zekâlı olarak tanılanan çocukların kendilerine, ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011 yılında yapılan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) seçme sınavına katılan ve “Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeğini” (ÜZETÖ) cevaplayan 415 çocuk ve ÜYEP seçme sınavını kazanmış 26 çocuk oluşturmuştur. Çocuklara Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) uygulanmış olup, ölçek kendilik algısını, ebeveyn tutumu algısını ve arkadaş tutumu algısı olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; üstün zekâlı olarak tanılanan çocukların, arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında normal çocuklara göre daha olumsuz algıya sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Perham (2012), çalışmasında üstün yetenekli çocukların bireylerarası becerileri, dirençliliğe karşı risk isimli çalışmasında, üstün yetenekli çocukların grup içi farklılıkları incelemeyi amaç edinmiştir. Ayrıca üstün yetenekli popülasyonun alt

gruplarının bireylerarası beceri gelişimi açısından birbirinden farklılık göstereceğine dair hipotezde bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Güneybatı Amerika'da bulunan büyük bir K-12 devlet okulu içerisindeki üstün yetenekli eğitim öğretmenleri, üstün yetenekli olarak sınıflandırılan 206 ilk ve orta öğretim çocuğu oluşturmuştur.. Veri toplama araçları olarak üstün zekalı ve yetenekli çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri konusunda Devereux Çocuk Güçlü Yönler Değerlendirmesi (DESSA) testi kullanılmıştır. Bireylerarası becerileri (DESSA derecelendirmeleri ile ölçüldüğü gibi) ve çocukların üstü yeteneklilik düzeyi, üstün yetenekli olarak tanımlandığı alan, cinsiyet ve yaşlarını karşılaştırmak için varyansın korelasyonel analiz ve faktöriyel analiz yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, bireylerarası becerilerin anlamlı şekilde cinsiyet, üstün yeteneklilik tanımlama alanı ve düzeyi ile ilgili olduğunu göstermiştir. Çocukların tahmin edilmiş üstün yetenekli kabiliyet düzeyleri ve bireylerarası becerileri arasında anlamlı ilişkiler de gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların bilişsel kabiliyetleri arttıkça, bireylerarası becerilerinin de arttığını bu durumun üstün yetenekli çocukların sosyal becerilerini bilişsel yetenekleri ile daha fazla aynı hizaya getirme çabasında, bireylerarası beceri gelişimini hedefleyen girişimlerden faydalanabileceğini ileri sürmektedir.

Ximenes (2013), üstün zekâlı ergen kızlara sosyal – duygusal becerileri geliştirmeye yardımcı olma adlı çalışmasında, sosyal ve duygusal gelişim becerilerinde düşük bir özgüvene sahip olmasından kaynaklı sorunların (okul başarısızlığı ve ruhsal gelişim sorunları) önlenmesine yönelik geliştirilen programın etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, farklı etnik kökenlere sahip beşinci ve altıncı sınıfa giden üstün zekâlı ergenler (n = 173) oluşturmuştur. Her biri, bir saat süren haftada üç kez toplanarak yaz kampına katılan çocuklarla sosyal duygusal gelişim ile alakalı konular hakkında görüşmeler yapmak üzere küçük gruplara ayrılmışlar ve 81 katılımcıdan elde edilen sonuçlar neticesinde; 56'sı görüşmelerden hoşnut kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarından, grup görüşmelerinin üstün zekâlı ergen kızların hislerini ifade etmede ve kendilerini tanımada yardımcı olabileceğinin kanıtı niteliğinde bulgular elde edilmiştir.

Kaya ve ark. (2014), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması adlı çalışmalarında, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin diğer çocuklarla aralarındaki farkları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örnekleme Karadeniz Bölgesi'nde bulunan iki özel okula devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıf 100 çocuk oluşturmuştur. Ölçme araçları olarak kullanılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeğinden elde edilen veriler neticesinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, tanı almamış çocuklara göre okul yaşam kalitelerinin daha düşük olduğu, tanı alan ve almayan çocuklar arasında akran ilişkileri bakımından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Ishak ve ark. (2014) ise, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların empati kurma yetenekleriyle sosyal becerileri arasındaki ilişkinin inceledikleri araştırmaların örneklemini Malezya Ulusal Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekliler Merkezi tarafından tanı alan 15 yaşındaki 81'i erkek, 159'u kız olmak üzere toplam 240 üstün zekâlı ve yetenekli çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Malezya Duygusal Zekâ Katsayısı Envanteri ve anket formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal yeteneklerin tüm boyutlarının, empatiyle olumlu anlamda ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Oh ve ark.(2014) tarafından, çocukların üst düzey performans sergileyen akranlarına yönelik algılarının ülkeler arası karşılaştırması adlı çalışmalarında, akranları arasında yüksek performans gösteren çocukların benzer hareketlerini incelemek ve üstünlük algılanışlarına ile bu algılamaların potansiyel etkisi hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yedi farklı ülkeden yaş ortalaması 10. Olan toplam 706, dördüncü sınıf çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu her ülkenin aynı zamanda resmi diline çevrilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın verileri neticesinde, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı çocukların sınıflarında bulunacak başarılı bir çocuğa karşı herhangi bir şekilde olumsuz bir tavır içine girilmeyeceğini sonucuna ulaşmışlardır.

Albayrak-Dengiz ve Yılmaz (2015) ise yaptıkları çalışmada üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi amacıyla Antalya Bilim Sanat Eğitim Merkezi (BİLSEM)'e devam eden 3, 4 ve 5. sınıf çocuklarına Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeği ve Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Antalya BİLSEM'e devam eden 73 çocuk (32 kız, 41 erkek) oluşturmuştur. Araştırmanın analizinde, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, benlik saygısı düzeylerini etkisini anlamak amacıyla regresyon ve varyans analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aileden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilediği, arkadaşan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilemediği, algılanan sosyal destek düzeyinin annenin eğitim durumuna ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilediği, cinsiyete ve babanın eğitim durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilemediği ortaya konulmuştur.

Erol (2015) ise, araştırmasında, üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelemesini amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme, 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılında İstanbul ilinde 5- 6- 7- 8. sınıfa devam eden toplam 391 üstün zekâ tanısı almış çocuk dahil etmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak akran ilişkilerini ölçmek amacıyla Akran İlişkileri Ölçeği ve öznel iyi oluşlarını saptanması amacıyla da “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulurken, üstün zekâlı ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinde aldıkları doyum, çocukların olumlu düşünme eğilimini artırdığı saptanmıştır.

Kosir ve ark. (2016) tarafından, “Üstün yeteneklilik her zaman bir avantaj mıdır? Üstün zekâlı çocukların akran ilişkileri ve benlik kavramı” adlı çalışmada, üstün zekâlı olan ve olmayan ergenlik dönemindeki çocukların sosyal yetenek kabulü ve benlik kavramı (akran ilişkileri, akademik ve genel) açısından farklarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 191 erkek; 213 kız; çocuk

oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların, arkadaşları tarafından daha az aday sayıda aday gösterildiği ve daha düşük sosyal etkiye sahip oldukları, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların daha yüksek ve akademik benlik algısına sahip olduğu ancak akran ilişkilerine bu durumun yansımadağı belirlenmiştir.

Oğurlu ve ark. (2016)'nın, üstün zekâlı ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 106 üstün zekâlı ortaokul çocuğı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak UCLA Yalnızlık Ölçeğı ile Çok boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; yalnızlık ile yaşam doyumu arasında negatif yönde ilişki olduğu ve örnekleme yer alan üstün zekâlı ergenlerin yaşam doyumu ve yalnızlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu saptanmıştır. Bulgular doğrultusunda üstün zekâlı ergenlerin yalnızlık yaşamalarını önleyici tedbirlerin alınması ile okullarda ve sosyal ortamlarda yaşam doyumlarını arttıracığı sonucu elde edilmiştir.

Çiçek ve ark. (2017) tarafından, yaratıcı dramının üstün yetenekli çocukların sosyal beceriler kazandırmadaki etkililiğini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağı Yasemin Karakaya Bilim Sanat Merkezi'nin 5 ve 6. sınıflarına devam eden 11 - 12 yaş arasındaki 24 çocuk (12'si deney, 12'si kontrol grubu) oluşturmuştur. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada verilerin toplanması için, Akçamete ve Avcıoğlu (1999) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmış olan Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğı, (7-12 yaş) öğretmen formu kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara yedi hafta boyunca 7-12 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken sosyal beceri kazanımlarına uygun olarak hazırlanan yaratıcı drama oturumları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin çocukların Temel Sosyal Beceriler, İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri, Duygusal Beceriler, Grupla Bir İşi Yürütme Becerileri, Konuşma Becerileri ve Etkileşim Becerilerini kazanmalarında etkili olduğu saptanmıştır.

Foley – Nicpon ve ark. (2017) tarafından yapılan, sosyal beceri güçlüğü yaşayan üstün zekâlı çocuklar için sosyal ve yetenek geliştirme müdahalesinin etkilerinin incelendiği araştırmanın örneklemini sosyal zorluklar yaşadığını belirten 28 üstün zekâlı ve yetenekli çocuk oluşturmuştur. Sosyal ve yetenek geliştirme programının etkisini görebilmek için deney ve kontrol gruplu deneysel desende yürütülen çalışmada deney grubundaki çocuklara (n=17), iki haftalık bir süre boyunca devam eden yaz zenginleştirme programı uygulanmıştır. Program içeriğinde deney grubuna, sosyal yetenekler ve kabiliyet gelişimi temelli çalışmalar yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Programın etkililiğini ölçmek için “Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek eşlik etme, çatışma, yardım, güvenlik ve yakınlık olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda kontrol grubundaki çocuklar ile karşılaştırıldığında; “Arkadaşlık Kalitesi Ölçeğinden” alınan puanlar açısından deney grubu lehine tüm alt boyutlarda önemli değişiklikler olduğu sonucu elde edilmiştir.

Vries (2017), “Yüksek IQ örnekleminde sosyal ve duygusal yalnızlık ergenlikten yetişkinliğe yalnız yaşam” isimli çalışmasında yüksek IQ (> 130) 'ün yalnızlık üzerindeki etkisi ve zaman içinde sosyal ve duygusal yalnızlıkların ortaya çıkışı araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırmada IQ' su 130'un üstünde olan yaşları 20 ile 45 yaş arasındaki değişen 101 kişiye ulaşılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda yüksek IQ'ya sahip kişilerin yalnız olduğu tespit edilmiş ve yalnızlık üzerinde demografik ve sosyal faktörlerin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda yüksek IQ'ya sahip kişilerin ileride yaşayacakları ruhsal ve duygusal rahatsızlıklar hakkında bilgilendirici olması amacı ile yüksek IQ'nun özellikleri ve sonuçlarına ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmiştir.

1.14. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Gelişimleri eş zamanlı olmayan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal becerilerinin bir parçası olan akran ilişkileri önem taşımaktadır. Bu çocukların normal yaşlılarından farklı arkadaşlık beklentilerinin olduğu bilinmektedir. Öncelikle çocukların bu beklentilerini karşılayacak eğitim ortamında zenginleştirmeler ve

sosyal imkânlar sağlanmalıdır. Doğaçlama, rol kartları, oyun, tartışma ortamı, modelleme, pekiştirme ve şekillendirme gibi farklı birçok öğretim yöntemi ve tekniğı sosyal beceri eğitimi sürecinde kullanılabilir. Sosyal beceri eğitimi sayesinde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmaları sağlanacaktır.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesindeki amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

Amaç 1: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocuklarının akran ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla ‘akran ilişkileri ölçeğı’ geliştirmek.

Amaç 2: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocuklarının akran ilişkilerini geliştirme ve desteklemeye yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlamak.

Amaç 3: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocuklarına sosyal beceri eğitim programını uygulamak.

Amaç 4: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda, bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara sosyal beceri eğitimi verilmesi ve oluşturulan ‘Akran İlişkileri Ölçeğı’ ile akran ilişki düzeylerinin incelenmesi ve uygulanan programın etkililiğini ölçülmesi hedeflenmektedir.

1.15. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara’da Bilim Sanat Merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıf çocuklar ile sınırlıdır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, Bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitiminin akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine olan etkisini belirlemek amacı ile nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca birini seçmek yerine birlikte kullanılması sonucunda araştırma problemi ile ilgili daha çok bulgu elde edilerek kapsamlı çalışmayı hedeflemektedir. Bu araştırmada Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın etkililiği öncelikle nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenle belirlenmiş ardından öğretmen ve ebeveynlerden alınan görüşlerle programın etkililiği desteklenmiştir.

Bu yönüyle araştırmada nicel araştırma desenini nitel verilerle desteklemek amacıyla karma yöntem çeşitlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desende veriler genellikle görüşme, gözlem, günlükler gibi yazılı materyaller ya da bu metotların birleşiminden deneysel ve ilişkisel araştırmayı, nitel verilerle desteklemek için kullanılmaktadır. Bu desende nitel ve nicel veriler bir arada toplanıp ayrı ayrı analiz edilerek toplanan bulguların beraber incelenmesi sağlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Gömülü desende nicel yaklaşıma dayalı olarak toplanan veri, ana veri setini oluştururken; nitel yaklaşıma dayalı ikinci bir veri seti destekleyici veri setini oluşturmakta; ya da bunun tersi de söz konusu olabilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran

ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisini nicel yollarla ortaya koyarken, eğitim sürecinin değerlendirilmesi nitel yollarla ortaya konulmuştur.

Araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deseninin sembollerle gösterimi yer almaktadır.

		Öntest	Uygulanan İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
GD	R	Ö1	SOBEP	Ö3	Ö5
GK	R	Ö2	X	Ö4	-----

Bu desende;

GD: SOBEP uygulanan deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O5: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümlerini,

SOBEP: Deney grubuna uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nı,

X: Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu model, deseninde ise 2x3'lük karışık desen (split – plot desen) kullanılmıştır. Desenin birinci faktörü işlem gruplarını tanımlarken (sosyal beceri alma ve almama durumu), ikinci faktörü tekrarlı ölçümleri tanımlamaktadır (ön test – son test – kalıcılık testi). Desende bağımlı değişken üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri, bağımsız değişken ise üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisi incelenen Sosyal Beceri Eğitim Programı'dır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 – 2017 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bilim Sanat Merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 8 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 18 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın modelinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende, nitel ve nicel araştırma yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanması ve deneysel çalışmanın yürütülmesi için farklı örneklem gruplarından faydalanılmıştır. Akran İlişkileri Ölçeğinin geliştirilmesi sırasında geçerlik ve güvenirlik çalışması doğrultusunda basit tesadüfi örnekleme ile madde sayısına göre belirlenen altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocuklar, sosyal beceri eğitim programının geliştirilmesi sırasında bilim sanat merkezlerine devam eden çocuklardan tesadüfen seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan çocuklarla öğretmenleri ve ebeveynlerinden oluşan örneklem gruplarından veriler elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak deney ve kontrol grubunu oluşturacak olan bilim sanat merkezlerinin idarecileri ile uygulamanın içeriği ve uygulama takvimi hakkında görüşülmüştür. Araştırmanın yapılabilirliği ve araştırmacının ulaşılabilirliği açısından uygun çalışma ortamına sahip olan, seçkisiz olmayan uygun örnekleme yoluyla belirlenen Etimesgut Bilim Sanat Merkezinde araştırma yürütülmüş olup, kontrol grubu ise benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip olduğu düşünülen Ümitköy Bilim Sanat Merkezi olarak seçilmiştir. Deney grubunun oluşturulmasında gönüllü katılım esas alınmış olup, altıncı ve yedinci sınıfta eğitim almakta olan üstün zekâlı ve yetenekli on sekiz çocuk ve bu çocukların ebeveyni ile dört öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocuklara ve öğretmenlerine ait demografik bilgiler aşağıda Çizelge 2.1 ve Çizelge 2.2 arasında verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmaya dahil edilen çocukların ait demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

	Deney Grubu (n=18)		Kontrol Grubu (n=18)		Toplam (n=36)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Cinsiyet						
Erkek	10	44.4	10	44.4	20	%55.56
Kız	8	55.6	8	55.6	16	%44.44
Sınıf Düzeyi						
6. Sınıf	8	44.4	8	44.4	16	%44.44
7. Sınıf	10	55.6	10	55.6	20	%55.56
Anne Eğitim Durumu						
Lise ve dengi	6	33	8	%44.4	14	%38.88
Lisans ve üstü	12	67	10	%55.6	22	%61.11
Baba Eğitim Durumu						
Lise ve dengi	2	11	4	%22.22	6	%16.67
Lisans ve üstü	16	89	14	%77.78	30	%83.33
Anne Yaş						
31-40 yaş	12	67	11	%61.11	23	%63.89
41- 50 yaş	6	33	7	%38.89	13	%36.11
Baba Yaş						
31-40 yaş	1	6	2	%11.11	3	%8.33
41-50 yaş	17	94	16	%88.89	33	%91.67
Anne Çalışma Durumu						
Çalışıyor	14	77.7	12	%66.67	26	%72.22
Çalışmıyor	4	22.2	6	%33.33	10	%27.78
Baba Çalışma Durumu						
Çalışıyor	18	100	18	100	36	100

Çizelge 2.1 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların %44.4'ünün kız, %55.6'sının erkek olduğu, çocukların %44.4'ünün altıncı sınıf, %55.6'sının ise yedinci sınıf olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin %33'ünün lise ve dengi okullardan mezun olduğu, %67'sinin lisans eğitimi ve üzerinde mezun olduğu, babalarının ise %11'inin lise ve dengi okullardan mezun olduğu, %89'unun lisans eğitimi ve üzerinde mezun olduğu görülmektedir. Annelerin yaşları incelendiğinde ise, %67'sinin 31-40 yaş arasında olduğu, %33'ünün 41-50 yaş arasında olduğu, babaların ise %6'sının 31-40 yaş arasında olduğu, %94'ünün 41-50 yaş arasında olduğu saptanmıştır. Annenin çalışma durumu incelendiğinde %77.7'sinin çalıştığı, %22.2'sinin ise çalışmadığı, babaların ise tümünün çalıştığı belirlenmiştir.

Çizelge 2.2. Araştırmaya dahil edilen çocukların öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

	Deney Grubu (n=4)		Kontrol Grubu (n=4)		Toplam (n=8)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Cinsiyet						
Erkek	1	25	2	50	3	%37.5
Kadın	3	75	2	50	5	%62.5
Öğretmen yaş						
31-40 yaş	1	25	2	50	3	%37.5
41- 50 yaş	3	75	2	50	5	%62.5
Meslekteki Hizmet Yılı						
1-10 yıl	1	25	2	50	3	%37.5
10 yıl ve üzeri	3	75	2	50	5	%62.5

Çizelge 2.2’de görüldüğü gibi bilim sanat merkezinde eğitim vermekte olan öğretmenlerin %25’inin 31-40 yaş arasında olduğu, %75’inin ise 41-50 yaş arasında olduğu, %25’inin meslekteki hizmet yılının 1 ile 10 yıl arasında olduğu, %75’inin ise 10 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, öğretmenleri ve ebeveynleri hakkında bilgi toplayabilmek için genel bilgi formu, çocukların akranlarıyla olan ilişkisini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Akran İlişkileri Ölçeği ve Sosyal Beceri Eğitim Programı’nın hazırlanmasında gerekli olan ihtiyaç belirleme formu hazırlanarak kullanılmıştır. Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı’nın üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini nitel verilerle desteklemek ve öğretmenlerin ve ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin ayrıntılı olarak belirlemeye yönelik soruların

yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları çizelge 2.3'te verilmiştir.

Çizelge 2.3. Veri toplama araçları

Nicel Veri	Nitel Veri
<ul style="list-style-type: none">Genel Bilgi FormuAkran İlişkileri Ölçeğiİhtiyaç Belirleme Formu	<ul style="list-style-type: none">Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen ve Ebeveyn)

Çizelge 2.3 incelendiğinde nicel verilerin toplanmasında Genel Bilgi Formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve İhtiyaç Belirleme Formu kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

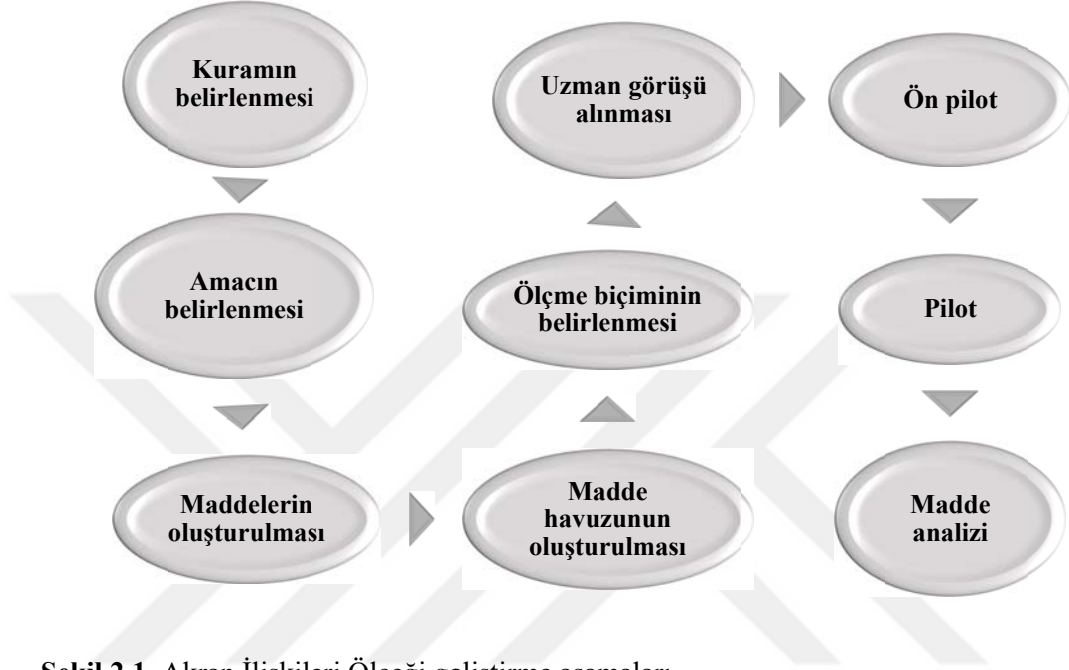
2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli çocukların; yaşı, cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn çalışma durumu gibi sosyo-demografik bilgilerini içeren sorular bulunmaktadır. Öğretmenlerin ise yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları, hizmet yılları ve bilim sanat merkezindeki eğitim hizmeti sürelerine ait için hazırlanmış sorular yer almaktadır. (Ek-3)

2.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 2015 - 2016 Haziran ayları boyunca Akran İlişkileri Ölçeği geliştirilmiştir.(Ek-4) Akran İlişkileri Ölçeği'nin geliştirilmesi bir değişkenin ölçülmesi gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Bu gereksinim var olan ölçeklerin hedeflenen yaş grubuna uygun olmaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının eksikliği gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir (Çüm ve Koç, 2013). Bu çalışmada Akran İlişkileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ile ölçülmek istenen özelliğin yapısını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla Akran İlişkileri Ölçeği geliştirme

çalışmalarında aşağıda yer alan aşamalar literatür taraması yapılarak uygulanmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2010; Erkuş, 2014; DeVellis, 2014; Büyüköztürk, 2014; Creswell, 2017). Akran İlişkileri Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları Şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Akran İlişkileri Ölçeği geliştirme aşamaları

Akran İlişkileri Ölçeği geliştirilmesi sırasında; kuramın belirlenmesi, amacın belirlenmesi, maddelerin oluşturulması, madde havuzunun oluşturulması, ölçme biçiminin belirlenmesi, uzman görüşü alınması, ön pilot çalışması, pilot çalışması ve madde analizi olmak üzere çeşitli aşamalardan faydalanılmıştır.

Kuramın belirlenmesi; Ölçülecek özelliğin kavramsal ve kuramsal tanımının belirlenmesi ve ölçülmek istenilen değişkenin yapısı ve bu değişkenin ilişkili olduğu kuramsal yapı ile ilgili bilgi taramasının yapılması gerekmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2010). Ölçeğin ölçülmek istenen öğeyle ilişkisi kuramlara dayandırılarak, ölçme problemlerinin kavramlaştırılması açısından önemlidir. Akran İlişkileri Ölçeği'nin geliştirilmesinde Harris (1995) tarafından geliştirilen “Grup Sosyalleşme” kuramı temel alınmıştır. Grup Sosyalleşme Kuramında; sosyalleşme ve bağlanma özel ve ev dışındaki ortamlarda, çocukların ve ergenlerin akran gruplarında gerçekleşmektedir. Grup içi ve gruplar arası süreçler, ikili ilişkiler hariç, kültür yayılımı ve çocuğun kişilik özelliklerinin çevresel değişimini etkilemektedir. Çocuk

gruplarının evrenselliği gelişimin, toplumların içinde ve arasında gözlemlenen ebeveynsel davranışların geniş çeşitliliği tarafından engellenmesinin sebebini açıklamaktadır.

Grup Sosyalleşme kuramı incelendiğinde dört aşamadan meydana geldiği olduğu görülmektedir. Bağlanma özel sosyalleşme ve kişilik gelişimi; çocuklar evde ve evin dışarısında nasıl davranılması gerektiğini öğrenirler. Bu kurama göre çocuklar büyüdükçe, evin dışındaki davranışsal sistem evin içindeki davranışsal sistemin önüne geçer ve sonuçta yetişkin kişiliğinin bir parçası olabilmektedirler. Evin dışındaki sosyalleşmede çocuk; gruba ayak uydurma konusunda yatkın olabilmekte ve akran gruplarında yer alan üyelere benzemeye çalışmaktadır. Grup süreçleri aracılığıyla kültür aktarımı; aileden alınan kültür öğeleri akran gruplarına aktarılmaktadır. Gruplar arasındaki farklılıkları artıran gruplar arası süreçler; grup içi ve dışında var olma çabası ve zıtlıklar meydana gelmektedir. Bireyler içerisindeki farklılıkları artıran grup içi süreçler; Akran grupları içinde sosyal kıyaslama çocuklara onların zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilgi verir ve grubun diğer üyeleri tarafından bireylerin sınıflandırılması sonuçlanır. Asimilasyon ve farklılaşma oluşur böylece çocuklar akranlarına bazı açılardan (sosyalleşme açısından) daha da benzerlerken aynı zaman süresi zarfında başka açılardan da farklılaşırlar (Harris, 1995).

Amacın belirlenmesi; Bu aşamada elde edilen test puanları ile yapılacak olan değerlendirmenin neyi ölçeceğini belirlenmesi aşamasıdır (Erkuş, 2014). Altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın akran ilişkileri üzerindeki etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Maddelerin oluşturulması; Ölçek geliştirme sırasında belirlenen amaç doğrultusunda verilerin elde edilmesi için benzer testlerin uygulanması, gözlem ya da görüşme gibi yöntemlere başvurulabilir (Erkuş, 2014; Büyüköztürk, 2014; DeVellis, 2014). Akran İlişkileri Ölçeği geliştirilmesi amacıyla farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokulların altıncı ve yedinci sınıf çocuklarına kompozisyon yazdırılmış ve çocukların öğretmenlerine ve ebeveynlerine akran ilişkileri hakkında bilgi edinmeyi sağlayacak açık uçlu sorular sorulmuştur. Elde edilen cevaplar içerik analizi

sonucunda belirli kurallara dayalı kodlamalarla kategoriler haline getirilmiştir. Kompozisyonlardan elde edilen içerik analizlerine ait bulgular Çizelge 2.4'te verilmiştir.

İçerik analizi yapılması; İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. Kompozisyonlardaki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleyerek kompozisyon metnindeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. İçerik analizi yapılırken, açık içerik kullanarak kodlama yapılabileceği gibi gizli içerik kullanarak da kodlama yapılabilir. Açık kodlamada araştırılmak istenen konuya ilişkin bir kelime gibi metin içinde açık olarak görülen kavramlar belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014). İlkokul altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocukların kompozisyon metninin çözümlenmesinde kategoriler(aile ile iletişim, akran ile iletişim, dolaylı anlatım, doğrudan anlatım, dost, beraber vakit geçirme, sohbet etme, gruba ait hissetme) ve kategorilere ilişkin temalar(iletişim, etkileşim, birliktelik, güven) yazılmıştır. Oluşturulan içerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir.

Akran İlişkileri Ölçeği geliştirmeye yönelik uygulanan kompozisyondan elde edilen cevaplara yönelik elde edilen kodları gösteren içerik analizi Çizelge 2.4'te verilmiştir.

Çizelge 2.4. Akran İlişkileri Ölçeği içerik analizi

Gizli İçerik	Açık İçerik	Kodlar	Açık İçerik Toplam	Gizli İçerik Toplam
Tema	Kategori			
İletişim	Aile ile iletişim	3,10	2	98
	Akran ile iletişim	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12,13,14,15,16,17.	96	
Etkileşim	Dolaylı anlatım (Atasözü, deyim vb.)	1,4,7,9,11,12,13,14,15,17	14	27
	Doğrudan anlatım	1,13,15,16,17	13	
Güven	Dost	3,4,5,6,8,10,11,13,14	22	22
Birliktelik	Beraber vakit geçirme	2,3,4,5,10,12,13,16	19	26
	Sohbet etme	1,6,12	3	
	Gruba ait hissetme	8,10,13,16	4	

Gizli içerik kodlamasında metnin içinde doğrudan geçmeyen ancak altında yatan anlamlar aranmıştır. Gizli içerik kodlamasında farklı kişilerin her ifadeden farklı anlamlar çıkarabileceği düşünüldüğünde güvenilirlik probleminin çözümü için ikinci bir kişiden yardım alınmıştır. Açık ve gizli içerik kodlamaları neticesinde; İletişim, etkileşim, birliktelik ve güven olmak üzere 4 boyut belirlenmiştir.

Madde havuzunun oluşturulması; ölçme aracı ve temel aldığı kurama dayandırılarak, araştırılan olgunun açık bir biçimde ifade edilmesi için benzer testlerde yer alan maddelerin seçilerek bir araya getirilmesidir (DeVellis, 2014). Madde havuzu oluşturmak amacıyla, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan akran ilişkileri ve arkadaş ilişkileri ölçeklerinde yer alan maddeler incelenmiştir.

Ölçme biçiminin belirlenmesi; madde oluşturma süreci ile eş zamanlı olarak madde türlerinin yapısına bağlı seçme, sınıflama, derecelendirme veya puanlama şeklinde belirlenebilir (Erkuş, 2014). İfadeye katılmanın ya da onaylamanın çeşitli düzeylerini gösteren yanıtlama seçeneklerinden, en yaygın madde biçimlerinden biri olan likert ölçeği kullanılmıştır (DeVellis, 2014). Hazırlanan sorulara yanıt verme

biçimi olarak araştırılan olgunun yani ölçeğin maddelerinin az ya da çok saptayıcılarını belirleyebilmek adına 5’li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Uzman görüşünün alınması; ölçülmek istenilen yapı içerisinde maddelerin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla alanda yetkinliğini kazanmış kişilerin görüşlerinin alınma sürecidir (DeVellis, 2014). 6 çocuk gelişimi, 1 okul öncesi öğretmenliği, 2 ölçme ve değerlendirme alanındaki 9 öğretim elemanının uzman görüşleri doğrultusunda ölçek değerlendirme formları aracılığı ile görüşleri alınmıştır. (Ek-5) Akran İlişkileri Ölçeği 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlarda iletişim alt boyutunda 30 madde, etkileşim alt boyutunda 24 madde, güven alt boyutunda 25 madde ve birliktelik alt boyutunda ise 26 madde yer almaktadır. Toplam 105 maddenin yer aldığı ölçekte uzman görüşleri sonucunda iletişim alt boyutu 22 madde, etkileşim alt boyutu 23 madde, güven alt boyutu 22 madde, birliktelik alt boyutunda ise 13 madde olmak üzere toplam 80 maddeye düşürülmüştür. 23 madde; benzer madde olması, madde sayısının fazla olması gibi sebeplerden dolayı çıkartılmıştır. 48 maddede ise kısmen uygundur ifadesi sonucunda çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerin % 60’ı Türkçe anlatım bozukluklarını önlemek amacıyla, % 40’ı ise dolaylı anlatım ifadelerinin daha açık yorumlanması amacıyla düzenlenmiştir. 71 madde ise uygundur ifadesi olarak yorumlanmıştır.

Ön pilot çalışmasının yapılması; Akran İlişkileri Ölçeği ön pilot çalışması sonucunda gözden geçirilmiş uygulama öncesinde yer alan madde havuzunun pilot çalışmaya hazırlanma sürecini içermektedir. Her bir maddenin performansını değerlendirebilmek amacıyla pilot çalışmadan önce yapılan küçük çalışmanın adıdır (DeVellis, 2014). Uygulamaya hazır hale gelen ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği, varsa çalışmayan maddelerin belirlenmesi ve uygulama süresinin saptanması amacıyla altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üç çocuk ile yüz yüze ve ölçeğin dağıtılıp uygulanması şekliyle toplam on çocukla ön pilot çalışma yapılmıştır.

Pilot çalışmanın yapılması; Akran İlişkileri Ölçeği’nin ön pilot uygulanması sonrasında maddelerin analizlerinin yapılması ile ölçülmek istenen maddelerin

incelenmesi ve son halinin verilmesidir (Atılğan, 2016). Ön pilot uygulaması sonucunda yer alan 71 maddeyi Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan genelinde eğitim almakta olan sınıfa altıncı ve yedinci sınıfa devam eden toplam 207 çocuğa uygulanmıştır.

Madde analizi; toplam puan, madde puanlarına ilişkin ortalama, ortanca, standart sapma, kayışlık ve sivrilik ölçülerinin incelenmesi amacıyla madde analizleri yapılmıştır (Erkuş, 2014). Akran İlişkileri Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ait psikometrik analiz çalışmaları yapılmıştır.

2.3.2.1. Akran İlişkileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin kuramsal dayanağı olarak belirlenen “Grup Sosyalleşme Kuramı” doğrultusunda Akran İlişkileri Ölçeği dört alt boyuttan oluşturulmuştur. Ölçeğin dört faktörlü kuramsal yapısı, ölçme ve değerlendirme alanında uzmanlaşmış iki öğretim elemanlarının görüşleri alınarak desteklenmiştir. Bu nedenle ilk olarak “iletişim, etkileşim, güven ve birliktelik” olmak üzere dört alt faktörden oluşan kuramsal yapının yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA, önceden tanımlanmış bir modelin veya bir kuramsal yapının doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin kullanılan bir tekniktir. Ayrıca DFA, değişkenler ve elde edilen veriler arasındaki uyumun belirlenmesine yönelik olarak yapılmaktadır (Şimşek, 2007). Ölçeğin ölçülmek istenilen psikolojik yapıyı ölçmedeki yeterliliğini değerlendirme ampirik kanıtlar sunulmuş, sağlam kuramsal dayanakları olan ve uzman desteğiyle de onaylanan faktör yapısının, verilerle ne derece uyum gösterdiği incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin faktör yapısının doğrulanma düzeyini yorumlamak için model uyum indeksleri kullanılmaktadır. Tek bir uyum indeksine güvenmek yerine çoklu uyum indeksleri kullanmak ve özellikle model belirleme hatalarına daha duyarlı olan uyum indekslerini kullanmak daha doğru sonuçlar elde edilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada uyum indekslerinden Ki-kare uyum testi, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri temel alınmıştır.

Doğrulamalı faktör analizinin ilk aşamasında 82 maddeden oluşan dört faktörlü yapı için standartlaştırılmış katsayı değerleri. 30'un altında olan 30 madde analizden hiyerarşik olarak çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Son durumda DFA sonucunda iletişim, etkileşim, güven ve etkileşim alt faktörlerinden oluşan dört faktörlü yapı ve 52 maddeden oluşan model doğrulanmıştır. Akran ilişkilerine ölçeğine ait doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri ve kabul sınırları Çizelge 2.5'de verilmiştir.

Çizelge 2.5. Akran İlişkileri Ölçeği'ne ait doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri ve kabul sınırları

Uyum ölçüleri	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Model değeri
χ^2 / sd	$\chi^2 / sd \leq 3$	$\chi^2 / sd \leq 5$	2.05
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .06, .07, .08$.07
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$.94
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$.89
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$.94

Çizelge 2.5 incelendiğinde model uyum indekslerinin (RMSEA=.07, (Ki – kare/sd)= 2.05, NNFI=.94, CFI=.94, NFI=.89) dört faktörlü ölçme modelinin verilerle neredeyse mükemmel düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca maddelerin faktör yük değerlerinin tamamı .30'dan büyüktür. DFA sonuçlarından elde edilen Akran İlişkileri Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış katsayılar Şekil 2.6'da, Akran İlişkileri Ölçeği standartlaştırılmış katsayılarına ilişkin yol diyagramı ise Şekil 2.3'de verilmiştir.

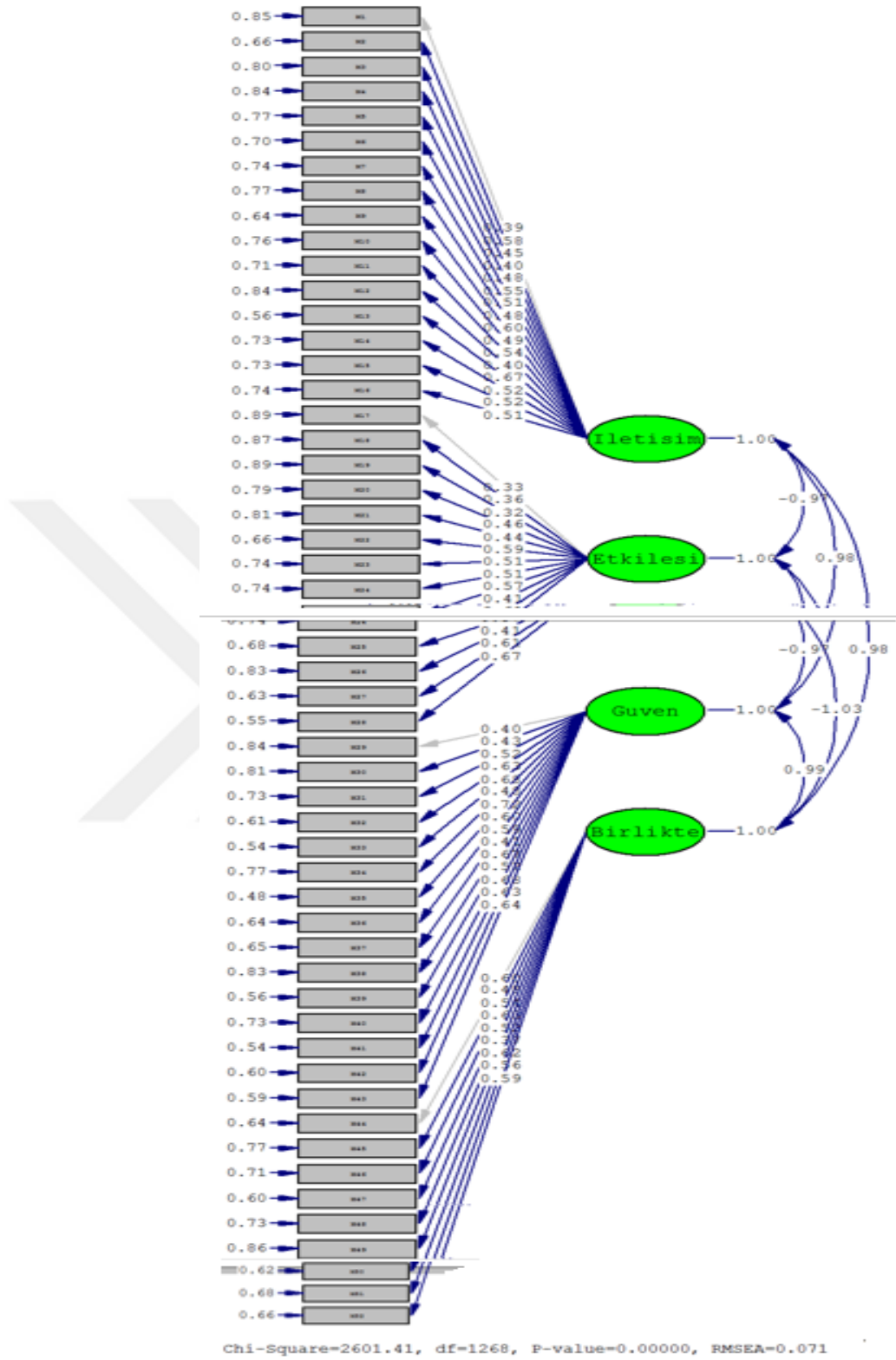
Çizelge 2.6. Akran İlişkileri Ölçeği faktörleri ve faktör yükleri

İletişim faktörü		Güven		Etkileşim		Birliktelik	
Madde No	Standart Katsayılar	Madde No	Standart Katsayılar	Madde No	Standart Katsayılar	Madde No	Standart Katsayılar
M05	.39	M15	.40	M02	.33	M13	.60
M09	.58	M18	.43	M03	.36	M23	.48
M19	.45	M29	.52	M04	.32	M50	.54
M22	.40	M34	.63	M06	.46	M53	.63
M26	.48	M37	.68	M08	.44	M57	.52

Çizelge 2. 6'nın devamı.

M31	.55	M39	.48	M16	.59	M62	.37
M33	.51	M42	.72	M21	.51	M63	.62
M41	.48	M51	.60	M35	.51	M66	.56
M46	.60	M60	.59	M43	.57	M71	.59
M48	.49	M68	.41	M47	.41		
M49	.54	M70	.67	M58	.61		
M55	.40	M72	.52	M67	.67		
M64	.67	M73	.68				
M69	.52	M74	.63				
M75	.52	M77	.64				
M80	.51						

Akran İlişkileri Ölçeği DFA standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, iletişim alt faktörü için katsayı değerleri .39-.64, güven alt faktörü için .40-.72, etkileşim alt faktörü için .32-.67 ve birliktelik alt faktörü için ise .37-.63 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin tamamının standartlaştırılmış yük değerlerinin .30'dan büyük olduğu belirlenmiştir.



Şekil 2.2. Akran İlişkileri Ölçeği standartlaştırılmış katsayılarına ilişkin yol diyagramı

Çizelge 2.7. Akran İlişkileri Ölçeği alt faktörlerine ait madde analizi sonuçları

Faktörler/Maddeler	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
İletişim	
1.	.34
2.	.55
3.	.40
4.	.32
5.	.44
6.	.52
7.	.46
8.	.41
9.	.61
10.	.45
11.	.50
12.	.36
13.	.58
14.	.48
15.	.47
16.	.43
Etkileşim	
1.	.33
2.	.34
3.	.33
4.	.47
5.	.37
6.	.47
7.	.44
8.	.46
9.	.48
10.	.32
11.	.50
12.	.58

Çizelge 2.7'nin devamı.

Güven	
1.	.39
2.	.42
3.	.45
4.	.59
5.	.63
6.	.47
7.	.68
8.	.52
9.	.55
10.	.40
11.	.60
12.	.49
13.	.63
14.	.62
15.	.62
Birliktelik	
1.	.50
2.	.41
3.	.42
4.	.60
5.	.39
6.	.34
7.	.55
8.	.55
9.	.52

Çizelge 2.7'de görüldüğü gibi Akran İlişkileri Ölçeği madde toplam puan korelasyonları iletişim alt faktörü için katsayı değerleri .32 ile .61, güven alt faktörü için .39 ile .68, etkileşim alt faktörü için .32-.58 ve birliktelik alt faktörü için ise .34-.60 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyonlarının.30'dan büyük olduğu belirlenmiş olup ayırıcılıklarının yeterli olduğu dikkat çekmektedir.

Akran İlişkileri Ölçeği faktörler arası korelasyon değerlerini gösteren bulgular Çizelge 2.8’de verilmiştir.

Çizelge 2. 8. Akran İlişkileri Ölçeği faktörler arası korelasyon değerleri

Faktörler	Korelasyonlar			
	İletişim	Etkileşim	Güven	Birliktelik
İletişim	-	.77	.84	.81
Etkileşim		-	.79	.79
Güven			-	.83
Birliktelik				-

Çizelge 2.8’de verilen Akran İlişkileri Ölçeği faktörler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, en düşük korelasyon katsayısının etkileşim ve iletişim faktörleri arasında, .77 olduğu ve en yüksek korelasyon katsayısının ise güven ve iletişim faktörleri arasında .84 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Akran İlişkileri Ölçeği Cronbach Alpha değerleri gösteren bulgular Çizelge 2.9’da verilmiştir.

Çizelge 2.9. Akran İlişkileri Ölçeği Cronbach Alpha değerleri

Alt Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
İletişim	16	.84
Etkileşim	12	.78
Güven	15	.88
Birliktelik	9	.79
Toplam	52	.95

Çizelge 2.9’da Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutları incelendiğinde tüm alt boyutların iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alfa’nın .70’den büyük olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3.3. İhtiyaç Belirleme Formu

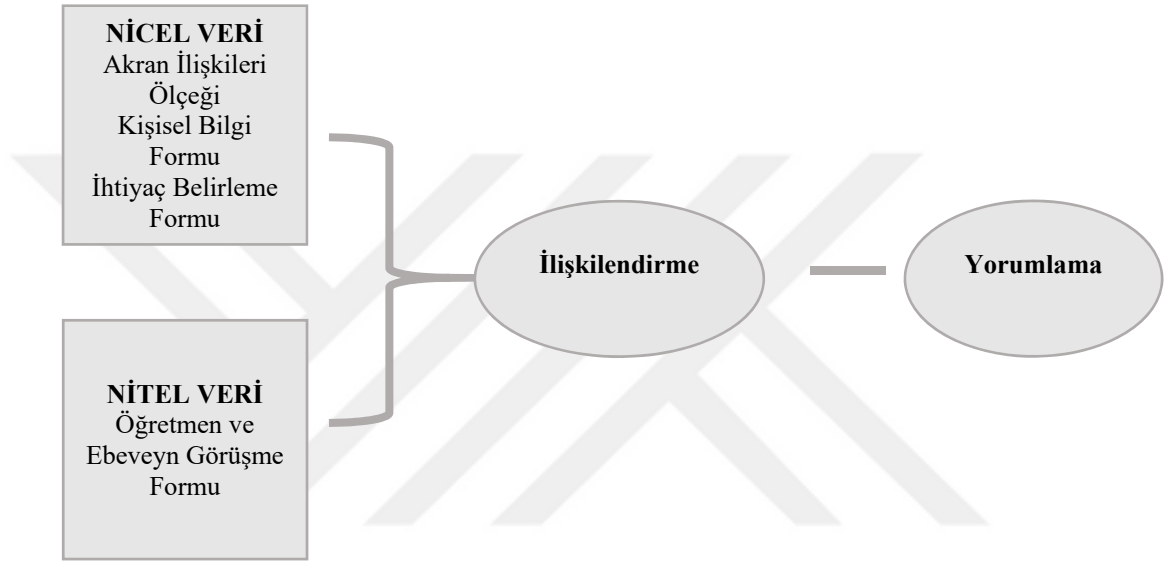
İhtiyaç belirleme, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın ihtiyacının sistemli bir şekilde belirlenmesi ve ihtiyaç doğrultusunda hedeflerin seçilmesi gerekmektedir (Demirel, 2015). Programlarda ihtiyaç belirleme çalışması sonucunda belirlenen amaçlar, çocuklara yönelik kazandırılmak istenen bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi özellikleri içermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın hazırlanması için araştırmacı tarafından "İhtiyaç Belirleme Formu" oluşturulmuştur (Ek-6). İhtiyaç belirleme formu demografik bilgiler, akran ilişkilerini belirlemeye yönelik likert tipi seçmeli sorular (20 Soru) ve açık uçlu sorular (8 soru) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenlerine ve ebeveynlerine çocukların akran ilişkileri hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2006). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanan sorular ile sosyal beceri eğitim programının akran ilişkileri üzerindeki etkisi hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla iletişim, etkileşimi birliktelik ve beraberlik temaları altında açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular, deneysel çalışmanın başında ve sonunda öğretmenlere ve ebeveynlere sorulmuştur. Çalışmaya dahil edilen dört öğretmen, on sekiz ebeveynden elde edilen cevaplar, cevap verilme sırasına göre kodlanmıştır (Ö1, V1, vb.). Öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların akran ilişkileri iletişim becerilerinde yaşanan sorunların sebepleri, akran ilişkilerinde çocukların etkilenme durumları, Bilsen'de çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar, arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik sorular yöneltilmiştir. (Ek-7) Ayrıca öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceri Eğitim Programı'ndan beklentilerine yer verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test, son test ve kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Akran İlişkileri Ölçeği’ uygulanırken, nitel verileri elde etmek için ise öğretmen ve ebeveynlere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Araştırmada tasarlanan nicel ve nitel verilerin toplandığı karma araştırma yönteminde kullanılan formlar şekil 2.3’de verilmiştir.



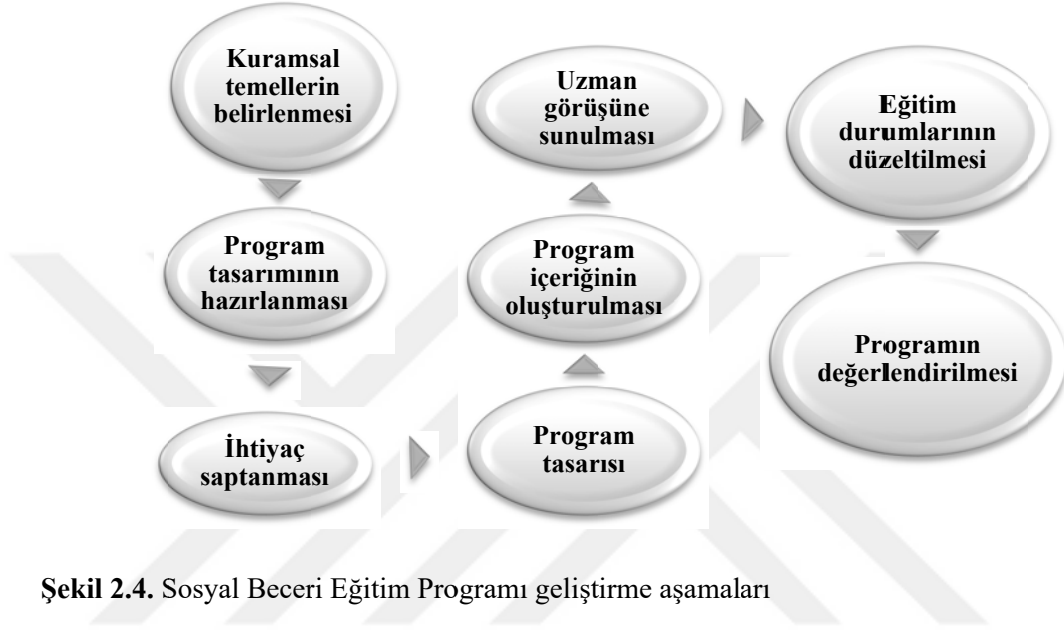
Şekil 2.3. Veri Toplama Süreci Akış Diyagramı

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde genel bilgi formu, Akran İlişkileri Ölçeği, Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formu, nitel verilerin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplu deneysel desende yürütülen bu çalışmada, deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Sosyal Beceri Eğitim Programı'nı hazırlama süreci ve programın içeriği ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.5. Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın Hazırlanması

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla sosyal becerileri öğretme yaşantılarının kazandırma planı olarak Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın hazırlanması sırasında yer alan aşamalar Şekil 2.4'de verilmiştir.



Şekil 2.4. Sosyal Beceri Eğitim Programı geliştirme aşamaları

Sosyal Beceri Eğitim programı geliştirilmesi sırasında; kuramsal temellerin belirlenmesi, program tasarımının hazırlanması, ihtiyaç saptanması, program tasarısının hazırlanması, program içeriğinin oluşturulması, uzman görüşüne sunulması, eğitim durumlarının düzeltilmesi ve programın değerlendirilmesi olmak üzere çeşitli aşamalardan faydalanılmıştır.

Kuramsal temellerin belirlenmesi; programda yer alan hedeflerin eğitimle uyumu ve ilişkisi açısından dayandığı belli bir öğrenme kuramı olmalıdır (Demirel, 2015). Literatür taraması sonucunda programda yer alan hedeflerin belirlenmesinde ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, sosyal bilişsel öğrenme modeli ve ekolojik gelişim kuramı, Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın geliştirilmesinde temel alınmıştır. Çocukların sadece davranışlarında değil aynı zamanda bilişsel öğrenme üzerinde de cesaret verici özellikte olmasına ve beceri kavramlarının güçlendirerek becerinin hızlandırılmasının ve genellemesinin teşvik edilmesi hedeflenmiştir. Ekolojik gelişim kuramından ise bireyin davranışı ile çevresini şekillendirebileceği gibi çevre şartlarının etkisinden faydalanılmıştır. Deney grubunun gelişim özellikleri

hakkında literatür taraması yapılmış olup gelişimsel ödevleri, kritik dönemleri göz önünde bulundurulmuştur.

Program tasarısının hazırlanması; programın hangi öğelerden oluşacağını belirlenmesi aşamasında öğreneni ön planda tutarak öğrenen merkezli tasarımdan faydalanılmıştır (Demirel, 2015). Çocuğun en etkin duruma geçmesi için yaşantısı, ilgi ve ihtiyaçları ön planda tutulmuştur.

İhtiyaç saptanması; kişiden gözlemlenmesi, değiştirilmesi kararlaştırılan istendik özelliklerin ortaya çıkmasının sağlanması amacıyla ihtiyaçların saptanma sürecidir (Sönmez, 2007). Program hazırlanmasında gerçek ihtiyacın ne olduğunun ortaya çıkmasında ihtiyaç saptama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ihtiyaç belirleme formu, Ankara’da Bilim Sanat Merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 56 çocuğa uygulanmıştır. “Sosyal Beceri Eğitim Formu İhtiyaç Belirleme Formu’nun uygulandığı çocuklara ilişkin demografik özellikleri Çizelge 2.10’da verilmiştir.

Çizelge 2.10. Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formunun uygulandığı çocuklara ilişkin demografik özellikler

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kız	17	30.35
Erkek	39	69.65
Toplam	56	100
Sınıf		
6. sınıf	22	39.28
7. sınıf	34	60.71
Toplam	56	100
Bilsemde eğitim alma süresi (yıl)		
1-3 yıl	44	78.57
4 yıl ve üzeri	12	21.43
Toplam	56	100

Çizelge 2.10 incelendiğinde Ankara’da bulunan Bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan 56 çocuğa ihtiyaç belirleme formu uygulanmıştır. Çocuklardan 17’si kız, 39’u erkek, 22’si 6. Sınıf, 34’ü ise 7. Sınıf öğrencisi, 44 öğrenci 1 ile 3 yıl

arasında Bilim sanat merkezinde eğitim almakta iken, 12 öğrenci 4 yıl ve üzerindeki süreden beri eğitim almaktadır.

Sosyal Beceri Eğitim Programı'nı ihtiyaç belirleme formuna ait bulgular Çizelge 2.11 ve Çizelge 2.12'de verilmiştir.

Çizelge 2.11. Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formu ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı değerleri

İhtiyaç Belirleme Formu Soruları	Ortalama	SS	Değişim katsayısı
Soru1	4,3571	,88273	0,202595
Soru2	4,4727	,81319	0,181811
Soru3	4,0000	,85280	0,213201
Soru4	3,6964	1,17426	0,317675
Soru5	4,1250	,87516	0,212161
Soru6	4,4821	,83101	0,185406
Soru7	4,1607	1,04057	0,250095
Soru8	4,0179	1,01786	0,253334
Soru9	3,9821	1,08697	0,27296
Soru10	4,3818	,95240	0,217353
Soru11	4,1607	1,04057	0,250095
Soru12	4,3214	,78872	0,182514
Soru13	3,3636	1,40586	0,417957
Soru14	3,6727	1,05505	0,287266
Soru15	3,9818	,99053	0,248763
Soru16	3,8438	,97945	0,254817
Soru17	4,1538	,92248	0,222077
Soru18	3,1538	1,00360	0,318214
Soru19	3,4242	1,15106	0,336151
Soru20	3,4091	1,34710	0,39515

Çizelge 2.11 incelendiğinde ihtiyaç belirleme formunda yer alan sorular neticesinde; $\bar{X}=3,15$ ile $\bar{X}=4,47$ arasında dağılım göstermektedir. Bu bulgular çocukların ihtiyaç belirleme formunda yer alan ifadelerine genel olarak katıldıklarını, akran ilişkilerine yönelik sorunlar yaşamadıkları yönünde bir yoruma gidilebilir. Her bir maddeye ilişkin hesaplanan değişim katsayıları incelendiğinde, bu değerlerin 5

madde dışında tüm maddelerin 0.30'un altında kaldığı, kalan 5 madde içinde bunun hemen üstünde olduğu görülmüştür. Buna göre bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri konusunda kendi beyanlarına göre genel anlamda sorun yaşamadıkları ve bu konuda homojen örüntü verdikleri ifade edilebilir. Ancak; ihtiyaç belirleme formunda yer alan açık uçlu sorular analiz edildiğinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumdaki farklılığın üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal beğenirlik yönünde cevap verdiklerini düşündürmektedir. Çizelge 2.12'de Sosyal Beceri Eğitim Programı hazırlanması sırasında ihtiyaç belirleme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların içerik analizine yer verilmiştir.

Çizelge 2.12. Sosyal Beceri Eğitim Programı ihtiyaç belirleme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplara yönelik içerik analizi

Temalar	Konular	Frekans
İletişim	İlgi alanları	19
	İletişim sorunum yok	18
	Eğlence	7
	Proje	6
	Etkinlik	4
	Soru çözme/ödev yapma	5
	Aynı fikir	5
	Duygu durumları	4
	Hobi	4
	Global olaylar	2
	Ders	4
	Aynı fikir	5
	Sır/anı	4
	Gizemli olaylar	2

Çizelge 2.12'nin devamı.

Etkileşim	Duygu durumları	11
	Etkilenmeme	6
	Sınav-ders	5
	Liderlik	4
	Empati	4
	Bakış açısı	2
	Dünya görüşleri	2
	Ailesel durumlar	1
	Mizah	1
	Birliktelik	Oyun
İlgi alanları		7
Her durumda		5
Benzer duygu durumları		4
İfade		3
Duygu durumları		3
Ders vb.		3
Zor durumlarında		2
Zor durumlarımda		2
Güven		Sır tutmak
	Güvenmem	5
	Sadakat	5
	Benzer ilgi alanları	4
	Ders	3
	Sorumluluk	2
	Samimiyet	2
	Hobi	1
	Yetkin beceriler	1

İhtiyaç belirleme formunun üçüncü kısmında yer alan açık uçlu sorulara bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan çocukların verdikleri cevaplar belirli kurallara dayalı kodlamalarla küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknikle içerik analizi uygulanmış ve iletişim, etkileşim, birliktelik ve güven olmak üzere 4 tema altında incelenmiştir. Temalarda kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın hazırlanmasında temalar altında en çok söylenen konular incelenerek(ilgi alanları, eğlence, etkinlik, sorun çözme, duygu durumları, oyun, sır tutma vb.) programın hazırlanmasında destek alınmıştır.

Program tasarısı hazırlanması; hedef, içerik ve sınav durumlarının özünün belirlenmesidir. Bu amaçla programda belirtke çizelgesi oluşturulmuştur. Belirtke çizelgesi ile yatay boyutta konuların kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olarak yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralandığı, dikey boyutta ise hedeflerin aşamalı olarak bulunduğu ve içerikle hedefler arasındaki ilişkilerin gösterildiği çizelgedir (Sönmez, 2007). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda hedef içerik ve eğitim durumlarının hazırlanmasında hedefler belirlenerek yazılmıştır.

Program içeriğinin oluşturulması; programın hazırlanması sırasında; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkileri bütününe dikkat edilmiştir (Demirel, 2015). Programın içeriğinin belirlenmesinde ne öğretelim sorusuna yanıt aranmış ve programın bütününe uygun olarak modüller programlama yaklaşımı seçilmiştir. Bu yaklaşımla içerik, öbekler halinde düzenlenmiştir.

Uzman görüşüne sunulması; Sosyal Beceri Eğitim Programı'nda yer alan hedef ve içerikleri, amaçları ve alt amaçları, oturumun sayısı ve süresi, değerlendirme teknikleri, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin uygunluğu ile ilgili cevapları aramak amacıyla alanda uzman öğretim elemanlarına danışılmıştır. Bu uzmanlar, beş çocuk gelişimi, bir program geliştirme, bir rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında farklı üniversitelerde eğitim vermekte olan yedi uzmanın görüşleri alınmıştır.(Ek-8) Sosyal Beceri Eğitim Programı'nda yer alan oturumları uygun, kısmen uygun ve uygun değil olduğu düşündükleri konularla ilgili görüşlerini

belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan cevaplar sonucunda değerlendirmeler yapılmış ve Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmaya hazırlanmıştır.

Eğitim durumlarının düzenlenmesi; belirlenen davranışların kazandırılmasında öğrenme yaşantılarının hazırlanma sürecidir. Öğrenme stratejileri araştırılmış ve araştırma yolu ile öğrenme ile işbirliğine dayalı öğrenme modellerinden faydalanılmıştır. Öğretme yöntemlerinden problem çözme, tartışma ve gösterip yaptırma yöntemleri kullanılmıştır. Öğretme tekniklerinden ise; oyun, düz anlatım, tartışma- soru cevap, pantomim/donuk imge, mektup yazma, slogan atma, gazete kupürü okuma, beyin fırtınası, problem çözme, canlandırma, manşet atma, araştırma, belgesel/film izletme, gösterip yaptırma, örnek olay, hikâye tamamlamadan faydalanılmıştır.

Programın değerlendirilmesi; ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütler takımı ile değerlendirilmesi işlemdir (Atılğan, 2016). Programın uygulanması amacına bağlı olarak değişimin sistemli olarak ölçülmesi amacıyla, nitel(yarı yapılandırılmış görüşme formları) ve nicel veri (Akran İlişkileri Ölçeği) toplama araçlarından faydalanılmıştır.

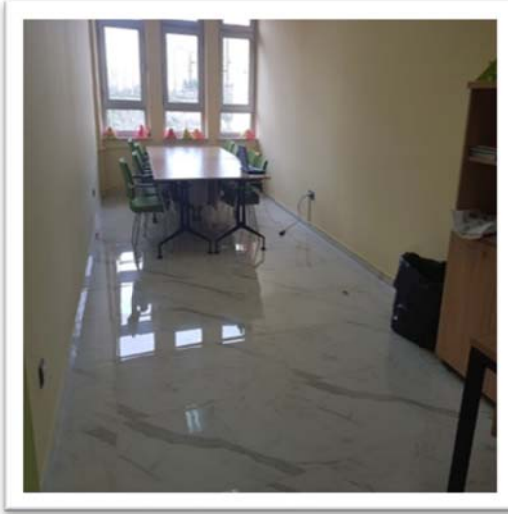
Uzman görüşüne sunulması ve gerekli düzenlemelerin yapılmasından sonra hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı deney grubuna (Etimesgut Bilim Sanat Merkezi) haftada iki yarım gün 1 ders saati (40 dakika) olmak üzere toplam 12 hafta boyunca toplam 24 oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise (Ümitköy Bilim Sanat Merkezi) sadece ön test ve son test uygulanmıştır. Belirlenen alt amaçlara ulaşmak, beceri ve davranışları çocuklara kazandırmak için 24 grup oturum hazırlanmıştır. Her oturumun süresi bir ders saati (40 dakika) olarak planlanmıştır. Grup çalışması, gruba katılan çocukların planlanan aktiviteleri rahatlıkla yapabileceği ve aynı zamanda rahat etkileşim içinde olabilecekleri genişlikte olmalıdır. Gruba dahil edilen çocuk sayısı planlanan amaçların gerçekleştirilebilmesi için 18 kişi ile sınırlı tutulmuştur.

Çizelge 2.13’de program geliştirme aşamaları sonucunda akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik 24 oturumdan oluşan Sosyal Beceri Eğitim Programı’nda yer alan oturumlarının isimleri yer almaktadır.

Çizelge 2.13. Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan oturumlar

1.Oturum: Tanışma
2.Oturum: İletişim Unsurları
3.Oturum: Etkileşimin Etkileri
4.Oturum: Birlikte Daha Çokuz
5.Oturum: Güveni(Li)Rim
6.Oturum: Kelimelerin Gücü
7.Oturum: Değer Verme(Me)
8.Oturum: Motivasyonun Gücü
9.Oturum: Feda(Karlık)
10.Oturum: Sözcükler Olmasa da
11.Oturum: Ben Sen Olsam
12.Oturum: Çatışma (Ma)
13.Oturum: Yol Gösterici Olma
14.Oturum: Kendimi İfade Edebiliyorum
15.Oturum: Empati Benim İşim
16.Oturum: Çözmek ya da Çözmek
17.Oturum: Liderim
18.Oturum: Duyguların Kontrolü
19.Oturum: Kelebek Etkisi
20.Oturum: Birlikte Daha Eğlenceliyiz
21.Oturum: Arkadaşım Seninle Güvendeyim
22.Oturum: İşbirliğinin Önemi
23.Oturum: Bana Arkadaşını Söyle
24.Oturum: Kapanış ve Değerlendirme

Çizelge 2.13 incelendiğinde deney grubundaki çocuklara 24 oturum çizelgede yer alan sırasına göre haftada iki defa, ayda 8 kere olmak üzere toplam 3 ay boyunca Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır.



Şekil 2.5. Uygulamanın yapıldığı yere ait resim 1



Şekil 2.6. Uygulamanın yapıldığı yere ait resim 2

- 1. Hafta:** Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın tanıtılması amacı ile öğretmenlere ve ebeveynlere akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı hakkında bilgilendirici broşür hazırlanmış ve okumaları için gönderilmiştir. Eğitim programında yer alan çocuklarla tanışılmış ve sosyal beceri merkezli kavram haritası oluşturulmuştur. "İletişimin unsurları" adlı oturumda iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar oynanmış ve arkadaşlıkların iletişim becerileri üzerindeki etkisi hakkında sohbet edilmiştir.



Şekil 2.7. Sosyal Beceri Eğitim Programı hakkında bilgilendirici broşüre ait resim



Şekil 2.8. Sosyal beceri konulu kavram haritasına ait resim

2. **Hafta:** Arkadaşlık ilişkilerinin yarattığı olumlu ve olumsuz etkileri tanımlamaya yönelik “Etkileşimin etkileri” adlı oturumda gazete kupüründen yola çıkılmış ve akran ilişkilerinde yarattığı etkiler hakkında beyin fırtınası yapılarak sohbet edilmiştir. “Birlikte daha çokuz” adlı oturumda grup oyunları oynanarak grup üyelerinin birlikte hareket etmesinin önemi hakkında çalışmalar yapılmış, öğretmenlere ve ebeveynlere, çocukların akranlarından etkilendiği durumları yazmaları istenmiştir.



Şekil 2.9. İletişim unsurları adlı oyuna ait resim



Şekil 2.10. Elektrik akımı adlı oyunu gösteren resim

3. **Hafta:** “Güvenilirim” adlı oturumda güven duyulan kişinin özelliklerini ifade etme ve ifade edilen özelliklerin var olma durumu hakkında güven oyunlarından yola çıkarak etkinlikler düzenlenmiştir. “Kelimelerin Gücü” adlı oturumda sözlü iletişimde olumlu duyguların etkisini anlamaya yönelik görseller izlenmiş ve canlandırmalar yapılmıştır. Aynı görseller öğretmenler ve ebeveynlerle paylaşılmıştır.



Şekil 2.11. Güvenilir insana ait özelliklerin yazılmasına ait resim

4. **Hafta:** Arkadaşlık ilişkilerinde değerli olma hissini paylaşabilmeye yönelik “Değer verme(me)” adlı oturumda çocukların metafor yaparak arkadaş ilişkilerini anlatmaları, konu ile ilgili görselleri incelemeleri ve ebeveynlerden öğretmenlerden metaforlarla ilgili cümleler kurmaları istenmiştir. “Motivasyonun gücü” adlı oturumda motivasyonun ilişkilerdeki önemini fark etmeye yönelik videolar izletilmiş ve çalışma kâğıtları doldurulmuştur.



Şekil 2.12. Motivasyon konulu videonun izletimini gösteren resim

5. **Hafta:** Kişilerarası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olmaya yönelik “Feda(karlık)” konulu oturumla, feda etmenin karlılık yaratma durumları hakkında terazi oyunu oynanmış, aynı oyunu evde ve okulda oynamaları için çocuklara verilmiştir. “Sözcükler olmasa da” konulu oturumda akran ilişkilerinde kendi duygularını, olayları, hareket ve resim yolu ile ifade etmeye

yönelik sözsüz iletişim yolları hakkında bilgi verilip, canlandırmalar yapılarak akran ilişkileri hakkında sohbet edilmiştir.



Şekil 2.13. Fedakarlık terazisini oyunu gösteren resim



Şekil 2.14. Sözsüz iletişimde ifade etme örneklerini gösteren resim

6. **Hafta:** Kendini arkadaşının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik “Ben sen olsam” adlı oturum ile belgesel izletimi, örnek olay canlandırma ve çalışma kâğıtları doldurma etkinlikleri yapılmıştır. Aile bireylerinden empatik eğilimleri en yüksek olan kişiyi veya kişileri belirli kriterlerin olduğu bir liste hazırlayıp buna göre seçmeleri istenmiştir. “Çatışma(ma)” oturumu ile çatışma durumlarını fark edebilme ve nedenlerini açıklamaya yönelik çatışma(ma) adlı etkinlik uygulanmış, gösterip yaptırma



Şekil 2.15. Aynılık ve farklılık etkinliğine ait resim

tekniki kullanılarak aynı yönergelerin farklı sonuçları üzerinde akran ilişkileri hakkında sohbet edilmiştir.

- 7. Hafta:** Akran ilişkilerinde yol gösterici olmanın önemini anlayabilmeye yönelik “Yol gösterici” olma adlı oturum ile sesimi takip et adlı oyunun ardından hikâye okunmuş ve hikâye yarıda bırakılarak tamamlamaları istenmiş ardından var olan gerçek üzerine sohbet edilmiştir. Oturumda paylaşılan hikâye çocuklara dağıtılmış ve aile bireylerinde de benzer bir yaşantının olup olmadığı sorulmuştur. İletişim kurarken kendini ifade edebilme becerisini sağlayabilmeye yönelik “Kendimi ifade edebiliyorum” adlı oturum ile ifade etme yöntemleri hakkında bilgi verilmiş ve ardından ikili eşler halinde canlandırma yapmaları istenmiştir.



Şekil 2.16. İfade etme yöntemlerine ait resim

- 8. Hafta:** Kendini karşısındaki kişinin yerine koyma becerisini fark edebilmeye yönelik “Empati benim işim” adlı oturumda yönergelerin verildiği durumları canlandırmaları ve ardından tartışmaları istenmiştir. Kullandığı çatışma çözme yöntemlerini değerlendirebilmeye yönelik “Çözmek ya da çözmek” adlı oturum ile çözüm yöntemleri hakkında bilgi verilmiş ardından çalışma kâğıtlarında yer alan çatışma ve savunma durumları hakkında canlandırmalar yapmaları istenmiştir.

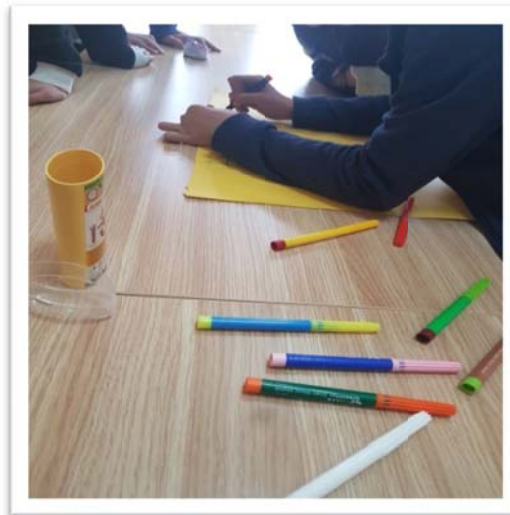


Şekil 2.17. Savunma tekniklerine ait resim



Şekil 2.18. Empati oyununa ait resim

9. **Hafta:** “Liderim” konulu oturum ile liderlik becerilerinin geliştirebilmeye yönelik örnek bir olay anlatılarak beyin fırtınası yapmaları ve buldukları çözüm yollarını ifade etmeleri istenmiştir. Sahip olduğu duyguları doğru ifade edebilmeye yönelik “Duyguların kontrolü” konulu oturum ile cümle tamamlama ve donuk imge oluşturmaları istenmiştir. Aile bireyleri ve öğretmenleri ile ilgili en çok paylaşılan duygu durumlarını; annelerin, babaların, öğretmenlerin ve çocukların yazmaları istenmiştir.



Şekil 2.19. Duyguların kontrolü konulu etkinliğe ait resim

- 10. Hafta:** Akranların arasındaki küçük davranışların ve tutumların önemli sonuçlara yol açabileceğini fark edebilmeye yönelik “Kelebek etkisi” konulu oturumda oyun oynanmış, örnek olay ile bilgilendirmede bulunulmuştur. Kelebek etkisini aile bireylerine anlatıp benzer bir hikâyenin hayatlarında olup olmadığı hakkında bilgi edinmeleri istenmiştir. Akranları ile birlikte olmaktan keyif almaya yönelik “Birlikte daha çokuz” adlı oturumda oyun oynanmış, tartışma tekniği ile birlikteliğin önündeki engeller hakkında gruplar halinde münazara yapılmıştır.



Şekil 2.20. Balondaki düşünceler konulu etkinliğe ait resim

- 11. Hafta:** Arkadaşına karşı güven duygusunu geliştirebilmeye yönelik “Arkadaşım seninle güvendeyim” adlı oturumda güvene yönelik grup oyunları oynanmış ardından çalışma kâğıtları doldurulmuştur. Aile bireylerine güven ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik hikâye anlatmaları istenmiştir. Arkadaşlarıyla işbirliği yapabilmeyen önemi anlayabilmeye yönelik “İşbirliğinin önemi” konulu oturumda grup oyunları oynanmış ve ardından hikâye yarıda kesilerek sonunu tahmin etmeleri istenmiştir.



Şekil 2.21. İşbirliğinin önemine yönelik etkinliğe ait resim

- 12. Hafta:** Akran ilişkilerinde karşılıklı etkileşimin farkında olmaya yönelik “Bana arkadaşımı söyle” konulu oturumda atasözünden yola çıkarak grup halinde canlandırma yapmaları istenmiştir. Sosyal Beceri Eğitim Programı ile akran ilişkilerinin geliştirebilmeye yönelik kapanış etkinliği ile Sosyal Beceri Eğitim Programı değerlendirilmiş ve boş bırakılan cümleleri tamamlamaları istenmiştir.



Şekil 2.22. Sosyal Beceri Eğitim Programını değerlendirmeye yönelik etkinlik resmi

Program süresince ev ödevi adı altında öğretmen ve aile katılımını sağlamak için verilen ev ödevleri çocuklar aracılığı ile toplanarak dosyalanmıştır. Programda yer alan etkinlikler öğretmenler ve ebeveynlerle paylaşılmıştır.

2.5.1. Örnek Program Oturumu

Çizelge 2.14. “Me” olumsuzluk eki etkinlik planı

<p>Oturumun adı: DEĞER VERME(ME)</p> <p>Etkinliğin Adı: Me Olumsuz Eki</p> <p>Etkinliğin Amacı: Arkadaş ilişkilerinde değer verme kavramını anlatabilme</p> <p>Yöntem ve teknik: Soru cevap</p> <p>Süre: 10 dakika</p> <p>Etkinliğin Uygulanması: Oturumun konusu olan “Değer Verme” kavramı üzerinde konuşulur ve tahtaya “Değer verme(me)” sözcüğü yazılır. Yazıldığı şekilde parantez içindeki “me” ekinin yarattığı etkinin neler olduğu hakkında sohbet edilir. Arkadaş ilişkilerinde değer verme ve değer vermeme konusunda en sık yaşanan sorunun hangi konu üzerinde olduğu sorulur ve sorulan soruların cevaplarını değer vermem çünkü ve değer veririm çünkü ile bitirmeleri istenir. Benzer deneyimleri olan çocukların sözlü olarak paylaşımları istenir.</p> <p>Etkinliğin Değerlendirilmesi: Belirlenen amaca uygunluk değerlendirilir.</p>
--

Değer vermek ve vermemek arasındaki ince fark bazen buradaki olumsuz eki gibi kolay fark edilemeyebiliyor. Sizlerin de arkadaş ilişkilerinde fark etmeden ya da fark ederek değer vermediğiniz arkadaşlarınız olabilir mi? Şimdi uygulayacağımız etkinlikte değer verme konusundaki ön yargılarımızdan birinden bahsetmek istiyorum.

Çizelge 2.15. Ametist taşı etkinlik planı

Oturumun adı: DEĞER VERME(ME)

Etkinliğin Adı: Ametist taşı

Etkinliğin Amacı: Ön yargıların fark edilmesini sağlayabilme

Yöntem ve teknik: Araştırma

Materyal: Ametist taşı

Süre: 15 dakika

Etkinliğin Uygulanması: Öğretmen madenlere, değerli taşlara ilgi duyan çocukların kimler olduğunu sorar ve madenleri anlatan kitaplar masalara dağıtılır. Öğretmen değerli taşlardan biri olan Ametist taşı örneğini ön yüzeyini kapatarak çocuklara dağıtır. Arka yüzeyine bakıp değerli bir taş olup olmadığı sorulur ve çocukların incelemesini ister. Daha sonra taşın ön yüzeyi gösterilir ve araştırma yapmaları için kaynak kitaplar dağıtılır. Ardından taşın iç ve dış görüntüsünün birbirinden farklı olduğu vurgusu üzerine durulur. Taşın dış yüzüne bakıp içinin de böyle bir görüntüye sahip olup olamayacağı hakkında tartışılır. Kahverengi taş görüntüsünün içinde mor parlayan camsı taşların yer alması hakkında ne düşündükleri sorulur. Sizce arkadaşlık ilişkileri ve ametist taşı arasında bir benzetme kurgulasanız nasıl cevaplar verirdiniz.

Etkinliğin Değerlendirilmesi: Belirlenen amaca uygunluk değerlendirilir.

Ametist taşının görüntüsü dikkatinizi çok çekti, ilk başta gösterdiğim ametist taşının arka kısmına bakıp böyle farklı renklere sahip bir taş olacağını düşünebilir miydiniz? Sizce arkadaşlık ilişkilerinde de ametist taşının arka yüzüne bakıp hiç iletişime geçmediğiniz arkadaşlarınız var mı? Verilen cevaplar dinlenir ve ardından son etkinliğe geçilir.

Çizelge 2.16. Tablolardaki benzerlik adlı etkinlik planı

Oturumun adı: DEĞER VERME(ME)

Etkinliğin Adı: Tablolardaki Benzerlik

Etkinliğin Amacı: Bilgileri ilişki becerilerine transfer edip uyarılama

Yöntem ve teknik: Metafor ve beyin fırtınası

Materyal: Resim

Süre: 15 dakika

Etkinliğin Uygulanması: Ametist taşı hakkındaki incelemeye ara verip, öğretmen sınıfa Velazquez'in 1656 yılında tamamladığı "LasMeninas" tablosunun resmini koyar, ardından Picasso'nun 1957 yılında 'LasMeninas'e gönderme yaptığı resim incelenir. İkinci resmi görünce Picasso'nun resmindeki öğelerin ne olduğunu ve bu resmin Velazquez'in tablosuna gönderme olarak yapılmış olduğunun fark edebilmesi için gerekli açıklamalarda bulunulur. "Hayatta hiçbir şey Velazquez'in resmi kadar belirgin ve net değildir. Bazen gerçekler Picasso'nun resmindeki gibi şekil değiştirmiş olarak görülebilir. Picasso'nun resmine bakıp, Velazquez'in resmini görebilenler zaman ve emek harcayıp gerçeği görebilirler. " diye tanımlandıktan sonra etrafımızda değer vermeyip göremediğimiz arkadaşlıkların olup olmadığı sorusu yöneltilir. Ardından ametist taşından yola çıkarak metafor yapmaları istenir. (Gerekirse metafor hakkında bilgi verilir. Metafor: Bir şeyi başka şey ile benzetmeye, kıyaslamaya, anlatmaya yarayan mecazlardır.)

Etkinliğin Değerlendirilmesi: Belirlenen amaca uygunluk değerlendirilir.

Tartışma Soruları: Çevrenizde değer vermeyi ihmal ettiğiniz bir arkadaşınız var mı?

Metafor ne demek?

Arkadaşlık ilişkilerinde değer verilme hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ev Ödevi: Ailelerden çocuklarını birer cümle ile metaforik benzetme yapmaları istenir. Öğretmenlerden çocuklara yönelik metaforlar ile her bir çocuğu birer cümle ile tanımlamaları istenir.

Bu oturumda arkadaşlık ilişkilerinde değer verme ve değer vermemeye neden olabilecek durumları fark ettirmeye çalışıldı. Arkadaşlık ilişkilerinde bazı olayların ya da bazı durumların aslında gözüktüğü gibi olmayabileceğini anlatmaya çalışıldı.

2.6. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın birinci örneklemini, Akran İlişkileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması doğrultusunda basit tesadüfi örnekleme ile madde sayısına göre belirlenen altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocuklar oluşturmuştur. İkinci örneklemini deneysel çalışma kapsamında seçilen Ankara'daki Etimesgut Bilim Sanat merkezinde eğitime devam eden ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak belirlenen altıncı ve yedinci sınıf çocukların tamamı oluşturmuştur. Araştırmanın üçüncü örneklemini ise deney grubuna katılan çocukların ebeveynleri ve Bilemde eğitim vermekte olan öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen Akran İlişkileri Ölçeği ve Genel Bilgi formu araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Nitel veriler ise, öğretmenler ve ebeveynler için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Şubat/Mayıs ayları arasında altıncı ve yedinci sınıfa devam eden bilim sanat merkezinde eğitim almak olan çocuklara haftada 2 (iki) gün, 40 dakika ders süresince olmak üzere toplam 24 oturum uygulanmıştır.

2.6.1. Ön testlerin uygulanması

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Dairesi Başkanlığı'ndan Ankara'da bulunan bilim sanat merkezlerinde çalışma yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Çalışma kapsamında Ankara'da bulunan bilim sanat merkezlerinde çocuklara üç ay boyunca ön testler uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Etimesgut Bilim Sanat Merkezi deney grubu, Ümitköy Bilim Sanat merkezi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ön test sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı ayrı düzenlenmiş olan formlara kaydedilmiştir. Çocuklardan elde edilen ön test puanları doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

2.6.2. Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra kontrol grubunda yer alan çocuklara haftada iki kere 40 dakika olmak üzere üç ay süre ile toplam 24 oturum araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 2017 yılı şubat-Mayıs aylarında ‘‘Sosyal Beceri Eğitim Programı’’ uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının uygulanması sürecinde eğitim programlarında kullanılacak olan materyaller hazırlanmış olup uygulama yapıldığı mekânda etkin bir şekilde kullanımları sağlanmıştır.

2.6.3. Son testlerin uygulanması

Deney grubuna eğitim programının uygulanmasının ardından, 1 hafta ara verilip son test Mayıs 2017 tarihinde deney ve kontrol gruplarına Akran İlişkileri Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların öğretmenlerine ve ebeveynlerine ise yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır.

2.6.4. Kalıcılık testlerinin uygulanması

Uygulanan eğitim programında kalıcılığın belirlenmesi amacıyla son testin uygulanma zamanından sonraki yapılan üç ile altı hafta arasının değerlendirme için uygun olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda Sosyal Beceri Eğitim Programı’nın üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara olan etkisinin kalıcı olup olmadığının anlaşılması amacıyla son testlerin uygulanmasından üç hafta sonra Akran İlişkileri Ölçeği 2017 Yılı’nın Haziran ayının ikinci haftasında kontrol grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmayan çocuklara son testlerin uygulanmasının ardından etik değerlere uygunluk açısından Sosyal Beceri Eğitim Programı’na benzer etkinlik örnekleri gönüllü katılım sağlanan çocuklara uygulanmıştır.

2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

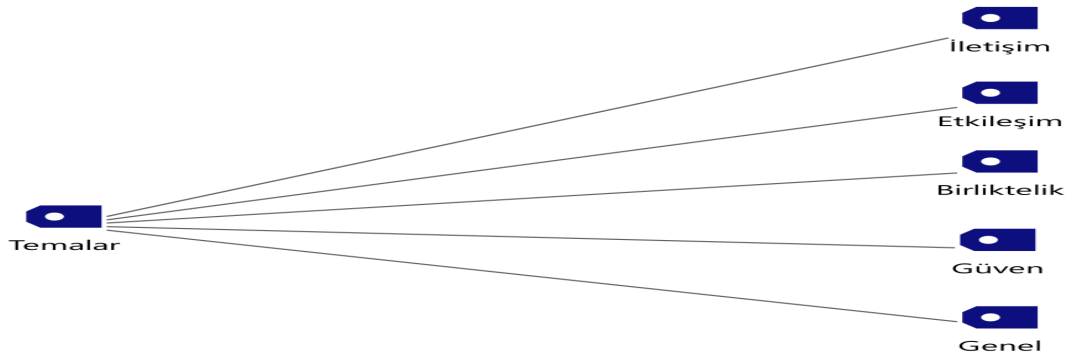
Bu bölümde araştırma kapsamında toplanılan veriler üzerinde yapılan analiz ve yorumlamalara yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen ön test, son test ve kalıcık testi verilerinin analizi için, Statistical Package for Social Sciences (SPSS ver.22) bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Araştırmada sosyo-demografik verilerin değerlendirilmesinde sayı ve yüzdelik değerler kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan işlemlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normal olup olmadığı normallik testi ile incelenmiştir.

Nicel verilerin analizinde; SOBEP'in etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol gruplarında iki faktörlü ANOVA ile test edilirken, deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı ise ilişkili örneklem için t testi ile analiz edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde; yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş ve genel görünümde belirtilen (Şekil 2.23) her bir temaya ilişkin kodlar ve ayrıntılı bulgular, sonuçların anlaşılabilirliğini sağlamak için alt başlıklar halinde ayrı ayrı sunulmuştur. Alanda çalışan uzman kişi desteği ile verilen cevaplar doğrultusunda MAXQDA nitel veri analiz programından faydalanılmıştır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin cevapları kategorik olarak değerlendirilmiş ve benzeyen kategoriler, kavramlar bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Nitel bulgulardan elde edilen veriler şekil 2.23'te verilmiştir.



Şekil 2.23. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulanma sürecine ilişkin bulguların teması

Çizelge 2.17. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ort.	S	ShapiroWilk	Ort.	S	ShapiroWilk
Öntest	İletişim	63,7222	7,39480	,915	63,0000	6,86851	,860
	Etkileşim	45,0556	6,64629	,929	45,0556	4,88060	,894
	Birliktelik	34,6111	5,07750	,879	35,5000	4,69355	,875
	Güven	62,8333	8,31901	,952	62,0556	5,40666	,931
	Toplam	206,222	25,026	931	205,611	18,9337	,897
Sontest	İletişim	65,8333	6,25206	,934	63,5556	6,65293	,880
	Etkileşim	48,1111	5,16651	,954	44,3889	5,37028	,906
	Birliktelik	35,4444	4,47506	,907	35,6111	4,75443	,879
	Güven	64,4444	7,00607	,970	61,1111	4,66386	,902
	Toplam	213,833	20,8869	,947	204,666	18,9426	,906
Kalıcılık Testi	İletişim	65,5556	5,42567	,849			
	Etkileşim	48,2222	4,89364	,962			
	Birliktelik	35,5000	4,54067	,946			
	Güven	63,5000	6,81046	,977			
	Toplam	212,777	19,4831	,955			

*p<.01

Çizelge 2.17 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarında Shapiro-Wilk Testi sonucunda yapılan ön test, son test ve kalıcılık testinde aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'n etkili olup olmadığı ilişkili ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile test edilmiştir. Analizlerde ilk faktör grup (deney ve kontrol –iki düzey) ve ikinci faktör ise tekrarlı ölçümleri oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı ise ilişkili örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubundaki çocukların öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar MAXQDA nitel veri analiz programı ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim almakta olan, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitiminin akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanması amacı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular; iletişim, etkileşim, birliktelik, güven ve toplam akran ilişkileri puanı olmak üzere her bir boyuta ilişkin deney ve kontrol grubuna ait nicel veriler ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait nitel veri sonuçları birlikte verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran İlişkileri Ölçeği iletişim alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testine ait sonuçlar Çizelge 3.1, Çizelge 3.2, Çizelge 3.3'te ve Şekil 3.1'de ve Akran ilişkileri iletişim becerilerinde yaşanan sorunların sebeplerine ait öğretmen ve ebeveynlerin ön ve son görüşmelerine ait sonuçlar Şekil 3.2, Şekil 3.3, Şekilde 3.4 ve Şekil 3.5'de

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testine ait sonuçlar Çizelge 3.4, Çizelge 3.5, Çizelge 3.6 ve Şekil 3.6'da, Akran ilişkilerinde çocuklar birbirleriyle nasıl etkilenir sorusuna ait öğretmen ve ebeveynlerin ön ve son görüşmelerine ait sonuçlar Şekil 3.7, Şekil 3.8, Şekil 3.9 ve Şekil 3.10'da,

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testine ait sonuçlar Çizelge 3.7, Çizelge 3.8, Çizelge 3.9 ve Şekil 3.11'de, Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlara ait öğretmen ve ebeveynlerin ön ve son görüşmelerine ait sonuçlar Şekil 3.12, Şekil 3.13, Şekil 3.14 ve Şekil 3.15'de,

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testine ait sonuçlar Çizelge 3.10, Çizelge

3.11, Çizelge 3.12 ve Şekil 3.16’da, arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma nedenleri ve çözüm yollarına ait öğretmen ve ebeveynlerin ön ve son görüşmelerine ait sonuçlar Şekil 3.17, Şekil 3.18, Şekil 3.19, Şekil 3.20, Şekil 3.21, Şekil 3.22, Şekil 3.23 ve Şekil 3.24’de,

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Akran ilişkileri ölçeği toplam puana ait ön test, son test ve kalıcılık testine ait sonuçlar Çizelge 3.13, Çizelge 3.14, Çizelge 3.15 ve Şekil 3.25’de Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentilere ait öğretmen ve ebeveynlerin ön ve son görüşmelerine ait sonuçlar Şekil 3.26, Şekil 3.27, Şekil 3.28, Şekil 3.29’da sunulmuştur.

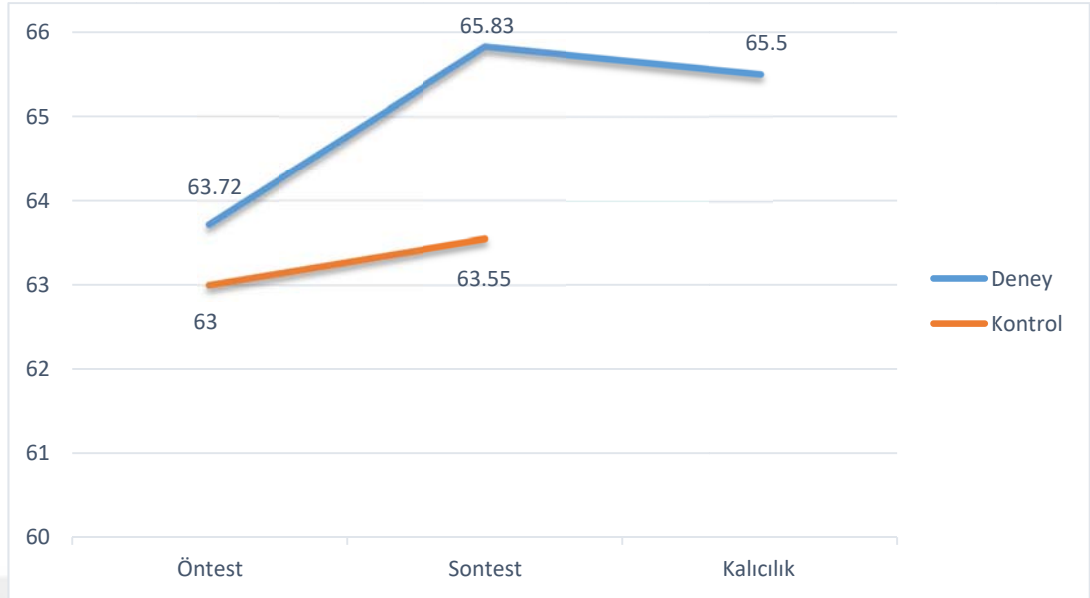
Akran İlişkileri Ölçeği İletişim Alt Boyutuna Ait Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları Çizelge 3.1’de, grupların ölçek puanlarında zamana bağlı gözlenen değişimi Şekil 3.1’de, işlemin etkisine ilişkin ANOVA test sonuçları Çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları

Grup	n	Ön test		Son test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney	18	63,72	7,39	65,83	6,25
Kontrol	18	63,00	6,86	63,55	6,65
Toplam	36	63,36	7,04	64,69	6,46

Çizelge 3.1 incelendiğinde, deney grubu öntest akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutu puan ortalamaları Ort=63,72 (ss=7,39), kontrol grubu öntest iletişim alt boyutu puan ortalamaları Ort.=63 (ss=6,86) olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamaları ise deney ve kontrol grubu için sırasıyla Ort.=65,83 (ss=6,25) ve ort.=63,55 (ss=6,65) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları

Şekil 3.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki akran ilişkileri ölçeğinin iletişim alt boyutu puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu, uygulama sonrasında deney grubunun ortalamalarının arttığı, buna karşılık kontrol grubunun ortalamasındaki değişimin çok az olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası deney grubu için yapılan kalıcılık testi puanları incelendiğinde, sontest puanlarına oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle uygulanan sosyal beceri eğitim programının iletişim alt becerisi için kalıcı olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin iletişim alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları

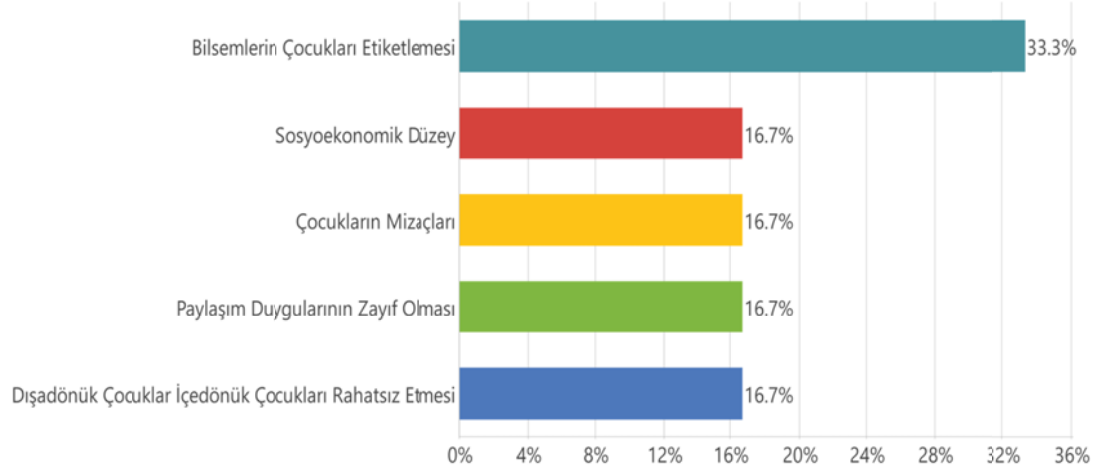
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	40,500	1	40,500	.448	.508	.013
Hata	3072,444	34	90,366			
Gruplar içi						
Ölçüm	39,158	1	39,158	14,295	.001	.296
GxÖ	10,889	1	10,889	4,864	.034	.125
Hata	76,111	34	2,239			

Çizelge 3.2 deneysel işlemin etkisine ilişkin test sonuçlarına bakıldığında, grup ve ölçüm değişkenlerinin Akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 34)=4,864$, $p<.05$. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinden sonrasına iletişim boyutuna ilişkin akran ilişkilerinde anlamlı farklılaşma olduğunu, sosyal beceri eğitimi alan deney grubunun sosyal beceri eğitimi almayan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, sosyal beceri eğitim programının çocukların akran ilişkilerinde iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. İletişim alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili ölçümler için t testi sonuçları Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3. Deney Grubundaki Çocukların Akran İlişkileri Ölçeği iletişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları

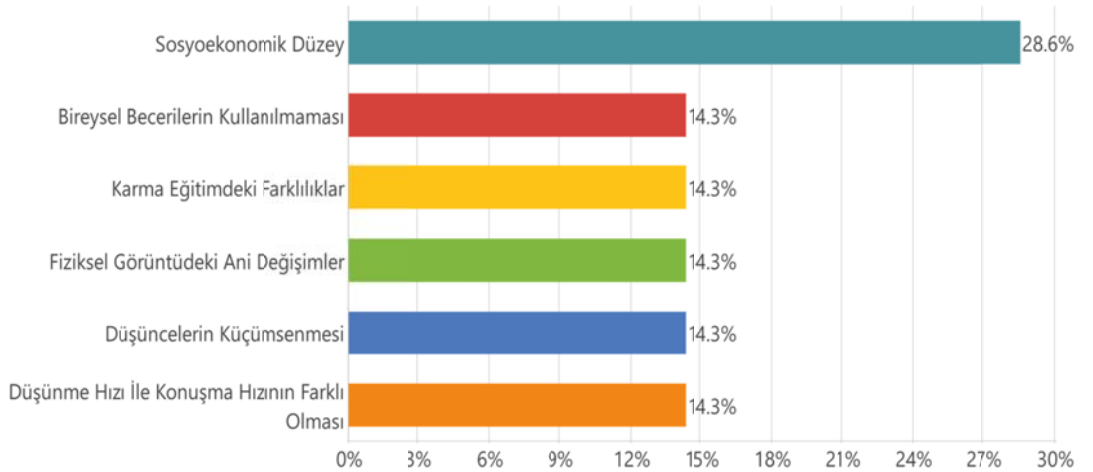
Ölçüm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	18	65,83	6,25	17	.591	.562
Kalıcılık	18	65,55	5,42			

Araştırmada, eğitim programı alan grupta işlemin etkisinin kalıcılığını test etmek amacıyla çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan ilişkili t-testi sonuçları, farkın anlamlı olmadığını göstermiştir ($t(17)=.591$, $p>.05$). Buna göre deneysel işlemin iletişim boyutuna ilişkin akran ilişkilerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu ifade edilebilir.



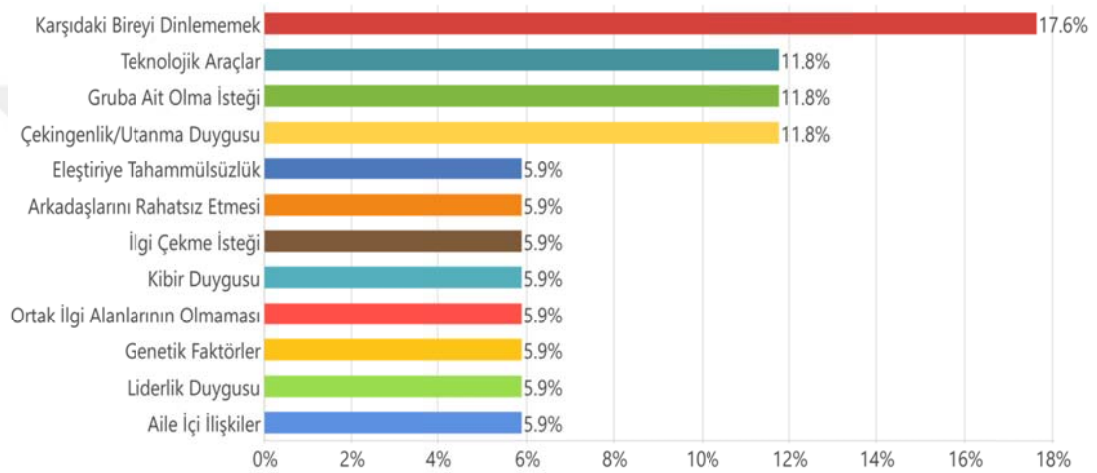
Şekil 3.2. Öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla iletişimlerinde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda, üstün zekâlı olma durumunun çocukları etkilemesi (%33,3), ailelerin sosyo ekonomik düzeyi (%16,7), çocukların sahip olduğu mizaçlar (%16,7), paylaşım duygularının yeterince gelişmemiş olması (%16,7) ve dışa dönük olduğu düşünülen çocukların içe dönük olduğu düşünülen çocuklar tarafından rahatsız edilmesi (%16,7) şeklinde belirtilmişlerdir.



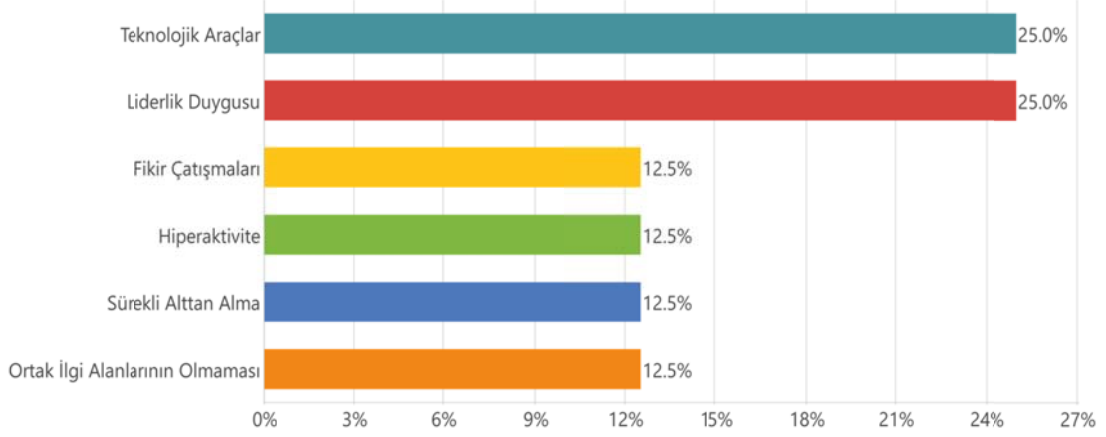
Şekil 3.3. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleriyle yapılan son görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla iletişimlerinde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda, ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri (%28,6), çocukların sahip oldukları bireysel becerileri yeterince kullanamamaları (%14,3), karma eğitimde yaşanan farklılıklar (%14,3), ergenlik dönemine ait fiziksel görünümdeki ani değişimler (%14,3), arkadaşlarının düşüncelerini küçümseme (%14,3) ve düşünme hızı ile konuşma hızının farklılığı (%14,3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.4. Ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla iletişimlerinde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda, çocukların karşısındaki kişiyi dinlememesi (%17,6), teknolojik araçların yoğunlukla kullanılması (%11,8), belirli bir gruba yoğun bir şekilde ait olma isteği (%11,8), yoğun utanma duygusunu yaşaması (%11,8), yapılan eleştiriye tahammül edememesi (%5,9), arkadaşlarını fiziksel olarak rahatsız etmesi (%5,9), ilgi çekme isteği (%5,9), kibir duygusu (%5,9), arkadaşları ile ortak ilgi alanlarının olmaması (%5,9), genetik faktörler (%5,9), liderlik duygusu ve aile içi ilişkiler (%5,9) olarak ifade etmişlerdir.



Şekil 3.5. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla İletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleri ile yapılan son görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların iletişiminde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda, çocukların teknolojik araçları yoğunlukla kullanması (%25), liderlik duygusu(%25), fikir çatışmaları yaşanması(%12,5), hiperaktivite (%12,5), sürekli alttan alması (%12,5) ve ortak ilgi alanlarının olmaması (%12,5) şeklinde ifade etmişlerdir.

SOBEP etkililiği ile yapılan analizler sonucunda, SOBEP’in akran ilişkileri ölçeğinin iletişim alt boyutunda etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda iletişimde yaşanan sorunların sebeplerine ilişkin ön görüşmede en fazla değinilen sorun “Bilsemlerin çocukları etiketlemesi”, iken son görüşmede ise “sosyo ekonomik düzey” olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde ise ön görüşmede “karşısındaki bireyi dinlememesi” son görüşmede ise “teknolojik araçlar” ve “liderlik duygusu” olarak öne çıkmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği Etkileşim Alt Boyutuna Ait Sonuçlar

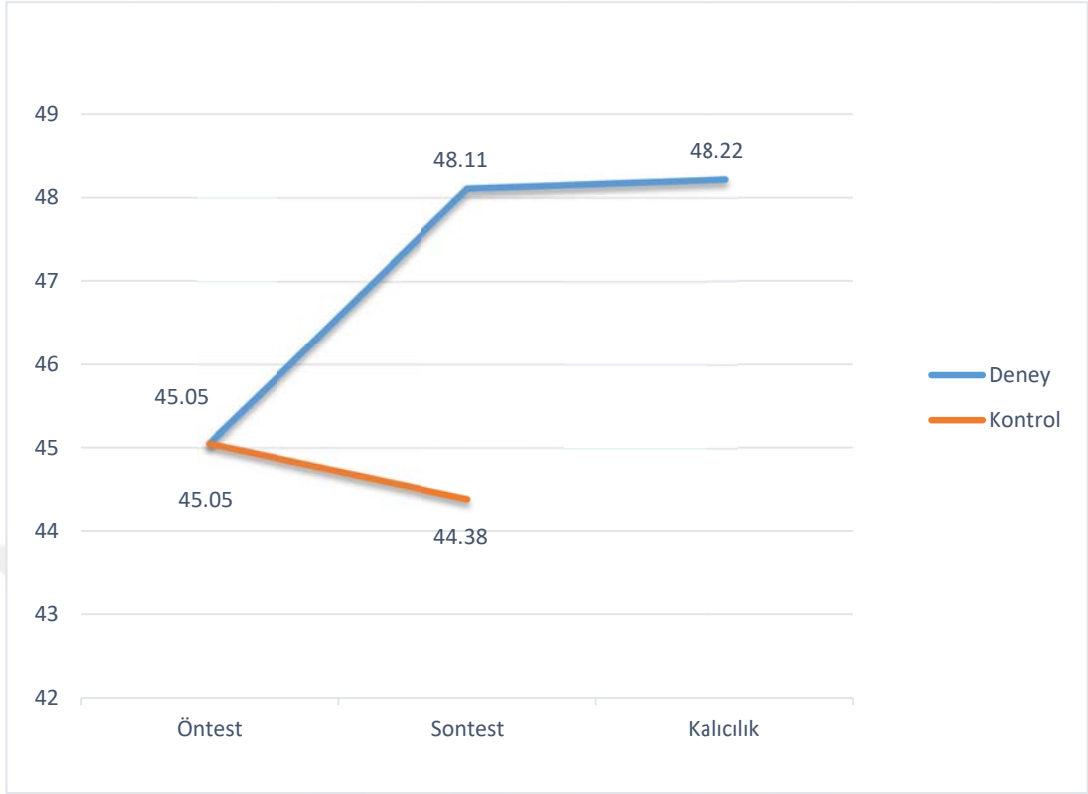
Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları Çizelge 3.4’de grupların ölçek puanlarında zamana bağlı gözlenen değişimi

Şekil 3.6’da işlemin etkisine ilişkin ANOVA test sonuçları Çizelge 3.5’de verilmiştir.

Çizelge 3.4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları

Grup	n	Ön test		Son test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney	18	45,05	6,64	48,11	5,16
Kontrol	18	45,05	4,88	44,38	5,37
Toplam	36	45,05	5,74	46,25	5,52

Çizelge 3.4 incelendiğinde, deney grubu öntest akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 45,05$ (ss=6,64), kontrol grubu öntest etkileşim alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 45,05$ (ss=4,88) olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamaları ise deney ve kontrol grubu için sırasıyla $\bar{X} = 48,11$ (ss=5,16) ve $\bar{X} = 44,38$ (ss=5,37) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları

Buna göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki etkileşim alt boyutu puanlarının ortalamalarının aynı olduğu, uygulama sonrasında deney grubunun akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutu puan ortalamalarının arttığı, kontrol grubunun ortalamasındaki değişimin çok az olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası deney grubu için yapılan kalıcılık testi puanları incelendiğinde ise, son test puanlarına oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle uygulanan sosyal beceri eğitim programının etkileşim alt becerisi için kalıcı olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin etkileşim alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları

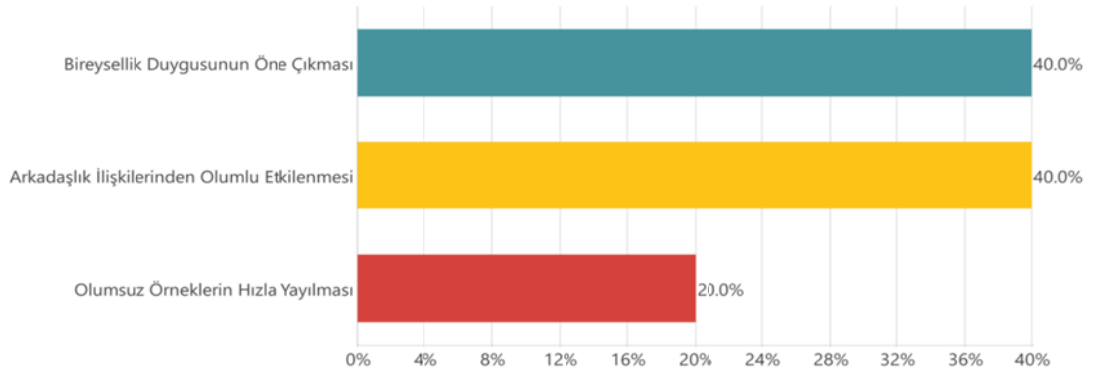
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	62,347	1	62,347	1,038	.315	.030
Hata	2041,472	34	60,043			
Gruplar içi						
Ölçüm	25,681	1	25,681	14,933	.000	.301
GxÖ	62,347	1	62,347	36,253	.000	.516
Hata	58,472	34	1,720			

Deneysel işlemin etkisine ilişkin test sonuçlarına bakıldığında, grup ve ölçüm değişkenlerinin Akran İlişkileri Ölçeği etkileşim alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 34)=36,253$, $p<.05$. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinden sonrasına etkileşim boyutuna ilişkin akran ilişkilerinde anlamlı farklılaşma olduğunu, eğitim alan grubun becerilerinin almayan gruba göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, sosyal beceri eğitim programı çocukların akran ilişkilerinde etkileşim becerileri geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Etkileşim alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili ölçümler için t testi sonuçları Çizelge 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Akran İlişkileri Ölçeği etkileşim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları

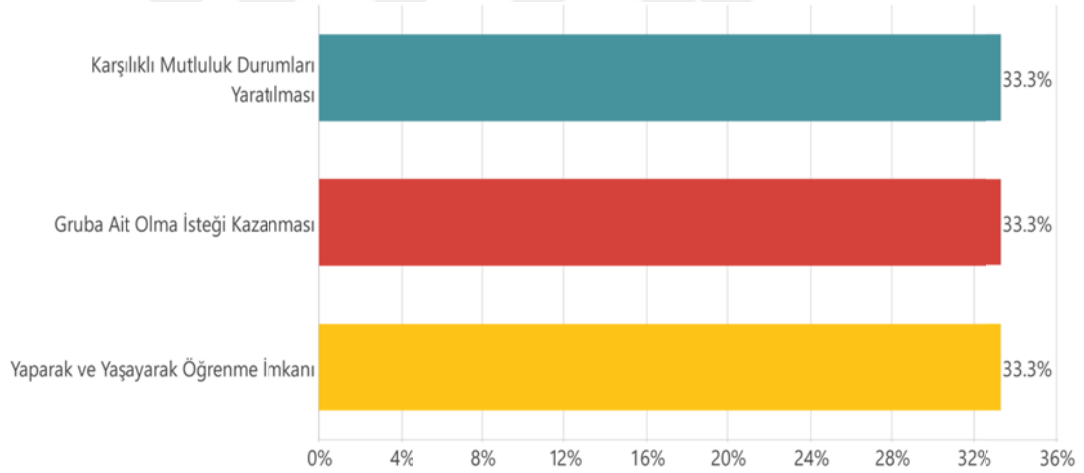
Ölçüm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	18	48,11	5,16	17	.416	.682
Kalıcılık	18	48,22	4,89			

Deney grubundaki çocukların akran İlişkileri Ölçeği etkileşim alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(17)=.416$, $p>.05$. Buna göre deneysel işlemin etkileşim boyutuna ilişkin akran ilişkilerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu ifade edilebilir.



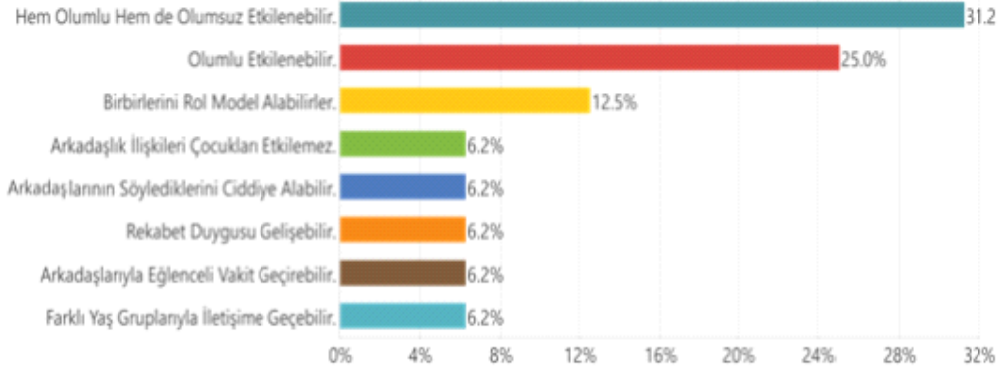
Şekil 3.7. Öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” sorusuna verdiği cevaplar.

Şekil 3.7 incelendiğinde ön görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birbirleriyle kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilendiği sorulduğunda çocukların bireysellik duygusunun öne çıkması (%40), arkadaşlık ilişkilerinden olumlu etkilenmesi (%40) ve olumsuz örneklerin hızla yayılması(%20) şeklinde ifade etmişlerdir.



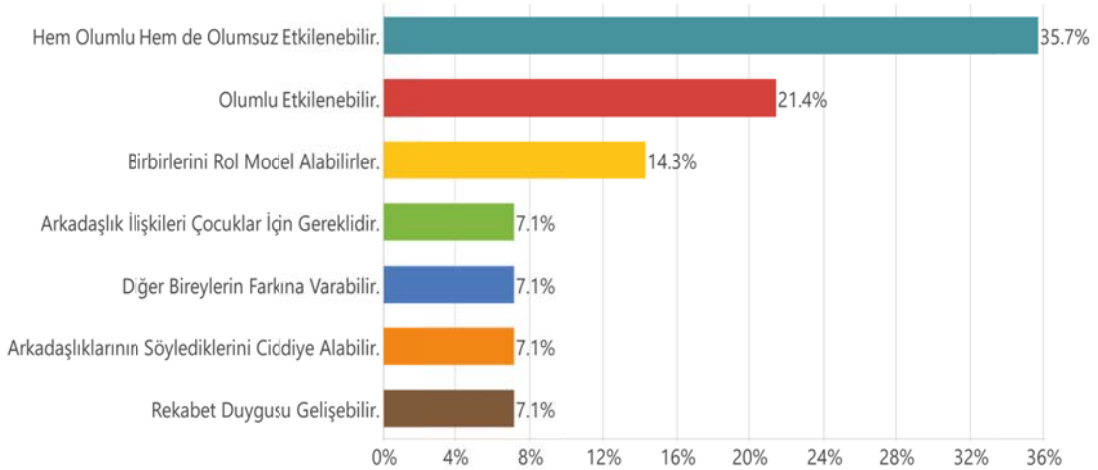
Şekil 3.8. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” sorusuna verdiği cevaplar

Şekil 3.8 incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleriyle yapılan son görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birbirleriyle kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilendiği sorulduğunda karşılıklı olarak olumlu etkilendiği ve mutluluk durumlarının yaratıldığı (%33,3), gruba ait olma isteği kazandıkları (%33,3) ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânlarına sahip oldukları (%33,3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.9. Ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” Sorusuna verdiği cevaplar

Şekil 3.9 incelendiğinde ön görüşmede, ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilendiği sorulduğunda hem olumlu hem de olumsuz etkilendiğinden (%31,2), olumlu etkilendiğinden (%25), birbirlerini rol model alabileceğinden (%12,5), etkileneceğinden (%6,2), ciddi bir şekilde etkileneceğinden(%6,2), rekabet duygusunu geliştireceğinden(%6,2), arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçirebileceğinden (%6,2) ve farklı yaş gruplarıyla iletişime geçebileceği (%6,2) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.10. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birbirleriyle kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede, ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklarla kurdukları

arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilendiği sorulduğunda hem olumlu hem de olumsuz etkilendiği (%35,7), olumlu etkilendiği (%21,4), birbirlerini rol model alabileceği (%14,3) toplumdaki diğer bireylerin farkına varabileceği (%7,1), ciddi bir şekilde etkileneceği (%7,1) ve rekabet duygusunu geliştireceği (%7,1) şeklinde ifade etmişlerdir.

SOBEP etkililiği ile yapılan analizler sonucunda, SOBEP'in akran ilişkileri ölçeğinin etkileşim alt boyutunda etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, arkadaşlık ilişkilerinin etkileri sorulduğunda ön görüşmede "bireysellik duygusu"nun ön plana çıktığı son görüşmede ise "karşılıklı mutluluk durumlarının yaratılması" ön plana çıkmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre ise ön ve son görüşmenin her ikisinde de ise çocukların kurdukları akran ilişkilerinden hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkilendiği ifade etmişlerdir.

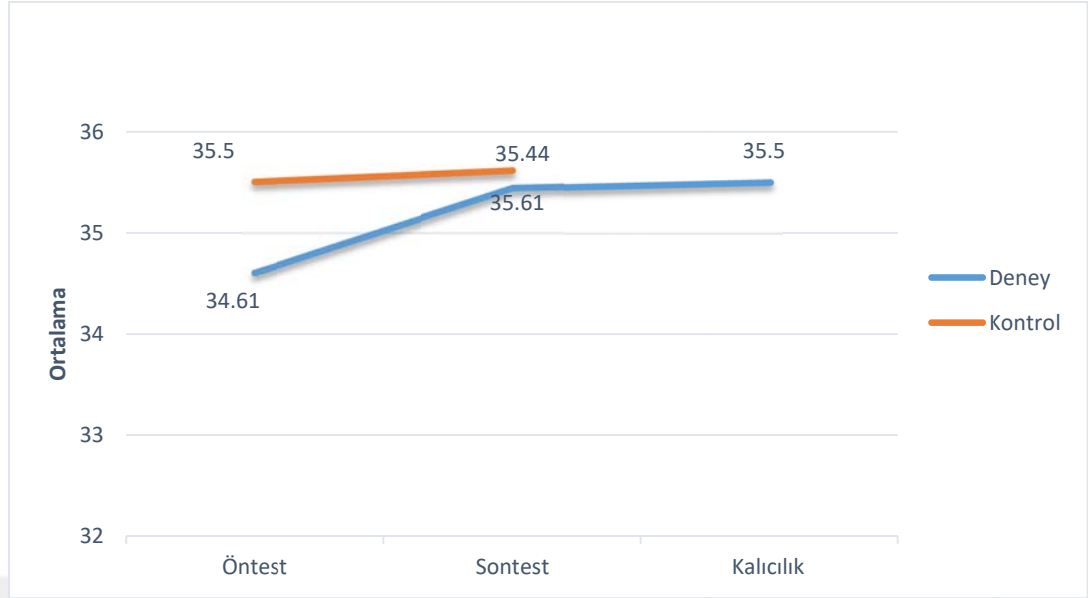
Akran İlişkileri Ölçeği Birliktelik Alt Boyutuna Ait Sonuçlar

Grupların akran ilişkiler ölçeği Akran İlişkileri Ölçeği birliktelik alt boyutu puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 3.7’de, grupların ölçek puanlarında zamana bağlı gözlenen değişimi Şekil 3.11’de, işlemin etkisine ilişkin ANOVA test sonuçları Çizelge 3.8’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları

Grup		Ön test		Son test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney	18	34,61	5,07	35,44	4,47
Kontrol	18	35,50	4,69	35,61	4,75
Toplam	36	35,05	483	35,52	4,55

Çizelge 3.7 incelendiğinde, deney grubu öntest birliktelik alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 34,61$ (ss=5,07), kontrol grubu öntest birliktelik alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 35,50$ (ss=4,69) olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamaları ise deney ve kontrol grubu için sırasıyla $\bar{X} = 35,44$ (ss=4,47) ve $\bar{X} = 35,61$ (ss=4,75) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.11. Deneysel ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları

Buna göre deneysel ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki birliktelik alt boyutu puanlarının ortalamalarının yaklaşık olarak benzer olduğu, uygulama sonrasında deneysel grubunun ortalamalarının arttığı, buna karşılık kontrol grubunun ortalamasındaki değişimin çok az olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.8. Deneysel ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	5,014	1	5,014	.114	.738	.003
Hata	1497,361	34	44,040			
Gruplar içi						
Ölçüm	4,014	1	4,014	3,400	.074	.091
$G \times Ö$	2,347	1	2,347	1,988	.168	.055
Hata	40,139	34	1,181			

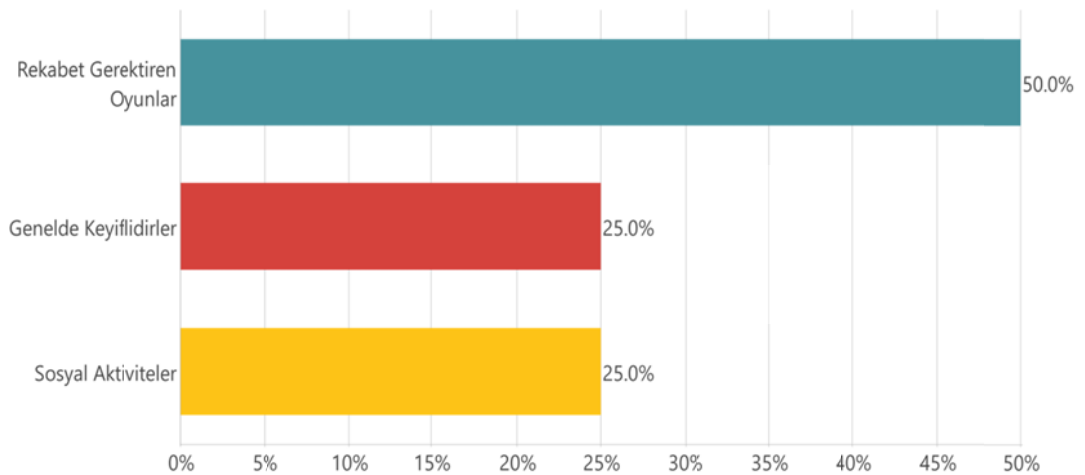
Deneysel işlemin etkisine ilişkin test sonuçlarına bakıldığında, grup ve ölçüm değişkenlerinin Akran İlişkileri Ölçeği birliktelik puanları üzerindeki ortak etkisinin

anlamli olmadigi gorulmektedir ($F(1, 34)=1,198, p>.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarinin uygulama oncesinden sonrasina birliktelik boyutuna iliskin akran iliskilerinde anlamlı farklılaşma olmadigini gostermektedir. Diğ er bir deyiş le, sosyal beceri eđ itim programı çocukların akran iliskilerinde birliktelik becerileri geliş tirmede etkili olmadigi gorulmuş tur. Akran iliskileri olç eđ i birliktelik boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığ i için yapılan iliskili olç umler için t testi sonuçları Ç izelge 3.9'da verilmiş tir.

Ç izelge 3.9. Akran İ liş kileri Öl ç eđ i birliktelik boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları

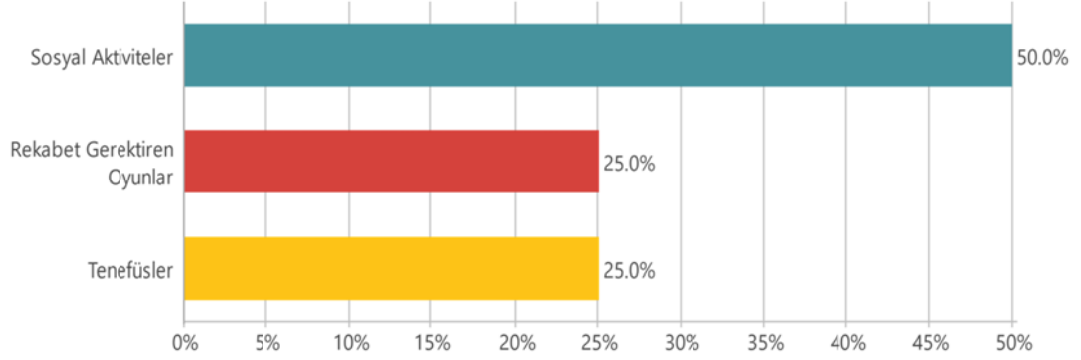
Ölç üm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	18	35,44	4,47	17	.270	.790
Kalıcılık	18	35,50	4,54			

Deney grubundaki çocukların Akran İ liş kileri Öl ç eđ i birliktelik boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(17)=.270, p>.05$. Buna göre deneysel iş lemin birliktelik boyutuna iliskin akran iliskilerini geliş tirmedeki etkisinin kalıcı olduğu ifade edilebilir.



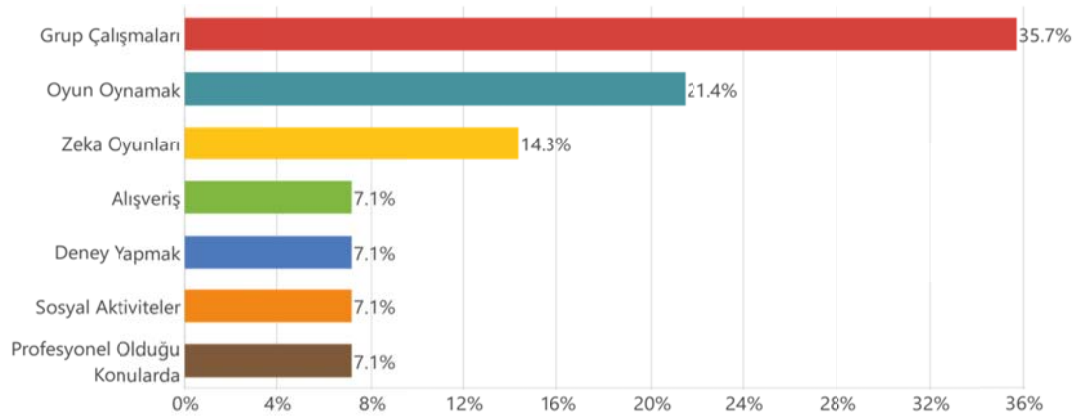
Ş ekil 3.12. Öđ retmenlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldigi durumlar nelerdir?” sorusuna verdiğ i cevaplar

Şekilde 3.12’de ön görüşmede, öğretmenlere üstün zekalı ve yetenekli çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda rekabet gerektiren oyunlar (%50), genelde keyifli oldukları (%25) ve sosyal aktiviteler (%25) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.13. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

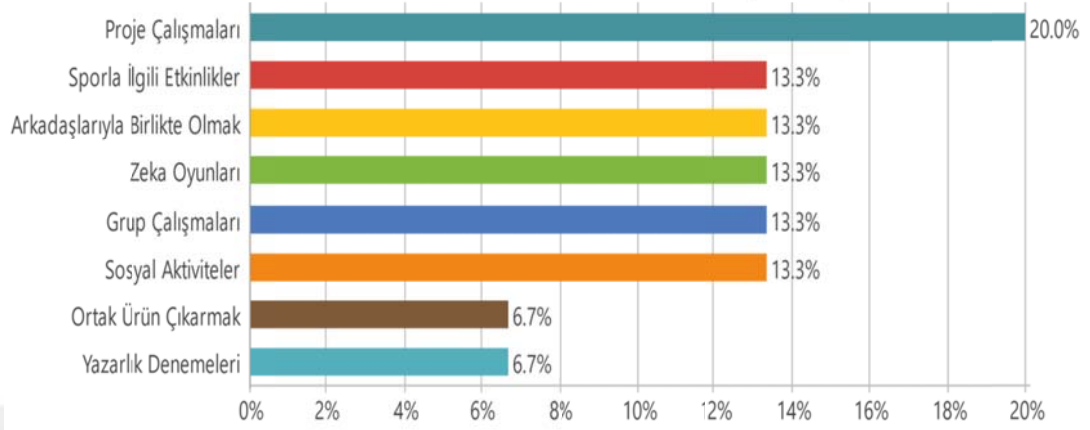
Şekil 3.13’de Üstün zekalı ve yetenekli çocukların öğretmenleriyle yapılan son görüşmede, öğretmenlere üstün zekalı ve yetenekli çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda sosyal aktiviteler (%50), rekabet gerektiren oyunlar (%25) ve ders araları (tenefüsler) (%25) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.14. Ebeveynlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, ebeveynlere üstün zekalı ve yetenekli çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda grup çalışmaları (%35,7), oyun oynamaları (%21,4), zeka oyunları (%14,3), alışveriş yapma (%7,1), deney yapma(%7,1), sosyal

aktiviteler (%7,1) ve uzman olduğu konularda birlikte olma(%7,1) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.15. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Bilsemdeki çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda proje çalışmaları (%20), sporla ilgili etkinlikler (%13,3), arkadaşlarıyla birlikte olma(%13,3), zekâ oyunları(%13,3), grup çalışmaları(%13,3), sosyal aktiviteler(%13,3), ortaya ürün çıkartacak etkinlikler (%6,7) ve yazarlık denemeleri (%6,7) şeklinde ifade etmişlerdir.

SOBEP etkililiği ile yapılan analizler sonucunda, SOBEP’in akran ilişkileri ölçeğinde birliktelik alt boyutunda etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda ön görüşmede rekabet gerektiren oyunlar son görüşmede ise sosyal aktiviteler, ebeveynlerin ön görüşmesinde grup çalışmaları son görüşmesinde ise proje çalışmalarının yer aldığı sonucu elde edilmiştir.

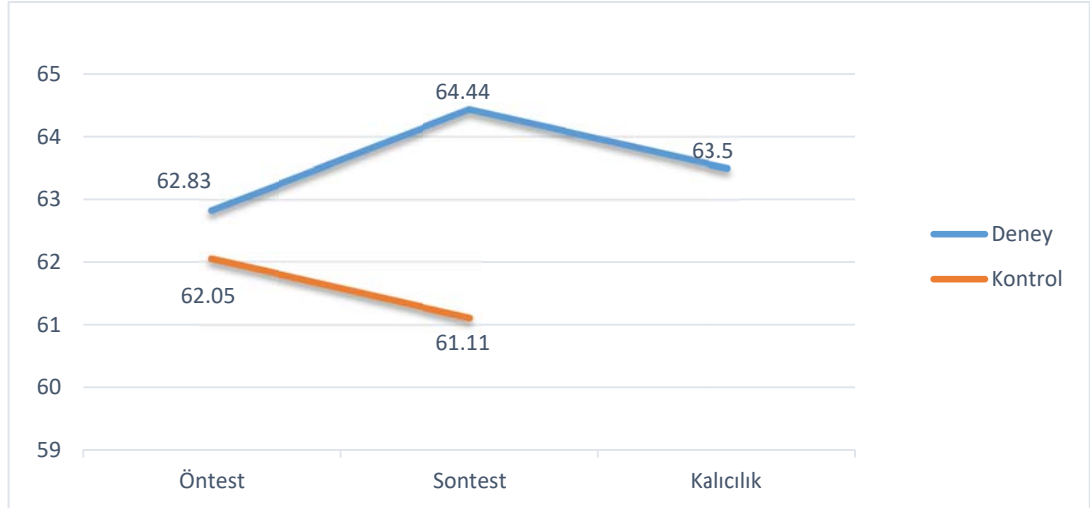
Akran İlişkileri Ölçeği Güven Alt Boyutuna Ait Sonuçlar

Grupların akran ilişkiler ölçeği Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 3.10'da, grupların ölçek puanlarında zamana bağlı gözlenen değişimi Şekil 3.16'da, işlemin etkisine ilişkin ANOVA test sonuçları Çizelge 3.11' de verilmiştir.

Çizelge 3.10. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları

Grup		Öntest		Sontest	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney	18	62,83	8,31	64,44	7,00
Kontrol	18	62,05	5,40	61,11	4,66
Toplam	36	62,44	6,92	62,77	6,10

Çizelge 3.10 incelendiğinde, deney grubu öntest güven alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 62,83$ (ss=8,31), kontrol grubu öntest güven alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 62,05$ (ss=5,40) olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamaları ise deney ve kontrol grubu için sırasıyla $\bar{X} = 64,44$ (ss=7) ve $\bar{X} = 61,11$ (ss=4,66) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.16. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları

Buna göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki güven alt boyutu puanlarının ortalamalarının yaklaşık olarak benzer olduğu, uygulama sonrasında deney grubunun ortalamalarının arttığı, buna karşılık kontrol grubunun ortalamasındaki değişimin çok az olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin güven alt boyutuna ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları

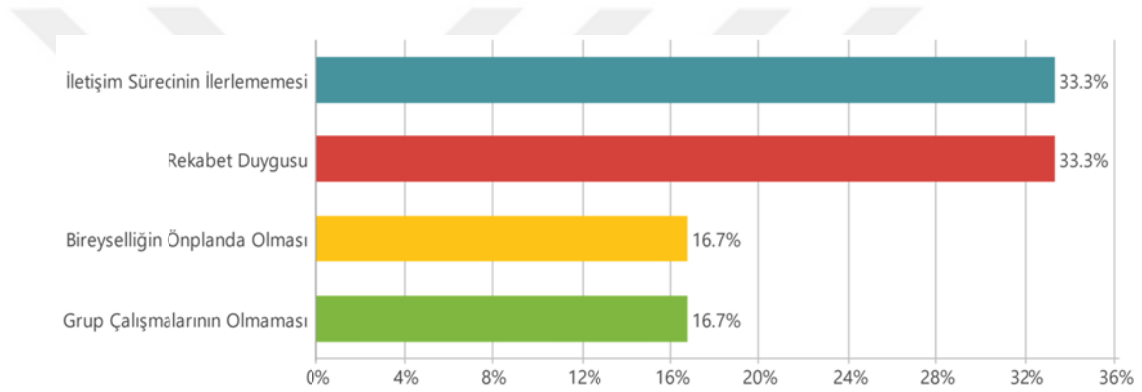
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	76,056	1	76,056	.928	.342	.027
Hata	2786,056	34	81,943			
Gruplar içi						
Ölçüm	2,000	1	2,000	.742	.395	.021
<i>GxÖ</i>	29,389	1	29,389	10,907	.002	.243
Hata	91,611	34	2,694			

Deneysel işlemin etkisine ilişkin test sonuçlarına bakıldığında, grup ve ölçüm değişkenlerinin Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 34)=10,907$, $p<.05$. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinden sonrasına güven boyutuna ilişkin akran ilişkilerinde anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, sosyal beceri eğitim programı çocukların akran ilişkilerinde güven becerileri geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Güven alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili ölçümler için t testi sonuçları Çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12. Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları

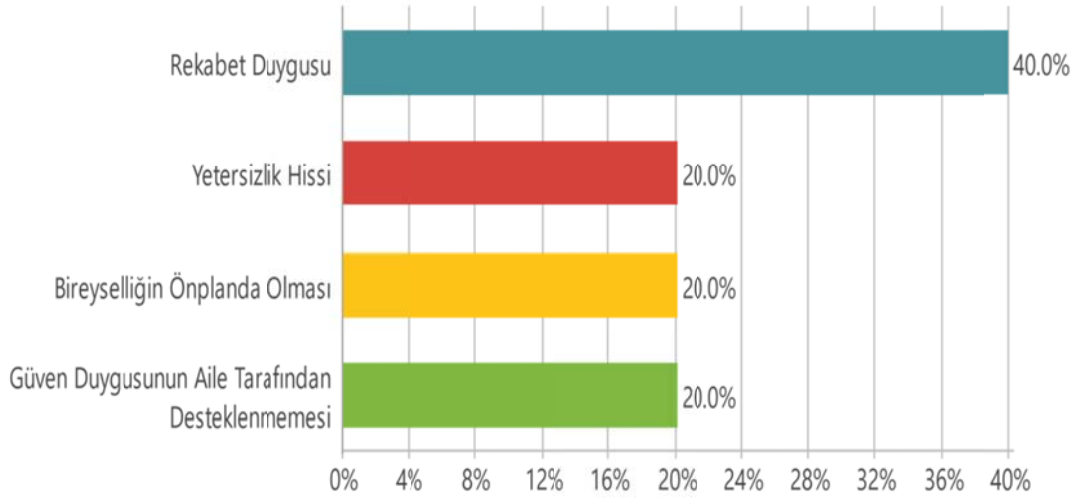
Ölçüm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	18	64,44	7,00	17	2,411	.027
Kalıcılık	18	63,50	6,81			

Deney grubundaki çocukların Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(17)=2,41$, $p<.05$. Buna göre deneysel işlemin güven boyutuna ilişkin akran ilişkilerini geliştirmede uygulama sonrası gözlenen etkinin kalıcı olduğu ifade edilebilir.



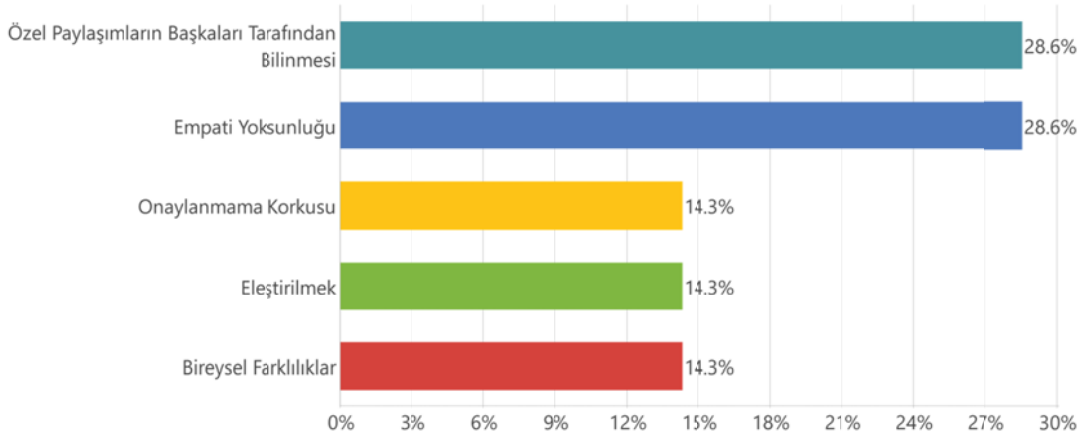
Şekil 3.17. Öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş ilişkilerinde güvensizlik hissine kapılma nedenleri sorulduğunda iletişim sürecinde yaşanan sorunlar (%33,3), rekabet duygusunun varlığı (%33,3), bireysellik durumunun ön planda olması (%16,7) ve grup çalışmalarının yeterince uygulanmaması (%16,7) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.18. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

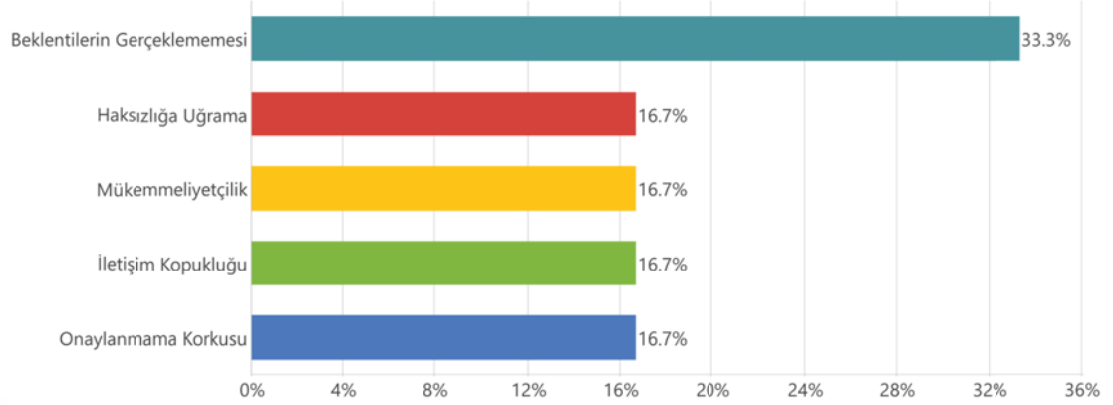
Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleriyle yapılan son görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş ilişkilerinde güvensizlik hissine kapılma nedenleri sorulduğunda, rekabet duygusunun varlığı (%40), yetersizlik duygusunu hissetmeleri (%20), bireysellik durumunun ön planda olması (%20) ve güven duygusunun aile tarafından desteklenmemesi (%20) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.19. Ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş ilişkilerinde güvensizlik hissine kapılma nedenleri sorulduğunda özel paylaşımların başkaları tarafından bilinmesi (%28,6), empati becerisinin yoksunluğu (%28,6), onaylanmama

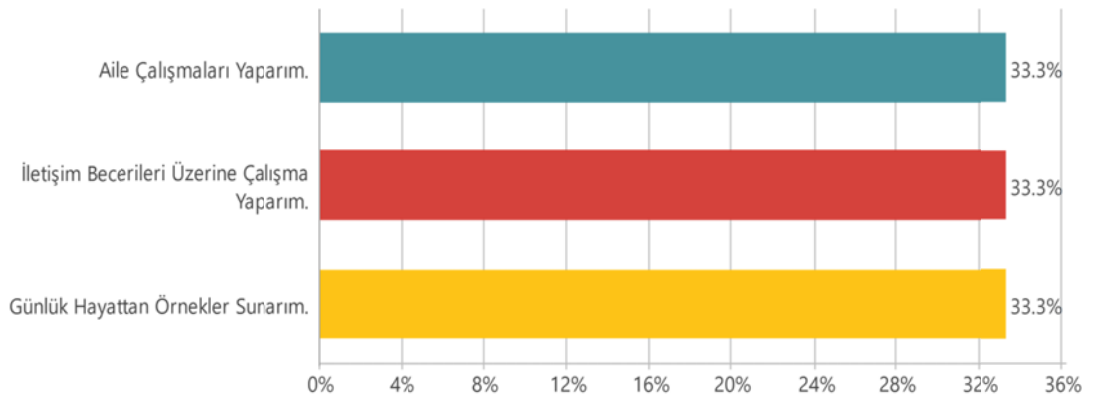
korkusu (%14,3), eleştirilmek (%14,3) ve bireysel farklılıklar (%14,3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.20. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş ilişkilerinde güvensizlik hissine kapılma nedenleri sorulduğunda beklentilerin gerçekleşmemesi (%33,3), haksızlığa uğramaları (%16,7), mükemmeliyetçi düşünme (%16,7), iletişimde yaşanan sorunlar (%16,7) ve onaylanmama korkusu (%16,7) şeklinde ifade etmişlerdir.

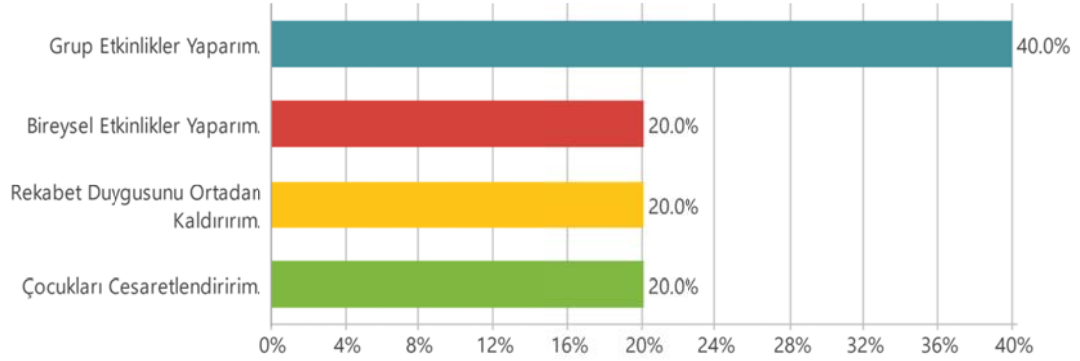
Şekil 3.21. Öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma



durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

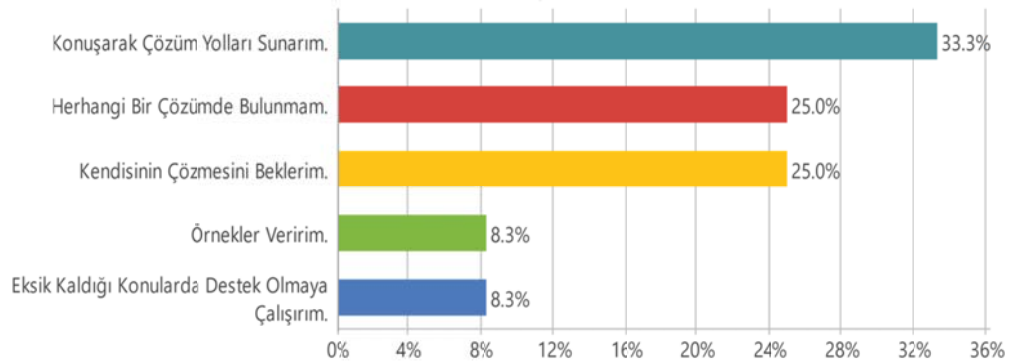
Ön görüşmede, öğretmenlere arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumundaki çözüm yöntemleri sorulduğunda aile çalışmaları yapılabileceği

(%33,3), iletişim becerileri üzerinde çalışma yapabileceği (%33,3) ve günlük hayata benzer örnekler ile konuşma yapabileceği (%33,3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.22. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

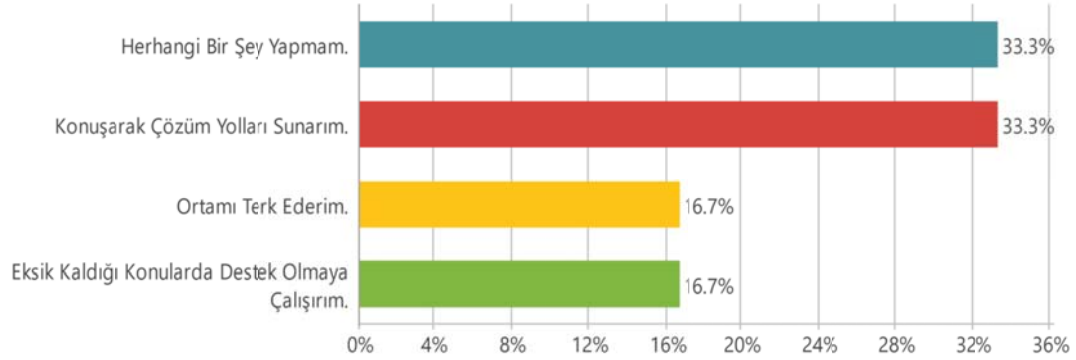
Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleriyle yapılan son görüşmede, öğretmenlere arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumundaki çözüm yöntemleri sorulduğunda grup etkinlikleri yapabilecekleri (%40), bireysel etkinlikler hazırlayabilecekleri (%20), rekabet duygusunu ortadan kaldıracak düzenlemeler yapabilecekleri (%20) ve çocukları cesaretlendirecek uygulamalarda bulunabilecekleri (%20) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.23. Ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, ebeveynlere arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumundaki çözüm yöntemleri sorulduğunda konuşarak çözebileceği (%33,3), herhangi bir çözümde bulunmayacakları (%25), çocuklarının çözmelerini

bekleyecekleri (%25), benzer örnekler verecekleri (%8,3) ve eksikliğini hissettiği alanlarda destek olabilecekleri (%8,3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3. 24. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma durumunu nasıl çözersiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede, ebeveynlere arkadaş ilişkilerinde çocukların güvensizlik hissine kapılma durumundaki çözüm yöntemleri sorulduğunda herhangi bir çözümde bulunmayacakları (%33,3), konuşarak çözebilecekleri (%33,3), ortamı terk edecekleri (%16,7) ve eksikliğini hissettiği alanlarda destek olabilecekleri (%16,7) şeklinde ifade etmişlerdir.

SOBEP etkililiği ile yapılan analizler sonucunda, SOBEP’in akran ilişkileri ölçeğinde güven alt boyutunda etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlere güvensizlik hissine kapılma nedenleri ve çözümleri sorulduğunda ön görüşmede, iletişimde yaşanan sorunların varlığı, çözümün de ise aile çalışmaları olduğu son görüşmede rekabet duygusunun varlığı ve çözümünde ise grup etkinlikleri yapılacağını, ebeveynlerin ön görüşmesinde özel paylaşımların başkaları tarafından bilinmesi ve konuşularak çözülebileceği son görüşmede ise beklentilerinin gerçekleşmemesi ve herhangi bir müdahalede bulunmayacağı şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

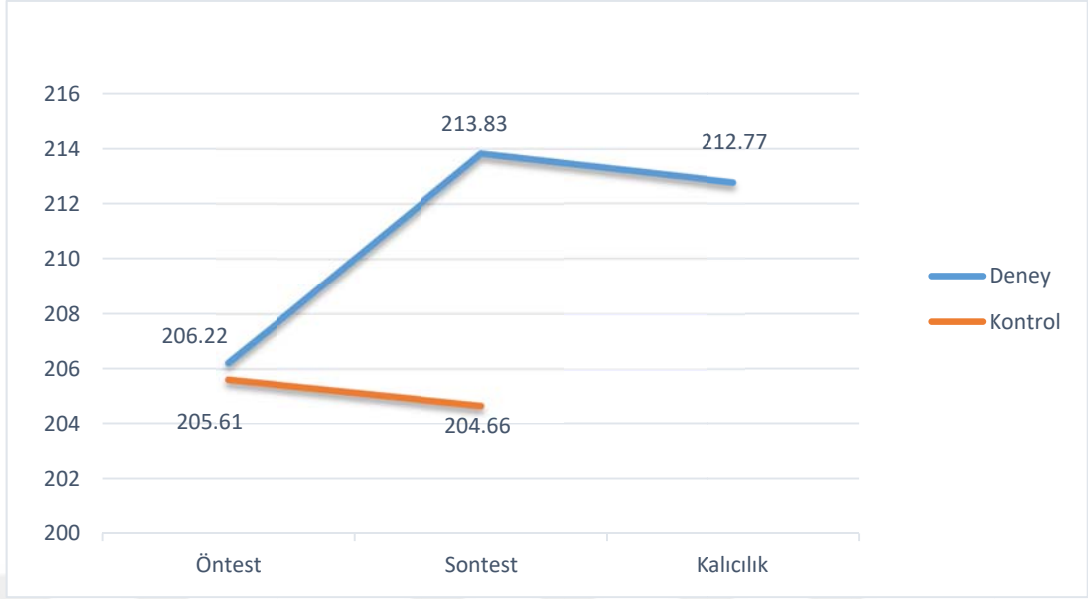
Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puana Ait Sonuçlar

Grupların akran ilişkiler ölçeği Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanına ait betimsel istatistikler Çizelge 3.13’de, grupların ölçek puanlarında zamana bağlı gözlenen değişimi Şekil 3.25’de, işlemin etkisine ilişkin ANOVA test sonuçları Çizelge 3.14’de verilmiştir.

Çizelge 3.13. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği toplam puandan aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları

Grup		Öntest		Sontest	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney	18	206,22	25,02	213,83	20,88
Kontrol	18	205,61	18,93	204,66	18,94
Toplam	36	205,91	21,87	209,25	20,19

Çizelge 3.13 incelendiğinde, deney grubu ön test toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 206,22$ (ss= 25,02), kontrol grubu ön test toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 205,61$ (ss=18,93) olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamaları ise deney ve kontrol grubu için sırasıyla $\bar{X} = 213,83$ (ss=20,88) ve $\bar{X} = 204,66$ (ss=18,94) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.25. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği toplam puana ait ön test, son test ve kalıcılık test puan ortalamaları

Buna göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki akran ilişkileri puanlarının ortalamalarının yaklaşık olarak benzer olduğu, uygulama sonrasında deney grubunun ortalamalarının arttığı, buna karşılık kontrol grubunun ortalamasındaki değişimin çok az olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası deney grubu için yapılan kalıcılık testi puanları incelendiğinde, sontest puanlarına oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle uygulanan sosyal beceri eğitim programının akran ilişkileri için kalıcı olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeğinin toplam puana ait ön test, son test, kalıcılık testinin puan ortalamasına ilişkin ANOVA sonuçları

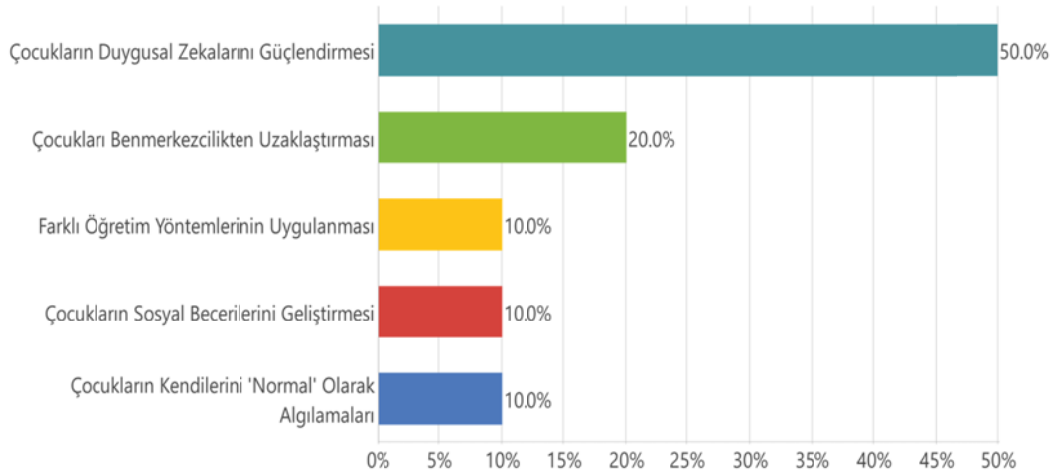
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	430,222	1	430,222	.489	.489	.014
Hata	29920,278	34	880,008			
Gruplar içi						
Ölçüm	200,000	1	200,000	20,142	.000	.372
GxÖ	329,389	1	329,389	33,172	.000	.494
Hata	337,611	34	9,930			

Deneysel işlemin etkisine ilişkin test sonuçlarına bakıldığında, grup ve ölçüm değişkenlerinin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 34)=33,172$, $p<.05$. Bu bulgu akran ilişkileri toplam puanında, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, sosyal beceri eğitim programının çocukların akran ilişkilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Akran ilişkileri son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili ölçümler için t testi sonuçları Çizelge 3.15’de verilmiştir.

Çizelge 3.15. Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanına ait son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi sonuçları

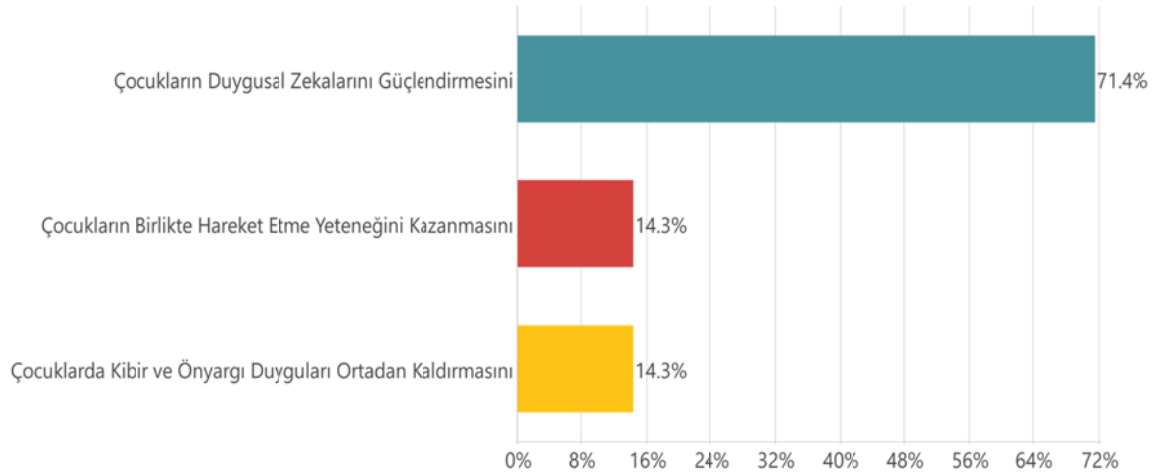
Ölçüm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	18	213,83	20,88	17	1,47	.159
Kalıcılık	18	212,77	19,48			

Deney grubundaki çocukların Akran İlişkileri Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(17)=1,47$ $p>.05$. Buna göre deneysel işlemin akran ilişkilerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu ifade edilebilir.



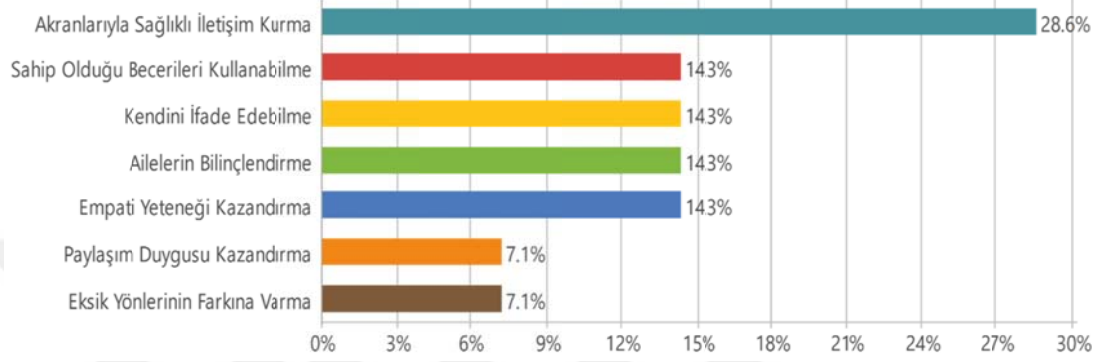
Şekil 3.26. Öğretmenlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, öğretmenlerin akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programından beklentileri sorulduğunda duygusal zekalarının geliştirmesi(%50), benmerkezcilikten uzaklaştırması (%20), farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması (%10), sosyal becerilerinin geliştirmesi (%10) ve çocukların kendilerini normal olarak algılamalarına yardımcı olması (%10) şeklinde ifade etmişlerdir.



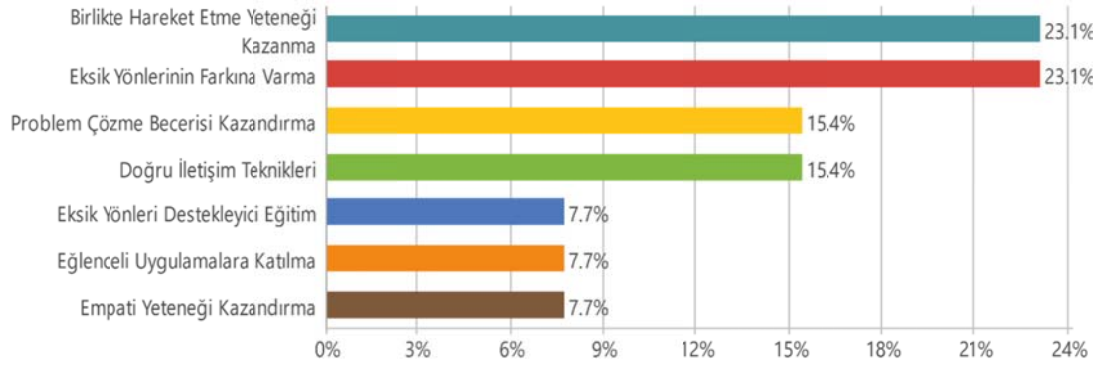
Şekil 3.27. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında öğretmenlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleriyle yapılan son görüşmede, öğretmenlerin akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programından beklentileri sorulduğunda duygusal zekâlarının geliştirmesi (%71,4), birlikte hareket etme yeteneği kazandırması (%14,3) ve kibir ve ön yargı duygularını en aza indirmelerine yardımcı olması (%14,3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 3.28. Ebeveynlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Ön görüşmede, ebeveynlerin akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programından beklentileri sorulduğunda akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri (%28,6), sahip oldukları becerileri kullanabilmeleri (%14,3), kendini ifade edebilmesi (%14,3), ailelerin bilinçlenmesi (%14,3), çocuklarının empati yeteneği kazanmaları (%14,3), paylaşım duygusu kazanmaları (%7,1) ve eksik yönlerinin farkına varmasına yardımcı olması (%7,1) ifade etmişlerdir.



Şekil 3.29. Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerin “Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programından beklentiniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede, ebeveynlerin akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programından beklentileri sorulduğunda çocukların birlikte hareket etme yeteneği kazanmaları (%23,1), eksik yönlerini farkına varmaları (%23,1), problem çözme becerisi kazanmaları (%15,4), doğru iletişim teknikleri kullanmaları (%15,4), eksik yönlerini destekleyici eğitim uygulamaları almaları (%7,7), eğlenceli uygulamalara katılmaları (%7,7) ve empatik düşünme becerileri kazanmaları (%7,7) şeklinde ifade etmişlerdir.

SOBEP etkililiği ile yapılan analizler sonucunda, SOBEP'in akran ilişkileri ölçeğinde toplam puan yönünden etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulanan SOBEP'ten beklentiler sorulduğunda öğretmenler ön görüşmede ve son görüşmede duygusal zekâlarına katkı sağlayacağı, ebeveynlerin ön görüşmesinde akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi, son görüşmesinde ise birlikte hareket edebilme yeteneği kazanması sonucu elde edilmiştir.

4. TARTIŞMA

Bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitiminin akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanması amacı ile yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği İletişim Alt Boyutu; araştırmaya dahil edilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeği iletişim alt boyutuna ilişkin, deney ve kontrol grubuna ait verilerle birlikte, kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait nitel veri sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların iletişim alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen puanlar sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, bilişsel becerilerinden dolayı çevrelerindeki dünyayı akranlarına göre daha yüksek bilişsel düzeyde anlama yeteneğine ve sahip oldukları güçlü ve zayıf noktalarını anlamaya yönelik yüksek farkındalık düzeyleri mevcuttur (Bacal, 2015). Bununla birlikte, bu bilgilerin ele alınmasında duygusal yetenekten yoksun olabilirler. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, akranları ile duygusal olarak yaşadıkları sorunların üstesinden gelememelerine yol açabilmektedir (McHugh, 2006). Aynı zamanda üstün zekâlı çocukların erken gelişmiş dil becerileri, üst düzey düşünme becerilerini erken yaşlarda kullanabilmeleri, akranlarına kıyasla kullandığı sözcüklerdeki nitelik ve nicelik farklılıkları, akranları ile daha kolay iletişime geçmeleri önündeki engeller arasında sayılabilir (Robinson, 2007). Öğretmenlerle yapılan son görüşmede, öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların iletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda, bu sorunların çocukların düşünme hızı ile konuşma hızının farklılığından kaynaklı olabileceği (%14.3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “...konuşma hızları düşünme hızları ile aynı oranda gelişmediğinden aktarmada sorun yaşayabiliyorlar, genelde çok hızlı düşünüyorlar ve aynı hızda ifade edemedikleri sürece sorun yaşayabiliyorlar...” ifadesinde bulunmuştur. Bu

farklılıktan dolayı akranları tarafından etiketlenmekte, anlaşılammakta ve bu durum ilişkilerin temeli olan iletişime geçme becerilerinde olumsuz özellik olarak karşlarına çıkabilmektedir. Bu duygusal sorunlardan biri de iletişim becerilerinde yaşanmaktadır.

Sosyal beceri eğitimi programı sonrasında ebeveynlerle yapılan son görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların iletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda fikir çatışmaları yaşanması (%12.5) şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin V18; "...doğruluğunu çok fazla sınıyarak elde ettiği kendi duygu ve düşüncelerini başkalarına da inandırmaya çalışma sırasında çatışmalar yaşayabiliyor ya da karşıt düşünceler olduğunda heyecanla doğruluğunu ispatlamaya çalışıyor..." ifadesiyle belirtmiştir. Koç (2015), bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli çocukların iletişim becerileriyle ilgili görüşlerin incelediği çalışmasında, araştırmaya katılan özel yetenekli çocukların %35'inin arkadaşları tarafından anlaşılmadığı, mizah algılarının farklı olduğu ve olumsuz anlamda etiketlendiklerini ifade etmiştir. Alfarah (2013), Ürdün'de eğitim almakta olan on, on bir ve on ikinci sınıf üstün yetenekli çocuklar arasındaki iletişim becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında; bu çocukların iletişim becerilerine özel ilgi duydukları ve bu becerilerin gelişmesi için eğitimcilerin iletişim becerilerini destekleyecek etkinlikler yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Lee ve ark.(2012), akademik olarak tanılanan üstün zekâlı çocukların algılanan kişiler arası yeterlilikleri ve akran ilişkilerinin araştırıldığı çalışmada, akranları ile ilişkilerini başlatma, biçimlendirme ve sürdürme yetenekleri konusunda genel olarak olumlu algılamalara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların iletişimde yaşadıkları sorunların sebepleri sorulduğunda, ön görüşmede arkadaşları ile ortak ilgi alanlarının olmaması (%5.9) olarak ifade edilirken, son görüşmede ise (%12.5) oranında ortak ilgi alanlarının olmaması cevabını artan bir yoğunlukla tekrarlamışlardır. Örneğin V10; "...sahip olduğu hobileri ve merak ettiği konularda saatlerce konuşmaktan çok hoşlanıyor ama bazen bu konular arkadaşlarının ilgisini çekmediğinde içine kapanabiliyor..." ifadesini kullanmıştır. Cross ve Swiatek (2009), tarafından yapılan

iletişim becerilerinin sosyal beceri eğitim programı ile arttığını gösteren çalışmada, üstün zekâlı ve yetenekli ergenlere yönelik özel bir yatılı okulda eğitim alan çocukların, kendileri gibi yetenekleri olan akranları tarafından iletişim kuracakları sosyal ortamlar yaratıldığı takdirde daha fazla sosyal kabul ve daha iyi psikososyal uyum sağladıklarını bildirmişlerdir. Çiçek ve ark.(2017), yaratıcı dramının, üstün yetenekli çocuklara sosyal becerileri kazandırmadaki etkililiğini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin; çocukların temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, duygusal beceriler, grupla bir işi yürütme becerisi, konuşma becerileri ve etkileşim becerilerini kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür.

Çamdeviren (2014), bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükleri incelediği çalışmada; anne babaların üstün yetenekli çocuklarıyla yaşadıkları güçlükler arasında, üstün olma etiketinin kendisine duyduğu aşırı güven duygusunu olumsuz etkilediği ve bu durumun da arkadaş ilişkilerine yansıdığı sonucunu elde etmiştir. Saranlı (2011) ise, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmasının sonucunda; üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan modelin, aile içi iletişim becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Söze başlama, sürdürme ve bitirebilme becerileri iletişimin unsurları arasındadır. Sosyal beceri eğitim programı ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, akranlarına kendilerini ifade etmenin ilk aşaması olan iletişim becerileri ile akran ilişkilerinde de gelişmeler yaşandığı düşünülmektedir (Robinson, 2008). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu unsurlara sahip oldukları ve uygulanan sosyal beceri eğitim programı ile daha kalıcı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Akran İlişkileri Ölçeği Etkileşim Alt Boyutu; araştırmaya dahil edilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutuna ilişkin, deney ve kontrol grubuna ait verilerle birlikte, kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait nitel veri sonuçları incelenmiştir. Deney ve

kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri ölçeği etkileşim alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen puanlar sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir ($p<.05$).

Bir kişiyle girilen etkileşim süresince ortaya çıkan davranış, duygu ve düşüncelerine karşılık verebilme ve onun dünyasına girme olarak tanımlanan empati becerileri, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların düşünme eğilimlerinde yüksek oranda yer aldığı, hatta sadece karşısında yer alan kişinin duygularından etkilenip anlamakla kalmayıp, hissettiklerini de hissedecek kadar gelişmiş bakış açılarına sahip oldukları bilinmektedir (VanTassel Baska, 1998). Nedim-Bal ve Bilge (2016), empati becerisinin psiko eğitim programının altıncı ve yedinci sınıf üstün zekâlı ve yetenekli ergenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmanın sonucunda, üstün zekâlı ve yetenekli ergenlerin özellikle sosyal anlamda yaşadıkları sorunların kendileriyle yeterli empati kuramadığı ve empati becerileri gelişmediği için bu becerileri akranlarına aktaramadığını ifade etmişlerdir.

Coleman ve Cross'a (1988) göre, yetenekli olmanın farkına yönelik algılamalar veya olumsuz bir önyargı, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal etkileşimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Akranlarından farklı olma duygusu veya akranları tarafından kabul edilememesinin algısı, kişiler arası yeteneklerini etkilemektedir. Sak (2004), üstün zekâlı ergenlerin kişilik özelliklerinin incelendiği meta analiz çalışması sonuçlarına göre, üstün zekâlı ergenlerin akranlarına göre adalet duygusu daha gelişmiş, fikirlerinde kararlı ve dirençli olup aynı zamanda daha dışadönük özelliklere sahip olduklarını belirlemiştir. Öğretmenler, 'Çocuklar birbirleriyle kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir?' sorusuna verdiği cevaplar açısından ön görüşme ve son görüşme arasındaki ilişki incelendiğinde, ön görüşmede bireysellik duygusunun ön planda olduğu (%40), son görüşmede ise arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklı mutluluk durumlarının yaşandığı (%33.3) şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin Ö2 "...çocukların kendi aralarında beceri transferleri sağlandığında çocuklar ortak ürün çıkartmanın verdiği mutluluk duygusu yaşamaktadırlar..." ifadesini kullanmıştır. Sosyal beceri eğitim programı uygulamasında, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların

bir araya gelip benzerlikler ve farklılıklar ilkesi adı altında kendilerinin yaşadıkları sorunları akranlarının da yaşayacağı, kendilerini mutlu eden farklılıkların akranlarını da mutlu edeceğini fark edecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Sosyal beceri eğitim programı ile akranlarına ait özelliklerin kendisinde de var olabileceği, benzerliklerin ve farklılıkların fark edilebileceği, fark edilen özelliklerin benimsenmesi ve empati becerileri ağırlıklı olmak üzere çeşitli konularda çalışılmıştır.

Koç'un (2015) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre araştırma örneklemini oluşturan özel yetenekli çocukların %78,33'ü bilim sanat merkezinde eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kendilerini anladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların katıldığı yaz kursu ve benzeri zenginleştirilmiş programların en büyük katkılarından birinin, benzer düşünen akranlarla bir arada olunması ve bu benzerlik hissinin, üstün zekâlı olarak etiketlenme hissini de en aza indirmesi olduğu ifade edilmiştir (Adams Byers ve ark.,2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kendisi gibi düşünen akranlarının varlığı toplumsal etiketlemeyi en aza indirgeyebildiği gibi, kendilerinin de yalnız olmadığını düşünmeleri açısından önem taşımaktadır.

Mudrak ve Zabrodska (2015), çocuklukta üstün zekâlılık adlı vaka çalışmasının sonuçlarından birisi, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların üstün yeteneklerini ve gelişimlerini inşa ettikleri ana temanın motivasyon olduğu, bu motivasyonun çocukluk döneminden itibaren yoğun öğrenme tutkusu ile akranlarından farklı olduğunu belirtmişlerdir. Stake ve Mares (2001), fen zenginleştirme programının üstün yetenekli çocukların fen ve bilim tutumlarını incelemek için yapılan deneysel çalışmanın sonuçlarına göre fen bilgilerini artırdığını ve çalışma sonrasında yeni bir sosyal alana dahil olduklarını ve bundan dolayı motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Akran İlişkileri Ölçeği Birliktelik Alt Boyutu; araştırmaya dahil edilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeği birliktelik alt boyutuna ilişkin, deney ve kontrol grubuna ait verilerle birlikte, kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait nitel veri sonuçları incelenmiştir. Deney ve

kontrol grubundaki çocukların birliktelik alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen puanlar sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir ($p < .05$). Birliktelik ve beraberlik becerisi, okul dışında yapılan etkinliklerde daha çok yaşanmaktadır. Bu noktada uygulanan sosyal beceri eğitim programının, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim saatleri ve eğitim aldıkları ortamların sınıf ortamında yer alması nedeniyle bu çocukların birliktelik becerilerini destekleyemediği söylenebilir. Aynı zamanda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda yer alan rekabet duygusunun, birliktelik ve beraberlik duygusunun gelişmesi üzerinde engel oluşturabileceği düşünülebilir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim ortamlarında görev odaklı ve rekabete dayalı yönlendirmeler, bu çocukların yaşamlarında birliktelik duygularının gelişmemesi ve bunun sonucunda çocukların sosyal uyumunu zorlaştırabilmektedir.

Ekolojik sistem teorisinde; sistemin bütünü, parçaların toplamından daha büyük olacağı şeklinde çalıştığından, mümkün olduğunca doğal olarak oluşan bağlamlar bütüncül bir şekilde incelenmelidir. Parçalardan oluşan çocuk, okul ve aile arasında karşılıklı etkilerin olduğu ileri sürülmektedir (Bronfenbrenner, 2005). Yetenek geliştirme süreçlerinde de bu karşılıklı ve parça bütün ilişkisi devam etmelidir (Moon, 2007). Ergenler arasındaki paylaşılan özellikler karşılıklı güveni arttırabilir ve bu durum birlikteliklerine yansiyabilir. Bu ortak paylaşılan özellikler ilgi alanları, düşünce tarzları veya akademik tutumları olabilir (Quatman ve Swanson, 2002). Üstün zekâlı olan dördüncü ve beşinci sınıf çocukların kendi sınıf algılarının araştırıldığı çalışmada, çocuklara ve ailelere, okulun çocukların hayatları üzerindeki etkileri sorulduğunda, çocukların verdikleri yanıtlarda artan ders yükü nedeniyle ders dışı faaliyetlere yönelemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun duygusal gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği; okul, aile ve çocuk arasındaki birlik ve beraberlik ilişkisini geliştiremediği sonucu elde edilmiş olup ekolojik sistem teorisindeki bulguları destekler niteliktedir (Moon ve ark., 2002). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenlerine birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda ön görüşmede rekabet gerektiren oyunlar (%50) iken, öğretmenlerle yapılan son görüşmede ise aynı cevabı (%25) oranında daha az vermişlerdir. Rekabet gerektiren oyunlardaki çocukların var olma çabası birliktelik ve beraberlik

duygusunun gelişmesindeki engellerden birisi olabilir. Örneğin Ö2”...bireysel çalışmalarda kendilerinin var olan başarısını göstermek için rekabet etme gereğinde bulunuyorlar...” şeklinde ifade etmiştir. Üstün zekâlı ve normal zekâyâ sahip ergenlerin dostluklarında rekabete yönelik hedeflerinin incelendiği araştırmada üstün zekâlı çocukların rekabetten ziyade, rekabetçi hedeflere yönlendirilmesi sonucunda, birlikteliğin başarısının vurgulanması gerektiğini düşünölmektedir (Schapiro ve ark. 2009).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okul ortamlarında birliktelik yaşayacakları ortamlar geliştirilmediği taktirde, akranları ile iletişime girememekte ve sosyal olarak baş etme stratejileri geliştiremediklerinden dolayı akademik başarısızlıktan, sosyal olarak yalnız kalmaya kadar çeşitli sorunlu davranışlar gösterebildikleri ifade edilmiştir (Rosselli ve Irvin, 2001). Vries (2017), yüksek IQ’nün yalnızlıkla olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, yüksek IQ’ya sahip kişilerin yalnız olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmasında ergenlerin kendisi gibi benzer düşünen arkadaşları bulmak için üniversite eğitimini bekledikleri sonucuna da ulaşmıştır. Benzer bir bulgu olarak Preckel ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukların akademik başarıları, üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulan sadece üstün yetenekli çocukların yer aldığı özel sınıflar, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları etiketlemekte, olumsuz davranışların ortaya çıkmasına sebep olmakta hatta sosyal anlamda yalnızlaşmalarına neden olduğunu ifade edilmektedir. Hyeokcheon ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışmada, normal sınıflarda ve zenginleştirilmiş sınıflarda eğitim almakta olan fen alanında üstün zekâlı ve yetenekli olan beş çocuğun, arkadaşlık ilişkilerindeki değişkenlerin incelenmesi sonucunda, akran ilişkilerini dört alanda gruplandırıldığını ve bu gruplamalar arasında akıllı yalnızlık, çalışma arkadaşı, sınıfın en iyisi ve her yerde iyi bir arkadaş şeklinde bireysel ve yalnızlık temaları seçtiklerini ifade etmişlerdir. Vogl ve Preckel (2014), araştırmalarında ise üstün zekâlı çocukların tam zamanlı yetenek gruplaması, sosyal benlik kavramı ve okulla ilgili tutumlar üzerindeki etkileri incelemişlerdir. Yetenekli çocukların okula daha fazla ilgi gösterdiklerini, akranlarıyla birlikte olmaktan keyif aldıklarını ve öğretmen çocuk arasındaki ilişkilerde de olumlu gelişmeler yaşandığını ortaya koymuşlardır. Wright ve Leroux, (1997) çalışmalarında üstün zekâlı dokuzuncu sınıf ergenlere bir

yıl sürecek olan özel bir programda eğitim vermeleri sonucunda arkadaş ilişkilerinde yakın arkadaşlıkta birliktelik anlamında önemli artışlar meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışma sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların katıldıkları kurslarda yakın arkadaşlıklar geliştirecekleri öğrenci gruplarının olmasını istedikleri belirlenmiştir (Hertzog, 2003).

Sosyal beceri eğitim programı sonrasında ebeveynlerle yapılan görüşmede, ebeveynlere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar sorulduğunda proje çalışmaları (%20), sporla ilgili etkinlikler (%13.3), arkadaşlarıyla birlikte olma (%13.3), zekâ oyunları (%13.3), grup çalışmaları (%13.3), sosyal aktiviteler (%13.3), ortaya ürün çıkartacak etkinlikler (%6.7) ve yazarlık denemeleri (%6.7) şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin V11 "... yazarlık denemeleri gibi etkinlikler ile kendi yeteneklerini fark ettiği gibi bu yeteneğini arkadaşları ile paylaşmaktan mutlu olduğunu düşünüyorum..." şeklinde ifade etmiştir. Adams-Byers ve ark. (2004) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli ergenler, homojen gruplamalar yerine heterojen gruplamalarda yer alan programlara katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Eddles-Hirsch ve arkadaşları (2010), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duygusal gelişimi üzerine sosyal çevrenin etkisinin incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna göre, okulun sosyal çevresinin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birlik ve beraberliğinin sağlanması için benzer düşünen insanlar veya benzer çıkarları olan insanlar bulma yoluyla çevresel şartlar sağlanması şeklinde öneriler yer almaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği Güven Alt Boyutu; araştırmaya dahil edilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutuna ilişkin, deney ve kontrol grubuna ait verilerle birlikte, kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait nitel veri sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların güven alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen puanlar sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Benlik saygısı erken gelişen üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, diğer gelişim alanlarında (Bilişsel, duyuşsal, dil gelişimi) ileride oldukları gibi, farklılıklarını erken yaşlarda hissedebilmekte ve bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Öncelikle kendisine olan güven duygusunu, diğer gelişim alanlarında eş zamanlı olmayan ilerlemelerden dolayı kendilerine ifade edemeyebilirler (Davis ve Rimm, 1998). Kendine güven duygusunu akranlarına transfer edebilme becerilerinde sosyal beceri eğitim programında akranları ile bir araya gelip, kendisini güvende hissettirecek özellikler, arkadaşlarını güvende hissettirecek özellikler ve güven ortamları hakkında yapılan çalışmalardan sonra akran ilişkilerinde güven duygusunun önemini fark edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Kaya ve arkadaşları tarafından (2014), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerini diğer çocuklarla karşılaştırma amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda arkadaşlık ilişkilerinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranları gibi güven duyabilen bireyler olduğu ortaya konulmuştur. Konfüçyüs değerlerinin ve bunlara bağlı ahlaki gerekçelerin benimsenmesinde üstün yetenekli ergenler ile yetenekli olmayan ergenler arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelenmesi amaçlanan çalışmanın sonucuna göre, Vietnamlı üstün yetenekli çocukların güvene önem verdiği sonucunu elde etmişlerdir (Phuong Nguyen ve ark., 2013). Gross (2002), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş seçme kriterlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmasının sonuçlarına göre, üstün zekâlıların arkadaş seçme kriterlerinin yaşla birlikte karmaşık hale geldiği ve en üst basamakta güvenli sığınak adı altında arkadaş ilişkilerinde güven ve sadakatin önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Udvari ve Schneider (2000) 'e göre yetenekli çocuklar, yetenekli olarak tanımlanamayan akranlarına göre yeteneklerini kullanmaları, tanımlamaları ve geliştirmeleri için rekabet etme fırsatlarına daha fazla sahiptirler. Öncelikli amacın başkalarını daha iyi performans göstermesi veya yenilgiye uğratması yerine görev odaklı rekabete yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Görev odaklı olunması durumunda arkadaş çatışmalarının daha az yaşanacağı ve arkadaşlık ilişkilerinin daha kaliteli olacağı düşünülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların rekabetçi öğrenme stillerinden

dolayı, akranları tarafından olumsuz etiketlenmekte ve rekabetçi öğrenme, güven ortamını azaltabilmektedir.

Öğretmenlerle sosyal beceri eğitimi sonrasında yapılan görüşmede üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş ilişkilerinde güvensizlik hissine kapılma nedenleri sorulduğunda, rekabet duygusunun varlığı (%40) şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin Ö4 “...güven duyulacak paylaşımların azlığı ve sürekli yarış halinde olma durumu karşısındaki arkadaşını rakip haline dönüştürüyor...” şeklinde ifade etmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar rekabetçi öğrenme yaklaşımı yerine işbirlikçi öğrenme stillerine yönlendirilmeli ve akranları ile birlikte güven ortamında çalışmalar yapılmalıdır (Li ve Adamson, 1992). Kunt ve Tortop (2013)’un yaptığı araştırmada üstün yetenekli çocukların bilim ve sanat merkezleri ile ilgili olumlu metaforlar kullandıkları ve bu metaforlardan bazılarının, bilgi kaynağı ve aktarıcısı, eğlenceli öğrenme ortamı ve güvenli öğrenme ortamı olarak sıralandığını ifade etmişlerdir.

Akran İlişkileri Ölçeği Toplam Puan; araştırmaya dahil edilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeği toplam puana ilişkin, deney ve kontrol grubuna ait verilerle birlikte, kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait nitel veri sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri toplam puanında ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen puanlar sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir ($p < .05$).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, kritik gelişim zamanlarında sosyal ve duygusal sorunlarla karşı karşıyadır ve bu durumlarda savunmasız olabilirler. Bu sorunlar arasında; eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri, üstün zekâlı ve yetenekli ergenlerin hızlanan bilişsel gelişim ile duygusal veya sosyo duygusal gelişimleri arasındaki belirgin farklılık, üstün zekâlıların ve yeteneklilerin etiketlenmesi, akran gruplarından dışlanma ve gerçekçi olmayan ebeveyn performans beklentileri gibi unsurlar sayılabilir (Neihart ve ark., 2002). Özellikle ergenlik dönemi sosyal ve duygusal sorunların yaşanması açısından riskli bir dönemdir (Akt.,Zeidner ve Shani-Zinovich,2013). Bu dönemde üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar sosyal anlamda

desteklenmediği durumlarda yeteneklerini gizleyebilmekte ve bu durum akranları ile uyum sağlamalarını zorlaştırabilmektedir. İlkokul çağındaki yüksek IQ puanına sahip çocuk ve ebeveynleri, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, bilişsel açıdan üstün yetenekli birçok çocuğun kişisel ve sosyal gelişimlerini iyileştirmek için artan psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Janos ve ark., 1985). Rudasill ve arkadaşlarının (2007), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal başa çıkma stratejilerini inceledikleri çalışmada, sosyal açıdan olumsuz sonuçlara sahip olduklarını düşünen üstün yetenekli çocuklar, üstün yeteneklerini inkar edebilme veya gizleme yönünde davranışlar gösterebilirler.

Matematik alanında üstün zekâlı ve yetenekli ergen kızlar üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre üstün zekâlı ve yetenekli ergen kızlar yaşıtları ile arkadaş olma konusunda yalnızlık yaşadıkları, normal zekâyaya sahip arkadaşlarıyla daha az uyum gösterebildikleri ve yetenekli olan arkadaşları ile bir araya gelme isteklerinin çok yoğun olduğu sonucunu elde etmiştir (Kao, 2011). Çelik-Şahin (2014), bilim ve sanat merkezinde eğitim alan çocukların bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi adlı nitel çalışmasında çalışma grubundaki çocukların yarısından fazlasının bilim sanat merkezindeki çocuklarla bir araya gelmesinin sosyalleşme sağladığını ve arkadaş ilişkilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Öpengin ve Sak (2012) ise, üstün zekâlı çocukların bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin çocukların çeşitli algıları üzerindeki etkileri adlı çalışmalarında; üstün zekâlı olarak tanılanan çocukların, arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında normal çocuklara göre daha olumsuz algıya sahip olduklarını saptamışlardır. Eddles – Hirsch ve arkadaşlarının (2012), üstün zekâlı çocukların akran ilişkilerinde sosyal bağlamın rolü adlı çalışmasının sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran gruplarında var olma çabalarının kolay olmadığını, sosyal olarak başa çıkma stratejilerini kullandıklarını ya da etiketlenmemek için akademik becerilerini gizlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Curby ve ark.(2008), üstün zekâlı çocukların okullaşmasındaki öngörüde sosyal yeterliliklerin tahmini adlı çalışmasında, üstün zekâlı çocukların, sosyal yeterliliklerinin eğitim programlarına kaydedilirken ki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda üstün zekâlı çocukların görev bilincine erken vardıklarını, ancak sosyal gelişimlerinin üstün zekâlı ve

yetenekli çocuklar programına alımının belirleyicisi niteliğinde olmadıklarını belirlemişlerdir.

Perham (2012), üstün yetenekli çocukların bireylerarası becerileri adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, üstün yetenekli çocukların sosyal becerilerini bilişsel yetenekleri ile aynı hizaya getirme çabaları yoğun olarak yaşanmaktadır. Bu çabadan dolayı bireylerarası beceri gelişimleri desteklenmeli, sosyal gelişimleri ve uyumları için ortamlar yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. Yine benzer bir çalışmada sosyal zorluk yaşadığını ifade eden üstün zekâlı ve yetenekli yirmi sekiz çocuğun, iki hafta boyunca zenginleştirilmiş yaz kursunda aldıkları eğitim sonucunda arkadaşlık ilişkilerinde olumlu yönde değişimler yaşadıkları saptanmıştır (Foley ve ark., 2017). Oğurlu ve ark.(2016)'nın, üstün zekâlı ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda, üstün zekâlı ergenlerin yalnızlık yaşamalarını önleyici tedbirlerin alınması ile okullarda ve sosyal ortamlarda bu çocukların yaşam doyumlarının artırılabilceği vurgulanmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitimi sonrasında ebeveynlere yapılan görüşmede ebeveynlerin akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programından beklentileri sorulduğunda, çocukların birlikte hareket etme yeteneği kazanmalarını (%23.1) istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin V7 “ ... kendisi gibi farklı düşünen arkadaşları ile bir araya gelmesiyle birlikte ürünler ortaya çıkarması ve bunları yaparken de öğrenmesi amaçlanmalıdır...” şeklinde ifade etmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar akranları ile dostluk kurma ve sürdürme becerilerinde zorluklar yaşayabilmekte ve bu zorlukların üstesinden gelmek için yeteneklerini gizlemeye çalışmakta, zihinsel akran aramakta ya da yalnız kalmayı tercih edebilmektedirler. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal ve kişilerarası ilişkileri ve akranlarının kabulü ile bunların sosyal etkileşimlerini nasıl etkilediğine ilişkin algılamaları anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma bilim sanat merkezinde eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitim programının akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini arttırmaya yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Akran İlişkileri Ölçeği, İhtiyaç Belirleme Formu ve Genel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise öğretmen ve ebeveynlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine olan etkisini incelemek amacıyla kontrol gruplu deneysel desen çalışması yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubunda bulunan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeğine ait ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların iletişim, etkileşim, güven alt boyutları ve toplam puan üzerinde sosyal beceri eğitim programı sonrasında göre anlamlı bir farklılığın olduğu $p<.05$ saptanırken, birliktelik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların, ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir $p>.05$. Başka bir ifadeyle sosyal beceri eğitim programının çocukların akran ilişkilerini geliştirmede iletişim alt becerisinde, güven becerisinde ve genel akran ilişkilerinde etkili olduğu belirlenirken, birliktelik alt becerisinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ve ilgili alt boyutlarındaki gelişimde kalıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmen ve ebeveynler açısından; akran ilişkileri hakkında çocukların seçici davrandıkları, seçme kriterleri arasında ise kendisi gibi olma hissini aradıkları belirlenmiştir. Öğretmen ve ebeveynler iletişimde yaşanan sorunların temelinde, üstün zekâlılığın etiketlenmesi, etkileşim açısından bireysellik duygusunun ön planda olması, olumlu ve olumsuz etkilenebilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Akran ilişkilerinin birliktelik boyutunda ise rekabet

gerektiren oyunlar, sosyal aktiviteler ve proje çalışmalarında yer aldıkları, güven duygusunun gelişmemesinde ise rekabet duygusunun ön planda olması ve çocukların akran ilişkilerinin geliştirilmesi için duygusal zekâyâ yönelik çalışmalar ile desteklenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara aşağıda yer alan öneriler sunulabilir.

Öğretmenlere;

- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ve ilgili alt becerilerin geliştirilmesinde sosyal beceri eğitim programı kullanabilirler.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip olduğu eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden dolayı yaşayabilecekleri olumsuz durumlar (akran reddi, sosyal duygusal sorunlar, yalnızlık vb.) sahip oldukları olumlu durumlar (üst düzey bilişsel becerileri ile problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri vb.) ile üzerinden gelmelerini sağlayacak şekilde öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal becerilerin geliştirilmesinde, akran ilişkileri sorunlarında veya benzeri alanlarda sorun yaşamaları halinde ihtiyaç duyduğu danışmanlık hizmetlerinin daha sağlıklı olabilmesi adına üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla çalışmış tecrübeli danışmanlık hizmetlerinin verilmesi için alanda çalışmış uzmanlara hizmet içi eğitim programları verilebilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranları tarafından kabul edilmeme durumu söz konusu olduğunda rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gereksinimlerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirilmeler yapabilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kendi düşüncelerini yansıtmalarına yardımcı olmak, başkalarına kendileri hakkında bilgi vermek, yetenekleriyle ilgili endişelerini tartışmak için ifade edici dil geliştirme çalışmaları yapılabilir.

- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleri, aileleri ve akranları sosyal açıdan desteklenen olumlu davranışların kullanılması için ipuçları kullanılabilir ya da model olabilir. Eğitim ortamlarında sosyal becerilerin gelişmesinde hem içsel hem de dışsal motive yöntemlerinin kullanımı sağlanabilir.
- Öğretmenler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okulda ve günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri sınıflandırıp, işbirliğine dayalı öğrenme ortamları yaratarak sosyal becerileri uygulamaları konusunda yardımcı olabilirler.
- Rekabetçi olmayan birlikte öğrenmeye fırsat tanıyan öğrenme ortamları ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal becerilerini kullanabilecekleri sınıf ortamları hazırlanabilir. Bu sınıf ortamlarında sosyal yaşamla ilgili sorunlarını anlama, onlara yönelik çözüm önerileri geliştirme ve birlikte hayata geçirme için küçük odak grup görüşmeleri yapılabilir.

Araştırmacılara;

- Literatürdeki çalışmalar incelenerek üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran gelişimi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiği araştırılabilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine etki eden faktörler nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak araştırılabilir.
- Sosyal beceriler konusunda risk grubunda yer alan gelişim alanları arasında eş zamanlı olmayan farklılıkların yoğun yaşandığı üstün zekâlı ve yetenekli çocukları tespit ederek, bu çocukların gelişimlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim aldıkları bilim sanat merkezlerinde sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik zenginleştirme programları hazırlanabilir.
- Sosyal gelişim alanında sorun yaşayan üstün zekâlı çocukları tespit edebilmek adına üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara yönelik sosyal beceri ölçekleri geliştirilebilir.

ÖZET

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırma, akran ilişkileri ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal beceri eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim almakta olan, 6. ve 7. sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır. Ankara il merkezinde bulunan Bilim Sanat Merkezinde eğitim almakta olan 6. ve 7. sınıf toplam 18 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen doğrultusunda nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İhtiyaç Belirleme Formu”, “Akran İlişkileri Ölçeği” ve “Genel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Nitel verilerinin toplanmasında ise öğretmen ve ailelere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların akran ilişkilerini arttırmaya yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı, üç ay süre ile haftada iki yarım gün toplam 24 oturum uygulanırken; kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmiştir. Nicel veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından iletişim, etkileşim, güven ve toplam puan türünde anlamlı ($p<.05$) bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin incelenmesinde ise deney grubuna sosyal beceri eğitim programının etkililiğini belirlemek için çocukların sınıf öğretmenleri ve aileleri ile derinlemesine görüşme yapılmış, analizinde MaxQda 12 içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde ise, deney grubunda yer alan öğretmenlerin ve ailelerin son görüşmelerinde akran ilişkilerinin gelişimine yönelik iletişim, etkileşim, birliktelik ve güvene yönelik alanlarda farkındalık geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular literatür çalışması eşliğinde tartışılmış ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran ilişkileri ölçeği, Sosyal Beceri Eğitim Programı, Üstün zekâlı ve yetenekli çocuk

SUMMARY

Examining The Effects Of Social Skills Training On The Gifted And Talented Children's Peer Relations

This research aims to improve the peer relationships scale and to define whether there is an effect of social skills training on the gifted and talented children who are already 6th. and 7th. grade students at the Bilim ve Sanat Merkezleri (Science and Art Centres) of Ministry of National Education. The research group of the study is 18 6th and 7th grade children from Ankara Bilim ve Sanat Merkezi. In the research, pre- and post tests are used in a controlled group experimental style with both qualitative and quantitative research methods. The quantitative inputs are gathered by the 'Needs assessment form, 'peer relationships scale' and 'general information sheet' which are all improved by the researcher. For the qualitative inputs, the semi-structured interview forms are used for the teachers and the families. The children in the experimental group are in a 24 sections of social skills training programme of two and half day for three months to improve their peer relations, meanwhile, the children in the control group continue their own trainings. As the quantitative results are evaluated, a meaningful difference of ($p < .05$) is examined in the sub-elements of 'peer relationships scale' such as communication, interaction, trust and in the total scores of the experimental group's children compared to the control group. In order to examine the qualitative inputs, interviews are realised with the children's form tutors and families in the aim of defining the effectiveness of the social skills training programme for the experimental group and for the analysis MaxOda 12 content analysis is used. When the qualitative results are examined, after their last interviews, the teachers and the families in the experimental group improve awareness in communication, interaction, unity and trust for peer relations. The findings of the research are discussed within a literature review and various suggestions and proposals are brought forward.

Keywords: Gifted and talented child, peer relations scale, social skills training programme

KAYNAKLAR

- ADAMS-BYER J, WHITSELL SS, MOON SM (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, **48**: 7-20. doi:10.1177/001698620404800102.
- AKAR İ, AKAR ŞŞ (2011). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **20(2)**: 423-436.
- ALBAYRAK- DENGİZ N, YILMAZ D (2015). Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, **Cilt 12, Sayı 1**.
- ALFARAH YF (2013). Communication Skills among Gifted Students in Jordan. *Gifted and Talented International*, **28(1)**.
- ALTINTAŞ E, ÖZDEMİR AŞ (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilere Genel Bir Bakış: Öğretmen Değerlendirmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, **Cilt 4, Sayı 7**: 3-12
- AKARSU F (2004). İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) için bir öğrenme modeli. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.). *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler*, s.: 447-459. İstanbul: Çocuk vakfı Yayınları.
- AKKÖK F. (1999). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-Baba El kitabı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ARAL N, GÜRSOY F (2007). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ATAMAN A (1984). Ankara ili resmi şehir ilkokullarındaki üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ATAMAN A (1998). Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir? *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, **Cilt 15, Sayı 1**. Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ATAMAN A (2003). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 39 (Mayıs).
- ATAMAN A (2005). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (Ed. Ayşegül Ataman) Geliştirilmiş İkinci Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- ATAMAN A (2012). Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu.
- ATILGAN H (2016). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BACAL E (2015). The Relationship between Placement and Social Skills in Gifted Students. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*. Arizona State University.
- BACANLI H (2014). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- BANDURA A (1971). Social learning theory. In *Social Learning Theory*, p: 1–46. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA A, WALTERS RH (1963). Social learning and personality development. Holt Rinehart and Winston: New York.
- BAYHAN P, ARTAN İ (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- BAYKOÇ N (2010). EDT Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- BAYKOÇ N, UYAROĞLU B, AYDEMİR D, SEVAL Ç (2012). A new dimension in education of Turkish gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **47**: 2005 – 2009.
- BEECHER M (2010). Schoolwide Enrichment Model: Challenging All Children To Excel. *Gifted Education International*, **Vol26**: 177-191.
- BERK LE (2009). Child development (8th ed.). Boston: Pearson Education.
- BIRELEY M, GENSHAFT J (1991). Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues. New York: Teachers College Press.
- BLOOM B (1964). Stability and change in human characteristics. New York Wiley. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1966.tb01767.x/abstract>
- BRUCE DAVIS MN (2013). Gifted Students' Perceptions of the Influence of a Gifted Middle School Program on the Development of Their Achievement Orientation. *A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Connecticut*.
- BUCHANAN N, WOERNER B (2010). Meeting the needs of gifted learners through innovative high school programs *Journal Roeper Review*, **Volume 24, 2002 - Issue 4: Innovative Programs and Home Schooling to Meet the Needs of Gifted Learners**. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190209554182>

- BURNS JM, MATHEWS FM, MASON A (1990). Essential Steps in Screening and Identifying Preschool Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, **Volume 34, No 3**.
- BURKE LA, WILLIAMS MJ (2009). Developmental changes in children's understandings of intelligence and thinking skills, *Early Child Development and Care*, **179-7**: 949-968, DOI: 10.1080/03004430701635491
- BUHS ES, LADD, GW (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, **37**: 550-560.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2008). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 6.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- BREEDLOVE L (2007). Identifying Linguistically Diverse Students As Gifted And Talented: A Qualitative Study Of Adding A New Measure. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Texas: A&M University.
- BREMER CD, SMITH J (2004). Teaching Social Skills. This publication is available online at www.ncset.org. Vol 3, Issue 5. 12 Temmuz 2017 tarihinde indirilmiştir.
- BRONFENBRENNER U (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, p.: 3-15. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications.
- CALLAHAN CM, TOMLINSON CA, HUNSAKER S, BLAND LC, MOON T. (1995). Instruments and Evaluation Designs Used in Gifted Programs. National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.; Virginia University.
- CANIVEZ GL, EDT: SAKLOFSKE DH , REYNOLDS CR, SCHWEAN VL. (2013). *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. Chapter 4. Psychometric Versus Actuarial Interpretation of Intelligence and Related Aptitude Batteries. UK: Oxford University Press.
- CASTELLANO JA, DIAZ EI (2002). Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- CHAN DW (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, **Vol 32, No 6**: 409-418
- CHRISTINE DB, SMITH J (2004). Teaching social skills. 3,5. National Center on Secondary Education and Transition University of Minnesota. Elde edilme tarihi: 19 Mayıs 2017. http://www.ncset.org/publications/info/NCSETInfoBrief_3.5.pdf.

- CLARK B (2002). *Growing Up Gifted*. New Jersey: Pearson Education.
- COHEN R, HSUEH Y, ZHOU Z, HANCOCK MH, FLOYD R (2006). Respect, Liking, and Peer Social Competence in China and the United States. *NEW DIRECTIONS FOR CHILD AND ADOLESCENT DEVELOPMENT*, no. 114, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience www.interscience.wiley.com. DOI: 10.1002/cad.175
- COHEN R, SWERDLIK M (2010). *Psychological testing and assessment*. McGraw-Hill, Burr Ridge. Boston: McGrawHill Companies.
- COLANGELO N, PETERSON J S (1993). Group counseling with gifted students. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*. Colorado: Love Publishing Company.
- COLANGELO N, WOOD SM (2014). Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling & Development*, **Volume 93**.
- COLEMAN MJ, ANN FB (1985). Special-Class Placement, Level of Intelligence, and the Self-Concepts of Gifted Children: A Social Comparison Perspective, **6(1)**: 7-12. <https://doi.org/10.1177/074193258500600102>.
- COLEMAN LJ, CROSS TL (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, **11(4)**: 41-56.
- COLEMAN LJ, CROSS T L (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- COLLINS JK, MCCABE MP, JUPP JJ, SUTTON JE (1983). Body percept change in obese females after weight reduction therapy. *Journal of Clinical Psychology*, **39(4)**: 507-511. DOI: 10.1002/1097-4679(198307)39:4<507:AID-JCLP2270390408>3.0.CO;2-K
- COPENHAVER RW, MCINTYRE DJ (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, **14**: 151-153.
- CRESWELL JW (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- CRESWELL JW, PLANO CLARK VL (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publications.
- CROSS, TL (2001). Social/Emotional Needs: The Rage of Gifted Students. *Gifted Child Today*. **Vol 24, Issue 2**.
- CROSS TL, SWIATEK MA (2009). Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study. *Gifted Child Quarterly*, **53(1)**: 25-33.

- CSIKSZENTMIHALYI M , RATHUNDE K, WHALEN S. (1993). Talented Teenagers. The Roots of Success and Failure. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNNINGHAM CM, CALLAHAN CM, PLUCKER JA, ROBERSON SC, RAPKIN A (1998). Identifying Hispanic students of outstanding talent: *Psychometric integrity of a peer nomination form*. *Exceptional Children*. **64 (2)**: 197-209.
- CURBY TW, RUDASILL KM, RIMM-KAUFMAN SE, KONOLD TR (2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment. *Psychology in the Schools*, **Vol 45(8)**, DOI: 10.1002/pits
- ÇAĞLAR D (2004). ‘Üstün zekâlı çocukların seçimi’. *1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, s.: 343-350.
- ÇAMDEVİREN Ş (2014). Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ÇELİK ŞAHİN Ç (2014). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Bu Kurumlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, **11-1(21)**: 101-117.
- ÇETİN F, BİLBAY AA, KAYMAK DA (2003). *Çocuklarda Sosyal Beceri*, İstanbul: Epsilon Yay.
- ÇİÇEK D, BAYDIK B, OKVURAN A (2017). THE EFFICACY OF CREATIVE DRAMA FOR HIGHLY GIFTED STUDENTS TO IMPROVE THEIR SOCIAL SKILLS. *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*. **Year 8, Vol 8, Issue 28**.
- ÇİFTÇİ İ, SUCUOĞLU B (2003). *Sosyal Beceri Öğretimi*, Ankara: Kök Yay.
- ÇÜM S, KOÇ N (2013). Türkiye’de Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Dergilerinde Yayımlanan Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, **12(24)**: 115-135.
- DACEY JS, KENNY M (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & Benchmark Publishers.
- DAĞLIOĞLU E, SUVEREN S (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **13(1)**: 431-453
- DALE F, HAY FD, CAPLAN M, NASH A (2008). The Beginnings of Peer Relations. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*, edited by Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, and Brett Laursen.

- DALE F, HAY FD, PAYNE A, CHADWICK A (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **45(1)**: 84–108.
- DAUBER SL, BENBOW CP (1990). Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents. National Association for Gifted Children (NAGC). **Volume 34, No 1**: 10-14
- DAVASLIGİL Ü (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. *Türkiye Üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- DAVIS GA, RIMM SB (1998). Education of the Gifted. England: Mc Graw-Hill Book Company.
- DAVIS GA, RIMM SB (2004). Education of the Gifted and Talented. Boston: Allyn and Bacon.
- DAVIS G, RIMM S, SIEGLE D (2011). Education of the gifted and talented (6th Edition). New Jersey: Pearson.
- DAVIS AD (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. Çeviren: Müjde Işık Koç. İstanbul: Özgür Yayınları.
- DEMİR ÖN, BARAN GA, ULUSOY D (2005). Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları İle İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/234411>.
- DEMİREL Ö (2015). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- DENHAM S, SALISCH VM, OLTHOF T, KOCHANOFF A, CAVERLY S (2002). Emotions and Social Development In Childhood. In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Handbook of child social development*, NY: Blackwell Publishers.
- DEVELLIS RF (2014). Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DOVE MK (1986). Peer identification of third and fourth grade gifted students. *Dissertation Abstracts International*. **47**: 8A.
- DUCK SW (1975). Personality, similarity, and friendship choices by adolescents. *European Journal of Social Psychology*, **5**: 351–365.
- DURAN M, ÇELİKÖZ N, ÖZDEMİR TOPALOĞU A (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **Cilt 14, Sayı 2**: 121-137.

- EDDLES-HIRSCH K, VIALLE W, MCCORMICK J, ROGERS K (2012). Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. *Roeper Review*, **34**: 53–62, ISSN: 0278-3193 print / 1940-865X online DOI: 10.1080/02783193.2012.627554
- ELMORE RF, ZENUS V (1994). Enhancing social-emotional development of middle school gifted students. *Journal Roeper Review*, **Volume 16, Issue 3** <http://dx.doi.org/10.1080/02783199409553569>
- ENÇ M, ÇAĞLAR D, ÖZSOY Y (1987). *Özel Eğitime Giriş, (3. Baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- ERKUŞ A (2014). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme–I. Ankara: Pegem Akademi.
- ERSOY Ö, AVCI N (2004). Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. ‘Özel Eğitim’, İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama.
- EROL F (2015). Üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- FAIR CA, MCWHIRTER JJ (2002). BLOCKS: Building lives on cooperative knowledge skills. *Trainer’s Manual And Student Workbook. (Treatment Manual) Tempe, AZ: Arizona State University*.
- FELDHUSEN J F, KOLLOFF MB (1978). A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Today*, **1 (4)**: 53-57. doi: 10.1177/107621757800100403
- FINE M, MCINTOSH DK (1986). The Use Of Interactive Video To Demonstrate Differential Approaches To Marital And Family Therapy. View issue TOC, **Volume 12, Issue 1**. DOI: 10.1111/j.1752-0606.1986.tb00641.x
- FOLEY-NICPON M, ASSOULINEA GS, KIVLIGHAN MD, FOSENBURG S, CEDERBERG C, NANJÍ M (2017). The effects of a social and talent development intervention for high ability youth with social skill difficulties. *High Ability Studies*, **VOL 28, NO 1**: 73-92.
- GADAIRE MD, MARSHALL G, BRISSETT E (2017). Differential reinforcement of low rate responding in social skills training. *Learning and Motivation*. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2017.08.005>
- GAGNE F (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, **29**: 103-112.
- GAGNE F (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *Journal High Ability Studies*, **Volume 15, Issue 2**.

- GALLAGHER JJ (2015). Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol 38(1): 51– 57. DOI: 10.1177/0162353214565549
- GARDNER H (1999). Frames of mind. New York: Basic Books.
- GIERUELD JDJ, TILBURG TU, DVKSTRA PA (2006). *Loneliness and Social isolation In: Cambridge handbook of personal relationships / A.Vangelisti and D.Perlman.* eds. Cambridge: Cambridge University Press.
- GÖKDERE M, AYVACI HŞ (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 17-26.
- GRESHAM FM, SUGAI G, HORNER RH (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3): 331-344.
- GRESHAM FM, ELLIOTT SN (1990). “Social skills rating system: Preschool, elementary level.” American Guidance Service.
- GROSS M (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced choice dilemma of gifted youth. *Roepers Review*, 11(4): 189-194.
- GROSS MUM (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Understanding Our Gifted*, 12(2): 27–34.
- GROSS M (2002). Musings: gifted children and the gift of friendship. Open Space Communications. *Understanding Our Gifted*, 14(3): 27–29.
- GÜLAY H (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: Pegem Akademi.
- GÜLAY H, AKMAN B (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜR C (2011). Do gifted children have similar characteristics? : Observation of three gifted children. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010)*.
- HALL T, STEGILA A (2003). Peer-Mediated Instruction and Intervention. <http://guide.swiftschools.org/sites/default/files/documents/PeerMedInstrucNov3.pdf>. 04.07.2017 tarihinde indirilmiştir.
- HANSEN DJ, NANGLE DW, MEYER KA (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Faculty Publications, Department of Psychology, Paper 75*. <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/75>.

- HAIR EC, JAGER J, GARRETT SB (2002). Helping Teens Develop Healthy Social Skills And Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.1553&rep=rep1&type=pdf>. 27.07.2018 tarihinde indirilmiştir.
- HARRIS J (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, **102**: 458–489.
DOI: 10.1037/0033-295X.102.3.458
- HAY DF, CAPLAN M, NASH A (2008). The Beginnings of Peer Relations. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, edited by Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, and Brett Laursen. C. Guilford Publications.
- HAY FD (2005). Early Peer Relations and their Impact on Children's Development. Peer relations. EDT:Michel Boivin, PhD, Université Laval, Canada. İndirilme Tarihi. 28 Mayıs 2017.
- HEINSEN RK, LIBERMAN RP, KOPELOWICZ A (2000). Psychosocial skills training for schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, **26**: 21-46.
- HELLER KA (2005). Education and counselling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, **27(2)**: 191-210.
- HELT CA (2008). The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents. *ProQuest Dissertations Publishing*, University of Northern Colorado, Colorado, USA.
- HENDRY LB (1983). Growing up and growing out: adolescents and leisure. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- HENRY JM, REIS SM (2000). Using Video Therapy to address the Social and Emotional needs of gifted children. *Gifted Child Today*, 10762175, Jan/Feb2000, **Vol 23, Issue 1**
- HERTZOG NB (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, **47**: 131-143. doi:10.1177/001698620304700204.
- HİLOĞLU S, CENKSEVEN FÖ. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim online*, **9(3)**: 1159-1173.
- HOLLINGWORTH LS (1942). Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Yonkers-on-Hudson, NY: World book.
- HYEOKCHEON K, MINSU H, DUK-HO C, JUN-KI L (2012). A Study of Gifted Students' Peer Relationship in an Elementary School's General and Gifted Classes. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/263991013>.
DOI: 10.9722/JGTE.2012.22.3.757

- IGNAT AA (2011). Counseling the Gifted: A Romanian Perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **12**: 426–435.
- ISHAK NM, ABİDİN MHZ, ABU–BAKAR AY (2014). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **116 (20)**.
- JANOS PM, FUNG HC, ROBINSON NM (1985). Self-Concept, Self-Esteem, and Peer Relations Among Gifted Children Who Feel "Different". *Gifted Child Quarterly*, **29(2)**.
- JENNIFER E, LANSFORD E J, PETTIT G, BATES J, DODGE AK (2014). Pathways of peer relationships from childhood to young adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **Volume 35, Issue 2**: 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.12.002>.
- JOHNSON DW, JOHNSON R (1989). Cooperation and competition: Theory and research, Edina. MN: Interaction Book Company.
- JOST M (2006). İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek [The identification and Supporting highly intelligence children] (A. Kanat, Trans.). İzmir: İlya Publishing (Original work published, 2005).
- JUVONEN J, WENTZEL K R (1996). Social motivation: Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press.
- KABAKÇI ÖF, FİDAN K (2008). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, **33(148)**: 77-86.
- KABASAKAL Z, ÇELİK N (2010). Sosyal Beceri E'itiminin (İkô'retim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *Elementary Education Online*, **9(1)**: 203-212.
- KAHVECİ NG (2015). Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması. İstanbul: Özgür Yayınları.
- KAISER CF, BERNDT DJ (2004). Predictors of loneliness in the gifted adolescents in S. Moon (Ed.), Social emotional Issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. USA: Corwin Press and National Association for Gifted Children.
- KAMPHAUS RW, WINSOR AP, ROWE EW, KIM S (2005). A history of intelligence test interpretation. In D. P. Flanagan and P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 2nd ed., pp.: 23–38. New York: Guilford.
- KANDEL DB (1978). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. *Journal of Personality and Social Psychology*, **36**: 313–323.

- KAO CY (2011). The Dilemmas of Peer Relationships Confronting Mathematically Gifted Female Adolescents: Nine Cases in Taiwan. *Gifted Child Quarterly*, **Vol 55, Issue 2**.
- KAYA F (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *23. Academic Journals*, **Vol 8(24): 2260-2269**. DOI: 10.5897/ERR2013.1674.
- KAYA F (2015). Öğretmenlerin Üstün Zekâ Kavramı ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özel Gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, **Cilt 40, Sayı 177: 59-74**
- KAYA F, ERDOĞAN R, ÇAĞLAYAN Y (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Arkadaşlık İlişkilerinin Karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, **Cilt 4, Sayı 2: 107-125**.
- KELEMEN G (2012). Identification of Highly Gifted Children. *Exedra Journal*, 43-55.
- KERR AB, MULTON DM (2014). The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students. *Journal of Counseling and Development*, **Volume 93**.
- KLINE RB (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- KOÇ İ (2015). Bilim Ve Sanat Merkezi'ne Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin İletişim Becerileriyle İlgili Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, **1(3): 39-53**. ISSN: 2147-7248, <http://uyad.beun.edu.tr>.
- KOSHY V, ROBINSON NM (2007). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, **Volume 14, Issue 2**.
- KOSIR K, HORVAT M, ARAM U, JURINEC N (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. ISSN: 1359-8139 (Print) 1469-834X (Online) Journal homepage.
- KUPERSMIDT JB, DEROSIER ME, PATTERSON CP (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, **12: 439– 452**.
- KURTULMUŞ Z (2010). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KUNT K, TORTOP HS (2013). Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezine İlişkin Metaforik Algıları. Erişim Adresi: [<http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/14/30>]. Erişim Tarihi: 03/12/2013.

- LEE SY, OLSZEWSKI – KUBILIUS P, TURNER – THOMSON D (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, **56(2)**: 90-104.
- LEVENT F (2014). Üstün yetenekli çocukları anlamak. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- LI AKF, ADAMSON G (1992). Gifted Secondary Students' Preferred Learning Style: Cooperative, Competitive, or Individualistic?. *Gifted Child Quarterly*, **16(1)**.
- LIBERMAN RP (1972). A Guide to Behavioral Analysis and Therapy. Elmsford, NY: Pergamon.
- LIBERMAN RP, MARTIN T (2015). Social Skills Training. Psychiatric REHAB Program UCLA Department of Psychiatry & Biobehavioral Sciences Los Angeles, California.
- LINDSAY J, MUIJS D , PHILIPS E (2002). The National Academy for Gifted and Talented Youth: Evaluation of the First Talent Search and Summer School. *Centre for Educational Development Appraisal and Research*, University of Warwick.
- LOCICERO KA, ASHBY J S (2000). Multidimensional perfectionism in middle school aged gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, **22**: 182-185.
- LOOS-SANT'ANA H, TRANCOSO BS (2014). Socio-Emotional Development of Brazilian Gifted Children: Self- Beliefs, Social Skills, and Academic Performance. *Journal of Latino/Latin American Studies*, **6(1)**: 54-65
- LOVECKY DV (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, **15(1)**: 18-25.
- MAKER CJ, NIELSON AB (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted l (ea2rnnerds. ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- MARLAND SP (1972). Education of the gifted and talented: *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education (Vol. 1)*, Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- MAXWELL E (1995). The changing developmental needs of the gifted: Birth to maturity. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*, pp.: 17 – 30. Austin, TX: Pro-ed.
- MCCLAIN MC, PFEIFFER SI (2012). Education for the gifted in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, **28(1)**.

- MCHUGH MW (2006). Governor's Schools: Fostering the Social and Emotional Well-Being of Gifted and Talented Students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, **17(3)**: 50–58.
- MCINTYRE T (2003). "Teaching social skills to kids who don't have them." [Link: http://www.ldonline.org/article/14545/](http://www.ldonline.org/article/14545/) Erişim tarihi: 20.06.2017.
- MCLANE MT (1998). What General Education Teachers Know About the Social Competence of Students with Disabilities and What are the Sources of This Knowledge. *Unpublished Doctoral Thesis*, State University of New York, USA.
- MEB (1991). I. Özel Eğitim Konseyi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, s. 223-246.
- MEB (2010). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Taslak Planı (2012-2016).
- METİN N (1999). Üstün Yetenekli Çocuklar. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- MILGRAM RM (1991). Edt.Counseling Gifted And Talented Children. Norwood New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- MILLER NB, FALK RF, HUANG Y (2009). Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. *Roeper Review*, **31**: 161–169. doi:10.1080/02783190902993920.
- MITCHELL M (2010). The Next Thirty Years: Past Reflections and Future Directions for the Schoolwide Enrichment Model. *Gifted Education International*, **Vol 26**: 136.
- MIZE J (2005). Social Skills Intervention and Peer Relationship Difficulties in Early Childhood: Comments on Bierman and Erath, Manz and McWayne, and Odom. EDT: Michel Boivin, PhD, Université Laval, Canada. İndirilme Tarihi: 28 Mayıs 2017.
- MOON SM, FELDHUSEN FS, DILLON RD (1994). Long –Term Effects of an Enrichment Program Based on the Purdue Three – Stage Model. *Gifted Child Quarterly*, **Volume 38, Number 1**.
- MOON SM, HALL SA(1998). Family Therapy With Intellectually and Creatively Gifted Children. *Journal of Marital and Family Therapy*, **Vol. 24, No 1**: 59-80.
- MOON SM (2007). Counseling issues and research. In S. Mendaglio J. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults*, pp.: 7-34. Waco, TX: Prufrock Press.
- MOON SM, TONYA R., BRIGHTON CA, THERINE M, CALLAHAN, CAROLYN M.(2002). State Standardized Testing Programs: *Friend or Foe of Gifted Education?* *Roeper Review*, 02783193, **Vol. 25, Issue 2**

- MORITZ RUDASILL K, FOUST RC, CALLAHAN CM (2007). The Social Coping Questionnaire: An Examination of Its Structure with an American Sample of Gifted Adolescents. *Published in Journal for the Education of the Gifted*, **30(3)**: 353–71.
- MUDRAK J, ZABRODSKA K (2015). Childhood Giftedness, Adolescent Agency A Systemic Multiple-Case Study. *Gifted Child Quarterly*, **Vol 59, Issue 1**.
- NAGC (2015). National Association for Gifted Children & Council of State Directors of Programs for the Gifted. 2014 – 2015 State of the states in gifted education: National policy and practice data, Washington DC: National Association for Gifted Children.
- NEDİM -BAL P, BİLGE Y (2016). Empati Becerisi Psiko Eğitim Programının Üstün Zekâlı Ergenler Üzerindeki Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, **Cilt: 13-1, Sayı: Özel Sayı-1**, s.:23-36.
- NEIHART M (1999). Impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, **22(1)**: 123-127.
- NEIHART M (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330–341.
- NEIHART M, REIS SM, ROBINSON NM, MOON SM (2002). The social and emotional development of gifted children. Texas, TX: Prufrock Press.
- NEUMEISTER SKL (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 259-274.
- NEVO B(1994). Definitions, Ideologies, And Hypotheses In Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, **Volume 38, Fall 4**, University of Haifa.
- OĞURLU Ü (2010). Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerde Sosyal Uyum ve Arkadaşlık İlişkiler: Literatür Taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **3(39)**: 90-99.
- OĞURLU Ü, BİRBEN FY, ÖPENGİN E, YALIN HS (2016). Üstün Zekâlı Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **31**: 161 – 184.
- OH M, SUTHERLAND M, STACK N, BADIA MDM, BLUMEN S, QUOC ATN, WORMALD C, MAAKRUN J, BAIER B, SCHMİDT M, ZIEGLER A (2014). A Cross-National Comparison of School Students' Perceptions Regarding High Performing Peers. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, **Volume 4, Issue 1**: 10-23.
- OLSZEWSKI – KUBILIUS P (1995). A summary Of Research Regarding Early Entrance to College. *Roeper Review*, **18(2)**: 21-126.

OLSZEWSKI – KUBILIUS P, LEE EO, THOMSON D (2014). Family Environment and Social Development In Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, **Vol. 58(3)**: 199–216

ÖNDER A (2007). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. (Der. A. Oktay, & Ö. P. Unutkan). Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 249-265.

ÖPENGİN E, SAK U (2012). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, **Cilt 2, Sayı 1**: 37-59.

ÖZABACI N (2006). Çocukların Sosyal Beceriler İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Fırat University Journal of Social Science*. **Cilt: 16, Sayı: 1, Sayfa: 163-179**, ELAZIĞ.

ÖZAYDIN L, TEKİN – İFTAR E, KANER S (2008). Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **9(1)**: 15-32.

ÖZDEMİR SM (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **8(4)**: 787-816.

ÖZSOY Y (1997). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.

ÖZSOY Y, ÖZYÜREK M, ERİPEK S (1998). Özel Eğitime Giriş (9. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

PARKER JG, RUBIN KH, ERATH S, WOJSLAWOWICZ JC, BUSKIRK AA (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder and adaptation*, pp.: 419–493. New York: Wiley.

PEAIRS KF (2010). The social world of gifted adolescents: *Sociometric status, friendship and social network centrality (Unpublished dissertation)*. Retrieved from ProQuest dissertation & thesis.

PERHAM HJ (2012). Interpersonal Skills of Gifted Students: Risk versus Resilience. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*, Arizona State University.

PETERSON JS (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, **Vol. 53, Number 4**: 280-282

- PETERSON JS (2009). Focusing on where they are: A clinical perspective. In J. VanTassel-Baska, T. R. Cross, & R. Olenchak (Eds.), *Social-emotional curriculum with gifted and talented students*, pp.: 193–226. Waco, TX: National Association for Gifted Children/Prufrock Press.
- PETERSON JS (2015). School Counselors and Gifted Kids: Respecting Both Cognitive and Affective. *Journal of Counseling Development*, **Volume 93**.
- PFEIFFER SI (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, **1**: 31-50.
- PFEIFFER SI (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **48**: 787-790.
- PFEIFFER SI, PETSCHER Y(2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales–Preschool/Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, **Volume 52, Number 1**: 19-29.
- PFEIFFER SI, STOCKING VB (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, **16**: 83-93.
- PHUONG NGUYEN MT, JIN P, GROSS MUM (2013). Confucian Values in Vietnamese Gifted Adolescents and Their Non-Gifted Peers. *Journal Gifted and Talented International*, **Volume 28, Issue 1-2**.
- POWELL T, SIEGLE D (2000). Teacher bias in identifying gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, pp.:13-15.
- PRECKEL F, BRULL M (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, **32**: 54-85. doi:10.4219/jeg- 2008-822.
- PRECKEL F, GÖTZ T, FRENZEL (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on Academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, **80**: 451–472.
- PRICE EH (1976). How thirty-seven gifted children learned to read. *The Reading Teacher*, **30**: 44-48.
- QUATMAN T, SWANSON C (2002). Academic self-disclosure in adolescence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, **Vol 128, Iss 1**: 47-75, Washington.
- REIS MS, RENZULLI SJ (2003). Research Related To The Schoolwide Enrichment Triad Modell. *Gifted Education International*, **Vol 18**: 15-39.

- RENZULLI SJ (1984). The Triad/ Revolving Door System: A Research-Based Approach to Identification and Programming for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, **Vol 28, Issue 4**.
- REITZ AK, ZIMMERMANN J, HUTTEMAN R, SPECHT J, NEYER FJ (2014). How Peers Make a Difference: The Role of Peer Groups and Peer Relationships in Personality Development
- RENZULLI JS (1999). What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, **Vol 23, No 1**: 3-54.
- RENZULLI JS, SMITH LH, WHITE AJ, CALLAHAN CM, HARTMAN RK (2002). Scale for rating behavioral characteristics of superior students, ERIC.
- RENZULLI JS (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, **56(3)**: 150–159.
- RIZZA MG, REIS SM (2001). Comparing and contrasting: Stories of competition. *Gifted Child Quarterly*, **45**: 54-62.
- ROBINSON NM (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, pp.: 33-52. New York, NY: Springer.
- ROBINSON A, CLINKENBEARD PR (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, **49**: 117-139.
- ROBINSON A, SHORE BM, ENERSEN D (EDS.) (2007). Best practices in gifted education. Waco, TX: Prufrock Press.
- ROEDEL WC (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *J. Children Contemp. Society*, **18**: 17-29.
- ROEPER A (1996). A personal statement of philosophy of George and Annemarie Roeper. *Roeper Review*, **19**: 18-19. doi:10.1080/ 02783199609553776
- ROGERS KB (1998). Using current research to make “good” decisions about grouping. *National Association for Secondary School Principals Bulletin*, **82(595)**: 38-46.
- ROSSELLI HC, IRVIN JL (2001). Differing perspectives, common ground: The middle school and gifted education relationship. *Middle School Journal*, 57–62
- ROSSELLI HC, IRVIN JL (2001). Differing perspectives, common ground: The middle school and gifted education relationship. *Middle School Journal*, **32(3)**: 26-35.

- RUBIN HK, COPLAN R, CHEN X, BOWKER J, MCDONALD KL (2011). Peer Relationships in Childhood. Kenneth H. Rubin, Center for Children, Relationships, and Culture Department of Human Development University of Maryland, 3304 Benjamin Building.
- RUBIN KH, BUKOWSKI W, PARKER JG (1998). "Peer Interactions, Relationships, and Groups." In W. Damon (ed. in chief) and N. Eisenberg (volume ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5th ed.) New York: Wiley.
- RUDOWICZ E (2007). Peers' Perceptions of Intellectually Bright, Hardworking, and Sporty Students: A Developmental Perspective Gifted and Talented International, **Volume 22, Number 2**.
- SAK U (2004). A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, **15(2)**: 70–79.
- SAK U (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri Tanımlanmaları ve Eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- SAK U (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, **Cilt 36, Sayı 161**.
- SAK U, AYAS B, BAL-SEZEREL B, ÖPEMGİN E, ÖZDEMİR NN, DEMİREL-GÜRBÜZ Ş (2015). A critical Assesment of the education for gifted and talented students in Turkey. Gifted Education in Asia: Problems and Prospects. editör: David Yun Dai, Ching Chih Kuo. Information Age Publishing. USA.
- SARANLI AG (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Geliştirilen Aile Rehberlik Programlarının Etkiliğinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SARANLI GA, METİN N (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **Cilt 45, Sayı 1**: 139-163.
- SARANLI AG, ER S, DENİZ ZK (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, **Cilt 31, Sayı 1**: 1-20.
- SAZAK E (2003). Zihin engelli çocuk için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- SCHAPIRO M, SCHNEIDER BH, SHORE BM, MARGISON JA, UDVARI SJ (2009). Competitive Goal Orientations, Quality and Stability in Gifted and Other Adolescents' Friendships. *Gifted Child Quarterly*, **53(2)**: 71-88.

- SEGRIN C (2001). Social Skills and Negative Life Events: Testing the Deficit Stress Generation Hypothesis. *Current Psychology*, **20 (1)**: 17-19.
- SEKOWSKI EA, LUBIANKA B(2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, **Vol. 31(1)**: 73-90.
- SCHACK GD, STARKO A (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, **13**: 346-363.
- SHELTON A (2010). Creative students: Sex differences in achievement, Interests, personality, and values. *Unpublished masters thesis*, Retrieved from <http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/8272/1/Sheltonku0099M11025D.ATA.1.pdf>.
- SHORE BM, CORNELL DG, ROBINSON A, WARD VS (1991). Recommended practices in gifted education. New York, NY: Teachers College Press.
- SIEGEL DJ (2012). The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are. Copyright © 2012. Purchase this book now: www.guilford.com/p/siegel.
- SIEGLE D, SCHULER, P.A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, **23 (1)**: 39-44.
- SILVERMAN LK (1993). EDT. Counseling Gifted and Talented. *Love Publishing Company*, USA.
- SILVERMAN LK (1998). What we have learned about gifted children, 1979-1997. Gifted Development Center, Denver, Co.
- SILVERMAN LK (1995). Lost IQ Points: the brighter the child the greater the loss. Recent Advances In Otitis Media. *Proceedings of the sixth international symposium*, June 4-8. Ft.Lauderdale, Florida.
- SIMPKINS SD, PARKE RD, FLYR ML, WILD MN (2006). Similarities in Children's and Early Adolescents' Perceptions of Friendship Qualities Across Development, Gender and Friendship Qualities. *The Journal of Early Adolescence*, **Vol 26, Issue 4**.
- SIMPSON J (2014). A Case Study on Enrichment Seminar and Gifted Adolescents. *Gifted and Talented International*, **29(1-2)**.
- SMUTNY JF (2000). Teaching young gifted children in the regular classroom. Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston VA, Eric Digest E595.
- SMUTNY JF (ED.) (1998). The Young Gifted Child: Potential and Promise, An Anthology. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- SÖNMEZ V (2007). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SPENCE SH (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, **8 (2)**: 84-96.
- SPENCE S, DONOVAN H, BRECHMAN-TOUSSAINT C (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, **108**: 211–221.
- STAKE JE, MARES KR (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, **38**: 1065–1088.
- STAKE JE, NICKENS SD (2005). Adolescent Girls' and Boys' Science Peer Relationships and Perceptions of the Possible Self as Scientist. *Sex Roles*, **Vol 52**: Nos. ½, DOI: 10.1007/s11199-005-1189-4
- STEENBERGEN – HU S, OLSZEWSKI – KUBILIUS P (2016). Gifted Identification and the Role of Gifted Education: A Commentary on “Evaluating the Gifted Program of an Urban School District Using a Modified Regression Discontinuity Design”. *Journal of Advanced Academics*, **Vol. 27(2)**: 99-10
- STEPHENS RK, KARNES AF (2000). State Definitions for the Gifted and Talented Revisited. *Exceptional Children*, **Vol. 66, No.2**: 219-238.
- STERNBERG RJ (1990). What Constitutes a “Good” Definition of Giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, **Vol. 14, No. 1**: 96-100.
- STERNBERG R (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- STORMONT M, STEBBINS MS, HOLLIDAY G (2001). Characteristics And Educational Support Needs Of Underrepresented Gifted Adolescents. *Psychology in the Schools*, **Vol. 38(5)**.
- SUBOTNIK RF, OLSZEWSKI – KUBILIUS P, WORRELL FC (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, **12(1)**: 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
- SNYDER JJ (1991). Discipline as a mediator of the impact of maternal stress and mood on child conduct problems. *Development and Psychopathology*, **3**: 263–276.
- ŞİMŞEK ÖF (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks, p.:4-22.

- TANNENBAUM AJ (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan Publishing Company.
- TARHAN S, KILIÇ Ş (2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanınması ve Türkiye'deki Eğitim Modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, **2(1)**: 27-43. ISSN: 2147-7248, <http://uyad.beun.edu.tr>.
- TERMAN LM (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1973). Stanford-Binet Intelligence Scale.
- TERRASSIER JG (1985). Dyssynchrony—uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children*, pp.: 256–274. New York: John Wiley.
- TRAWICK – SMITH J (2013). Early Childhood Development: A Multicultural Perspective. (Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı) B. Akman (Çeviri Ed.), Ankara: Nobel Yay.
- TORTOP HS (2012). Olağanüstü Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Radikal Hızlandırma ve Türkiye'nin Durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, **Cilt/Volume 2, Sayı/Number 2**: 106-113.
- TREFFINGER JD (1975). Teaching for Self – Directed Learning: a Priority for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, **Vol 19, Issue 1**.
- UDVARI SJ, SCHNEIDER BH (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review*, **22**: 212–216.
- ULUÇ S, ÖKTEM F, ERDEN G, GENÇÖZ T, SEZGİN N (2011). Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-IV: Klinik Bağlamda Zekanın Değerlendirilmesinde Türkiye için Yeni Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, **14 (28)**: 49-57.
- UZAMAZ F (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **Cilt: 6, Sayı: 6**.
- VANDERHEYDENA AM, WITT J, GILBERTSON D (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, **Volume 45, Issue 2**: 225–256
- VANTASSEL – BASKA J (1988). Comprehensive curriculum for gifted learners. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- VANTASSEL – BASKA J (1994). EDT Comprehensive Curriculum for gifted learners. 2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- VANTASSEL – BASKA J, SCHULER A, LIPSCHUTZ J (1982). An Experimental Program For Gifted Four Year Olds. *Journal for the Education of the Gifted*, **Vol. V, No. I**.

- VANTASSEL – BASKA J (2015). Theories of Giftedness Reflections on James Gallagher’s Work. *Journal for the Education of the Gifted*, **Volume 38, issue 1**: 18-23.
- VITARO F, BOIVIN M, BUKOWSKI WM(2007). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, New York: Guilford Press.
- YAVUZER, H (2002). Çocuk Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YILMAZ, D (2015). Üstün Yetenekliler İçin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YÜKSEL G (1999). Sosyal Beceri eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **2(11)**: 37-47.
- YOO EJ, MOON MS (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University – Based Counseling Center. *Gifted Child Quarterly*, **Volume 50, No 1**.
- XIMENES R (2013). Helping gifted adolescent girls improving social – emotional skills: The implementation of affective curriculum in small group settings. *Journal of Purdue Undergraduate Research*, **3**: 84-85. <http://dx.doi.org/10.5703/1288284315153>
- VOGL K, PRECKEL F (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, **Vol 58(1)**: 51– 68.
- VRIES MD (2017). Social and Emotional Loneliness in a High IQ Sample: A Lonely Life from Adolescence into Adulthood. *Masters Thesis*, Master Klinische Psychologie Universiteit, Utrecht.
- WANG C, HATZIGIANNI M , SHAHAEIAN A, MURRAY E, HARRISON L (2016). The Combined Effects of Teacher – Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment. *Journal of School Psychology*, **59**: 1–11.
- WATSON MS (2000). The Effect of Peer Nomination on the Identification of Gifted Minority Students. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Temple University..
- WEBB JR, AMEND ER, WEBB NE, GOERSS J, BELJAN P, OLENCHAK FR (2005). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger’s, depression, and other disorders. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- WEBB JT, GORE JL, AMEND ER, DEVRIES AR (2007). A Parent's Guide to Gifted Children. Scottsdale, AZ: Great Potential ISBN-10: 0910707790.

- WEBB JR (2014). Gifted Children and Adults: Neglected Areas of Practice. The National Register of Health Service Psychologists.
- WENTZEL KR (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, **85**: 357–364. doi:10.1037/0022-0663.85.2.357
- WENTZEL KR, ASHER SR (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, **66**: 754-763. doi:10.2307/1131948
- WINNER E (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
- WOODHOUSE SS, DYKAS MJ, CASSIDY J (2011). Loneliness and Peer Relations In Adolescence. Published by: Blackwell Publishing. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00611.x
- WRIGHT PB, LEROUX JA (1997). The Self-Concept of Gifted Adolescents in a Congregated Program. *Gifted Child Quarterly*, **41(3)**.
- YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZEIDNER M, SCHLEYER EJ (1999). Test Anxiety in intellectually gifted school students. *Journal Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, **Volume 12, Issue 2**.
- ZEIDNER M, SHANI-ZINOVICH I (2013). Research on Personality and Affective Dispositions of Gifted Children: The Israeli Scene. *Gifted and Talented International*, **28(1-2)**.
- ZETTERGREN P (2005). Childhood Peer Status As Predictor Of Midadolescence Peer Situation and Social Adjustment. *Psychology in the Schools*, **Vol 42(7)**. DOI: 10.1002/pits.20121
- ZIEGLER A, HELLER KA (1997). Attribution Retraining for Self-Related Cognitions Among Women. *Gifted and Talented International*, **12**: 36-41.
- ZINS JE, BLOODWORTH EM, WEISSBERG RP, WALBERG H (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? by Teachers College, Columbia University. All rights reserved. ISBN 0-8077-4439-5, ISBN 0-8077-4440-9.

EKLER

EK1: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.6234314
Konu: Araştırma İzni

17.06.2015

.....İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesinin 05/06/2015 tarihli ve 4778 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora programı öğrencisi Sırma Şeda BAPOĞLU DÜMENCI'nin "**Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi**" konulu çalışmasını ilçenize bağlı ekli listedeki okullarda uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Çalışma formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1-Çalışma formu (2 sayfa)

2-Okul Liste (1)

DAĞITIM:

Mamak-Çankaya-Altındağ

Sincan-Pursaklar-Etimesgut

Keçiören-Yenimahalle

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 574b-0562-3486-906d-dc3e kodu ile teyit edilebilir.

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Konya yclü Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

EK2: Etik Kurul Raporu

M 63

Deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanırken; kontrol grubundaki çocuklar, kendi eğitim programlarına devam edecektir. Deney grubuna sosyal beceri eğitim programının etkililiğini belirlemek için çocukların sınıf öğretmenleri ve anne ya da babalarla derinlemesine görüşme yapılarak nitel veriler elde edilecektir. Elde edilen veriler, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilecektir.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Doktora Öğrencisi Seda Bapoğlu Dümenci' nin "Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" adlı projesi değerlendirilmiştir.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.

IMZALAR


Etik Kurulu Başkanı
Prof. Dr. M. Ramazan YIGİTOĞLU


Etik Kurulu Üyesi
Prof. Dr. M. Kayhan MUTLU


Etik Kurulu Üyesi
Prof. Dr. Cahide YAĞMUR

KATILMADI


Etik Kurulu Üyesi
Prof. Dr. Ahmet BATTAL


Etik Kurulu Üyesi
Prof. Dr. İsmail AVCIBAŞ

7

EK3: Genel Bilgi Formu**Genel Bilgi Formu**

Çocuğun Adı ve Soyadı

Cinsiyet:.....

Yaş (Gün/ Ay/ Yıl):.....

Kardeş Sayısı: Kardeş Cinsiyeti:

Okul Adı:.....

Formun Doldurulduğu Tarih:.....

Aileye Ait Demografik Özellikler

Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
Okur Yazar Değil		Okur Yazar Değil	
Okur Yazar		Okur Yazar	
İlkokul Mezunu		İlkokul Mezunu	
Ortaokul Mezunu		Ortaokul Mezunu	
Lise Mezunu		Lise Mezunu	
Üniversite Mezunu		Üniversite Mezunu	

Annenin Yaşı		Babanın Yaşı	
20-30		20-30	
31-40		31-40	
41-50		41-50	
50 ve üstü		50 ve üstü	

Annenin Mesleği		Babanın Mesleği	
Ev hanımı		Çalışmıyor	
Memur		Memur	
İşçi		İşçi	
Diğer		Diğer	

EK4: Akran İlişkileri Ölçeği

Ad-Soyad:						
Cinsiyet: Sınıf:						
Aşağıdaki listede akran ilişkilerini ölçmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları işaretleyiniz.						
MADDELER		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1	Arkadaşlarımla özel günlerimi unutmam.					
13	Arkadaşlarımla davranışlarımız birbirine benzerdir.					
50	Arkadaşlarımla düşüncelerime önem vermem.					
45	Sıkıntılı zamanlarımda arkadaşlarımla benimle konuşmalarını isterim.					
46	Arkadaşlarımla benimle vakit geçirmek için zaman ayırmalarını isterim.					
41	Arkadaşlarımla birbirimizi tamamlayan yapboz gibiyiz.					
42	Arkadaşlarımla üzen bir durumda ben de onlarla birlikte üzülürüm.					
43	Arkadaşlarımla davranışlarından hiçbir zaman kuşku duymam.					
36	Arkadaşlarımla başarısı beni mutlu eder.					
37	Arkadaşlarımla başına bir şey gelse benimle paylaşmalarını isterim.					
31	Arkadaşlarımla benim eksik gördüğüm taraflarımı tamamlamasını isterim.					
32	Zor bir görev verilse arkadaşlarımla birlikte çözebileceğimi düşünürüm.					

33	Arkadaşlarımla hafta sonu da vakit geçirmek isterim.					
34	Arkadaşlarımla kavga ederek onları üzmemekten hoşlanırım.					
23	Arkadaşlarım benim söylediklerime inanmaz.					
24	Arkadaşlarımdan uzakta olduğumda yaşadığım her şeyi sonradan onlara anlatırım.					
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						

38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						

EK5: Akran İlişkileri Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

Sayın.....,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı doktora programına devam etmekte olup, Prof. Dr. Figen GÜRSOY danışmanlığında “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi” konulu tez çalışmasını yürütmekteyim.

Çalışmamda ortaokullarda eğitimlerine devam eden altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerin akran ilişkilerini ölçmeye yönelik “Akran İlişkileri Ölçeği” nin geliştirilmesi, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda sosyal beceri eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

“Akran İlişkileri Ölçeği” için kuramsal çerçeve ve küçük bir gruba yazdırılan kompozisyonun analiz sonuçları dikkate alınarak oluşturulan madde havuzu ekte sunulmuştur. Bu bağlamda sizden, ölçekte yer almak üzere oluşturulan maddelerin “ölçme amacına uygunluğunu”, ölçülen özellik ve boyutunu düşünerek değerlendirmeniz istenmektedir. Görüşleriniz araştırma için hayati önem taşımaktadır.

Ölçme araçlarının oluşturulması ve bu bağlamda araştırmaya olan katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bil. Uzm. S.Seda BAPOĞLU
DÜMENÇİ
sedabap@hotmail.com

Danışman: Prof. Dr. Figen
GÜRSOY

AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda yer alan maddelerin, ölçme amacı açısından ne derece uygun olduğunu, ifadenin karşısında bulunan uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Seçenekler, “madde uygundur”, “madde kısmen uygundur”, “madde uygun değildir” şeklinde yapılandırılmıştır. Maddenin kısmen uygun olduğunu düşünüyorsanız, düzeltme önerilerinizi madde üzerinde veya “Açıklama” sütununda gösteriniz.

İLETİŞİM ALT BOYUTUNA İLİŞKİN SORU ÖRNEKLERİ	UYGUNLUK			AÇIKLAMALAR
	UYGUNDUR	KISMEN UYGUNDUR	UYGUN DEĞİLDİR	
1. Arkadaşımınla yüz yüze konuşmayı isterim.				
2. *Arkadaşlarımla yaptığım grup çalışmalarında istenen biri olmadım.				
3. Arkadaşımınla sürekli sosyal medya aracılığı (facebook, twitter, instagram vs.) ile iletişim kurarım.				

EK6: İhtiyaç Belirleme Formu

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ EĞİTİM

PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İHTİYAÇ BELİRLEME FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitimiyle ilgili görüş ve düşüncelerinizi ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise akran ilişkilerine yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan meydana gelmektedir.

Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

S.Seda BAPOĞLU
DÜMENÇİ

seda.dumenci@mta.gov.tr

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyet	Kız ()	Erkek ()
Yaş		
Okumakta olduğunuz sınıf		
Kaç yıldır BİLSEM'DE eğitim almaktasınız?		

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum, seçeneklerinden birini tik (X) koyarak cevaplandırınız.

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kendimi arkadaş(lar)ıma karşı rahatlıkla ifade edebilirim.					
2.	Arkadaş(lar)ımla birlikte vakit geçirmekten mutluluk duyarım.					
3.	Arkadaş(lar)ıma güvenirim.					
4.	Arkadaş(lar)ımın düşünce ve görüşlerinden etkilenirim.					
SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
5.	Arkadaş(lar)ımla empati kurarım.					
6.	Arkadaş(lar)ıma değer veririm.					
7.	Arkadaş(lar)ımla iletişime geçmekte zorlanırım.					
8.	Arkadaş(lar)ım bana değer verir.					
9.	Arkadaş(lar)ımla birlikte olunca sorunları daha hızlı çözerim.					
10.	Arkadaş(lar)ım zor durumda olduklarında yardım ederim.					
11.	Arkadaş(lar)ım bana zor durumlarda yardım eder.					
12.	Gerekli durumlarda arkadaşlarıma yol gösteririm.					

13.	Arkadaş(lar)ımla tartışmaktan hoşlanırım.					
14.	Arkadaş(lar)ım benimle empati kurar.					
15.	Arkadaş(lar)ım beni motive eder.					
16.	Arkadaş(lar)ıma karşı düşünmeden fedakarlık yapabilirim.					
17.	Arkadaş(lar)ımla uyum içinde çalışırım.					
18.	Arkadaş(lar)ımla hayallerimiz birbirine benzerdir.					
19.	Arkadaş(lar)ım konuşmadan da hislerimi anlar.					
20.	Arkadaş(lar)ımla kavga edip tartışınca hemen barışmak isterim.					

21. Arkadaşınla iletişime geçmek konusunda kendini nasıl değerlendirirsin? Herhangi bir zorluk yaşıyorsan açıklayabilir misin? Çözüm önerilerin nelerdir?

22. Hangi konularda arkadaşınla iletişime geçmekte mutluluk duyarsın?

23. Sence arkadaş (akran) ilişkilerinde iyi olan birinin en belirgin özelliği nedir? Belirtiniz.

24. Hangi durumlarda yaşlılarla (akranlarıyla) birlikte olmaktan mutlu olursun? Örnek verir misin?

25. Hangi durumlarda arkadaşlarının duygularından ve düşüncelerinden etkilenirsin?

26. Arkadaşının ya da senin özel günlerinde neler yaparsınız? Arkadaşın tarafından yapılanlar sana kendini özel hissettirir mi?

27. Arkadaş ilişkilerinde güven duyulan biri misin? Güven duyulan birinin en belirgin özelliği sence nelerdir?

28. Hangi durumlarda arkadaşlarına güvenirsin? Güvenmemen gereken durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?

EK7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN

Adı Soyadı:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

A.)KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Branş:

Meslekteki hizmet yılı:

Bilsemdeki hizmet yılı:

En son mezun olunan okulun adı:

1. Bilsemdeki öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
Arkadaş edinirken seçici davranıyorlar mı? Seçici davranıyorlarsa hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorlar?
2. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişim becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
Varsa, İletişimde yaşanan sorunların sebepleri sizce neler olabilir? Bunları önlemek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

3. Öğrenciler birbirleriyle kurdukları arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir? Olumsuz etkilendiği durumlarda müdahale eder misiniz? Sizce olumsuz etkilenme öğrencinin gelişimini nasıl etkiler? Örnekleriyle açıklar mısınız?
4. Öğrencileriniz arkadaş ilişkilerinde güven duygusunu en çok hangi durumlarda hissetmektedir? Arkadaş ilişkilerinde öğrencinin güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir? Bu durumu nasıl çözersiniz?
5. Bilemdeki öğrencilerin birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir? Yaşıtlarına kıyasla yalnız kalmayı tercih eden öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte olması için ne gibi etkinlikler planlıyorsunuz ya da ne gibi önlemler alırsınız?
6. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan “Sosyal Beceri Eğitim Programından” beklentiniz nelerdir? Öğrencilerinize olan katkıların neler olacağını düşünüyorsunuz?
7. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan “Sosyal Beceri Eğitim Programının” sizin kişisel gelişiminizde ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
8. Tüm bu sorulara ek olarak Bilemdeki çocukların arkadaş ilişkilerine yönelik sizin ifade etmek istediğiniz var mı? Varsa kısaca anlatır mısınız?

GÖRÜŞME FORMU

EBEVEYN

Görüşülen Kişinin Adı Soyadı:

Görüşme Tarihi:

Görüşmeyi Gerçekleştirenin Adı Soyadı:

Görüşme Saati:

A.)KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Meslek:

En son mezun olunan okulun adı:

Çocuğunuzun Doğum Sırası:

Ailedeki Çocuk Sayısı:

B.)EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Arkadaş edinirken seçici davranıyor mu? Seçici davranıyorsa hangi kriterleri göz önünde bulunduruyor?
2. Çocuğunuzun arkadaşlarıyla kurduğu iletişim becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Varsa, İletişimde yaşanan sorunların sebepleri sizce neler olabilir? Bunları önlemek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

3. Sizce çocuğunuz kurduğu arkadaşlık ilişkilerinden nasıl etkilenir? Olumsuz etkilendiği durumlarda müdahale eder misiniz? Sizce olumsuz etkilenme çocuğunuzun gelişimini nasıl etkiler? Örnekleriyle açıklar mısınız?
4. Çocuğunuz arkadaş ilişkilerinde güven duygusunu en çok hangi durumlarda hissetmektedir? Arkadaş ilişkilerinde çocuğunuzun güvensizlik hissine kapılma nedenleri neler olabilir? Bu durumu nasıl çözersiniz?
5. Bilsemde eğitim alan çocuğunuzun arkadaşlarıyla birlikte olmaktan keyif aldığı durumlar nelerdir? Eğer çocuğunuz yaşıtlarına kıyasla yalnız kalmayı tercih ediyorsa arkadaşlarıyla birlikte olması için ne gibi etkinlikler planlırsınız ya da ne gibi önlemler alırsınız?
6. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programda aile içi ilişkilerinde de etkili olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bu etkiler neler olabilir?
7. Akran ilişkilerini sosyal beceri eğitim yoluyla geliştirileceği programdan beklentileriniz nelerdir?
8. Tüm bu sorulara ek olarak sizin ifade etmek istediğiniz bir durum var mıdır? Varsa kısaca anlatır mısınız?

EK8: Uzmanlar İçin Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı Değerlendirme Formu

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİNE SOSYAL BECERİ EĞTİM PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Programın Amacı:

Programın genel amacı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesidir.

Alt Amaçlar:

Amaç 1: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocukların akran ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla 'akran ilişkileri ölçeği' geliştirmek

Amaç 2: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocukların akran ilişkilerini geliştirme ve desteklemeye yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlamak

Amaç 3: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocuklara sosyal beceri eğitim programını uygulamak.

Amaç 4: Bilim sanat merkezinde eğitim alan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Oturum Sayısı ve Süresi:

Belirlenen alt amaçlara ulaşmak, beceri ve davranışları öğrencilere kazandırmak için 24 grup oturumu hazırlanmıştır. Her oturumun süresi bir ders saati (40 dakika) olarak planlanmıştır.

Grubun Ortamı ve Büyüklüğü:

Grup çalışması, gruba katılan öğrencilerin planlanan aktiviteleri rahatlıkla yapabileceği ve aynı zamanda rahat etkileşim içinde olabilecekleri genişlikte olmalıdır. Gruba katılacak öğrenci sayısı planlanan amaçların gerçekleştirilebilmesi için kişi ile sınırlı tutulmalıdır.

Eğitim Programı:

Eğitim programları farklı içerik ve öğrenme yöntemleri olan 24 oturum şeklinde planlanmıştır.

1. Oturum: Tanışma
2. Oturum: İletişim Unsurları
3. Oturum: Etkileşimin Etkileri
4. Oturum: Birlikte Daha Çokuz
5. Oturum: Güveni(li)rim
6. Oturum: Kelimelerin Gücü

7. Oturum: Değer Verme (me)
8. Oturum: Motivasyonun Gücü
9. Oturum: Fedâ(Karlık)
10. Oturum: Sözcükler Olmasa da
11. Oturum: Ben Sen Olsam
12. Oturum: Çatışma (ma)
13. Oturum: Yol Gösterici Olma
14. Oturum: Kendimi İfade Edebiliyorum
15. Oturum: Empati Benim İşim
16. Oturum: Çözmek ya da Çözmek
17. Oturum: Liderim
18. Oturum: Duyguların Kontrolü
19. Oturum: Kelebek Etkisi
20. Oturum: Birlikte Daha Eğlenceliyiz
21. Oturum: Arkadaşım Seninle Güvendeyim
22. Oturum: İşbirliğinin Önemi
23. Oturum: Bana Arkadaşını Söyle
24. Oturum: Kapanış ve Değerlendirme

Sayın

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı doktora programına devam etmekte olup, Prof. Dr. Figen GÜRSOY danışmanlığında “Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi ” konulu tez çalışması yapmaktayım. Programın genel amacı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda program; Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim almakta olan 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine üç ay boyunca haftada iki yarım gün şeklinde uygulanacak olup 24 oturumdan oluşmaktadır. Sosyal Beceri Eğitim Programı ile ilgili görüşleriniz çalışmanın niteliği açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda uzman değerlendirme formunda Sosyal Beceri Eğitim Programını değerlendirmeniz ve Sosyal Beceri Eğitim Programına ilişkin önerilerinizi açıklama bölümüne yazmanız çalışmama büyük katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmaya yaptığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bil. Uzm. S.Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ

seda.dumenci@mta.gov.tr

Danışman: Prof. Dr. Figen GÜRSOY

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

ETKİNLİK NO	Sosyal Beceri Eğitim Programı			AÇIKLAMALAR
	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				

20.				
21.				
22.				
23.				
24.				



EK9: Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Bu çalışmanın amacı sosyal beceri eğitiminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma kapsamında demografik bilgilerle ve çocukların akran ilişkilerini belirlemeye yönelik sorular sorulacaktır.

Araştırmaya katılımınız ile çocuk gelişimi ve eğitim alanında çalışan uzmanların üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal beceri eğitimin etkililiğini anlamaya yardımcı olacaktır

Araştırmaya katılmak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeyebilir veya kabul ettikten ve başladıktan sonra devam etmemeye karar verebilirsiniz. Kabul etmemeniz ya da yarım bırakmanız durumunda, hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmaya katılmanızda çocuğunuz açısından herhangi bir risk bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır.

Araştırma Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı doktora programı kapsamında Prof. Dr. Figen GÜRSOY danışmanlığında yürüttüğüm doktora tezidir. Çalışma ile ilgili olarak her türlü sorularınız için bana sedabap@hotmail.com adresinden ulaşabilirsiniz.

ONAM FORMU

Ben, aşağıda imzası bulunan “öğrenci velisinin ismi”, velisi olduğum “çocuğun adı” adlı, yaşındaki, cinsiyetindeki, çocuğumun adı geçen araştırmacıya ait ‘ ‘ Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi ‘ ‘ isimli araştırmaya kendi rızam ile dahil edilmesini uygun ve gerekli gördüğümü belirtirim.

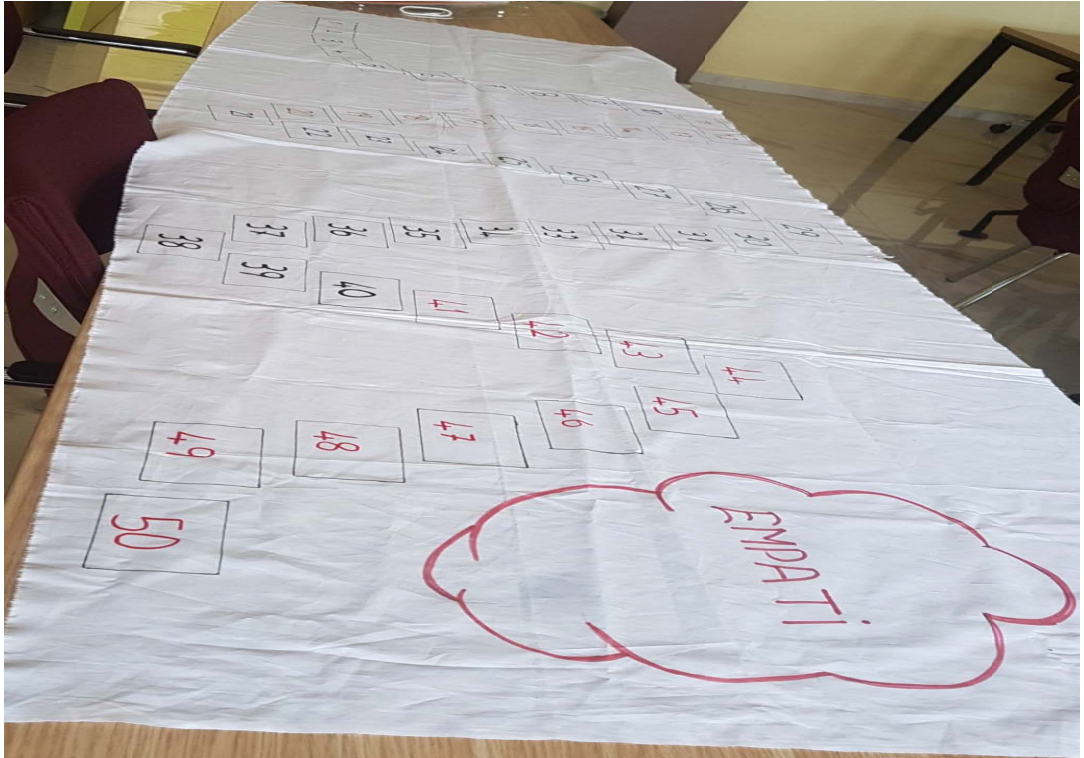
Velinin
Adı-Soyadı
İmza

Tarih

Sorumlu Araştırmacı
S.Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ
İmza

Tarih

EK10: Sosyal Beceri Eğitim Program Sürecine İlişkin Görseller




KALBI KRISTAL ÇIKTI

Yıllardır arka sırada B.F ile konuşmayan
Ona gahemada fırsat verdi. Ne kadar değerli olduğunu
fark etti. Kalbi kristal çıktı.

Kızıl cehennemde terim sularla sızan çay yaparım
Kisileri değiştirim
Kendim yemem
Ateş yakıp duman çıkarırım

Alperen =
Eylence, (Gözlük, $EM = c^2$), Oyun²

⇒ Berat



= Eğlence + Azim + Hırcanlık +
Özgüven

Arkadaşıma baktım ve ona doğru
yüzdüm ve tekneye sıktım dedim ki:

- ~~Ben~~ Ben bunu yapmıyım. Sen bana yol
gösterene z sin çünkü sen bana yol gösterdin
diye ben sağlığıma hiçe sayıp rekor
kırmaya çalışmam. Arkık kendi yolunu
bulcam

YARGICI DEĞİL,
YARDIMCI OL

Arkadaş ilişkilerinde hep yargılamayı sevdi
şimdi ise yargıcı değil yardımcı olma zamanı

Arkadaşlarımla Yapabilirim
Bu İşin Üstesinden Arkadaşlarımla Birlikte Gelebiliyorum
Arkadaşıma İnanıyorum
Arkadaşlarımla Bu İş Daha Kolay Yapabilirim

Biraz tedirginim ama Arkadaşlarımla Yapabilirim

Bu konuyu hiç sevmiyorum ama Arkadaşlarımla İnanıyorum

Kendimi bir işe başlarken başarısız hissediyorum ama Bu İşin Üstesinden Arkadaşlarımla Birlikte Gelebiliyorum

Zor bir ödev verildiğinde Arkadaşlarımla Bu İş Daha Kolay Yapabilirim

Cümle tamamlama

Kendimi motive etmem gerektiğinde arkadaşlarımla... buluşma... yaparım

Arkadaşlarımı motive etmem gerektiğinde... Edişim..

Arkadaşlarımın beni motive etmesi gerektiğinde... Edişim..

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı: S. Seda

Soyadı: BAPOĞLU DÜMENÇİ

Doğum Tarihi: 09/11/1983

Uyruğu: TC

Medeni Durumu: Evli

II. Eğitimi

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Doktora	Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi	Ankara Üniversitesi	2012-
Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı	İstanbul Üniversitesi	2007 – 2010
Lisans	Üstün Zekâlıların Eğitimi Ev Ekonomisi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Hacettepe Üniversitesi	2002 – 2007

Yabancı Dili: İngilizce

III. Ünvanları

Öğretim Görevlisi

Sağlık Hizmetleri MYO Müdür Yardımcılığı

Anaokulu Müdürü

Kreş Şube Müdürü

IV. Üye olduğu Bilimsel Kuruluşlar

Türçev Vakfı

V. Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Rukiye Dilli, **Seda Bapoğlu Dümenci.** (2015). Effect of Museum Education on Teaching Extinct Animals Lived in Anatolia to Pre-School, *Children Education and Science* Vol 40 (2015) No 181 217-230.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (Proceedings) Basılan Bildiriler

Bapoğlu,S.,Keçeci,A.(2011). Creativity In Nursing Students: Can Drama Be Used To Support Education? 11th Iberoamerican Conference on Nursing Education of ALADEFE.

Yazılan Uluslararası Kitaplar veya Kitaplarda Bölümler

Bapoğlu Dümenci,S,S., Gürsoy, F.(2015). Turkey at the Beginning of 21st Century: New Perspectives. An Investigation of the Views of Families with Gifted and Talented Children. EditorsEfe,R.,Ayışığı,M.,Düzbakar,Ö., Arslan,M. ISBN 978-954-07-4001-0 St. Kliment Ohridski University Press Sofia.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Bapoğlu Dümenci,S,S. (2017). Yaratıcı Drama Tekniklerinden Faydalanarak Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışma, *Yaratıcı Drama Dergisi* 2017, 12(1), 105-116.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Bapoğlu,S., Arslanoğlu,İ., Yılmaz,Ö.,Kapısız,Ö.(2011). Tip 1 Diyabetli Çocuklarda Çoklu Zeka Öğrenim Programı ve Yaşam Kalitesine Etkisi. 15.Ulusal Pediatrik Endokrin ve Diyabet Kongresi.

Bapoğlu,S.,Açıkgöz,F.,Yılmaz,Ö.,Kapısız,Ö. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Drama Yönteminin Kullanılması, 13. Ulusal Hemşirelik Kongresine (Uluslar Arası Katılımlı). Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi ;1(3): 17-21ISSN: 2146-443X.

Aral,N., Ayhan Bütün,A.,Yurteri, A., **Bapoğlu,S,S.**(2013).İlköğretim İkinci Kademeye Devam Eden Çocukların Facebook Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Serisi -4-. ISBN: 978-605-64348-0-8 Editörler İbrahim SARI ve Mesut ÖZDEMİR.

Bapoğlu Dümenci,S., Dilli,R. (2015). Bilim İnsanın Temsilinde Ebeveyn Çocuk Çizimleri Arasında Farklılık Var Mıdır? Okul Öncesi Dönemi Çocukları Örneği. 2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Sözlü Sunum. 8-10 Haziran Beytepe Yerleşkesi, Hacettepe Üniversitesi.

Bapoğlu Dümenci,S., Özözen Danacı,M., Eran,N. (2015). The International Congress on Education for the Future: May 13-15, 2015, ANKARA. Issues and Challenges 36-48 Mounth-Old Children's Tendency Levels Of Bullying In School. Sözlü Sunum.

Dilli,R., **Bapoğlu Dümenci,S.,** Sicim,B. (2015). Bilim İnsanın Temsilinde Ebeveynlerin ve Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çizimlerinin Karşılaştırılması. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 56-70.

Küçük Doğaroğlu,T., **Bapoğlu Dümenci,S.** (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal.Vol1 No.2.

Bapoğlu Dümenci,S,S. (2016). Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Eko Okul Etkinliklerinde Veli Görüşlerinin İncelenmesi.3. Ulusal Çocuk Gelişim kongresi, Ankara Üniversite, 5-7 Mayıs, Ankara.

Bapoğlu Dümenci,S., Gürsoy,F., Aral,N. (2016). Türkiyede Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Potansiyalli ve Üstün Zekâlı Olan Çocukların Eğitimleri. Eylül 2016 Cilt:24 No:5 Kastamonu Eğitim Dergisi 2469-2480.

VI. Diğer Yayınlar

Macerayı Seven Sincaplar SMG Ankara, Mayıs 2011

VII. Projeler

Uluslararası Projeler

‘‘Eko- Okul Yeşil Bayrak’’ Proje Yürütücüsü 2016

Ulusal Projeler

4004 Doğa ve Bilim Okulları ‘‘Arı Biziz Bal da Bizdedir’’ Proje Uzmanı 2011

Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Çikolata Projesi 2011

VIII. İdari Görevler

Düzce Üniversitesi Anaokulu Kurucu Müdürü 2009 – 2010

Sağlık Hizmetleri MYO Müdür Yardımcılığı 2010 – 2011

MTA Kreş Şube Müdürü 2013-

IX. Ödüller-Burslar

2224 Tübitak Yurt Dışı Bilimsel Etkinliklere Katılma Desteği 2011 Yılı

X. Son İki Yılda Vermiş Olduğu Lisans ve Lisansüstü Dersler

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Güz ve Bahar Dönemi

Cgl 409 Okul Öncesi Eğitim Uygulaması 8 Saat/4 Kredi

Cgl 408 Okul Öncesi Eğitim Uygulaması 8 Saat/4 Kredi

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Güz ve Bahar Dönemi

Cgl 409 Okul Öncesi Eğitim Uygulaması 8 Saat/4 Kredi

Cgl 408 Okul Öncesi Eğitim Uygulaması 8 Saat/4 Kredi

XI. Diğer

Düzce Üniversitesi “Ahşap Oyuncak Tasarımı Yarışması” Yarışma Koordinatörlüğü.

Öğr. Gör. **Seda BAPOĞLU** (2010).

