



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

ÖZEL YETENEKLİ OLARAK TANILANMIŞ VE TANILANMAMIŞ ERGENLERİN
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE KÜLTÜREL YÖNELİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet BIÇAKÇI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

ÖZEL YETENEKLİ OLARAK TANILANMIŞ VE TANILANMAMIŞ ERGENLERİN
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE KÜLTÜREL YÖNELİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF PERSONALITY TRAITS AND CULTURAL ORIENTATIONS
IN ADOLESCENTS IDENTIFIED VERSUS UNIDENTIFIED AS GIFTED

Mehmet BIÇAKÇI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Mehmet BIÇAKÇI'nın hazırladığı “zel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Ergenlerin Kişilik zellikleri ve K¼lt¼rel Yönelimlerinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **zel Eğitim Ana Bilim Dalı, zel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı**nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Nebi S¼MER

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Mustafa BALOğLU

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Syeda Arzu WASTI

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Seray OLÇAY

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Marilena Zinovia LEANA
TAşCILAR

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 14 / 08 / 2020 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yaşayan özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış (lise öğrencisi) ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Çalışmaya, çok düzeyli uygun örnekleme seçilen, Türkiye’nin yedi bölgesindeki 14 farklı şehirde yaşayan ve yaşları 13 ile 19 arasında değişen toplam 688 ergen katılmıştır (tanılanmamış = 345 ve tanılanmış = 343). Veri toplama amacıyla Beş Faktör Kişilik Envanteri, INDCOL Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel yetenekli olarak tanılanmış ergenlerin akranlarına kıyasla, beş faktör arasından dışa dönüklük ortalamalarının yüksek, nevrotiklik ortalamalarının ise anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Nevrotiklik ortalamalarında kızlar lehine daha yüksek ortalamalar olduğu, tanı durumu kontrol edildiğinde de görülmüştür. Kültürel yönelim bağlamında ise, tanılanmış öğrencilerin anlamlı olarak daha düşük allosentrisizm ortalaması bulunmuştur. Tanılanmış öğrencilerin idiosentrisizm ortalamaları ise, akranlarına kıyasla daha yüksek olmasına karşın bu farkta istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır. Kültürel yönelimde cinsiyet farklılığı bulunmamıştır. Özel yetenekli olarak olarak tanılanma ile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, ikamet edilen ve yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüsü arasında ilişki olup olmadığının incelenmesinde, Türkiye’deki tanılama sisteminde sosyo-ekonomik durumun yanlılığı bulunmuştur. Güncel özel yetenekliler eğitimi kuramları ve politikaları bağlamında elde edilen bulgular tartışılmıştır. Özel yetenekliler eğitiminin paydaşlarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: özel yetenekli, üstün zekalı, üstün yetenekli, psiko-sosyal özellikler, bireycilik-toplulukçuluk, idiosentrisizm-allosentrisizm, beş faktör kişilik, bağlamsal teoriler

Abstract

The aim of this study is to compare the personality traits and cultural orientations of the adolescents (high school students), who were identified and non-identified as gifted, living in Turkey, in terms of demographical variables. A total of 688 adolescents, selected by multistage convenient sampling, aged between 13 and 19, who lived in 14 different cities in seven regions of Turkey participated in this study (non-identified = 345, identified = 343). Five Factor Personality Inventory, INDCOL Scale, and Demographic Information Form are applied in this study for collecting data. The results showed that adolescents who are identified as gifted are high on extraversion and low on neuroticism compared to their peers. In terms of neuroticism, girls have significantly higher mean scores than boys. In terms of allocentrism, gifted students' means are found to be significantly lower than non-identified. Although the idiocentrism means are higher in favor of gifted students, it is not statistically significant when compared to their peers. Gender differences are not found in the cultural orientation variable. In the investigation of the relationship between identification and income level, parents' educational level, residence, settlement status where most of life is spent, socioeconomically biased identification was found in Turkey's system. Results are discussed in the context of contemporary gifted education theories and policies. Suggestions are made for gifted education stakeholders.

Keywords: gifted, talented, high ability, psycho-social characteristics, individualism-collectivism, idiocentrism-allocentricism, big five, contextual theories

Teşekkür

Bu araştırma sürecinde bakış açımı her zaman iyi yönlendirerek doğru açıdan bakmamı sağlayan, araştırmanın yapılandırılmasında ve yürütülmesinde dönütlerini sunan, bilimsel disiplin edinmemde destekleyen değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU'na teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca alan bilgimi arttıran ve düzenleyen, tezin hazırlanma sürecinde önemli akademik ve pratik katkılar sunan Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL'a ve araştırma tecrübesi kazanırken birçok noktada rehberlik eden Doç. Dr. Seray OLÇAY'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde destek sağlayan Arş. Gör. Şeyma ERBAY, Sena ÇAĞLAR, Mustafa AYDOS, Selin ARPACI, Gökçe KILIÇ, Kadirli Fen Lisesi, Abdulvahap ALTIN, Bumin Han GÜRSOY, Bingöl BİLSEM, Yasemin Karakaya BİLSEM, Etimesgut BİLSEM ve Bilkay Bİ'ye katkılarından dolayı; son olarak maddi ve manevi destek sağlayan aileme ve Mehmet ÇARPANALI'ya teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	2
Abstract.....	3
Teşekkür.....	4
Tablolar Dizini.....	7
Şekiller Dizini.....	10
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	14
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	12
Araştırma Problemi.....	14
Sayıtlılar.....	15
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar.....	16
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	20
Kişilik.....	20
Kültürel Yönelim.....	37
Özel Yetenek.....	47
Bölüm 3 Yöntem.....	59
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	59
Veri Toplama Süreci.....	67
Veri Toplama Araçları.....	68
Verilerin Analizi.....	70
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	76
Karşılaştırma Bulguları.....	76
Ölçme Araçlarının Korelasyon Analizi Sonuçları.....	128
Ki-kare Testlerinin Sonuçları.....	133

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	136
Kaynaklar	142
EK-A: Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama Onay	171
EK-B: Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri	172
EK-C: Veri Toplama Araçları	173
EK-Ç: Rıza Formları	174
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	176
EK-E: Etik Beyanı	177
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	178
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	179
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	180

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Bir Bakışta Freud</i>	23
Tablo 2 <i>Psikanalitik Kuramın Güçlü Yanları ve Sınırlılıklarının Özeti</i>	25
Tablo 3 <i>Büyük Beşli Faktörlerinin Bazı Açıklamaları</i>	30
Tablo 4 <i>Ana Kuramsal Kavramların Özeti</i>	31
Tablo 5 <i>Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 6 <i>Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 7 <i>Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 8 <i>Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı</i>	61
Tablo 9 <i>Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Dağılımı</i>	61
Tablo 10 <i>Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgelere Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 11 <i>Öğrencilerin İkamet Ettiği Yerleşim Yeri Statüsüne Göre Dağılımı</i>	63
Tablo 12 <i>Öğrencilerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Birimlerinin Statüsüne Göre Dağılımı</i>	63
Tablo 13 <i>Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı</i>	64
Tablo 14 <i>Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi</i>	64
Tablo 15 <i>Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi</i>	65
Tablo 16 <i>BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Devam Süreleri</i>	65
Tablo 17 <i>Öğrencilerin BİLSEM'e Devam Eden Kardeş Sayıları</i>	66
Tablo 18 <i>Öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalamaları</i>	66
Tablo 19 <i>Tanılanmamış Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türü</i>	66
Tablo 20 <i>Katılımcılardan Toplanan Verilerin Veri Formu Formatı Türüne Göre Dağılımı</i>	67
Tablo 21 <i>Veri Toplama Araçları</i>	69
Tablo 22 <i>Kişilik Envanterinden Alınan Puanların Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları</i>	70
Tablo 23 <i>INDCOL Ölçeğinden Alınan Puanların Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları</i>	71
Tablo 24 <i>Ölçme Aracı Faktörlerinden Alınan Puanların Dağılımının Diklik ve Basıklık Değerleri</i>	73
Tablo 25 <i>Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri</i>	78

Tablo 26 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri	86
Tablo 27 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	89
Tablo 28 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri	94
Tablo 29 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	97
Tablo 30 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri	101
Tablo 31 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Yaşadıkları Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri	104
Tablo 32 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve İkamet Ettikleri Şehir Statüsüne Göre Betimsel İstatistikleri	107
Tablo 33 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Şehir Statüsüne Göre Betimsel İstatistikleri .	110
Tablo 34 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	112
Tablo 35 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	117
Tablo 36 Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	120
Tablo 37 Üstün Zekalı Olarak Tanılanmış Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların BİLSEM'e Devam Süresine Göre Betimsel İstatistikleri	123
Tablo 38 Üstün Zekalı Olarak Tanılanmış Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Yetenek Alanına Göre Betimsel İstatistikleri	125
Tablo 39 Üstün Zekalı Olarak Tanılanmamış Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri	127
Tablo 40 Genel Ortalamaya Göre Farklılaşma	128
Tablo 41 Üstün Zekalı Olarak Tanılanmamış ve Tanılanmış Öğrencilerin Kişilik ve Kültürel Yönelim Özellikleri Faktörlerinden Aldıkları Puanların Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 42 Yaşanılan Şehir Statüsü ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları	133

Tablo 43 Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Şehir Statüsü ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları	134
Tablo 44 Sosyo-ekonomik Düzey ve Tanılanma Arasındaki Chi-square Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları	134
Tablo 45 Anne Eğitim Durumu ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları	135
Tablo 46 Baba Eğitim Durumu ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları	135
Tablo 47 Ki-kare Testlerinin Özeti	135

Şekiller Dizini

Şekil 1. Web of Science veritabanında 1945-2020 yılları arasında, konusu “gifted” and “personality” olarak yayınlanan 281 çalışmanın ilişki haritası.....	5
Şekil 2. Zihinlerdeki yazılımların özgünlüklerin üç düzeyi.....	37
Şekil 3. <i>Kültürün alanlara ve boyutlara “indirgenmesi” (Matsomoto & Juang, 2003)</i>	40
Şekil 4. Amerika, İsrail ve Türkiye’nin toplumsal boyutta güç mesafesi ve bireycilik bağlamlarında karşılaştırılması (Hofstede Insights, n.d.).....	42
Şekil 5. Kayıp verilerin dağılımı	75
Şekil 6. Tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin kişilik faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	76
Şekil 7. NE faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.	77
Şekil 8. DA faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.	77
Şekil 9. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kültürel yönelim ölçeği faktörlerinden aldıkları ortalamaların radar grafiği.	80
Şekil 10. AL faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.....	81
Şekil 11. YID faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.....	81
Şekil 12. DAL faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.....	82
Şekil 13. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin cinsiyete göre kişilik özellikleri faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	83
Şekil 14. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin cinsiyete göre kişilik özellikleri faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	83
Şekil 15. NE faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.....	84
Şekil 16. 9. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	85
Şekil 17. 10. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	85

Şekil 18. 11. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	87
Şekil 19. 12. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	88
Şekil 20. 15 yaşın altındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.	90
Şekil 21. 15 yaşındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.	91
Şekil 22. 16 yaşındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	91
Şekil 23. 17 yaşındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	92
Şekil 24. 18 yaş ve üstü tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.....	93
Şekil 25. Tek çocuk olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	95
Şekil 26. Bir kardeşi olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	95
Şekil 27. İki kardeşi olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	96
Şekil 28. Üç ve daha fazla kardeş tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği. ..	96
Şekil 29. Birinci sırada doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği. ...	98
Şekil 30. İkinci sırada doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	99
Şekil 31. Üçüncü sırada doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği. ...	99
Şekil 32. Dört veya daha sonraki sıralarda doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	100
Şekil 33. Akdeniz ve Karadeniz’de tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	102

Şekil 34. İç Anadolu'da yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği. .	102
Şekil 35. Marmara ve Ege'de yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	103
Şekil 36. Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu'da yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	103
Şekil 37. İl merkezi harici birimlerde yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin ikamet ettikleri şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	105
Şekil 38. İl merkezinde yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin ikamet ettikleri şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	106
Şekil 39. Yaşamının çoğunu il merkezi harici birimlerde geçiren tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	108
Şekil 40. Yaşamının çoğunu il merkezinde geçiren tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	109
Şekil 41. Annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olanlar tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	111
Şekil 42. Annesi lise mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	113
Şekil 43. Annesi lisans veya lisansüstü mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	113
Şekil 44. DA faktörü için tahmin edilen marjinal ortalamalar.....	115
Şekil 45. Babası okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.	116

Şekil 46. Babası lise mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	118
Şekil 47. Babası lisans veya lisansüstü olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	118
Şekil 48. Tanılanmış ergenlerin BİLSEM'e devam süresine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	122
Şekil 49. Tanılanmış ergenlerin tanıldıkları alana göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.....	124
Şekil 50. Tanılanmamış ergenlerin devam ettiği okul türüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanları grafiği.....	126

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

5-FKE: Beş Faktör Kişilik Envanteri (Benet-Martinez & John, 1998; John ve ark., 1991; Sümer & Sümer, 2003)

AL: Allosentrizizm (toplulukçuluk)

BDB: Beklenmedik düşük başarı (Underachievement)

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

COVID-19: Koronavirüs hastalığı 2019

c.f.: Confer (Lat.) Compare (İng.) (kullanıldığında "... *bununla karşılaştırın*" ifadesini ekler.)

CPI: California Psychological Inventory

DA: Deneyime açıklık (Openness to experience)

DAL: Dikey allosentrik (Vertical allocentric)

DD: Dışa dönüklük (Extraversion)

DID: Dikey idiosentrik (Vertical idiocentric)

ENTER: Explore (araştırma), Narrow (daraltma), Test, Evaluate (değerlendirme), ve Review (gözden geçirme)

ID: İdiyosentrisizm (bireycilik)

INDCOL: Individualsim-Collectivism (Bireycilik – toplulukçuluk; Singelis ve ark., 1995; Wasti & Erdil, 2007)

IQ: Intelligence quotient (zeka aralığı/bölümü)

MBTI: Myers–Briggs Type Indicator

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MMPI: Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri

NE: Nevrotiklik (Neuroticism)

NEO-PI-R: The Revised NEO Personality Inventory

SO: Sorumluluk (Conscientiousness)

TAT: Tematik Algı Testi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TEVİTÖL: Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi

UY: Uyumluluk (Agreeableness)

WISC-R: Weschler Intelligence Test for Children-Revised

YAL: Yatay allosentrik (Hozirontal allocentric)

YID: Yatay idiyosentrik (Horizontal idiocentric)

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Modern zeka araştırmalarına (örn. Galton, 1869, 1895) 150 yıl önceki çalışmaları ile temel atan (Worrell ve ark., 2019) ve kendisi de bir özel yetenekli olan Francis Galton (Terman, 1917), bireysel farklılıkların araştırılmasının önünü açan ilk isimlerdendir. Yirminci yüzyıl başlarında, Alfred Binet ve Lewis Madison Terman gibi isimlerin çalışmalarıyla, konu hakkındaki araştırmalar ivme kazanmıştır. Benzer dönemlerde, Spearman (1904) ve Terman'ın (örn. Terman, 1906; 1916; 1925; Terman & Oden, 1959) zeka ve üstün zekalılar ile ilgili çalışmaları da kayda değer gelişmelerdir. Bu gruptaki tüm çalışmalar, birinci nesil zeka kuramları (1900-1950) olarak adlandırılabilir. Bu nesilde, zekanın tanımlanması, bileşenlerinin ortaya konması ve zeka ölçümüyle ilgili araçların geliştirilmesiyle birlikte, çoğunlukla genel zeka faktörüne dayanan, biyolojik temelli bir bakış açısı hakimdir.

İkinci nesil kuramlarda (1950-2000), üstün zekalılık veya yeteneklilik kavramlarının; bireyler arasında, kültürler arasında ve disiplinler arasında farklılık gösterdiği genel kabullerden biri haline gelmiştir (Bloom, 1985; Frasier & Passow, 1994; Reis, 2005; Treffinger ve ark., 2002). Bu dönemde bireysel farklılıkların zeka ve yetenek boyutları sıkça araştırılmıştır (Zeidner & Shani-Zinovich, 2013). Fakat, üstün zekayı ele alan yaklaşımların önemli bir çoğunluğunun, özel yeteneklilerin sadece *bilişsel* özelliklerine odaklandıkları görülmektedir (Shi ve ark., 2013; Zeidner & Shai-Zinovich, 2013). Dönemin sonlarına doğru, bilişsel özelliklerin yanında, gelişimsel ve sistem yaklaşımlarının da etkili olmaya başladığı görülmektedir. Örneğin, sistem yaklaşımı açısından bakıldığında, Terman'ın boylamsal araştırmasındaki örneklemin, akranlarından daha başarılı kariyerleri olması ve daha fazla para kazanmalarının sadece üstün zekalı olma özelliklerinden değil, içinde yaşadıkları dönemin şartlarıyla da ilgili olduğu öne sürülmektedir (Ceci, 1990). Benzer şekilde, gelişimsel yaklaşımlar da, sadece bilişsel özelliklere odaklanıldığında, bireyin potansiyelinin performansla dönüşmesinde (Gagné, 2012) bazı katalizörlerin yadsınma tehlikesine işaret etmektedir. Bağlamsal teoriler olarak adlandırılabilir yeni paradigmada ise, insan potansiyelinin sabit bir kapasite

olarak değil, bireysel gelişim bağlamında ele alınması, kalıtım, çevre ve her ikisinin ortak etkisine değinilmektedir (Dai, 2020).

Milenyuma yaklaşıldığında, zekanın katılımsal özelliğini de yadsımayan biyo-ekolojik kuram ortaya çıkmıştır (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Bronfenbrenner (1977) ekoloji teorisinde, mikro ve makro sistemlerin birey üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Yakın araştırma literatüründe ise, bağlamsal teoriler özel yeteneklilikte sıkça anılmaya başlamıştır (örn. Dai, 2020; Sawyer, 2012). Bu değişim sürecinde özel yetenekliliğe yönelik tanımlar da değişim geçirmiştir. Marland (1972) ve Renzulli (1978) ile afektif özelliklerin etkilerinin de önemsenmesi ile özel yeteneklilik, çok faktörlü olarak anılmaya başlanmıştır. Gelişimsel bakış açısı ile özel yeteneğe yaklaşan araştırmacılardan biri olan Gagné (2004), ayrımsal üstün zeka ve yetenek modelinde motivasyon, eğitim geçmişi, ve kişilik özellikleri gibi faktörlerin özel yeteneklilikte etkili olduğunu vurgulamıştır. Potansiyelin; (a) öğrenciler, (b) öğretmenleri, (c) akranları ve (d) ailelerinden etkilenebileceği gibi, kültür ve ekonomi gibi makro sistemlerden de etkilenebileceği görüşü ekolojik kuramın bir farklılaştırılması olarak görülebilir (Ziegler & Phillipson, 2012).

Gagné (2004) kişiliğin; mizaç, karakter, huzur, farkındalık, saygı ve uyum yeteneği gibi boyutlarının *potansiyelin yeteneğe* dönüşümü sürecinde etkisi üzerinde durmuştur. Çok faktörlü diğer ikinci nesil kuramlarda da benzer yaklaşımlar görülmektedir (Heller, 2004; Renzulli, 1978; Tannenbaum, 1983;1986; Ziegler, 2005; Ziegler & Stoeger, 2017). Kişilik gibi, çevresel etkilerin, örneğin akranlar, ebeveynler ya da öğretmenler (Mönks, 1992), özel yetenekteki etkisi büyük oranda kabul görmektedir (bkz. Ziegler ve ark., 2018). Üçüncü nesil kuramlarda ise, potansiyel, özellikle sistemler ve gelişimsel yaklaşımları bir kotada eritme girişimleri (Kaufman, 2013) veya yeteneğin daha çok boyutlu (örn. Dai, 2020; Sawyer, 2012), fakat temelde, biyo-ekolojik kuramsal açıklaması (Ceci ve ark., 2016) benimsenmektedir. Özel yeteneğin geçirdiği bu süreci şu şekilde üç paradigmada özetlenebilir: (a) 1900-1950 yılları arasında, mekanik, genel zeka ve bilişsel özelliklere dayanan, katılımsal açıklamalar, (b) 1950-2000 yılları arasında, çevrenin bireye etkisini, sistemleri, bireyin gelişimini vurgulayan, çok faktörlü görüşler ve (c) 2000 yılından sonra ise katılım ve çevreyi canlı bir organizma olarak gören, etkiledikçe etkilenen döngüdeki bağlamsal görüşler. Artan bilgi birikimi, gelişen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, çağdaş değerlendirme araçları, 21. yüzyıl

becerilerinin bireylerden daha spesifik görevleri yerine getirmeyi talep etmesi ve çağdaş/modern kuramların etkisi ile, üstün zekalı bireylerin tanınması daha karmaşık bir süreç haline gelmiştir (Worrell ve ark., 2019). Son paradigmadaki biyo-ekolojik vurgularla birlikte özel yetenekli bireylerin psiko-sosyal özellikleri, önceki paradigmalarda olduğundan daha fazla önem kazanmıştır.

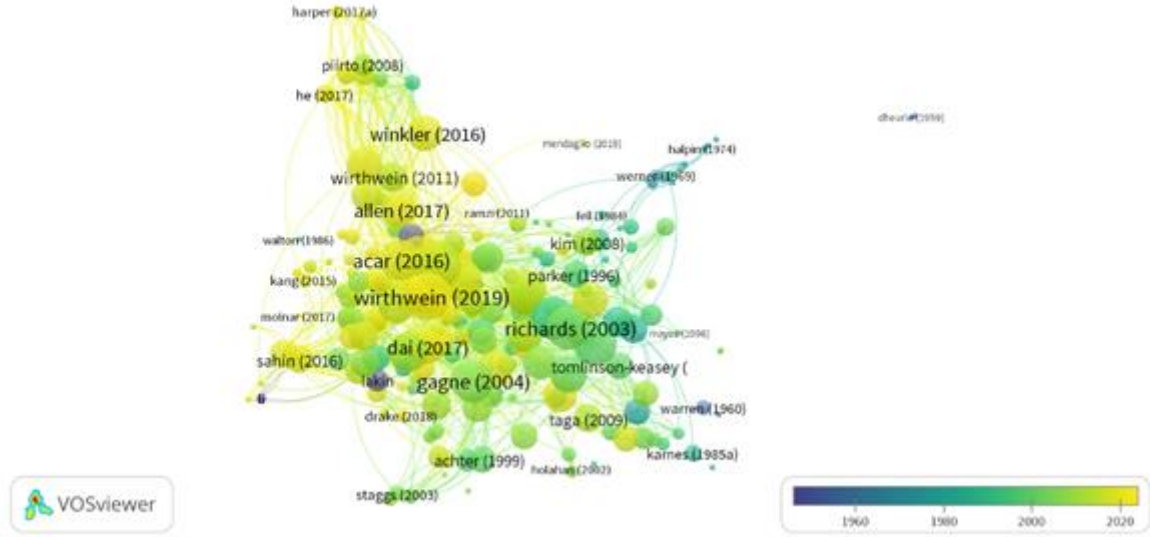
Özel yeteneklilerin psiko-sosyal özelliklerinin araştırılmasının amaçları, üstün zekâyı kapsamlı bir şekilde tanımlamaya çalışmaktan; yetenekli öğrencileri etkili şekilde tanılamaya yardımcı olacak yöntemlere bilgi sağlamaya kadar çeşitli alanlarda değişiklik göstermektedir (Housand, 2016). Yıllar içerisinde, farklı amaçlarla üstün zekalıların psiko-sosyal özellikleri birçok boyutta ele alınmıştır. Örneğin, literatürde üstün zekalı çocukların ilerleyen yıllarda; iyi eğitim almış, üst sosyo-ekonomik düzeyde (Martin ve ark. 2010), zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı (Matta ve ark. 2019) veya insanlarla iyi ilişkileri olan bireyler olduklarına dair (Cho ve ark. 2008; Subotnik ve ark., 1989) bulgular bulunmasına rağmen; Mensa üyesi, üst yüzde ikilik zeka bölümünde olan 3715 özel yeteneklinin, bipolar bozukluk veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi birçok rahatsızlıkta yüksek risk grubunda olduklarına ilişkin bulgulara da rastlanmaktadır (Karpinski ve ark., 2017). Bu bulgular arasında tutarsızlık olduğu gibi, psiko-sosyal özelliklerin neden farklılaştığına yönelik görüşler arasında da tutarsızlık vardır (Worrell ve ark., 2019). Bazı araştırmacılar üstün zekalıların sosyal ve duygusal gelişimde zayıf olduklarını ortaya koyarken; bazıları bu öğrencilerin yüksek bilişsel becerilerinin onların psikolojik dayanıklılıklarını arttırdığını ortaya koymaktadır (Zeidner, 2020). Bu gibi çelişen bulgulardan yola çıkılırsa, özel yetenekliler ve onların psiko-sosyal özellikleri üzerine yapılacak üçüncü nesil kuramsal açıklamaları kullanan çalışmalar, bu bireylerin daha bütüncül şekilde tanınmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca, bu tür çalışmalar daha işlevsel eğitim programları ve stratejileri tasarlanmasına, psiko-sosyal özellikleri hedefleyen yönelik müfredatlar geliştirilmesine destek olacaktır (Worrell ve ark., 2019).

Başarılı yetişkinliğe giden yolda, bir çok özel yetenekli çocuğun potansiyellerinin kaybolduğu iddia edilmektedir (Davidson, 2009). Söz konusu potansiyel, bir çocuğun ilerde yapabileceklerini ifade etmektedir (Moran, 2020). Bu potansiyel kaybında, öğrencinin sadece bilişsel özelliklere odaklanırken yadsınan bireysel ve çevresel faktörler, üstün zekalı veya yetenekli bireylerde beklenmedik

düşük başarı (BDB) görülmesiyle ilişkilendirilmektedir (detaylı inceleme için, Bıçakçı & Baloğlu, baskıda; Steenbergen-Hu ve ark., 2020). Özel yetenekliliğin farklı kuramlarının bakış açılarıyla, özel yetenekli bireylerde görülen BDB'nin de (a) coğrafi-ekolojik (Nooman ve ark., 2015) (b) psikolojik (Maddox, 2014; McCoach & Siegle, 2003) (c) benlik algısı (Bennett-Rappell & Northcode, 2016; Hofer & Stern, 2016) ve (d) motivasyon (Albaili, 2012; Çakır, 2014; McCoach & Siegle, 2003; Maddox, 2014; Obergruesser & Stoeger, 2015; Rayneri ve ark., 2006; Richer, 2012; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013) gibi etkenleri vardır. Potansiyel ile gerçek performans arasındaki fark olarak (Dowdall & Colangelo, 1982; Whitmore, 1980) olarak tanımlanan BDB, yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı bireylerin potansiyellerinin israfına yol açmaktadır (Albaili, 2012; Emerick, 1992; Tsai & Fu, 2016). "Potansiyel", ikinci nesili oluşturan çoğu kuramın güçlü temel olgularından biridir. Yeni paradigmada da yer alan *potansiyelin* açıklayıcı gücü "çevre" ve "etkileşim" arasında paylaştırılmıştır. Böylelikle, insan potansiyeli genel olarak, Dai'nin (2020) belirttiği gibi, görev ve sosyal ortamlarla gittikçe karmaşıklaşan etkileşimleri içeren, gelişimsel olarak genişleyen bir yapıda tanımlanmaktadır. Bu yapıdaki faktörlerden, kişilik özellikleri ve kültürel özellikler, potansiyelin yeteneğe dönüşmesinde etki oluşturabilecek bireysel ve çevresel faktörlerdendir.

Hem bireyin özel yetenekli, hem de BDB'li olmasında etken olabilen geniş banttaki kişilik özellikleri, araştırılması gereken temel faktörlerinden biridir. Hem zekanın hem de kişiliğin yaklaşık aynı dönemlerdeki teorik ve pratik gelişmeleriyle birlikte, 1960'lı yıllardan itibaren, üstün zekalılarda kişilik özellikleri araştırılmaya başlanmıştır (Şekil 1). Kişilik özelliklerini "bant genişliği" analojisi ile sınıflamak, bu kişilik özelliklerin anlaşılabilirliğini arttırmaktadır. Geniş bant kişilik özellikleri, büyük miktarda bilgiyi verimli şekilde özetleme avantajı sağlarken, dar bant kişilik özellikleri ise yüksek doğruluk ve hassaslık sağlamakla birlikte, kesin açıklamaları ifade etmede yardımcı olur (Soto & John, 2017). Örneğin, "geniş bant kişilik özellikleri" dışadönüklük, uyumluluk gibi özellikleri; "dar banttaki kişilik özellikleri" ise benlik, mükemmeliyetçilik veya utangaçlık veya benzeri özellikleri temsil eder. Literatürde üstün zekalılar veya yetenekliler alanında sıkça incelenen aşırı-duyarlılık (overabilities) alanlarının, Vuyk ve arkadaşları (2016) tarafından tek bir alanı ifade ettiğini ortaya koymuştur: Deneyimlere açıklık. Bu nedenle, üstün zekalıların veya yeteneklilerin dar banttaki özellikleri yerine, geniş bant kişilik özelliklerinin

incelenmesi, temsil gücü yüksek örneklem gruplarıyla çalışırken, daha geniş kapsamlı yorum yapmayı sağlayacaktır. Ek olarak, bir bölgede/ülkede veya kültür için yapılacak araştırmalarda veya program düzenlemelerinde kullanışlı bilgiler sunacaktır.



Şekil 1. Web of Science veritabanında 1945-2020 yılları arasında, konusu “gifted” and “personality” olarak yayınlanan 281 çalışmanın ilişki haritası.

VOSviewer’da yapılan incelemede, üstün zekalıların kişilik özellikleri konusunda sarı renkli çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir yani, günümüze yaklaştıkça araştırmalar sıklaşmıştır. Bu alanda en sık atıf yapılan referans McCrea ve arkadaşlarının (2002) araştırmasıdır. Araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri’nde üstün zekalı olarak tanılanan (yetenek tarama modeline göre üst %97’lik dilimde olan) 870 lise öğrencisinin (erkek = 521, kız = 249), üstün zekalı olarak tanılanmayan akranlarına göre nevrotiklik faktöründe bir standart sapma daha düşük, deneyime açıklık faktöründe ise bir standart sapma daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bu araştırmanın İsrail’deki replikasını yapan Zeidner ve Shani-Zinovich (2011), uyumluluk faktöründe de anlamlı farklılık görülmesi nedeniyle, ulaştıkları sonucun, kültürel farklılıklardan dolayı diğer ülkelerdeki üstün zekalıları ve akranları arasındaki kişilik özelliği farklılıklarını yansıtmada yetersiz kalabileceğini vurgulamıştır (detaylı gerekçeler için bkz. Porath, 2013; Wellisch & Brown, 2013). Ayrıca, üstün zekalıların kişilik özelliklerinin ülkeler arası genellenebilirliği üzerine tartışmaların bir diğer nedeni olarak, literatürün büyük bir çoğunluğunun üstün

zekalıların kişilik özellikleriyle ilişkili özelliklerini tanımlarken, yaygın bilinen kişilik kuramlarını kullanmaması gösterilmektedir (Vuyk ve ark., 2016).

Literatürde, kişilik hakkında üretilen farklı görüşlerden (örn. Epstein, 1996; Eynsenck, 1992a,1992b; Mayer, 1998; McCrea & Costa, 1995; Pervin, 1985; Sarason ve ark., 1996) biri olan ayrıcı özellik kuramının (Allport, 1937) yordayıcı gücü (örneğin “bir insan uyumluysa, 20 yıl sonra yapılan değerlendirmede yine uyumlu olacaktır” görüşü) (Cervone & Pervin, 2016) ve diğer birçok önemli özelliği (Burger, 2016) nedeniyle, bu kuram güncel araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Kuram ile ilişkili güçlü modellerinden biri olan “kişiliğin büyük beşli modeli” ise, iyi çalışan ve yaş grupları ve kültürler arasında genellenabilirliği yüksek bir modeldir (McCrae, 2010; Feist, 2019). Cattell’den (1946) bu yana faktörler bağlamında geçerliliği giderek güçlendirilerek ölçülen kişilik özellikleri hakkındaki yaklaşımlardan biri olan bu model (McCrea & Costa, 1987), ortaya çıktığı dönemden itibaren zaman içerisinde diğer kişilik değerlendirme modelleriyle yarışır hale gelmiştir (John ve ark., 2008).

Zeka kavramı, kişiliğin geniş banttaki faktörleriyle ilişkisi dikkate alınarak araştırılmıştır (Schneider & McGrew, 2012). Zeka gibi kişilik de, başarı, iyi oluş, ve hayat tatmini gibi insan davranışlarını en tutarlı şekilde yordayan yapılardandır (DeYoung, 2011). Örneğin, deneyime açıklık faktörünün zeka ile pozitif (Zeidner & Matthews, 2000), nevroz faktörünün ise negatif ilişkili olduğuna dair bulgular (Ackerman & Heggestad, 1997) geniş banttaki kişilik özelliklerinin zeka ile olan ilişkisinin incelenmesi sonucu ortaya koyulmuştur. Görebileceği üzere; kişilik ve zeka arasında araştırılmaya değer bir bağ olmasına karşın, Türkiye’de dar banttaki özellikler hakkında araştırmalar yapılsa da, geniş bantta kişilik özellikleri hakkında son derece sınırlı bir araştırma literatürü vardır (Bıçakçı & Baloğlu, 2018).

Porath (2013) üstün zekalıların kişilik özellikleri üzerine çalışılırken bazı sosyal ve kültürel inançların ve normların da incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum örtük kişilik teorisiyle temellendirilmektedir (Schneider, 1973). Eğitsel açıdan, “üstün zekâ” denildiğinde, zihinlerde benzer profiller oluşsa da, bireyler arasındaki nüanslar veya ülkelerin kültürel yapıları; eğitim stratejilerindeki tercihlerin kullanışlılığını önemli düzeyde etkileyebilir (Vidergor & Eilam, 2012). Örneğin, Fu (2017), üstün zekalıların eğitiminin, Çin’in geleneksel eşitlikçi ve toplulukçu yapısı ve “eğitimde fırsat eşitliği” görüşü nedeniyle yeterince

desteklenmediğini bildirmiştir. Sak ve arkadaşları (2016), Türkiye’de de, benzer kültürel yapılardan dolayı, MEB’in (2013) elitist eğitim kaygılarının üstün zekalılar eğitimde bir çok radikal atılımı engellediğini belirtmiştir.

Zhang ve arkadaşları (2019), Çin ve Finlandiya’daki öğrencilerin üstün zeka ve akademik başarıya yönelik düşünce yapılarını, kültürel perspektiften incelemiştir. Araştırmacılar, hiyerarşik ve toplulukçu kültürel yapısı olan Çin’de, eğitimin merkezi ve daha az esnek olması daha eşitlikçi ve bireyci kültürel yapısı olan Finlandiya’da eğitimin merkezi olmaması, eğitimcilerin düzenleme yapmada serbest olması gibi faktörlerin etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, aralarında çok fark olmasa da, Fin’li öğrenciler *yeteneğin*, Çin’li öğrencilerin ise *çabanın* akademik başarıda önemli olarak vurgulamıştır. Benzer şekilde, Doğu Asya ve ABD arasındaki, uzun zamandır devam eden akademik başarı farklılıklarının kültürel temelleri üzerine yapılan son çalışmalar, üstün zekâlıların eğitimi yaklaşımları ve uygulamalarında, ülke düzeyindeki kültürel farklılıkların varlığına işaret etmektedir (Balestrini & Stoeger, 2018). Özet olarak, ülke düzeyindeki kültürel yapı, ulusal özel yetenekliler eğitimi stratejilerini; birey düzeyinde ise, öğrencilerin eğitsel tercihlerini etkileyebilmektedir.

Birey düzeyindeki kültürel yönelimin eğitsel açıdan incelenmesi, bağlamsal modellerin yetenek gelişiminde temel aldığı *etkileşimin*, bir diğer önemli faktördür. Deutsch (1949), öğrenme gruplarındaki işbirlikli öğrenmede, pozitif hedef ortaklığı olduğunda grubun başarısı için çabalamayı, negatif hedef ortaklığının ise rekabetçi öğrenme ortamını ve bireysel hedeflere yönelimi tetiklediğini bildirmiştir. Üstün zekalıların işbirlikçi veya rekabetçi özelliklerinin bilinmesi; sınıf yönetimi, program veya strateji düzenleme ve eğitsel karar vermede önemli bir yer tutmaktadır. Subotnik (2011) de, üstün zekalıların bilişsel ve bilişsel olmayan özelliklerine ek olarak, karakteristik özellikleriyle kişinin çalışma alanının (ortamın veya grubun) eşleşmesinin önemini vurgulamıştır. Öğrenci işbirliğine yatkın mı? Dışa mı dönük mü? İçer mi kapanık? Sorumlu mu? Uyumlu biri mi? gibi soruların cevapları; mentörlük, zenginleştirme veya gruplama stratejilerin uygulama sürecinde kilit adımlardır. Üstün zekalı veya yetenekli bireylerin eğitiminde, bir öğretmen; iyi bir sınıf yönetimi için, diğer öğrencilerde de olduğu gibi, üstün zekalı veya yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerini bilmeli ve duygu ya da düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebileceği ortam oluşturmalıdır (Hunt & Seney, 2009).

Kültürel çalışmaların önemli araştırmacılarından biri olan Hofstede'nin (1980; 2001) "güç mesafesi" boyutunun eğitsel yansıması, etkileşimin genel doğası hakkında bilgi verecektir. Hiyerarşik ve eşitlikçi açıdan eğitsel ortamlar incelendiğinde, Asya ülkelerinde, genel olarak, sınıf için etkileşimde hiyerarşinin olduğu, öğrencilerin öğretmene soru sormaktan çekindiği ve çoğunlukla öğretmenin sınıfı kontrol ettiği görülmektedir (Yang, 2019). Ek olarak, Vidergor ve Eilam (2012), üstün zekalı öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içinde görmeyi beklediği davranış algılarının, öğrencilerin kültürel yönelimden ayrı tartışılmayacağını vurgulamıştır. Benzer bağlamda, Alotaibi (2016), Amerika ve Çin'i üstün zekalılar eğitimi bağlamında karşılaştırmıştır. Çin'deki sınıfların daha öğretmen merkezli, program ve müfredatların bireyselleştirmeden kaçındığını vurgularken, Amerika'da öğrenci odaklı ve bireyselleştirilmiş eğitimin öncelikli olduğunu, dolayısıyla da, bireysel gelişime odaklı (örn. mentorluk veya zenginleştirme) eğitsel stratejilerin daha işlevsel kullanıldığını vurgulamıştır. Cortina ve arkadaşları (2017) ise, Doğu ve Batı ülkelerindeki güç mesafesi yapılarının, öğrencilerin okula ait hissetmelerini ve işbirlikli çalışmalarını; pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisini yordadığını bildirmiştir. Literatürde, ülke düzeyinde hiyerarşik ve toplulukçu program veya müfredatın, üstün zekalılar eğitiminde önerilen kanıt temelli eğitsel stratejilerin etkililiğinde ve verimliliğinde negatif etkisi görülmektedir. Aynı zamanda, birey düzeyindeki kültürel yönelimin, işbirlikçi çalışma veya öğretmen ile pozitif iletişim gibi önemli noktalarda etkililiğinden söz edilmektedir.

Bireysel düzeyde, üstün zekalı veya yetenekli öğrencilerin işbirlikli çalışmaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar birbiriyle tutarsız sonuçlar ortaya koymaktadır (Kanevsky, 2011). Örneğin, Li ve Adamson (1992) ortaokul düzeyinde üstün zekalı olarak tanımlanmış öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve İngilizce derslerinde öğrenirken daha "bireysel" eğitimleri tercih ettiklerini bulmuştur. Bu bulgurun zıttını gösteren araştırmalar da görülebilmektedir (örn. Diezmann & Walter, 2011). Uyumluluk, işbirliğine açıklık, grup üyelerine bağlılık, sorumluluk gibi faktörlerde yüksek ortalamaya sahip bireylerin, işbirlikçi öğrenme, mentörlük, bireysel eğitim, gruplama gibi stratejilere daha pozitif yanıt vermesi beklenebilir. Bu özelliklerle de, yakınsak gelişim alanı (bkz. Vygotsky, 1978) çemberinin çapının artması söz konusu olabilir. Üçüncü nesil kuramlar, bu görüşün üstün zekalılar eğitimindeki önemini vurgulamaktadır (Dai, 2020). Bu alanın en dar çemberini

öğrencinin minimum yardımla yaptığı aktiviteleri, en geniş çemberi ise, öğrencinin bağımsız olarak tamamlayacağı fakat yapabilmek için yardıma ihtiyacı olduğu en zor ve zorlayıcı aktiviteleri ifade eder (Kanevsky, 2011). Dolayısıyla, zorlayıcı çalışmalara yönelmek, üstün zekalıların temel ortak özelliklerden biri olarak anılırken, bu bireylerin stratejilere cevapları kültürel yönelim ile ilgili olacaktır.

Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini geliştirmesinin sağlanması, yetişkin bireyler olduklarında tüm dünyaya faydalı olabilecek eşsiz başarılar ortaya koymalarını sağlayabilir (Gallagher, 2015). Destekler şekilde, bugün hala etkileri giderek artan iklim değişikliği, salgın hastalıklar, gelir eşitsizliği, sürdürülebilirlik, su kirliliği, mülteci sorunu gibi konular ise, özel yeteneklilerin ilgilenebilecekleri ve kendilerine amaç edinebilecekleri “zorlayıcı” fırsatlar olarak görülmektedir (Ambrose & Sternberg, 2016). Sternberg (2017) dünyanın büyük problemlerinin yüksek IQ’ya sahip bireyler tarafından (tek başlarına) çözülemeyeceğini, üstün zekanın birey odaklı olmaktan çıkıp toplum odaklı hale gelmesinin yaşadığımız yüzyıl için kilit rol oynadığını bildirmiştir. Dahası, Glăveanu ve Kaufman (2017, s. 226) bu görüşe katılmakla birlikte, dünyanın yüzleştiği toplumsal/kolektif zorlukların; düşüncelerin, yaratıcılığın ve problem çözmenin toplum tarafından paylaşılmış bir şekilde ve işbirliğiyle yürümesiyle çözülebileceğini vurgulamıştır. Aynı şekilde, aşırı-duyarlılık alanlarının birçoğunda, akranlarına göre daha yüksek ortalamaları olan üstün zekalı bireylerin (Sak, 2004), aşırı-duyarlılık konseptinin vurguladığı “sosyal yanırları düzeltmek için bir zorunluluk hissetme” bu grupta daha yüksek düzeyde olarak görülmektedir (Dabrowski, 1964).

Günümüzde, iklim değişikliği, gelir eşitsizliği, mülteci sorunu veya 2020 yılının başında tüm hayatı durma noktasına getiren yeni koronavirüs (COVID-19) pandemisi gibi problemler, büyük dünya problemleri arasındadır. Risk ve kültür teorisine göre, bu gibi problemler için harekete geçme veya bireysel önlem alma, bireylerin kültürel bakış açılarına göre değişmektedir (Douglas & Widavsky, 1982). Üstün zekalıların potansiyellerini ortaya koymalarında etkili olan kültürel yapı (Gagné, 2012), birey ve toplum etkileşiminde de (Sawyer, 2012) belirleyici roller oynamaktadır. Örneğin, bireylerin yeteneklerinin gelişim alanlarını ve becerilerini belirlemede; içinde yaşanılan kültürün “üstün zekalı algısı” (Sak, 2007), o kültürde önemli görülen pratik beceriler (Sternberg, 2018) veya öğrencilerin yeteneklerini anlamlı kılacak kültürel teşvikler (Dai, 2020) bu belirleyici rollerden bazılarıdır.

Yukarıda bahsedilen problemler için harekete geçmede önemli bir kültür boyutu olan kültürel yönelim hakkında da üstün zekalılar alanın birey ve ülke düzeyinde incelendiği betimleyici araştırmalara ihtiyaç vardır (Xiang, 2019).

Burada bahsedilen kültürel yönelim özellikleri, Hofstede'nin (1980) dört boyut olarak ortaya koyduğu antropolojik bakış açısı ile sunulan bireycilik ve toplulukçuluk (idiyosentrik ve allosentrik) kavramlarıdır. Kültürel yönelim, Tönnies (1887,1963) tarafından gessellschaft-gemesnschaft (toplum-topluluk) olarak ilk defa bahsedilen daha sonra Hofstede'nin (1980) kitabında ortaya koyduğu bireycilik ve toplulukçuluk kavramları kültürlerarası çalışmalarda önemli yere sahiptir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017). Bu yaklaşımda, Triandis (1995) ve Singelis ve ark. (1995) eşitlikçi ve hiyerarşik bağlamda, yatay idiyosentrik / yatay allosentrik, ile dikey idiyosentrik / dikey allosentrik boyutları ile kültürel yapının oluşturulması yapılmıştır. İdiyosentrisizm kavramı, kişinin otonom ve bağımsız olmasını; allosentrisizm kavramı ise, kişilerin birbirine bağlı olmasını ifade etmektedir (Triandis, 1995). Bu kültürel yönelim özellikleri ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır (Hofstede Insights, n.d.; Lim, 2016; Markus & Kitayama, 1991). Bu nedenle, kişilik özellikleri incelerken, kültürel yönelimin de (bireycilik/toplulukçuluk) özel yetenekli örneklem ile bireysel düzeyde incelemek gerekmektedir. Böylelikle, diğer ülkelerde özel yetenekli bireyler için yapılan araştırmaların veya özellik sıralamalarının Türkiye'de, kişilik özellikleri özelinde karşılığının olup olmadığı hakkında kanıta dayalı yorumlar yapılabilecektir.

Geçmişte üstün zekalıların kişilik özellikleriyle ilgili araştırmalar olsa da, söz konusu araştırmalar Amerika Birleşik Devletleri gibi "bireyci" olarak bilinen (Hofstede Insights, n.d.; Triandis, 1995) "Batı kültürü" üyesi ülkelerde yapılmıştır (Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Fakat araştırma bulguların büyüklüğü ve ortaya koyulan profiller, kültürden kültüre değişkenlik gösterebilir (Costa ve ark., 2001). Bunlardan ilki olan kültürel yapı açısından bakıldığında, Türkiye'nin çoğu Batı ülkesinden farklılaştığı değinilmesi gereken önemli bir değişkendir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017). Dolayısıyla araştırmaların ulaştıkları sonuçları sadece bilişsel bakış açısıyla ele alıp, Türkiye için de geçerli olarak kabul etmeden önce, "Türkiye'deki özel yeteneklilerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimleri nasıldır? Akranları ile aralarında belirgin farklılıklar var mıdır?" şeklindeki sorular ve bu gibi sorulara verilecek cevaplar, özel yeteneklilerle ilgili kararlara etki eden değişkenler olarak düşünülmelidir. Çünkü, yeteneğin değerini ve öncelik sırasını belirleyen kültürel

yapının (Sternberg, 2018), toplumsal (ülke çapında) boyutundan referans alarak, birey bazında incelenmesi, pratik değeri olan bilgiler sunacaktır. Öyle ki, Sak ve arkadaşları (2016), resmi belgelerdeki üstün zeka tanımlarının, Türkiye’de yaşayan insanların kültürel referanslarındaki yeteneklerle örtüşmediğini vurgulamıştır.

Özel yetenekliler ve akranları arasındaki kişilik özellikleri çeşitli değişkenler, ölçme yöntemleri veya farklı ölçekler ile uluslararası literatürde çalışılmasına rağmen; Türkiye’de, geniş bant özellikler yerine, kişiliğin dar bantlarında sıklıkla ele alınmaktadır. Kişilik özellikleri açısından Türkiye’deki araştırmalar çoğunlukla; benlik ve akademik öz-yeterlik inancı (Altun & Yazıcı, 2012), benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler (Coşar Ciğerci, 2006), duygusal zeka ve benlik (Erol, 2004), benlik algısı (Metin & Bencik-Kangal, 2012), mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı (Kanlı, 2011), mükemmeliyetçilik ve benlik algısı (Bencik, 2006; Çalıkoğlu, 2009), mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu, öğrenme stili ve akademik başarı (Altun, 2010), sosyal davranışlar (Gür, 2011; Gür ve ark., 2016) gibi başlıklara odaklanmaktadır. Bu araştırmalara ek olarak; duygusal ve davranışsal özellikler (Yıldırım, 2012), psikolojik belirtiler, stres kaynağı ve stres karşısındaki tepkiler (Sürücü, 2013), sosyal destek düzeyi ve benlik saygısı (Albayrak Dengiz, 2014), psikolojik ihtiyaçlar (Doğan, 2015), benlik algısı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri (Bakır, 2015), psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları (Altun, 2015), sosyal davranış özellikleri ve benlik algısı (Arslan, 2016) gibi başlıklar üzerine de Türkiye’de araştırmalar yapılmıştır. Yapılan taramalarda, Türkiye’deki özel yeteneklilerin kişilik özelliklerine dair geçerli bilgiler sunan geniş bantta kişilik özelliklerini, geniş örnekleme ve uygun kuramlarla inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır (Bıçakçı & Baloğlu, 2018).

Sonuç olarak, özel yetenekliler ve akranlarının Türkiye evreni için henüz kişilik özellikleri ve kültürel yönelim bağlamında karşılaştırılması yapılmadığından, iki grubun geniş banttaki farklılıklarının ortaya konması, Türkiye’deki üstün zekalılar alanına ve uluslararası literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda, üçüncü nesil kuramlar birey ve toplum etkileşimini vurgularken (Dai, 2020), söz konusu örneklemin yeteneklerinin gelişimindeki potansiyel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olunması önemlidir (Kalashi ve ark., 2018). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının benimsediği özel yetenek tanımları veya üstün zekalıları tanılama sürecinde kullanılan yöntemler gibi faktörlerin de uyumsuzluğu dolayısıyla, özel

yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin bu iki değişken açısından incelenmesi mevcut durumu ortaya koymak için gerekmektedir.

Söz konusu uyumsuzluğun nedenlerinden biri, Türkiye'deki özel yetenek tanımlarının çoğunun Amerika Birleşik Devletleri'nden direkt alınmasıdır (Sak ve ark., 2019). Aynı şekilde, Türkçe'de geliştirilen değil, Türkçe'ye uyarlanan testler uzun süre BİLSEM tanılama sürecinde kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı "üstün zekalıların özellikleri" sıralamaları yapsa da, üçüncü nesil kuramların "bütüncüllük" önerisi dolayısıyla, seçilen ve eğitimlerden faydalanan öğrencilerin psiko-sosyal özellikleri hakkında kapsamlı bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu araştırmada, özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ergen örneklemin; büyük beşli modelinden yola çıkan ve kültürler arası geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir kişilik envanteri ile (Beş Faktör Kişilik Envanteri); yine yaş ve kültürler arası genellenebilirliği yüksek, kültürel yönelim yaklaşımından yola çıkan bir ölçek kullanılarak (INDCOL), bazı değişkenler bağlamında kapsamlı bir karşılaştırması yapılacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türk eğitim sisteminde son 10 yılda üstün zekalılar eğitimi konusunda atılan adımlar dikkat çekmektedir. İlk Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) 1995 yılında açılmış sayıları 2011 yılına kadar 50'ye ulaşmıştır. 2013 yılında Uygulama ve Strateji Planı yayınlanmış, bu sayı, Kasım 2017'de 134 iken, 10 Mart 2020'de toplam 174'e ulaşmıştır. Fakat, bu nicel yükselmeyi nitel genişleme takip etmekte zorlanmıştır (Mammadov, 2015). Bu araştırma, Türkiye'deki üstün zekalılar alanındaki nitel genişlemeye önemli katkı sağlayacaktır.

Üstün zekalılar eğitiminde, kültürler ve ülkeler arası farklılaşan algılar, tanımlar ve eğitim yaklaşımları bulunmaktadır. Fakat global üstün zekalılar eğitimi Batı, tam olarak Anglo-Amerikan yanlılığına maruz kalmıştır (Ziegler ve ark., 2018). Aynı şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın üstün zeka tanımları da çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri'den alınmıştır, ve Türkiye'deki üstün zekalılar eğitiminde kültürel bir temel yoktur (Sak ve ark., 2019). Vialle ve Ziegler (2015), geleneksel Batı tarzı üstün zeka modellerinin yerine, ülkelerin kendi kültürlerinin güçlü yanlarını inceleyip, üstün zekalılar eğitimine kendi kültürel önlüklerini giydirdiğinde daha faydalı sonuçlar elde edilebileceğini vurgulanmaktadır.

Türkiye’de üstün zekalılar eğitimindeki tanımların, toplumsal zeka algıları, zekaya dair inançları ve özel yeteneklilerin tanınması gibi birçok alanda uygulamaları arasında uyumsuzluk söz konusudur (Güçyeter ve ark., 2017; Sak ve ark., 2016). Kültürel yönelim ve kişilik özellikleri açısından Türkiye’de üstün zekalı olarak tanınmış ve tanınmamış öğrencilerin betimsel olarak incelenmesine ve uyumsuzluğun etkileri bağlamında tartışılmasına ihtiyaç vardır, çünkü; tanılama araçları ve sağlanan hizmetler arasında uyumsuzluk olduğunda problemler kaçınılmazdır (Coleman, 2003).

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bir özel yetenekliler eğitimi politikası bulunmamaktadır (Güçyeter ve ark., 2017, s. 4). İthal edilen özel yetenek tanımları ile ulusal plan oluşturulması nedeniyle, Türkiye’deki üstün zekalı öğrenci ağının, genel olarak hangi karakteristik özelliklere sahip olduğu veya uluslararası literatürdeki hangi özelliklerin bu ağdaki öğrencilere genellenebileceği hakkında bir yorum yapılamamaktadır. Aynı şekilde, ülkeler arasındaki üstün zekalılar eğitimi üzerine yapılan psikolojik ve eğitsel çalışmalar, benzer teorik ya da metodolojik kurgularla yürütülse de; Ziegler ve arkadaşları (2018), tanım, tanılama stratejisi ve eğitim görüşleri üzerine yapılan kültürler arası çalışmaların çok az sayıda olduğunu bildirmiştir. Bu araştırma, kültürler arası çalışmaların literatürüne; kişilik, kültür ve üstün zeka bağlamlarında teorik ve pratik katkılar sağlayacaktır.

Uyumsuzluk (disharmony) hipotezi, toplumun özel yetenekli bireylerin zihinsel dolayısıyla, psiko-sosyal özelliklerinin yetersiz ve zihinsel sağlıklarının daha kötü olduğunu inandığını öne sürmektedir (Gallagher, 1990). Öyle ki, üstün zeka ile ilgili yazılı ve sözlü basındaki haberlerin çoğunda, üstün zekalıların, “deli dahi” olduğu yani, zekaları yüzünden başarısız okul hayatı, depresyon ve yalnızlık yaşadığı yönünde içerikler görülmektedir (Baudson, 2016). Bu araştırma sonunda, ailelere ve topluma, özel yeteneklilerin akranlarına göre farklı olduğu özellikler açısından bilgiler ortaya koyulacaktır.

Türkiye’de özel yeteneklilere eğitim veren öğretmenlerin; öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için (a) öğrencilerin özellikleri, (b) öğretim modelleri, stratejileri, teknikleri ve farklılaştırma stratejileri gibi konularda, daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Güçyeter ve ark. 2017). Bu çalışma, kişilik ve kültürel yönelimin, Türkiye’de ilk defa üstün zekalılar ve akranları için birlikte ele alındığı bir

çalışmadır. Psiko-sosyal özelliklerin, kişilik özelliklerin ve kültürel yönelimlerinin incelenmesi ile üçüncü nesil paradigmalara geçişe bir temel oluşturulacaktır. Böylelikle, gittikçe bütüncül bakış açısını ve özel yeteneklilerin toplum ile olan ilişkilerini incelemeye önem vermeye başlayan literatüre, Türkiye için betimsel bilgiler sağlanacaktır. Öğretmenler ve aileler de özel yetenekliler hakkında genel psiko-sosyal özelliklere yönelik bilgi sahibi olacaktır. Çalışma sonrasında öğrencilerin kültürel yönelim özelliklerinin genel olarak ortaya koyulması; stratejik tercihlere ışık tutacaktır ve farkındalık kazandıracaktır. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarına özel yetenekli öğrencilerin hangi özellikler açısından akranlarından farklılaştığı konusunda fikir verecektir.

MEB (2013), üstün zekalı öğrencilere hizmetler sunarken seçkinci yaklaşımdan kaçınmaktadır (Sak ve ark., 2016). Benimsenen eşitlikçi yaklaşım, Türkiye'nin toplulukçu kültürel yöneliminin bir parçası olarak görülebilir (Hofstede Insights, n.d.). Ülke çapında benimsenen teorik yaklaşımın, bu şekilde pratik olarak da karşılığının olması beklenen bir durumdur (Hofstede ve ark., 2010). Bu nedenle, ülke çapında benimsenen eşitlikçi üstün zekalılar eğitimi yaklaşımının sahada da temsil edilebilirliği incelenmelidir. Bu amaç doğrultusunda, tanılanmamış ve tanılanmış öğrenciler tanılanma durumu; sosyo-ekonomik durumu, anne ve babalarının eğitim durumu, yaşadığı ve yaşamının çoğunu geçirdiği şehir statüsü değişkenleriyle incelenecektir. Böylelikle, ülke bazındaki kültürel yönelim özelliği resmi belgelerde eğitim tercihlerini eşitlikçi olarak yönlendirmişken, bu yapının önerisi üzerine üstün zekalıların tanılanmasında görülmesi beklenen, tanılamadaki fırsat eşitliği incelenmiştir.

Araştırma Problemi

Araştırma şu temel problemler etrafında şekillenmiştir.

1. Öğrencilerin tanı durumlarına göre, hangi kişilik ve kültürel yönelim özellikleri anlamlı farklılaşmaktadır?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, hangi kişilik ve kültürel yönelim özellikleri anlamlı farklılaşmaktadır?

3. Tanı durumu ile sosyo-ekonomik durum, anne ve baba eğitim durumu, yaşanan ve yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüsü değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

Alt problemler.

1. Tanılanmış ergenlerin bazı değişkenlere göre beş faktör kişilik özelliklerinden aldıkları ortalama puanlar nelerdir?
2. Tanılanmamış ergenlerin bazı değişkenlere göre beş faktör kişilik özelliklerinden aldıkları ortalama puanlar nedir?
3. Tanılanmış ergenlerin bazı değişkenlere göre kültürel yönelim özelliklerinden aldıkları ortalama puanlar nelerdir?
4. Tanılanmamış ergenlerin bazı değişkenlere göre kültürel yönelim özellik ortalama puanlar nedir?
5. Tanılanmamış ve tanılanmış örneklerdeki öğrencilerin tüm betimleyici değişkenlere göre kişilik ve kültürel yönelim ölçeklerinin faktör ortalamalarındaki aldıkları en yüksek ve en düşük ortalama puanlar nelerdir?
6. Tanılanmamış ve tanılanmış öğrencilerin akademik ortalamaları arasında fark var mıdır?
7. Kullanılan ölçeklerden alınan puanların güvenilirlik değerleri nelerdir?
8. Çevrimiçi ve kağıt-kalem veri toplama yöntemleri ile elde edilen puanların güvenilirliği arasında fark var mıdır?
9. İki ölçme aracının faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyi nedir?

Sayıtlılar

1. Tanılanmamış gruptaki öğrencilerin normal zeka aralığında olduğu varsayılmıştır.
2. Katılımcıların kendilerini değerlendirebilecek yeterlilikte oldukları varsayılmıştır.
3. Katılımcıların değerlendirmelerini objektif ve içten yaptıkları varsayılmıştır.

4. Akdeniz/Karadeniz, Marmara/Ege ve Doğu Anadolu/Güneydoğu Anadolu bölgelerinin temel benzer özelliklerde olduğu varsayılmıştır.
5. Öğrencilerin bildirdikleri genel akademik ortalamaların doğru olduğu varsayılmıştır.
6. Ailelerin araştırmaya katılmaya izin vermesi ve öğrencilerin katılıma gönüllü olmasının, her iki gruptaki öğrencilerde ölçülen özellikler açısından yansız dağıldığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Türkiye’de üstün zekalıları destek eğitim sunan BİLSEM’lerde veri toplamanın önünde birçok engel olması (haftalık ders saati, öğrencilerin çok fazla araştırmaya katılması ve gönüllülük esası gibi) dolayısıyla hedeflenen örneklem sayısının gerisinde kalmıştır. Bu sınırlılığı gidermek amacıyla çevrimiçi veri toplama yöntemi de kullanılmıştır. Sonuç olarak, çevrimiçi formatta 152 öğrencinin daha katılımı ile araştırma Türkiye’nin yedi bölgesinde ve 14 ayrı ilinde yaşayan 688 katılımcıya erişmiştir. Yine de, Ege ve Akdeniz’den katılımcı sınırlılığı bulunmaktadır.

Bu çalışmanın, genellenebilir evreni IQ bazlı olarak tanılanmış ve tanılanmamış ergenler olmakla birlikte, çalışılabilir evren lise düzeyinde eğitime devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Ergenlik çağında olup lise eğitimine devam etmeyen bireylere ulaşılmamıştır. Üstün zekalı olarak tanılandığı halde, BİLSEM’e devam etmeyen öğrencilere de ulaşılmamıştır. Son olarak, yapılan analizler parametrik testlerin varsayımları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Tanılanmış. “Gifted” kelimesinin karşılığı olarak 2013 yılından bu yana Türkiye’deki tüm resmi belgelerde “özel yetenek” ifadesi kullanılmaktadır (MEB, 2013). Bu kavram, bilişsel olarak üst düzeydeki “üstün zekalılar” ile, beceri olarak toplumun genelinden belirli alanlarda anlamlı derece daha becerili “üstün yeteneklileri” içerisinde barındırmaktadır. Bu ayrım, Spearman’ın (1904) genel zeka faktörü teorisiyle örtüşmektedir. Bu anlayış sıklıkla kullanılsa ve hala özel yetenek modellerinde önemli rol oynasa da, birçok çağdaş yaklaşım özel yetenekliliği g

faktörünün ötesinde, diğer zeka teorileri ve alan bazlı yeteneklerle ele almaya başlamıştır (Worrell ve ark., 2019).

Özel yeteneklilerin eğitimi yaklaşımları Türkiye’de de son yıllarda değişime uğramıştır. Bu değişiminden önce benimsenen paradigmada (MEB, 2006) tanım ile tanılama arasında tutarsızlık söz konusudur (Sak ve ark., 2019). Bu tutarsızlık dönemi içinde yapılan tanılamalarda, 1974 yılında geliştirilen ve 1995’te Türkçe’ye uyarlanan (Savaşır & Şahin, 1995) WISC-R testi 2015 yılına kadar kullanılmıştır (Kurnaz, 2014, Tarhan & Kılıç, 2014). Fakat, Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017 ile benimsenen son paradigmada BİLSEM’e tanılamada sadece yüksek IQ düzeyinin kullanılması yerine çağdaş kuramlara dayanarak “özel yetenekliliğin” çoklu ölçülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte, MEB tarafından 2014 yılından sonra yapılan test uyarlamaları ile özel yeteneklileri tanılamada kullanılan testlerin de değiştiği görülmektedir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019). 2017’den sonra ise ASİS de (Anadolu-Sak Zeka Testi; Sak ve ark., 2019) kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, BİLSEM’e 2015 öncesinde tanılanlar ile 2015-2020 yılları arasında tanılanlar arasında bazı özellikler açısından farklılıklar olabileceği yorumu yapılabilir. Bu araştırmada, 2019 yılında ulaşılan katılımcıların BİLSEM’e devam süresi, ortalama 6.75 (SS. 1.5) yıldır. Araştırmadaki, katılımcılar Türkiye’deki paradigma değişiminin öncesinde tanılanmıştır.

Katılımcılar içindeki, BİLSEM’e genel zihinsel yetenek alanına 130 ve üzeri IQ puanı ile tanılan öğrenciler “üstün zekalı” kavramı ile daha anlamlı temsil edilebilir. BİLSEM’in resim ve müzik alanına seçimde de zeka testi uygulanan öğrenciler, IQ temelli yaklaşımla tanılanmaya ek olarak spesifik yetenek ile tanılanmıştır. Bu grup ise “üstün yetenekli” kavramı ile ifade edilebilir. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesine (TEVİTÖL), IQ temelli fakat ek olarak başarı ve genel yetenek (aptitude) testleri ile tanılan (Bildiren & Uzun, 2007) öğrenciler “akademik olarak üstün zekalı (academically gifted)” ile daha anlamlı ifade edilebilir. Sonuç olarak, örnekleme yer alan farklı alanlarda “tanılanmış” öğrenciler temsiliyet açısından “özel yetenekli” olarak nitelenmiştir. Operasyonel olarak ise, bu araştırmada üstün zekalı olarak tanılanmış grup, WISC-R testinden 130 ve üzeri IQ indeks puanı alan ergenlerden oluşmaktadır, dolayısıyla operasyonel tanım “üstün zekalı” olarak kullanılmıştır.

Tanılanmamış. Tanılanmamış grupta, IQ bazlı bir tanılama kriteri olmayan, örgün eğitim kurumlarına lise düzeyinde devam edenler yer almaktadır. Bu kurumlar Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Güzel Sanatlar Liseler ve Sosyal Bilimler Liseleridir. Fen liselerine devam eden öğrenciler ülke çapında uygulanan başarı testlerindeki üst yüzdellik dilimlere göre öğrenci kabul ettikleri için, bazı modellere göre (bkz. Yetenek tarama modeli; VanTassel-Baska, 1984) “akademik olarak üstün yetenekli (academically talented)” varsayılabilir. Fakat, Fen Liselerine girişte IQ bazlı bir tanılama yapılmadığı için, bu öğrenciler operasyonel tanım gereği tanılanmamış grupta incelenmiştir.

Kişilik. Kişilik değişkeninin teorik tanımında, ayırıcı özellik yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre kişilikte, kalıtımın ve çevrenin etkisi vardır, eylemin sebebi olarak özellikler gösterilir ve patalojiyi özellik boyutlarındaki aşırı puanlar oluşturur (Cervone & Pervin, 2016). Ayırıcı özellik araştırmacıları, belirli bazı grup özellikleri, her bireyin az ya da çok taşıdığını belirtmektedir. Kişiliğin operasyonel tanımında ise, beş faktörlü model kullanılmıştır. Beş faktörlü model, tek bir kişilik teorisine dayanmaz, ancak bazı teorik perspektiflerde operasyonel olarak kullanılan ölçekleri kapsamaktadır (McCrae & Costa, 1989, s. 23). Beş faktörlü model tamamen betimleyicidir, kişiliğin kökenini veya bireysel farklılıkları oluşturan mekanizmalarını açıklamaz (McCrae & Costa, 1989, s. 34). Bu modelin faktörlerini, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevroz ve deneyime açıklık oluşturur.

Dışa dönüklük, “pozitif” duygulara yatkınlık ile aktif, sosyal ve baskın olma olarak tanımlanabilir (McCrae & Costa, 1987). Uyumluluk, uysallık, kişiler arası çatışmayı erteleme, bağışlayıcı tutumlar, işbirliğine inanç, zararsız bir dili olma, kolay kanan biri olarak tanınma gibi özelliklerle bağdaştırılmaktadır (McCrae & Costa, 2008). Sorumluluk, organizasyon, azim, titizlik ve performans ihtiyacı ile tanımlanmaktadır (McCrae & Costa, 1989). Nevrotiklik, depresyon, anksiyete ve öfke gibi “negatif” olarak nitelendirilebilecek deneyimler yaşama eğilimi olarak tanımlanabilir ve duygusal dengesizliğe eşlik eden rahatsız edici düşünce ve davranışları da içerir (McCrae & Costa, 1987). Son olarak, deneyime açıklık aktif hayal gücü, estetik hassasiyet, içsel duygulara önem verme, çeşitliliği tercih etme ve entelektüel merak ile karakterize edilir (McCrae & Costa, 1989).

Kültürel yönelim. Bireycilik ve toplulukçuluk, (idiyosentrisizm – allosentrisizm) kültürler arası en önemli farklılıkları oluşturan bir kültürel özelliktir

(Triandis, 2001). Bu bakış açısıyla iki ayrı kutupta değerlendirilen kavram, Singelis ve arkadaşları (1995) tarafından aynı kişide, farklı durumlar için farklı seviyelerde varolabilen bir özellik olarak ele alınmıştır (Wasti & Erdil, 2007). Allosentrik yönelime sahip insanlar, içinde yaşadıkları birimin kolektif hedeflerini benimser ve hedef çatışması olduğunda, bu hedefleri kendi hedeflerine tercih eder. İdiyosentrik yönelime sahip insanlar ise, kendi bireysel hedeflerini daha önde tutma eğilimindedir (Triandis, 1995). Bireyci kültürlerde, bireyler daha otonom ve içinde yaşadıkları birimlerden daha bağımsızken, allosentrik kültürlerde ise bireyler grup-içi ilişkilere, ve uyuma önem vermektedir (Triandis, 2001).

Hofstede'nin (1980) belirttiği dört faktörden bir diğeri, kültürel yönelim ile ilişkisi olan "güç mesafesi" kavramıdır. Bu faktör, eşitlik ve hiyerarşi boyutlarıyla ele alınmaktadır. Oyserman ve arkadaşları (2002), kültürel yönelimin ölçümünde ülkenin genel temayülünü ele almak yerine, bireysel düzeyde direkt ölçüm yapılmasını (idiyosentrisizm-allosentrisizm) önermiştir. Eğitsel yorumlar yapabilmek ve araştırma amacına uygun olarak, yatay ve dikey idiyosentrisizm - allosentrisizm ölçümünü hedefleyen bir ölçek kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Bireycilik ve Toplulukçuluk (INDCOL) Ölçeğinde, kültürün iki faktörünün birlikte ele alınmasıyla yatay idiyosentrisizm, dikey idiyosentrisizm, yatay allosentrisizm ve dikey allosentrisizm olmak üzere dört boyutlu yapı ölçülmüştür. Birey düzeyinde incelemesi yapılırken, idiyosentrik ve allosentrik kavramları kullanılmaktadır (Triandis, 2001). Genel olarak, dikey idiyosentrisizm, bağımsız, rekabetçi ve başarıya odaklı olmayı, yatay idiyosentrisizm özgün ve bağımsız olmayı; dikey allosentrisizm, sorumlu ve göreve bağlı olmayı, yatay allosentrisizm, uyumlu ve işbirlikçi olmayı ifade etmektedir (Triandis, 1995).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın temel amacı, özel yetenekli olarak tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerinin betimsel olarak incelenmesidir. Bu amaçla, biyo-ekolojik kuram çerçevesinde (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) bağlamsal modellerle (Dai, 2020; Sawyer, 2012; Kaufman, 2013) kişilik ve kültürel yönelim özelliği farklılıkları incelenerek, iki grubun demografik özellikleri ile tanı durumları arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Değişkenlerin özel yetenek, kişilik ve kültürel yönelim kesişiminde bulunabileceği hipotez edilmiş ve biyo-ekolojik ve ekolojik kuramlardan yola çıkılarak seçilmiştir (örn. doğum sırası, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, anne eğitim durumu). Kişilik ve kültür, üçüncü nesil özel yetenek yaklaşımları çerçevesinde yorumlar yapılmıştır. Kişilik için, büyük beşli modeli (McCrae & Costa, 1987), kültür için Hofstede'nin (1980) kültür boyutları yaklaşımı temelinde, Triandis'in (1995) dört boyutlu yatay ve dikey bireycilik ve toplulukçuluk modelinin, birey düzeyindeki yansıması olan, yatay ve dikey idiosentrisizm-allosentrisizm yapısı kullanılmıştır. Geniş bir perspektif sağlayabilmek amacıyla; sistemler (Renzulli, 1978; Ziegler, 2005), gelişimsel (Gagné, 2004; Tannenbaum, 1983), bağlamsal (Sawyer, 2012), kişisel üstün zeka (Kaufman, 2013) yaklaşımları açıklanmıştır.

Kişilik

Kişilik psikolojisi, dar bağlamda belirli yapıların nasıl ölçüleceğini; geniş bağlamda ise insan doğasını inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Baumeister & Tice, 1996). "Kişilik" hakkında tüm araştırmacıların hemfikir olduğu bir tanım yapmak zordur (Batey & Furnham, 2006; Cohen & Swerdlik, 2013; Cüceloğlu, 2007). Çeşitli araştırmacılar kişiliğin tanımları, sınırları ve kapsamı ya da çağdaş kuramları hakkında farklı görüşler öne sürmüştür (örn. Epstein, 1996; Eynsenck, 1992a,1992b; Mayer, 1998; McCrea & Costa, 1995; Pervin, 1985; Sarason ve ark., 1996).

Kişilik tanımları. Kişilik alanının üç konuya odaklandığı vurgulanmıştır (Cervone ve Pervin, 2016). Bu konular şu şekilde sıralanmaktadır; (a) insan külliyeti, (b) bireysel farklılıklar ve (c) bireysel özgünlük. İnsan külliyeti üzerine yapılan araştırmalar insan doğasının genel özelliklere odaklanırken, bireylerin özgün

yönlerini araştıran çalışmalar, söz konusu özgünlüğün bilimsel açıklamalarını yapmaya odaklanır. Bireysel farklılıklar ise, insanların birbirinden farklılaşma algoritmaları ya da farklılıkların oluşturabileceği muhtemel veri setleridir. Kişilik araştırmacıları, insanların neden düşündüklerini, hareket ettiklerini ve nasıl hissettiklerini, önce insanların içsel süreçlerine bakarak ve insanların birbirlerinden nasıl farklı olduğunu göz önüne alarak açıklamaya çalışmaktadır (Baumeister & Tice, 1996).

“Kişilik nedir?” sorusuna verilen cevaplar “nasıl” ve “neden” gibi soruları kullanan mantıksal bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu noktada farklılaşan cevapların nedeni; kişilik kuramları, konuya yönelik araştırma yöntemleri veya kişiliğin doğasının her bireyin farklı oluşuna dayanmasıyla açıklanmaktadır (Allport, 1937). Bu farklılıkların ve ayırıcı özelliklerin insanlar arasındaki en önemli farkları oluşturduğunu belirten Goldberg’in (1993) görüşü, farklılıkların bazen çok az olsa bile önemli ve araştırılması gereken noktalar olduğu düşüncesini desteklemektedir. Kişilik araştırmaları bireye, yöneme ve benimsenen yaklaşıma göre değişebilmektedir. Örneğin, Allport’a (1937) göre kişilik, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen, belirleyen ve yöneten kısmen kalıcı karakteristik özelliklerdir. Burger (2016) ise kişiliği “Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve bireyler-arası süreçler” (s. 39) şeklinde tanımlamıştır. Kişiliği anlamada etkili fikirler ve tanımların anlaşılması genellikle teorik görüşlerin altında yer almaktadır. Bireysel farklılıklardaki mekanizmaları, davranışları ortaya çıkan ve değiştirilmek istenen özellikleri her kuram kendi bakış açısıyla ele almaktadır. Örneğin; Freud (1933; 1964), Adler (1927), Erikson (1959), Horney (1945), Jung (1933), Maslow (1954), Rogers (1961), Sullivan (1953) gibi isimlerin görüşleri, bu görüşlerin uzantısı araştırmalar arasında yakın bir ilişki göze çarpmaktadır.

Kişiliğin yapısına bakıldığında birçok etken faktör görülmektedir. Bu etkenleri kalıtsal belirleyiciler, çevresel belirleyiciler, kültür, sosyal sınıf, aile ve akranlar olarak sıralamak mümkündür (Burger, 2016). Her bir etkenin pozitif ya da negatif yansımaları kişiliğin yapılanmasında etkili olabilir. Kuram ve araştırmaların birbiriyle olan bağlantısı da, ortaya daha net bir şema koymaktadır. Örneğin, kişilik etkenlerinden kalıtsal özellikleri, kişilik açıklamasında kullanmak düşünülürken biyolojik yaklaşımların kalıtsal etkiyi kişilikte daha etken faktör olarak baz aldığı

görülmektedir. Benzer bakış açısı ile davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımının da çevresel etkileri, kişiliğin etkenlerinden oluşan listede daha ön sıralarda tuttuğu görülmektedir. Dolayısıyla kişilik tanımları, kuramların yaklaşımlarıyla çeşitlenmektedir.

Kişiliğin tarihsel gelişimi. Kişilik, geçmişten bu yana çeşitli teoriler ile tanımlanmış ve açıklanmıştır (Kavirayani, 2018). “Kişiliğin kaç temel faktörü vardır?” sorusuna alanyazında farklı cevaplar verilmiştir. Örneğin Allport ve Odbert (1936) oluşturdukları 17.953 maddeli listede, bireyi betimleyen İngilizce kelimeleri (sıfatları) toplamışlardır. Zaman içerisinde kişilik envanterleri üzerine çalışan araştırmacılar bu boyutları daha az sayıda olacak şekilde gruplayarak ve farklı gruplar ile ele almışlardır (Loehlin & Goldberg, 2014). Eynseck ve Eynseck (1968) bu faktörleri üç olarak belirtirken, Cattell (1946) faktör analizini kullanarak bu sayıyı 16 olarak bildirmiştir. Kişiliğin tek faktörü olduğunu belirten “büyük tekli” (Musek, 2007) ya da kişiliğin altı faktörü olduğunu belirten “büyük altılı” (Saucier, 2009) gibi görüşler de milenyum sonrasında üretilen kişilik yaklaşımlarıdır. Fakat literatüre bakıldığında, en sık kullanılan kişilik değerlendirme yöntemlerinden birinin, kişiliğin beş faktörü olduğunu belirten “büyük beşli” (McCrea & Costa 1987) olduğu göze çarpmaktadır.

Kişilik kuramları. Kuramlara, bu kuramların açıklamalarına, uygulamalarına veya araştırmalarına bakmak, kişilik hakkında fikir yürütmeye yardımcı olmaktadır. Kişilik kuramları, bireyde ortaya çıkan durumun niteliğine göre bazen birbirinden farklılaşan yorumlar yaparken bazen birbirlerini tamamlayabilmektedir (Burger, 2016). Ayırıcı özellik kuramı dışındaki diğer beş kuram, kişilerin ortaya koyduğu davranışları ya da düşüncelerin *neden* ortaya çıktığını ele almaktadır (Tablo 4). Ayırıcı özellik kuramı, bir değişim modeli sunmak yerine kişilerin özelliklerinden yola çıkarak, gelecekteki davranışlarını *tahmin etmeye* çalışmaktadır. Tablo 4’te Carvone ve Pervin’in (2016) belirttiği ana kuramsal kavramların özetleri sunulmaktadır.

Psikanalitik yaklaşım. Freud’un etkisini en açık şekilde kanıtlayan durum, önemli kuramcılarının neredeyse tamamının kişilik ile kendi görüşlerini açıklarken karşılaştırma noktası olarak Freud’u seçmiş olmalarıdır (Baumeister & Tice, 1996; Burger, 2016, s.72).

Tablo 1

Bir Bakışta Freud

Yapı	Süreç	Büyüme ve Gelişim
İd, ego, süperego; Bilinçdışı, bilinçaltı, bilinç	Cinsellik ve saldırganlık içgüdüleri; Kaygı ve savunma mekanizmaları	Erojen bölgeler; Gelişimin oral, anal, fallik dönemleri; Oedipus karmaşası

Not. Cervone ve Pervin'den (2016, s. 158) alınmıştır.

Freud'un ortaya attığı kişilik kuramının bazı bileşenleri vardır (Tablo 1). Freud, topografik model ile kişiliği bilinç, bilinçaltı ve bilinç öncesi olarak üçe ayırmıştır (Westen ve ark., 2008). Bu modelde bilinç, farkında olunan düşünceler, bu düşüncelerin arka planında olan ve geniş bir bilgi haznesi olarak nitelendirilen kısım ile bilinç öncesi diye isimlendirilmektedir. Bu kuramın bazı güçlü ve zayıf özellikleri Tablo 2'de verilmiştir. Buzdağının alt kısmı ve ulaşılması zor bölüm ise bilinçaltı olarak belirtilmiştir. Freud, kişiliği yapısal modeliyle ise benlik (ego) alt-benlik (id) ve üst-benlik (süperego) olarak ele almıştır (Westen ve ark., 2008).

Freud'a göre birey doğduğunda tek bir kişilik yapısı ile hayata başlamaktadır ve buna alt-benlik ismi verilir (Burger, 2016). Alt-benlik, kişinin bencil kısmını oluşturur ve isteklerini tatmin etmeye çalışır. Ego ise çevreyle etkileşim ile şekillenmeye başlar ve egonun işlevi idin dürtülerini engellemeye çalışmaktır (Cervone & Pervin, 2016). Freud'un bu iki modelinden topografik model sahneyi tanımlarken yapısal model de kişileri tanımlar (Burger, 2016). Süreci harekete geçiren ise libido (cinsel içgüdü) thanatos (saldırganlık içgüdü) olarak psikanalitik kuramda belirtilir. Savunma mekanizmaları ile kişi, istemediği düşünce ve davranışlarla başa çıkmak ve mental sağlığı korumak için çeşitli yollar denemektedir (Westen ve ark. 2008, s.87). Bu mekanizmalardan biri olan "bastırma" Freud tarafından psikanalizin temel taşı olarak belirtilmiştir (Burger, 2016). Kötü bir olay karşısında, olaya dair çoğu şeyi yok saymayı içeren bastırmanın aksine, yüceltme, kişinin olduğu gibi ortaya çıktığında onay görmesi zor olan bazı davranışlarını topluma uygun hale getirmeye çalışması olarak özetlenebilir. Diğer savunma mekanizmaları ise yer değiştirme, inkâr, karşıt tepki geliştirme, akla bürüme ve yansıtma olarak sıralanabilir.

Freud kişiliğin gelişiminde bazı dönemler olduğunu belirtmiştir. Bunlar oral, anal ve fallik dönem olarak sıralanmaktadır (Cervone & Pervin, 2016). Cinsellik temaları ve çerçeveleriyle şekillendirdiği bu dönemlerin önemi saplanma kavramında yatmaktadır. Ayrıca Freud mizah kuramında kişinin saldırganlık ve cinsellikle ilgili şakalar yaparak ya da bu şakalara gülerek bilinçaltında yatanları ortaya koyduğunu belirtir.

Adler, kişinin hayatına bir aşağılık duygusu ile başladığını söyler ve kişinin çok başarılı olmayı istemesinin nedenini, bu aşağılıktan kurtulmak için olduğunu altını çizmektedir. Anne-baba etkisi, doğum sırası gibi konulara da değinen Adler kişilikte etkisi olabilecek dış etkenleri ele almıştır. Carl Jung ise, kişilikte bireysel bilinçaltının yanı sıra ortak bir bilinçaltının da etkili olduğunu altını çizmektedir (Cervone & Pervin, 2016). Birbirinden bağımsız gelişen iki toplumun benzer motiflerle bir hikaye ya da destan ortaya koyması, bazı ilksel imgelerin (arketip) zihindeki bütünü kapsayan ortak bilinçaltı kavramının içeriğini açıklamaya örnek verilebilir. Carl Jung, ay, bilge adam, anne, baba, güneş, anima, animus ve gölge gibi birçok arketip sıralamaktadır. Erikson ise kişiliğin belli dönemlerde güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duygusu, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, yakınlık kurmaya karşı soyutlanma, üretkenliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk gibi iki uçlu olarak yaşanabileceğini belirtmiştir.

Horney ve Sullivan (Salzman, 1964) kişilikte sosyal çevrenin ve kültürün etkilerini önemli görürken, Fromm kişilerin bireysel özgürlük ve bireysellikten kaçmaya güdülendiğini belirtir (Westen ve ark. 2008). Psikanaliz kuramında değerlendirmeler, rüya yorumu ve savunma mekanizmalarının ele alınması ile yapılmaktadır. Tematik Algı Testi ve Rorschach Mürekkep Testi gibi yansıtıcı (projektif) testlerle kişiliğin içyüzü ölçülmektedir. Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI) ise Jung'un her birinin içe dönük ve dışa dönük uçları olan düşünme, duygu, duyu ve sezgi başlıklarını önerdiği sekiz psikolojik tipinden yola çıkan araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Myers & McCaulley, 1985).

Tablo 2

Psikanalitik Kuramın Güçlü Yanları ve Sınırlılıklarının Özeti

Güçlü Yanlar	Sınırlılıklar
Birçok ilginç olgunun keşfedilmesi ve araştırılmasına olanak sağlar	Tüm kavramlarını net bir şekilde tanımlamada başarısızdır.
Araştırma ve terapi için teknikler geliştirir (serbest çağrışım, rüya analizi, transferans analizi).	Ampirik olarak test etmek çok zor hatta bazen imkansızdır.
İnsan davranışının karmaşıklığını kabullenir.	Bireyi bir enerji sistemi olarak görmesi bakımından tartışmalıdır.
Birçok farklı olguyu içerisinde barındırır.	Ampirik araştırmalara ve kuramlardaki değişimlere karşı dirençli bir kuramdır.

Not:Cervone & Pervin'den (2016, s. 159) alınmıştır.

Biyolojik yaklaşım. Katılımın etkisinin sadece göz rengi ve boy gibi faktörlerde olmadığı, kişiliğimizde de önemli bir rolü olduğu kişiliğe biyolojik açıdan yaklaşımda ortak görüştür. Kişiliğin sadece çevresel faktörlerden etkilendiğini söyleyen araştırmacılar, kalıtsal etkenlerin de rolünü kabullenmeye başlamışlardır (Burger, 2016). Biyolojik yaklaşımda Hans Eysenck'in (1992a; 1992b) görüşleri alanyazında sıkça yer almaktadır.

Eysenck üç *süper ayırıcı özellik* belirtmiştir. Bunlar; dışa dönüklük, nevrotiklik ve psikotiklik. Kişiliğin biyolojik yönü sosyal davranışlarla ele alınmaktadır. Bu görüşte, dışa dönüklüğün iki ucunda olan insanların davranışları birbirinden farklıdır. Örneğin dışa dönükler yavaş ilerleyen bir filmi ya da hafif bir müziği sıkıcı bulabilirler çünkü bu uyaranlar dışa dönüklerin beyinlerine hafif gelebilmektedir (Burger, 2016). Nevrotiklerin duygusal olarak dengesiz ve kararsız oldukları, ani iniş çıkışlara sahip oldukları söylenebilir (Cervone & Pervin, 2016). Psikotiklik boyutu yüksek kişiler ise bencil, donuk, dış etkenlerle ilgilenmeyen kişilerdir (Eysenck, 1982). Kişiler, bu üç süper ayırıcı özellik çemberinde bir noktada bulanabilir ve özellikler arası bir hiyerarşik bağ söz konusudur. Örneğin nevrotik içe dönükler, durgun içe dönüklerden daha çok, nevrotik dışa dönükler durgun dışa dönüklerden daha az dine bağlı kişilerdir (Leslie & Kay, 1982).

Evrimsel kişilik psikolojisi ise kişiliğin şekillenmesinde etkili olabilecek bazı süreçlerin rolünden bahsetmektedir. Örneğin doğal seçilime göre kişilik oluşurken, kaygıdan kaçmak ya da sorunlarla baş edebilmek için geliştirilen mekanizmaların birikimli etkisinden söz edilir (Cervone & Pervin, 2016).

Davranışçı/sosyal öğrenme yaklaşımları. Kişiliğin içeriğinin oluşumunu, davranışçı bakış açısı ile sosyal öğrenme ile ya da sosyal-bilişsel olarak açıklayan görüşler bu başlıkta ele alınmıştır. Davranışçı yaklaşım gözlemlenebilir davranışları ele alarak kişilik hakkında çıkarım ve yorumlar yapmaktadır. Watson kişiliği '*alışkanlık sistemlerimizin ürünü*' olarak ele almaktadır (Burger, 2016). Bir uyarana, bazı kalıplarla göre tepki göstermeye koşullandığımızı ele alan bu bakış, gerekli ortam, imkân ve zaman sağlanırsa davranışçı yöntemlerde insan kişiliğinin şekillendirilebileceğini öne sürmektedir. Skinner ve Pavlov gibi araştırmacıların deneyleri sonuçlarında ortaya çıkan bulgular, insanın koşullanarak değiştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Julian Rotter'in sosyal öğrenme kuramında kişiliğin sadece deneme yanılma ya da koşullanma ile öğrenilmediğini, davranış-çevre-davranış etkileşimi, davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri gibi kavramların birlikteliğiyle daha iyi açıklanabileceği öne sürülmüştür (Cervone & Pervin, 2016). Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramı içsel (inançlar, düşünceler ve beklentiler) ve dışsal etkenlerin (ödülleri/cezalar) gibi faktörlerin kişiliğin şekillenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir (Burger, 2016). Kişiliğin klasik koşullanma ve edimsel koşullanma ile şekillenebileceği bu kuramlarda öne çıkan iki değişkendir. Davranışçı/sosyal öğrenme kuramlarının mekanizması içinde doğrudan gözlem, kendini değerlendirme ve başkalarının gözlemesinden elde edilen veriler ile değerlendirme yapılabilmektedir.

İnsancıl yaklaşım. İnsancıl yaklaşım, kişiliği ele alırken diğer yaklaşımların değinmediği birçok noktaya değinmektedir, örneğin; insan onuru ve özgür irade bunlardan iki tanesidir (Burger, 2016). İnsancıl psikolojinin kökleri Rogers ve Maslow gibi isimlerin araştırmalarına dayanır (Cervone & Pervin, 2016). İnsancıl yaklaşım araştırmacıları, bir davranışı neden yaptığımızı açıklarken; insanlar arası etkileşimi, kendimizi gerçekleştirme, potansiyelimizi ve elimizde olan hayatı olduğu gibi kabul etmeyi, kendi algoritmamızı çözmeyi ve ihtiyaçlar hiyerarşisindeki basamakların gerekliliklerinin yerine getirilmesi gibi başlıkları kullanır. Kendilik algısının insanın harekete geçmesinde, potansiyelini kullanmasında, kaygılı olmasında ya da bir savunma mekanizması geliştirmesinde etkili olduğu Rogers'in öne sürdüğü önemli bir insancıl yaklaşım fikridir. Maslow ise yetersizlik güdüsü ve büyüme gereksinimleri olarak isimlendirdiği iki güdü ile kişiliğin şekillendiğinden bahsetmektedir. İhtiyaç hiyerarşisi isimli basamakları tamamlamak için, kişinin çabalaması ve bulunulan ve

ulaşılmak istenen basamağın arasındaki süreçte kişiliği etkilenecek şekilde şekillendiğini öne sürmektedir. Fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimi, ait olma ve sevgi gereksinimleri, saygı gereksinimi ve kendini gerçekleştirme gereksinimi olarak sıralanan bu basamaklar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin içeriğini oluşturmaktadır. Danışanı merkeze alan terapiler Q sıralaması değerlendirme işlemini kullanır ve bu işlem sonucu kişilik ölçülmektedir. İşlem sürecinde gerçek kendilik ve ulaşılmaya hedeflenen kendilik arasındaki farkı kapattıkça ilerleme kaydedildiğinin göstergesidir (Burger, 2016).

Bilişsel yaklaşım. Bilişsel kişilik yaklaşımı, bireylerin davranışlarını zihne işlenen bilgilerle açıklamaktadır. Kelly, bu bilişsel yaklaşımın öncüsü olarak öne çıkmaktadır. Kelly (1955) insanların dünyayı anlamaya güdümlü olduğunu ve bunu yaparken, oluşturulan yapıların ve şemaların kullandığını belirtir. Ortaya yanlış/hatalı bir yapılandırma/şemalama çıktığında insanların kaygılandığını, bu sebeple psikolojik sorunların oluştuğunu ve sağaltıma ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir (Burger, 2016). Bilişsel yaklaşımın güçlü deneysel dayanakları vardır ve yakın zamanda ilgi görmeye başlamıştır (Westen ve ark., 2008). Kelly, bireysel farklılıkları ölçmek için Dağarcık Izgara Tekniğini geliştirmiştir.

Ayırıcı özellik yaklaşımı. Ayırıcı özellik yaklaşımının temsilcileri, ölçek geliştirenleri ve araştırmacıları, bireylerin "nasıl" bir insan oldukları ya da genel karakteristik özelliklerinden yola çıkarak kişiliği açıklamaya çalışmaktadır. Ayırıcı özellik araştırmacıları, çok sayıda insanı tanılamak ya da davranışlarını kestirmek için *tipleri* ya da *ayırıcı özellikleri* belirler (Burger, 2016, s. 234). Bu özellikler çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, eski Yunanlılar insanları dört tip olarak ele almıştır: mutlu, melankolik, sinirli ve soğukkanlı. Başka bir ayırım ise piknik, atletik ve zayıf tipli insanların görünüşlerinin kişilikleriyle alakalı olduğunu belirtmiştir. Fakat bu özelliklere dayalı ayrımlar A, B ve D tipi kişilik özellikleri gibi genel ayrımlar kadar sık kullanılmamaktadır.

Ayırıcı özellik araştırmacıları, her bireyin az ya da çok belli özellikleri taşıdığını belirtir. Bir grup ya da bireyin kendi içerisinde değişen farklılıkların önemli olduğu bu yaklaşımın temel fikirlerinden biridir. Ayırıcı özelliklerin zaman içinde değişmez olduğu fikri esastır. "Bir insan uyumluysa, 20 yıl olsa yapılan değerlendirmede yine uyumlu olacaktır" görüşü bazı araştırmalarda desteklenmiştir (Cervone & Pervin, 2016). Yine bu görüş, yaşamın ilk yıllarında gelişen özellikler, yetişkinlikten sonra

daha tutarlı olmaya başladığını belirtmektedir. Ayırıcı özellik araştırmacıları davranışın nedenini tahmin etmek/araştırmak yerine, kişinin ayırıcı özelliklerinden hangisine yakın olduğunda, nasıl davranışlar sergileyeceğini genellemeye çalışmaktadır. Örneğin dışa dönüklük puanı düşük olan bir kişinin okulda daha az sosyallik göstereceği sonucuna varabilir.

Ayırıcı özellik yaklaşımı diğer yaklaşımların aksine kişinin davranışının altında yatan sistemsel süreçle ilgilenmek yerine, davranışı kestirmeye odaklı, belli bir özelliği, kişinin ne derece taşıdığına yönelik ölçümler yapmaktadır (McCrea & Costa, 2008). Ayırıcı zellikler, sosyal kaygıyı, başarı güdülenmesini, duyguları, iyimserliği, kötümserliği ve sağlığı kotasında eritebilmektedir. Ayırıcı zellikler kuramının temellerini atmasa da kişilik psikolojisinde kullanan ilk araştırmacı Allport'tur (Burger, 2016). Allport ayırıcı özelliklerde sinir sisteminin rolünün altını çizmiştir. Bireysel temel özelliklere göre bireyi kendi içinde ya da gruba göre değerlendirme yaklaşımı bu kuramın başlıca nemliliklerinden biridir.

Bir diğer ayırıcı özellik kuramcısı Murray, bu kuramı psikanalik kuram ile harmanlayarak ele almıştır. Personoloji kavramını ve Tematik Alėı Testi'ni (TAT) kişilik alanına kazandıran Murray, psikolojik kökenli gereksinimlere odaklanmıştır. Ayırıcı zellik kuramı, gelişimini devam ettirirken Cattell ve faktör analizi yöntemi sayesinde kendine literatürde geniş yer edinmeye başlamıştır. Cattell, araştırmacıların kişilik faktörü olarak öne sürdüğü binlerce özelliğin aslında birbirine benzediğini, örneğin beşi birbirine benzer, diğer beşi de birbirine benzer 10 faktörün, faktör analizine tabii tutularak iki faktör olarak gruplanmasını yapmıştır ve bu temel özelliklere "kaynak özellikler" adını vermiştir. Cattell'in (1946) 16 kaynak özelliği; sıcaklık, mantıklı düşünme, duygusal kararlılık, üstünlük, neşelilik, kural bilinci, sosyal cesaret, hassaslık, tedbirlilik, dalgınlık, hususiyet, endişe duygusu, değişikliğe açıklık, kendine yetme, mükemmeliyetçilik ve gerginlik olarak sıralanmaktadır (Burger, 2016).

Büyük beşli modeli ise ortaya çıktığından itibaren zaman içerisinde diğer kişilik değerleme modellerinin yerini almıştır (John ve ark., 2008). Beşi faktörlü model, tek bir kişilik teorisine dayanmaz, ancak bazı teorik perspektiflerde operasyonel olarak kullanılan ölçekleri kapsamaktadır (McCrae & Costa, 1989, s. 23). Milenyumdan sonra yapılan birçok kişilik araştırması büyük beşli modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu model kullanışlı, aktif araştırmaya uygun, ilginç

hipotezler üretmeye yatkın, biyolojiyle potansiyel ilişkiler kurabilen bir modeldir (Cervone & Pervin, 2016). Kişilik psikolojisindeki en etkili ve önemli gelişmelerden biri büyük beşli model olarak görülse de, beş faktörün kişiliğin gerçek yapısını mı yoksa insanların kişiliğe dair inançlarını mı yansıttığına dair bir tartışma da vardır (Baumeister & Tice, 1996). Konu hakkındaki ilk görüşlerden biri olan Norman'ın (1963) görüşü beş faktörü, dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve kültür olarak tanımlamıştır. Güncel kullanımlarda, büyük beşlinin faktörlerini; deneyime açıklık, nevroitiklik, sorumluluk, dışa dönüklük ve uyumluluk oluşturmaktadır (Schmitt ve ark., 2007)

Beş faktördeki her bir özellik, kişinin hislerindeki, düşüncelerindeki veya davranışlarındaki yoğunluğu ya da frekansı belirtmektedir (Costa & McCrea, 1992). Deneyime açıklık, değişkenlik, yenilik ve farklılığı ifade ederken; sorumluluk güçlü bir amaçlılık ve istekliliği ifade etmektedir. İçeriğindeki, aktif hayal gücü, estetik hassasiyet, içsel duygulara önem verme, çeşitliliği tercih etme ve entelektüel merak ile karakterize edilir (McCrae & Costa, 1989). Dışa dönüklük, arkadaşlığa ve sosyallığe dönük dürtülerin fazlalığı gibi özellikleri barındırmaktadır. Bu faktör ek olarak, "pozitif" duygulara yatkınlık ile aktif, sosyal ve baskın olma ile tanımlanabilir (McCrae & Costa, 1987). Uyumluluk faktörü yüksek olan bir insan diğer insanlar ile ilişkilerde, onlarla çatışmaya girmekten kaçınma veya erteleyebilmektedir. Ek olarak uysallık, kişiler arası çatışmayı erteleme, bağışlayıcı tutumlar, işbirliğine inanç, zararsız bir dili olma, kolay kanan biri olarak tanınma gibi özelliklerle bağdaştırılmaktadır (McCrae & Costa, 2008). Nevrotiklik ise suçluluk, umutsuzluk, üzgünlük, deneyime isteksizlik gibi kavramlara başvurarak açıklamak daha uygundur (McCrae & Costa, 2008). Aynı zamanda depresyon, anksiyete ve öfke gibi "negatif" olarak nitelendirilebilecek deneyimler yaşama eğilimi olarak tanımlanabilir ve duygusal dengesizliğe eşlik eden rahatsız edici düşünce ve davranışları da içerir (McCrae & Costa, 1987). Sorumluluk faktörü, organizasyon, azim, titizlik ve performans ihtiyacı ile tanımlanmaktadır (McCrae & Costa, 1989).

Tablo 3

Büyük Beşli Faktörlerinin Bazı Açıklamaları

Basit Eğilimler	Karakteristik Özellikler
Nevrotiklik (Suçluluk, depresyon, umutsuzluk üzgünlük)	Düşük benlik saygısı, gerçekçi olmayan mükemmeliyetçi inanışlar, karamsar tutum
Dışa Dönüklük (Sosyal durumlar ve işbirliğinde bütüncül kimlik)	Sosyal zekalılık, sayısız arkadaş, girişimci mesleki ilgiler, takım sporlarına katılımlılık, bir topluluk üyeliği
Deneyime Açıklık (Değişiklik, yenilik ve farklılık için aksiyon girişimi)	Gezmeyi sevme, birçok farklı hobi, farklı kültürlerin mutfağı hakkında bilgi, birbirinden farklı mesleki ilgiler, ortak konularda iyi anlaşığı küme arkadaşlıklar
Uyumluluk (Uysallık, kişiler arası çatışmayı erteleme)	Bağışlayıcı tutumlar, işbirliğine inanç, zararsız bir dil, kolay kanan biri olarak tanınma
Sorumluluk (Başarma azmi, yüksek düzeyde amaçlılık, ve yoğun isteklilik)	Yöneticilik yetenekleri, uzun dönemli planlar, organize destek ağı, teknik uzmanlık

Not. McCrea ve Costa'dan (2008, s.164) Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Kişilik değerlemesi. Kapsayıcı bir perspektiften bakıldığında kişilik araştırmacıları ve kuramcıları, kişilik eğilimlerinin ne derece içinde büyünülen çevreden etkilendiği ya da ne derece kalıtsal etkilere bağlı olduğu problemini araştırmaktadır (Burger, 2016). Kişiliğin değerlemesi, Cohen ve Swerdlik (2013) tarafından “psikolojik özelliklerin, durumların, değerlerin, tutumların, dünya görüşünün, kültürel etkileşimin, kişisel kimliğin, mizah anlayışının ve bilişsel ve davranışsal tarzların ve/ya da ilişkili bireysel özelliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi” (s.379) olarak tanımlanmıştır. McCrea ve Costa (1987) kişiliğin beş faktörünün, kendini değerlendirme veya gözlemci raporları gibi yöntemlerle değerlendirilmesinin yapılabileceğini belirtmiştir.

Kişiliğin değerlemesinde California Psychological Inventory (CPI-434 ve CPI-260), Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), 16 Kişilik Faktörü (16KF) Anketi, NEO Kişilik Envanteri-Revize (NEO-PI-R), gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu ölçeklerden birçoğu Türkçe'ye uyarlanmıştır ya da genellikle bu ölçeklerin temellendiği kuramlardan/modellerden yola çıkarak farklı formları geliştirilmiştir (örn. Bacanlı ve ark., 2009; Erol, 1982; Gülgöz, 2002; Karaman ve ark., 2010; Konuk, 1996; Özgüven, 1992; Siyez, 2010; Somer ve ark., 2002; Tatar, 2016). Bunlar arasında ek yaygın kullanılanı ve en çok bilineni MMPI'dır.

Tablo 4

Ana Kuramsal Kavramların Özeti

Kuramcı, Kuram veya Yaklaşım	Yapı	Süreç	Büyüme ve Gelişim	Pataloji	Değişim
Freud	İd, Ego, süperego; bilinçdışı, bilinçaltı, bilinç	Cinsel ve saldırgan içgüdüler; kaygı ve savunma mekanizmaları	Erojen bölgeler; gelişimin oral, anal ve fallik evreleri; Oedipus karmaşası	Bebeklik cinselliği; saplanma ve gerileme; çatışma; semptomlar	Transfer; çatışma çözümü; 'İd vardı, ego olacak'
Rogers	Benlik, ideal benlik	Kendini gerçekleştirme; benlik ve yaşantının uyumu; uyumsuzluk, savunucu çarpıtma ve inkar	Uyum ve kendini gerçekleştirmeye karşı uyumsuzluk ve savunmacılık	Benliğin savunmacı bakımı; uyumsuzluk	Terapötik atmosfer; uyum; şartsız olumlu kabul; empatik anlayış
Özellik Yaklaşımları	Özellikler	Eylemin sebebi olarak özellikler	Kalıtımın ve çevrenin özelliklere etkisi	Özellik boyutlarında aşırı puanlar (ör. nevrozizm)	Model yok
Öğrenme Yaklaşımları	Tepki	Klasik şartlanma; araçsal şartlanma; edimsel şartlanma	Pekiştirme tarifeleri ve ardışık yakınlaşma	Uyumsuz öğrenilmiş tepki kalıpları	Sönme; ayırt edici öğrenme; karşı şartlandırma; olumlu pekiştirme; sistematik duyarsızlaştırma; davranış değiştirme
Kelly	Yapılar	Tahmini olaylarla kanalize edilen süreçler	Artan karmaşıklık ve yapı sisteminin tanımı	Yapı sisteminin düzensiz işleyişi	Psikolojik olarak hayatın yeniden inşası; davetkar ruh hali; sabit rol terapisi
Sosyal-Bilişsel Kuram	İnançlar; standartlar; hedefler; yeterlilikler	Gözleme dayalı öğrenme; dolaylı şartlanma; öz değerlendirici ve öz düzenleyici	Gözlem, ve doğrudan yaşantı yoluyla sosyal öğrenme; öz yeterlik yargılanın ve öz düzenleme standartlarının gelişimi	Öğrenilmiş tepki kalıpları; aşırı öz standartlar; öz yeterlikteki problemler	Modelleme; kılavuzlu Katılım; artan öz yeterlik; bilişsel terapi

Kaynak: Carvone & Pervin (2016, s. 547)

Kişilik ve üstün zeka araştırmaları. Genel zeka faktörü, teorik olarak bilişsel olmayan faktörlerle alakalı görülme de (Zeidner & Matthews, 2000), bazı ayırıcı özelliklerin test performansıyla ilişkisinin ve IQ'nin performans ve yetenek ile de temsil edilebilirliğinin kanıtlanmasından bu yana, ayırıcı özelliklerin zeka ile korelasyonu kabul edilebilir hale gelmiştir (Chamorro-Premuzic ve ark., 2005, s. 1518). Dolayısıyla, özel yetenekli bireylerin akranlarına ya da birbirlerine göre özgün kişilik özellikleri, profilleri ve diğer sosyal-duygusal karakteristik özellikleri hakkında ikinci ve üçüncü nesil kuramlardan yola çıkan birçok araştırma yürütülmüştür (örn. Absatova ve ark. 2014; Brody & Mills, 2005; Chan, 2010; Cross ve ark., 2007; Cross ve ark., 2008; Greene, 2006; Gür, 2011; Martin ve ark., 2010; McCrea ve ark., 2002; Tam & Phillipson, 2013; Terman, 1925; Sak, 2004; Saranlı & Metin, 2012; Vialle ve ark., 2007; Wellisch & Brown, 2013; Zou & Tao, 2001). Fakat, literatürde üstün zekalıların kişilik özellikleri hakkında tutarsızlıklar görülmektedir. Bu tutarsızlıklar, arasında 40 yıl olan iki araştırmada da vurgulanmaktadır (c.f. Killian, 1983; Zeidner, 2020). Bu süreçte, bazı araştırmalar üstün zekalıların negatif özellikleri olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır (Massé & Gagné, 2002; Neihart, 1999; 2002; Plucker & Stocking, 2001). Bazı araştırmalar ise, bu bulguların tam aksi yönde, üstün zekalı öğrencilerin, üstün zekalı olmayanlara göre pozitif kişilik özellikleri olduğunu vurgulamaktadır (Martin ve ark. 2002; McCrea ve ark., 2002; Olszewski-Kubilius ve ark., 1988). Genel olarak, üstün zekalıların psiko-sosyal özellikleri üzerine yapılan araştırmadaki aslan payı, mutluluk gibi pozitif değişkenlerin değil; akademik ve mental sağlık çıktılarıyla alakalı yetersizlikler, hassaslıklar, güçsüzlükler gibi değişkenler çevresinde toplanmaktadır (Zeidner, 2020, s.2).

Literatürde, bu tutarsızlıkların sebeplerine ilişkin bazı açıklamalar getirilmiştir. Üstün zekalılarda kişilik özellikleri kısıtlı sayıda üyeli ve evreni temsil gücü düşük örneklem ile, deneysel araştırmalarla geçerliği tatmin edici düzeyde sağlanmamış MMPI ve CPI gibi kişilik envanterleriyle incelemesi nedeniyle tutarsızlık oluşmaktadır (Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Ek olarak, üstün zekalı örneklem ile geçerliliği - güvenilirliği kanıtlanmamış ölçek ya da testlerle kişilik ölçümü yapılması da bir diğer açıklamadır (Carman, 2011). Son olarak, araştırmaların çoğunun, üstün zekalılarda kişiliği yaygın kabul görmüş teori veya modelleri kullanmadan ele alması gösterilmektedir (Vuyk ve ark. 2016).

Geniş bant kişilik özellikleri. Geniş bant kişilik özellikleri açısından bakıldığında üstün zekalıların deneyime açıklık ortalama puanlarının yüksek, nevrotiklik ortalamalarının ise düşük olduğu bulunmuştur (DeYoung, 2011; Mammadov, 2016). Aynı şekilde, deneyime açıklık ve özel yeteneklilerin özelliği olarak sıkça atfedilen yaratıcılık faktörü arasında da anlamlı ilişkiler olduğu bulgular arasındadır (Douglas ve ark., 2016). Furnham ve Bachtar (2008) kişilik ve zekanın yaratıcılıktaki yordayıcı rolünü araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, zeka ile yaratıcılık arasında önemli bir açıklayıcılık yokken, beş faktör kişilik boyutlarından deneyime açıklık ve dışadönüklük, yaratıcılık ile en anlamlı ilişki kuran boyutlar olmuştur. Kaufman (2013) deneyime açıklık/zeka modelini kullanarak, sanatsal yetenekte yaratıcılığın güçlü bir yordayıcısı olduğunu kanıtlamıştır. Vuky ve Kerr (2019) benzer araştırma bulgularına ulaşmıştır (s. 7). Deneyime açıklık ve zeka arasındaki ilişkide (bkz. Costa & McCrae, 1992), bireyin hayalperestliğe, sanata ve entelektüelliğe yatkınlığı ile birlikte meraklı bir kişiliği olması rol oynamaktadır (DeYoung ve ark., 2007). Karnes ve arkadaşları (1985) 199 üstün zekalı öğrenci ve güzel sanatlar ve sahne sanatları alanındaki 176 öğrenci ile Lise Kişilik Anketi kullanarak, iki grubun kişilik profillerini incelemiştir. Sonuçlar, üstün zekalı öğrencilerin daha yüksek liderlik potansiyeli puanları aldığını, üstün yetenekli öğrencilerin ise yaratıcılıkta daha yüksek puan aldığını göstermiştir.

Möttus ve arkadaşları (2008) zeka ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, nevrotiklik boyutunun düşük yetenek düzeyi, yüksek yetenek düzeyinin ise dışa dönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk boyutlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Möttus ve arkadaşlarının araştırmasında yansız etkisi olan uyumluluğun farklı olarak ortaya çıkan negatif rolü dışında benzer bulgulara Chamorro-Premuzic ve ark. (2005) tarafından da ulaşılmıştır. McCrea ve arkadaşları (2002) Amerika'da üstün zekalı olarak tanılanan (yetenek tarama modeline göre üst %97'lik dilimde olan) 870 lise öğrencisinin (erkek = 521, kız = 249), üstün zekalı olarak tanılanmayan akranlarına göre nevrotiklik faktöründe bir standart sapma daha düşük, deneyime açıklık faktöründe bir standart sapma daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Zeidner ve Shani-Zinovich (2011) İsrail'deki 374 üstün zekalı öğrenci ve 428 üstün zekalı olarak tanılanmamış ergenin beş faktör kişilik özellikleri ve uyumsal durumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada üstün zekalıların daha düşük nevrotiklik

ve uyumluluk düzeyinde ve daha yüksek deneyime açıklığı olduğuna dair sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, üstün zekalıların daha az kaygı düzeyleri olduğu araştırma raporunda belirtilmiştir. Haghshenas ve arkadaşları (2016) ise, İran'daki üstün zekalıların, akranlarına göre daha yüksek deneyime açıklık ve daha düşük uyumluluk faktörü ($p = 0.012$) ortalamaları olduğunu ve mental sağlıklarının daha iyi olduğunu bulmuştur. Limont ve arkadaşları (2014) Polonya'da, üstün zekalıların kişilik özellikleri bağlamında bu bulgulara, benzer ortalama puanlara ulaşmıştır.

Gallagher (1990) MBTI kullanarak 1,725 üstün zekalı ve akranını karşılaştırdığı çalışmasında, örnekleminin %63'ünün dışa dönük olduğu, üstün zekalı olarak tanılanan grubun yarısının dışa, yarısının içe dönük olduğunu bildirmiştir. Sak (2004) yaptığı derleme çalışmasında ise MBTI kullanarak üstün zekalıların kişilik tiplerini belirleyen araştırmaları ele almıştır. Sak'ın elde ettiği bulgulara göre üstün zekalı ergenler, dışadönüklük, sezgisellik, düşünme ve algılama boyutlarında akranlarına göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Milgram ve Milgram (1976) 4-8 sınıf düzeyi aralığında ortalama IQ'su 140 olan, 182 üstün zekalı ve 310 üstün zekalı olmayan öğrenciyi bazı kişisel/sosyal özellik açısından incelemiştir. Üstün zekalı grubun daha pozitif benlik, daha yüksek içsel kontrol gösterdiği ve daha düşük anksiyete düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Basirion ve arkadaşları (2014) akademik olarak üstün zekalı öğrencilerdeki pozitif ve negatif mükemmeliyetçiliği yordamada beş faktör kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn stillerinin rolünü incelemiştir. Üstün zekalıların, pozitif mükemmeliyetçiliğini (a) paternal açıklayıcı/otoriter stil (%44.3), (b) deneyime açıklık faktörü (%10.7), (c) maternal açıklayıcı/otoriter stil (%1.7) (d) sorumluluk faktörü (%0.6) değişkenlerinin anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Negatif mükemmeliyetçiliği ise (a) maternal ebeveyn stili (%49.3), (b) nevrotiklik (%7.1) ve (c) paternal ebeveyn stili (%4.5) anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, dışa dönüklük faktörü yüksek olan üstün zekalı öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin daha pozitif, nevrotiklik faktörü daha yüksek olanların mükemmeliyetçiliklerinin ise negatif olduğunu ortaya koymaktadır. Miller ve Neumeister (2017) nevrotiklik ve sorumluluğun kendine dönük mükemmeliyetçilik ile pozitif olarak ilişkili olduğunu ve kişilik özellikleri ile ebeveynlik stillerinin hedefe yönelik performans sergilemede anlamlı olarak ilişki

kurmadığını belirtmiştir. Araştırmacılar, kızların sorumluluk ve nevroitiklik faktöründe daha yüksek ortalamalar aldığını bulmuştur (s. 326).

Mammadov (2016) üstün zekalıların akademik başarısında beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı rolünü sosyo-bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin aracılığı ile incelemiştir. Beş faktör özelliklerinden sorumluluk ve deneyime açıklığın akademik başarı üzerinde direkt ve dolaylı olarak etkilerinin bulunduğu sonucuna varmıştır (Mammadov ve ark., 2018). Uyumluluğun ise direkt olarak sadece akademik başarı üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur. Uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık akademik başarıya pozitif etki yaparken, nevroitikliğin anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Demirhan ve arkadaşları (2018) Türkiye’de üstün zekalıların kişilik özelliklerini ölçen tek çalışma olarak alanyazında yer almaktadır. Araştırmacılar, üstün zekalılar ve akranlarını gün içi düzenlerini (kronotip) belirlemiş ve belirlenen kronotiplerle yaş, cinsiyet, kişilik, uyku kalitesi ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 10 maddeli bir kişilik ölçeği ile, İstanbul’daki üç ilçede yürütülen araştırmada, kişilik bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar 276 üstün zekalı olarak tanılanmış ve 1921 tanılanmamış, yaşları 7 ile 17 arasında değişen katılımcıyı incelemiştir. Çalışmada, tanılanmış öğrencilerin tanılanmamış öğrenciler ile kişilik özellikleri açısından karşılaştırması yapılmamıştır. Araştırma sonucunda kişilik özellikleri belirlenen üstün zekalıların deneyime açıklık faktörünün yüksek, uyumluluk faktörünün ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

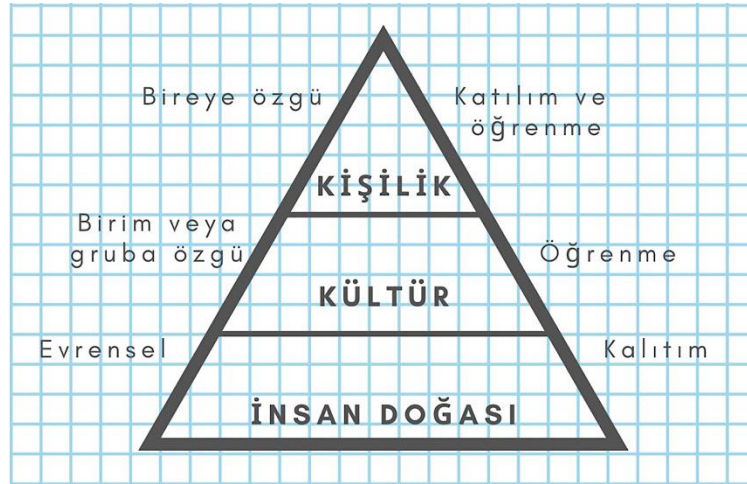
Shelton (2010) yaratıcılık düzeyi yüksek 549 ergeni NEO-PI-R (bkz. Costa & McCrae, 1992) ile incelemiştir. Kızlar ile erkekler arasında, nevroitiklik ve deneyime açıklık ortalamalarında, kızlar lehine yüksek anlamlı fark bulunmuştur. Lee ve arkadaşları (2019), üstün zekalıların psikiyatrik semptomlarının, kişilik özelliklerine göre yordanmasını test etmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı üstün zekalıların, akademik üstün zekalılarından, kızların ise erkeklerden daha fazla psikiyatrik semptom gösterdiğini bulmuştur. Matta ve arkadaşları (2019) üstün zekalı yetişkinler arasında, kadınların duygu düzenleme, sosyal izolasyon ve psikolojik hassaslıkta erkeklerden daha yüksek ortalama puanlar aldığını bulmuştur (s. 25). Genel olarak bakıldığında, literatürde üstün zekalı kızların nevroitik özelliklerde, erkeklere göre daha yüksek ortalamalar aldıkları raporlanmaktadır (c.f. Reis, 2004; 2005).

Dar bant kişilik özellikleri. Buraya kadar bahsedilenler dışında, literatürdeki çoğu çalışma üstün zekalıların dar bantlardaki özelliklerine sıklıkla yer vermiştir (Zeidner & Shai-Zinovich, 2011; 2013). Yapılan araştırmalarda üstün zekalıların; dışadönüklük ve sezgisellik (Brody & Mills, 2005), anksiyete ve depresyon (Cross ve ark., 2008), ya da mükemmeliyetçilik açısından (Leana-Taşcılar ve ark., 2014; Greene, 2006; Yılmaz-Çelik, 2013) kendi aralarında ve akranlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Türkiye'deki diğer bazı çalışmalar ise; benlik ve akademik öz-yeterlik inancı (Altun & Yazıcı, 2012), benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler (Coşar Ciğerci, 2006), duygusal zeka ve benlik (Erol, 2004), benlik algısı (Metin & Bencik-Kangal, 2012), mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı (Kanlı, 2011), mükemmeliyetçilik ve benlik algısı (Bencik, 2006; Çalıkoğlu, 2009) mükemmeliyetçilik özelliği, okul motivasyonu, öğrenme stili ve akademik başarı (Altun, 2010), sosyal davranışlar (Gür, 2011; Gür ve ark., 2016) gibi başlıklara odaklanmaktadır. Ayrıca, duygusal ve davranışsal özellikler (Yıldırım, 2012), psikolojik belirtiler, stres kaynağı ve stres karşısındaki tepkiler (Sürücü, 2013), sosyal destek düzeyi ve benlik saygısı (Albayrak Dengiz, 2014), psikolojik ihtiyaçları (Doğan, 2015), benlik algısı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri (Bakır, 2015), psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları (Altun, 2015), sosyal davranış özellikleri ve benlik algısı (Arslan, 2016) gibi başlıklar üzerine de çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Bahtiyar ve Şahin'in (2017) ailelerin ve öğretmenlere ($n = 306$) özel yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını sormuştur. Belirtilen rehberlik ihtiyaçlarında bazı kişilik faktörü özellikleri görülmektedir. Örneğin, aile ve öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin kendisine karşı düşük benlik saygısına yönelik bir müdahale gereksiniminin hiç olmadığını (%37) belirtmiştir. Büyük Beşli faktörlerini açıklayan karakteristik özelliklere baktığımızda ise kendine karşı düşük saygı düzeyinin nevroitiklik faktörü ile ilişkili olduğu McCrea ve Costa (2008) tarafından belirtilmiştir. Bu durumda, yapılacak bir araştırmada, Türkiye'deki üstün zekalıların Büyük Beşli faktörlerinden nevroitiklik boyutundan düşük alacağı öngörülebilir. Yine aynı araştırmada, çok fazla etkinliğe katılma konusunda rehberlik ihtiyacından bahsedilmiştir, dolayısıyla, özel yetenekli örneklemde deneyime açıklık faktöründen yüksek ortalamalar görülmesi beklenebilir.

Kültürel Yönelim

Kültür her zaman kolektif bir olgudur, çünkü en azından kısmen, öğrenildiği yer olan, aynı sosyal ortamda yaşayan veya birlikte yaşamış insanlarla paylaşılmaktadır (Hofstede ve ark., 2010). Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2017), kültür kavramının insanın bütün düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğini ve genel kavramlardan benlik, biliş, psiko-sosyal özellikler gibi daha özel süreçlere doğru gittikçe kültürün etkisinin daha çok belirginleşmekte olduğunu belirtmiştir (s. 319). Hofstede ve arkadaşları (2010), bireyin yaşadığı ülkenin genel kültürel yapısının, bölgesel, etnik veya dil gruplarına bağlılığın, cinsiyetin, içinde bulunulan sosyal sınıftaki eğitsel fırsatların, kişinin mesleğinin ve işyerinde (okulda) kurulan iletişimlerin kültüre farklı düzeylerde etki ettiğini belirtmiştir. Kişinin “zihin yazılımının” özgün şekilde oluşmasında etkili olan “kodları” Şekil 2’deki gibi özetlemiştir.



Şekil 2. Zihinlerdeki yazılımların özgünlüklerin üç düzeyi

Not. Hofstede ve arkadaşlarından (2010) Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Hofstede (1980) çeşitli ülkelerdeki IBM’in çalışanlardan toplanan yaklaşık 117,000 protokol ile yaptığı araştırmada, kültürde dört faktör tespit etmiştir. Bu boyutlar; (a) güç mesafesi (b) belirsizlikten kaçma (c) bireycilik – toplulukçuluk, (d) maskülenlik - feminenlik olarak sıralanmaktadır. Hofstede ve Bond (1984), “Hofstede’nin kültür boyutları” olarak isimlenen boyutların, toplumun temel antropolojik ve toplumsal sorunlarını kapsadığını vurgulamıştır. Kültürel yönelimin yapıları, sosyal bilimlerde birçok bağlamda tartışılmıştır (Kim ve ark. 1994; Triandis,

1995; Triandis & Gelfand, 1998). Kültürün güncel yaklaşımında (Hofstede ve ark., 2010) altı faktör olduğu bildirilmiştir. Bunlar; (a) güç mesafesi, (b) bireycilik – toplulukçuluk, (c) maskülenlik – feminenlik, (d) belirsizlikten kaçma, (e) toplumsal hafızanın (yönelimin) kısa ve uzun dönemli olması, (f) hayat serbestisi – toplum baskısı olarak sıralanmıştır (Hofstede Insights, n.d.).

İdiyosentrisizm - allosentrisizm boyutları, bireylere; özel ve genel birçok alanda etki etmektedir. Bu etkiler sonucunda, birey ve toplum bağlamında farklı yansımalar görülmektedir. Triandis (1995) kültürel yönelimi, benlik ve sosyal davranış olarak ele almış ve benliğin dört tipi olduğunu vurgulamıştır, (a) bağımsız, (b) bağımlı (c) benzer (d) farklı. Bu dört tip çevresinde, Triandis (1995) ve Singelis ve ark. (1995) kültürel yönelimin eşitlikçi ve hiyerarşik bağlamda, yatay idiyosentrisizm, yatay allosentrisizm ile dikey idiyosentrisizm ve dikey allosentrisizm boyutları ile kültürel yapının incelenmesini vurgulamıştır. Bu araştırmada, güç mesafesi ve idiyosentrisizm / allosentrisizm kavramları incelenmiştir.

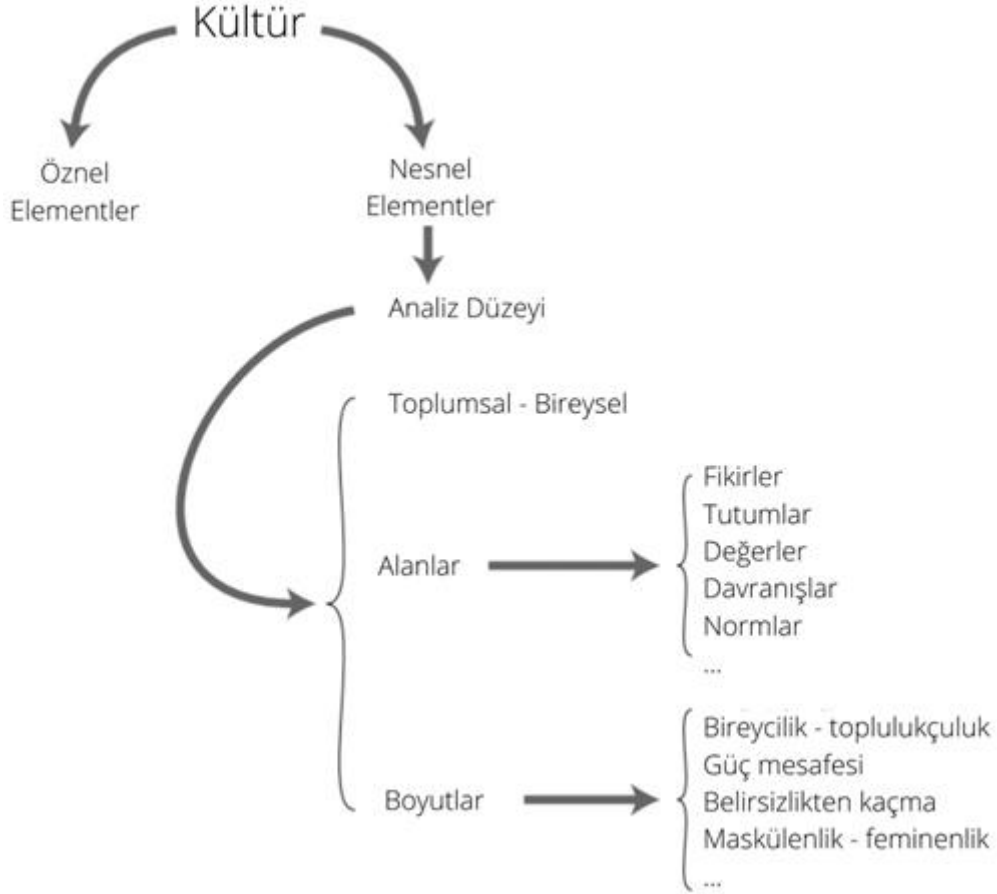
Kültürel yönelim tanımı. Yatay boyut, grup içinde sivrilmeme, eşitlikçi ve uyumlu olma ile; dikey boyut ise, rekabetçi olma, grup içinde sivrilmeyi, en iyi olmayı, hiyerarşiyi kabul etme ile karakterize edilmektedir (Triandis, 1995). Baron ve ark. (2009, s. 345) bireyci kültürlerde (örn. Amerika, Batı Avrupa) kişilerin daha özel ve toplum tarafından beğenilen biri olma eğiliminde olduklarını, allosentrik kültürlerde ise (örn. birçok Asya ülkesi) bunun aksine bireylerin bu gibi kaygıları olmadıklarını, diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurup, grup üyeleriyle daha iyi anlaşmaya yakın olduklarını bildirmiştir. Dikey idiyosentrisizm, rekabetçi ve başarıya odaklı olmayı, yatay idiyosentrisizm özgün olmayı; dikey allosentrisizm sorumlu olmayı, yatay allosentrisizm, uyumlu ve işbirlikçi olmayı ifade etmektedir (Triandis, 1995, s. 47). Triandis ve ark. (1985) tarafından, kültürel yönelimin kişilik düzeyinde yapılacak araştırmalarda, idiyosentrik ve allosentrik kavramlarının kullanılması önerilmiştir. Bireyci kültürler daha fazla idiyosentrik, allosentrik kültürlerde ise daha fazla allosentrik özellikte birey vardır (Triandis, 2001). Allosentrik değerler, işbirliği ve eşitlik, dürüstlük ve algılanan sosyal destek; idiyosentrik değerler ise rahat yaşam, başarı, yabancılaşma, yalnızlık, rekabet, keyif ve sosyal tanınırlık kavramları ile bağlantı göstermektedir (Triandis ve ark., 1985).

Triandis (1995), Schwartz'ın boyutlarının kültürel yönelim ile paralel olduğunu bildirmiştir. Değişime açıklık boyutunun idiyosentrisizm; gelenekçilik boyutunun

allosentrisizm ile; kendini geliştirme (self-enhancement, güç ve başarı) boyutunun dikey idiosentrisizm; öz-aşkınlık boyutunun (self-transcendence, yardımseverlik ve evrenselcilik) yatay allosentrisizm ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Kültürel yönelimin tarihsel gelişimi. 1739 Fransız Devriminden 1980 yılına kadar bireycilik ve toplulukçuluk üzerine çeşitli fikirler görülmektedir. Örneğin; Burke (1790/1973) Durkheim (1887/1933), Weber (1930) gibi isimlerden, bu fikirler bağlamında bahsedilebilir (Oyserman ve ark., 2002). Tönnies (1887,1963) tarafından *Gessellschaft-Gemesnschaft* (toplum-topluluk) olarak ilk defa bahsedilen, organize hale getiren Hofstede'nin (1980) ortaya koyduğu *bireycilik ve toplulukçuluk* kavramları kültürlerarası çalışmalarda (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017) önemli yere sahiptir. Hofstede (1980) bireyci ve toplulukçu kültür kavramlarını iki zıt kutup olarak, bireyci kültürlerdeki insanlar arasında bağların gevşek olduğunu, herkesin sadece kendinden ya da ailesinden sorumlu olduğunu; kolektif kültürlerdeki insanların ise güçlü ve sıkı gruplara bağlı olarak, birbirlerine sadık şekilde yaşadığını vurgulamıştır. Triandis (1995), iki zıt kutup olmaktan ziyade, idiosentrisizm ve allosentrisizmi tanımlamada, "ben" veya "biz" ve bağımsız veya bağımlı olma; bireysel hedefler veya grup hedeflerini öncelik kabul etme veya sosyal davranışın temellerinde tutumları veya normları baz almanın kullanıldığını bildirmiştir. Kültürün bu iki faktörünün birlikte ele alınmasıyla yatay idiosentrisizm, dikey idiosentrisizm, yatay allosentrisizm ve dikey allosentrisizm olmak üzere dört boyutlu yapı ölçülebilmektedir. En güncel yaklaşımlarda, Hofstede'nin altı boyutta kültürü incelemektedir.

Kültürel yönelim yaklaşımları. Triandis (1972) kültürün öznel ve nesnel iki boyutu olduğunu vurgulamıştır. Karmaşık ve muğlak yapısı olan kültür, daha belirgin ve ölçülebilir boyutlara indirgenmiştir (Hofstede & Juang, 2003). Hofstede ve arkadaşları (2010) bu boyutların, teoriler olarak değil, paradigmlar olarak değiştiğini belirtmiştir. Kültürün dayandığı en basit ve anlaşılır teori, ekoloji teorisidir, bu teori aynı zamanda kişilik ile olan ilişkisini de kapsamaktadır (Triandis, 2001).



Şekil 3. Kültürün alanlara ve boyutlara “indirgenmesi” (Matsomoto & Juang, 2003)

Not.Telif Hakkı © 2003 Cengage Learning (EMEA) Ltd.'nin sorumlusu, Wadsworth Publishing'ın yayımcısı ve Matsomoto ve Juang'ın (2003) yazarları olduğu *Culture and Psychology* kitabının üçüncü baskınının 47. sayfasında yer alan bu şekil yayımcının izni ile Türkçe'ye çevrilmiştir ve şeklin bu tez haricinde bir yerde kullanılması telif hakkı anlaşması gereği kısıtlanmıştır.

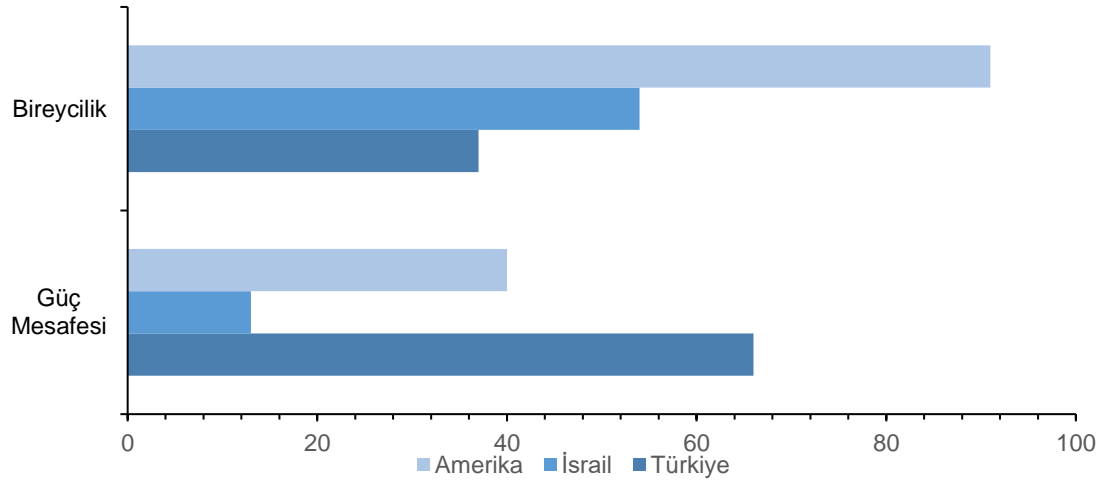
Paradigma geçişlerinde, kültürün tanımları örneklerle zenginleştirilerek belirginleştirilmiştir (Şekil 3). Çünkü, kültür sadece davranışları değil, davranışların açıklamalarına da etki etmektedir (Hofstede ve ark., 2010). Lim (2016), daha genel olarak, Batı (örn. Amerika) ve Doğu (örn. Japonya) kültürleri arasında bazı farklılıklar olabileceğini, Batı kültürlerinin daha idiosentrik, doğu kültürlerinin ise daha kolektif yapısını bildirmiştir. Bunu destekler düzeyde, sosyal bilimciler, idiosentrisizmin, endüstrileşmiş Batı toplumunda, özellikle de, gelişmekte olan ve geleneklerine bağlı ülkelerin toplumlarından daha yaygın olduğunu vurgulamaktadır (Oyserman ve ark., 2002). Aynı zamanda, Triandis (2001), içinde yaşanılan şehrin nüfus oranı veya

şehrin büyüklüğü gibi faktörlerden yola çıkarak, karmaşık kültürlerin, yani metropollerin daha idiyosentrik, kırsal alanların daha allosentrik olduğunu belirtmiştir. Son olarak, Hofstede ve ark. (2010) bireyci ülkelerin daha zengin, toplulukçu ülkelerin daha fakir olduğunu vurgulamıştır.

Baron ve ark. (2009) toplulukçu kültürlerde bazı kişisel bedelleri olsa dahi, grup üyelerinin büyük bir uyum içinde olduğunu, *bireyci* kültürlerde ise bireysel çeşitliliğin beklenen bir durum olduğunu, grup üyeleri arasındaki anlaşmazlığın tolare edildiğini, diğerlerinden farklı ve gruptan ayrı durmanın değerli görüldüğünü bildirmiştir. Markus ve Kitayama (1991) Batı ülkelerinde yaşayanların, bağımsız ve başkalarının düşüncelerinden, duygularından ve eylemlerinden ziyade kendi iç düşüncelerine, duygularına ve eylemlerine atıfta bulunarak yaşadıklarını öne sürmüştür. Hofstede ve arkadaşları (2010) ise, toplulukçu kültürlerde bir insan spesifik olarak arkadaş edinmediğini, bireyin arkadaşlarının ailesi ve çevresi tarafından halihazırda belirlenmiş olduğunu vurgulamaktadır. Lim (2016), Doğu kültürlerinin daha yoğun duygulanıma sahip olduğu durumda, Batı kültürlerinin daha az seyrek duygulanımları olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, kültür, zaman içerisinde zihinlerde kolektif düzenlemeler yaparken, motivasyonda da belirgin bir rol oynarken (Hofstede ve ark., 2010) bireylerin başarı ve yetenek algısını da (Zhang ve ark., 2019) etkilemektedir.

Kültürel yönelimin ölçülenmesi. Markus ve Kitayama'nın (1991) biliş, duygu ve motivasyon seviyesinin kültürden kültüre farklılaşabileceğini belirttikleri öncü çalışması ile, kültür farklılıklarının karşılaştırılması önemli bir konu başlığı haline gelmiştir. Bireycilik ve toplulukçuluk yapıları köklü bir geçmişe sahip olsa da, hatta antik Yunan'da bile görülse bile (Triandis, 1995); bu kavramların ilk ölçümleri Hofstede (1980) ve Hui (1988) tarafından yapılmıştır (Triandis & Gelfand, 1998). Triandis ve Gelfand (1998), idiyosentrisizmin ve allosentrisizmin, yatay (eşitliği vurgulayan) ya da dikey (hiyerarşiyi vurgulayan) olarak ele alınabileceğini vurgulamıştır.

Idiyosentrisizmin ve allosentrisizmin toplumsal düzeyde incelenmesi (Hofstede, 1980), ülkelerin kültürel yönelim boyutlarında, yani bireycilik ve toplulukçuluk genel özelliklerini vurgulamaktadır. Hofstede toplumsal (ülkeler arası) boyutta kültürel yönelimin incelenmesine yönelik yaptığı çalışma ile (Hofstede ve ark., 2010) ülkeler arası tahmini indeks puan sistemi oluşturmuştur (<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>). İndeks puanlara göre, toplumsal boyutta yapılan karşılaştırmada (Şekil 4), Türkiye'nin güç mesafesinde, İsrail ve Amerika ile karşılaştırıldığında, en yüksek (bağımlı, hiyerarşik, kurallara bağlı), bireycilikte en düşük ("biz"e önem veren, bağlı olunan gruba aitliği yüksek, grup ile uyumlu ve göreve bağlı) indeks puanlara sahip olduğu raporlanmıştır (Hofstede Insights, n.d.).



Şekil 4. Amerika, İsrail ve Türkiye'nin toplumsal boyutta güç mesafesi ve bireycilik bağlamlarında karşılaştırılması (Hofstede Insights, n.d.).

Toplum düzeyindeki bireycilik ve toplulukçuluk sabit değildir ve zaman içerisinde, örneğin ülkenin ekonomik düzeyi yükseldiğinde, veya düştüğünde değişebilir (Li ve ark., 2018). Ek olarak, Oyserman ve arkadaşları (2002), kültürel yönelimin ölçümünde ülkenin genel temayülünü ele almak yerine, bireysel düzeyde direkt ölçüm yapılmasını (idiyosentrisizm-allosentrisizm) önermiştir.

Kültürel yönelimin birey düzeyinde ölçümünde sıkça kullanılan Triandis ve Gelfand'ın (1998) ölçeği, dört boyutlu yapıyı yatay ve dikey idiyosentrisizm ve allosentrisizm olarak ele almaktadır. Benzer yapı, Singelis ve arkadaşları (1995) tarafından da önemli görülmüştür. Triandis (1995) bireyci bir kültürde toplulukçu özelliğe sahip özellikte bireyler ya da tam tersi olabileceğini, fakat bireyci kültürlerin

daha fazla idiosentrik (bireyci), toplulukçu kültürlerin daha fazla allosentrik (toplulukçu) özellikte birey barındıracağını vurgulamıştır (Triandis, 2001). Bu dört boyut ihtiyaç duyulduğunda iki boyut olarak idiosentrisizm ve toplulukçuluk olarak da ele alınabilmektedir (Li ve ark., 2010). Toplumsal düzeydeki idiosentrisizm ve toplulukçuluğun aksine, birey düzeyinde yapılan kültürel yönelim özellikleri, görece daha stabil, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyebilen kişisel değer yönelimine odaklanmaktadır (Triandis, 2001).

Özetle, kültür ve kişiliği ilişkilendiren birden fazla teorik bakış açısı vardır. Kültürel açıdan, evrimsel psikoloji açısından ve ekolojik yaklaşım açısından görüşler mevcuttur (Triandis, 2001). Kişinin bireysel özellikleri ile pozitif ilişkileri olan kültürel faktörlerden biri olarak idiosentrisizm / allosentrisizm kavramları sıkça anılmaktadır (Dweck, 1996). Literatürde beş faktörü ilk defa tanımlarken, kişilik ve kültürel yönelimin ilişkisini Norman (1963); dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve kültür (diğer görüşlere göre; dışa dönüklük olarak isimlenen) belirtmiştir. Chae ve Lee (2015) ise kültürler arası farklılıkların kişilik özelliklerine de yansıdığından bahsetmiştir. Realo ve arkadaşları (1997), allosentrisizm ile deneyime açıklık arasında negatif, uyumluluk ve sorumluluk faktörleri arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Dolayısıyla, teorik ve pratik açıdan kişilik ve kültürel yönelimin birçok kesişim noktası vardır.

Kültürel yönelim ve üstün zeka araştırmaları. Kültürlerin zeka anlayışı sadece zeka kapasitesiyle değil, zeki olarak tanımlanan kişilerin öne çıkan kişilik özellikleriyle de ilgili olduğu düşünülmektedir (örn. iki araştırmada da verilen ortak örnek: liderliktir; Möttus ve ark., 2008; Sak, 2007). Porath (2013), üstün zekalıların kişilik özellikleri üzerin çalışılırken bazı sosyal ve kültürel inançların ve normların da incelenmesini vurgulamıştır. Möttus ve ark., (2008) Estonya'daki bir üniversitenin öğrencileriyle ($n = 289$) yaptıkları araştırmada nevrotiliğin düşük yetenek düzeyiyle, dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluğun ise yüksek yetenek düzeyiyle bağlantısı bulmuştur (s. 461). Bu durum, örtük kişilik teorisiyle (Schneider, 1973) temellendirilmektedir. Zekanın ve üstün yetenekliliğin toplum ile etkileşim sonucu belirlendiğini savunan yeni bağlamsal üstün yetenek teorileri de (Sawyer, 2012), benzer argümanları savunmaktadır. Toplumda önemli görülen becerilerin, kültür ile şekillendiği de güncel kültürler-arası çalışmalarda sıkça vurgulanmaktadır (örn. Balestrini & Stoeger, 2018; Peterson, 1999; Porter, 1964; Sternberg, 2007; 2018;

Stoeger ve ark., 2018; Ziegler ve ark., 2018). Yeni üstün zeka görüşleri, özel yetenekliliği lineer bir gelişimsel süreç olarak değil, bireyin çevreyle anlamlı bağlamsal ilişkileri anlamında açıklamıştır (Veas ve ark., 2018). Her ne kadar lineer olarak görülse de, gelişimsel yaklaşımların çok faktörlü doğası, problem durumda da bahsedildiği üzere, beklenmedik düşük başarıda etkili olan birçok nedeni açıklamada kullanılmaktadır. Bu araştırmada benzer faktörler göz önünde bulundurulmakla birlikte, lineer olmayan etkileşimi temel alan sistem temelli modellerin faktörlerinin de beklenmedik düşük başarıda, yani potansiyelin israfında etkili olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak, özel yeteneğin doğasında kültürel yapının etkisinden söz edilebilir (Jung ve ark., 2011). Kültürel olarak farklı özelliklere sahip öğrencilere yönelik öğretmen yanlılığı gibi faktörlerin, yasaların ve pratiklerin ulusal düzeyde kültürel olarak esnek okul ortamı düzenleyebilmesi için incelenmesi önemlidir (Mun ve ark., 2020).

Üstün zekalıların kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerinin incelenmesinin teorik ve pratik olarak önemi; gündün güne artmaktadır (örn. Vidergor & Eilam, 2012; Fu, 2017, Zhang ve ark., 2019). Ek olarak, actiotope modelinin (Ziegler, 2005; Ziegler & Phillipson, 2012) kültürel sermayenin, üstün zeka gelişim sisteminde spesifik etkisi olan beş temel ekzojen (dışsal) faktörden biri olduğu (Ziegler ve ark., 2018, s. 20), çünkü değer sistemlerinin, düşünce kalıplarının, eğitim ve öğrenme amaçlarını belirlemede söz sahibi olduğu vurgulanmıştır. Özet olarak, özel yetenekliliğin güncel yaklaşımlarında, örtük kişilik teorisinde (Schneider, 1973), ekolojik teoride (Bronfenbrenner, 1977) ve biyo-ekolojik teoride (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) temelleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, yeni bağlamsal teorilerin, üstün zekanın, zeka algısının, toplum ile etkileşimin ve kişilik özelliklerinin, üstün zekalı birey bağlamında incelenmesi; yakın gelecekte ortaya çıkması muhtemel yaklaşımlara, araştırma eğilimlerine bakıldığında, önemli kanıtsal temel oluşturacaktır. Fakat, Türkiye’de üstün zekalı olarak tanılanmış öğrencilerin kültürel yönelimleri üzerine henüz bir araştırma yapılmadığı için üstün zekanın kültür çevresindeki araştırmaları bu bölümde derlenmiştir.

Motivasyon seviyesi üstün zekalıların tanılanmasında önemli bir değişken olarak kullanılabilir (Renzulli, 1978). Markus ve Kitayama’nın (1991) belirttiği üzere, kültürden kültüre değişiklik gösterilebilen motivasyon seviyesinin, üstün zekalılar ve akranları arasında da, ekolojik ve gelişimsel yetenek yaklaşımları

açısından bakıldığında, değişiklik gösterebileceği söz konusu olabilir. Fakat yine de, üstün zekalıların temel özelliklerinden biri olarak belirtilen motivasyon seviyesinin akranlarına göre genel değil daha üstün farklılıklardan dolayı yüksek olduğu alanyazında belirtilmiştir. Bu durumda, üstün zekalıların akranlarıyla da aynı kültür ortamında yetişmesi kültürel (idiyosentrik - allosentrik) özellikler açısından büyük bir farklılaşma yaratmazken, farklılığın kaynağı motivasyon örneğinde olduğu gibi üstün zekalıların karakteristik özellikleri olabilmektedir. Demirel ve Sak (2011), psikososyal açıdan çeşitli yetenek türlerinin toplumsal değerlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar “liderlik” yeteneğini önemli olarak bildirmiştir. Araştırmacılar, bu yeteneğin Türkiye’nin kültürel yapısı ile uyduğunu vurgulamıştır. Sak ve arkadaşları (2016), Türk kültüründe en çok önem verilen becerilerin, pratik yetenek, mantıksal düşünme ve liderlik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, ülkelerin eşitlikçi ve toplulukçu yapıları da, elitizm kaygıları dolayısıyla özel yetenekliler eğitiminin doğasının gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermekten çekinmektedir (Alotaibi, 2016; Cortina ve ark., 2017; Sak ve ark., 2016; Smedsrud, 2019; Vidergor & Eilam, 2012; Zhang ve ark., 2019). Bu kaygının altında, üstün zekalıların eğitime odaklanıldığında, aşırı bireyci (idiyosentrik) ve bilişsel üst sınıf oluşturma ile sonuçlanacağını düşüncesi yatmaktadır (Smedsrud, 2019, s. 4).

Zhang ve arkadaşları (2019), Çin ve Finlandiya’daki öğrencilerin üstün zeka ve akademik başarıya yönelik düşünce yapılarını kültürel perspektiften incelemiştir. Araştırmacılar, hiyerarşik ve toplulukçu kültürel yapısı olan Çin’de eğitimin merkezi ve daha az esnek olması ile; daha eşitlikçi ve bireyci kültürel yapısı olan Finlandiya’da eğitimin merkezi olmaması, eğitimcilerin düzenleme yapmada serbest olması gibi faktörlerin etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, aralarında çok fark olmasa da, Fin’li öğrenciler *yeteneğin*, Çin’li öğrencilerin ise *çabanın* akademik başarıda önemli olarak vurgulamıştır. Benzer şekilde, Doğu Asya ve ABD arasında, uzun zamandır devam eden akademik başarı farklılıklarının kültürel temelleri üzerine yapılan son çalışmalar, üstün zekalıların eğitimi yaklaşımları ve uygulamalarındaki, geniş kapsamlı kültürel farklılıkların varlığına da işaret etmektedir (Balestrini & Stoeger, 2018). Benzer ihtiyacı ve yönü işaret eden Chowdhury (2017), öğretmenlerin kültürel sınırların ötesinde eğitim stratejilerini düzenleyen ve pedagojik gelişimlerini baz alan bir model önermiştir (s. 9).

Vidergor ve Eilam (2012), üstün zekalı öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içinde görmeyi beklediği davranış algılarının, öğrencilerin kültürel yönelimlerinden ayrı tartışılmayacağını vurgulamıştır. Alotaibi (2016), Amerika ve Çin'i üstün zekalılar eğitimi bağlamında karşılaştırmıştır. Çin'deki sınıfların daha öğretmen odaklı olduğunu, program ve müfredatların Amerika'da daha bireysel düzeyde düzenlendiğini ve, bireysel farklılıklara ve bireysel gelişime odaklı eğitsel stratejiler kullanıldığını vurgulamıştır. Ek olarak, Cortina ve arkadaşları (2017), Doğu ve Batı ülkelerindeki güç mesafesi yapılarının, öğrencilerin okula ait hissetmelerini, işbirlikli çalışmalarını, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisini yordadığını bildirmiştir. Hiyerarşik sınıf ortamı, program veya müfredatın, üstün zekalılar eğitiminde önerilen kanıt temelli eğitsel stratejiler, etkililiğine ve verimliliğine etki etmektedir.

Jung ve arkadaşları geliştirdikleri modelde (2011) üstün zekalı öğrencilerin bireycilik ve toplulukçuluk (birey düzeyindeki idiosentrisizm ve allosentrisizm) özellikleri üzerine çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, daha yatay idiosentrik olan Avustralya'daki üstün zekalı öğrencilerle, literatürde "forced-choice dilemma" olarak bilinen, üstün zekalı öğrencilerin "başarılı olmak" ve "akran kabulü almak" arasında kaldığı bir ikilemin muhtemel modelini test etmiştir. Gagné'nin kuramından (2004) yola çıkarak, 32 maddeli INDCOL ölçeği (Singelis ve ark., 1995) kullanarak tasarlanan araştırmada, üstün zeka, dikey allosentrisizm ve ailenin, zorlanmış seçim ikilileminde etkili olduğunu bulmuştur. Fakat, kültürel yönelimin zorla seçim ikilemi üzerindeki etkisi için sunulan spekülatif açıklamaların yeterli olmayacağı ve ancak ileri araştırmalara başlangıç noktası sağlayabileceği vurgulamıştır (s. 195). Jung ve arkadaşları (2012) test ettikleri yapısal eşitlik modellemesinin nihai sonuçlarının, hiyerarşik kültürel yönelimi olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı motivasyonu olduğu vurgulamıştır. Literatürde de, dikey (hiyerarşik) boyutun, idiosentrik yönelim ile kesiştiği noktada, rekabetçilik özelliklerinden bahsedilmektedir (Triandis, 1995, s. 47).

Öğretici (2017) üstün zekalı olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin sosyal uyumlarını karşılaştırmıştır. Hacettepe Kişilik Envanterinin (Özgüven, 1992) sosyal uyum alt ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, üstün zekalı olarak tanılanmış öğrencilerin sosyal uyumlarının akranlarından genel olarak farklı olmadığı bulunmuştur. Killian'ın (1983), üstün zekalıların bireyci özelliklerine ilişkin bulguları göre, erkeklerin kızlardan daha fazla kendi başlarına çalışmayı tercih ettiklerini ve

gruptan farklı görüşlere sahip olmalarına rağmen arka planda kalmayı ve tartışmalardan kaçınmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, üstün zekalı erkeklerin kızlardan daha yatay bireyci olduğunu ifade etmektedir. Li ve Adamson (1992), 169 üstün zekalı öğrencinin fen bilgisi, matematik ve İngilizce derslerinde işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme stilleri arasından, öğrencilerin işbirlikli öğrenme stilini tercih etmediğini bulmuştur.

Özel Yetenek

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve gelişimi, kaçınılmaz olarak kompleks ve dinamik bir çevrede gerçekleşmektedir (Ziegler & Stoeger, 2017) çünkü zeka; çok yönlü, gelişimsel, dinamik ve deneyimlerden olumlu veya olumsuz şekilde etkileyen bir yapıdadır (Coleman, 2003). Üstün zekanın değerlendirilmesine, henüz eğitim programlarının gündeme gelmediği 20. yüzyılın ilk zamanlarında başlanmıştır (Silverman, 2018). 21. yüzyıla yaklaşıldığında ise, yüksek IQ'nun tek başına (Terman, 1906; 1916; 1917) üstün zekayı ifade etmediği anlaşıyor; daha yaygın olarak benimsenmiştir. Artan bilgi birikimi, gelişen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, çağdaş değerlendirme araçları, 21. yüzyıl becerilerinin bireylerden daha spesifik görevleri yerine getirmeyi talep etmesi ve çağdaş/modern kuramların etkisi ile, üstün zekalı bireylerin tanınması daha karmaşık bir süreç haline gelmiştir (Worrell ve ark., 2019).

Tanılama modelleri (örn. Tannenbaum, 1986) ve yöntemleri; ulusal ya da bölgesel kriterlerin farklılığı (Sarouphim, 2009) ve benzer şekilde, üstün zekalıları tanılamak için esas alınan kriter, model veya yöntemlerin (örn. yetenek tarama modeli; VanTassel-Baska, 1984; döner kapı tanılama modeli, Renzulli ve ark., 1981; Münih tanılama modeli; Heller, 2004), bölgeye ya da eğitim alanına göre değişmesi (Govan, 2012) nedeniyle üstün zekalı bireylerin ölçülen becerileri ya da kriter olarak baz alınan genel veya özel yetenekleri farklılık göstermektedir. Bazı modeller çoklu zekayı (Gardner, 1993) temel alan problem çözme temelli (Maker, 2001) bir tanılama önerirken; bazıları daha ekolojik (Gagné, 2012; Heller, 2004; Tannenbaum, 1983) tanılama önermektedir. Bu örneklerde görülen, zeka ve üstün zekalı olarak tanınma arasındaki temel kavramsal fark, çağdaş yaklaşımlarda daha belirgin hale gelmiştir.

Tanımlar, tanılama yöntemlerine, modellerine, araçlarına, yol göstermektedir. Örneğin, Sternberg'e göre bazı insanlar analitik olarak üstün zekalıyken, bazıları yaratıcılık, bazıları ise paratik olarak üstün zekalıdır ve bazıları ise birden fazla alanda üstün zekalı olabilir (Worrell ve ark., 2019). Renzulli'ye (1978) göre ise üç kümenin kesişiminde yer alan bireyler üstün zekalıdır. Bu kümeler, yaratıcılık, görev bağlılığı, ortalama üstü genel ya da özel (specific) yetenektir. Dolayısıyla, "üstünlük" için benimsenen teori, kriter veya tanı yöntemleri sahip oldukları ortak veya farklı özelliklere göre farklı profiller ortaya çıkarmaktadır.

Özel yetenek tanımları. Üstün zeka yaklaşımları, geçmişten bu yana tutucu veya sınırlı üstün zeka görüşünden, daha esnek veya çok boyutlu bir yaklaşıma kadar bir süreklilik oluşturan ilerleme kaydetmiştir (Renzulli, 2004). Üstün zekalılar ile ilgili bazı paradigmlar, dönemsel olarak ortaya çıkmıştır. Dördüncü ve son paradigma olarak benimsenen paradigmlarından daha önceki yaklaşımlarda, alan-bazlı üstün zeka anlayışına sahip araştırmacılar, belirli yetenek alanlarını vurgularlar ve bu alanlarda daha erken gelişim gösteren çocukların ihtiyaçlarına yönelik, beklenen yetenek seviyesinde performans sergileyebilmeleri için hızlandırma veya zenginleştirme sunmaya odaklanılır (Sternberg & Kaufman, 2018, s. 33). Ziegler ve Stoeger'e (2017) göre, "sistem, belirli bir iç istikrar düzeyini korumak için kaynakları kullanan ve belirli davranışlar üretmek için bir bütün olarak işlev gören etkileşimli unsurlardan veya bileşenlerden oluşur" (s. 2). Ziegler ve Heller (2000), özel yetenekliliğin, tüm gelişimsel koşullar, bireylerin üstün becerilerini ortaya koymasına için uygun olduğunda aşılıp sergilenen bir kritik eşik olduğunu savunmuştur.

Üstün zekalılıkta kalıtımsal aşırı vurgulara cevap olarak formüle edilen (Sternberg & Kaufman, 2018) gelişimsel yaklaşımlar (örn. Gagné, 2004; Mönks, 1992) ortaya çıktığında sistemler yaklaşımı ile birlikte "bağlamsalcılık" (Dai, 2018) yani, yeteneğin etkileşimli ve "ortak karar verilmiş" olduğu görüşünü doğurmuştur. Sawyer (2012), insan zekasının ve yaratıcılığının doğasının, bireysel karakteristikleri yansıtmaktan ziyade, temelde paylaşılmış görevlerle ve kolektif bir şekilde yapılandığını vurgulamıştır. Bu yeni görüş, doğasında Ziegler'in (2005) *actiotope* modeliyle yakından ilişkilidir (Ziegler ve ark., 2018). Actiotope modelinde, diğer gelişimsel modellerde olduğu gibi, çevrenin bireye etkisi değil, bireyin de çevreyle etkileşimi ve zeka, yaratıcılık gibi kavramların ortak inşa eserler olduğu

vurgulanmaktadır. Bireyin kişilik ve kültürel özellikleri; yeteneği sergilemede ve anlamlandırmada rol oynamaktadır. Temel olarak, bu çalışmada, sistemler ve gelişimsel yaklaşımlar referans noktaları olarak alınmıştır. Ziegler ve Phillipson (2012) yeteneğin sistem ürünü olduğu ve her bireyin çevresi ile benzersiz bir şekilde etkileşime girdiğini ve elde edilen başarıların bu etkileşimin başarılı bir çıktısı olarak yorumlanabileceğini savunmaktadır.

Gelişimsel kuramlar, üstün yetenekliliğin sürekli değişen doğasını vurgulayarak ve bireyin içsel faktörleriyle etkileşen dışsal faktörleri tanımlara dahil ederek, özel yeteneğin doğasını sistemler yaklaşımdan daha geniş bir alana taşımaktadır (Sternberg & Kaufman, 2018, s. 35). Örneğin, Tannenbaum (1986) üstün zekalıktan bahsedilmesi için bir arada olması gereken beş faktör (genel yetenek, üstün yetenek, zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans) olduğunu belirtmiştir. Gagné (2004) ise, potansiyelin yeteneğe dönüşmesinin bir süreç olduğunu belirtmiştir ve Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli'nde motivasyon, eğitim geçmişi, kişilik özellikleri gibi faktörlerin üstün zekalıkte etkili olduğu belirtilmiştir. Bireyin kendisi ile ilgili olan fiziksel ve psikolojik nitelikler ve aile, sosyal çevre gibi etkenler bu faktörlerin içeriği olarak sıralanabilir. Gagné (2004) ise bu dönüşüm sürecinin katalizörlerinden biri olan kişiliğin, mizaç, karakter, huzur, farkındalık, saygı, uyum yeteneği gibi boyutlarının etkisi olduğunun üzerinde durmuştur. Literatürde üstün zekalılar eğitiminde çok fazla açıklamayı hedefleyen modellerin pratik uygulamalarının (tanılamalarının) mümkün olmadığı sıkça vurgulanmaktadır.

Gelişimsel yaklaşımlardan bazıları, süreçte gelişmesini disiplinler arası doğasına borçlu olan özel yetenekliler alanında, farklı disiplinler tarafından işlevsiz kılınmıştır. Örneğin, literatürde üstün zekalılar veya yetenekliler alanında, sıkça incelenen aşırı-duyarlılık (overabilities) alanlarının, Vuyk ve ark. (2016) tarafından tek bir alanı ifade ettiği ortaya koymuştur: Deneyimlere açıklık. Kaufman (2013), Sternberg'in başarılı zeka ve Gardner'in (1983) içsel zeka kavramlarına dayanarak, *kişisel zeka* teorisini ortaya atmıştır (Sternberg & Kaufman, 2018, s. 36). Kişisel zeka "kişisel hedeflerin peşinde koşma ve yeteneğin dinamik etkileşimi" olarak tanımlanmaktadır ve bu teoriye göre, insanların dikkatleri çekmesine bağlı olarak farklı uğraşları vardır. Bu zekanın gelişmesinde etkili olan motivasyon, sebat ve beceri gelişimi ile sürekli etkileşimdedir (s. 36). Başarıya meyilli bir kişiliğin gelişimi,

yalnızca şansa bırakılmayacak kadar kritiktir (Zou & Tao, 2001). Gelişimsel yaklaşımlarda, üstün zekalılıkta kişilik özelliklere vurgu ve etkileşimi benimseme artmıştır. Fakat gelişimsel yaklaşımlar, potansiyel ile yetenek arasındaki süreci incelerken analitik inceleme yaparak, kullanışlı birçok “sebebe” sunar (Veas ve ark., 2018). Güncel bağlamsal ve etkileşimli yaklaşımlarda, başarıda ve beklenmedik düşük başarıda, karmaşık değişkenlerin rolü vardır. Örneğin, Olszewski-Kubilius ve arkadaşları (1988), üstün zekalıların kişilik özellikleri üzerine yaptıkları kapsamlı derlemede, başarılı olanlar ile BDB’li öğrencilerin kişilik özelliklerinin farklılaştığını bulmuştur. Ana farklılaşma noktaları ise tam olarak, sorumluluk, öz-kontrol ve içsel kontroldür.

Üstün zekalı olarak tanılanmış bireylerin kişilik özellikleri üzerine görece kısıtlı bir araştırma alanyazını vardır (Bıçakçı & Baloğlu, 2018; Carman, 2011). Yapılan çalışmaların genelleme yeteneği, ülkeler arası kültür farklılıklarından dolayı yetersizdir (Porath, 2013; Wellisch & Brown, 2013; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Dolayısıyla, üstün zekalıların kişilik özelliklerine odaklanan araştırmaların bir trend yakalayamadığı göze çarpmaktadır. Carman (2011) gelecekte üstün zekalıların tanılanmasında kişilik tabanlı ölçeklerin de kullanışlı olabileceğini fakat henüz bunu sağlayabilecek geçerli bir ölçek bulunmadığını belirtmiştir. Aşırı duyarlılık ölçeklerinin de üstün zekalıların tanılamada uygun olmadığı, Wirthwein ve Rost (2011) tarafından belirtilmiştir. Öyle ki, 5 yıl sonra Vuyk, farklı aşırı duyarlılık alanlarının temelde tek bir deneyime açıklık faktörü olduğunu bulmuştur. Destekler şeklinde, üstün zekalıların akranlarına göre farklı ortalamalara sahip olduğu konusunda genel eğilim sadece deneyime açıklık faktörüdür. Örneğin, nevrotilik faktörünün de zeka ile ilişkisinin olduğu, yönün ise negatif olduğuna dair bulgular vardır (Ackerman & Heggestad, 1997). Tüm bunlar olurken, MEB (2019) özel yeteneklilik kavramını, “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (s. 20) olarak tanımlamaktadır. Ek olarak, MEB, özel yeteneklilerin sosyal ve duygusal özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: (a) aşırı duyarlı ve hassas, (b) güçlü adalet duygusu, (c) yüksek farkındalık, (d) mükemmeliyetçilik, (e) yüksek özgüven, (f) liderlik, (g) espri yeteneği, (h) sosyallik, ve (i) kolay uyum (s. 22).

Özel yetenek kuramları. Galton (1869, 1895), Spearman (1904) ve Terman (1925) gibi isimlerin modern temelini attığı özel yeteneklilik olgusu, gelişimsel yaklaşım paradigmasıyla (Gagné, 2004; Tannenbaum, 1983), daha geniş bir kapsamda ele alınmış ve odağı değişmiştir. Üçüncü nesil kuramlara gelindiğinde, üstün zekalılar eğitiminde, kültürler ve ülkeler arası farklılaşan algılar, tanımlar ve eğitim yaklaşımları olduğu ön plana çıkmıştır (Ziegler ve ark., 2018). Vialle ve Ziegler (2015) geleneksel Batı tarzı üstün zeka modellerinin yerine, ülkelerin kendi kültürlerinin güçlü yanlarını inceleyip, üstün zekalılar eğitimine kendi kültürel önlüklerini giyirdiğinde daha faydalı sonuçlar elde edilebileceğini vurgulamıştır. Bu görüş, arka planında Bronfenbrenner'in (1977) ekolojik teorisini temel almaktadır. Bireyler, öğretmenleri, akranları ve ailelerinden yani mikro-ortamdan (sistemden) etkilenebileceği gibi, kültür ve ekonomi gibi makro-ortamdan (sistemden) de etkilenebilir. Daha spesifik ele alındığında, özel yetenekliler eğitimi, sistemler teorisiyle örtüşmektedir. Türkiye gibi, ulusal düzeyde bir özel yetenekliler eğitimi sistemi olsa da, aday gösterme, tarama, tanılama, değerlendirme, programa dahil etme ile, benimsenen tanım, yaklaşım, model ve kuramlar arası bütünlük olmayan ülkelerde, bireyin yetenek gelişimine birçok alt sistem etki etmektedir (Ziegler ve ark., 2018). Bu organizasyonsuzluk görüldüğünde, gelişimsel yaklaşımların ve bireysel farklılıkların incelenmesi, ayarlanmamış genel profilin, nasıl oluştuğu hakkında bilgi verebilir. Bu yaklaşımlar, yetenek potansiyeli ile başarı arasında geçen süreçte, fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve insan hayatının diğer yönlerinin, yeteneğe etkisini göz önünde bulundurmaya önermektedir (Tannenbaum, 1983).

Ziegler (2005), bireyin öğrenme kaynaklarını ve öğrenme yollarını temel alarak, ekzojen ve endojen etkiler vurgulamaktadır. Modelde (Ziegler ve ark., 2018), beş ekzojen (ekonomik, kültürel, sosyal, altyapısal, didaktik) ve beş endojen (organizmik, telik, aksiyonel, episodik ve dikkatsel) sermaye yer almaktadır. Actiotope modelinde, öğrencinin eğitimine yapılan ekonomik yatırım, eğitsel hedefleri belirleyebilecek kültürel sermayeler, psikolojik ve afektif sermayeler; bireyin öğrenme yollarını belirlemektedir. Özet olarak, araştırma amaçlarına en uygun olarak, özel yeteneklilerin ulusal eğitsel planı bütüncül olmayan ülkelerde, etkilendikleri alt sistemlerin, bireysel tecrübelerin, sermayelerin, potansiyelin yeteneğe dönüşümü sürecinde etkili faktörler olabileceği görüşleri bağlamında yorumlamalar yapılmıştır.

Özel yeteneklilerin tanılanması. Özel yetenekliler ile ilgili görüşler ve tanımların geçirdiği süreçlerin benzerini, özel yeteneğin ölçülmesi ve değerlemesi geçirmiştir. Geleneksel zeka-bazlı tanılama anlayışının dönüşümünde, zekadan farklı özelliklerin de kullanılması önerisi ilk olarak Porter (1964) tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüş, birikimli bir şekilde ilerlemiş ve bugün hakim olan özel yetenek tanımlarının (Worrel ve ark., 2019) en temel özetidir. Daha açık anlamıyla, özel yeteneklilerin eğitiminde tanılama, öğrenci hakkında bilgilerin toplanarak eğitsel kararların verildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ayas, 2018). Bir tanılama yapılsa da yapılmassa da özel yetenekli bireyler özel yetenekli olmaya devam etmesine karşın; öğrenciler onlara sağlanması planlanan hizmetlere genellikle resmi bir tanılama süreci sonrası ulaşır (Johnsen, 2009, s. 439). Dolayısıyla, BİLSEM'e devam etmeyen öğrencilere “üstün zekalı olmayanlar” değil, “üstün zekalı olarak tanılama sürecine dahil olmamış potansiyel adaylar” demek daha uygun olabilir.

Güncel yaklaşımlarda, üstün zekanın tanılanmasında sadece zeka testi sonuçları ve bazı bilişsel beceri testlerini temel almanın, tanılama için en iyi yöntem olmadığını kabul edilmektedir (Renzulli, 2004). Yine de, özel yeteneklilerin değerlendirmesinde yüksek geçerlilik ve güvenilirliği olan alternatif araçlar yoktur (Silverman, 2018). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, zeka tanılama bir sonuç değil, bir araçtır. Genel tanılama aşamaları, a) aday gösterme, b) tarama c) yerleştirme olarak sıralanabilir (Johnsen, 2009). Örneğin MEB (2019) öğretmen veya ebeveyn aday göstermesi, grup zeka testlerini ve bireysel zeka testlerini kullanarak, ilköğretim düzeyi ile sınırlı grupta tanılama yapmaktadır. Özel yeteneklilerin tanılanmasının genellikle ilk aşamasında (i.e. tarama) çoklu kriter kullanılsa bile, ikinci aşama (i.e. seçme) çoğunlukla bireysel zeka testleri sonuçlarına dayanmaktadır. Sadece zeka ile değerlendirme yapmak yerine, özel yeteneklilerin tanılanmasında (a) çoklu bilgi türü (bilişsel beceri, akademik başarı, ilgi, yaratıcılık, motivasyon), (b) çoklu bilgi kaynağı (test puanları, okul notları, öğretmen yorumları, ebeveyn, akran ve öğrencilerin kendilerinin görüşleri), ve (c) çoklu zaman değerlendirmesi (tek seferde ve zamanda tanılama yapmamak) kullanmak, daha uygun olarak görülmektedir (Coleman, 2003, s. 3). Değerleme için, burada bahsedilen noktalar, farklı kuramlar, modeller ve yaklaşımlar ile farklı kombinasyonlarda kullanılmaktadır [örn. yetenek tarama modeli (VanTassel-Baska, 1984); DISCOVER (Maker, 2001) dönen kapı tanılama modeli (Renzulli ve ark. 1981); Münih tanılama modeli (Heller, 2004); actiotope modeli (Stoeger, 2013)]. Ek

olarak, çoklu kriter tanılama veya doğru yeteneğin ölçülmesi kadar, tanı adayı bireyi, doğru norm grubuyla karşılaştırmak da önemlidir (Lohman, 2009).

Tanılanın sistematik planlanması, (a) programın hedefleri ve eğitim verilecek özel yeteneklileri tanımlamak, (b) adaylık süreci, (c) değerlendirme prosedürleri (d) bireysel farklılaştırma ve (e) tanılama sürecinin geçerliğini belirlemek şeklinde beş adım ile yapılabilir (Feldhusen ve ark., 1984, s. 149). Teorik ve pratik tanılama önerileri genellikle, bu düşüncelerden çıkarken, çoğu teorik tanılama modelinin pratikte uygulaması henüz mümkün olmamaktadır. Fakat, halihazırda özel yeteneklilerin tanılanmasına ilişkin tanımlar ve konseptler arasında teorik ve pratik ilişkiler mevcuttur (Renzulli, 2004). Özel yeteneklilerin tanılanması Lohman'a (2009) göre, iki prosedür ile yapılmaktadır. Birinci prosedür bireyin üç norm grubu (yerel, bölgesel, ulusal) içindeki yerini belirlemeyi, ikinci prosedür ise yetenek, başarı ve öğretmen derecelendirmelerinin kombinasyonunu gerektirmektedir.

Özel yeteneklilerin taraması sürecinde, eğitim hizmetlerini almaya aday gösterilecek öğrencilerin hiç birinin gözden kaçırılmaması önemlidir (Coleman, 2003). Fakat, bazı öğrencilerin kişilik özellikleri farklı olabilir, sınıf ortamında utangaçlıktan dolayı ya da bazı kültürler rekabetçi (kültürel yönelim terimleriyle, dikey idiosentrik) olmayabilir ve öğrenci öne çıkamayabilir (Silverman, 2018). Dolayısıyla, eğitim sürecine aday göstermede de kişilik ve kültürel özellikler etkili olabilir. Bir gelişim süreci olarak bakıldığında, gelişime yatırım yapmak amacıyla bireyin ilerde bir gün bir alanda çok üst düzey başarı sergileyeceğine ilişkin tahminler yapmak güçlü bir çalışmadır, fakat, eğer bireyler bu tanıyı akademik bağlamda onları hedefe yönlendirecek bir amaca dönüştürmezse tanılanın başarılı olduğu söylenemez (Lohman, 2009). Dolayısıyla, tanılanın, bireye sunulacak programa uygun ve eğitsel kararlara yardım edecek verilerin toplanması ile uyumlu olması gerekmektedir (Coleman, 2003).

Uyumu hedefleyen actiotope modeli, diğer özel yetenek modellerinin aksine, (özel yeteneğin yüksek zeka veya üst düzey yaratıcılık gibi, bir bireysel ayırıcı özellik yerine), bireyin, üstün potansiyellerini gelecekte bir yetenek alanında üst düzeyde sergilemesine odaklanmaktadır (Stoeger, 2013). Yatırımı ve sermayeyi vurgulayan bu modelden yola çıkılarak, ENTER tanılama modeli geliştirilmiştir (Ziegler ve Stoeger, 2004). ENTER akroniminin açılımı, *Explore* (araştırma), *Narrow* (daraltma), *Test, Evaluate* (değerlendirme), ve *Review* (gözden geçirme) olarak

belirtilmiştir. Araştırmacılar, ENTER teorik modelinin, sermayeler ve tanılama hedefi göz önünde bulundurarak çalıştığını vurgulamıştır. Bu tanılama, bireyi, kültürel-deneysel bağlamı ve öğrencinin hareket alanını anlayan bir modele işlemektedir. Bireyin genel performans seviyesi, okulda, akran grubu içinde ve evdeki davranışsal örüntüleri belirlenmektedir (Ziegler ve Stoeger, 2004). Birey ve etkileşim içinde bulunduğu çevre hakkında bilgi toplama amaçlanmaktadır. Bu anlayışın temelinde, bireyi üstün zekalı olarak kategorize etmek yerine, bireyi başarıya götüreyecek öğrenme yolunun tanınması vardır (Ziegler, 2005).

Özel yeteneklilerin eğitimi yaklaşımları Türkiye’de de son yıllarda değişime uğramıştır. Değişimden önce (bkz. MEB, 2006) Gardner’in (1993) yaklaşımı uzun süre baskın kalmıştır. Değişiminden sonra benimsenen paradigmada ise, benimsenen tanım ile tanılama arasında tutarsızlık söz konusudur (Sak ve ark., 2019). Bu tutarsızlık dönemi içinde yapılan tanılamalarda, 1974 yılında geliştirilen, 1995’te Türkçe’ye uyarlanan (Savaşır & Şahin, 1995) WISC-R testi 2015 yılına kadar kullanılmıştır. Fakat, Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017 ile benimsenen son paradigmada, BİLSEM’e tanılamada sadece yüksek IQ düzeyinin kullanılması yerine çağdaş kuramlara dayanarak “özel yetenekliliğin” çoklu ölçülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2013). Ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın üstün zeka tanımlarının çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri’den alınması dolayısıyla Türkiye’deki üstün zekalılar eğitiminde kültürel bir temel hala yoktur (Sak ve ark., 2019). Vialle ve Ziegler (2015) geleneksel Batı tarzı üstün zeka modellerinin yerine, ülkelerin kendi kültürlerinin güçlü yanlarını inceleyip, üstün zekalılar eğitimine kendi kültürel önlüklerini giydirdiğinde daha faydalı sonuçlar elde edilebileceğini vurgulamıştır. Balestrini ve Stoeger (2018) öğrenme ve eğitime kültürlerin özgün vurgularını inceledikleri araştırmalarında, Doğu’da, eğitime yüklenen anlamın, Batı’dan farklı olduğunu ortaya koymuştur. Özet olarak, literatürdeki güncel incelemeler, özel yetenekliliğin (a) gelişimsel yaklaşımlarına ve (b) kültürler arası araştırmalara odaklanmaktadır.

Üstün zekada kişilik ve kültürel yönelim özelliklerinin yansımaları. Üstün zekalıların gelişimi ve eğitimlerinde bireysel ve sosyal özellikler önemli etkiye sahiptir (Milgram & Milgram, 1976). Üstün zekalıların kişilik özellikleriyle ilgili çağdaş görüşlerin kilometre taşı kabul edilen araştırma, Zeidner ve Shani-Zinovich (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, tanınmış ve tanınmamış örneklemdeki öğrencilerin kişilik farklılıklarının sadece kişilik gelişimi ile değil, kültürel ve eğitsel

bağlımların direkt veya endirekt etkilerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (Porath, 2013). Aynı şekilde, sınıf ortamında öğretmenler, üstün zekalıların duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, bazı bireylerin veya benzer özelliklerdeki grupların; okul ortamındaki davranışlarının sebeplerini cinsiyet faktörünü de göz önünde bulundurarak anlayabilmelidir (Killian, 1983).

Toplum düzeyinde bakıldığında, özel yeteneklilerin ilk akla gelen davranışlarının, içinde yaşanılan toplum tarafından beğenilen sosyal, ahlaki ve etik standartlar ile uyumu ön görülmektedir (Porter, 1964, s. 134). Benzer şekilde, Makel ve ark., (2015) öğrencilerin eğitim sistemleri içindeki gelişimleri sürecinde, farklı kültürlerin, okul içi ve okul dışında neleri cazip gördüğüyle alakalı olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde, üstün zekalılara atfedilen zihinsel özelliklerin de, kültürel yapı ile uyumundan bahsedilemektedir (Sternberg, 2018). Fakat üstün zeka ile ilgili yazılı ve sözlü basındaki haberlerin çoğunda, üstün zekalıların, “deli dahi” olduğu yani, zekaları yüzünden başarısız okul hayatı, depresyon ve yalnızlık yaşadığı yönünde içerikler de görülmektedir (Baudson, 2016).

Papageorgiou ve arkadaşları (2020) tarafından fen, edebiyat, sanat ve spor alanında üstün başarılı ergenlerin kişilik özelliklerinin, davranış problemleri aracılığıyla dolaylı olarak akademik başarıyla negatif etki edebileceği bulunmuştur. Ek olarak, notlar öğretmenlerin kaanatine bırakıldığında, verilen notların kişilik özellikleriyle zayıf ilişkili ve sınıftaki uyumlu veya sorumlu yani “istenen” kişilik özelliği olan “öğretmen memnun edicisi” öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür (s. 9). Baudson ve Preckel (2013), öğretmen adaylarının üstün zekalıları, deneyime açık, içe dönük, nevrotik ve daha az uyumlu olarak, (yani, üstün zekanın sosyal ve duygusal problemlerle birlikte geldiğini) algıladıklarını bildirmiştir. Mills (2003), üstün zekalıların ve öğretmenlerin benzer kişilik özellikleri olduğunu bulmuştur.

Ülkeler arasında genelleme yapmaktan kaçınarak genel olarak bakıldığında, sınıf ortamında öğretmenlerin görmeyi beklediği davranışların, üstün zekalıların genel kişilik özellikleriyle (yüksek deneyime açıklık, düşük sorumluluk ve uyumluluk) örtüşmediği görülmektedir. Yani, öğretmenlerin sınıfta görmeyi beklediği davranışlar kültürel yönelimden bağımsız değildir (Vidergor & Eilam, 2012). Papageorgiou ve arkadaşlarının (2020) araştırmasının yapıldığı Rusya’nın, hiyerarşik bir ülke olmasından yola çıkıldığında (Hofstede Insights, n.d.) hiyerarşik ülkelerin sınıf ortamlarının da hiyerarşik olması (Alotaibi, 2016; Cortina ve ark., 2017; Yang, 2019)

beklenebilir. Arslan (2017), Amasya’da yaşayan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden üstün zekalı olarak tanılanmış dokuz öğrenci ve bu öğrencilerin dokuz farklı öğretmeniyle “sınıf içinde istedik özellikler” üzerine bir nitel çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre üstün zekalı öğrencilerin sınıf ortamında (a) bireysel çalışmayı tercih etme, (b) kurallara bağlı olma, (c) bağımsız karar vermeyi isteme, yönlendirmeyi reddetme ve (d) hedef odaklı çalışma başlıklarında toplanabilecek özellikler sergilediği bulunmuştur (s. 96).

Öğretmenin otorite olduğu, öğrencilerin öğretmene soru sormaktan çekindiği, negatif öğretmen-öğrenci ilişkisinin olduğu bir sınıfta, öğretmenlerin daha deneyime açık veya dışa dönük özelliklerde öğrenci yerine, daha uyumlu ve sorumlu özellikte öğrenci özellikleri beklemeleri, kültürel yönelim ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda, öğretmenlerin, öğrencilerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak, sınıfta uyumlu ve sorumlu görünenlere daha yüksek not verme eğiliminde olmaları (Papageorgiou ve ark., 2020), üstün zekalı öğrencilerde beklenmedik düşük başarı görülme riskini arttırmaktadır. Sonuç olarak, üstün zekalı öğrencilerin kişilik özellikleri, ülkenin kültürel yapısı ve birey düzeyinde kültürel yönelimlerinin, eğitim strateji planlamalarında veya sınıf ortamında göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Üstün zekalı öğrencilerin toplumun genelinden veya akranlarından kültürel yönelimlerinin farklılaşp farklılaşmadığının da ölçülmesiyle, öğrencilere uygun eğitim ortamını sağlayacak özellikte öğretmenler ile çalışması mümkün kılınacaktır. Bu duruma uygun olarak, Rekdal’ın (1977) benzer bir duruma analogi yapmak kullandığı Kierkegaard’ın bir anektodu paylaşılabilir. Kierkegaard, yaban ördeklerinin uçuşlarını seven bir insanın, ördekleri evcilleştirmeyi istediğini anlatmaktadır. Ördekler evcilleştikten sonra ise artık “yaban” olmadıkları hatta, artık uçamadıkları, yani “yabani” özelliklerini kaybedip evcilleştiğini vurgulamaktadır (s. 501). Burada, literatürde genellikle gezmeyi seven, birçok farklı hobisi olan, farklı kültürlerin mutfağı hakkında bilgisi olan, birbirinden farklı mesleki ilgileri olan yani deneyime açık, öğrencilerin bağışlayıcı tutumlar gösteren, zararsız bir dili olan, kolay kanan biri olarak tanınan yani uyumlu (McCrea & Costa, 2008, s. 164) olmalarını beklemek, zeka ile deneyime açıklık faktörü pozitif korelasyon gösterirken (Zeidner & Matthews, 2000), öğrencilerin kendilerini ifade edememesine yol açabilir. Aynı şekilde, eğitimin etkili olmamasına, sınıfta sıkılma nedeniyle beklenmedik düşük başarı görülmesine yol açabilir.

“Üstün zekalı öğrenciler akranlarına göre akademik olarak daha başarılı mıdır?” Literatürün bu soruya cevabı genelde “evet”tir. Fakat, üstün zekalılar genel olarak deneyime açıklık faktöründe ortalamaları daha yüksekken, akademik başarıyı, sorumluluk ve uyumluluk faktörleri yordamaktadır. Potansiyel ile performans arasındaki fark olarak tanımlanan beklenmedik düşük başarının; üstün zekalı öğrencilerin akademik başarısında etkisi olan bu iki faktör ile ilişkisi olabilir. Bununla aynı doğrultuda, Komarraju ve arkadaşları (2011), üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinden uyumluluk ve sorumluluğu öğrenme stillerinde etkisi olduğunu bulmuştur ve literatürde yapılandırılmış eğitim ortamı ve sezgisel işlemeyi tercih eden öğrencilerin daha kaygılı ve endişeli olmaya, aktif ve pragmatist öğrenme stili tercih edenlerin ise daha dışa dönük olmaya eğilimli olduğuna dair bulgular da mevcuttur. Ek olarak, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık faktörünün genel akademik ortalamasının yordayıcısı olduğu bulunmuştur (s. 476). Mammadov ve arkadaşları (2018) ise 161 ortaokul ve lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada aynı üç faktörün etkisi akademik başarıda etkisi olduğunu bildirmiştir. Fakat genel olarak, sorumluluk akademik başarının orta düzeyde, pozitif ve tutarlı yordayıcısıdır (Papageorgiou ve ark., 2020).

Deutsch (1949), öğrenme gruplarındaki işbirlikli öğrenmede, pozitif hedef ortaklığı olduğunda grubun başarısı için çabalamayı, negatif hedef ortaklığının ise rekabetçi öğrenme ortamını ve bireysel hedeflere yönelimi tetiklediğini bildirmiştir. Üstün zekalıların işbirlikçi veya rekabetçi özelliklerinin bilinmesi; sınıf yönetimi, program veya strateji düzenleme, eğitsel karar verme gibi bireyin hayatını ve eğitim tecrübelerini üst düzeyde etkileyen gruplama, hızlandırma, mentorluk, bireysel eğitim gibi stratejiler gibi önemli konuların düzenlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Porath, 2013). Fakat, üstün zekalı veya yetenekli öğrencilerin işbirlikçi çalışmaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar birbiriyle tutarsız sonuçlar ortaya koymaktadır (Kanevsky, 2011). Örneğin Li ve Adamson (1992) ortaokul düzeyindeki üstün zekalı öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve İngilizce derslerinde öğrenirken daha “bireysel” eğitimleri tercih ettiklerini bulmuştur. Bu örneğin zıttını gösteren araştırmalar da mevcuttur (örn. Diezmann & Walter, 2011).

Kayhaoglu (2013) üstün zekalı olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırma, tanılanmış öğrencilerin katılımcı öğrenme stillerinin daha yüksek olduğunu, rekabetçi öğrenme stillinin ise tanılanmamış örnekleme daha yüksek olduğunu bulmuştur. Komajarru ve

arkadaşlarının (2011) vurguladığı üzere, aktif ve pragmatist öğrenme stilleri tercih eden öğrencilerin daha deneyime açıktır. Uçak Azboy (2020), özel yetenekli çocukların sosyal sermayeleri ve psikolojik sermayelerini incelemiştir ve sosyal sermayenin özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wirthwein ve arkadaşları (2019) üstün zekalı olarak tanılanan ve tanılanmamış ergenlerin kişilik özelliklerini ve akademik işlevselliğini (motivasyon, akademik özbenlik, okul değeri, başarı motivasyonları, başarı hedefleri ve genel bilgi) incelemiştir. Araştırmacılar, özel yeteneklilerin, deneyime açıklık faktöründen akranlarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksek ortalama, daha yüksek akademik ortalama ve daha yüksek motivasyon bulmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu çalışma, tarama yöntemi ile veri toplanan ve nicel yaklaşım ile analiz edilen, iki grubun karşılaştırıldığı ilişkisel bir tarama araştırmasıdır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın hedef evreni, Türkiye’de yaşayan üstün zekalı olarak tanılanmış ve tanılanmamış lise düzeyindeki öğrencilerdir. Ulaşılabilir evren ise 18 ildeki BİLSEM’ler ve lise düzeyindeki okullardır. Araştırmada geniş kapsamlı bir örneklem oluşturabilmek amacıyla çok düzeyli örnekleme yapılmıştır. İlk düzeyde, uygun örnekleme yöntemi ile Türkiye’nin yedi bölgesindeki 18 il veri toplama merkezi olarak seçilmiştir. İkinci düzeyinde, ilk düzeyde seçilen 18 ilde veri toplanacak kurumlar ve kişiler, yeniden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Son aşamada, seçilen kurumların içinde, uygun örnekleme ile ulaşılabilirlik ve gönüllü katılım (18 yaş altı için ebeveyn onayı, 18 yaş üstü için bireyin kendisinin onayı) (EK-D) ve ölçek faktörlerinin her biri için en fazla bir maddeyi boş bırakma kriterleri dahilinde örneklem oluşturulmuştur. Çalışmada 713 veri seti kullanılmıştır. Dahil etme kriterine uymayanlar çıkarıldıktan sonra, yedi bölgeden ve 14 ilden 345’i (%50.14) üstün zekalı olarak tanılanmamış ve 343’ü (%49.85) üstün zekalı olarak tanılanmış toplam 688 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Tablo 5

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Cinsiyet	f	%
Tanılanmamış (n = 345)	Kız	208	60.28
	Erkek	137	39.71
Tanılanmış (n = 342)	Kız	168	48.97
	Erkek	174	50.72

Öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 5’te gösterildiği gibidir. Örneklemdeki öğrencilerin 376’sı (%54.65) kız, 311’i (%45.20) erkektir. Sadece üstün zekalı olarak tanılanmamış bir öğrenci cinsiyet belirtmemiştir. Tanılanmamış örnekleme kız öğrenci sayısı, erkek öğrenci sayısına göre 71 kişi daha fazlayken, tanılanmış örnekleme neredeyse eşittir (bkz. s. 82).

Tablo 6'da yer alan sınıf düzeyi bilgilerine ek olarak, tüm örnekleme'deki öğrencilerin 217'si (%31,54) 9. sınıf , 251'i (%36.62) 10. sınıf, 116'sı (%16.86) 11. sınıf, 103'ü (%14.97) 12. sınıftır. Hazırlıkta düzeyinde olan üç öğrenci, 9. sınıf olarak değerlendirilmiştir. Sınıf düzeyi verileri yaş bilgileri ile tutarlılık göstermekle birlikte, 10. sınıf öğrencileri tanılanmamış örnekleme'de daha fazlayken, tanılanmış örnekleme'de 9. sınıf öğrencileri daha fazladır (bkz. s. 85)

Tablo 6

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Sınıf Düzeyi	f	%
Tanılanmamış (n = 345)	9	94	27.24
	10	146	42.31
	11	60	17.39
	12	45	13.04
Tanılanmış (n = 343)	9	123	35.96
	10	106	30.90
	11	56	16.32
	12	58	16.90

Tablo 7'de yaş dağılıma ilişkin verilen bilgilere ek olarak, tanılanmış öğrencilerden iki, tanılanmamış öğrencilerden beş kişi yaş bilgisini bildirmemiştir. Yaş değişkeninin merkezi eğilim ve dağılım ölçümü sonuçları tanılanmamışlar için $\bar{x} = 15.56$, $SS = 1.05$, aralık = 5 (13 - 18) ve tanılanmışlar için $\bar{x} = 15.66$, $ss = 1.2$, aralık = 6(13 – 19) örneklem için hesaplanmıştır (bkz. s. 90).

Tablo 7

Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Yaş	f	%
Tanılanmamış (n = 343)	14'e kadar	44	12.75
	15	146	42.31
	16	82	23.76
	17	57	16.52
	18	14	4.05
Tanılanmış (n = 338)	14'e kadar	51	14.86
	15	130	37.90
	16	81	23.61
	17	35	10.20
	18 veya üstü	41	11.95

Tablo 8'deki bilgilere ek olarak, kendisi dahil beş kardeş olan öğrenci sayısı 17, altı kardeş olan öğrenci sayısı sekiz, yedi kardeş olan öğrenci sayısı beş, sekiz kardeş olan öğrenci sayısı üçtür. Her iki grupta da kardeş sayısı bir olan katılımcı fazlayken, tanılanmış örneklemdaki fark, tanılanmamış örneklemden %20 daha fazladır. Tanılanmamış öğrencilerin tamamı kardeş sayılarını belirtirken, tanılanmış öğrencilerden altı kişi kardeş sayısını belirtmemiştir (bkz. s. 93).

Tablo 8

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Kardeş Sayısı	f	%
Tanılanmamış (n = 345)	0	19	5.50
	1	139	40.28
	2	112	32.46
	3 veya daha fazla	75	21.73
Tanılanmış (n = 337)	0	43	12.53
	1	213	62.09
	2	60	17.49
	3 veya daha fazla	21	6.12

Tablo 9'da öğrencilerin doğum sırası verilmiştir. Beşinci sırada doğan öğrenci sayısı sekiz, altıncı sıra dört, yedinci sıra iki ve sekizinci sırada doğan öğrenci sayısı birdir. Tanılanmamış öğrencilerin sekizi, tanılanmış öğrencilerin 11'i doğum sırasını belirtmemiştir. Her iki grupta da frekansı en sık olan sıra, birinci sırayken; tanılanmamış öğrencilerden birinci ve ikinci sırada doğanlar arasında, birinci sırada doğanlar lehine %9.9 fark varken, tanılanmış öğrencilerde bu fark %34.4'tür (bkz. s. 98)

Tablo 9

Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Doğum Sırası	f	%
Tanılanmamış (n = 337)	1	148	42.89
	2	114	33.04
	3	43	12.46
	4 veya daha fazla	32	9.27
Tanılanmış (n = 332)	1	211	61.80
	2	93	27.11
	3	22	6.41
	4	5	1.45

Bölgeler için birleştirilen veri sınıflandırmasında, parametrik analizler için en dengeli sayılar sağlanması öncelikli olarak, benzer kültürel ve coğrafi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu sınıflamayla, Akdeniz ve Karadeniz, İç Anadolu, Marmara ve Ege, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu olarak dört grup oluşturulmuştur (Tablo 10). Tanılanmamış öğrencilerden 80'i Marmara Bölgesinde, dördü Ege Bölgesinde 32'si Doğu Anadolu Bölgesinde ve son olarak 50'si Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşamaktadır. Tanılanmış öğrencilerde ise, Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanların sayısı 35, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayanların sayısı sekizdir. Akdeniz ve Karadeniz sınıflamasında, tanılanmamış öğrencilerin 63'ü Akdeniz'deyken, tanılanmış öğrencilerin ikisi Akdeniz'dedir. Tanılanmamış öğrencilerin bölgelere göre dağılımında denge görülürken, tanılanmış öğrenciler ağırlıklı olarak İç Anadolu ve Marmara Bölgesinde yaşamaktadır (bkz. s. 102).

Tablo 10

Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgelere Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Yaşanılan Bölge	f	%
Tanılanmamış (n = 345)	Akdeniz ve Karadeniz	112	32.46
	İç Anadolu	67	19.42
	Marmara ve Ege	84	24.34
	Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu	82	23.76
Tanılanmış (n = 343)	Akdeniz ve Karadeniz	47	13.70
	İç Anadolu	157	45.77
	Marmara	96	27.98
	Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu	43	12.53

Öğrencilere, veri toplama anında kalıcı veya geçici ikamet ettikleri yerleşim yerlerinin statüsü sorulmuştur (Tablo 11). İki örneklem grubu için de, illere göre dağılıma bakıldığında tanılanmamış öğrenciler; Bingöl 26, Osmaniye 58, Ankara 17, Trabzon 42, Eskişehir 50, İstanbul 80, Diyarbakır 49, Samsun yedi, Malatya altı, İzmir dört, Adana beş, Gaziantep bir olmak üzere toplam 345 kişidir.

Tanılanmış öğrenciler ise Bingöl 16, Osmaniye bir, Ankara 101, Kırşehir 30, Trabzon 23, Eskişehir 26, İstanbul 63, Diyarbakır altı, Kocaeli 33, Samsun 22, Malatya 19, Adana bir, Gaziantep iki olmak üzere toplam 353 kişidir. Tanılanmamış örneklemde 12, tanılanmış örneklemde 10 öğrenci yerleşim yeri statüsünü belirtmemiştir. Yerleşim yeri statüsüne bakıldığında, tanılanmış öğrencilerin

yaşadıkları bölge bilgileriyle tutarlı olarak, bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğu şehir merkezinde yaşamaktadır. Tanılanmamış öğrencilerde ise yaklaşık olarak denge görülmektedir (bkz. s. 105).

Tablo 11

Öğrencilerin İkamet Ettiği Yerleşim Yeri Statüsüne Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Yerleşim Yeri Statüsü*	f	%
Tanılanmamış (n = 333)	İl merkezi	184	53.33
	İl merkezi harici	149	43.18
Tanılanmış (n = 333)	İl merkezi	243	70.84
	İl merkezi harici	90	26.23

*12/11/2012 tarihli 6360 sayılı kanun çerçevesinde büyükşehir belediyesi ve il merkezleri olarak belirtilen illerin merkezinde yaşayanlar "İl merkezi" başlığında, diğer yerleşim yerlerinde yaşayanlar "İl merkezi harici" başlığında toplanmıştır.

Öğrencilere yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerinin statüsü sorulmuştur (Tablo 12). Tanılanmamış örnekleme 22, tanılanmış örnekleme 23 kişi bu soruya cevap vermemiştir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerlere göre dağılımında (bkz. s. 108), Tablo 11'deki ikamet edilen şehir statüsü ile benzer dağılım görülmektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Birimlerinin Statüsüne Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Yerleşim Yeri Statüsü*	f	%
Tanılanmamış (n = 323)	İl merkezi	185	53.62
	İl merkezi harici	138	40.00
Tanılanmış (n = 318)	İl merkezi	240	69.92
	İl merkezi harici	78	22.74

*12/11/2012 tarihli 6360 sayılı kanun çerçevesinde büyükşehir belediyesi ve il merkezleri olarak belirtilen illerin merkezinde yaşayanlar "İl merkezi" başlığında, diğer yerleşim yerlerinde yaşayanlar "İl merkezi harici" başlığında toplanmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeylerde, öğrencilerin Kişisel Bilgi Formunda belirttiği bilgiler kullanılmıştır (Tablo 13). Tanılanmamış örnekleme üç, tanılanmış örnekleme iki kişi cevap vermemiştir (bkz. s. 111).

Tablo 13

Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Sosyo-ekonomik Düzey	f	%
Tanılanmamış (n = 342)	Düşük	15	4.34
	Orta	311	90.14
	Yüksek	16	4.63
Tanılanmış (n = 341)	Düşük	10	2.91
	Orta	284	82.79
	Yüksek	47	13.70

Tablo 14’te gruplanmış şekilde birlikte verilen (bkz. s. 111) sınıflamalar, “ortaokula kadar” sınıflaması, “ilkokul” ve “okur-yazar değil” bilgilerini; “lisans ve üstü” sınıflaması, lisans mezunu veya lisansüstü eğitim mezunu (yüksek lisans veya doktora) bilgilerini içermektedir. Tanılanmamış öğrencilerin, annesi; okur-yazar olmayan kişi sayısı 13, ilkokul mezunu olan kişi sayısı 103, ortaokul mezunu olan 66 kişi, lisans 64, lisansüstü altı kişidir. Tanılanmış öğrencilerin ise, ilkokul 17, ortaokul 22 lisans 182, lisansüstü 45 kişidir.

Tablo 14

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi

Tanı Durumu	Anne Eğitim Düzeyi	f	%
Tanılanmamış (n = 343)	Ortaokula kadar	182	52.75
	Lise	91	26.37
	Lisans ve üstü	70	20.28
Tanılanmış(n = 341)	Ortaokula kadar	39	11.37
	Lise	75	21.86
	Lisans ve üstü	227	66.18

Tablo 15’te birlikte verilen sınıflamaların içeriği, Tablo 14’deki anne eğitim durumu değişkeni ile aynıdır. Tanılanmamış öğrencilerin babası okur-yazar olmayan kişi sayısı sekiz, ilkokul 50, ortaokul 54 ve lisansüstü eğitim mezunu 27 kişidir. Tanılanmışlarda ise bu durum, ilkokul 13, ortaokul 19 ve lisansüstü 74’tür. Tanılanmamış örnekleme dört öğrenci bu soruya cevap vermezken, tanılanmış örnekleme bu sayı iki kişidir. Dağılıma bakıldığında, tanılanmamış öğrencilerde bir farklılık görülemezken, tanılanmış katılımcıların babalarının önemli bir çoğunluğu (%76.67) en az lisans eğitimi almıştır (bkz. s. 114)

Tablo 15

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi

Tanı Durumu	Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Tanılanmamış (n = 341)	Ortaokula kadar	112	32.46
	Lise	114	33.04
	Lisans ve üstü	115	33.33
Tanılanmış (n = 341)	Ortaokula kadar	29	8.45
	Lise	49	14.28
	Lisans ve üstü	263	76.67

Öğrencilerin 5 yıldan daha az süre BİLSEM'e devam edenlerin sayılarına bakıldığında (Tablo 16), 3 yıl iki, 4 yıl = 12, 5 yıl 86, dokuz yıl 41, 10 yıl 13, 11 yıl altı kişidir. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin yanı sıra, 28 öğrenci Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesine (TEVİTÖL) devam etmektedir. TEVİTÖL'e devam eden öğrencilerin sadece dördü BİLSEM'e devam etmektedir. Tanılanmış örneklemdeki öğrencilerin BİLSEM'e devam süresinin ortalaması 6.75 yılken (SS. 1.5), aralık 8'dir (3 - 11). Örneklem içinde, beş yıldan daha az süre BİLSEM'e devam edenlerin sayısı daha fazladır. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin 284'ü (%82.80) sadece genel yetenek alanında tanılanmıştır. Ek olarak, resim alanında tanılanan yedi (%2), müzik (%4), genel yetenek ve resim alanında aynı anda tanılanan 13 (%3.8), genel yetenek ve müzik alanında aynı anda tanılanan 10 (%10), ve son olarak resim ve müzik alanında aynı anda tanılanan bir kişi (%0.3) bulunmaktadır. Tablo 17'de ise BİLSEM'e devam eden kardeş sayısını içeren bilgiler sunulmuştur. BİLSEM'e devam eden örneklemde, kardeşleri de BİLSEM'e devam eden kişi sayısı daha fazladır. 688 öğrencinin 39'unun BİLSEM'e devam eden kardeşi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden üçü tanılanmamış gruptayken 36'sı tanılanmış gruptadır.

Tablo 16

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Devam Süreleri

BİLSEM'e Devam Edilen Süre	f	%
5 yıl veya daha az	100	29.15
6 yıl	53	15.45
7 yıl	50	14.57
8 yıl	51	14.86
9 yıl veya daha fazla	60	17.49
Toplam	314	91.54

Tablo 17

Öğrencilerin BİLSEM'e Devam Eden Kardeş Sayıları

Tanı Durumu	BİLSEM'e Devam Eden Kardeş Sayısı	f	%
Tanılanmamış (n = 3)	1	2	0.57
	2	1	0.28
Tanılanmış (n = 36)	1	32	9.32
	2	4	1.16

Not. Her iki grupta da en fazla iki kardeş BİLSEM'e devam etmektedir.

Öğrencilerden genel akademik not ortalamalarını bildirmeleri istenmiştir. Tanılanmamış örnekleme 13 kişi not ortalamasını bildirmezken, tanılanmış örnekleme 11 kişi ortalamasını bildirmemiştir (Tablo 18). Tanılanmış örneklemin akademik ortalaması daha yüksek, dağılımı daha sola çarpık ve diktir.

Tablo 18

Öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalamaları

Tanı Durumu	\bar{x}	SS	Aralık
Tanılanmamış	88.25	10.61	50 (50-100)
Tanılanmış	94.09	5.42	29 (71-100)

Tablo 19, üstün zekalı olarak tanılanmamış örneklemeindeki öğrencilerin devam ettikleri okul türünü göstermektedir. Bu örneklemeindeki öğrencilerin çoğunun Anadolu liselerine gittiği, sınıflanan türlerden Güzel Sanatlar Liselerine 37, Sosyal Bilimler Liselerine ise 11 öğrenci devam etmektedir.

Tablo 19

Tanılanmamış Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türü

Tanı Durumu	Devam Edilen Okul Türü	f	%
Tanılanmamış (345)	Fen Lisesi	134	38.84
	Anadolu Lisesi	163	47.24
	Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler Lisesi	48	13.91

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu (EK-A), Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (EK-B) ve veri toplama araçları kullanımı için (EK-C) gerekli izinler alınması ardından başlanmıştır. Araştırmanın verileri 2019 yılı eğitim dönemleri içinde toplanmıştır. Bir öğrencinin veri toplama formunu doldurması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Her bir faktörde (örn. deneyime açıklık veya dikey idiosentrisizm) en fazla iki maddeye cevap verilmeyen ölçekler, veri setine dahil edilmemiştir ($n = 25$).

Türkiye'de üstün zekalıları destek eğitim sunan BİLSEM'lerde veri toplamanın önünde birçok engel olması (okul sonrası eğitim kurumu olması, haftalık ders saatinin kısıtlı olması, lise düzeyindeki öğrencilerin BİLSEM'e daha fazla devamsızlık yapması, öğrencilerin çok fazla araştırmada örneklem olarak yer alması, ailelerin araştırmalara katılmaya sıcak bakmaması ve gönüllülük esası gibi) dolayısıyla istenen örneklem sayısına ulaşılmasında güçlük yaşanmıştır. Bu problemi gidermek amacıyla verilerin bir kısmı da çevrimiçi formatta toplanmıştır (Tablo 20). Çevrimiçi ve kağıt-kalem yöntemlerle toplanan verilerin çalışma değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik yöntemlerle test edilmiştir. Ek olarak tanılanmamış ve tanılanmış grup için yüzde olarak neredeyse aynı oranda kağıt-kalem ve çevrimiçi veri görülmektedir. Tüm çevrimiçi veri formlarda, kağıt-kalem için geçerli etik koşullar yerine getirilmiş, çalışmaya katılmaya rıza için ebeveynlerin en az birinin geçerli e-mail adresinin belirtilmesi zorunlu tutulmuştur.

Tablo 20

Katılımcılardan Toplanan Verilerin Veri Formu Formatı Türüne Göre Dağılımı

Tanı Durumu	Veri Formu Formatı Türü	α	f	%
Tanılanmamış ($n = 345$)	Kağıt-kalem	.80	276	80.00
	Çevrimiçi	.85	69	20.00
	Toplam	.78		
Tanılanmış ($n = 343$)	Kağıt-kalem	.82	260	75.80
	Çevrimiçi	.82	83	24.10
	Toplam	.79		

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Beş Faktör Kişilik Envanteri (5-FKE), Individualism and Collectivism Scale (INDCOL) aracılığıyla veri toplanmıştır (Tablo 21). Ölçme araçlarında, “*yakın çevremın kararlarına saygı göstermek benim için önemlidir*” vey “*Kendimi biri olarak görüyorum*” gibi durumlarda katılımcının kendine en yakın seçeneği işaretlediği maddeler yer almaktadır. Kişilik özellikleri değişkenini ölçmek amacıyla John ve ark. (1991) tarafından yapılandırılan, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen, Schmitt ve arkadaşlarının (2007) uluslararası projesi kapsamında Sümer ve Sümer (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Beş Faktör Kişilik Envanteri (5-FKE, 44 madde) kullanılmıştır. Ayrıca, Singelis ve ark. (1995) tarafından geliştirilen, Wasti ve Erdil (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve standardize edilen INDCOL Ölçeği (37 madde) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Tanılanmamış örneklemin kağıt kalem ve çevrimiçi formlardan aldıkları puanların güvenilirliği .78, tanılanmamış örneklemin ise .79 bulunmuştur (Tablo 20).

Kişisel Bilgi Formu. Bu formda, demografik bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, katılımcının kendisi dahil kardeş sayısı, katılımcının kardeşleri arasındaki doğum sırası, katılımcının ailesinin ikamet ettiği yer, katılımcının annesinin ve babasının eğitim durumu, katılımcının yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yer, katılımcının ailesinin ekonomik düzeyi, katılımcının aldığı son karnede daha önceki tüm dönemler için belirtilen akademik not ortalaması, BİLSEM’de tanıldığı yetenek alanı, BİLSEM’e devam ettiği süre ve BİLSEM’e devam eden kardeş sayısı gibi, cevabı öğrencinin kendisinin bildirdiği sorular yer almaktadır.

Beş Faktör Kişilik Envanteri. Kişiliği değerlemek için kullanılan 5-FKE, büyük beşli modelindeki prototipik bileşenlerin ölçülmesinde kısa bir form oluşturulması ihtiyacını gidermek amacıyla (John ve ark., 2008) yapılandırılmıştır. Beş faktörü [8 madde Dışa Dönüklük (DD), 8 madde Uyumluluk (UY), 9 madde Sorumluluk (SO), 8 madde Nevrotiklik (NE), 10 madde Deneyime Açıklık (DA)] 5’li Likert tipte (1 =hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) 44 madde ile ölçen bir envanterdir. Özelliklerin “Kendimi biri olarak görüyorum” cümlesine uygun kalıplarla belirtilmesi, bu envanterin formatıdır. Araştırmada bu envanterin

seçilmesinin nedeni, Doğu, Orta Doğu ve Batı'daki 56 ülkede, 29 dilde ve 17.408 kişinin (Türkiye'de halktan ve üniversite öğrencilerinden oluşan, 206'sı kadın 412 kişi) katılımı ile yürütülen bir araştırmada, envanter faktörlerinin, uygulanan tüm kültürler arasında yüksek iç tutarlılık (Schmitt ve ark., 2007) değerlerini sağlamasıdır ($\alpha_{DD} = .77$; $\alpha_{DA} = .76$; $\alpha_{NE} = .79$; $\alpha_{SO} = .78$; $\alpha_{UY} = .70$). Ülkeler arası kültürel farklılıkların da göz önünde bulundurulduğu bir envanter (Benet-Martinez & John, 1998) kullanılması ile, araştırmanın sorularına uygun olacaktır. Böylece, ölçülmesi hedeflenen kişilik özelliklerinin, kültürel yönelim yanlılığına maruz kalmaması amaçlanmıştır. Envanter Türkçe'de bazı diğer araştırmalarda da kullanılmıştır. Söz konusu araştırmalarda farklı örneklerde faktörler için α değerleri .60 ile .81 (örn. Akça, 2014; Basım ve ark., 2009) arasında değişmektedir. Yürütülen bu araştırma için ise envanterden alınan puanlarda orta seviyede ($\alpha_{DD} = .78$; $\alpha_{DA} = .75$; $\alpha_{NE} = .73$; $\alpha_{SO} = .76$; $\alpha_{UY} = .62$) güvenilirlik düzeyi (Tablo 22) bulunmuştur.

Tablo 21

Veri Toplama Araçları

Değişken	Veri Toplama Aracı
Kişilik özellikleri	5-FKE (Benet-Martinez & John, 1998; John ve ark., 1991; Sümer & Sümer, 2003).
Kültürel yönelim	INDCOL Ölçeği (Singelis ve ark., 1995; Wasti & Erdil, 2007).
Demografik bilgiler	Kişisel Bilgi Formu

INDCOL. Bu ölçek, kültürel yönelimi ölçme amacıyla en sık kullanılan ölçeklerden biridir. Yatay idiosentrisizm / toplulukçuluk ile dikey idiosentrisizm / toplulukçuluk puanlarını ölçmek için Singelis ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiştir. Wasti ve Erdil (2007) tarafından Türkçe geçerliği yapılmıştır. Ölçek 37 madde ve beşli Likert tipindedir (1 = hiç uygun değil, 5 = tamamen uygun). Yapılan bu uyarlamada yatay idiosentrisizmin (YID) α katsayısı .68, dikey idiosentrisizmin (DID) .76, yatay allosentrisizmin (YAL) .75 ve dikey allosentrisizmin (DAL)'nin .73 olarak bulunmuştur. Yürütülen bu araştırmada ise yine aynı şekilde orta seviyelerde ($\alpha_{YID} = .81$; $\alpha_{DID} = .81$; $\alpha_{YAL} = .77$; $\alpha_{DAL} = .69$; $\alpha_{ID} = .80$ $\alpha_{AL} = .81$) güvenilirliğe (Tablo 23) ulaşılmıştır.

Tablo 22

Kişilik Envanterinden Alınan Puanların Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları

Kişilik Envanterinden Alınan Puanların Güvenilirliği		α	Madde Sayısı	
Faktör	DD	Tanılanmamış	.75	8
		Tanılanmış	.80	
		Tüm örneklem	.78	
		Akça (2014)*	.81/.82	
	DA	Tanılanmamış	.73	10
		Tanılanmış	.75	
		Tüm örneklem	.75	
		Akça (2014)	.78/.74	
	NE	Tanılanmamış	.72	8
		Tanılanmış	.74	
		Tüm örneklem	.73	
		Akça (2014)	.75/.80	
	SO	Tanılanmamış	.77	9
		Tanılanmış	.76	
		Tüm örneklem	.76	
		Akça (2014)	.77/.78	
UY	Tanılanmamış	.59	9	
	Tanılanmış	.65		
	Tüm örneklem	.62		
	Akça (2014)	.67/.83		

Not. Akça (2014) tarafından ölçülen Türk ve Amerikan örneklemdeki α değerleri sırasıyla verilmiştir.

Verilerin Analizi

5-FKE ve INDCOL daha önce üstün zekalı ergen örnekleme kullanılmadığı için, analiz sürecine bu iki ölçme aracının psikometrik özelliklerinin bu örnekleme test edilmesi ile başlanmıştır. Her iki envanterden alınan puanlar için uygun güvenilirlik değerlerine ulaşılmıştır (Tablo 22 ve Tablo 23). 5-FKE'nin ters kodlanacak maddeleri (2, 6, 8, 9, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41 ve 43) ters kodlandıktan (1>5; 2>4; 3>3; 4>1; 5>1) sonra analizler yapılmıştır. Verilerin tamamı Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programının 24. (S ve 25. (Windows OS için 24; IBM Corp., 2016; Mac OS için 25; IBM Corp., 2017) sürümleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizine geçilmeden önce verilerin

normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Buna göre; verilerin ortalama, ortanca ve tepe değerleri, diklik ve basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenerek hem görsel hem de sayısal olarak kontrol edildiğinde, normal dağılım belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın analizlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 23

INDCOL Ölçeğinden Alınan Puanların Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları

INDCOL Ölçeğinden Alınan Puanların Güvenilirliği		α	Madde Sayısı	
Faktör	YID	Tanılanmamış	.80	8
		Tanılanmış	.83	
		Tüm örneklem	.81	
		Uyarılama versiyonu değerleri	.68	
	DID	Tanılanmamış	.80	8
		Tanılanmış	.83	
		Tüm örneklem	.81	
		Uyarılama versiyonu değerleri	.76	
	YAL	Tanılanmamış	.73	10
		Tanılanmış	.80	
		Tüm örneklem	.77	
		Uyarılama versiyonu değerleri	.75	
	DAL	Tanılanmamış	.69	9
		Tanılanmış	.68	
		Tüm örneklem	.69	
		Uyarılama versiyonu değerleri	.73	
	ID	Tanılanmamış	.81	18
		Tanılanmış	.70	
		Tüm örneklem	.80	
	AL	Tanılanmamış	.81	19
		Tanılanmış	.81	
		Tüm örneklem	.81	

Not. Uyarılama versiyonu değerleri olarak Wasti ve Erdil'in (2007) değerleri kullanılmıştır.

Mevcut çalışmada grupların normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için her bir testte ve her bir boyutta normallik testlerinden olan diklik ve basıklık değerleri bu kısımda sunulmuştur. Tanılanmamış örneklem için diklik değerleri, her iki ölçme aracının tüm boyutlarında -0.86 ile 0.08 arasında değişirken, basıklık değerleri -0.61 ile 0.70 arasında değişmektedir (Tablo 24). Tanılanmış örneklemde, diklik -1.00 ile 0.16 arasında değişirken, basıklık değerleri -0.81 ile -0.01 değerleri arasında değişmekte olup basıklık değerleri ise -0.44 ile 1.86 arasında değişmektedir.

Faktör ortalaması hesaplanırken, bir katılımcının bir faktörde birden fazla kayıp veri olması durumunda (idiyosentrisizm ve toplulukçuluk iki üst faktörü için iki kayıp veri) hesaplanmamış, katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Bu dahil etme kriteridir. Analizlerin yapıldığı faktör ortalamaları, kayıp veriye, her birey için, bireyin o faktörde boş bıraktığı madde hariç alınan faktör ortalaması atandıktan sonra yeniden faktör ortalaması hesaplanarak elde edilen ortalamalardır. Her bir faktör ortalaması, faktördeki madde sayısına bölünerek ölçme araçlarının Likert (1 ile 5 arası) ortamlarına ulaşılmıştır ($\frac{\text{madde1} + \text{madde2} + \dots + \text{madden}}{n}$). Bu ortalamalar kullanılarak analizler yapılmıştır.

Tablo 24

Ölçme Aracı Faktörlerinden Alınan Puanların Dağılımının Diklik ve Basıklık Değerleri

Tanı Durumu	Değişken	Diklik	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
Tanılanmamış	DD	-0.38		-0.27	
	UY	-0.30		-0.28	
	SO	-0.14		-0.23	
	NE	0.08		-0.62	
	DA	-0.43		0.21	
	YID	-0.62	0.13	0.26	0.26
	YAL	-0.86		0.13	
	DID	0.05		-0.36	
	DAL	-0.60		0.10	
	ID	0.02		-0.23	
	AL	-0.68		0.68	
	DD	-0.41		-0.38	
	UY	-0.46		-0.02	
	SO	0.06		-0.42	
Tanılanmış	NE	0.16		-0.30	
	DA	-0.49		-0.05	
	YID	-0.45	0.13	0.00	0.26
	YAL	-1.00		1.86	
	DID	0.06		-0.45	
	DAL	-0.56		0.43	
	ID	0.06		0.12	
AL	-0.84		1.40		

Not. Bütün değişkenlerin diklik $z = \pm 3.30$ ve basıklık $z = \pm 7.00$ değerleri içerisindedir.

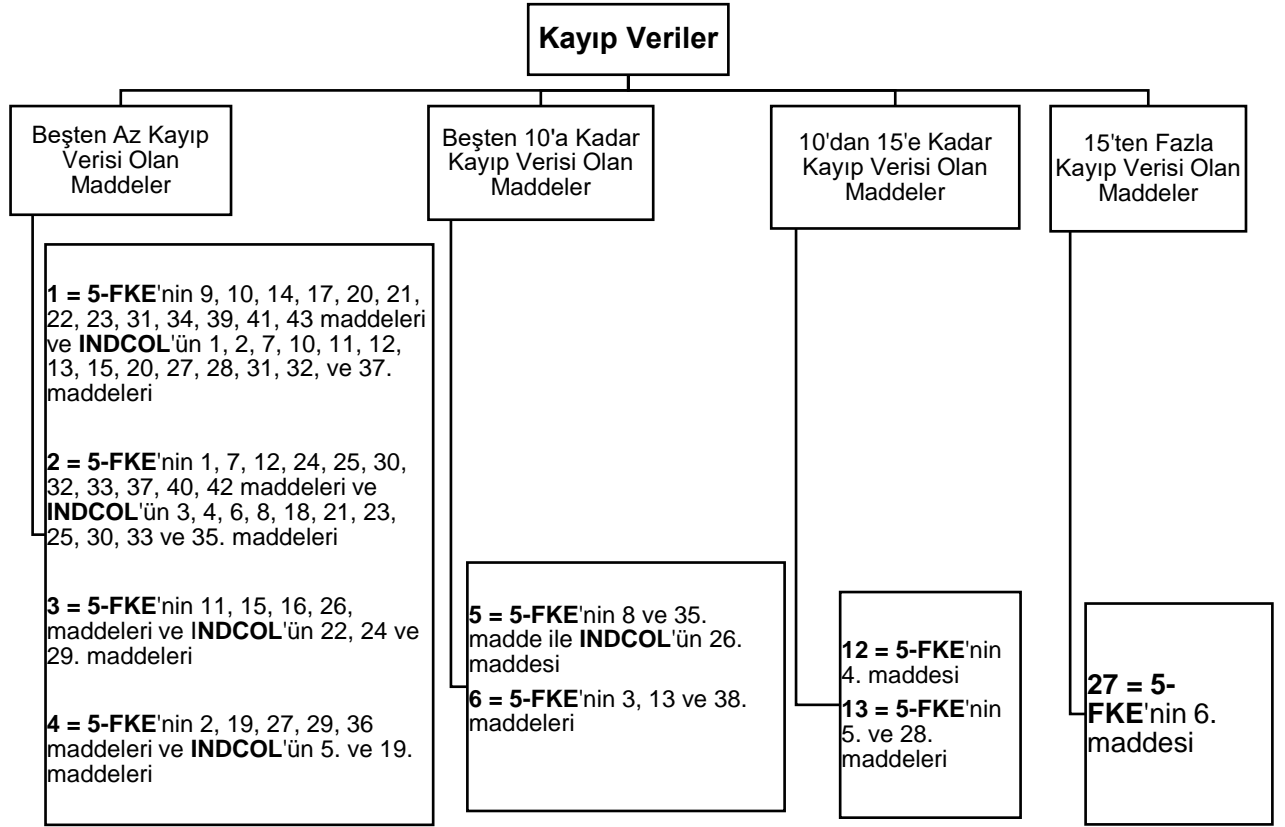
Kayıp Veriler

Araştırmada, kayıp verilere (Şekil 5) kişinin o faktöre verdiği cevapların ortalaması alındıktan sonra elde edilen değer, kayıp verinin yerine atanmıştır. Bu işlemten sonra analizler için kullanılacak faktör ortalamaları alınmıştır. Ölçme araçlarından alınan puanların güvenilirlik değerleri hesaplamaları kayıp veri

ataması yapılmadan yapılmıştır. 5-FKE'de ve INDCOL ölçeğinde %5'ten daha fazla kayıp veri yoktur (maksimum kayıp veri 5-FKE 6. madde $n = 27$). Tabachnick ve Fidell (2020) kayıp verinin %5'ten fazla olmadığı ve Missing Completely at Random (MCAR) testinin p değerinin .05'ten küçük çıkmadığı durumlarda, veri kaybının tamamen yansız olduğunu, kayıp verinin yönetilmesi için kullanılan analizlerin neredeyse aynı sonucu vereceğini bildirmektedir.

Yapılan Little MCAR testleri sonucuna göre, 5-FKE'nin DD ($\chi^2 = 79.40$, $df = 62$, $p = .07$), UY ($\chi^2 = 61.58$, $df = 71$, $p = .78$), SO ($\chi^2 = 104.74$, $df = 84$, $p = .06$) NE ($\chi^2 = 73.31$, $df = 56$, $p = .06$) faktörleri tamamen yansız bir kayıp veri dağılımı sergilemektedir. INDCOL ölçeğinin YAL ($\chi^2 = 80.84$, $df = 95$, $p = .85$), DID ($\chi^2 = 51.91$, $df = 41$, $p = .118$) faktörleri de benzer şekilde tamamen yansız bir kayıp veri dağılımı sergilemektedir.

Little MCAR testinde DA ($\chi^2 = 112.34$, $df = 80$, $p = .01$), T ($\chi^2 = 309.89$, $df = 264$, $p = .027$), B ($\chi^2 = 327.54$, $df = 231$, $p < .001$), DAL ($\chi^2 = 65.14$, $df = 40$, $p = .007$) ve yatay idiosentrisizm ($\chi^2 = 122.96$, $df = 78$, $p < .001$) faktörlerinin p değerleri .05'ten küçük sonuçlanmıştır. Bu durumda Missing at Random (MAR) yorumlanmıştır. Kayıp verilerin oranı da hiçbir faktörde %5'ten büyük olmadığı için bu kayıp yansız ve göz ardı edilebilir olarak kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2020).



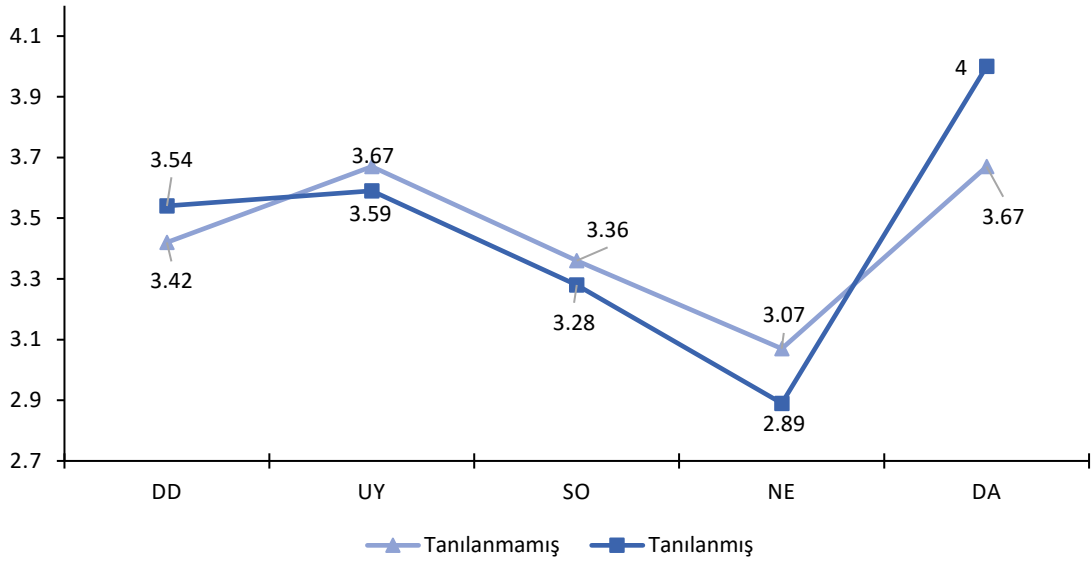
Şekil 5. Kayıp verilerin dağılımı

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Karşılaştırma Bulguları

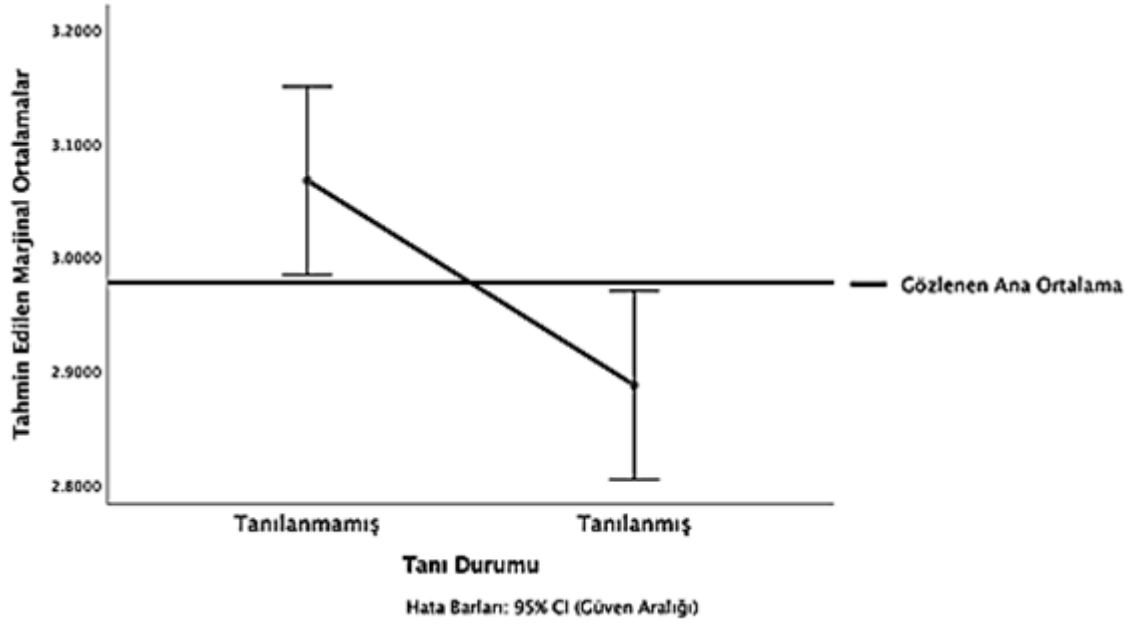
Kişilik ve tanı durumu. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelim bulguları değişkenler çerçevesinde betimsel olarak incelenmiştir. Tanılanmamış örneklemin düşük ortalaması 3.07 ile NE, yüksek ortalaması ise 3.67 ile DA faktörüdür. Tanılanmış örneklemin en düşük ortalaması 2.89 ile NE faktörüdür. Tanılanmış örneklemin en yüksek ortalaması 4.00 ile DA faktöründedir (Şekil 6).



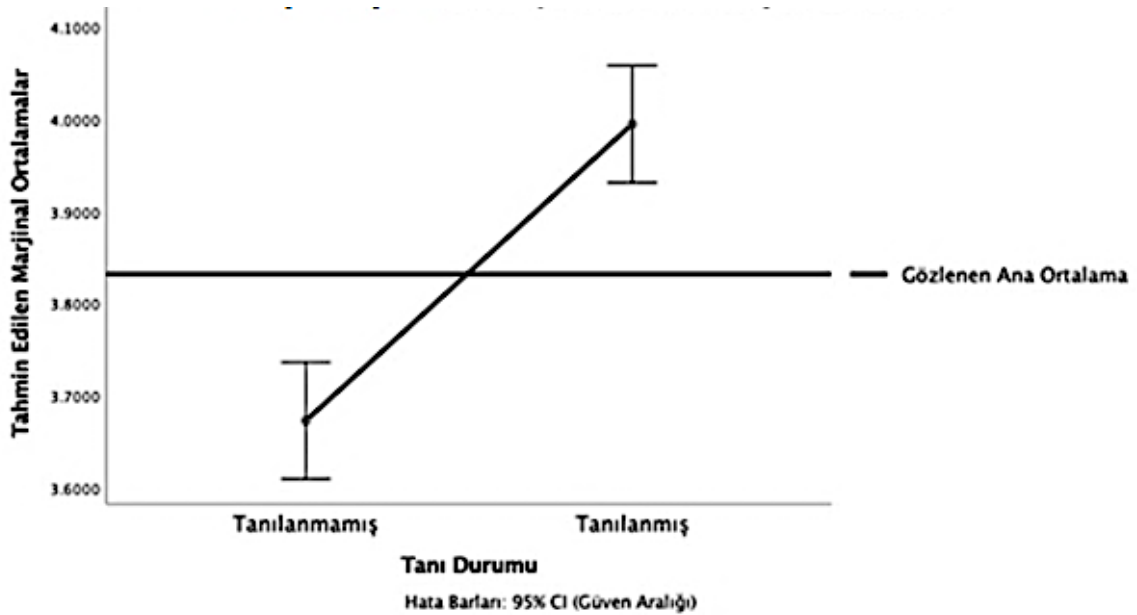
Şekil 6. Tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin kişilik faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

Kişilik özelliklerinden alınan puanların ortalamalarının tanı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla korelasyon sonuçlarından yola çıkarak (Tablo 41) MANOVA yapılmıştır. MANOVA için örneklem büyüklüğü, kayıp veriler, sapkın değerler, örneklem dağılımı normalliği gibi önkoşullar kontrol edilmiş ve uygun bulunmuştur. Varyans homojenliği bu analizde beş kişilik faktörü için Box's M değeriyle saptanmıştır $F(15, 1894630.23) = 1.13, p = .33$. Bu analizin betimsel verileri Tablo 25'te verilmiştir. MANOVA bulguları, kişilik özelliklerinin beş faktörüne tanı durumunun çok değişkenli anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir, Wilks's $\lambda = .89, F(5, 682) = 16.30, p < .001, \omega^2 = .10, \text{güç} = 1$.

MANOVA anlamlılığı sonrası, tek yönlü F testi sonuçlarına göre, beş faktörden ikisinde, yani NE $F(1, 686) = 9.10, p = .003, \omega^2 = .01, \text{güç} = .85$ ile DA $F(1, 686) = 49.81, p < .001, \omega^2 = .07, \text{güç} = 1$ faktörlerinde tanı durumuna göre anlamlı ortalama farklılığı bulunmuştur. NE faktöründe tanılanmamış ergenlerin istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir (Şekil 7). DA faktöründe ise tanılanmış ergenler anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahiptir (Şekil 8).



Şekil 7. NE faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.



Şekil 8. DA faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.

Tablo 25

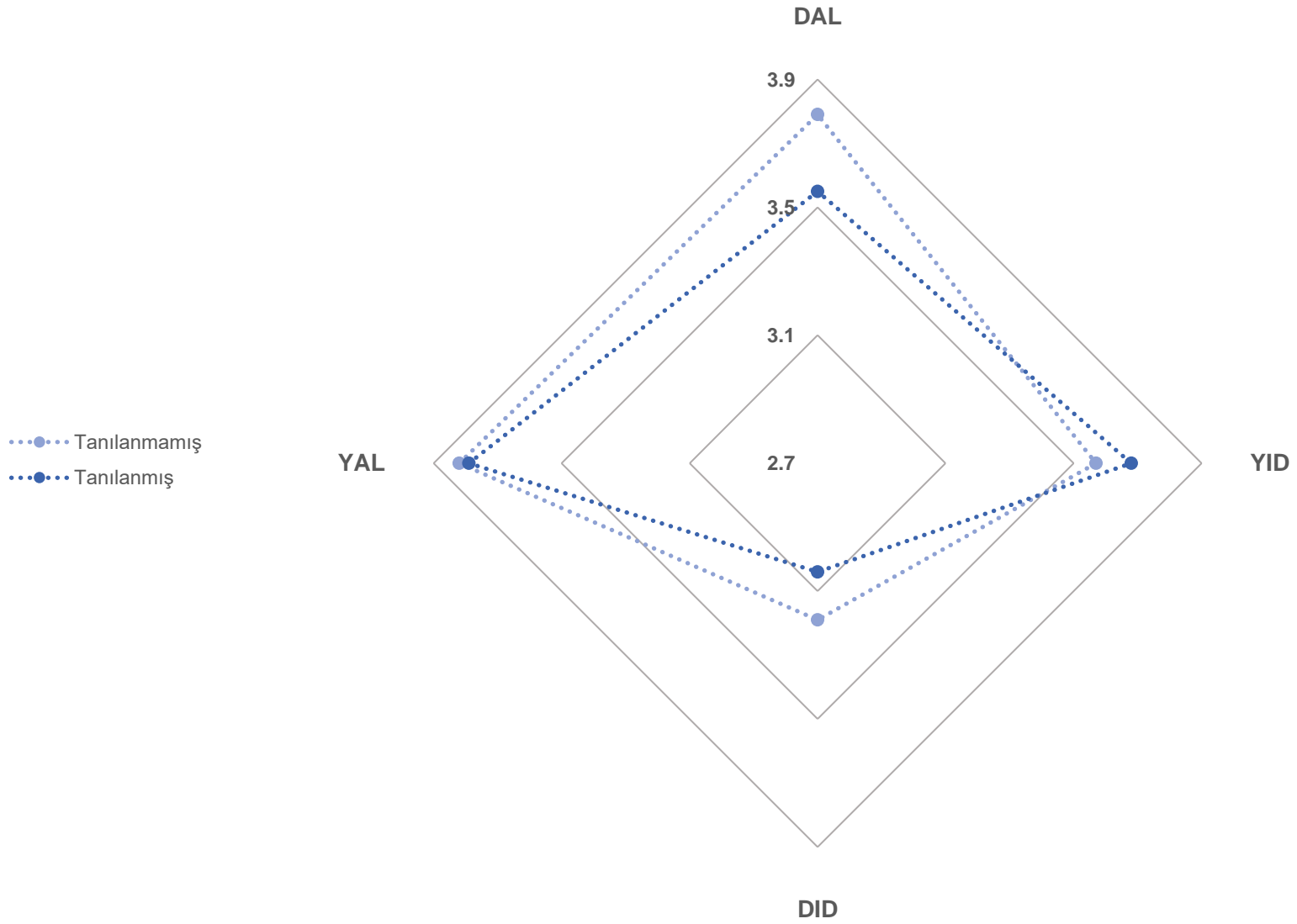
Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
	DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış ($n = 345$)	3.42	0.77	3.67	0.57	3.36	0.73	3.07	0.80	3.67	0.62	3.57	0.53	3.82	0.60	3.19	0.85	3.79	0.60	3.37	0.56	3.80	0.53
Tanılanmış ($n = 343$)	3.54	0.80	3.59	0.60	3.28	0.70	2.89	0.77	4.00	0.57	3.68	0.44	3.79	0.64	3.04	0.84	3.55	0.60	3.39	0.50	3.67	0.53

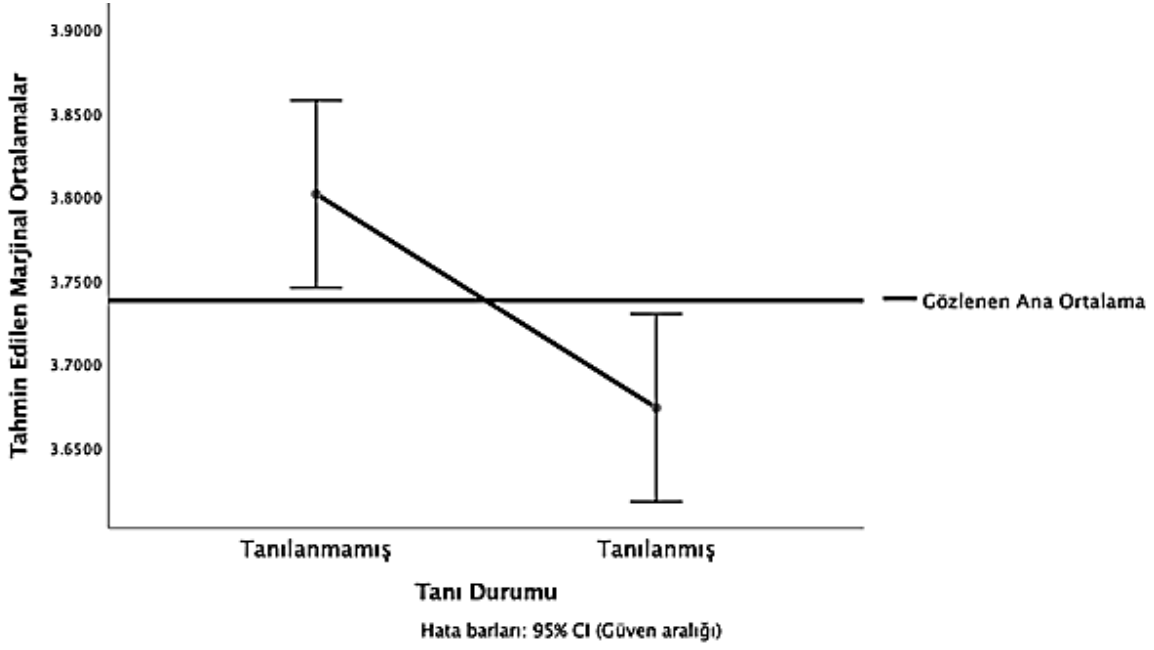
Kültürel yönelim ve tanı durumu. Tanılanmamış örnekleme, en düşük ortalama 3.19 ile DID, en yüksek ortalama ise 3.82 ile YAL faktörlerindedir (Tablo 25). Tanılanmış örnekleme de benzer şekilde aynı faktörler sırasıyla 3.04 ve 3.79 ile minimum maksimum değerlere sahiptir. Her iki örneklem ID ve AL açısından karşılaştırıldığında, en düşük ortalama tanılanmamış örneklemin ID ortalaması ($\bar{x}_{\text{tanılanmamış}} = 3.37$) en yüksek ortalama ise yine tanılanmamış örneklemin AL ($\bar{x}_{\text{tanılanmamış}} = 3.80$) ortalamasıdır. Tanılanmış örneklemin DID faktörü 3.04, tanılanmamışların 3.19'dur. Dört faktördeki en düşük ortalamalar bu faktördedir. En yüksek ortalama ise 3.82 ile tanılanmamışların YAL ortalamasıdır ($\bar{x} = 3.82$). Şekil 9'da tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kültürel yönelim ölçeği faktörlerinden aldıkları ortalamaların radar grafiği verilmiştir.

Kültürel yönelimden alınan puan ortalamalarının tanı durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. MANOVA için örneklem büyüklüğü, kayıp veriler, sapkın değerler, örneklem dağılımı normalliği gibi önkoşullar kontrol edilmiş ve uygun bulunmuştur. Varyans homojenliği B ve YID faktörleri hariç diğer faktörler için (YAL, DID, DAL, AL) uygun bulunmuştur. Bu analizin betimsel verileri Tablo 25'te verilmiştir. MANOVA bulguları, kültürel yönelimin dört faktörüne ve iki üst faktörüne, tanılanma durumunun çok değişkenli bir etkisi olduğunu göstermiştir, Wilks's $\lambda = .94$, $F(4, 683) = 10.38$, $p < .001$, $\omega^2 = 0.05$, güç = 1.

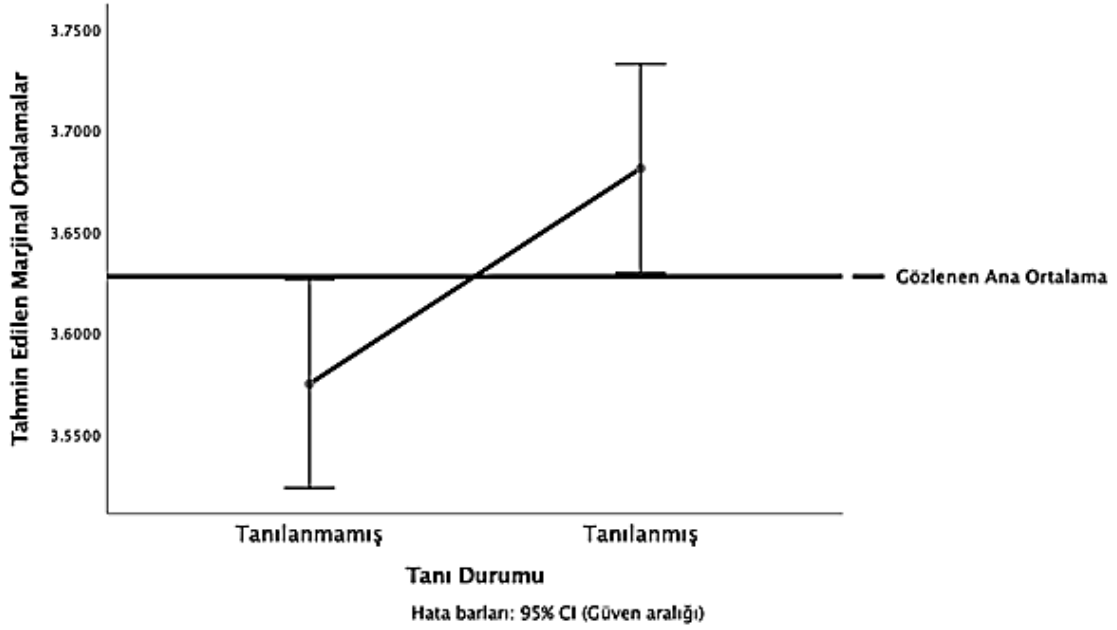
MANOVA testi anlamlılığı sonrası, tek yönlü F testi sonuçlarına göre, AL üst faktörü $F(1, 686) = 10.02$, $p = .002$, $\omega^2 = .01$, güç = .89, YID faktörü $F(1, 686) = 8.22$, $p < .004$, $\omega^2 = .01$, güç = .82 ve DAL faktörü $F(1, 686) = 25.32$, $p < .001$, $\omega^2 = .03$, güç = 1 faktörlerinde tanı durumuna göre anlamlı farklılık görülmüştür. Tanılanmamış ergenlerin AL üst faktöründe istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir (Şekil 10). YID faktöründe ise tanılanmış ergenler istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek ortalamaya sahiptir (Şekil 11). DAL faktöründe, tanılanmamış ergenler istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek ortalamaya sahiptir (Şekil 12).



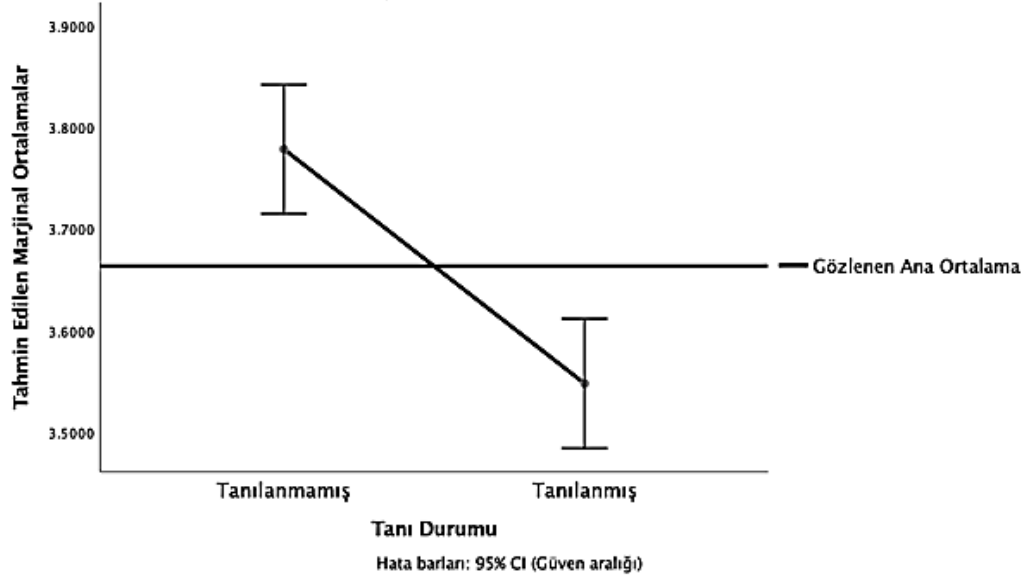
Şekil 9. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kültürel yönelim ölçeği faktörlerinden aldıkları ortalamaların radar grafiği.



Şekil 10. AL faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.

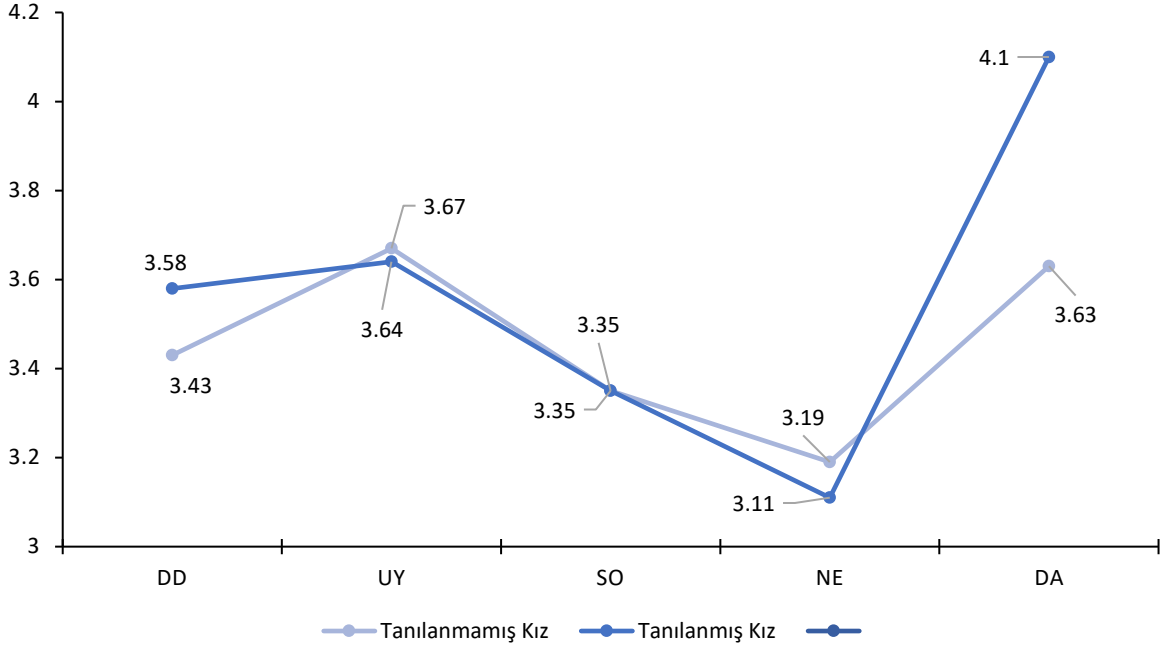


Şekil 11. YID faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları

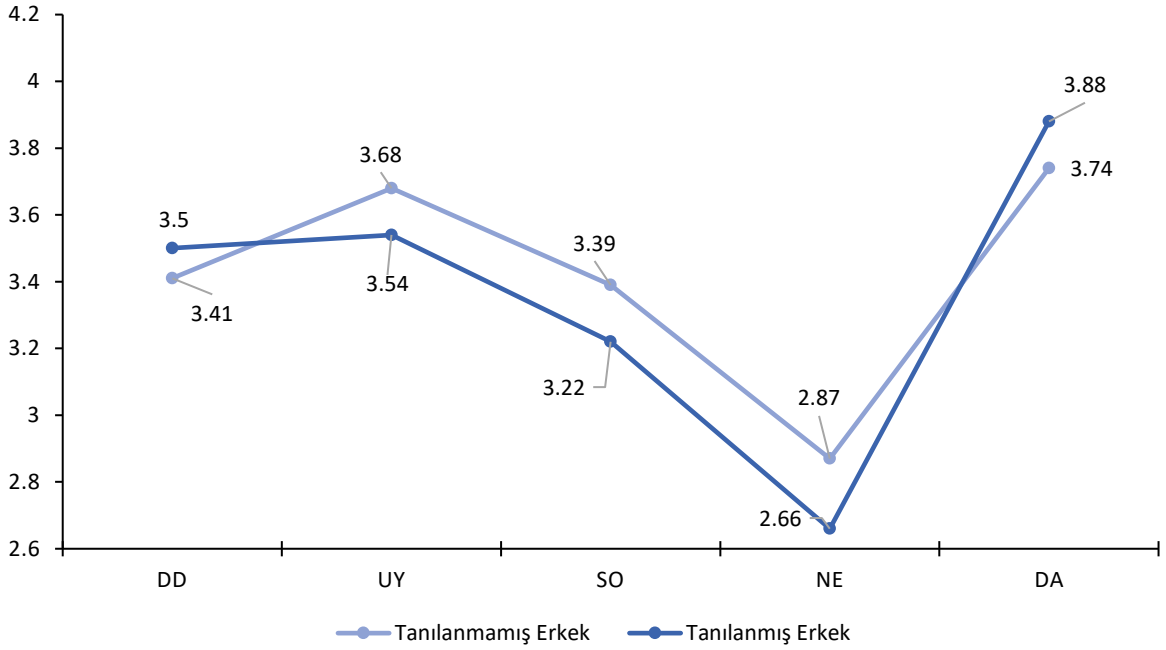


Şekil 12. DAL faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.

Cinsiyet. Tablo 26'da yer alan bilgilere ek olarak, cinsiyete göre, tanılanmamış örnekleme kızlar ile erkekler arasında 0.1 farktan az olan faktörler, DD (0.03 ile kızlar lehine fark), UY (0.01 ile erkekler lehine fark), SO (0.04 ile erkekler lehine fark), YID (0.04 ile kızlar lehine fark), YAL (0.02 ile erkekler lehine fark), DAL (0.02 ile kızlar lehine fark), B (0.07 ile erkekler lehine fark), AL (0.002 ile kızlar lehine fark) faktörleridir. Faktör ortalamalarının cinsiyete göre farklılığında 0.1'den fazla fark olan DA (0.12), DID (0.20) faktörlerde ise erkekler daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu faktörler arasında 0.1'den büyük fark, sadece NE (0.32) faktöründe kızlar lehine vardır. Tanılanmış örnekleme, DD (0.08 ile erkekler lehine), YID (0.10 ile kızlar lehine), DID (0.07 ile erkekler lehine) DAL (0.06 ile kızlar lehine), ID (0.03 ile kızlar lehine) faktörlerinde 0.1'den daha az fark varken, UY (0.10 ile erkekler lehine), SO (0.13 ile kızlar lehine) NE (0.45 ile kızlar lehine), DA (0.12 ile kızlar lehine) YAL (0.18) ve AL (0.12 ile kızlar lehine) faktörlerinde 0.1'den daha fazla fark vardır. DA faktöründe tanılanmış kızlar ve erkekler, tanılanmamış öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir. UY faktöründe ise tanılanmamış örnekleme kızlar ve erkekler, tanılanmış örnekleme kızlar ve erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. SO faktöründe tanılanmış kızlar ile tanılanmamış erkekler daha yüksek ortalamaya sahiptir. NE faktöründe kızlar ve erkekler tanı durumuna göre karşılaştırıldığında, tanılanmamış örnekleme öğrencilerin daha yüksek ortalamaları vardır. DA faktöründe tanılanmamış kızlar ile tanılanmış erkekler daha yüksek ortalamaya sahiptir.



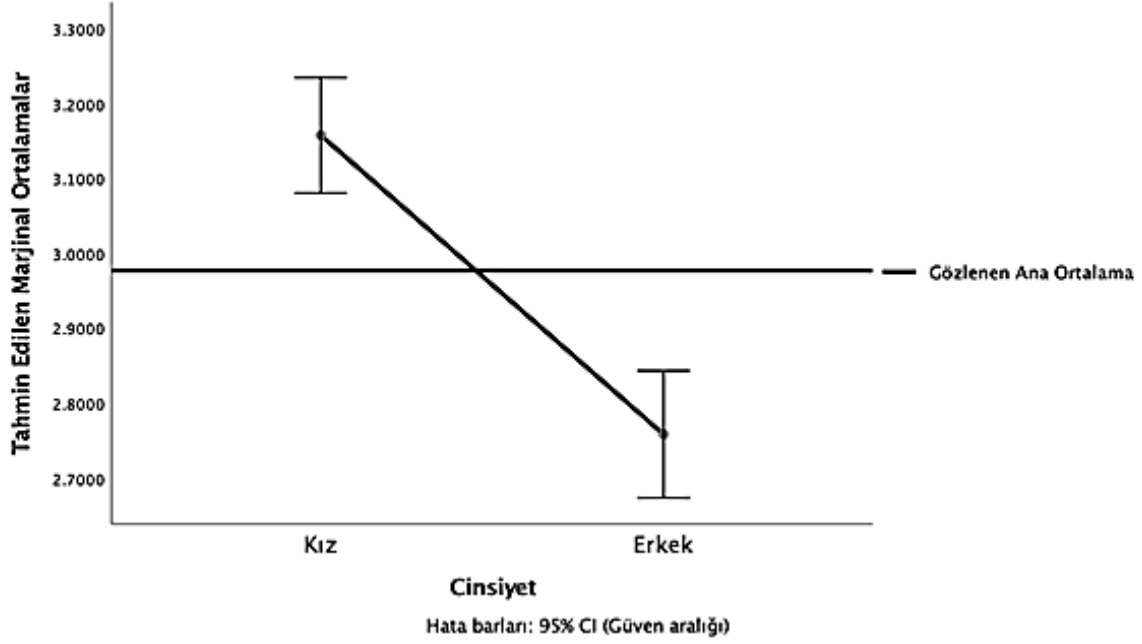
Şekil 13. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin cinsiyete göre kişilik özellikleri faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 14. Tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin cinsiyete göre kişilik özellikleri faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

Kişilik özellikleri ortalamalarının cinsiyet açısından farklılaşmasını test etmek için MANOVA yapılmıştır. Bu test için varyans homojenliği DD, UY, SO, NE ve DA faktörleri ve cinsiyet için Box's M değeriyle saptanmıştır $F(15, 1752126.12) = 1.19$, $p = .271$). Bu analizin betimsel verileri Tablo 26'da verilmiştir.

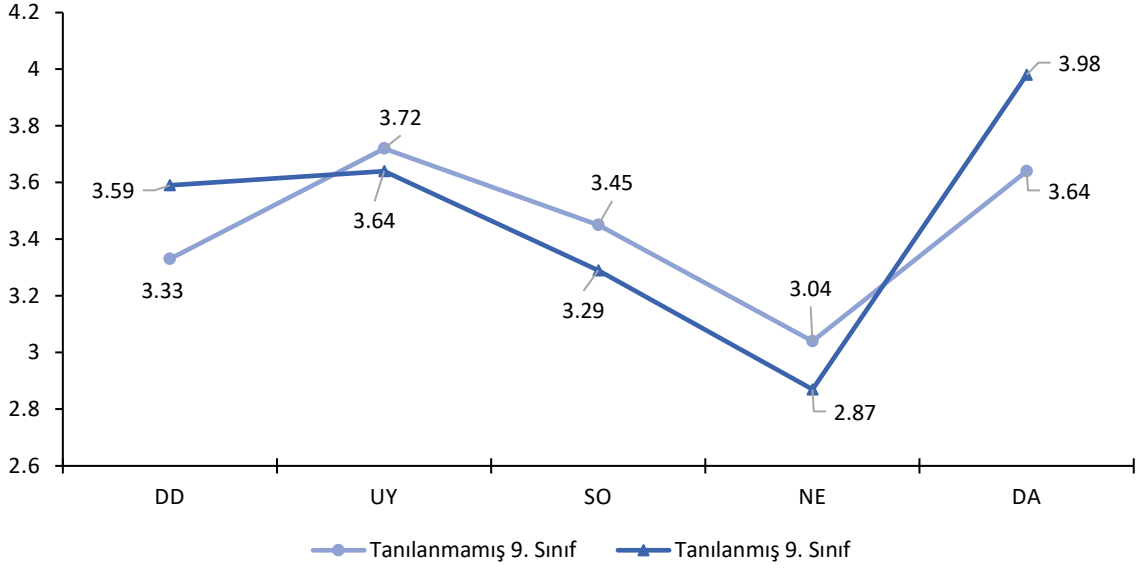
MANOVA bulguları, kişilik özelliklerinin beş faktörüne cinsiyetin çok değişkenli bir etkisi olduğunu göstermiştir, Wilks's $\lambda = .90$, $F(5, 681) = 14.79$, $p < .001$, $\omega^2 = .09$, güç = 1. MANOVA anlamlılığı sonrası, tek yönlü F testi sonuçlarına göre NE faktörünün $F(1, 685) = 46.72$, $p < .001$, $\omega^2 = .06$, güç = 1 ile cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (kız; $n = 376$, $\bar{x} = 3.16$, $ss = 0.79$ – erkek; $n = 311$, $\bar{x} = 2.76$, $ss = 0.73$). Erkeklerin NE ortalamaları kızlardan anlamlı düzeyde düşüktür (Şekil 15).



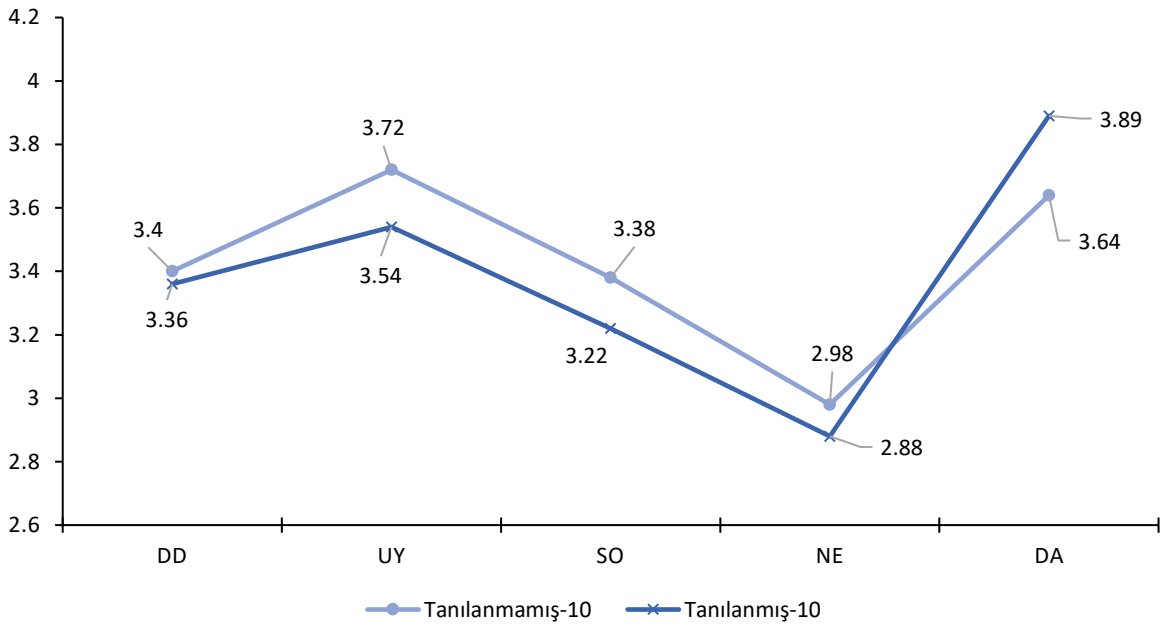
Şekil 15. NE faktörü için tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin tahmin edilen marjinal ortalamaları.

YID faktöründe her iki cinsiyette de tanılanmış örneklemdeki öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir. Tanılanmış erkeklerle karşılaştırıldığında, tanılanmamış erkeklerin yüksek olduğu faktörler; YAL, DID, DAL, ID ve AL'dır. Cinsiyete göre karşılaştırıldığında, DID, DAL ve AL faktörlerinde tanılanmamış, YAL ve ID faktörlerinde ise tanılanmış kızlar daha yüksek ortalamaya sahiptir. MANOVA, kültürel yönelim ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmasını test etmek için yapılmıştır. Varyans homojenliği uygun bulunmuştur. Bu analizden betimsel verileri Tablo 26'da verilmiştir. MANOVA bulguları, kültürel yönelimin faktörlerine cinsiyetin çok değişkenli bir etkisi olduğunu göstermiştir, Wilks's $\lambda = .98$, $F(4, 682) = 3.17$, $p = .014$. $\omega^2 = 0.01$ güç = .82. MANOVA anlamlılığı sonrası, tek yönlü F testi sonuçlarına göre herhangi bir faktörde $p < .05$ olan bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf düzeyi. Tanı durumuna göre, sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yoktur, $F(1,686) = 0.06$; $p = .806$ (Tablo 27). DD faktöründe en yüksek ortalama puanı alan, tanılanmış 11. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.65$) en düşük ortalama puan ise, tanılanmamış 9. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.33$). UY faktöründe en yüksek ortalama puan tanılanmamış 12. sınıf öğrencileriyken ($\bar{x} = 3.76$) en düşük ortalama tanılanmış 12. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.54$).



Şekil 16. 9. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.



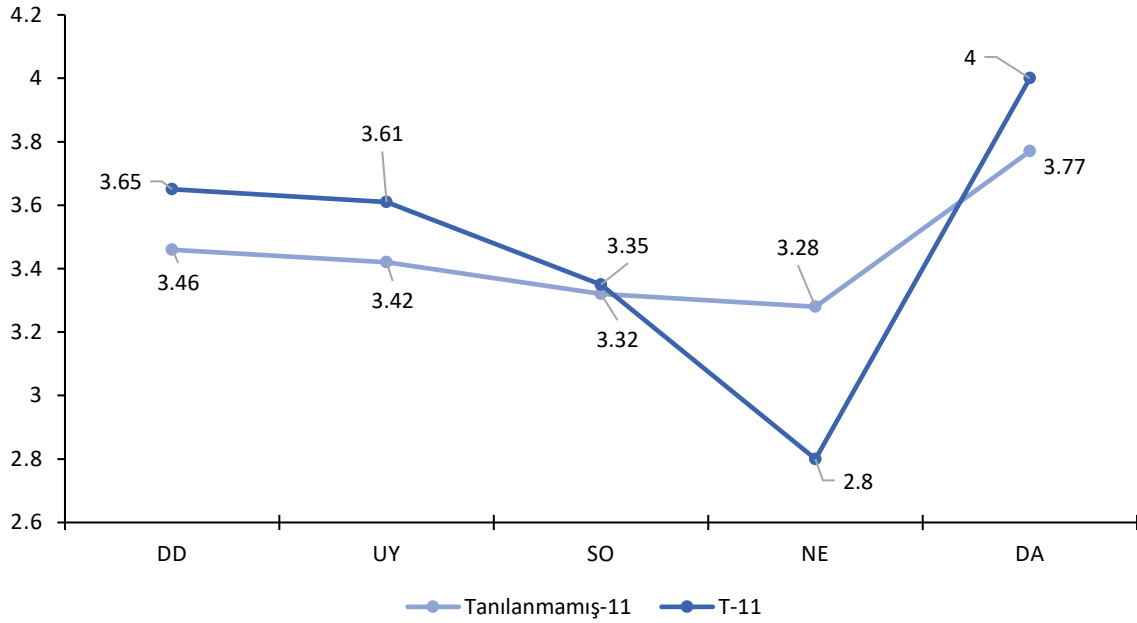
Şekil 17. 10. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

Tablo 26

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Cinsiyet	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış (n = 345)	K (n = 208)	3.43	0.81	3.67	0.52	3.35	0.71	3.19	0.81	3.63	0.61	3.59	0.52	3.81	0.59	3.04	0.84	3.79	0.60	3.35	0.55	3.80	0.52
	E (n = 137)	3.41	0.72	3.68	0.57	3.39	0.76	2.87	0.74	3.74	0.64	3.55	0.54	3.83	0.60	3.23	0.85	3.77	0.62	3.41	0.58	3.80	0.55
Tanılanmış (n = 342)	K (n = 168)	3.58	0.80	3.64	0.59	3.35	0.70	3.11	0.76	4.10	0.51	3.74	0.43	3.88	0.62	3.00	0.87	3.58	0.62	3.41	0.52	3.74	0.53
	E (n = 174)	3.50	0.78	3.54	0.59	3.22	0.68	2.66	0.70	3.88	0.60	3.63	0.45	3.70	0.63	3.07	0.82	3.52	0.58	3.38	0.48	3.65	0.52

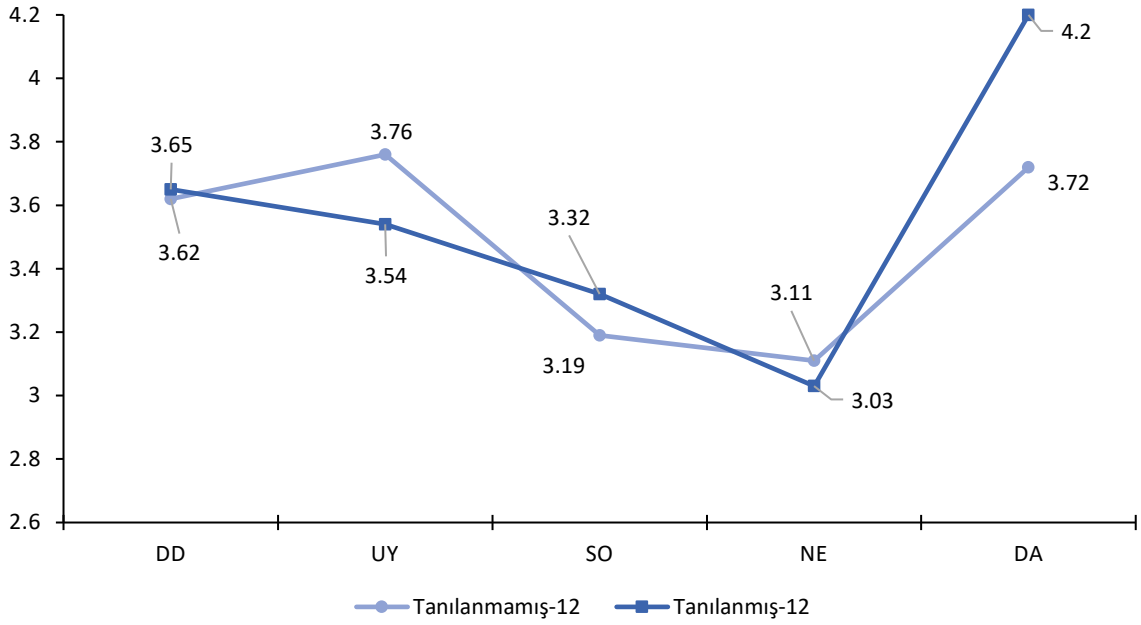
Not. "K" = kız, "E" = erkek.



Şekil 18. 11. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği

SO faktöründe en yüksek ortalama tanılanmış 11. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.35$), aynı faktörde en düşük puanı alanlar ise tanılanmamış 12. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.19$). NE faktöründe en düşük ortalama tanılanmış 11. sınıf öğrencileriyken ($\bar{x} = 2.80$), en yüksek ortalama yine aynı grubun 12. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.03$). Bu faktöre kadar tanılanmış ve tanılanmamış gruplar arasında en yüksek ve düşük faktörler değişirken, bu faktörde, iki uç aynı tanı grubunda ve bir sınıf düzeyi farkla görülmüştür. NE faktöründe en yüksek puanı alan bu 12. sınıf grubu, DA faktöründe de en yüksek puanı almıştır ($\bar{x} = 4.20$). DA faktörünün en düşük ortalama puanını alan grup ise tanılanmamış öğrencilerin 9. sınıf grubudur ($M = 3.37$). Ek olarak göze net bir şekilde çarpan durum, DA faktörünün sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak, sınıf düzeyi arttıkça alınan ortalama puanların giderek artmasıdır.

DA faktörüne benzer şekilde YID ortalamaları da sınıf düzeyi arttıkça artmaktadır (tanılanmamış 10. sınıf öğrenciler en düşük ortalamadadır; $\bar{x} = 3.55$; en yüksek ise, tanılanmış 12. sınıf öğrencileridir; $\bar{x} = 3.73$). YAL faktöründe yüksek puanlar her iki grup için de 9 ve 12. sınıflarda toplanırken, düşük puanlar 10 ve 11. sınıfta toplanmaktadır. DID tanılanmamış 9. sınıf öğrencilerin daha yüksek ortalaması olması dışında, iki grup benzer ortalamalara sahiptir.



Şekil 19. 12. sınıftaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

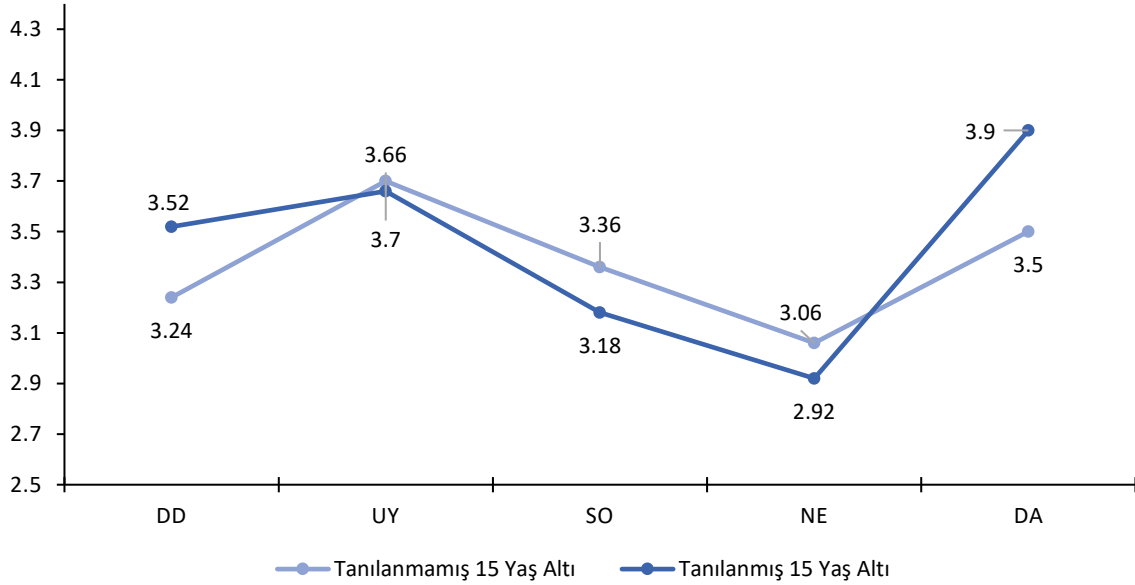
DAL faktöründe, yüksek puan ortalamaları tanılanmamış öğrencilerde sınıf düzeyi ile doğru orantılıyken, tanılanmış öğrencilerde ters orantılıdır. ID faktörünün yüksek ortalaması tanılanmış 11. sınıf öğrencileridir ($\bar{x} = 3.48$) fakat tanılanmamış 9. sınıf öğrencileri de belirgin yüksek bir ortalamaya sahiptir ($\bar{x} = 3.43$). Bu faktörün en düşük ortalaması ise tanılanmamış 10. sınıf öğrencileridir. AL faktöründe her iki grup için sınıf düzeyine, belirli bir sınıf için göre farklılık görülmektedir. Tanılanmamış 12. sınıf öğrencileri en yüksek ($\bar{x} = 3.91$), tanılanmış 12. sınıf öğrenciler ($\bar{x} = 3.31$) en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 27

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

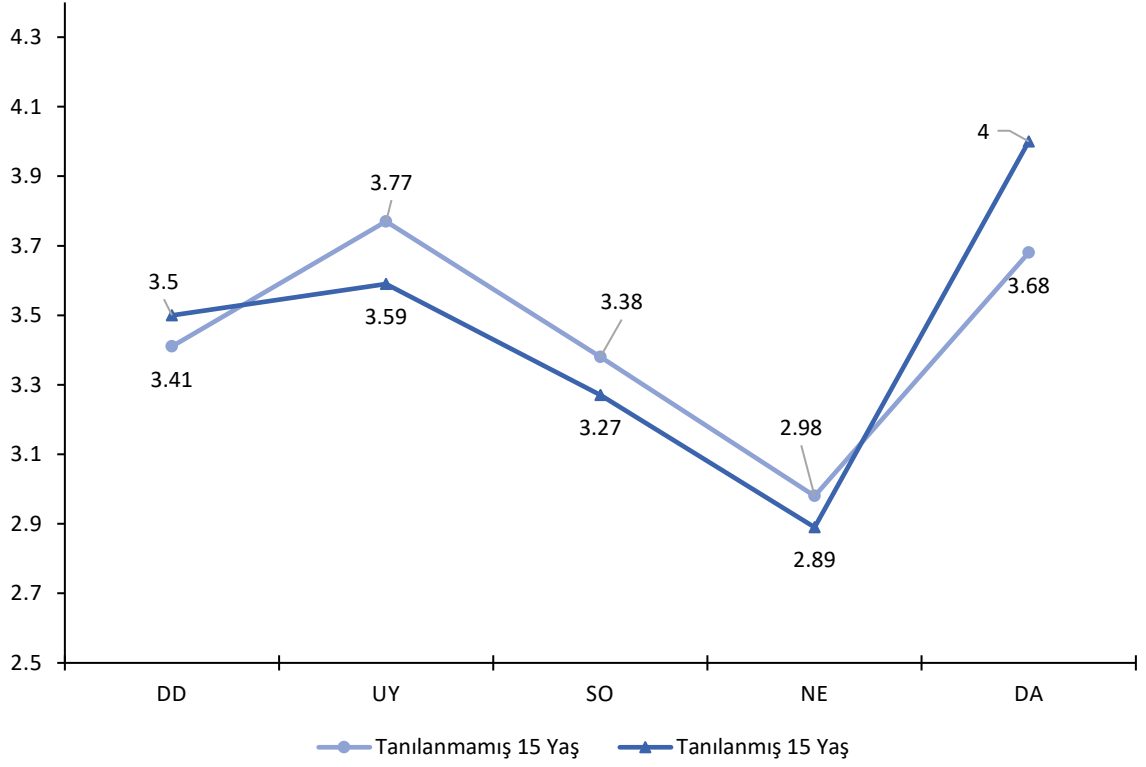
Tanı Durumu	Sınıf Düzeyi	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
	9(n = 94)	3.33	0.77	3.72	0.53	3.45	0.73	3.04	0.89	3.64	0.62	3.57	0.57	3.90	0.52	3.25	0.90	3.86	0.53	3.43	0.61	3.89	0.46
Tanılanmamış (n = 345)	10(n = 146)	3.40	0.78	3.72	0.55	3.38	0.77	2.98	0.76	3.64	0.65	3.55	0.55	3.76	0.65	3.08	0.81	3.73	0.64	3.34	0.55	3.75	0.57
	11(n = 60)	3.46	0.72	3.42	0.56	3.32	0.61	3.28	0.79	3.77	0.58	3.60	0.46	3.72	0.52	3.09	0.84	3.77	0.57	3.37	0.53	3.72	0.48
	12(n = 45)	3.62	0.79	3.76	0.57	3.19	0.74	3.11	0.68	3.72	0.60	3.65	0.47	3.98	0.62	3.01	0.87	3.98	0.67	3.37	0.53	3.91	0.56
Tanılanmış (n = 343)	9(n = 123)	3.59	0.80	3.64	0.56	3.29	0.69	2.87	0.73	3.98	0.59	3.64	0.47	3.82	0.65	3.03	0.84	3.63	0.62	3.37	0.50	3.73	0.57
	10(n = 106)	3.36	0.80	3.54	0.63	3.22	0.73	2.88	0.77	3.89	0.57	3.65	0.44	3.67	0.63	2.99	0.87	3.58	0.54	3.36	0.52	3.58	0.49
	11(n = 56)	3.65	0.73	3.61	0.52	3.35	0.66	2.80	0.69	4.00	0.55	3.77	0.43	3.81	0.67	3.11	0.84	3.54	0.62	3.48	0.50	3.54	0.56
	12(n = 58)	3.65	0.78	3.54	0.65	3.32	0.66	3.03	0.88	4.20	0.49	3.73	0.39	3.89	0.56	3.05	0.81	3.31	0.59	3.43	0.47	3.31	0.46

Yaş. Tanılanmamış örneklemdaki öğrencilerin yaş ortalaması 15.57, tanılanmış örneklemin yaş ortalaması da 15.66 iken grupların yaşları açısından farklılaşmadığı görülmüştür $t(661.053) = -1.09$, $p = .277$, %95CI [-0.264, -0.076]. DD faktörüne bakıldığında en düşük faktör ortalamasına tanılanmamış grubun 14 yaş ve altı üyeleri sahipken ($\bar{x} = 3.24$), en yüksek ortalama tanılanmış grubun 17 yaşında olan üyeleridir ($\bar{x} = 3.75$). Yaş ile sınıf düzeyi ortalamalarının yüksek ve düşük grupları eş üyeler için aynıdır. Benzer şekilde yaş gruplarındaki yüksek ve düşük ortalamalar, sınıf düzeyindeki yüksek ve düşük gruplar için aynıdır. SO faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış grubun 16 yaş grubudur ($\bar{x} = 3.42$), en düşük ortalamaya sahip grup ise 14 yaş ve altıdır ($\bar{x} = 3.18$).

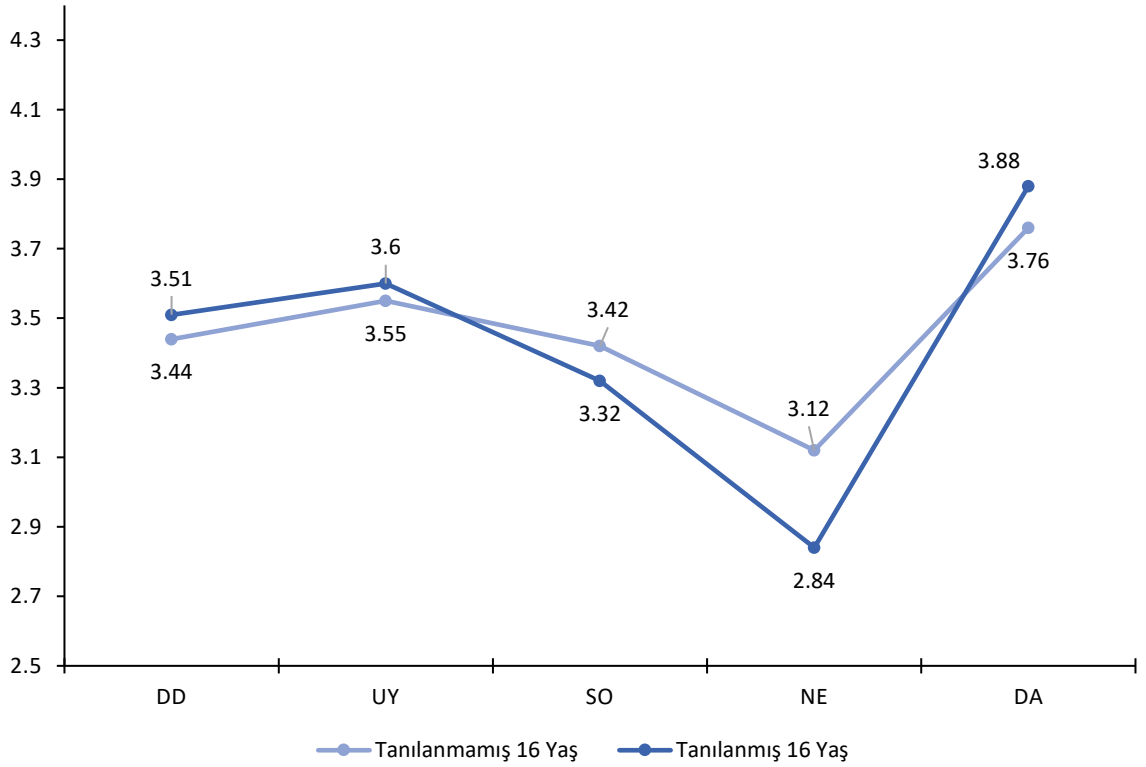


Şekil 20. 15 yaşın altındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

NE faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış grubun 17 yaşındaki üyeleridir ($\bar{x} = 3.22$). En düşük ortalama ise tanılanmış grubun 17 yaşındaki üyeleridir ($\bar{x} = 2.58$). Fakat aynı grubun 18 yaşındaki ($\bar{x} = 3.19$) üyeleri ile aralarında büyük bir fark vardır, 18 yaşındakilerin, 12. sınıf üyelerinden oluştuğu da düşünüldüğünde, her iki değişken için de, son sınıfta NE ortalamasının arttığı görülmektedir. DA faktörünün en düşük ortalaması tanılanmamış grubun 14 yaş ve altı üyeleridir ($\bar{x} = 3.50$), en yüksek ortalama ise tanılanmış grubun 18 ve üstü yaş grubudur ($\bar{x} = 4.27$). Ayrıca bu ortalama, tüm kişilik özellikleri faktörlerinin en yüksek ortalamaya sahip olanıdır.

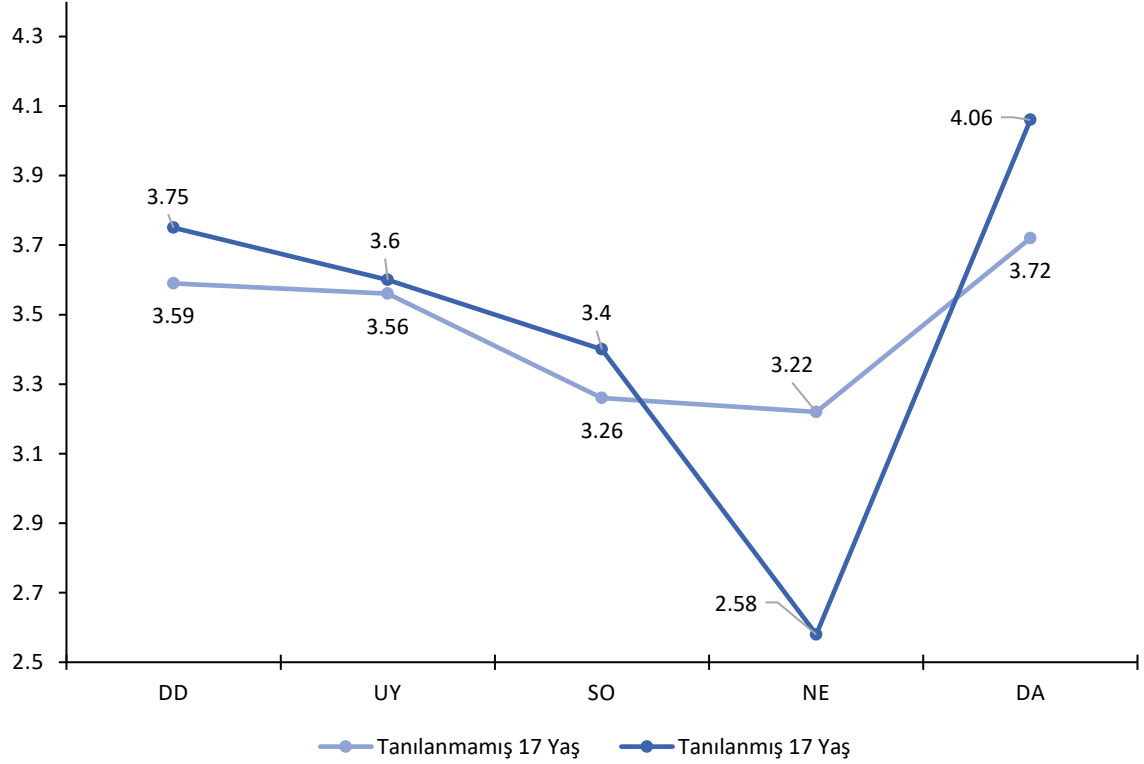


Şekil 21. 15 yaşındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.



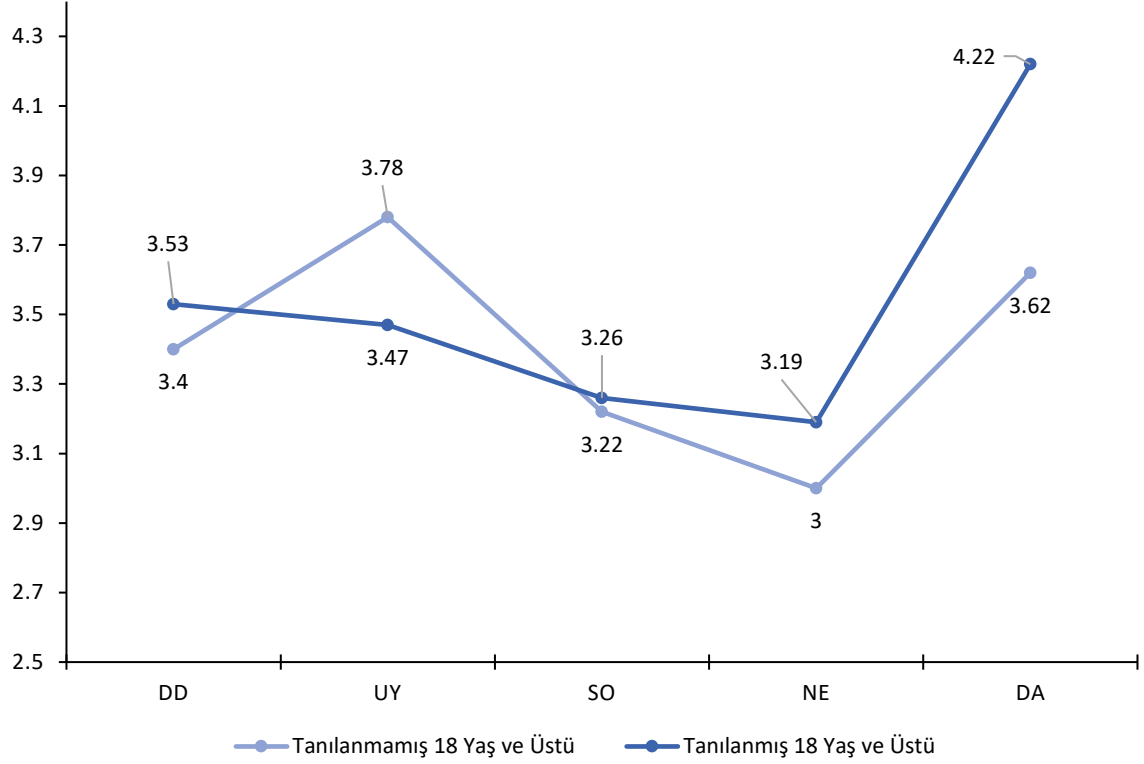
Şekil 22. 16 yaşındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

YID faktörü, DA ile aynı tanı ve yaş gruplarında yüksek ve düşük ortalamalara sahiptir. YAL faktöründe, belirgin farklar görülmemiştir. DID faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış grubun 17 yaş üyeleridir ($\bar{x} = 3.20$), en düşük ortalama ise aynı grubun 18 yaş ve üstü üyeleridir ($\bar{x} = 2.53$).



Şekil 23. 17 yaşındaki tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

17 ile 18 ve üstü yaş üyeleri arasındaki bu düşüş, tanılanmış grupta da görülmüştür. DAL faktörünün ortalamaları yaş ile nispeten doğru orantı ile yükselmektedir. ID faktöründe belirgin bir ortalama değişikliği, betimsel olarak görülmemekteyken, en düşük ortalama tanılanmamış grubun 18 yaş ve üstü ($\bar{x} = 3.09$), en yüksek ortalama tanılanmış grubun 16 yaş üyeleridir ($\bar{x} = 3.44$). AL faktörünün ortalamalarında yaşa göre inceleme yapıldığında iç bükey bir parabol eğrisinde değişim görülmektedir. En yüksek ortalamalar her iki grupta da 18 yaş ve üstünde görülmektedir.



Şekil 24. 18 yaş ve üstü tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanların grafiği.

Kardeş sayısı. Tanılanmamış ve tanılanmış grupların kardeş sayısı farklılığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Kardeş sayısı açısından farklılaştığı görülmüştür, $F(1,680) = 74.39, p < .001$. Genel olarak bakıldığında, tanılanmış örneklemin tek çocuk olma veya bir kardeşi olma sıklığı daha fazladır. Tanılanmış örnekleminde çok kardeş sayısı, tanılanmamışlara göre daha seyrek. DID faktörü hariç, yüksek ve düşük ortalamalar genellikle iki uçta yer almaktadır. DD faktöründe en yüksek ortalama tanılanmış örnekleminde üç veya daha fazla kardeşi olanlardır ($\bar{x} = 3.86$). En düşük ortalama ise, tanılanmamış örneklemin kardeşi olmayan tek çocuk olanlardır ($\bar{x} = 3.38$). Aynı grup uyumluluk faktöründe de en yüksek puana sahiptir ($\bar{x} = 3.87$). UY faktöründe en düşük ortalama ise tanılanmamış grubun iki kardeşi olan gruptur ($\bar{x} = 3.52$). SO faktöründe en düşük ortalama tanılanmamış örneklemindeki üç veya daha fazla kardeşi olanlardır ($\bar{x} = 3.25$). En yüksek ortalama ise tanılanmamış grubun üç veya daha fazla kardeşi olanlardır ($\bar{x} = 3.50$).

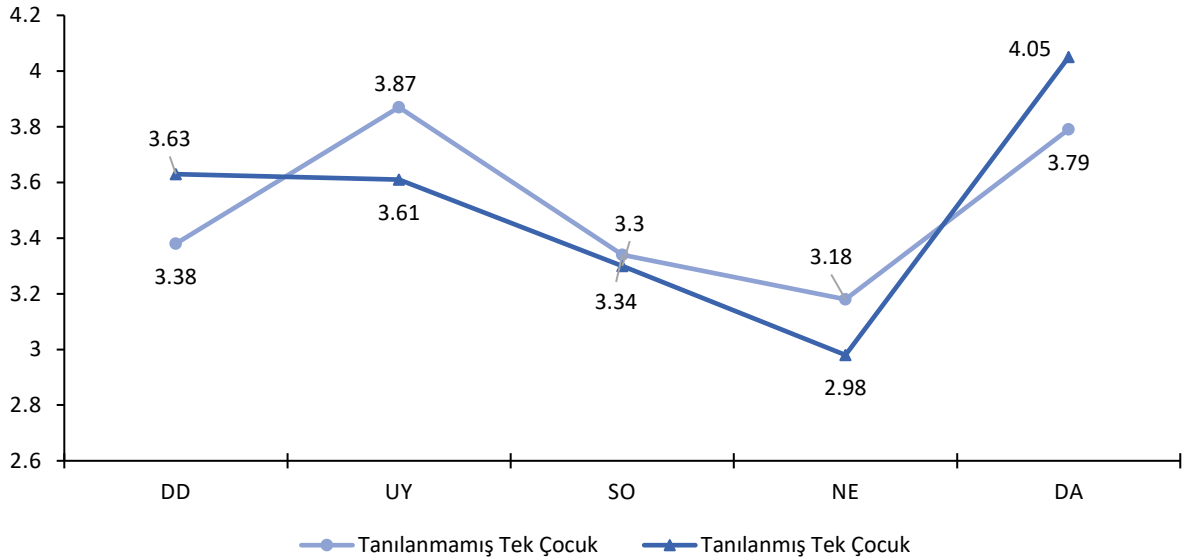
Tablo 28

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

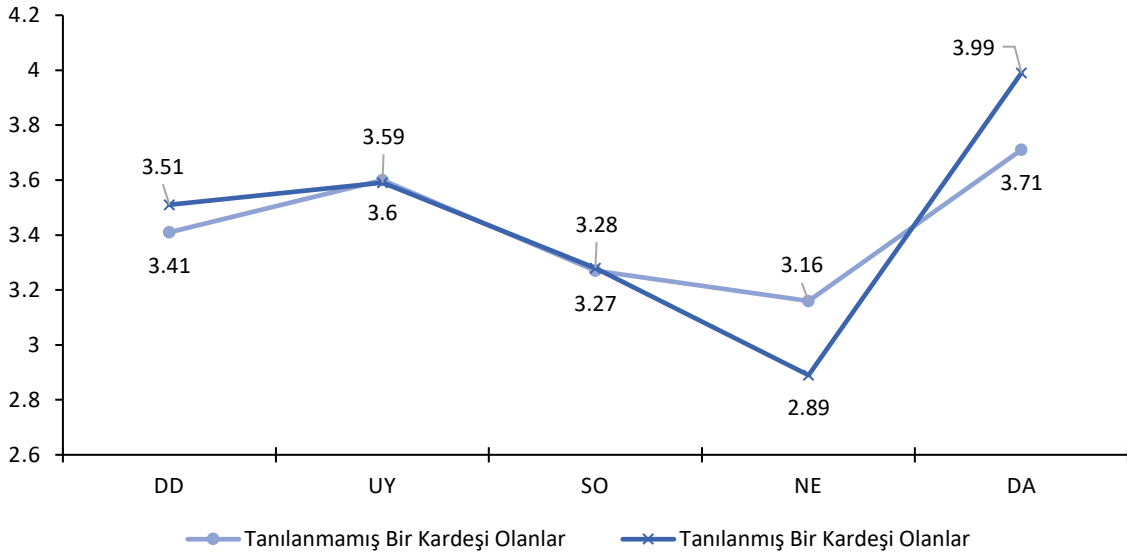
Tanı Durumu	Yaş	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış (n = 343)	15-(n = 44)	3.24	0.97	3.70	.51	3.36	0.73	3.06	1.03	3.50	0.59	3.41	0.62	3.76	0.49	3.16	0.97	3.80	0.53	3.30	0.64	3.78	0.44
	15(n = 146)	3.41	0.73	3.77	0.55	3.38	0.78	2.98	0.72	3.68	0.64	3.58	0.52	3.89	0.54	3.14	0.85	3.84	0.59	3.38	0.56	3.87	0.50
	16(n = 82)	3.44	0.72	3.55	0.56	3.42	0.67	3.12	0.82	3.76	0.61	3.61	0.53	3.70	0.72	3.10	0.77	3.62	0.61	3.38	0.54	3.67	0.60
	17(n = 57)	3.59	0.79	3.56	0.60	3.26	0.69	3.22	0.74	3.72	0.57	3.66	0.47	3.88	0.52	3.20	0.82	3.78	0.61	3.46	0.52	3.83	0.52
	18+(n = 14)	3.40	0.74	3.78	0.51	3.22	0.85	3.00	0.75	3.62	0.64	3.54	0.46	3.79	0.78	2.53	0.91	3.99	0.72	3.09	0.52	3.88	0.65
Tanılanmış (n = 338)	15-(n = 51)	3.52	0.75	3.66	0.57	3.18	0.74	2.92	0.74	3.90	0.58	3.60	0.44	3.87	0.62	3.04	0.77	3.62	0.66	3.35	0.43	3.75	0.56
	15(n = 130)	3.50	0.81	3.59	0.61	3.27	0.66	2.89	0.75	4.00	0.59	3.63	0.47	3.77	0.59	3.03	0.84	3.63	0.53	3.37	0.52	3.70	0.50
	16(n = 81)	3.51	0.78	3.60	0.58	3.32	0.73	2.84	0.73	3.88	0.53	3.72	0.40	3.73	0.71	3.09	0.89	3.60	0.60	3.44	0.54	3.67	0.57
	17(n = 35)	3.75	0.72	3.60	0.49	3.40	0.66	2.58	0.63	4.06	0.52	3.76	0.40	3.81	0.65	3.03	0.82	3.38	0.59	3.43	0.41	3.61	0.55
	18+(n = 41)	3.53	0.83	3.47	0.68	3.26	0.71	3.19	0.92	4.22	0.53	3.75	0.42	3.88	0.56	2.93	0.80	3.19	0.60	3.38	0.47	3.55	0.46

Not. "15-" 14 yaş ve altını, "18+" 18 yaş ve üstünü ifade etmektedir.

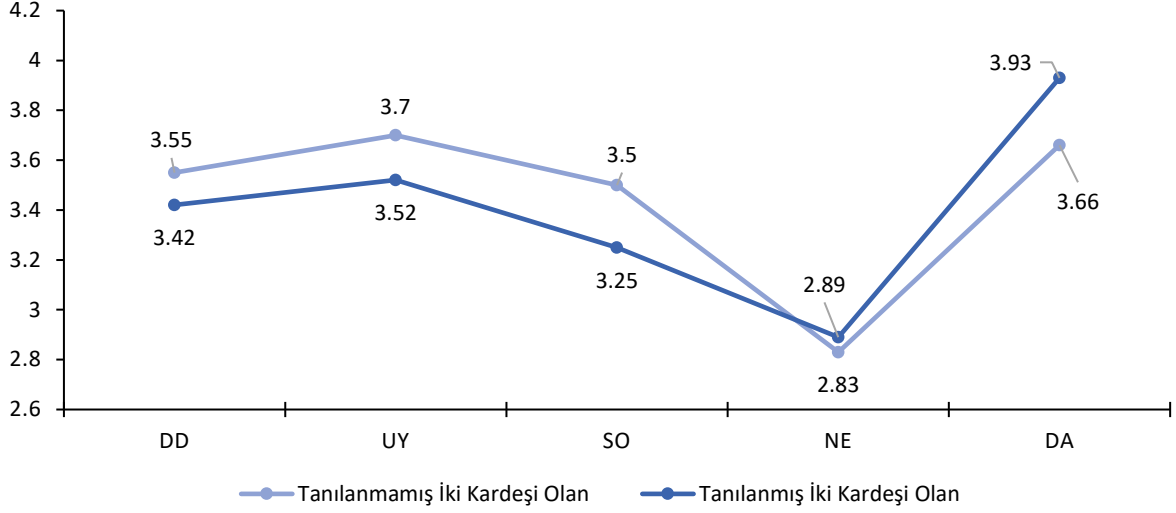
NE faktöründe, tek kardeşi olan tanılanmamış grup ($\bar{x} = 3.16$) en yüksek ortalamaya sahipken, en düşük ortalama tanılanmış grubun ($\bar{x} = 2.672$) üç veya daha fazla kardeşi olan üyeleridir. Genel olarak bakıldığında, iki tanı grubunda ortalama farklılıkları belirgin olarak göze çarpmaktadır. DA faktöründe, tanılanmamış iki kardeşi olan grup ($\bar{x} = 3.615$) en düşük ortalamaya, tanılanmış üç ve daha fazla kardeşi olan grup ise ($\bar{x} = 4.076$) en yüksek ortalamaya sahiptir.



Şekil 25. Tek çocuk olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

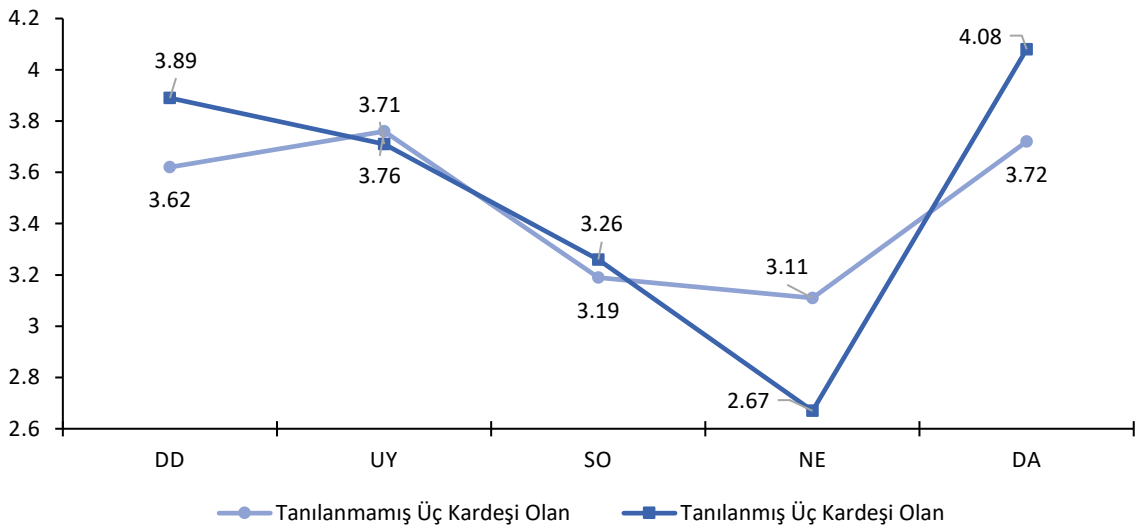


Şekil 26. Bir kardeşi olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 27. İki kardeşi olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

YID faktörü, tanılanmamış iki kardeşi olan grupta en düşük ($\bar{x} = 3.52$), tanılanmış üç ve daha fazla kardeşi olan grup ise ($\bar{x} = 3.81$) en yüksek ortalamaya sahiptir. Tanılanmamış ve tek çocuk olanlar ($\bar{x} = 3.98$) YAL faktöründe en yüksek ortalamaya sahipken, tanılanmış iki kardeşi olan grup ($\bar{x} = 3.75$) bu faktörde en yüksek ortalamaya sahiptir. DID faktöründe en düşük ortalama tanılanmamış grubun tek çocuk olan üyeleridir ($\bar{x} = 2.79$). Bu faktördeki en yüksek ortalama yine aynı grubun üç ve daha fazla kardeşi olan üyeleridir ($\bar{x} = 3.19$). DAL faktörüne bakıldığında, genel olarak iki grup arasında belirgin farklar görülmektedir. Benzer ortalama farklılıkları ID ve AL faktörlerinde de görülmektedir.



Şekil 28. Üç ve daha fazla kardeş tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin kardeş sayısına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

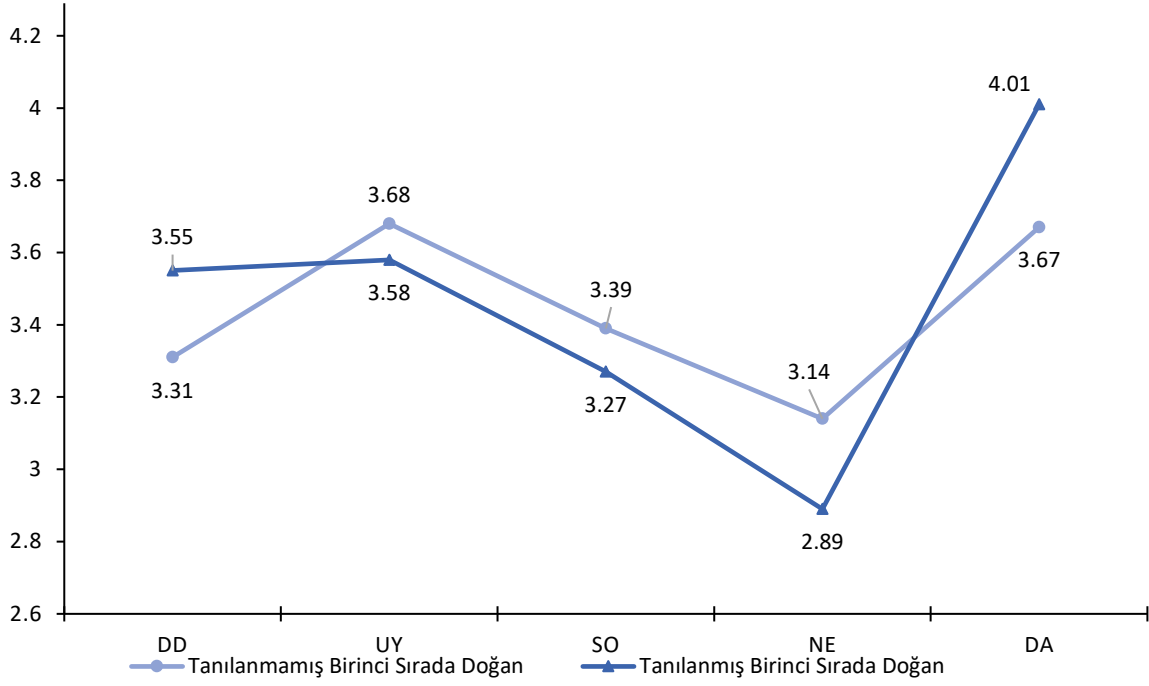
Tablo 29

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Kardeş Sayısı	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
	0 ($n = 19$)	3.38	0.94	3.87	0.50	3.34	0.76	3.18	0.78	3.79	0.60	3.59	0.62	3.98	0.33	2.79	0.69	3.80	0.46	3.23	0.53	3.89	0.34
Tanılanmamış ($n = 345$)	1 ($n = 139$)	3.41	0.78	3.60	0.57	3.27	0.67	3.16	0.85	3.71	0.58	3.60	0.49	3.81	0.59	3.17	0.85	3.76	0.59	3.41	0.54	3.79	0.52
	2 ($n = 112$)	3.36	0.77	3.71	0.55	3.39	0.79	3.08	0.76	3.62	0.62	3.52	0.53	3.79	0.63	3.07	0.83	3.81	0.61	3.32	0.55	3.80	0.54
	3+ ($n = 75$)	3.55	0.70	3.70	0.56	3.50	0.72	2.83	0.73	3.66	0.71	3.61	0.57	3.86	0.61	3.18	0.91	3.77	0.67	3.42	0.62	3.81	0.58
Tanılanmış ($n = 337$)	0 ($n = 43$)	3.63	0.78	3.61	0.65	3.30	0.79	2.98	0.84	4.05	0.56	3.59	0.36	3.85	0.56	3.00	0.68	3.55	0.67	3.37	0.36	3.71	0.54
	1 ($n = 213$)	3.51	0.81	3.59	0.58	3.28	0.69	2.89	0.77	3.99	0.57	3.73	0.43	3.78	0.63	3.04	0.83	3.52	0.58	3.42	0.50	3.66	0.53
	2 ($n = 60$)	3.42	0.73	3.52	0.56	3.25	0.61	2.89	0.73	3.93	0.55	3.54	0.49	3.75	0.69	2.99	0.90	3.61	0.64	3.30	0.55	3.68	0.55
	3+ ($n = 21$)	3.86	0.62	3.71	0.69	3.26	0.69	2.67	0.70	4.08	0.66	3.81	0.41	3.97	0.45	3.10	0.96	3.59	0.55	3.49	0.50	3.79	0.39

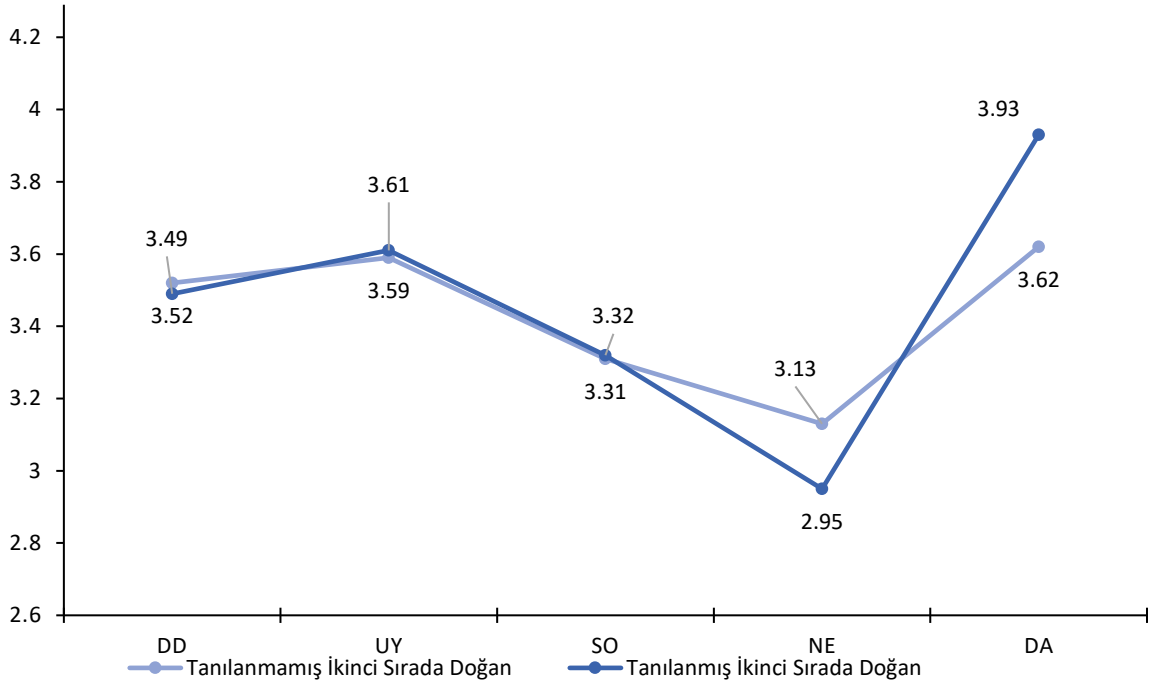
Not. "3+" üç kardeş ve üstünü ifade etmektedir.

Doğum sırası. Tanılanmamış ve tanılanmış grupların doğum sırasına farklılığını görmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Doğum sırası açısından farklılaştığı görülmüştür $F(1,667) = 42.00, p < .001$). Doğum sırasına göre iki grup incelendiğinde, tanılanmış grubun üyelerinin çoğunun ilk çocuk olduğu görülmektedir. Tanılanmamış grupta, ikinci sırada, tanılanmış gruba daha fazla öğrenci vardır.

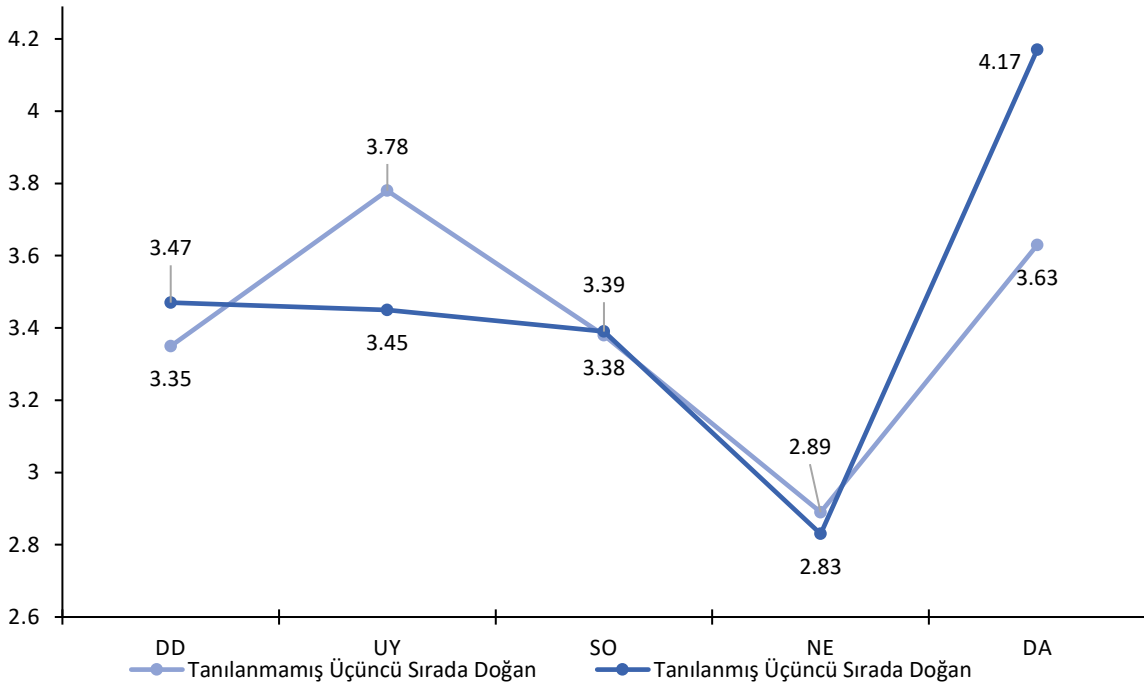


Şekil 29. Birinci sırada doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

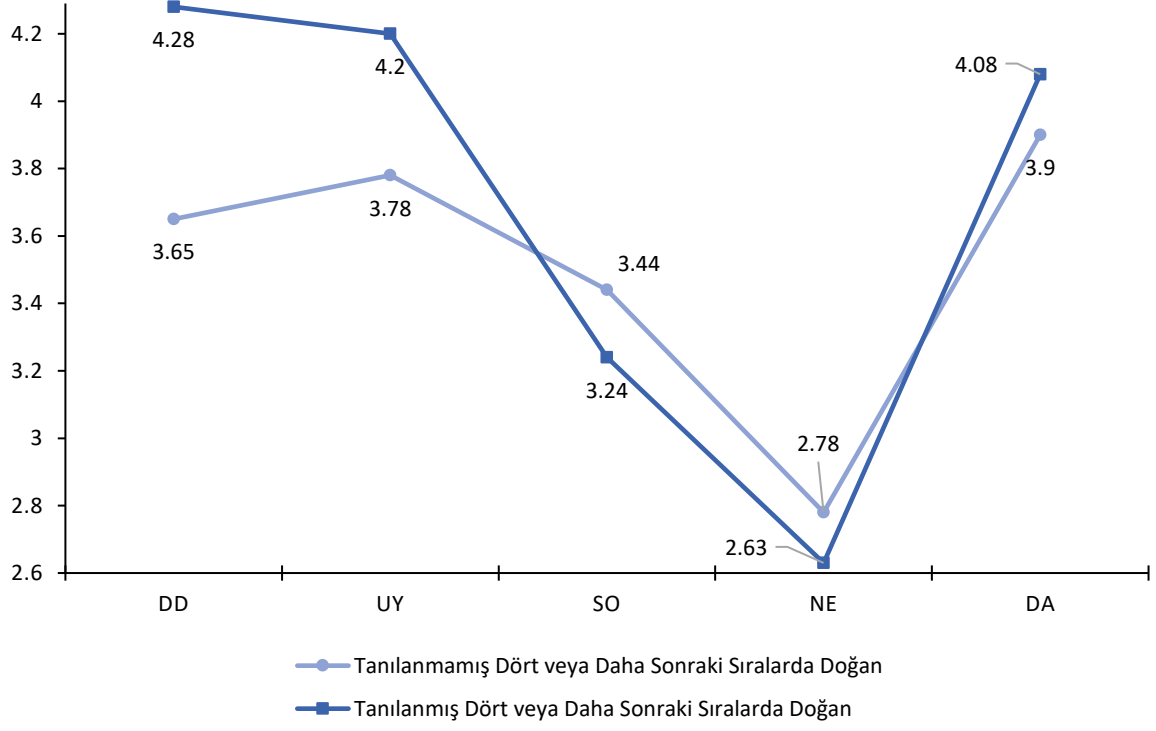
Kardeş sayısı ve doğum sırasına göre bakıldığında, tanılanmış grupların genelde tek çocuk veya bir kardeşi olan, ilk doğan çocuklardan oluştuğu görülmektedir. İlk doğan ($n = 212$) ve ikinci sırada doğan ($n = 93$) tanılanmış grubun dördüncü veya daha sonra doğan üyeleri oldukça azdır ($n = 5$). Fakat tanılanmamış grubun dördüncü veya daha sonra doğan üyeleri, bu gruba göre oldukça fazladır ($n = 32$). Ek olarak örneklem üyeleri sayısı bu değişken için ortalamalar üzerine istatistiksel analizler yapılmadan konuşmaya yetecek düzeyde değildir.



Şekil 30. İkinci sırada doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 31. Üçüncü sırada doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 32. Dört veya daha sonraki sıralarda doğan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin doğum sırasına göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

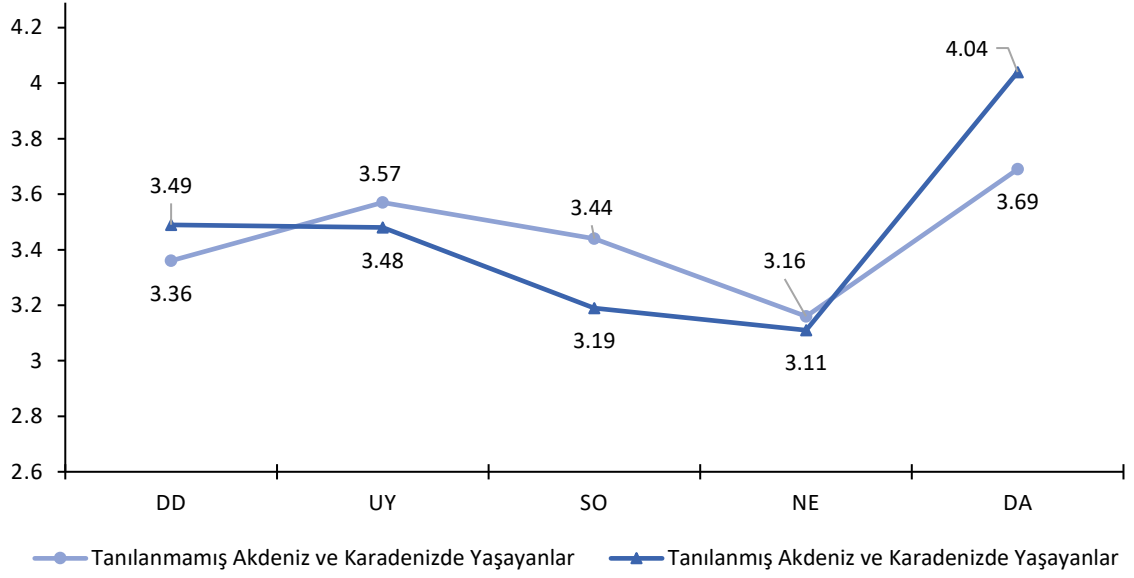
Tablo 30

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri

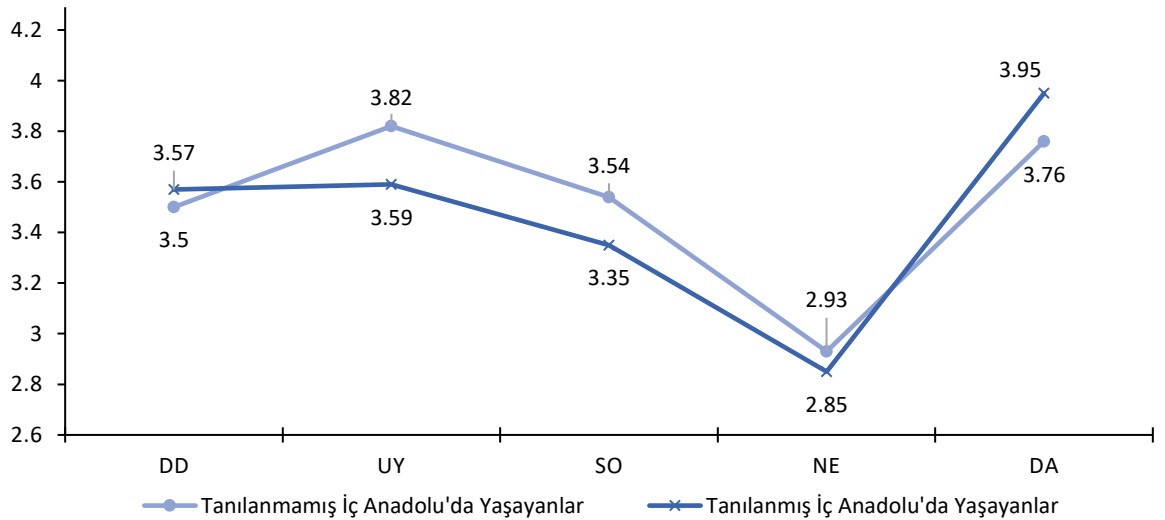
Tanı Durumu	Doğum Sırası	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış ($n = 337$)	1 ($n = 148$)	3.31	0.81	3.68	0.58	3.39	0.77	3.14	0.80	3.67	0.63	3.59	0.51	3.80	0.58	3.11	0.86	3.77	0.57	3.36	0.53	3.79	0.50
	2 ($n = 114$)	3.52	0.70	3.59	0.56	3.31	0.68	3.13	0.86	3.62	0.60	3.59	0.51	3.84	0.60	3.14	0.81	3.76	0.65	3.39	0.54	3.80	0.56
	3 ($n = 43$)	3.35	0.81	3.78	0.49	3.38	0.72	2.89	0.66	3.63	0.67	3.42	0.62	3.90	0.57	3.11	0.88	3.91	0.56	3.28	0.66	3.90	0.48
	4+ ($n = 32$)	3.65	0.68	3.78	0.54	3.44	0.81	2.78	0.66	3.90	0.59	3.70	0.50	3.77	0.70	3.09	0.95	3.67	0.69	3.43	0.58	3.72	0.65
Tanılanmış ($n = 332$)	1 ($n = 212$)	3.55	0.81	3.58	0.60	3.27	0.71	2.89	0.77	4.01	0.54	3.70	0.44	3.80	0.64	3.08	0.81	3.55	0.63	3.42	0.47	3.68	0.55
	2 ($n = 93$)	3.49	0.73	3.61	0.56	3.32	0.64	2.95	0.75	3.93	0.61	3.64	0.44	3.79	0.53	2.96	0.82	3.54	0.51	3.34	0.51	3.68	0.42
	3 ($n = 22$)	3.47	0.87	3.45	0.67	3.39	0.58	2.83	0.88	4.17	0.52	3.69	0.52	3.84	0.75	2.96	1.08	3.60	0.72	3.37	0.63	3.73	0.63
	4+ ($n = 5$)	4.28	0.26	4.20	0.52	3.24	0.62	2.63	0.39	4.08	0.58	3.64	0.25	4.30	0.43	2.63	1.18	3.60	0.65	3.19	0.64	3.97	0.41

Not. "4+" dördüncü sıra ve üstünü ifade etmektedir.

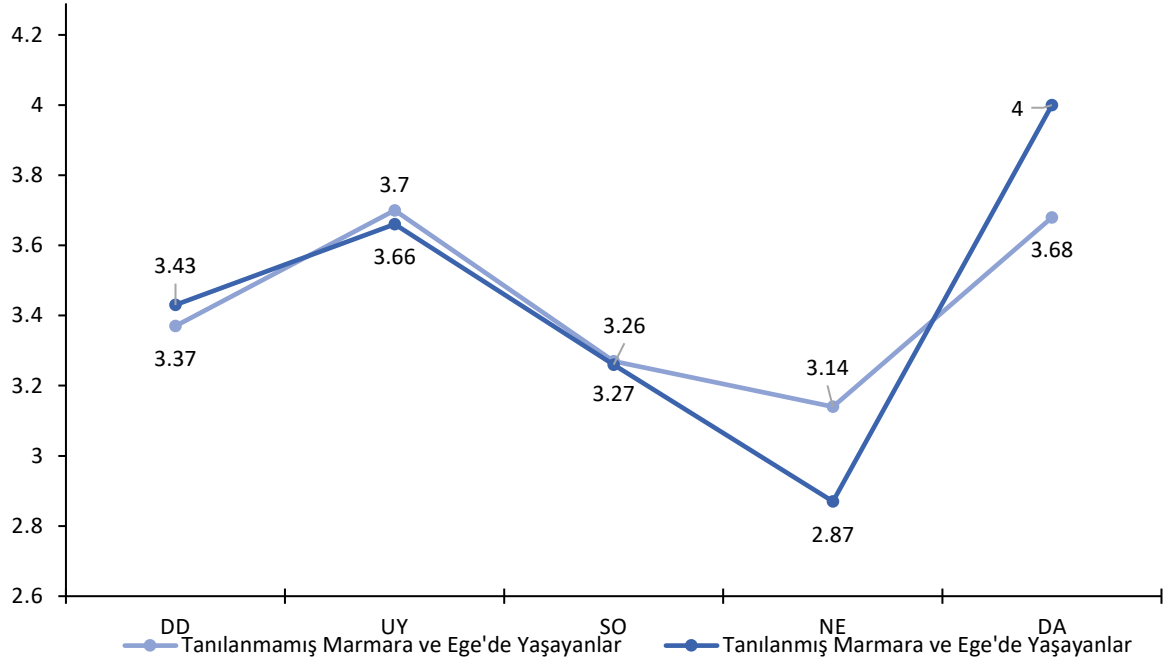
Yaşanılan bölge. ANOVA sonuçlarına göre, bölge açısından (Tablo 31) anlamlı bir farklılaşma, tanı grupları açısından yoktur, $F(1, 686) = 0.35, p < .55$. Verilerin ağırlıklı toplandığı bölgeler Marmara ve Ege'dir. Yine de diğer bölgelerin yeterince temsil edildiği, tanı grubuna göre anlamlı farklılaşmanın olmadığını gösteren bu analiz sonucuna göre savunulabilir. Dolayısıyla, bölgelerin dezavantajlı olması dolayısıyla sonuçların yanlılığı söz değildir.



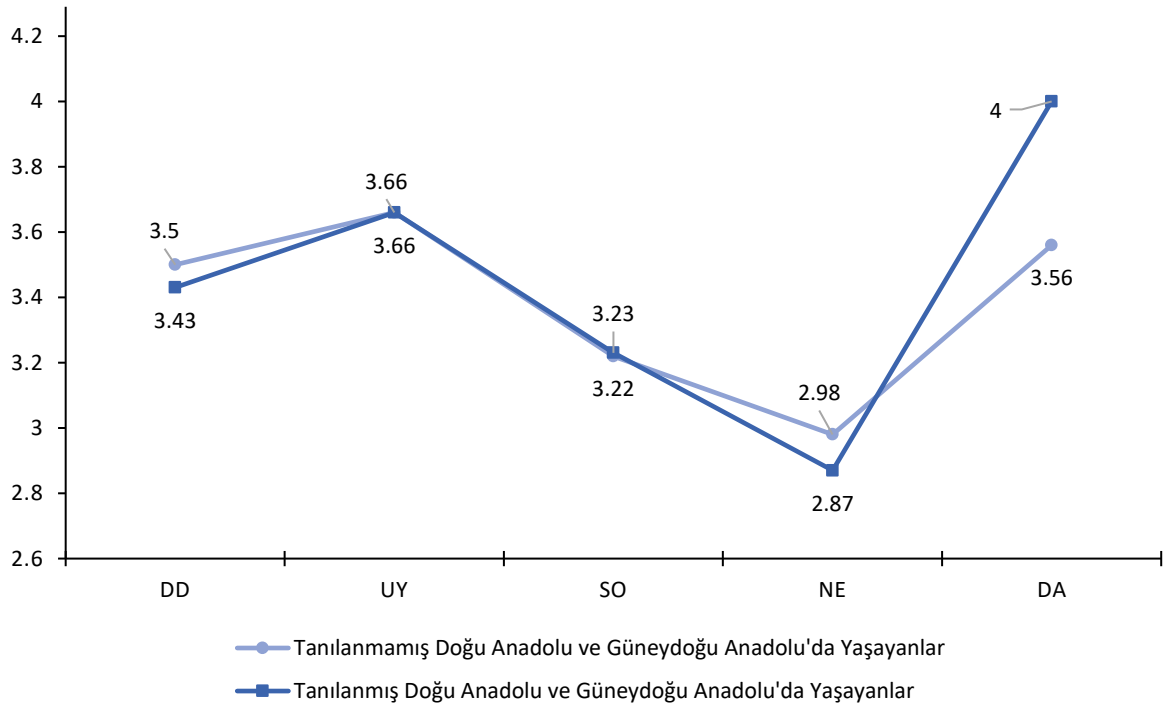
Şekil 33. Akdeniz ve Karadeniz'de tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 34. İç Anadolu'da yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 35. Marmara ve Ege'de yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 36. Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu'da yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşadıkları bölgeye göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

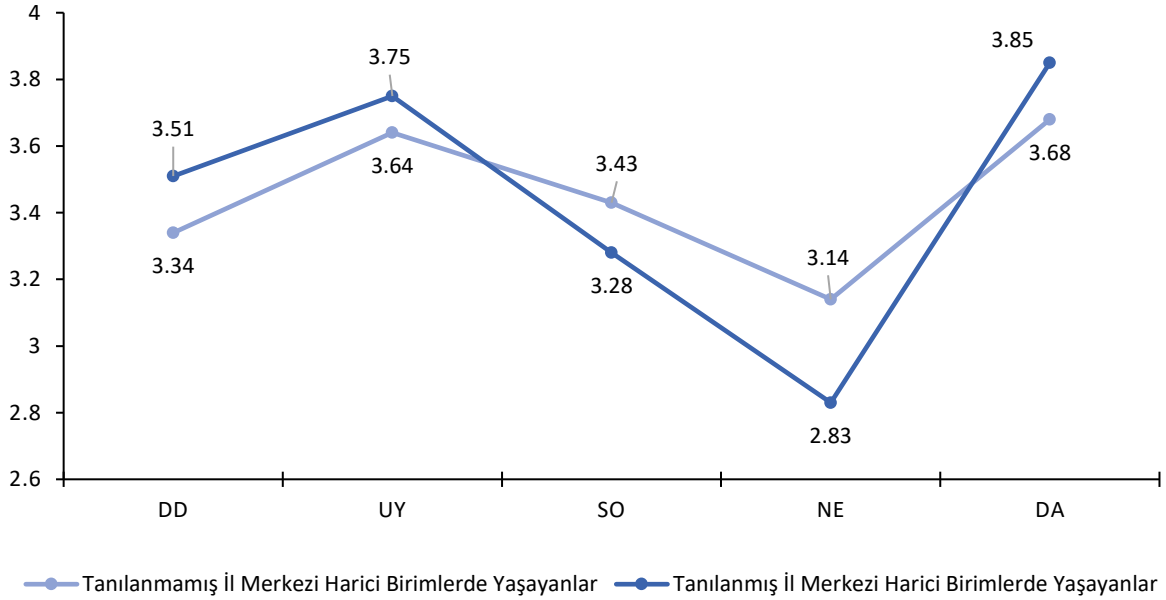
Tablo 31

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Yaşadıkları Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Bölge	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış ($n = 345$)	A ($n = 112$)	3.36	0.80	3.57	0.58	3.44	0.68	3.16	0.80	3.69	0.60	3.57	0.50	3.8	0.57	3.14	0.84	3.73	0.58	3.38	0.55	3.74	0.50
	B ($n = 67$)	3.50	0.75	3.82	0.50	3.54	0.73	2.93	0.79	3.76	0.60	3.69	0.53	4.00	0.54	3.36	0.94	4.01	0.56	3.54	0.62	4.00	0.50
	C ($n = 84$)	3.37	0.80	3.70	0.54	3.27	0.72	3.14	0.84	3.68	0.60	3.46	0.50	3.91	0.54	2.88	0.76	3.78	0.53	3.20	0.47	3.85	0.47
	D ($n = 82$)	3.50	0.72	3.66	0.58	3.22	0.77	2.98	0.75	3.56	0.69	3.60	0.58	3.69	0.69	3.15	0.82	3.67	0.70	3.40	0.57	3.67	0.62
Tanılanmış ($n = 343$)	A ($n = 212$)	3.49	0.90	3.48	0.63	3.19	0.66	3.11	0.87	4.04	0.55	3.78	0.46	3.74	0.64	2.97	0.93	3.48	0.62	3.42	0.52	3.61	0.55
	B ($n = 93$)	3.57	0.79	3.59	0.57	3.35	0.69	2.85	0.74	3.95	0.59	3.69	0.47	3.79	0.67	3.16	0.83	3.65	0.58	3.45	0.53	3.73	0.55
	C ($n = 22$)	3.43	0.79	3.66	0.57	3.26	0.72	2.87	0.76	4.00	0.59	3.62	0.41	3.82	0.64	2.75	0.76	3.39	0.63	3.23	0.43	3.69	0.53
	D ($n = 5$)	3.67	0.65	3.53	0.67	3.17	0.67	2.83	0.73	4.09	0.48	3.69	0.38	3.75	0.46	3.29	0.79	3.59	0.50	3.51	0.46	3.67	0.35

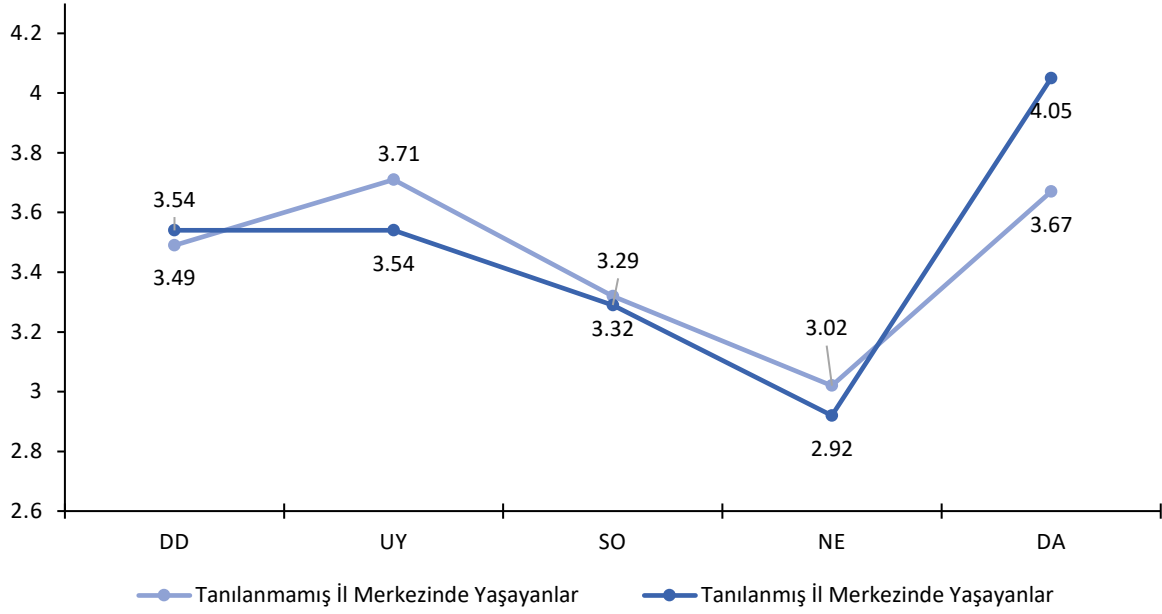
Not. A = Akdeniz ve Karadeniz, B = İç Anadolu, C = Marmara ve Ege, D = Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu

İkamet edilen şehir statüsü. ANOVA sonuçlarına göre, ikamet edilen şehir statüsü açısından farklılaşma tanı gruplarına göre anlamlıdır $F(1, 664) = 23.45, p < .001$ (Tablo 32). Tanılanmamışlar ve tanılanmışlar karşılaştığında, tanılanmış grupta il merkezinde yaşayanların oranı daha yüksektir. DD faktöründe en yüksek ortalama, tanılanmış il merkezinde yaşayan gruptadır ($\bar{x} = 3.54$). En düşük ortalama ise tanılanmamış il merkezi harici şehir statüsünde yaşayanlardır ($\bar{x} = 3.34$). UY faktöründe en yüksek ortalama tanılanmış il merkezi harici şehir statüsünde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.75$), en düşük ortalama ise tanılanmamış il merkezinde yaşayan gruptadır ($\bar{x} = 3.54$). SO faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış il merkezi harici yaşayan öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.43$). En düşük ortalama ise tanılanmamış ve il merkezinde yaşayan öğrencilerdedir.



Şekil 37. İl merkezi harici birimlerde yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin ikamet ettikleri şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

NE faktöründe, tanılanmamış il merkezi harici yaşayan öğrencilerin ortalaması en yüksektir ($\bar{x} = 3.14$), bu faktörde en düşük ortalama ise 2.83 ile tanılanmış il merkezi harici şehir statüsünde yaşayanlardır. DA faktöründe tanılanmış ve tanılanmamış öğrenciler arasında belirgin fark göze çarpmaktadır. En düşük ortalama tanılanmamış il merkezinde yaşayan öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.67$). En yüksek ortalama ise tanılanmış il merkezinde yaşayanlardır.



Şekil 38. İl merkezinde yaşayan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin ikamet ettikleri şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

YID en yüksek ortalama 3.70 ile tanılanmış il merkezinde yaşayan öğrencilerdedir. En düşük ortalama ise tanılanmamış il merkezi harici şehir statüsünde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.47$). YAL faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış il merkezi harici şehir statüsünde yaşayanlardayken ($\bar{x} = 3.82$) en düşük ortalama tanılanmış il merkezinde yaşayanlardır ($\bar{x} = 3.75$).

DID faktöründe tanılanmış ve il merkezi harici yaşayanlar en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{x} = 2.81$). En yüksek ortalama ise ($\bar{x} = 3.17$) tanılanmamış ve il merkezinde yaşayan öğrencilerdedir. DAL faktöründe tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin ortalama faktörleri arasında belirgin bir fark göze çarpmaktadır. Bu faktördeki yüksek ortalama tanılanmamış il merkezi harici statülerde yaşayanlarda ($\bar{x} = 3.79$) en düşük ortalama il merkezinde yaşayan tanılanmış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.53$). ID faktöründe en yüksek ortalama il merkezinde yaşayan tanılanmış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.45$). En düşük ortalama da, aynı grubun il merkezi harici birimlerde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.26$). AL faktöründe tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayanlarken ($\bar{x} = 3.81$), en düşük ortalama tanılanmış il merkezinde yaşanırlardadır ($\bar{x} = 3.65$).

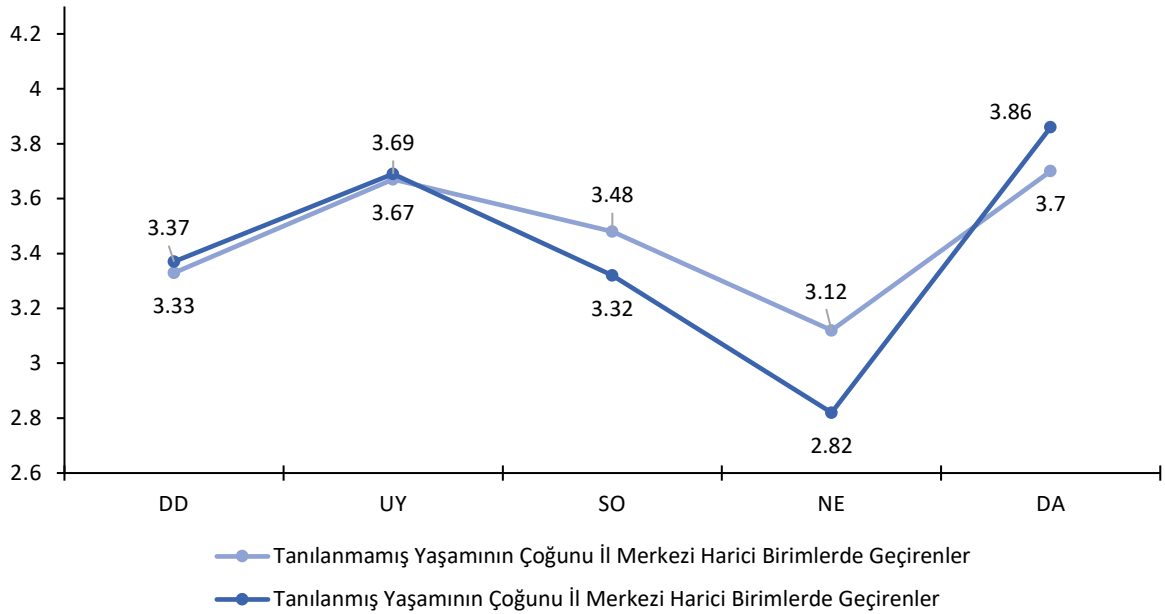
Tablo 32

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve İkamet Ettikleri Şehir Statüsüne Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Şehir Statüsü	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış (<i>n</i> = 333)	A (<i>n</i> = 149)	3.34	0.74	3.64	0.59	3.43	0.74	3.14	0.86	3.68	0.63	3.49	0.56	3.82	0.56	3.03	0.85	3.79	0.61	3.28	0.58	3.81	0.52
	B (<i>n</i> = 184)	3.49	0.79	3.71	0.53	3.32	0.73	3.02	0.75	3.67	0.62	3.63	0.49	3.82	0.63	3.17	0.85	3.77	0.61	3.42	0.53	3.80	0.55
Tanılanmış (<i>n</i> = 333)	A (<i>n</i> = 90)	3.51	0.73	3.75	0.47	3.28	0.64	2.83	0.68	3.85	0.59	3.62	0.45	3.87	0.60	2.81	0.78	3.61	0.57	3.26	0.47	3.75	0.49
	B (<i>n</i> = 243)	3.54	0.82	3.54	0.62	3.29	0.70	2.92	0.79	4.05	0.55	3.70	0.43	3.75	0.65	3.13	0.84	3.53	0.60	3.45	0.51	3.65	0.54

Not. A = İl merkezi harici, B = İl merkezi

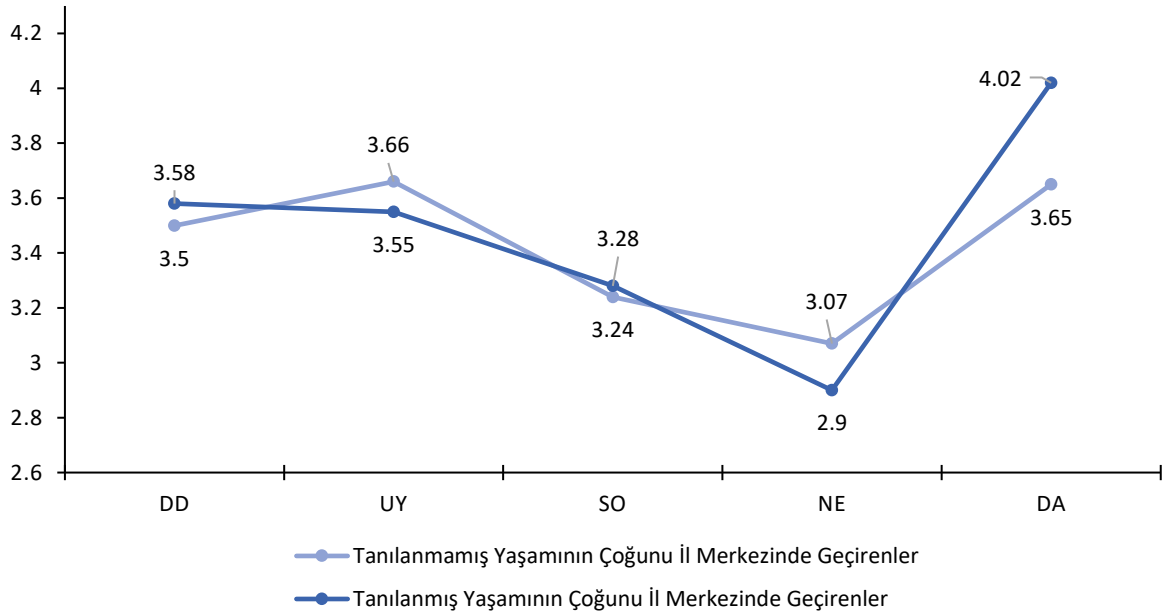
Yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüsü. ANOVA sonuçlarına göre, tanı grupları açısından yaşamın çoğunun geçirildiği yere göre anlamlı bir farklılaşma vardır $F(1,639) = 24.58$, $p < .001$ (Tablo 33). Yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüsüne göre, DD faktöründe alınan en yüksek ortalama il merkezinde yaşayan tanılanmış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.58$). En düşük ortalama ise tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayan öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.33$). UY faktöründe ise en yüksek ortalama tanılanmış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.69$). En düşük ortalama ise yine aynı tanı grubundaki il merkezinde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.55$). SO faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.48$). En düşük ortalama ise yine aynı tanı grubundaki il merkezinde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.24$).



Şekil 39. Yaşamının çoğunu il merkezi harici birimlerde geçiren tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

NE faktöründe en yüksek ortalama ($\bar{x} = 3.12$), tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardadır. En düşük ortalama ise tanılanmış, il merkezi harici birimlerde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 2.82$). DA faktöründe de benzer belirgin farklılık göze çarpmaktadır. Bu faktördeki en yüksek ortalama tanılanmış, il merkezinde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 4.02$), en düşük ortalama ise tanılanmamış il merkezinde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.65$). YID faktöründe en yüksek ortalama tanılanmış il merkezinde yaşayanlardadır ($\bar{x} = 3.69$), en düşük ortalama ise ($\bar{x} = 3.485$)

tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardır. YAL'de en yüksek ortalama tanılanmış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardır ($\bar{x} = 3.85$), en düşük ortalama ise ($\bar{x} = 3.774$) aynı gruptaki il merkezinde yaşayanlardır. DID faktöründe en yüksek ortalama ($\bar{x} = 3.12$), tanılanmamış grupta her iki şehir statüsünde de yaşayanlardır. Tanılanmış grupta ise belirgin bir ortalama farklı görülmekle birlikte dört gruptaki en düşük ortalama 2.78 ile tanılanmış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardır. DAL faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardır ($\bar{x} = 3.83$), en düşük ortalama ise 3.53 ile tanılanmış il merkezinde yaşayanlardır. ID faktöründe en yüksek ortalama 3.44 ile tanılanmış il merkezinde yaşayanlardır, en düşük ise tanılanmış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardır ($\bar{x} = 3.25$). AL faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış il merkezi harici birimlerde yaşayanlardayken ($\bar{x} = 3.82$), en düşük ortalama ise tanılanmış il merkezinde yaşayanlardır.



Şekil 40. Yaşamının çoğunu il merkezinde geçiren tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği şehir statüsüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

Tablo 33

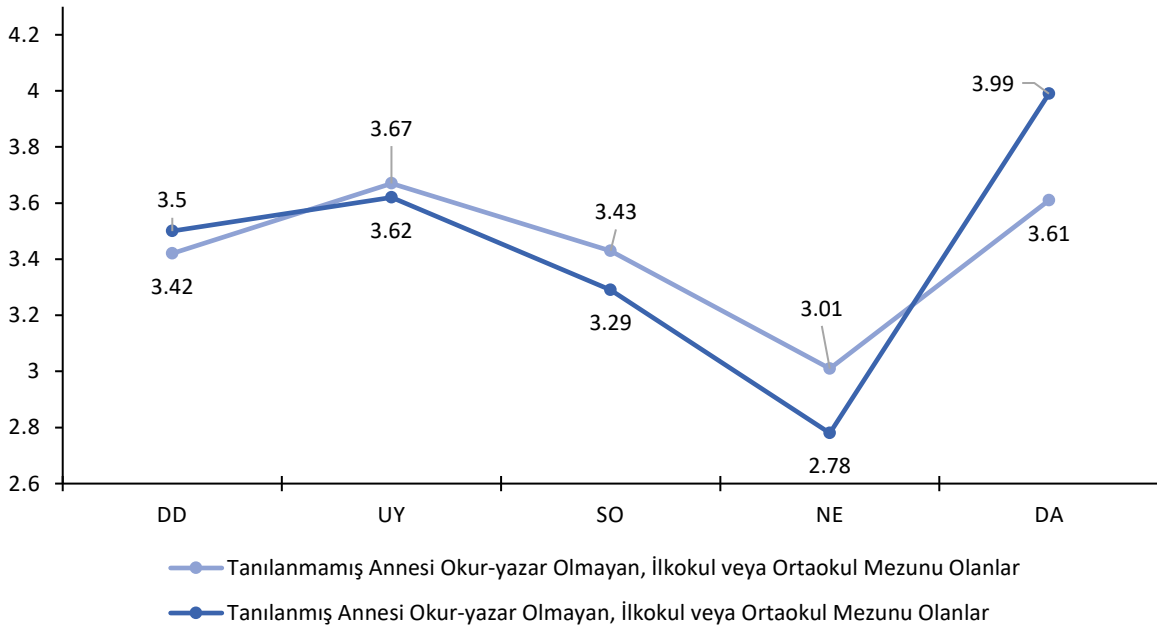
Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Şehir Statüsüne Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Şehir Statüsü	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış (n = 345)	A (n = 138)	3.33	0.72	3.67	0.59	3.48	0.72	3.12	0.85	3.70	0.61	3.49	0.58	3.89	0.62	3.12	0.83	3.83	0.62	3.32	0.60	3.82	0.56
	B (n = 185)	3.50	0.81	3.66	0.54	3.24	0.74	3.07	0.76	3.65	0.62	3.64	0.49	3.82	0.59	3.12	0.86	3.74	0.60	3.41	0.53	3.78	0.52
Tanılanmış (n = 342)	A (n = 78)	3.37	0.80	3.69	0.54	3.32	0.69	2.82	0.77	3.86	0.62	3.63	0.48	3.85	0.62	2.78	0.81	3.58	0.62	3.25	0.50	3.72	0.51
	B (n = 240)	3.58	0.78	3.55	0.59	3.28	0.69	2.90	0.77	4.02	0.55	3.69	0.43	3.77	0.64	3.12	0.84	3.53	0.59	3.44	0.49	3.66	0.53

Not. A = İl merkezi harici, B = İl merkezi

Aile sosyo-ekonomik düzeyi. ANOVA sonuçlarına göre, tanı durumuna göre aile sosyo-ekonomik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık vardır $F(1, 681) = 15.43, p < .001$ (Tablo 34). Bu faktördeki yüksek ve düşük puanlar, her düzeyde uygun örneklem sayısı olmadığı için belirtilmemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyde örneklemin büyük çoğunun orta düzeydedir.

Anne eğitim düzeyi. Anne eğitim düzeyine bakıldığında tanı durumuna göre anlamlı farklılık vardır $F(1, 682) = 237.89, p < .001$ (Tablo 35). DD faktöründe en yüksek ortalama 3.61 ile annesi lise düzeyinde eğitime sahip olan tanılanmış gruptadır. En düşük ortalama ise lisans veya lisansüstü düzeyinde olanların olduğu tanılanmamış gruptadır ($\bar{x} = 3.30$). UY faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış grubun, annesi lise düzeyi eğitime sahip öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.70$). En düşük ortalama ise yine annesi lise düzeyinden mezun olan fakat tanılanmamış gruptaki öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.40$). SO faktöründeki en yüksek ortalama tanılanmamış annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu eğitim düzeyinden mezun öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.43$). En düşük ortalama ise yine aynı grubun annesi lisans veya lisansüstü düzeyi mezunu öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.22$).



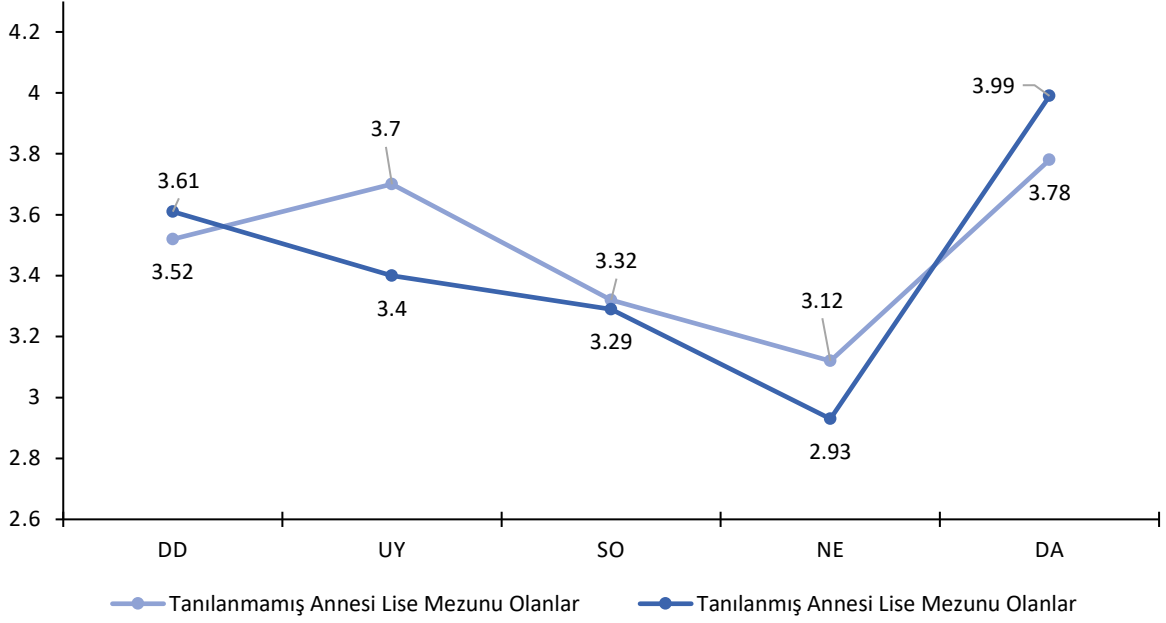
Şekil 41. Annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olanlar tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

Tablo 34

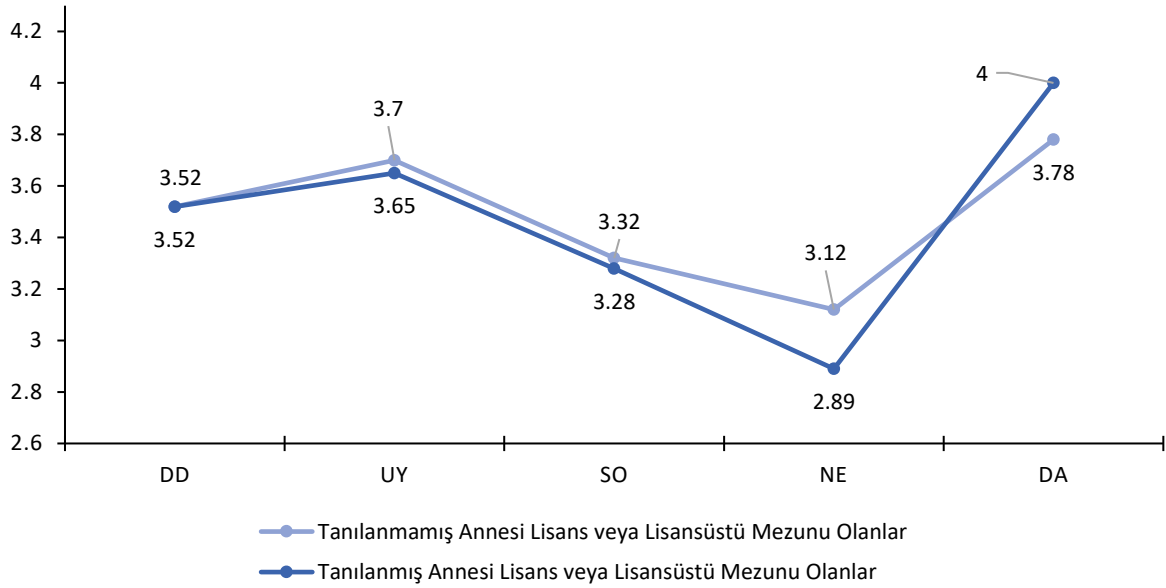
Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Düzy	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
	D ($n = 15$)	3.70	0.55	3.53	0.62	3.33	0.85	3.41	1.16	3.90	0.57	3.58	0.46	3.91	0.79	3.63	0.80	3.79	0.74	3.60	0.53	3.86	0.69
Tanılanmamış ($n = 342$)	O ($n = 311$)	3.41	0.78	3.68	0.56	3.37	0.73	3.06	0.77	3.67	0.61	3.57	0.54	3.82	0.59	3.09	0.85	3.79	0.60	3.36	0.56	3.80	0.53
	Y ($n = 16$)	3.43	0.63	3.61	0.49	3.12	0.62	2.91	0.93	3.63	0.89	3.76	0.38	3.82	0.46	3.27	0.77	3.56	0.49	3.54	0.43	3.69	0.43
	D ($n = 10$)	4.05	0.90	3.66	0.45	3.26	0.64	2.49	0.62	4.26	0.64	3.79	0.60	3.92	0.33	2.44	0.81	3.47	0.58	3.19	0.56	3.71	0.24
Tanılanmış ($n = 341$)	O ($n = 284$)	3.53	0.78	3.58	0.59	3.28	0.69	2.93	0.78	4.01	0.56	3.67	0.43	3.79	0.63	3.03	0.84	3.56	0.59	3.38	0.50	3.68	0.52
	Y ($n = 47$)	3.48	0.86	3.60	0.66	3.34	0.74	2.73	0.69	3.84	0.60	3.72	0.45	3.73	0.71	3.18	0.80	3.50	0.65	3.48	0.49	3.62	0.63

Not. "D" = düşük, "O" = orta, "Y" = yüksek



Şekil 42. Annesi lise mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 43. Annesi lisans veya lisansüstü mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

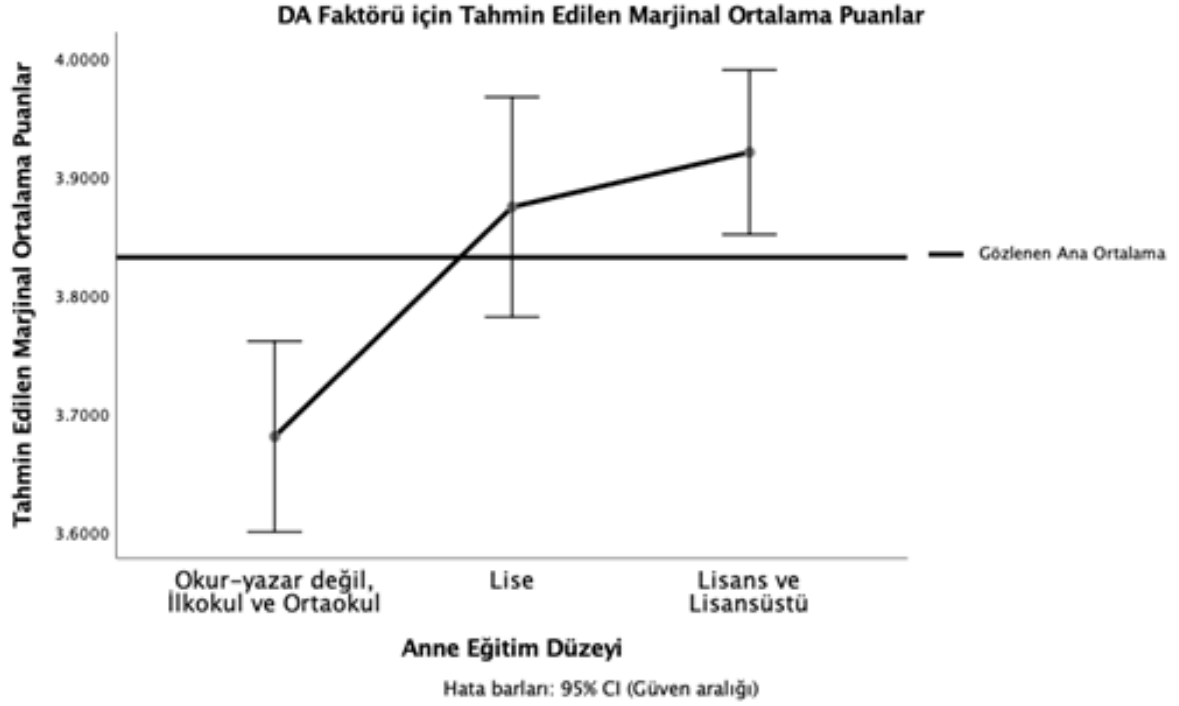
NE faktöründe anne eğitim düzeyine göre tanılanmış ve tanılanmamış öğrenciler arasında belirgin ortalama farklılıkları görülmektedir. En yüksek ortalama annesi lise düzeyi mezunu tanılanmamış öğrencilerdeyken ($\bar{x} = 3.12$), en düşük

ortalama annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul düzeyi eğitim mezunu tanılanmış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 2.78$).

DA faktöründe de belirgin ortalama farklılık vardır. En yüksek ortalama 4.00 ile annesi lisans veya lisansüstü düzeyi mezunu tanılanmış öğrencilerde, en düşük ortalama ise 3.61 ile annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul düzeyi mezunu tanılanmamış öğrencilerdedir.

Kişilik özellikleri ortalamalarının anne eğitim durumuna göre ortalama farklılığı test etmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Bu analizin betimsel bilgileri Tablo 14'te verilmiştir. MANOVA için varyans homojenliği DD, UY, SO, NE ve DA faktörleri ve anne eğitim düzeyi için Box's M değerleriyle saptanmıştır $F(30, 1008137.66) = 1.12$; $p = .298$). MANOVA bulguları, kişilik özelliklerinin beş faktörüne anne eğitim düzeyinin anlamlı çok değişkenli bir etkisi olduğunu göstermiştir Wilks's $\lambda = .95$, $F(10, 1354) = 3.85$, $p < .001$, $\omega^2 = .03$, güç = 1. Kişiliğin envanterinin faktöründen sadece DA faktörü için anlamlı tek yönlü F testi sonucu elde edilmiştir $F(1, 681) = 10.37$, $p < .001$, $\omega^2 = .01$, güç = .99.

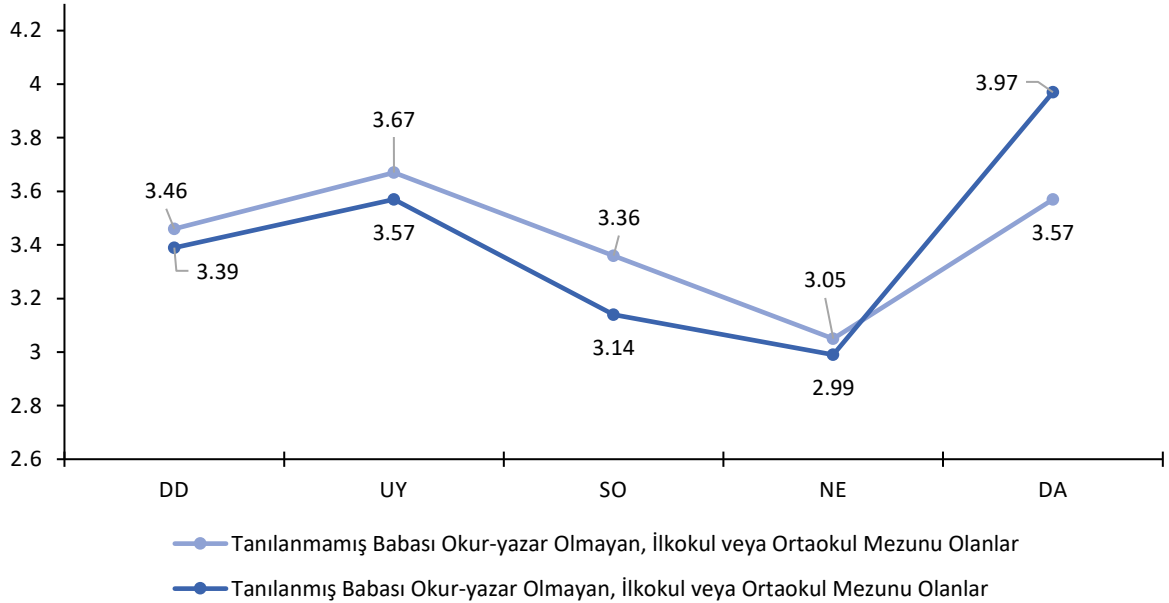
F testi anlamlılığı sonrası, hangi eğitim düzeyi gruplamasının DA faktöründe farklılığa sahip olduğunun analizi için Tukey's HSD post-hoc testi yapılmıştır. Okur-yazar olmayan anneler ile ilkokul ve ortaokul mezunlarını kapsayan "ortaokul ve altı" ($n = 221$, $\bar{x} = 3.68$, $ss = 0.65$), lise mezunları ($n = 166$, $\bar{x} = 3.87$, $ss = 0.59$) son olarak lisans ve lisans üstü mezunlarından oluşan sınıflamalar ($n = 297$, $\bar{x} = 3.92$, $ss = 0.59$) incelenmiştir. Annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan grubun, DA faktöründe, annesinin eğitim düzeyi lise ($p = .006$, std. hata = 0.06) ve lisans ve üstü olanlara ($p < .001$, std. hata = 0.05) göre anlamlı olarak daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Fakat lise ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi olanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p = .714$, std. hata = 0.06, Cohen's $f = .16$).



Şekil 44. DA faktörü için tahmin edilen marjinal ortalamalar.

YID faktöründe en yüksek ortalama annesi lise düzeyi mezunu olan tanılanmış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.76$). En düşük ortalama ise 3.54 ile annesi lisans veya lisansüstü düzeyi mezunu olan tanılanmamış öğrencilerdedir. YAL faktöründe en yüksek ortalama 3.86 ile anne eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü tanılanmamış olan öğrencilerdedir. En düşük ortalama 3.73 ile anne eğitim düzeyi lise olan tanılanmış öğrencilerdedir. DID faktöründe en yüksek ortalama 3.21 ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan tanılanmamış öğrencilerdeyken, en düşük ortalama 2.86 ile yine aynı gruptaki fakat anne eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü olan öğrencilerdedir. DAL faktöründe en yüksek ortalama 3.88 ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan tanılanmamış öğrencilerdedir. En düşük ortalama ise anne eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü olan tanılanmamış öğrencilerdedir. ID faktöründeki en yüksek ortalama 3.47 ile anne eğitim düzeyi lise olan tanılanmamış öğrencilerdedir. En düşük ortalama ise 3.24 ile anne eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü olan tanılanmamış öğrencilerdedir. AL faktöründe en yüksek ortalama 3.87 ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan tanılanmamış öğrencilerdedir. En düşük ortalama ise 3.65 ile annesinin eğitim düzeyi lise olan tanılanmamış öğrencilerdedir.

Baba eğitim düzeyi. Tanı durumuna göre baba eğitim durumuna bakıldığında anlamlı farklılık vardır $F(1, 680) = 148.45, p < .001$ (Tablo 36). DD faktöründe en yüksek ortalama babasının eğitim düzeyi lise olan tanılanmış gruptadır ($\bar{x} = 3.36$). En düşük ortalama ise tanılanmamış gruptaki babalarının eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü olanlardır ($\bar{x} = 3.63$). UY faktöründeki en yüksek ortalama babasının eğitim düzeyi lise olan tanılanmamış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 3.30$). En düşük ortalama ise babasının eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan tanılanmamış öğrencilerdedir. SO faktöründe en yüksek ortalama 3.44 ile babasının eğitim düzeyi lise olan tanılanmamış öğrencilerdedir. En düşük ortalama ise 3.14 ile babasının eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan tanılanmamış öğrencilerdedir.



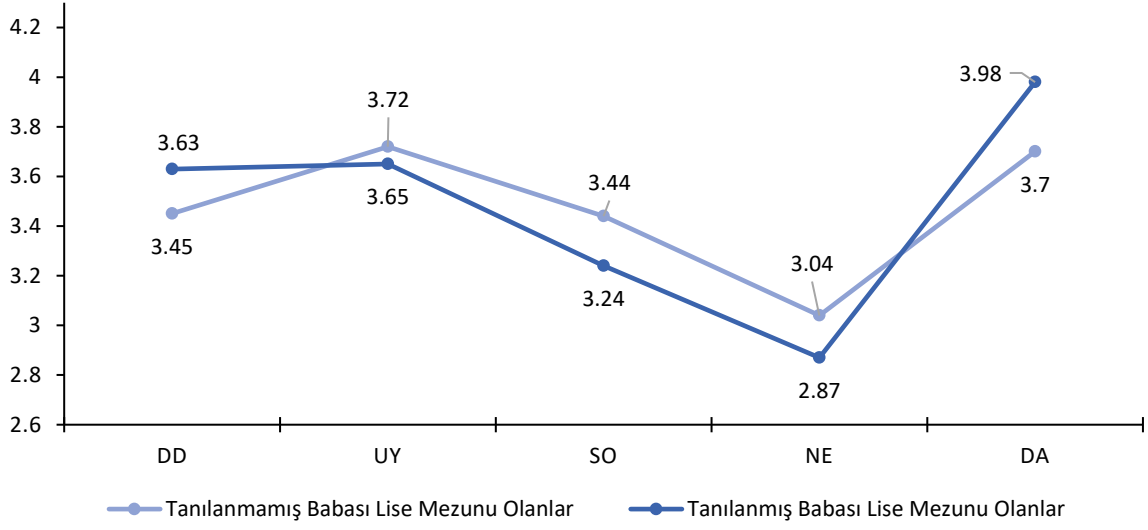
Şekil 45. Babası okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

Tablo 35

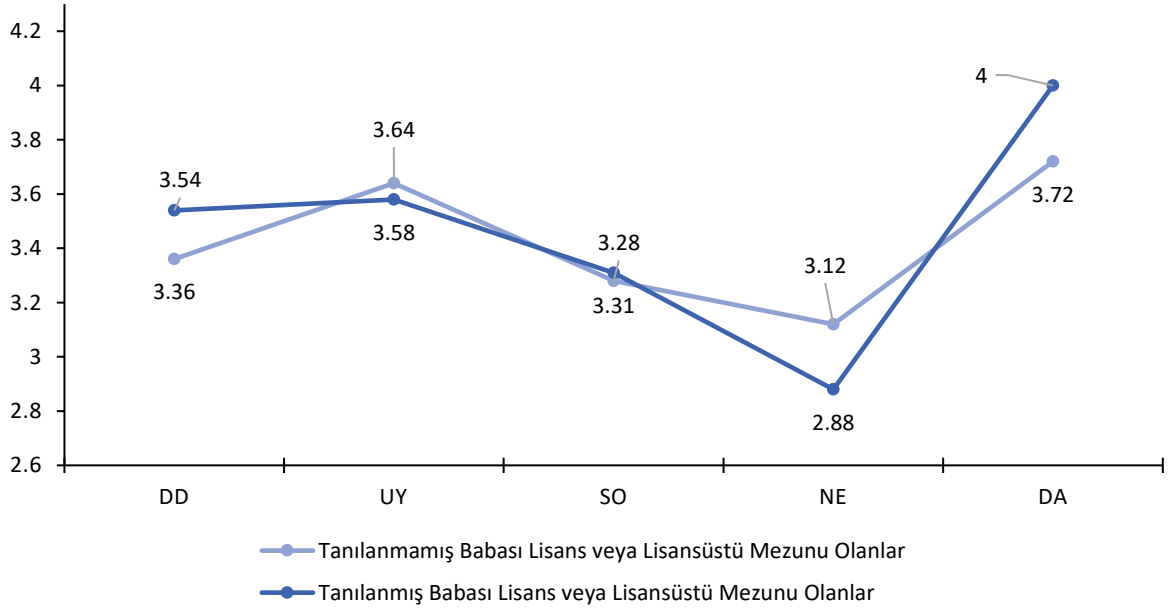
Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	Eğitim Düzey	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
	X (n = 182)	3.42	0.73	3.67	0.55	3.43	0.75	3.01	0.77	3.61	0.65	3.56	0.54	3.86	0.64	3.21	0.83	3.884	0.62	3.41	0.57	3.87	0.56
Tanılanmamış (n = 343)	Y (n = 91)	3.52	0.75	3.70	0.57	3.32	0.67	3.12	0.80	3.78	0.57	3.62	0.51	3.80	0.55	3.14	0.84	3.682	0.55	3.40	0.56	3.74	0.49
	Z (n = 70)	3.30	0.90	3.65	0.58	3.22	0.77	3.15	0.87	3.68	0.62	3.54	0.52	3.76	0.55	2.86	0.86	3.647	0.59	3.24	0.52	3.71	0.50
Tanılanmış (n = 341)	X (n = 39)	3.50	0.72	3.62	0.53	3.29	0.63	2.78	0.73	3.99	0.55	3.63	0.37	3.805	0.52	3.25	0.90	3.732	0.57	3.46	0.50	3.77	0.43
	Y (n = 75)	3.61	0.79	3.40	0.63	3.29	0.71	2.93	0.73	3.99	0.59	3.76	0.44	3.726	0.67	3.12	0.86	3.573	0.56	3.47	0.50	3.65	0.50
	Z (n = 227)	3.52	0.81	3.65	0.58	3.28	0.70	2.89	0.79	4.00	0.57	3.66	0.45	3.815	0.63	2.96	0.81	3.507	0.61	3.35	0.49	3.67	0.55

Not. "X" = okuryazar değil, ilkokul, ortaokul, "Y" = lise, "Z" = lisans, lisansüstü



Şekil 46. Babası lise mezunu olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.



Şekil 47. Babası lisans veya lisansüstü olan tanılanmamış ve tanılanmış ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

NE faktöründe en yüksek ortalama 3.12 ile babasının eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü olan tanılanmamış öğrencilerdeyken, en düşük ortalama babasının eğitim düzeyi lise olan tanılanmamış öğrencilerdedir ($\bar{x} = 2.87$). DA faktöründe en yüksek ortalama 4.00 ile babasının eğitim düzeyi lisans veya lisansüstü olan tanılanmamış öğrencilerdedir.

En düşük ortalama ise 3.5 ile babasının eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan öğrencilerdedir. YID faktöründe en yüksek ortalama 3.70 ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan gruptadır. En düşük ortalama ise 3.51 ile okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul grubundaki tanılanmamış öğrencilerdedir. YAL faktöründe en yüksek ortalama 3.90 ile lise grubunda olan tanılanmamış öğrencilerdedir. En düşük ortalama 3.78 ile tanılanmamış lisans veya lisansüstü grubunda olan öğrencilerdedir. DID'de en yüksek ortalama 3.16 ile tanılanmamış öğrenciler içindeki lise grubundadır. En düşük ortalama ise 3.02 ile tanılanmamış öğrenciler içindeki lisans veya lisansüstü grubundadır. DAL'de en yüksek ortalama tanılanmamış öğrencilerdeki okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul ($\bar{x} = 3.85$) grubundadır. En düşük ise tanılanmamış öğrencilerin okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul ($\bar{x} = 3.41$) grubundadır. ID faktöründe en yüksek ortalama tanılanmamış öğrencilerin içerisindeki okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul grubundadır ($\bar{x} = 3.44$), en düşük ortalama ise 3.31 ile tanılanmamış öğrencilerin okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul grubundadır. AL faktöründe en yüksek ortalama 3.81 ile tanılanmamış öğrencilerin lise grubundadır. En düşük ortalama ise tanılanmamış 3.61 ile öğrencilerin okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul grubundadır.

Tablo 36

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Tanı Durumu ve Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

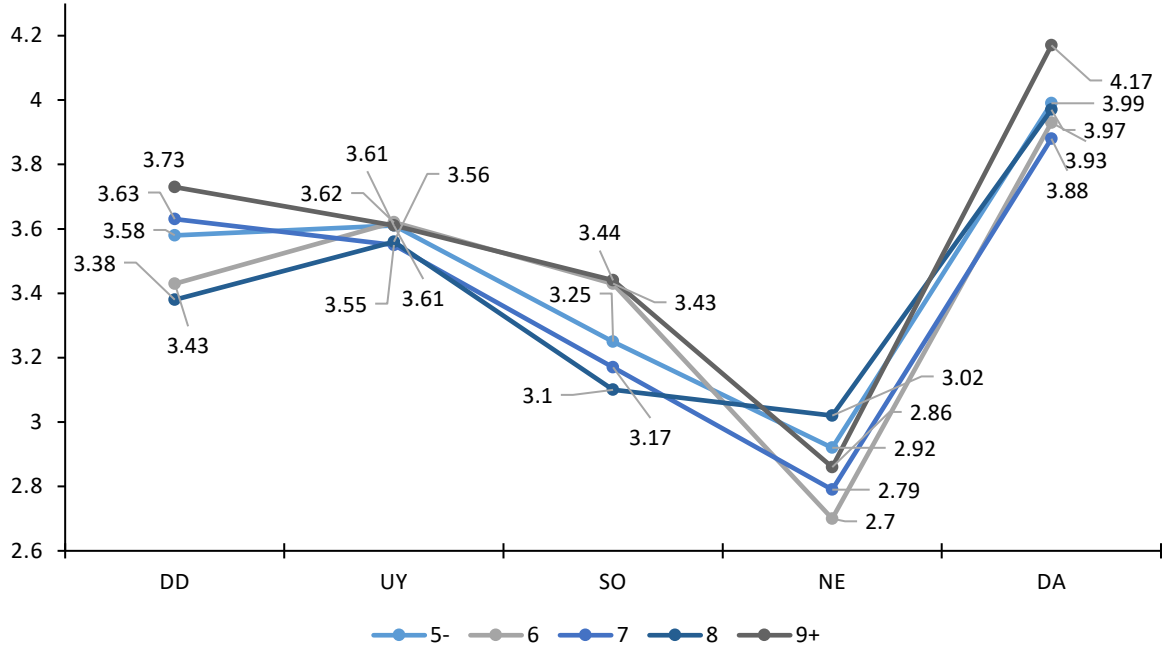
Tanı Durumu	Eğitim Düzeyi	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmamış (n = 341)	X (n = 112)	3.46	0.76	3.67	0.50	3.36	0.71	3.05	0.75	3.57	0.66	3.51	0.57	3.81	0.61	3.05	0.79	3.85	0.59	3.31	0.57	3.83	.53
	Y (n = 114)	3.45	0.69	3.72	0.57	3.44	0.77	3.04	0.79	3.70	0.57	3.63	0.52	3.90	0.58	3.16	0.79	3.83	0.59	3.42	0.53	3.86	.54
	Z (n = 115)	3.36	0.87	3.64	0.59	3.28	0.72	3.12	0.85	3.72	0.63	3.57	0.49	3.76	0.60	3.12	0.93	3.68	0.60	3.37	0.57	3.72	.52
Tanılanmış (n = 341)	X (n = 29)	3.39	0.96	3.57	0.64	3.14	0.59	2.99	0.74	3.97	0.54	3.70	0.42	3.80	0.68	3.10	0.94	3.41	0.53	3.44	0.51	3.61	.48
	Y (n = 49)	3.63	0.69	3.65	0.58	3.24	0.69	2.87	0.65	3.98	0.68	3.67	0.51	3.87	0.65	3.04	1.05	3.74	0.56	3.39	0.64	3.81	.51
	Z (n=263)	3.54	0.79	3.58	0.59	3.31	0.71	2.88	0.79	4.00	0.55	3.68	0.43	3.78	0.62	3.02	0.78	3.53	0.61	3.39	0.47	3.66	.53

Not. "X" = okuryazar değil, ilkokul, ortaokul, "Y" = lise, "Z" = lisans, lisansüstü.

BİLSEM'e devam süresi. BİLSEM'e devam süresine bakıldığında (Şekil 47) en fazla devam süresi üyesi beş ve beşten az yıl BİLSEM'e devam edenlerin bulunduğu sınıflamada görülmektedir ($n = 100$). DD faktöründe en yüksek ortalamaya sahip olan öğrenciler dokuz veya daha fazla süredir BİLSEM'e devam edenlerdir. UY faktöründe, ortalamalar arasında belirgin farklılıklar yoktur. En yüksek ortalama 3.62 ile altı yıldır BİLSEM'e devam edenlerdir.

SO faktöründe yedi ve sekiz yıldır BİLSEM'e devam edenler ile diğer sürelerde devam edenler arasında ortalama farkları görülmektedir. Bu grup, diğerlerinden daha düşük ortalamalara sahiptir. SO faktörünün en yüksek ortalaması, dokuz veya daha fazla yıldır devam edenlerdedir. NE faktöründe altı yıldır devam edenler en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{x} = 2.70$). Bu faktörde ortalaması için üzeri olan tek süre grubu, sekiz yıldır BİLSEM'e devam edenlerdir ($\bar{x} = 3.02$). DA faktörü en yüksek ortalamalara sahip faktördür. Bu faktörün en düşük ortalaması 3.88'dir ve bu ortalamaya yedi yıldır devam edenlere sahiptir. En yüksek ortalama ise 4.17 ile dokuz veya daha fazla yıldır devam edenler sahiptir.

BİLSEM'e devam süresi değişkeni ile, kültürel yönelim özellikleri faktörlerinden alınan ortalama puanlara bakıldığında, YID faktöründe sekiz yıldır BİLSEM'e devam edenler, 3.79 ile en yüksek ortalamaya sahiptir (Tablo 37). En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 3.66 ile yedi yıldır BİLSEM'e devam edenlerdir. YAL faktöründe en yüksek ortalamaya sahip olan grup, dokuz yıl veya daha uzun süredir BİLSEM'e devam edenlerdir ($\bar{x} = 3.86$). En düşük ortalamaya sahip olanlar ise sekiz yıldır BİLSEM'e devam edenlerdir ($\bar{x} = 3.61$). DID faktöründe belirgin ortalama farkı görülmemekle birlikte en yüksek ortalama altı yıldır devam edenlerdeyken ($\bar{x} = 3.11$), en düşük ortalama yedi yıldır devam edenlerdedir ($\bar{x} = 2.96$). DAL faktöründe, en yüksek ortalama beş ve beşten az yıldır BİLSEM'e devam edenlerdedir ($\bar{x} = 3.59$). En düşük ortalama ise yedi yıldır BİLSEM'e devam edenlerdedir ($\bar{x} = 3.45$). ID faktöründe en yüksek ortalamaya sahip grup sekiz yıldır BİLSEM'e devam edenlerdedir ($\bar{x} = 3.47$), en düşük ortalama ise 3.35 ile yedi yıldır BİLSEM'e devam edenlerdedir. AL faktöründe en yüksek 3.77 ile altı yıldır devam edenler, en düşük ise 3.54 ile yedi yıldır devam edenlerdedir.



Şekil 48. Tanılanmış ergenlerin BİLSEM'e devam süresine göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

Not. "5-" Beş ve beşten az süreyi, "9+" dokuz yıl ve sonrasını ifade etmektedir.

Tanılanan yetenek alanı. Yetenek alanına göre bakıldığında (Şekil 48), tanılanmış örneklemin büyük çoğunluğu genel zihinsel yetenek alanında tanılanmıştır (Tablo 38). DD faktöründe genel zihinsel yetenekte tanılanan öğrenciler daha düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{x}_{Diğer} - \bar{x}_{GZY} = 0.22$). UY faktöründe ise ($\bar{x}_{Diğer} - \bar{x}_{GZY} = 0.04$) diğer sınıflamasındaki alanlarda tanılanan öğrenciler daha yüksek puan almıştır. SO faktöründe de, UY faktöründe olduğu gibi iki faktör arasında ortalama farkı küçüktür ($\bar{x}_{GZY} - \bar{x}_{Diğer} = 0.06$). NE faktöründe, DD faktöründe olduğu gibi, 0.1'den fazla fark görülmüştür ($\bar{x}_{Diğer} - \bar{x}_{GZY} = 0.277$). Aynı şekilde DA faktöründe de 0.1'den fazla fark vardır ($\bar{x}_{Diğer} - \bar{x}_{GZY} = 0.269$). Özet olarak, beş kişilik özelliği faktörlerinde iki grup arasında 0.1'den fazla fark olan faktörler (a) DD, (b) NE ve (c) DA'dır. Kültürel yönelim faktörlerinde bakıldığında, YID faktöründe iki grubun ortalamaları arasında 0.07 fark vardır. Bu faktörde diğer sınıflamasındaki grup daha yüksek ortalamaya sahiptir. YAL faktöründe de "diğer" sınıflamasındaki öğrencilerin ortalaması daha yüksektir ve iki grubun ortalamaları arasında 0.08 fark vardır

Tablo 37

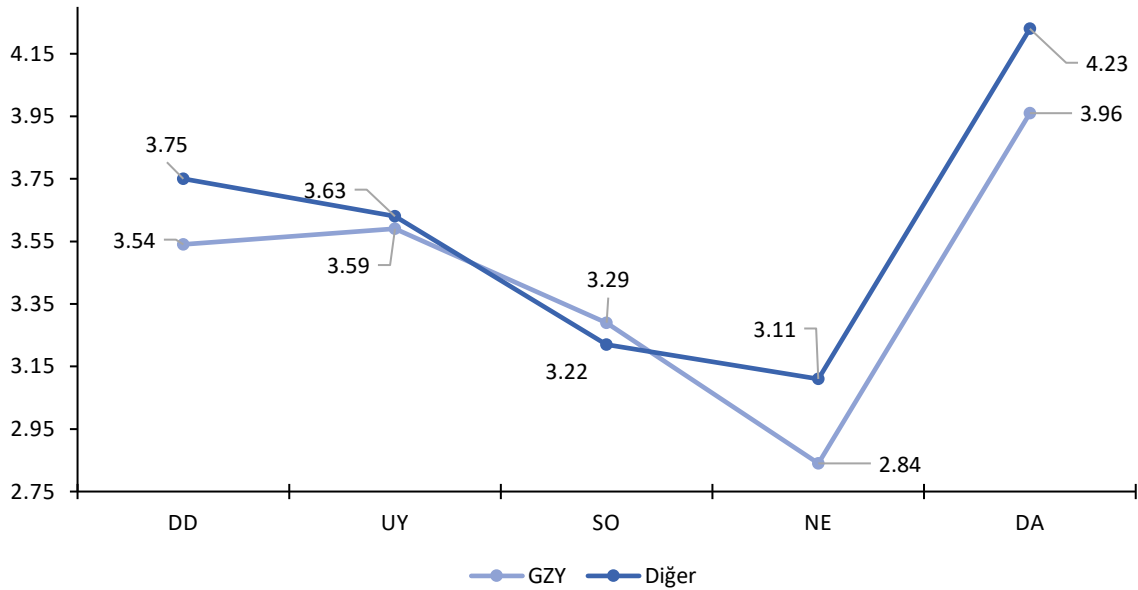
Üstün Zekalı Olarak Tanılanmış Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların BİLSEM'e Devam Süresine Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı Durumu	BİLSEM'e Devam Süresi	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YI		YAL		DID		DAL		ID		AL	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
	5- ($n = 100$)	3.58	0.80	3.61	0.57	3.25	0.69	2.92	0.69	3.99	0.58	3.65	0.45	3.84	0.57	3.02	0.77	3.59	0.61	3.37	0.48	3.73	0.51
	6 ($n = 53$)	3.43	0.85	3.62	0.62	3.43	0.81	2.70	0.84	3.93	0.59	3.67	0.44	3.80	0.56	3.11	0.96	3.74	0.52	3.42	0.56	3.77	0.44
Tanılanmış ($n = 314$)	7 ($n = 50$)	3.63	0.74	3.55	0.57	3.17	0.71	2.79	0.70	3.88	0.53	3.66	0.45	3.61	0.78	2.96	0.92	3.45	0.65	3.35	0.49	3.54	0.66
	8 ($n = 51$)	3.38	0.83	3.56	0.57	3.10	0.58	3.02	0.74	3.97	0.58	3.79	0.47	3.71	0.68	3.07	0.80	3.59	0.59	3.47	0.53	3.65	0.55
	9 ($n = 60$)	3.73	0.73	3.61	0.62	3.44	0.58	2.86	0.85	4.17	0.49	3.67	0.41	3.86	0.65	3.09	0.80	3.53	0.54	3.41	0.46	3.71	0.49

Not. “5-“ Beş ve beşten az süreyi, “9+” dokuz yıl ve sonrasında ifade etmektedir.

Kültürel yönelimin dikey eksenindeki faktörlere bakıldığında dikey ID faktöründen iki grubun aldığı puanlar arasında 0.35 fark vardır. Bu faktördeki ortalama farkı, genel zihinsel yetenek ve diğer sınıflamasındaki öğrencilerin Ölçme Araçlarından aldıkları ortalama puanlar arasındaki en büyük farktır. DAL faktöründe, DID faktöründe olduğu kadar fazla bir fark görülmemiştir. Söz konusu faktördeki fark, genel zihinsel yetenek olarak tanılananlar lehine olmak üzere, 0.06'dır.

Yatay ve dikey boyutlardaki yönelim maddelerinin birleştirilmesinden oluşan ID ve AL faktörlerine bakıldığında, ID faktöründe 0.1'den büyük fark bulunmaktadır ($\bar{x}_{Diğer} - \bar{x}_{GZY} = 0.19$). Fakat AL faktöründe, ID faktöründe olduğu kadar büyük bir fark görülmemektedir Bu faktörde diğer sınıflamasında yer alan öğrencilerin YID YAL faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları, sadece genel zihinsel yetenek olarak tanılananlardan daha yüksektir. AL faktöründe, ID faktöründe bulunan farktan daha küçük bir fark görülmüştür. ($\bar{x}_{Diğer} - \bar{x}_{GZY} = 0.01$). Bu faktör tüm kültürel yönelim ölçeğinden alınan iki grup için (genel zihinsel yetenek ve diğer) ortalama farklarında en küçük değere sahip faktördür. DID faktörü ise iki grupta alınan ortalama puanlarda 0.35 ile en fazla fark olan faktördür.



Şekil 49. Tanılanmış ergenlerin tanılandıkları alana göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puan grafiği.

Not. "GZY" = Genel zihinsel yetenek; Diğer = Sayfa 65'te detayları verilen alanlardır.

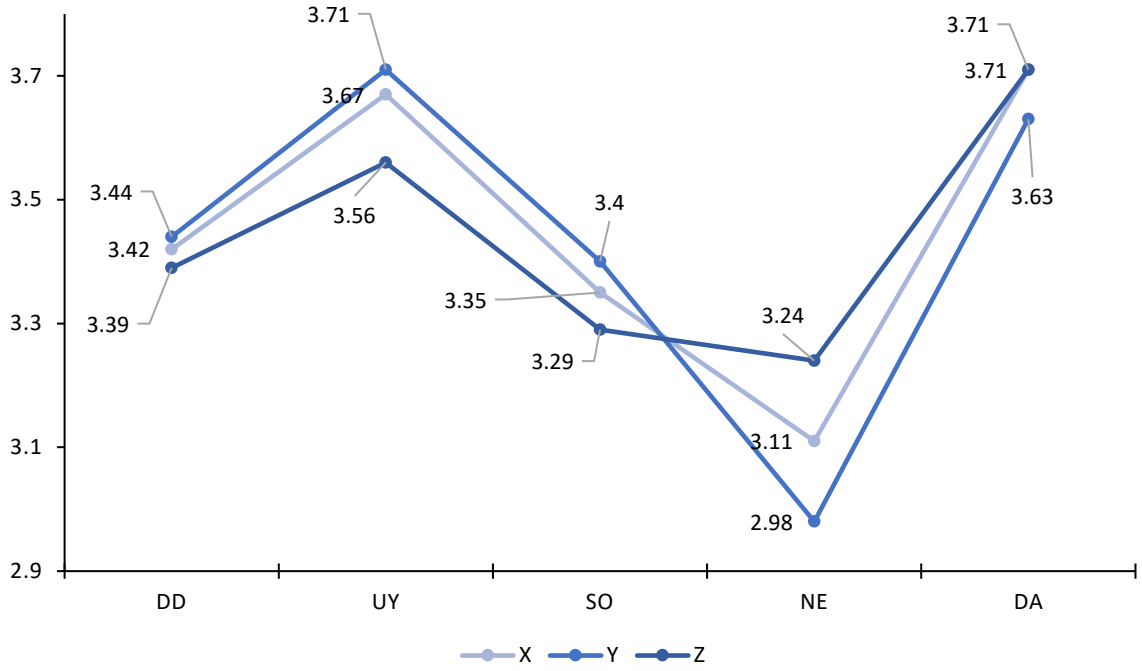
Tablo 38

Üstün Zekalı Olarak Tanılanmış Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Yetenek Alanına Göre Betimsel İstatistikleri

		Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
Tanı	Yetenek Alanı	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Tanılanmış	GZY ($n = 284$)	3.54	0.81	3.59	0.59	3.29	0.69	2.84	0.75	3.96	0.57	3.67	0.44	3.78	0.64	3.01	0.85	3.59	0.61	3.37	0.50	3.69	0.54
($n = 319$)	Diğer ($n = 35$)	3.75	0.55	3.63	0.55	3.22	0.69	3.11	0.75	4.23	0.54	3.74	0.46	3.86	0.64	3.36	0.75	3.53	0.43	3.57	0.49	3.70	0.44

Not. "GZY" = Genel zihinsel yetenek; Diğer = Sayfa 65'te detayları verilen alanlardır.

Tanılanmamış öğrencilerin devam ettiği okul türü. Tanılanmamış grubun devam ettiği okul türüne göre bakıldığında (Tablo 39, Şekil 49), çoğunluk Anadolu liselerine devam etmektedir ($n = 163$). Bu grupların DD faktöründe gruplar arası ortalama farklılığında .01’den yüksek fark yoktur ($\bar{x}_{\text{Fen Lisesi}} = 3.42$, $\bar{x}_{\text{Anadolu Lisesi}} = 3.44$, $\bar{x}_{\text{Güzel Sanatlar veya Sosyal Bilimler Lisesi}} = 3.44$). UY faktöründe Güzel Sanatlar veya Sosyal Bilimler liselerine devam edenler en düşük ortalamaya sahipken, Anadolu liselerine devam edenler en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{x} = 3.71$).



Şekil 50. Tanılanmamış ergenlerin devam ettiği okul türüne göre kişilik envanterinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanları grafiği.

Not. “X” = Fen Lisesi, “Y” = Anadolu Lisesi, “Z” = Güzel Sanatlar veya Sosyal Bilimler Lisesi.

SO faktöründe en yüksek ortalama Anadolu liselerine ($\bar{x} = 3.40$) devam edenlerdedir. En düşük ortalama ise Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler liselerine ($\bar{x} = 3.29$) devam edenlerde görülmüştür. NE faktöründe ise durum tam tersidir. En yüksek NE faktörü ortalaması Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler liselerine ($\bar{x} = 3.33$) devam edenlerde görülürken, en düşük NE ortalaması Anadolu liselerine ($\bar{x} = 2.98$) devam edenlerdedir. DA faktöründe lise türüne göre 01’den yüksek ortalama farkı yoktur ($\bar{x}_{\text{Fen Lisesi}} = 3.71$, $\bar{x}_{\text{Anadolu Lisesi}} = 3.63$, $\bar{x}_{\text{Güzel Sanatlar veya Sosyal Bilimler Lisesi}} = 3.71$).

Tablo 39

Üstün Zekalı Olarak Tanılanmamış Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Tanı	Okul Türü	Kişilik Özellikleri										Kültürel Yönelim Özellikleri											
		DD		UY		SO		NE		DA		YID		YAL		DID		DAL		ID		AL	
Durumu		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
	X ($n = 134$)	3.42	0.78	3.67	0.57	3.35	0.71	3.11	0.80	3.71	0.59	3.58	0.45	3.92	0.55	2.94	0.81	3.76	0.57	3.29	0.51	3.84	0.49
Tanılanmamış	Y ($n = 163$)	3.44	0.79	3.71	0.55	3.40	0.76	2.98	0.79	3.63	0.65	3.61	0.57	3.83	0.60	3.27	0.87	3.83	0.62	3.46	0.58	3.83	0.54
	Z ($n = 48$)	3.39	0.71	3.56	0.56	3.29	0.68	3.24	0.79	3.71	0.62	3.45	0.58	3.52	0.63	3.12	0.82	3.65	0.61	3.30	0.58	3.58	0.56

Not. "X" = Fen Lisesi, "Y" = Anadolu Lisesi, "Z" = Güzel Sanatlar veya Sosyal Bilimler Lisesi.

Yatay idiosentrisizm faktöründe en düşük ortalama Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler liselerine ($\bar{x} = 3.45$) devam edenlerdedir. En yüksek ortalama ise Anadolu liselerine ($\bar{x} = 3.61$) devam edenlerdedir. YAL faktöründe en yüksek ortalamadan en düşük ortalama doğru sıralama, Fen Lisesi ($\bar{x} = 3.92$), Anadolu Lisesi ($\bar{x} = 3.83$) ve Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{x} = 3.52$) şeklindedir. DID faktöründe en düşük ortalama Fen Lisesi öğrencilerindeyken ($\bar{x} = 2.94$), en yüksek ortalama ($\bar{x} = 3.27$) Anadolu Lisesi öğrencilerindedir. DAL faktöründe ise en düşük ortalama Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler liselerindeki öğrencilerindeyken ($\bar{x} = 3.65$), en yüksek ortalama Anadolu Lisesi öğrencilerindedir ($\bar{x} = 3.83$). ID faktöründe Anadolu lisesi öğrencileri en yüksek ortalamaya sahipken, AL faktöründe, Fen Lisesi öğrencileri en yüksek ortalamaya sahiptir.

Genel akademik ortalama. Tanılanmamış öğrencilerin genel akademik ortalaması ile tanılanmış öğrencilerin genel akademik ortalaması (Tablo 40) arasında -5.84 ortalama ile tanılanmış öğrenciler lehine farklılık fark vardır $F(492.91)$, $p < .001$, %95CI (-7.12, -4.55).

Tablo 40

Genel Ortalamaya Göre Farklılaşma

	Gruplar	<i>n</i>	\bar{x}	SS	<i>t</i>	df	<i>P</i>
Genel Akademik Ortalama	Tanılanmamış	332	88.26	10.61	-8.93	492.91	.001*
	Tanılanmış	332	94.10	5.42			

* $p < .001$

Ölçme Araçlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçme araçlarının faktörlerinin birbirleriyle olan korelasyonunu Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 41’de görülebileceği üzere, tanılanmamış örneklemin DD faktörünün pozitif yönlü anlamlı korelasyon gösterdiği faktörler UY ($r=.136$, $p = .012$), SO ($r=.119$, $p = .027$), DA ($r=.356$, $p < .001$), YID ($r=.275$, $p < .001$), yatay allosentrisizm ($r=.229$, $p < .001$) ve dikey idiosentrisizm ($r=.130$, $p = .015$) faktörleridir. Bu korelasyon katsayısı değerleri düşük düzey ilişkiyi işaret etmektedir. Kişilik ve kültürel yönelimin benzer kaynaklardan geldiği ve birbirinden bağımsız faktörler olmadığı; özellikle de aynı durumları ölçmedikleri görülmüştür. DD faktörünün negatif yönlü ilişkili olduğu faktör ise nevrotiliktir ($r = -.225$, $p < .001$).

Bu faktörün pozitif yönlü ilişki gösterdiği fakat istatistiksel olarak anlamlı olmayan faktör ise DAL'dır ($r = .088$, $p = .104$).

UY faktörü tanılanmamış örneklemdaki öğrencilerin, SO ($r = .334$, $p < .001$), DA ($r = .163$, $p = .002$), YAL ($r = .412$, $p < .001$), DAL ($r = .343$, $p < .001$), AL ($r = .427$, $p < .001$) faktörlerinden aldıkları puanlarla pozitif anlamlı yönde korelasyon göstermektedir. Bu faktörün negatif yönlü korelasyon gösterdiği faktörler ise NE ($r = -.362$, $p < .001$), YID ($r = -.213$, $p < .001$), DID ($r = -.203$, $p < .001$) ve ID ($r = -.248$, $p < .001$) faktörleridir. Bu korelasyon değerlerine bakıldığında, UY faktörünün, AL ve ID faktörleriyle iki uçlu ilişkisi göze çarpmaktadır. Bu faktörün istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişki gösterdiği faktör yoktur.

SO faktörü, NE faktörüyle ($r = -.408$, $p < .001$) ve YID faktörleriyle ($r = -.060$, $p = .264$) negatif korelasyon göstermektedir. Diğer tüm faktörlerde pozitif korelasyon görülmektedir. DA ($r = .199$, $p < .001$), YAL ($r = .353$, $p < .001$), DID ($r = .124$, $p = .021$), DAL ($r = .326$, $p < .001$), ID ($r = .052$, $p = .336$), ve AL ($r = .383$, $p < .001$) faktörleri, bu pozitif korelasyon gösteren faktörlerdir. Bu faktörlerin arasındaki sadece ID ve YID faktöründe anlamlı bir korelasyon yoktur. SO ile AL teorik keşifimi doğrultusunda ölçüm geçerliliği görülmektedir.

NE faktörü, yukarıda sıralanan faktörlerle olan korelasyon bilgileri dışında, DA ($r = -.168$, $p = .002$) YAL ($r = -.198$, $p < .001$), DAL ($r = -.133$, $p = .014$) ve AL ($r = -.188$, $p < .001$) faktörleriyle negatif yönlü ilişkiler göstermektedir. Burada yapılabilecek yorum, NE faktörünün AL faktörüyle negatif yönlü korelasyonunun yanı sıra, ID faktörünü maddelerini içeren faktörlerle anlamlı olmayan fakat pozitif yönde korelasyon göstermesidir. Böylelikle, ele alınan örneklemden, kişilik özellikleri idiosentrisizm ve allosentrisizm sürekliliğinde iki uçta dağılmaktadır.

DA faktörü, yukarıda sıralananlar haricindeki faktörler dışında kalan tüm diğer faktörlerle pozitif korelasyon göstermektedir. Bu faktör ID ve AL eksenleriyle değil, yatay ve dikey eksenlerde anlamlılık göstermektedir. YID ($r = .301$) ile YAL ($r = .222$) faktörlerinde $p < .001$ düzeyinde anlamlılık vardır. DID ($r = .096$, $p = .076$) ve DAL ($r = .064$, $p = .235$) faktörlerinde de pozitif yön görülmeyle birlikte anlamlılık yoktur. ID ve AL faktörleri, yatay ve dikey boyutları oluşturan maddelerin kombinasyonundan elde edildiği için, ortaya bu korelasyonların kombinasyonları çıkmaktadır ($r_{\text{idiosentrisizm}} = .223$, $p < .001$, $r_{\text{allosentrisizm}} = .223$, $p = .002$).

Kültürel yönelim ölçeğinin faktörlerinin birbiriyle olan ilişkilerine bakıldığında, YID faktörünün, YAL faktörüyle pozitif yönlü fakat istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r = .086$, $p = .109$) korelasyonu, DID faktörüyle ($r = .378$, $p < .001$) ise yine aynı yönde fakat anlamlı korelasyonu görülmektedir. DAL ($r = .121$, $p = .024$) ve allosentrisizm ($r = .113$, $p = .031$) faktörleriyle de pozitif yönlü ilişki vardır. Bu ölçme araçlarının faktörlerinin ilişkileri yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli teorik önerme, ID ve AL faktörlerinin, birbirinin zıttı olmadığıdır. Yatay ve dikey boyutlar ile ID ve AL boyutları farklı etkiler yaratmaktadır.

YAL faktörüyle DID faktörü arasındaki negatif korelasyon kültürel yönelim ölçeğindeki tek negatif korelasyondur ($r = -.004$, $p = .947$) fakat anlamlı ve yüksek korelasyon katsayısına sahip değildir. YAL ve DAL faktörleri arasında, YID ve DID faktörleri arasındaki korelasyondan daha yüksek bir korelasyon görülmektedir ($r = .578$, $p < .001$). Son olarak YAL faktörü, ID faktörüyle istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif yönde bir ilişki göstermektedir ($r = .043$, $p = .426$). DID ve DAL ($r = .143$, $p = .008$) ile DAL ve ID ($r = .160$, $p = .003$) faktörleri ve son olarak ID ve AL faktörleri ($r = .111$, $p = .039$) arasındaki ilişkiler, ölçme araçları hakkında iç geçerlilik bilgileri sunmaktadır.

Tablo 41

Üstün Zekalı Olarak Tanılanmamış ve Tanılanmış Öğrencilerin Kişilik ve Kültürel Yönelim Özellikleri Faktörlerinden Aldıkları Puanların Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	DD	UY	SO	NE	DA	YID	YAL	DID	DAL	ID
DD										
UY	.136* (.148**)									
SO	.119* (.030)	.334**(.279**)								
NE	-.225** (-.158**)	-.362**(-.318**)	-.408**(-.258**)							
DA	.326**(.351**)	.163**(.118*)	.199**(.170**)	-.168**(.004)						
YID	.275** (.287**)	-.213**(-.180**)	-.060(.035)	.032(-.014)	.301**(.422**)					
YAL	.229**(.262**)	.412**(.545**)	.353**(.138*)	-.198**(.002)	.222*(.157**)	.086(-.091)				
DID	.130*(.175**)	-.203**(-.295**)	.124*(.063)	.016(.122*)	.096(.085)	.378**(.278**)	-.004(-.170**)			
DAL	.088(.059)	.343*(.367**)	.326**(.308**)	-.133*(-.092)	.064(.005)	.121*(-.069)	.575**(.452**)	.143**(.059)		
ID	.233*(.271**)	-.248**(-.308**)	.052(.064)	.027(.085)	.223**(.270**)	.780**(.697**)	.043(-.171**)	.874**(.883**)	.160**(.010)	
AL	.182**(.198**)	.427**(.543**)	.383**(.253**)	-.188**(-.048)	.165**(.102)	.116*(-.095)	.898**(.877**)	.075(-.076)	.877**(.824**)	.111*(-.103)

* $p < .05$ ** $p < .01$, DD= dışa dönüklük, UY= uyumluluk, SO= sorumluluk, NE= nevrotiklik, DA= deneyime açıklık, YID= yatay idiosentrisizm, YAL= yatay allosentrisizm, DID= dikey idiosentrisizm, DAL= dikey allosentrisizm, ID= idiosentrisizm, AL= allosentrisizm. Parantez içindeki değerler tanılanmış öğrencilere aittir.

DD faktörü tanılanmış örnekleme (Tablo 41'deki parantez içindeki değerler) NE ($r = -.158, p = .003$) harici tüm faktörlerle pozitif yönlü korelasyon göstermektedir. Bu katsayı zayıf düzeyde korelasyonu işaret etmektedir. Bu faktörün pozitif yönlü korelasyon gösterdiği ve en yüksek katsayıya sahip olduğu faktör DA ($r = .351, p < .001$). Bu korelasyon değeri ise orta düzeydedir. UY faktörü, NE ile orta düzeyde anlamlı negatif korelasyon göstermektedir ($r = -.318, p < .001$). Ek olarak yine orta düzeyde anlamlı negatif korelasyon gösterdiği diğer faktörler DID ($r = -.295, p = .001$) ve ID ($r = -.308, p < .001$). Bu faktör, YAL ($r = .545, p < .001$) ve AL ($r = .543, p < .001$) faktörleriyle yüksek pozitif korelasyon göstermektedir. Bu durumda, UY faktörünün, ID ve AL eksenlerinde bir konumlandığı görülmektedir.

Sorumluluk faktörü DAL ($r = .308, p < .001$) ve AL ($r = .253, p < .001$) faktörleriyle orta düzeyde anlamlı pozitif korelasyonlar göstermiştir. Bu faktör, YAL faktörüyle ($r = .138, p = .01$) düşük düzey anlamlı pozitif korelasyon da göstermiştir. Yatay ve dikey boyutlarda anlamlılık aralığı farklılık göstermektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, tanılanmış örneklem için SO faktörünün de idiosentrisizm ve toplulukçuluk eksenlerinde konumlandığı görülmektedir.

NE faktörü, yukarıda verilenler haricinde tüm diğer faktörlerin tamamıyla küçük düzeyde korelasyonlar göstermektedir. Sadece DID faktörüyle anlamlı olan pozitif korelasyon göstermektedir ($r = .122, p = .024$). DA faktörü ise tüm diğer faktörlerle pozitif korelasyon göstermektedir. Bu faktörlerden YID ($r = .422$), YAL ($r = .157$) ve ID ($r = .270$) ile $p < .001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir. Diğer faktörlerde (DID, DAL ve AL) küçük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan korelasyon görülmektedir. Bu korelasyon düzeyleri incelendiğinde, DA faktörü, tanılanmamış örnekleme de görüldüğü gibi, kültürel yönelimin yatay ve dikey eksenlerde konumlanmaktadır.

YID faktörü, yukarıda kişilik özellikleri envanterinin faktörlerinin haricinde, YAL ($r = -.091, p = .092$) faktörüyle küçük düzeyde anlamlı olmayan bir korelasyon göstermektedir. DID faktörü ile de yine küçük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon göstermektedir ($r = .278, p < .001$). ID faktörü ile ilişkisi de güçlü düzeydedir ($r = .697, p < .001$). YAL faktörü ile DID faktörü arasında, negatif yönlü ve küçük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon vardır ($r = -.170, p = .002$). DAL faktörü ile ise, orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon vardır ($r = .452, p < .001$). ID faktörü ile küçük düzeyde anlamlı bir korelasyon göstermektedir ($r = -.171, p = .001$). DID

faktörü, DAL ($r = .059$, $p = .279$) faktörüyle pozitif yönlü; AL faktörüyle ($r = -.076$, $p = .160$) ise negatif yönlü anlamlı olmayan küçük düzeyde korelasyon göstermektedir. DAL faktörü de ID faktörüyle ($r = .010$, $p = .857$) küçük düzeyde pozitif yönlü anlamlı olmayan bir ilişki göstermektedir. Son olarak ID ve AL faktöründe, tanılanmamış gruplar ile yaklaşık aynı düzeyde korelasyon görülmektedir, fakat anlamlılık ve ilişkinin yönü farklıdır ($r = -.103$, $p = .056$).

İki ölçme aracının (5-FKE ve INDCOL) her iki grupta da (tanılanmamış ve tanılanmış) tüm faktörlerden aldıkları puanların korelasyonları matris ve yorumlarla sunulmuştur. Ölçme araçlarının faktörleri arasında beklenmedik ve anormal bir korelasyon görülmemiştir. Her iki ölçme aracının temel aldığı yaklaşımlar ve faktörlerin açıklamalarının (yüksek alan bireylerin faktör tanımına göre karakteristik özellikleri) yüksek puanlarla olan ilişkileri doğrulamaktadır (bkz. Hofstede & McCrae, 2004). Ek olarak, her iki tanı grubunda da benzer korelasyon katsayıları olmasa da farklılıklar ekstrem değildir ve korelasyon yönü farklılıkları nadiren görülmüştür.

Ki-kare Testlerinin Sonuçları

Üstün zekalı olarak tanılanma ile ikamet edilen ve yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüleri anne ve baba eğitim düzeyi, arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. İki kesintili değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye kullanılan Ki-kare testi yapılmıştır. Yaşanılan şehir statüsü ile tanı durumunun kategorik ilişki analizine göre (Tablo 42), il merkezinde yaşayanlar ile tanılanlar arasında pozitif yönde düşük-orta güçlükte bir ilişki vardır (2×2 ; $\chi^2(1) = 22.72$, $p < .001$, $\phi = .19$, $p < .001$).

Tablo 42

Yaşanılan Şehir Statüsü ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler		Yaşanılan Şehir Statüsü		Toplam
		İl Merkezi Harici	İl Merkezi	
Tanılanmamış	Gözlenen	149	184	333
	Beklenen	120	214	
Tanılanmış	Gözlenen	90	243	333
	Beklenen	120	216	

Not. Geçerli = %96.8, kayıp veri = %3.2

Yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüsü ile tanı durumunun kategorik ilişki analizine göre (Tablo 43), il merkezinde yaşamlarının çoğunu geçirenler ile tanılananlar arasında pozitif yönde düşük-orta güçlükte bir ilişki vardır (2×2 ; $\chi^2(1) = 23.75$, $p < .001$, $\phi = .19$, $p < .001$).

Tablo 43

Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Şehir Statüsü ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler		Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Şehir Statüsü		Toplam
		İl Merkezi Harici	İl Merkezi	
Tanılanmamış	Gözlenen	138	185	323
	Beklenen	109	214	
Tanılanmış	Gözlenen	78	240	318
	Beklenen	108	211	

Not. Geçerli = %93.2, kayıp veri = %6.8

Sosyo-ekonomik düzey ile tanı durumunun kategorik ilişki analizine göre, tanılanma, ekonomik düzeyin yüksek olduğu durumlarda beklenenden yüksekken, tanılanmamış örneklemede tam tersidir (Tablo 44). Ek olarak bu iki kategorik değişken arasında düşük-orta güçlükte bir ilişki vardır (2×2 ; $\chi^2(2) = 17.48$, $p < .001$, $\phi = .16$, $p < .001$).

Tablo 44

Sosyo-ekonomik Düzey ve Tanılanma Arasındaki Chi-square Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler		Sosyo-ekonomik Düzey			Toplam
		Düşük	Orta	Yüksek	
Tanılanmamış	Gözlenen	15	311	16	342
	Beklenen	13	298	32	
Tanılanmış	Gözlenen	10	284	47	341
	Beklenen	13	297	32	

Not. Geçerli = %99.3, kayıp veri = %.7

Anne (2×3 ; $\chi^2(2) = 177.06$, $p < .001$, $\phi_c = .51$, $p < .001$), ve baba eğitim düzeyi (2×3 ; $\chi^2(2) = 132.73$, $p < .001$, $\phi_c = .44$, $p < .001$) arasında Cramer's V (ϕ_c) testlerinin sonuçlarına (Tablo 45 ve 46) göre orta-yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Cohen, 1988).

Tablo 45

Anne Eğitim Durumu ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler		Annenin Eğitim Düzeyi			Toplam
		X	Y	Z	
Tanılanmamış	Gözlenen	182	91	70	343
	Beklenen	111	83	149	
Tanılanmış	Gözlenen	39	75	227	341
	Beklenen	110	83	148	

Not. Geçerli = %99.4, kayıp veri = %.6, "X" = okuryazar değil, ilkokul, ortaokul, "Y" = lise, "Z" = lisans, lisansüstü.

Tablo 46

Baba Eğitim Durumu ve Tanılanma Arasındaki Ki-kare Kategorik Değişken Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler		Babanın Eğitim Düzeyi			Toplam
		X	Y	Z	
Tanılanmamış	Gözlenen	112	114	115	341
	Beklenen	71	82	189	
Tanılanmış	Gözlenen	29	49	263	341
	Beklenen	71	82	189	

Not. Geçerli = %99.1, kayıp veri = %.9, "X" = okuryazar değil, ilkokul, ortaokul, "Y" = lise, "Z" = lisans, lisansüstü.

Tablo 47'de tüm Ki-kare testleri özetlenmiştir. Analizler sonucunda, ailenin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu, yaşanılan ve yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüsü değişkenleri ile tanılanma durumu arasında ilişkiler vardır.

Tablo 47

Ki-kare Testlerinin Özeti

Çapraz Tablolar	χ^2	p^*	φ_c	φ
İkamet Edilen Şehir Statüsü	22.72	.001		.19
Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Şehir Statüsü	23.75	.001		.19
Tanı Durumu				
Ekonomik Düzey	17.48	.001		.16
Anne Eğitim Düzeyi	177.06	.001	.51	
Baba Eğitim Düzeyi	132.73	.001	.44	

Not. Cohen'e göre (1988) anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi yüksek, diğer değişkenler düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. $*p < .001$.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, IQ temelli olarak 130 ve üzeri zeka bölümünde üstün zekalı olarak tanılanmış ve bu kriter ile tanılanmamış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca, tanılanma değişkeni ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, üstün zekalı olarak tanılanan ergenlerin, akranlarına kıyasla, kişiliğin deneyime açıklık faktöründen yüksek; nevroitiklik faktöründen anlamlı olarak daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Araştırma bulguları, zeka-kişilik araştırmalarındaki deneyime açıklık faktörünün zeka ile pozitif (Zeidner & Matthews, 2000), nevroitiklik faktörünün ise negatif ilişkili olduğuna dair bulgular (Ackerman & Heggestad, 1997) tarafından desteklenmektedir.

Deneyime açıklık ve nevroitiklik bulguları, çoğu Batı kaynaklı araştırma bulgularıyla benzerdir (c.f. Ackerman & Heggestad, 1997; Basirion ve ark., 2014; Chamorro-Premuzic ve ark., 2005; Costa & McCrae, 1992; Demirhan ve ark., 2018; DeYoung, 2011; Douglas ve ark., 2016; Furnham & Bachtiar, 2008; Haghshenas ve ark., 2016; Komarraju ve ark., 2011; Kaufman, 2013; Limont ve ark., 2014; Mammadov, 2016; Mammadov ve ark., 2018; McCrea ve ark., 2002; Möttus ve ark., 2008; Wirthwein ve ark., 2019; Zeidner & Matthews, 2000; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Fakat İsrail, Polonya ve İran'daki üstün zekalıların kişilik özellikleri ile ilgili çalışmalarda akranlara kıyasla daha anlamlı düzeyde yüksek uyumluluk bulgusu, bu araştırmada bulunmamıştır. Bu farklılıkta, kültürel yönelim muhtemel etkisinden bahsedilebilir. Öyle ki, Türkiye'deki özel yetenek tanımlarının çoğunun Amerika Birleşik Devletleri'nden alınması dolayısıyla (Sak ve ark., 2019), seçilen öğrenci profilinde de Batı yanlılığı söz konusu olabilir. Aynı şekilde, Türkçe'de geliştirilen değil; Türkçe'ye uyarlanan testler uzun süre BİLSEM tanılama sürecinde kullanılmasının etkisi olabilir. Destekler şeklinde, üstün zekalı olarak tanılanmış örneklemde idiosentrisizm ortalamaları daha yüksekken; tanılanmamış gruptaki öğrencilerin allosentrisizm ortalamaları daha yüksektir.

Norveç'teki üstün zekalıların eğitimi politikalarını oluşturmada alınan kararlarda, üstün zekalıların eğitiminin gereklilikleri karşılamanın, aşırı bireyci (idiosentrik) ve bilişsel üst sınıf oluşturma ile sonuçlanacağını düşünmek yatmaktadır (Smedsrud, 2019, s. 4). Türkiye'deki üstün zekalıların eğitiminde de

elitizm kaygıları nedeniyle gereken çalışmalar yapılamamaktadır (Sak ve ark., 2016). Bu durum, literatürdeki toplulukçu ve eşitlikçi yapısı olan diğer çoğu ülkede de görülmektedir (Alotaibi, 2016; Cortina ve ark., 2017; Sak ve ark., 2016; Smedsrud, 2019; Vidergor & Eilam, 2012; Zhang ve ark., 2019). Fakat, araştırma bulgularına göre, araştırma fikrinin ortaya çıktığı ilk hipotezi (kişilik özellikleri kültürel yapıya göre farklılaşabilir; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011) doğrular şekilde, 130 IQ ve üzeri ergenlerin akranlarına kıyasla anlamlı olarak daha az allozentrik ve az da olsa farklı olarak daha idiosentrik olması, Türkiye'deki eşitlikçi eğitim sistemindeki üstün zekalıların halihazırda bireyci, "idiosentrik" olduğunu göstermektedir. Üstün zekalılar eğitimi üzerine radikal karar almada çekinilen durum, halihazırda görülmektedir. Fakat bunun nedeninin, üstün zekalıların genel karakteristik özelliklerinden dolayı mı, zeka ile idiosentrisizmin korelasyonunun olması mı, yoksa "özel eğitimin" sonucu mu olduğu hakkında yorum yapmak zordur. Bu konuda yorum yapabilmek, birçok kültürün kendine özgü özel yetenekliler eğitimi stratejilerinde denenecek modellerle, ülkeler arası araştırmalarla mümkün olabilir. Fakat, Heuser ve arkadaşları (2017), üstün zekalılar eğitiminde bireycilik-toplulukçuluk kavramının, evrensel bir üstün yetenek boyutu olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılar, bu boyutun (çok yaygın olarak konuşulmasa da) kültürler arasında sıkça tartışıldığını ve bazı kültürlerin eğitsel tercihlerde çatışma yaşadığını vurgulamıştır. Ek olarak, ülkelerin eğitim politikalarında da elitizme yönelme gerginliğinin hissedilerek düzenlemeler yapıldığı bildirmiştir. Bu gerilimi hafifletmek için üstün yetenekli öğrenci grubu için bireyselleştirmeyi savunmak yerine, genel olarak bireyselleştirilmiş öğretimi vurgulama konusunda daha eşitlikçi bir yaklaşımla farklılaşmayı haklı göstermek için bir çaba görüldüğünü bildirmiştir (s. 9). Türkiye'de de, benzer savunma mekanizmasının işlediği, özel yetenekliler eğitiminin "özel eğitim" şemsiyesi altında değerlendirilmesine bakılarak görülebilir.

Üstün zekalı olarak tanılanma ile anne ve baba eğitim düzeyi, ikamet edilen ve yaşamın çoğunun geçirildiği şehir statüleri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesine yönelik bulgular gösteriyor ki, tanılama sistemi seçkin ve sosyo-ekonomik düzey yanlılığına sahip bir yapıdadır. Çoğunlukla aynı birimlerde yaşayan öğrencilerden veri toplanmasına rağmen, tanı durumu ile sosyo-ekonomik değişken ile pozitif korelasyon göstermektedir. Bu noktada güç mesafesi yüksek ülkelerin eğitim sistemlerinin genellikle merkezi olmasına rağmen, tanılamada elitizmden kaçınılsa da, sistemdeki öğrenciler seçkin bir zümrenin öğrencileridir. Ek olarak,

neredeyse eşit sayılı örnekleme, aile içerisinde üstün zekalı olarak tanılanan kardeş sayısının oranı tanılanmamış örneklem için %0.86 iken, tanılanmış örnekleme %10.49'dur. Türkiye'deki tanılama sistemine, il merkezinde yaşayan, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olanlar ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlar daha sık tanılanmaktadır. Bu durum Ziegler'in (2005) actiotop modelindeki sermayeler görüşüyle desteklenebilir. Kültürel yönelim özelliklerinde tanılanmamış öğrencilerin daha yüksek allosentrisizm ortalaması olması da, tanılanmış örneklemin daha üst sosyo-ekonomik düzeyde olması ile açıklanabilir.

Kız öğrencilerin nevrotiliklik ortalamalarının tanılanmış kız öğrenciler lehine yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu da literatür tarafından desteklenmektedir (c.f. Lee ve ark., 2019; Matta ve ark., 2019; Reis, 2004; 2005; Shelton, 2010). Diğer kişilik faktörlerinde ise, tanılanmış ve tanılanmamış örneklem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tanılanmış öğrenciler dışı dönükte daha yüksek ortalama puan almışken, tanılanmamış grup uyumluluk ve sorumluluk faktörlerinden daha yüksek ortalama puanlar almıştır. Bu bulgunun genel bir eğilimi olmamakla birlikte, Zeidner ve Shani-Zinovich'in (2011) İsrail'deki özel yeteneklilerin uyumluluk faktöründe yüksek ortalama sahip olmasının genellenememesi konusundaki görüşünü desteklemektedir. Ayrıca, üstün zekalı olarak tanılanmış akranların genel akademik ortalaması anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Fakat, akademik ortalamasının en sık referans gösterilen iki kişilik faktöründe (uyumluluk ve sorumluluk; Komarraju ve ark., 2011; Mammadov ve ark., 2018; Papageorgiou ve ark., 2020) tanılanmış grup daha düşük ortalamaya sahiptir. Bu çatışan bulgular üzerine akademik ortalama, tanı durumu, öğretmen eğilimleri, sınıf ortamları gibi açılardan ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

Türkiye'de beş faktör kişilik özellikleri üzerine Demirhan ve arkadaşlarının (2018) araştırmasında, tanılanmış öğrencilerin tanılanmamış öğrenciler ile kişilik özellikleri açısından karşılaştırması yapılmamıştır. Araştırma sonucunda kişilik özellikleri belirlenen üstün zekalıların deneyime açıklık faktörünün yüksek uyumluluk faktörünün ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise, benzer şekilde deneyime açıklıklık en yüksekken, uyumluluk değil nevrotiliklik ortalaması en düşüktür. Bu farklılıkta, araştırmada, İstanbul'daki üç ilçede çalışılması ve araştırmacıların 10 maddeli bir kişilik ölçeği kullanması pay sahibi olabilir. Bu araştırmada, evreni temsil gücü yüksek örneklem ve geçerliği tatmin edici düzeyde sağlanmış ölçme araçlarıyla çalışılmıştır. Kişiliği incelemede genel kabul

gören teori ve bir model kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin korelasyon katsayıları ve anlamlılık değerleri, ölçme araçlarının kuramsal alt yapılarıyla desteklenmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'deki üstün zekalı öğrencilerin kişilik özelliklerini literatür ile karşılaştırmada kullanılan betimsel değişkenler ile birlikte kullanışlı bilgiler elde edilmiştir.

Bu araştırmadaki katılımcılar, IQ temelli bir yaklaşım ile tanılanmıştır. Fakat gelişimsel ve ekolojik kuramların önerdiği ayırıcı özellikler açısından farklılıklar görülmüştür. Bağlamsal kuramlarda, “etkiledikçe etkilenen” gelişimin, bu araştırmada farklılıkları ortaya koyulan psiko-sosyal özellikler açısından incelenmesi önerilebilir. Batı-yanlılığına maruz kalmış ülkelerde kişilik özellikleri gibi, idiosentrik özellikler açısından da belirgin etkilenme söz konusu olabilir. Diğer ülkelerdeki üstün zekalı olarak tanılanmış öğrencilerle de çalışmalara ihtiyaç vardır. Türk kültüründeki zeka ve yetenek algıları önemli görülen beceriler ile yapılacak, örtük zeka kuramları ve bağlamsal üstün zeka kuramları çerçevesinde bir tanılama sistemine ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin akranlarından farklılaştığı özellikler açısından BİLSEM'e devamın ve “üstün zekalı” etiketinin etkisi üzerine araştırmalara ihtiyaçlar vardır. Öyle ki, Koç (2015) üstün zekalı öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin BİLSEM öğretmenleri ve BİLSEM'deki arkadaşlarıyla iletişimlerinin iyi olduğunu, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini bildiklerini raporlamıştır. Bu bulgudan yola çıkıldığında BİLSEM yapısındaki eğitim ortamının daha eşitlikçi olabileceği, hiyerarşiden uzak olduğu düşünülebilir. Ek olarak bireysel çalışmanın hedeflenmesi ile idiosentrik farklılık oluşmuş olabilir. Kişilik özelliklerinin ve kültürel yönelimin bu bağlamda nedensel karşılaştırılmasına ihtiyaç vardır. Öyle ki, yatay idiosentrisizm faktöründe de için tanılanmış örneklemin ortalaması anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Dikey allosentrisizm ortalamaları da tanılanmamış örnekleme anlamlı olarak daha yüksektir. Bağlamsal kuramlar önerince, öğrencilerin BİLSEM'den etkilendiği kadar, BİLSEM'i de etkilediği, dolayısıyla bu eğitim kurumunun kendi ekosistemini oluşturduğu düşünülebilir. Fakat, BİLSEM'ler ve örgün eğitim kurumlarının kültürel yapılarının, daha kanıt temelli yorumlara ihtiyacı vardır. Öğrencilerin eğitim ortamları da, kültürel yönelim göz önünde bulundurularak, daha eşitlikçi ve idiosentrik düzenlenebilir. BİLSEM öğretmenlerinin de, hiyerarşik ve otoriter özellikleri olmamasıyla, eğitim ortamı-özellik uyumu (Subotnik ve ark., 2011) sağlanabilir. Bu noktada BİLSEM

öğretmenlerinin psiko-sosyal özellikleri açısından araştırma ihtiyacından bahsedilebilir.

Jung ve arkadaşları (2012) araştırmasında, test ettikleri yapısal eşitlik modellemesinin nihai sonuçlarının, hiyerarşik kültürel yönelimi olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıyı yönelik motivasyonun olduğu vurgulamıştır. Literatürde de, dikey (hiyerarşik) boyutun, idiosentrik yönelim ile kesiştiği noktada, rekabetçilik özelliklerinden bahsedilmektedir (Triandis, 1995, s. 47). Bu çalışmada ise, dikey allosentrisizmde tanılanmamışlar daha yüksekken, dikey idiosentrisizmde tanılanmışlar daha yüksek bulunmuştur. Akademik motivasyon yordamaları üzerine kültürel yönelimin etkisinin üstün zekalılar için incelenmesine ihtiyaç vardır. Ek olarak, Jung ve arkadaşlarının (2011) önerdiği, “zorunlu seçim ikilemi” üzerindeki kültürel yönelim etkilerinin üstün zekalı örneklem için yapılacak çalışmalar değerli olacaktır. Son olarak, kişilik özellikleri ve kültürel yönelimin beklenmedik düşük başarı ile muhtemel ilişkisi üzerine araştırmalara ihtiyaç vardır. Eğitsel düzenlemeler, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alındığında ve BİLSEM’lerdeki düzenleme esneklikleri arttırıldığında özel yetenekliler eğitimi programlarından daha etkili çıktılar alınabilir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin hiyerarşik olmadığı bir sınıf ortamı da bu çıktıların iyileşmesinde katkı sağlayacaktır. Zenginleştirme veya mentörlük gibi uygulamaların etkililiği uzun yıllardan bu yana iyi raporlanmış olsa da, Türkiye’de bu stratejilerin zihinsel özelliklerin yanı sıra bireysel ve psiko-sosyal özellikler de göz önünde bulundurularak kapsamlı etkililik değerlendirmelerine hala ihtiyaç vardır. Benzer şekilde Türkiye’deki öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanacak modeller de önemli olacaktır.

Annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan grubun, deneyime açıklık faktöründe, annesinin eğitim düzeyi lise ve lisans ve üstü olanlara göre anlamlı olarak daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak özel yetenekli öğrencilerin ebeveyn eğitim statüsü daha yüksek olsa da, aile içinde yüksek eğitimin deneyime açıklıkta bir rolünün nedensel araştırmalarına ihtiyaç vardır. Genel zihinsel yetenek alanında tanılananların daha düşük nevrozlik ortalaması olduğu ve daha düşük deneyime açıklık ortalaması olduğu görülmüştür. Resim ve müzik alanında tanılanan öğrenciler de IQ bazlı bir tanılama ile seçilmiş olmasına rağmen, görülen bu farkta tanıldıkları beceri alanının özellikleri düşünülebilir. Marmara ile Ege’de yaşayanlar en düşük toplulukçuluk ortalamasına sahiptir. İç Anadolu’da yaşayanlar, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’da

yaşayanlardan daha yüksek sorumluluk faktörü ortalamasına sahiptir. Bu bulguların açıklamasında verilerin ağırlık olarak toplandığı İstanbul'un (Marmara bölgesi) metropol olması ve Ankara'nın başkent olması, yaşanan çevreden etkilenme ile bağlantıları kurulabilir.

Araştırma kendini bildirmeyi gerektiren, durumsal psiko-sosyal özellikleri ölçen, bireyin hayatında dikey genelleme yapan bir çalışmadır. Genelleme yeteneği, kuramların ve modellerin gücü ile sınırlıdır. Lise düzeyinde olan fakat okula gitmeyen ergenlere ulaşılmamıştır. Aynı zamanda, BİLSEM'e tanılanan fakat, devam etmeyen öğrencilere ulaşılmamıştır. Ailelerin ve öğrencilerin gönüllü katılımının yanlılık oluşturmadığı varsayılmıştır. Son olarak bulgular, parametrik testlerin çıkarımlarıyla sınırlı kalmıştır. Bu kısıtlılıklar üzerine, detaylı ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

Katılımcılara ulaşma konusundaki BİLSEM engelleri dolayısıyla, Akdeniz ve Ege'de katılımcı sayısı kısıtlılığı vardır. Bu problemi aşmak amacıyla çevrimiçi veri toplanmıştır. Çevrimiçi veri formları ile kağıt-kalem veri formlarından alınan puanların güvenilirliği uygundur ve ölçme araçları arasında genel olarak bir fark tespit edilememiştir. Yine de, Türkiye'nin istatistiksel bölgeleri baz alınarak yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Kişilik özellikleri ve kültürel yönelimin bağlamsal kuramlardaki önemi ve BDB'deki rolü üzerine araştırmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda, BDB'yi geri çevirmede psiko-sosyal özelliklerin etkilerinin incelenmesi önerilebilir. Öyle ki, Asya ülkelerinin kendi kültürlerinin güçlü yanlarını inceleyip, üstün zekalılar eğitime kendi kültürel önlüklerini giydirdiğinde daha faydalı sonuçlar elde edilebileceğini vurgulamıştır (Balestrini & Stoeger, 2018).

Kaynaklar

- Absatova, M. A., Talgat, E., Almash, T., Gauhar, K., & Assel, T. (2014). Personal peculiarities of gifted children development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 400-404. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.348>
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>
- Adler, A. (1927). *The practice and theory of individual psychology*. Harcourt, Brace & World.
- Akça, E. (2014). *Personality and cultural predictors of the quiet ego: Comparing Turkey and the United States* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Albayrak Dengiz, N. (2014). *Üstün zekalı ve üstün zekalı çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Albaili, M. (2012). Thinking styles of gifted achieving and underachieving high school students in the United Arab Emirates. In L. G. Chova, I. C. Torres, & A. L. Martinez (Eds.), *Edulearn12: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 3540-3540). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, 1–171. <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Alotaibi, E. (2016). *Comparisin between gifted education in the USA and China* (Unpublisied master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.10169646).
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2012). Üstün zekalı öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.

- Altun, F. (2010). *Üstün zekalı öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altun, F. (2015). *Üstün zekalı öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün zekalılarla ilgili yeterlik düzeyleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (2016). Previewing a collaborative exploration of gifted education and talent development in the 21st century. In D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 3–14). Sense Publishers.
- Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün zekalı çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, S. (2017). *İlkokul çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin istendik özelliklerinin öğretim ortamına yansımaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ayas, M. B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. Uğur Sak (Ed.) *Üstün yeteneklilerin tanınması içinde*, (p. 1-14). Vize.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kişilik kuramına dayalı bir kişilik envanterinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bahtiyar, M. & Şahin, F. (2017). Guidance needs of talented students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 140-154.
- Bakır, B. (2015). Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2018). Substantiating a special cultural emphasis on learning and education in East Asia. *High Ability Studies*, 29(1), 79-106. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1423281>

- Baron, R. A., Branscombe, N. R. & Byrne, D. (2009). *Social psychology* (12th ed.). Pearson.
- Basım, H. N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Basirion, Z., Majid, R. A., & Jelas, A. M. (2014). Big five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8-15. <https://doi.org/10.5539/asd.v10n4p8>
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429. <https://doi.org/10.3200/MONO.132.4.355-430>
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1996). Rethinking and reclaiming the interdisciplinary role of personality psychology: The science of human nature should be the center of the social sciences and humanities. *Journal of Research in Personality*, 30(3), 363–373. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0025>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Bencik, S., (2006). *Üstün zekalı çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Benet-Martinez, V. & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>
- Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.

- Bıçakçı, M., & Baloğlu, M. (2018) *Özel yeteneklilerin kişilik özellikleri: Bir literatür taraması*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- Bıçakçı, M., & Baloğlu, M. (2020). Üstün zekalılarda beklenmedik düşük başarı (BDB): Özellikler, etken faktörler ve müdahale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* (Baskıda).
- Bildiren, A., & Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 31-39.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies*, 16, 97–111. <https://doi.org/10.1080/13598130500115320>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *Am. Psychol.* 32, 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-568. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. Çev.; İ. D. Erguvan Sarıoğlu. Kaknüs Yayınları.
- Burke, E. (1790/1973). *Reflections on the revolution in France*. Anchor Press.
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationship among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22, 412-446. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200303>
- Cattell, R. B. (1946). *Description and measurement of personality*. World.
- Ceci, S. J. (1990). *On intelligence ... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Prentice-Hall (Centry Psychology Series).
- Ceci, S. J., Williams-Ceci, S., & Williams, W. M. (2016). How to actualize potential: a bioecological approach to talent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 10–21. <https://doi.org/10.1111/nyas.13057>

- Cervone, D., & Pervin, L. (2016). *Kişilik psikolojisi: Kuram ve araştırma* (12th ed.). Çeviri Editörü: M. Baloğlu. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chae, H., & Lee, S. J. (2015). Difference in personality construct between the west and east. *European Psychiatry*, 30, 1515. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(15\)31170-6](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(15)31170-6)
- Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1517-1528 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.018>
- Chan, D. W. (2010). Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong Kong: Do different classification schemes make a difference? *Roeper Review*, 32, 88-97. <https://doi.org/10.1080/02783191003587876>
- Cho, S., Ahn, D., Han, S., & Park, H. (2008). Academic developmental patterns of the Korean gifted during the 18 years after identification. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 784-789. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.007>
- Chowdhury, M.A. (2017). Towards the achievement of a unified, uniform and socially-just 'gifted education' policy acceptable on a global scale. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.51>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, J. R., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme* (7th ed.) Çeviri Editörü: E. Tavşancıl. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Coleman, M.R. (2003). *The Identification of students who are gifted*, Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED480431).
- Cortina, K. S., Arel, S., & Smith-Darden, J. P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. *Frontiers in Education*, 2(56). <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00056>

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322–331. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.81.2.322>
- Coşar Ciğerci, Z. (2006). *Üstün zekalı olan ve olmayan ergenlerin benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cross, T. L., Neumeister, K. L. S., & Cassady, J. C. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 285-294. <https://doi.org/10.1177/0016986207302723>
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52, 326–339. <https://doi.org/10.1177/0016986208321810>
- Cüceloğlu, D. (2007) *İnsan ve davranışı* (16th ed.). Remzi Kitabevi.
- Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. In S. Besoluk (Ed.), *Erpa international congress on education* (vol. 152) (pp. 1034-1038). Elsevier Science
- Çalikoğlu, S. B. (2009). *Üstün zekalı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little, Brown
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (2nd Ed.), (pp. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1

- Dai, D. Y. (2020). Rethinking human potential from a talent development perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 19–37. <https://doi.org/10.1177/0162353219897850>
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 81-97). Springer Science.
- Demirel, Ş. & Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 1(1). 61-76.
- Demirhan, E., Randler, C., Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2018). Gifted and non-gifted students' diurnal preference and the relationship between personality, sleep, and sleep quality. *Biological Rhythm Research*, 49(1), 103-117. <https://doi.org/10.1080/09291016.2017.1333568>
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- DeYoung C. (2011). Intelligence and personality. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence (Cambridge handbooks in psychology)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.036>
- DeYoung, C. G., Quilty, L. C., & Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 880-896. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.880>
- Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2011). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7-31. <https://doi.org/10.1177/016235320102500102>
- Doğan, S. (2015). *Üstün zekalı öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlerle incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Douglas, H. E., Bore, M., & Munro, D. (2016). Openness and Intellect: An analysis of the motivational constructs underlying two aspects of personality. *Personality and Individual Differences*, 99, 242-253. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.030>

- Douglas, M., and Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. University of California Press.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179–184. <https://doi.org/10.1177/001698628202600406>
- Durkheim, E. (1887/1933). *The division of labor in society*. Mac-Millan.
- Dweck, C. S. (1996). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, 30(3), 348–362. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0024>
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Epstein, S. (1996). Recommendations for the future development of personality psychology. *Journal of Research in Personality*, 30, 435-446. <https://doi.org/10.1159/000434720>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International University Press
- Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklerde duygusal zeka ile benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Erol, N. (1982). Ülkemizde psikiyatrik hastalarda Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanterinin geçerlik araştırması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 4(14), 15-23.
- Eysenck, H. J. (1992a). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90237-J](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90237-J)
- Eysenck, H. J. (1992b). A reply to Costa and McCrae: P or A and C--The role of theory. *Personality and Individual Differences*, 13, 867-868. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90003-8)
- Eysenck, H. J. (1982). Development of a theory. In C. D. Spielberger (Ed.), *Personality, genetics and behavior: Selected papers* (pp.1-38). Praeger.

- Feldhusen, J. F., William Asher, J., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 149–151. <https://doi.org/10.1177/001698628402800402>
- Feist, G. J. (2019). Creativity and the Big Two model of personality: Plasticity and stability. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 31–35. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.07.005>
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential*. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Freud, S. (1933/1964). *New introductory lectures on psychoanalysis*. (Çev. J. Strachey). Norton.
- Fu, T. (2017). Wandering in the shadow of egalitarianism and equity: A social and cultural explanation to the underdeveloped gifted education in China. *Global Education Review*, 4 (1), 34-44.
- Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613-617. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gallagher, S. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3(1), 1-13.
- Gallagher, J. J. (2015). Education of gifted students: A civil rights issue? *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 64-69. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353214565547>
- Galton, F. (1865). Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*, 23, 157-166, 318-327.
- Galton F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Harper Collins.
- Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2017). Socializing giftedness: Toward an ACCEL-S approach. *Roeper Review*, 39(4), 226-229. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362682>
- Goldberg, L. R. (1993) The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Govan, C. M. (2012). *Exploring the underachievement of elementary gifted students: An analysis of classroom achievement and standardized test performance* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3544465)
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10, 34–42. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S05>
- Gülgöz, S. (2002). Five-Factor Model and NEO-PI-R in Turkey. In McCrae R.R., Allik J. (Eds.) *The five-factor model of personality across cultures. International and cultural psychology series*. Springer.
- Güçyeter, Ş., Kanlı, E., Özyaprak, M., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Serving gifted children in developmental and threshold countries — Turkey. *Cogent Education*, 4(1), 1332839. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1332839>
- Gür, Ç. (2011). Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 493-500. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.061>.
- Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duman, Z., Kayabağdaş, Ç., Demir, E., & Kara, Z. (2016). Üstün zekalı ve tipik gelişim gösteren ilköğretim 1. kademe çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 33-49.
- Haghshenas, H., Chamani, A.R., & Firoozabadi, A. (2016). Comparison of personality traits and mental health of gifted high school students and ordinary high school students. *Journal of Mental Health*, 8(29 and 30), 66-57. <https://doi.org/10.22038/JFMH.2006.1841>

- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302 – 323.
- Heuser, B. L., Wang, K., & Shadid, S. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21.
- Hofer, S. I., & Stern, E. (2016). Underachievement in physics: When intelligent girls fail. *Learning and Individual Differences*, 51, 119-131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.006>
- Hofstede, C. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1984). Hofstede culture dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 15(4), 417-433. <https://doi.org/10.1177/0022002184015004003>
- Hofstede, G., and R. R. McCrae (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38(1), 52–88. <https://doi.org/10.1177/1069397103259443>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations, Software of mind: Intercultural cooperation and its importance for survival (3rd ed.)*. McGraw Hill.
- Hofstede Insights. (n.d.). Country comparison. 10 Nisan 2020 tarihinde <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/israel,turkey,the-usa/> adresinden alınmıştır.
- Housand, A. M. (2016). In context: Gifted characteristics and the implications for curriculum. In K. R. Stephens & F. A. Karnes (eds.), *Curriculum desing in gifted education*, (pp. 1-19). Prufrock Pres Inc.
- Hui, C. H. (1988). Measurement of individualism–collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22, 17–36.
- Hunt, B. G., & Seney, R. W. (2009). Planning the learning enviroment. In F. A. Karnes & S. M. Bean (eds.) *Methots and materials for teaching the gifted* (3. ed. ss. 37-72). Prufrock Pres Inc.

- IBM Corp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp. (Released 2016).
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Mac OS, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp. (Released 2017)
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The "Big Five" Inventory-Versions 4a and 54*. University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five Trait Taxonomy. O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. Ed., ss. 114-159). Guilford Press.
- Johnsen, S. K. (2009). Identification, Barbara Kerr (In Eds.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, (pp. 439-443). Sage.
- Jung, C. (1933). *Modern man in search of a soul*. Harcourt, Brace & World.
- Jung, J. Y., Barnett, K., Gross, M. U. M., & McCormick, J. (2011). Levels of intellectual giftedness, culture, and the forced-choice dilemma. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 33(3), 182–197. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580501>
- Jung, J. Y., McCormick, J., & Gross, M. U. M. (2012). The forced choice dilemma: A model incorporating idiocentric/illocentric cultural orientation. *Gifted Child Quarterly*, 56(1), 15–24. <https://doi.org/10.1177/0016986211429169>
- Jung, J. Y. (2018). Occupational/career amotivation and indecision for gifted and talented adolescents: A cognitive decision-making process perspective. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2), 143-165. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.33>
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (20. Ed.). Evrim Yayınevi.
- Kanevsky, L. (2011). Differential Differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kalashi, Z. D., Shokrzadeh, S., & Kamkari, K. (2018). Investigating the personality traits of gifted adolescents. *Journal for Multidimensional Education*, 10(1), 47-63, <https://doi.org/10.18662/rrem/36>
- Karaman, N. G., Dogan, T. ve Coban, A. E. (2010). A study to adapt the Big Five Inventory to Turkish. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 2357–2359. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.336>
- Karnes, F. A., Chauvin, J. C., & Trant, T. J. (1985). Comparison of personality profiles for intellectually gifted students and students outstanding in the fine and performing arts attending self-contained secondary schools. *Psychology in the Schools*, 22(2), 122–126. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(198504\)22:2<122::aid-pits2310220203>3.0.co;2-x](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(198504)22:2<122::aid-pits2310220203>3.0.co;2-x)
- Karpinski, R. I., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2017). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <http://dx.doi.org/10.1016/J.INTELL.2017.09.001>.
- Kaufman, S. B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. Basic Books
- Kavirayani, K. (2018). Historical perspectives on personality: The past and current concept: The search is not yet over. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 6, 180-186. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_63_18
- Kayhaoglu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 890-896. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1415>
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton.
- Kim, U., Triandis, H. C., Kagitcibasi, C., Choi, S., & Yoon, G. (Eds.). (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Sage Publications, Inc..

- Killian, J. (1983) Personality characteristics of intellectually gifted secondary students, *Roepel Review*, 5(3), 39-42. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198309552704>
- Koç, İ. (2015). Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 39-53.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Konuk, E. (1996). *The development of the Turkish form test-retest reliability and validity studies of the sixteen personality factor questionnaire (16 pf)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Leana-Taşcılar, M., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekalı ve zekalı çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 31-45.
- Lee, S.-Y., An, D., & Choe, S.-U. (2019). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589428>
- Li, A. K. F., & Adamson, G. (1992). Gifted secondary students' preferred learning style: Cooperative, competitive, or individualistic? *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 46-54. <https://doi.org/10.1177/016235329201600106>
- Li, Y., Wang, M., Wang, C., & Shi, J. (2010). Individualism, collectivism, and Chinese adolescents' aggression: intracultural variations. *Aggressive Behavior*, 36(3), 187–194. <https://doi.org/10.1002/ab.20341>

- Li, J-B., Vazsonyi, A. T., & Dou, K. (2018). Is individualism-collectivism associated with self-control? Evidence from Chinese and U.S. samples. *PLoS ONE*, 13(12), e0208541. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208541>
- Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>
- Limont, W., Dreszer-Drogorób, J., Bedyńska, S., Śliwińska, K., & Jastrzębska, D. (2014). 'Old wine in new bottles'? Relationships between overexcitabilities, the Big Five personality traits and giftedness in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.003>
- Loehlin, J. C., & Goldberg, L. R. (2014). Do personality traits conform to lists or hierarchies? *Personality and Individual Differences*, 70, 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.018>
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In Shavinina, L. V. (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 971-997). New York, NY: Springer Science.
- Maddox, M. (2014). *Exploring teachers' experiences of working with gifted students who underachieve* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3611208).
- Makel, M. C., Wai, J., Putallaz, M., & Malone, P. S. (2015). The academic gap: An international comparison of the time allocation of academically talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 59(3), 177-189. <https://doi.org/10.1177/0016986215578746>
- Maker, C. J. (2001). DISCOVER: Assessing and developing problem-solving. *Gifted Education International*, 15(3), 232-251. <https://doi.org/10.1177/026142940101500303>
- Mammadov, S. (2015). Current policies and policy efforts for the education of gifted children in Turkey. *Roeper Review*, 37(3), 139-149, <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047548>

- Mammadov, S. (2016) *Personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by socio-cognitive and motivational variables (Doktora Tezi)*. ProQuest Dissertations and Theses (10111606)
- Mammadov, S., Cross, T. L., & Ward, T. J. (2018). The Big Five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*, 29(2), 111–133. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1489222>
- Markus H. R. & Kitayama S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychol Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marland, S., P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Vol 1. Report to the Congress of the United States Commissioner of Education, US Government Printing Office, Washington DC.
- Martin, L. T., Burn, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiological literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, 31–41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- Massé, L., & Gagné, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/001698620204600103>
- Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2019). Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. *Personality and Individual Differences*, 140, 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.009>
- Matsomoto, D., & Juang, L. (2003). *Culture and psychology* (3rd Ed.). Wadsworth Publishing.
- Mayer, J. D. (1998). A systems framework for the field of personality. *Personality Assessment*, 14, 221-225.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from highachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu 2018-2019*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Metin, N., & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün zekalı çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16.
- McCrae, R. R. (2010). The place of the FFM in personality psychology. *Psychological Inquiry*, 21, 57-64. <https://doi.org/10.1080/10478401003648773>
- McCrae, R. R., Costa-P, T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456–1468. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1456>
- McCrae, R. R., & Costa, Jr. P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x>
- McCrae, R. R., & Costa, Jr. P. T. (2008). A five-factor theory of personality. O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. ed., pp. 159-181). Guilford Press.
- Milgram, R. M., & Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted Israeli children. *The Journal of Genetic Psychology*, 129(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/00221325.1976.10534029>
- Miller, A. L., & Neumeister, K. L. S. (2017). The influence of personality, parenting styles, and perfectionism on performance goal orientation in high ability students. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 313-344. <https://doi.org/10.1177/1932202x17730567>

- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272–281. <https://doi.org/10.1177/001698620304700404>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational reserach: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Lee, L. E. (2020). Culturally Relevant Leadership in Gifted Education: A Systematic Literature Review. *Journal for the Education of the Gifted*. <https://doi.org/10.1177/0162353220912009>
- Musek, J. (2007). A general factor of personality: Evidence for the Big One in the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 41,1213–1233. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.003>
- Myers, LB., & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the MyersBriggs Type Indicator*. Consulting Psychologists Press.
- Möttus, R., Allik, J., Konstabel, K., Kangro, E.-M., & Pullmann, H. (2008). Beliefs about the relationships between personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 457-462. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.029>
- Moran, S. (2020). Life purpose in youth: Turning potential into a lifelong pursiut of prosocial contrubition. *Journal for the Education of Gifted*, 43(1) 38-60. <https://doi.org/10.1177/0162353219897844>
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks, & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). Van Gorcum.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2002). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press.
- Nooman, S., Hanif, R., & Saeed, A. (2015). Assessing academic underachievement and high achievement among Pakistani secondary school students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 30(2), 377-391.

- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 573-583. <https://doi.org/10.1037/h0040291>
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 347-352. <https://doi.org/10.1177/001698628803200403>
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.1.3>
- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *SA Journal of Education*, 37(4), <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
- Öğretici, A. E. (2017). *Bir grup üstün zekalı çocuğun sosyal uyumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe Kişilik Envanteri el kitabı* (2nd ed.). PDREM.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). *Özel yetenekli öğrencim var*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Papageorgiou, K. A., Likhanov, M., Costantini, G., Tsigeman, E., Zaleshin, M., Budakova, A., & Kovas, Y. (2020). Personality, behavioral strengths and difficulties and performance of adolescents with high achievements in science, literature, art and sports. *Personality and Individual Differences*, 160, 109917. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109917>

- Pervin, L. A. (1985). Personality: Current controversies, issues, and directions. *Annual Review of Psychology*, 36, 83-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.36.020185.000503>
- Peterson, J. S. (1999). Gifted—through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry. *Journal for the Education of the Gifted*, 22,(4), 354-383. <https://doi.org/10.1177/016235329902200403>
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self- concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535–548. <https://doi.org/10.1177/001440290106700407>
- Porath, M. (2013). The gifted personality: What are we searching for and why? *Talent Development & Excellence*, 5(2), 5-11. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_19
- Porter, R. B. (1964). A comparative investigation of the personality of sixth-grade gifted children and a norm group of children. *The Journal of Educational Research*, 58(3), 132–134. <https://doi.org/10.1080/00220671.1964.10883189>
- Realo, A., Allik, J., & Vadi, M. (1997). The hierarchical structure of collectivism. *Journal of Research in Personality*, 31, 93–116. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2170>
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 104-118. <https://doi.org/10.1177/001698620605000203>
- Reis, S. M. (2004). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. In S. Baum (Ed.). *Twice-exceptional and special populations of gifted students* (pp. 67–80). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reis, S. M. (2005). Feminist perspective on talent development: A research-based conception of giftedness in women. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Cambridge University Press.

- Rekdal, C. K. (1977). In search of the wild duck. *Gifted Child Quarterly*, 21(4), 501–516. <https://doi.org/10.1177/001698627702100409>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). The Revolving-Door Model: A new way of identifying the gifted. *Phi Delta Kappan*, 62, 648-649.
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (Eds). *Identification of students for gifted and talented programs*. Corwin Press
- Richer, E. T. (2012). *Motivational interviewing and its effect on underachieving high potential adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3493776)
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70-79. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-449>
- Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. In S.N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 283–310). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, Öpengin, E., Özdemir, N., Demirel-Gürbüz, Ş. (2016). A critical assessment of the education for gifted and talented students in Turkey. In D. Y. Dai & C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 167-190). Information Age Pub. Inc.
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Özdemir, N. N., Öpengin, E., & Demirel, S. (2019). Development of gifted education in Turkey. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *Handbook of gifted and talented education* (pp. 492-506). Sage.
- Saranlı, A. G. & Metin, N. (2012). Üstün zekalı çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239

- Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1996). Views of the future. *Journal of Research in Personality, 30*, 447-453.
- Sarouphim, K. M. (2009). The use of a performance assessment for identifying gifted Lebanese students: Is DISCOVER effective? *Journal for the Education of the Gifted, 33*(2), 275–295. <https://doi.org/10.1177/016235320903300206>
- Saucier, G. (2009). Recurrent personality dimensions in inclusive lexical studies: Indications for a Big Six structure. *Journal of Personality, 77*, 1577–1614. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00593.x>
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği uygulama kitapçığı*. Türk Psikologlar Derneği.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 173-212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Schneider, D. J. (1973). Implicit personality theory: A review. *Psychological Bulletin, 79*, 294–309. <https://doi.org/10.1037/h0034496>
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012) The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (pp. 99-144). The Guilford Press.
- Shelton, A. R. (2010). *Creative adolescents: Sex differences in achievement, interest, personality, and values*. (Unpublished master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 150952).
- Shi, J., Tao, T., Chen, W., Cheng, L., Wang, L., & Zhang, X. (2013). Sustained attention in intellectually gifted children assessed using a continuous performance test. *PLoS ONE, 8*(2), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057417>
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best*

practices (2nd Ed.), (pp. 183-207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_12

- Siyez, D. M. (2010). Türk üniversite öğrencileri üzerinde Kişilik ve Sosyal Gelişim Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 233-251.
- Smedsrud, J. H. (2019). *Mathematically gifted adolescents in Norway: Exploring mathematically gifted adolescents' experience with the school system in Norway* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Oslo Üniversitesi, Oslo.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. S., & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), 240-275. <https://doi.org/10.1177/106939719502900302>
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A., (2002). Beş Faktör Kişilik Envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21–33.
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113, 117–143. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Sternberg, R. J. (2007). Why a cultural approach to giftedness? In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 15–18). Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>

- Sternberg, R. J. (2018). 21 ideas: A 42 years search to understand the nature of giftedness, *Rooper Review*, 40(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1393609>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (2nd Ed.), (pp. 183-207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3
- Stoeger, H. (2013). Support-oriented identification of gifted students in East Asia according to the actiotope model of giftedness. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 188 -211). Routledge.
- Stoeger, H., Balestrini, DP, & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. Pfeiffer, M. Foley-Nicpon, & E. Shaunessy-Dedrick (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25-39). American Psychological Association.
- Subotnik, R. F., Karp, D. E., & Morgan, E. R. (1989). High IQ children at mid-life: An investigation into the generalizability of Terman's "Genetic Studies of Genius". *Rooper Review*, 11(3), 139-144. <https://doi.org/10.1080/02783198909553190>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton
- Sümer, N. & Sümer, H. C. (2003) Beş faktör kişilik envanteri. (Yayımlanmamış çalışma).
- Sürücü, Ş. (2013). *Üstün zekalıların psikolojik belirtileri, stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted

- underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tam, C. S., & Phillipson, S. N. (2013). Parenting and the social-emotional development of gifted students in Hong Kong: A review of the literature based on the actiotope model of giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(1), 51-61.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan
- Tannenbaum, J. A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 21- 52). Cambridge University Press review.
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43
- Tatar, A. (2016). Beş Faktör Kişilik envanterinin kısa formunun geliştirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17, 14-23. <https://doi.org/10.5455/apd.202977>
- Terman, L. M. (1906). Genius and stupidity: A study of some of the intellectual processes of seven "bright" and seven "stupid" boys. *Pedagogical Seminary*, 13, 307-373. <https://doi.org/10.1080/08919402.1906.10534367>
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton Mifflin Company.
<https://doi.org/10.1037/10014-000>
- Terman, L. M. (1917). *The intelligence quotient of Francis Galton in childhood*. Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, Vol 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius, Vol 5: The gifted group at mid-life*. Stanford University Press.
- Tönnies, F. (1887/1963). *Community and society*. Harper & Row.

- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators* (RM02170). University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M. J., & Clack, F. I. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality*, 19(4), 395–415. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90008-x](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90008-x)
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118-128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.118>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Tsai, K., & Fu, G. (2016). Underachievement in gifted students: A case study of three college physics students in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 688-695. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040405>
- Uçak Azboy, Z. (2020). *Üstün zekalı/yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlık ve sosyal sermaye ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çığ Üniversitesi, Mersin.
- VanTassel-Baska, J. (1984). The talent search as an identification model. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 172-176.
- Veas, A., Castejón, J.-L., O'Reilly, C., & Ziegler, A. (2018). Mediation analysis of the relationship between educational capital, learning capital, and underachievement among gifted secondary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(4), 369–385. <https://doi.org/10.1177/0162353218799436>
- Vialle, W., & Ziegler, A. (2015). Gifted education in modern Asia: Analyses from a systemic perspective. In D. Y. Dai & C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 273–291). Information Age Publishing.

- Vidergor, H. E., & Eilam, B. (2012). Israeli teachers' perceptions of gifted teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, 34(1), 26–37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627550>
- Vuyk, M. A., Krieshok, T. S., & Kerr, B. A. (2016). Openness to experience rather than overexcitabilities: Call it like it is. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 192–211. <https://doi.org/10.1177/0016986216645407>
- Vuyk, M. A., & Kerr, B. A. (2019). Personality and vocational interests of creative adolescents from racial and ethnic minorities. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 116-128. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1684222>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MIT Press.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13, 569–586. <https://doi.org/10.1080/13803610701786046>
- Wasti, S. A. & Erdil, E. S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerliliği. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7, 39-66.
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. Routledge.
- Wellisch, M., Brown, J. (2013). Many faces of a gifted personality: Characteristics along complex gifted spectrum. *Talent Development and Excellence*, 5(2), 43-58.
- Westen, D., Gabbard, G. O., & Ortigo, K. M. (2008). Psychoanalytic approaches to personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 61-113). Guilford.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Allyn and Bacon.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Focussing on overexcitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. *Personality and*

Individual Differences, 51(3), 337-342.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.041>

- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Xiang, P., Zhang, H., Geng, L., Zhou, K., & Wu, Y. (2019). Individualist–collectivist differences in climate change inaction: The role of perceived intractability. *Frontiers in Psychology*, 10(187). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00187>
- Yang, H. (2019). On Hofstede's two cultural dimensions: Individualism-collectivism and power distance. *2019 9th International Conference on Education and Social Science (ICESSE 2019)'da sunulan sözlü bildiri*, Shenyang, China.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün zekalı çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranısal özellikler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz-Çelik, D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (ss. 581–610). Cambridge University Press.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
- 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), 35-50. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678402>

- Zeidner, M. (2020). "Don't worry—be happy": The sad state of happiness research in gifted students, *High Ability Studies*, (Erken görünüm) <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>
- Zhang, J., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2019). How do student's mindsets in learning reflect the cultural values and predict academic achievement. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 18(5), 111-126. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.8>
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3–21). Elsevier Science Ltd.
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46, 324–342.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183–193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>
- Ziegler, A., Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2018). An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (2nd ed.), (pp. 15-28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_2
- Zuo, L., & Tao, L. (2001). Importance of personality in gifted children's identity formation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 212- 223. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-667>

EK-A: Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama Onay



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/22350310
Konu: Araştırma İzni

21.11.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 15/11/2018 tarihli ve 51944218-101.02.02-E51944218 sayılı yazısı
b) Milli Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelge

İlgi yazı (a) ile Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet BIÇAKCI'nın "Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Ergenlerin Kişilik Özellikleri ve Kültürel Yönelimlerinin Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Adana, Ankara, Bingöl, Diyarbakır, Elazığ, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırşehir, Kocaeli, Malatya, Ordu, Osmaniye, Samsun ve Trabzon illerinde bulunan Bilim Sanat Merkezleri ile her tür ve derecedeki liselere devam eden öğrencilere uygulanmasına yönelik araştırma izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) yazı ve ilgi (c) genelge doğrultusunda; velilerin araştırmanın konusu hakkında önceden bilgilendirilmeleri ve yazılı izinlerinin alınması şartıyla uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır

27 Kasım 2018

Erdoğan GÜRLER
Bilgisayar İşletmeni

Anıl YILMAZ
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: İlgi yazı ve ekleri (5 sayfa)

Emniyet Mahallesi Milas SokakNo:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitnk@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitnk.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Dr. Anıl DEMİRRAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksema.meb.gov.tr> adresinden 9d9f-13c2-3d33-af7d-6c95 koda ile teyit edilebilir.

EK-B: Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri

1. INDCOL Ölçeği Kullanım İzni (Prof. Dr. Syeda Arzu WASTİ)

INDCOL Ölçeği Kullanım Talebi

Mehmet Bıçakcı <mtbkod@gmail.com>
to aruzst - Jun 7 (5 days ago) ☆ ↶ -

Mehabalar Arzu hocam, ben Mehmet Bıçakcı,
Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekler Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyim.
Prof. Dr. Mustafa Baloğlu danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezi çalışmamda uyarlamasını yaptığımız INDCOL Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyoruz.
Ölçeğin kullanımı konusunda yardımcı olabilirsiniz çok mutlu olurum.
Saygılar sunarım, iyi çalışmalar dilerim.

Arzu Wasti
to me - 9:52 AM (31 minutes ago) ☆ ↶ -

Turkish - English - Translate message Turn off for: Turkish x

Mehabalar,
Ölçek hakkında bilgi ve ölçeğin kendisi olan makalemiz Researchgate sitesinde mevcut, sanırım hemen download edebiliyor olmalısınız.
Kolay gelsin,
Arzu

Mehmet Bıçakcı <mtbkod@gmail.com>
to Arzu - 9:55 AM (28 minutes ago) ☆ ↶ -

Çok teşekkür ederim hocam, iyi çalışmalar dilerim.

2. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kullanım İzni (Prof. Dr. Nebi SÜMER)

5 Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği Kullanım Talebi [link](#)

Mehmet Bıçakcı <mtbkod@gmail.com>
to nsümer - 8:26 PM (1 hour ago) ☆ ↶ -

Mehabalar hocam,
Ben Mehmet Bıçakcı, Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Yetenekler Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyim.
Prof. Dr. Mustafa Baloğlu danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezinde, geliştirdiğimiz beş faktör kişilik özellikleri ölçeğini izniniz olursa kullanmak isteriz.
Saygılar sunarım, iyi çalışmalar dilerim.

Nebi Sümer
to me - 9:22 PM (51 minutes ago) ☆ ↶ -

Turkish - English - Translate message Turn off for: Turkish x

Memnuniyetle kullanabilirsiniz. Başarılar Dilerim.
NS
Prof. Dr. Nebi Sümer
Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Middle East Technical University
Psikoloji Bölümü / Department of Psychology
06800 Ankara / Turkey
<http://www.nebisumer.com/>

Mehmet Bıçakcı <mtbkod@gmail.com> şunları yazdı (11 Haz 2019 OS 8:26):

EK-C: Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Merhabalar,

Size bu formu kişisel bilgilerinizi belirtmeniz için sunuyoruz. Formda, istenilen bilgileri size uygun olan kutucuklara koyacağınız işaretler ve yazacağınız sayısal ifadeler ile verebileceksiniz. İşaretleme yapmanızı gerektiren kutucuklarda her bölümde sorulan sorular için **sadece bir kutucuğu** işaretlemenizi istiyoruz. Yazı ile ifade ettiğiniz sayısal bilgilerin **okunabilir** olması ve **sadece istenilen bilgi için yazılan sayıyı içermesi** gerekiyor. İstenilen bilgi için verebileceğiniz bir sayı yoksa '0' yazabilirsiniz ya da boş bırakabilirsiniz. Vereceğiniz doğru bilgiler araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU / Arş. Gör. Mehmet BIÇAKÇI

Yaşanılan İl : _____

Devam Ettiğiniz Lise Türü (örn: Anadolu Lisesi) : _____

Devam ettiğiniz BİLSEM adı: _____

1.Cinsiyetiniz	2.Sınıf Düzeyiniz	
Kız <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/>	9. sınıf <input type="radio"/> 10. sınıf <input type="radio"/> 11. sınıf <input type="radio"/> 12. Sınıf <input type="radio"/>	
3.Yaşınız	4. Kendiniz Dahil Kardeş Sayınız	5.Kardeşleriniz Arasındaki Doğum Sıranız
6.Ailenizin İkamet Ettiği Yer	7.Annenizin Eğitim Durumu	
Köy <input type="radio"/> Belde <input type="radio"/>	Okur-yazar değil <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/>	
İlçe <input type="radio"/> Şehir Merkezi <input type="radio"/>	9.Babanızın Eğitim Durumu	
	Okur-yazar değil <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/>	
8.Yaşamınızın Çoğunluğunu Geçirdiğiniz Yer	10.Ailenizin Ekonomik Düzeyi	
Köy <input type="radio"/> Belde <input type="radio"/>	Düşük <input type="radio"/> Orta <input type="radio"/> Yüksek <input type="radio"/>	
İlçe <input type="radio"/> Şehir Merkezi <input type="radio"/>		
11.Aldığınız Son Karnede Tüm Dönemler İçin Belirtilen Akademik Not Ortalamanız		

Not: Eğer siz ya da kardeşlerinizden biri BİLSEM'e devam etmiyorsanız, aşağıdaki diğer kutucukları lütfen boş bırakınız.

12.Yetenek Alanınız*	13.BİLSEM'e Devam Ettiğiniz Süre	14.BİLSEM'e Devam Eden Kardeş Sayınız
Genel Zihinsel Yetenek <input type="radio"/> Resim <input type="radio"/> Müzik <input type="radio"/>		

* Eğer **Güzel Sanatlar Lisesi** öğrencisiyseniz lütfen sadece resim veya müzik alanında hangisinde tanılandıysanız onu işaretleyiniz.