



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSTÜN ZEKALILI VE YETENEKLİ ÇOCUĞU OLAN ANNE VE BABALARIN
MENTORLUĞA BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ (MBA-ÜZÇAB) GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

Müjgen BİRİCİK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana TAŞCILAR

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı**

İstanbul, 2023



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÇOCUĞU OLAN ANNE VE BABALARIN
MENTORLUĞA BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ (MBA-ÜZÇAB) GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

Müjgen BİRİCİK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana TAŞCILAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

Temmuz, 2023

Doküman No	İlk Yayın Tarihi	Revizyon No	Revizyon Tarihi	Sayfa No
414.1.17F	04.03.2020	00	00.00.0000	1 / 1

Bu çalışma 06.07.2023 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Yetenekliler Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Marilena Z. Leana TAŞÇILAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Serap EMİR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Nüket AFAT
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

BİRİCİK oğullarım Mert & Mete'ye ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÇOCUĞU OLAN ANNE VE BABALARIN MENTORLUĞA BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ (MBA-ÜZÇAB) GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Öncelikle İstanbul Üniversitesi-CerahpaŐa Özel Eğitim Bölümündeki değerli hocalarım, Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana TAŞCILAR, Dr. Melodi ÖZYAPRAK, Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ, Dr. Özlem ATALAY, Dr. Ayça KONİK, Dr. Burak TÜRKMEN, Dr. Yavuz YAMAN ve Prof. Dr. Serap EMİR'e çok teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunarak beni gururlandıran Prof. Dr. Serap EMİR'e ve bana bu çalışmamda ilham kaynağı olan değerli hocam Dr. Nüket AFAT'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince de kendilerinden yardım ve akademik destek gördüğüm çok değerli Danışmanım Sayın Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana TAŞCILAR'a ve sevgili aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz 2023

Müjgen BİRİCİK

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BÜTÇE DESTEKLERİ	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ	x
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Anne ve Babaları	3
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEK TANIMI	7
2.2. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ	8
2.2.1. Zihinsel Özellikleri.....	9
2.2.2. Dil ve Sosyal Çevre Özellikleri.....	9
2.2.3. Kişilik Özellikleri.....	10
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.3.1. YURT DIŞINDA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.3.2. TÜRKİYE’DE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.3.3. TARİHTE MENTORLUK UYGULAMALARI	12
3. YÖNTEM	19
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	19
3.2. ÖRNEKLEM GRUBU	19
3.3. ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ	20
3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması.....	20
3.3.2. Pilot Uygulama.....	20
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	21

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	22
4. BULGULAR.....	25
4.1. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK ÇALIŞMASI.....	25
4.2. MADDE ANALİZİ.....	26
4.3. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ	27
4.4. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	31
4.5. GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	33
5. TARTIŞMA.....	38
5.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	38
5.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	39
5.2.1. Verimli İletişim ve Grup Çalışması Boyutu.....	39
5.2.2. Bilgi ve Beceri Edinimi Boyutu	40
5.2.3. Motivasyon Boyutu	41
5.2.4. Başarı Boyutu	45
5.2.5. Liderlik Becerisi ve Mesuliyet Duygusu Boyutu	46
5.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	48
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	49
6.1. SONUÇ	49
6.2. ÖNERİLER.....	50
6.2.1. Bu Çalışmaya İlişkin Öneriler.....	50
6.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler.....	52
KAYNAKLAR	55
7. EKLER	64
7.1. ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÇOCUĞU OLAN ANNE VE BABALARIN MENTORLUĞA BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ (MBA-ÜZÇAB) BOYUT VE MADDE ÖRNEĞİ	64
7.2. İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI.....	65
7.3. ÖZGEÇMİŞ	66

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları32

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Dünya Çapında Mentor ve Mentiler	13
Tablo 2: Öğrenci Cinsiyeti	19
Tablo 3: Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	20
Tablo 4: Lawshe Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ) Değerleri	22
Tablo 5: Maddelere Göre Hakem Görüşleri	23
Tablo 6: Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) İtemlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	25
Tablo 7: Madde İstatistikleri Tablosu.....	26
Tablo 8: Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları (Ön Deneme Uygulamasından Elde Edilen Madde İstatistikleri)	27
Tablo 9: Ölçeğin Temel Bileşenler Analizine Göre Elde Edilen Özdeğer ve Varyansı.....	29
Tablo 10: Faktör Yük Değerleri ve Maddelerin Yüklendiği Bileşenler	30
Tablo 11: Elde Edilen Yapıda Yer Alan Boyutlar ve Maddeler.....	31
Tablo 12: Boyutların Test-Tekrar Testi Sonuçları	33
Tablo 13: EFÖ-ÜZÇE ve MBA-ÜZÇAB Arasındaki Korelasyon Katsayıları	34
Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri	35
Tablo 15: Öğrenci Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	35
Tablo 16: Öğrenim Görülen Sınıf Düzeylerinin Dağılımı.....	36
Tablo 17: Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	37

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
B	: Başarı
BBE	: Bilgi ve Beceri Edinimi
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
CFI	: Comparative Fit Index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KGO:	: Kapsam Geçerlik Oranı
KKYS	: Kendi Kendini Yönetme-Sorumluluk
KMO	: Kaiser-Meier-Olkin değeri
LBMD	: Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu
M	: Motivasyon
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MB	: Motivasyon Başarı
MÜK	: Mükemmeliyetçilik
Ort	: Ortalama
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
SÇ	: Stres Çatışma
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
SS	: Standart Sapma
VİĞÇ	: Verimli İletişim ve Grup Çalışması

ÖZET

[YÜKSEK LİSANS TEZİ]

[ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÇOCUĞU OLAN ANNE VE BABALARIN MENTORLUĞA BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ (MBA-ÜZÇAB) GELİŞTİRME ÇALIŞMASI |

[Müjgen BİRİCİK]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

[Danışman : Doç. Dr. Marilena Zinovia TAŞCILAR |

[Özet metni

Bu araştırmanın temel amacı, üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin mentorluğa bakış açılarını belirlemeye yönelik ‘‘Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeğı Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (MBA-ÜZÇAB)’’ geliştirmektir. 5 alt boyut ve 22 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğın alt boyutları Verimli İletişim ve Grup Çalışması, Bilgi ve Beceri Edinimi, Motivasyon, Başarı, Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçeğın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, BİLSEM 3. ve 4. sınıflarda üstün zekalı ve yetenekli öğrencisi bulunan 211 aileye ulaşılmıştır. Araştırmada yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile benzer ölçek geçerliğı analizi yapılmıştır. Ölçeğın geçerlik, güvenilirlik çalışmalarında madde analizi yapılmıştır. Cronbach α güvenilirlik katsayısı $\alpha = .93$ ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğın RMSEA değeri .072 hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeğının (Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu

olan Anne ve Babalar – MBA-ÜZÇAB) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.]

Temmuz 2023 , [66] sayfa.

Anahtar kelimeler: [Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı, Menti, Mentor, Ölçek Geliştirme, Üstün Zekalı ve Yetenekli]

ABSTRACT

[M.Sc. THESIS]

**[DEVELOPING MENTORING PERSPECTIVE SCALE OF PARENTS GIFTED AND
TALENTED CHILDREN (MBA-ÜZÇAB)]**

[Müjgen BİRİCİK]

**İstanbul University-Cerrahpaşa
Institute of Graduate Studies
Department of Special Education
Gifted and Talented Programme**

[Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Marilena Zinovia Leana TAŞCILAR]

[Abstract text

The main purpose of this research is to develop the ‘Mentoring Perspective Scale (Parents with a Gifted and Talented Child - (MBA-ÜZÇAB))’ to determine the mentoring perspective of the parents of gifted students. The scale consisting of 5 sub-dimensions and 22 items is organized as a likert type of 5. The subscales of the scale were Efficient Communication and Group Work, Knowledge and Skill Acquisition, Motivation, Success, Leadership Skills and Sense of Responsibility. For the validity reliability studies of this scale developed 211 families of gifted and talented children, whose visiting 3. and 4. BİLSEM (Science and Art Center) classes in Turkey. A similar scale validity analysis was performed with explanatory and confirmatory factor analysis to determine the structure validity in the study. Materiality analysis was performed on the reliability reliability studies of the scale. Cronbach α reliability coefficient is $\alpha = .93$. As a result of confirmatory factor analysis, the RMSEA value of the scale was

calculated as .072. Findings revealed that the “Mentoring Perspective Scale (Parents with a Gifted and Talented Child - (MBA-ÜZÇAB)]” is a valid and reliable measurement tool. |

July 2023, |66| pages.

Keywords: |Parent Views, Mentee, Mentoring, Scale Development, Gifted and Talented|

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Bir çocuğun sağlıklı büyümesi ve topluma kazandırılmasında hiç şüphe yoktur ki, ailenin ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Üstün zekalı ve yetenekli çocukları yaşıtlarına göre diğer çocuklardan ayıran özellikler vardır (Taşcılar, Özyaprak, & Yılmaz, 2016). Üstün zekalı ve yetenekli çocuk, yetkin insanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanılanmış ve herhangi bir performans alanına üstün düzey kapasiteye sahip olan bireydir (Marland, 1972). Marland'a (1972) göre, üstün zekalı ve yetenekli çocuklar genel zihinsel, özel akademik, yaratıcılık, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özel durumlarını anlayabilmek, özelliklerini keşfetmek ve davranışlarını özenle takip etmek eğitimcilerin, mentorların yanı sıra anne ve babaların önemli sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Aileler çocuklarına bilgi anlamında yeterince destekleyememekte, okullar ise desteklediği bilgiyi öğrencinin yaşantısı ile ilişkilendirmesine imkan tanımakta zorluklar yaşamaktalar. Mentor (yönder), üstün zekalı ve yetenekli çocuğun duygusal veya akademik ihtiyaçlarını destekleyebilmekte ve amaçlanan kazanıma yönelik imkan sunmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocuk (menti) ile mentor çalışmasının, son yıllarda hız kazandığı ve faydalı olduğu kanıtlanmıştır (Stewart & Openshaw, 2014).

Bilim insanlarının yoğunlukla son 40 yılda mentorluk kavramını ele aldıkları ve tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir bölümü, mentorun menti üzerinde olan etkisini ele almıştır (Dreher & Ash, 1990). Mentinin, mentor üzerinde bıraktığı etki ise araştırılan diğer önemli bölümü oluşturmaktadır (Roche, 1978). Bilim insanları, mentor ve menti çalışmasının karşılıklı olarak olumlu sonuçlar verdiği sonucuna varmışlardır (Philips-Jones, 1982). Mentorluk, katılımcılara fayda sağlamaktadır, ancak uzun süre çaba ve gayret gerektirmektedir (Rogers, Monteiro, & Nora, 2014).

Dai (2019), üstün zekalıları eğitiminin 21. yüzyıla uygun olmadığını, hızla gelişen sosyalleşme ve bilgi akışından faydalanılamadığını, bu nedenle yeni bir paradigma gerektiğini savunmaktadır (Dai, 2019). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, normlarına göre erken yaştan

itibaren dilsel, bilişsel, sosyal, duygusal ve psiko-motor alanlarında farklılardır. Bu farklılıklar anne-baba öğretmen veya uzmanları etkilemektedir. Eğitim-öğretim sürecinde, çocuğa sistem içerisinde yeni bir alan gerekmektedir. Uzmanlar ve öğretmenler, süreci desteklemekte, ancak bireyde üst düzey performansı yansıtmakta güçlük çekmektedirler. Bireysel ortamda, alanında özellikle akademik başarısı bulunan mentor eşliğinde, bireysel yapılandırılmış eğitim sunulduğunda, üst düzey performansa ulaşmaya olanak sağlanmaktadır. Performansı yansıtırken etkileşim alanları keşfedilmekte, farklı sistemlerle iletişim sağlanmaktadır. Mentorun üstün zekalı ve yetenekli öğrencisine, velisine, arzu edildiğinde öğretmenine eşlik etmesi düşünülmektedir. Mentor mentiyeye hızlandırma çalışması uygulayabilmekte, bireysel kapasiteye ve yeteneğe göre geliştirme imkanına sahip bulunmaktadır. Gerektiğinde öğretmen ve veliyeye destek, rehber olması mümkündür. Mentorun bulunduğu alanında uzmanlığı, mentinin bulunduğu ilkökul seviyesi, düzenli etkileşim ve işbirliği çerçevesinde, iletişimi etkileyen faktörler arasında görülmektedir. Mentor gerektiğinde empati kurabilmekte ve üst seviyede davranış kazandırmaya teşvik etmektir. Rhodes'e (2008) göre, mentorluk alanında mevcut araştırmalar sınırlıdır, duygusal süreçlere odaklanılmamaktadır (Rhodes, 2008). Mentorların süreçte, öğrenciyeye şefkatli yaklaşımı büyük önem taşımaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların anne ve babaları tarafından, çocuklarının bir mentoru olduğunda hangi düzeyde değerlendirmeler yapacakları bilinmediğinden dolayı "Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) Geliştirme Çalışması" oluşturulmuştur.

Bilim ve teknoloji alanında gelişmeler her geçen gün ve büyük bir hızla artmaktadır. Bu gelişmeler sayesinde bilgiye ulaşma yolunda imkanlar artmış ve kolaylaşmış görünmektedir. Öğretmen ve ebeveynler üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimindeki girdi düzeyi açısından etkisiz kalabilirler (Gagne, 2007). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ihtiyaçlarının karşılanması güçtür. Bu durum öğrenciyeye ve anne babaları ile öğretmenleri de öğrenme yaklaşımlarına bakış açılarını etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenler öğrencilerine gerekli geri bildirim sağlamada güçlük çekmektedirler. Çoğu zaman kullandıkları eğitim-öğretim stratejileri güncel değildir. Öğrenciyeye yeterli miktarda uyarı verememekte ve öğrenciyeye kendisine uygun ortamda öğretim görememekte, gerekli sıklıkta gerekli bildirim alamamaktadır (Ziegler & Phillipson, 2012). Bu nedenle üstün zekalı ve yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada mentor desteği faydalıdır. Mentor, öğrencilerin duygusal, sosyal, zihinsel, psikolojik ve fiziki açıdan farklı ihtiyaçlarını destekler ve rol model oluşturur.

Üstün zekalı ve yetenekli çocukları normlarından ayıran özellikler bulunmaktadır (Renzulli J. S., 2005). Öğrenme sürecinde yetişkinlerle birlikte olmaktan hoşlanmak, öğrenme ile motive olmak, araştırma yapmak, iyi tahminde bulunmak, karmaşıklığı sevmek ve mucit gibi davranmak bunlardan bazılarıdır (Suarez & Wechsler, 2020). Mentorluk, iki veya daha fazla farklı pozisyonda bulunan bireyin öğrenme ortaklığıdır (Runions & Smyth, 1985). Mentor, menti ve aile bir sacayağı oluşturmalı ve öğrenme yolculuğunda birlikte ilerlemelidirler.

Üstünler ve çevresel koşullarla ilgili olarak bir ‘Aktiotop Modeli’ geliştirilmiştir (Ziegler & Stöger, 2004, 2007). Bu modele göre, üstün zekalı ve yetenekli çocuğun performansı, çevresel koşullar tarafından etkilenebilir. Çocuk çevresinde gördüğü herhangi bir konuya, tutum veya davranışa ilgi duyabilir ve kendisini o alanda geliştirebilir. Dolayısıyla çocuk bilişsel veya duyuşsal anlamda çevresiyle iletişim sonucunda yeteneğini keşfeder ve sürekli geliştirebilir. Çevresini önemser, bireysel ve toplumsal unsurları ön planda tutar. Günümüzde çevre ile etkileşime, elektronik ortamlar da dahil edilmektedir. Çocuk, elektronik olan öğrenme ortamında sübjektif (bireysel) olarak karakterleri/yapı taşlarını seçmektedir (Sailer, Hense, Mayr, & Mandl, 2017). Elektronik ortamlar, çocuk için tasarlanmış oyunla öğrenmenin aksine, kendisinin tasarım yapmasına, ‘senaryo’ yazmasına imkan tanıyan bir platformdur. Senaryoya anlam veren öğretmen bir başka deyimle mentordur.

1.1.1. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Anne ve Babaları

Ross (1964), üstün zekalı ve yetenekli çocukları bulunan ailelerin farklı övünç, gurur, şaşkınlık gibi davranışlar sergilediklerini belirtir (Ross, 1964). Bu ailelerin ortak sorunu, çocuklarına nasıl yaklaşacaklarını ve nasıl yardımcı olacaklarını tam olarak bilemediklerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklarının farklılıklarından dolayı, ailelerinin de sosyal ve duygusal anlamda yardıma ihtiyaçları bulunmaktadır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin, öğretmenlerinin yanı sıra ailelerin de desteğe ihtiyaçları vardır (Taşçılar, 2017). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar ve aileleri okullarında öğretmenleri veya rehberlik servisi tarafından destek alırlar. Aile ile yapılan bireysel danışmanlık çocuk ile ilgili genel bilgilendirme konularını kapsamaktadır. Taşçılar’a göre (2017), özel yetenekli çocuklar olağanüstü vizyon sahibi ve duyarlı oldukları için danışmanlığa ihtiyaç duyarken, ailelerinin de çocuklarının ihtiyaçlarını anlama konusunda danışmana ihtiyaçları vardır (Taşçılar, 2017).

Kazdin'e (2003) göre, üstün zekalı ve yetenekli çocukların faydalandıkları bilgilendirme veya destek süreçlerine ailelerin de katılması gerekir (Kazdin, 2003). Birlikte alınan hizmetler, çocuğun ve ebeveynin ruh sağlığını olumlu yönde destekler (Kazdin, 2003).

Son yıllarda yapılan bir araştırmada da üstün zekalı ve yetenekli çocuklar ve ailelerinin en fazla rehberlik ve yetenek geliştirme programlarına ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Oğurlu & Yaman, 2013).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Mevcut araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır ve temel amacı ‘‘Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) Geliştirme Çalışması’’ oluşturmak ve uygulamaktır. Üstün zekalı çocuk anne-babaların, alanda mentor ve uzmanlarla ilgili bakış açıları, görüş algıları geçerli-güvenilir olarak ölçebilecek bir ölçme aracının oluşturularak paylaşılması amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amacı, ‘‘Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) ile elde edilen demografik bilgilerin, ebeveynlerin bakış açısı düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesini kapsamaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan anne-babaların, mentor ve menti çalışmasının hedefine ulaşabilmesi için gereken adımların tespit edilmesi, gerekli iyileştirmelerin yapılmasına katkı sağlayacağı, mentor ile erken yaşlarda tanışmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki alt amaçlar ele alınmıştır:

1. Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) geçerli bir ölçek midir?
2. Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) güvenilir bir ölçek midir?
3. Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alanyazın taramasında ulaşılan araştırmalar, bu çalışmanın araştırma sorusunun belirlenmesini tetiklemiştir. Mentor, üstün zekalı ve yetenekli çocuk için, eğitim ve öğretim alanında deneyimli ve tecrübeli rehber, yol gösterici veya rol modeldir (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010). Çocuğun beyin sistemi, zengin ve karmaşık bilgi-düşünce sistemi sahibi olan mentorun eşliğinde, farklı işlevlere ve çeşitli deneyimlere ortam sağlayan sistemi bulunan üniversitede bireysel hızıyla güçlü bir şekilde öğrenecek, hafızasına kaydedecek ve içselleştirecektir. Kendi hayatını çevresine, çevreyi de kendi hayatına entegre etme becerileri geliştirecektir.

İlköğretim, çocukların bireysel farklılıklarını geliştirme, hayallerini gerçekleştirme ve topluma katılma fırsatı elde ettiği ilk ortamı sunmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için ülkemizde karma sınıflarda entegrasyon ve inklüzyon, homojen sınıf veya okullarda sekresyon yöntemleri ile farklılık yaratılmaktadır. Ebeveynlerin, çocukları için buldukları coğrafyaya göre okul ve öğretmen arayışı devam ettiği gözlemlenmiş, bu ihtiyaca üniversitede bulunan akademik personel niteliği taşıyan mentorlar eşliğinde, fiziki ortam olarak üniversitelerin karşılayabileceği düşünülmüştür.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan anne ve babaların, veri toplama araçlarını samimi bir şekilde, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandıkları varsayılmıştır. Katılımcılar ‘‘Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) ve Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği’ni (EFÖ-ÜZÇE) (Afat & Köksal-Konik, 2018) içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırmada 2023 yılında Türkiye’nin farklı illerinde bulunan BİLSEM’de üstün zekalı ve yetenekli çocuğu bulunan anne ve babalar yer almıştır. Elde edilen veriler katılımcıların verdiği cevaplar ile sınırlıdır. Araştırmaya sadece 3. ve 4. sınıfta çocuğu bulunan ebeveyn katılmıştır.

Örneklemede sayısal çokluk, çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklemin Türkiye evrenini temsil etmesi bakımından sınırlılıkları bulunmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, genellemesinde bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada uygulanan, üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin mentorluğa bakış açısının belirlenmesi için geliştirilen Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB), Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) (Afat & Köksal-Konik, 2018) ve analizlerde kullanılan istatistiksel yöntemler diğer sınırlılıklar arasında bulunmaktadır.

1.7. TANIMLAR

Mentor; Herhangi bir iş yerinde değişik görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kişi; yönder (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010).

Menti; Deneyimli bir çalışan ya da yöneticinin, rehberin, danışmanın gelişmesi için yardım edip yol gösterdiği, yetiştirdiği az deneyimli kişi (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010).

Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuk; Renzulli'ye (2005) göre, üstün zekâlı ve yetenekli bireyler birbirleriyle etkileşim halinde olan, genel ve özel yüksek yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyondan oluşan üç özellik kümesinden oluşmaktadır. Renzulli'ye göre bu üç ölçütün hepsinde yaşlılarının %85'inden ve en az birisinde %98'inden daha başarılı olan bireyler üstün zekâlı ve yetenekli olarak kabul edilmelidirler (Renzulli, 2005).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEK TANIMI

1971' de Marland Raporu üstün zekalı ve yetenekliliği, genel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretici düşünme, liderlik yeteneği, görsel ve sahne sanatları ve psiko-motor yetenek olarak altı alanda belirlemiştir (Marland, 1972). Yüksek potansiyeli bulunan öğrencilerin öğrenirken yaşadığı problemler incelenmiştir. Her alanda eğitim ve öğretimde önderliğiyle küresel geçerliliği olan üniversiteler, üstün zekalı ve yetenekli çocukların bu ihtiyaçlarını bilgi-deneyim, tecrübe sahibi olan mentorlar eşliğinde karşılayabilecek nitelikleri taşımaktadır. Bu nedenlerle; üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin üniversitede öğrenim görme, üniversite öğretmenlerinden de öğretim görme (mentorluk) ihtiyacı bulunmaktadır.

Reis ve Renzulli (2004), üstün zeka ve yeteneği tanımlamada, ortalama üstü yetenek, yüksek düzeyde görev bilinci ve yüksek düzeyde yaratıcılık arasındaki etkileşimleri temel almaktadır (Reis & Renzulli, 2004). Gardner'e (1998) göre, bireysel olarak yaşantı tarzının ve deneyimin önemi büyüktür (Gardner, 1998). Gardner (1998), eserinde zekanın çoklu bileşenlerinin önemini vurgulamakta ve dünyaca ünlü dehaları incelemektedir. Wolfgang Amadeus Mozart, Sigmund Freud, Virginia Woolf, Mahatma Gandhi'nin başarılarındaki unsurları sınıflandırılmaktadır. Somut olarak görülebilen ölçülebilenlerin dışında da bir yeteneğin olduğunu söyler. Guilford'un (1968) çalışması, çok boyutlu Zihin Yapısı Modeli'ni takiben, Gardner önce zeka sürecini yedi bileşenin bir araya gelmesi olarak kavramsallaştırmıştır. Sonra, sekizinci bir alan olarak doğaya dönük zeka ifadelerine çoklu şekilde hitap etmeye teşvik etmiştir. Guilford'a (1988) göre, zeka sabit değil, değişkendir. Mahrum bırakmak zeka gelişimini aksatabilir. Zengin öğrenme deneyimleri sunulması önemlidir. Etkin öğrenme beynin fizyolojisini değiştirir: Nöronlar aktif bir biçimde kullanıldığında büyür ve gelişir. Kullanılmadıklarında ise körelir. Yalnızca bir zeka türüne değil, birden fazla zeka türünün geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Tüm öğrenciler sürekli etkin bir biçimde yeni şeyler öğrenmelidir, aksi durumda bu öğrencilerin beyin gücü kaybolabilir. Beynimiz, anlamlı örüntüler arar ve anlamsızlığa direnir. Beyin gruplanmış bilgileri korumakta çok daha etkilidir. Çünkü gruplanmış bilgi, anlamlılığı artıran belirli kategoriler ve ana başlıklar altında düzenlenmiş bilgidir. Beyin sürekli olarak, parçaları bütüne bağlamaya alışır ve yeni bilgileri

daha önce öğrendikleriyle bağdaştırarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu nedenle, öğrenme beklentileri her öğrencinin “öğrenme kuşağına” uygun bir biçimde uyarlanmalıdır. Bunun yanında, öğrencilerin sürekli öğrenmesini sağlamak amacıyla, verilen görevlerin karmaşıklık ve zorluk dereceleri artırılmalıdır. Iraksak ve yakınsak düşünce kavramları literatüre katan Guilford (1988), bilgi ve beceri edinimini, akademik başarı ile bağdaştırmaktadır. Guilford'un (1988) zeka kuramında, zekayı şekillendiren becerilerin her birinin üç ana boyutu bulunmaktadır; içerik, süreç ve ürün (Guilford, 1988).

2.2. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Üstün zekalı ve yetenekli çocukları normlarından ayıran özellikler arasında, bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki özellikler bulunur. Üstün zekalı ve yetenekli çocuk, üniversitede yüksek düzeyde bir eğitim alabilir, kendi bilişsel seviyesine uygun bir öğrenme ortamında çalışabilir. Zekanın dinamik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul çağında da akademik kazanımlar edinilebilir ve geliştirilebilir. Çocuk, zengin ve karmaşık bilgi-düşünce sistemi sahibi mentor eşliğinde, farklı işlemlere ve çeşitli deneyimlere ortam sağlayan araç ve gereçlerle donanımlı bir üniversitede bireysel hızında ilerleyebilir. Öğrendiklerini hafızasına daha kolay kaydeder ve içselleştirir. Kendi öğrenme-yaşantısını çevresine, çevresini de kendi yaşantısına entegre etme becerileri geliştirir.

Grassinger, Porath vd. (2010) göre çeşitli uygulamalarla üstün zekalı ve yetenekli bireylerin güçlükleri hafifletilebilir, yaşamlarının kolaylaştırılmasına yardımcı olunur. Örneğin “Enter Triple L” modeli ile mentoriye rehberlik edinilebilir. “Üç L” terimi, “Lernberatung/Açıklama, Lernplan/Öğretim planı, Lernpfad/İpucu” olarak alt boyutlara ayrılmaktadır (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010). Bu modele göre, karşılıklı iletişimin öğrenmede rolü büyüktür ve eğitim-öğretim stratejisini de etkilemektedir. Zihin, edindiği becerileriyle uyum ve paralellik gösterir. Algı ile zihin gelişimiyle birlikte, çocuğun hayal etme, hafıza ve muhakeme özelliklerine bağlı olarak da gelişmektedir.

Nowakowska (2017), bireyin motivasyon kaynağının, sözlü ifadelerinin olmadığını söyler ve sözlü olmayan davranışların da bir ifade biçiminin olduğunu ekler. Dili, doğal/motivasyon dili “language of motivation” ve eylem dili “language of actions” olarak sınıflandırır (Nowakowska, 2017). Ertl ve diğ. (2008), yeni bir öğrenme ve öğretim kültürünü araştırdıkları

bir eserde, öğrencileri öğrenme süreçlerinde motive edecek öğrenme stratejilerinin büyük önem taşıdığını ve bilgi edinme sürecini olumlu etkilediğini belirtmektedirler (Ertl, Kopp, & Mandl, 2008). Bu nedenle öğrenme kültürüne göre, öğrencileri çeşitli stratejilerle ve olumlu öğrenmeyi etkileyecek şekilde motive etmek gerekir. Stratejilerin uygulanması ve edinilmesi (içselleştirilmesi) için aktif, öz-denetimli, durumsal, sosyal ve yapıcı (konstruktif) süreçler önemli rol oynar. Heckhausen (1991), güç kavramını motivasyonel bir perspektif ile işlemektedir ve ilgi-davranış motifleri üzerine odaklanmıştır (Heckhausen, 1991). Yapılan çeşitli iletişim şekillerinin, hangi davranış biçimlerinden dolayı (güç kaynağı) ortaya çıktığını araştırmıştır. Buna göre: Motivasyon, kişinin durum veya kişi tarafında değil, her iki tarafta da kullanmak zorunda olduğu faktörleri açıklamak için bir eylem hedefine, bir motivasyon eğilimine, anlık bir odaklanmadır (Heckhausen, 1991).

2.2.1. Zihinsel Özellikleri

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar normlarına göre çevrelerine daha fazla ilgi gösterir, gördükleri, işittikleri, dokundukları şeylere daha uzun süre dikkat vererek odaklanabilir, bu nedenle çalışmalarında kendilerine daha fazla fırsat verilmesini isterler (Clark, 2013). Renzulli'ye (2005) göre, üstün zekalı ve yetenekli çocuklar normlarına göre daha soyut düşünebilir, çevresindeki yeni durumlara uyum gösterir ve şekillendirir, hızlı bilgi edinir ve hatırlar. Yeni deneyimlere açıktırlar, ayrıntıya ve estetiğe önem verirler, yeniliğe ve değişikliğe karşı açıktırlar (Renzulli J. S., 2005).

2.2.2. Dil ve Sosyal Çevre Özellikleri

Vygotsky'e (1978) göre, çocukların karakteristik özellikleri, çevresiyle paylaşılan sosyal süreçlerle başlamaktadır (Vygotsky, 1978). Bu paylaşımda en etkili araç dildir ve düşünme becerilerinden etkilenmektedir. Sözel öğrenme stratejisi kapsamında dil becerileri genel anlamda dört beceriye ayrılmaktadır. Tek veya heterojen yapıda sözel-görsel öğrenme stratejilerinin yapı taşları niteliğindedirler. Dil bireyin sosyal çevresi ile ilişkilidir. Dil, sınırlı ve sınırsız kodlar olarak iki türe ayrılır (Bernstein, 1990). Örneğin sınırlı kodlar, sınırsız kodlara göre daha basit, sınırlı sayıda kelimelerden oluşan cümlelerden oluşur. Sınırsız kodlar betimleyici, her insanın anlayabileceği bir dil kullanımı ile oluşan ifade şeklidir. Çocuklara yaşantılarında bir şekilde kodlar aktarılırken, diğer yandan ise alınır. Dolayısıyla okul ve eğitim ortamında, çocuklardan tek tip/sınırlı kodlama istenerek başarısızlığın zemini hazırlanmakta, yaşanan güçlükler daha zor duruma getirilmektedir. Gerçek bir fırsat eşitliği sunabilmek için dil kullanımı çeşitlendirilmeli, bunun için eğitim-öğretimde sözel-görsel stratejiler ile uygun

ortam sağlanmalıdır. Ancak ihtiyaçları karşılanmış öğrenciler edindikleri bilgiyi yeniden düzenleyerek (reorganize) içselleştirebilirler.

Renzulli'ye (1984) göre, üstün zekalı ve yetenekli çocukların okullarda yaşadıkları güçlüklerle rağmen bilişsel beceri ve analitik düzeyleri yüksek, genel anlamda da akademik olarak başarılıdırlar. Bernstein (1990), aynı yaşta bulunan ilkökul çocuklarının dil becerilerinde farklılıklar gösterdiğini söyler. Bu becerileri etkileyen unsurların; konuşma hızı, kelime seçimi, cümle kurma, kullanılan cümlelerin uzunluğu karmaşıklığı ve soyutluğu olduğunu söyler (Bernstein, 1990). Bernstein Teori' sine göre (1990), bireyin yaşantısı ve deneyimleri öğrenmede önemli faktördür. Çevre, bireyin düşünme ve yaşam stilini belirlemektedir (Bernstein, 1990). Bireyde düşünme şeklinin zeka ile ilişkili, zekanın da yetenekle alakalı olabileceği düşünülmektedir. Bilişsel beceri ve yetenekler, bilgiyi edinme veya kullanma şeklini etkilemektedir.

2.2.3. Kişilik Özellikleri

Renzulli (2005) bir araştırmasında, Üç Halka Modeli aforizmasıyla, üstünlüğü performans odaklı görür (Renzulli J. S., 1977). Başka bir araştırmasında, modelini zenginleştirir ve "no single cluster, makes giftedness" ifadesini kullanır (Renzulli, 2005). Benzer nitelikte bir makalede, katılımcı olarak usta keman sanatçıları temsilen, müzik öğretmenleri kullanılmıştır (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Müzik öğretmenleri ile ikinci yabancı dil öğretmenlerinin ortak yönleri olduğu bilinmektedir. Düşünceyi farklı anlama, anlamlandırma dolayısıyla da çok yönlü bilgi aktarma, öğretme stilleri bulunmaktadır. Araştırma farklı gruplar üzerinde yapılmıştır. Kemanda en iyi performansı açık uçlu görevi uygulamalarında bulunmuş, birinci gelmiştir. Sonuç olarak, her grubun en az on senelik bir keman deneyimi olmasına rağmen, istenilen performansa ilgileri, sergiledikleri çaba farklıdır. Bu nedenle: Doğuştan olan yetenek ve kapasitemiz, bilinçli uygulama yolu ile (deliberate practice) uzman gözetiminde genişletebilir ve yükseltilebilir.

Bilingual yetişen çocukların doğuştan iki dile sahip oldukları söylenemez. Dil ediniminde kişilik özellikleri, aile-çevre ile sosyal etkileşim, bilgi ve motivasyon aktarımı etkilidir (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993, s. 397-398). Ericson ve diğ. (1993) göre, bilingual yetişen bir çocuğun iki dile hakim olması doğuştan bir yetenek olarak algılanmamalıdır. Ebeveyn, büyük anne, büyük baba ile etkileşim yoluyla edinilebilir. Benzer bir şekilde aileler, çocuklarının belirli bir alanda bilgi ve motivasyon edinimlerinde, önemli rol sahibidirler.

Ericsson ve diğ. (1993) göre, doğuştan gelen ve sonradan edinilen yetenek ile fiziki unsurlar (boy) haricinde önemli farklılık bulunmamaktadır. Yaşam boyu belirli bir öğrenme kazanımına yönelik çaba, gösterilen konsantrasyon büyük önem taşır (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Ericsson ve diğ. (1993) araştırmalarında, “Bireyin belirli bir öğrenme hedefine, doğru bir uygulama sayesinde ulaşabileceğini, anatomik, doğuştan gelen özelliklerin çevreye uyum sağlayabileceğini, özellikle de bunun çocukluk döneminde öneminin büyük olduğunu söylemektedir (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993, s. 400). Tomlinson (2001), mentorluk eskiden beri var olan bir kavram olmasının yanı sıra insanların bilgi ve becerilerini aktarmanın doğal bir yolunu temsil etmektedir (Tomlinson, 2001). Menti, doğuştan gelen özel kapasitesini çok daha yukarıya taşıyabilir, artırabilir. Çünkü az deneyimiyle belirli bir süreçte çağa ayak uyduran, sanat uygulamaya çalışan birey için ebeveyn desteği ve mentora erken yaşta erişim, başarıya ulaştıran en önemli unsurlardandır.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. YURT DIŞINDA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Farklı mentorluk uygulamalarının etkili olup olmadığını araştırmaya yönelik yapılan ilk çalışmalar 1980’li yılların sonlarına doğru hız kazanmıştır (Clasen & Hanson, 1987); (Flaxman, Ascher, & Harrington, 1988). Bu çalışmalarda genellikle mentorlu bulunan katılımcının kendisi hakkında memnuniyet derecesi araştırılmış, uygulama veya hedeflerle ilgili olarak bir inceleme yapılmamıştır. Vaillant (1984), en başarılı bireylerin öğrencilik dönemlerinde birer akıl hocası olduğunu söyler (Vaillant, 1984).

Bloom (1985), farklı alanlarda uzmanlaşmış 120 kişiyle yaptığı röportajların sonucunda, mentor uygulamasının efektif bir yöntem olduğunu, yeteneğin performansa dönüştürülmesinde mentorun ve zenginleştirilmiş eğitim-öğretim ortamının gerekli olduğunu ispatlamıştır (1985). Bloom (1984), mentor eşliğinde zenginleştirilmiş ve esnek olan üniversitelerde öğrenim gören üstün zekalı ve yetenekli çocuğun öğrenme tutkusunun arttığını araştırmasında göstermiştir. Mentoru olan çocuklar, diğerlerine göre 50% başarı oranından, 98 % oranına yükseltmiştir (Bloom, 1984). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme tutkusuna, akademisyen mentor

destek olabilir. Bu anlamda en uygun platformun ise üniversitelerin oluşturabileceği düşünülmektedir.

Roche (1978), 4000 katılımcı ile yaptığı araştırmasında, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin mentoru bulunmamaktadır. Bu araştırmalar mentoru olan bireylerin, mentoru olmayanlara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bisland'a (2001) göre mentor; öğretmen, uzman, arkadaş, rol model gibi çeşitli roller üstlenir. Mentiyi teşvik eder, destekler, plan ve program doğrultusunda ilerler (Bisland, 2001).

2.3.2. TÜRKİYE'DE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Şahin (2014) araştırmasında, mentor uygulamasının üstün zekalı-yetenekli olan ve üstün zekalı-yetenekli olmayan çocuklar üzerinde, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Çakır'a (2015) göre müfredatta, üstün zekalı ve yetenekli çocukların ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve öğrenme hızlarına yönelik değişiklikler yapılmalıdır (Çakır, 2015). Demirhan'a (2018), üstün zekalı ve yetenekli çocukların öğretmen adayları ile birlikte katıldıkları çalışmada, üstün zekalı ve yetenekli çocukların sosyal açıdan olumlu kazanımlar elde ettiğini belirtmiştir (Demirhan, 2018).

Alkan Nurkan (2022), üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda mentorluk ve matematik yeteneği ile ilgili yaptığı araştırmasında, mentorun bireylerin matematik yeteneğini olumlu yönde etkilediğini söyler. Katılımcının mentoru olduğunda, matematiksel yetenek düzeyinde artış olduğunu belirtir (Alkan Nurkan, 2022). Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Uluslararası Politika ve Uygulamaların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi Raporu'na (2012) göre, mentorluk etkili bir çalışma stratejisidir ve her yaştaki üstün-zekalı ve yetenekli bireye akademik, duygusal yararlar sağlar (MEB, 2012).

2.3.3. TARİHTE MENTORLUK UYGULAMALARI

Afrika atasözüne göre "Bir çocuğu büyütmek için bir köye ihtiyaç vardır". Çocuk büyütmek, bulunulan konumla ilişkili olarak görülür, komünal ve coğrafi önem taşır. Collay'e (2014) göre, mentorluk eski çağlardan günümüze kadar insanoğlunun hayatında yer almaktadır. Odysseia destanında Homeros, Odysseus'un Truva Savaşı'na giderken uzun süre dönemeyeceği tahmininde bulunur. Bunun üzerine Mentor adındaki arkadaşını, oğlu Telemachus'a eşlik etmesi için görevlendirir, oğluna öğretmen ve rol model olmasını, akıllı tavsiyelerde bulunmasını, her an yanında olarak güvenilir bir etkileşim içerisinde bulunmasını söyler (Colley, 2014).

Cavell ve diğ. (2009) çalışmalarında, üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda bulunan çok yönlülük kavramını incelemiş, mentorluğun önemli olduğunu söylemişlerdir. “Mentorluk programları, birden çok alanda olumlu bir fark yaratma yeteneğine sahiptir” (Cavell, Elledge, Matcolm, Faith, & Hughes, 2009). İnsanlık ve toplum yararına katkıda bulunan birçok bilim insanı bulunmaktadır. Türk tarihinde “Atabey” ve “Lala” isimleriyle anılmıştır. Nizâmülmülk, Tuğtigin, İmadeddin Zengi, Gümüş Tigin Candar Selçukluların, Molla Gürani, Akşemsettin, Zembilli Ali Cemali Efendi, Halim Çelebi, Dadaylı Hayreddin Efendi, Lala Şahin Paşa, Lala Mustafa Paşa, Lala Mehmed Paşa ise Osmanlıların mentorları arasında bulunmaktadır (Müyesseroğlu, 2019). Dünyaca bilinen diğer mentorların isimleri, menti isimleri ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir (Fermi & Bernardini, 2003); (Büchel, 2020); (Deissmann-Merten, 1975); (Palmer, 2003); (Dörflinger, 1990); (Bruckner, 2007); (CAU, 2008); (The White House, 2023); (Scientists, 2023); (Epoche, 2021); (Epstein, Lanza, & Skinner, 1981); (Kayar, 2011); (Keller, 1888); (Clement, 2023):

Tablo 1: Dünya Çapında Mentor ve Mentiler

Mentor	Menti	Kaynak
Arşimet (Yunanistan)	Galileo (İtalya)	(Fermi & Bernardini, 2003)
Aristoteles	Büyük İskender	(Büchel, 2020)
Julius Caesar	Caius Trebonius	(Deissmann-Merten, 1975)
Sigmund Freud	C. G. Jung	(Palmer, 2003)
Hermann von Hemholtz	Max Planck	(Dörflinger, 1990)
Hermann Hesse	Hans Carossa	(Bruckner, 2007)
Max Planck	Albert Einstein	(CAU, 2008)
Richard Nixon ve Neil Mallon	George Bush	(The White House, 2023)
Max Planck ve Hans Geiger	Walter Bothe	(Scientists, 2023)
Augustin de Robespierre	Napoleon Bonaparte	(Epoche, 2021)
B. F. Skinner	Robert Epstein	(Epstein, Lanza, & Skinner, 1981)
Sokrates	Platon	(Kayar, 2011)
Johann von Staupitz	Martin Luther	(Keller, 1888)
Leonardo da Vinci	Raphael Sanzio	(Clement, 2023)

Tablo 1’de öğrencilerinin gelişimine rol model olan mentorlar bulunmaktadır. Menti, bireysel gelişiminde planlı bir şekilde mentordan etkilenmiştir. Rol modelinin eğitiminden ve icatlarından faydalanmış, etkin bir şekilde kendi hayallerini hayata geçirmek için gayret göstermiş ve alanda yenilikler gerçekleştirmiştir. Arşimet, MÖ. 227 yılında suyun kaldırma kuvvetini keşfetmiştir. Bu bilgiyi yaklaşık 18 yy. sonrasında Galileo geliştirmeye çalıştığında Arşimet’in farklı bir düzeneği olabileceğinden şüphelenmiş, kendisi de gökyüzünde yenilikler bulmaya çalışmış, Astronomi alanında ilerlemeler kaydetmiştir (Fermi & Bernardini, 2003).

Büyük İskender (MÖ 336-323), savaş stratejisi geliştirirken Aristoteles ile fikir alışverişinde bulunurdu. Aristoteles kendisine iyi bir askerde bulunması gereken fiziki özelliklerin incelemesinde kullanılacak yüz okuma tekniğini (Lat. Physiognomia) öğretmiştir (Büchel, 2020). Roma Cumhuriyeti’nin son lideri, güçlü bir yazar olan Julius Caesar (MÖ. 100-MÖ 44) aynı zamanda takvim sistemini geliştirmiştir. Caius Trebonius’u keşfetmiş, askeri eğitim vermiş, komutan ve politikacı görevlerinde bulundurmıştır (Deissmann-Merten, 1975).

Freud ve Jung insan zihni üzerinde araştırma yapmış, literatüre teorik ve pratikte önemli katkıda bulunmuşlardır. Jung araştırmalarında, kendisinden yaş ve tecrübe bakımında büyük olan Freud’un arkadaşı olmuş, istişarede bulunmuştur (Palmer, 2003). ‘‘On dokuzuncu yüzyılın Einstein’ı’’ olarak da anılan Hermann Holtz (1821-1894), yaptığı yeniliklerle Modern Fizik ve Tıp alanının öncülerinden olmuştur (Hillebrandt & Weise, 2021). Alman fizikçi Max Planck otobiyografisinde, Berlin’de Hermann von Hemholtz’un himayesinde, dünyaca ünlü çalışmalara ulaşabildiğini, bundan dolayı kendisini şanslı hissettiğini yazmıştır (Dörflinger, 1990). Ayrıca Max Planck, Albert Einstein’a destek olmuş, istişarede bulunmuştur.

Yazar ve şair Hermann Hesse ise henüz 14 yaşındayken üretmeye başlamış, 1929 yılında Nobel Ödülü’nü kazanmıştır. Eserlerini dünyaya duyurmuş, bu sayede ün ve para kazanmayı başarmış ancak yazmaya zaman ayıramadığından dolayı lise eğitimini yarıda bırakmıştır (Bruckner, 2007). Doktor ve şair Hans Carossa öğrenciliğinde; Alanlarında uzmanlığında kanıtlamış Von Richard Dehmel, Hugo von Hofmannsthal, Stefan Zweig, ve Rainer Maria Rilke tarafından desteklenerek üretmeye cesaretlendirilmiştir. Carossa, en üretken çağını 15-20 yaşlarında olduğunu söylemiş, ancak 32 yaşında ince bir şiir kitapçığı çıkarmıştır. Hesse ve Carossa, ilk olarak Goethe’nin ölümünün 100. yılında yapılan bir anma etkinliğinde görüşmüş, ancak I. Dünya Savaşı’nın ardından Münih ilinde ortak arkadaşları olan Dehmel sayesinde aynı dergiye

eser üretmişlerdir. Carossa 1928 yılında Münih Şair Ödülü'nü kazandığı sırada Hesse, Edebiyat Konseyi üyesidir (Bruckner, 2007).

Richard Nixon 1969-1974 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri'nin 37. başkanlığını yapmıştır. ABD'nin önemli iş insanları arasına girmiş olan Neil Mallon, uluslararası bir şirketin başkanlığını yapmıştır (Tampa, 1983). Nixon ve Mallon gibi George Bush, politika ve iş dünyasında aktif olmuş ve ABD'nin 43. başkanı olmuştur (The White House, 2023). Ünlü fizikçiler arasında bulunan Max Planck ve Hans Geiger, Kiel Üniversitesi'nde görev almışlardır. Geiger 1909 yılında Rutherford'un laboratuvarında atom çekirdeği araştırmalarına katılmış, Planck ise kuantum kuramı oluşturmuş ve bir enerjinin başka bir enerjiye dönüşebileceğini ispatlamıştır (CAU, 2008). Walter Bothe öğrencilik çalışmalarında, Planck ve Geiger'dan faydalanmış ve 1954 yılındaki buluşuyla Nobel Ödülü'nü kazanmıştır (Scientists, 2023).

On sekizinci yüzyılın iyi avukat ve politikacıları arasında bulunan Augustin de Robespierre, askeri kuvvetleri yönetirken kendisinden yaşça büyük olan Napoleon Bonaparte'nin yeteneklerinden etkilenmiş, rütbesinin yükselmesine ve kitabının yayınlanmasına yardımcı olmuştur (Epoche, 2021). Skinner, Psikoloji alanında öz farkındalık deneyi ile literatüre katkıda bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalardan Epstein da etkilenmiş ve daha uzun yıllar süren araştırmalara yönelmiştir (Epstein, Lanza, & Skinner, 1981). Sokrates, Platon ile birlikte kesin biginin ne olduğunu araştırmışlardır (Kayar, 2011). Alman reformist Johann von Staupitz ise Martin Luther'e maddi destek sağlamış ve danışmanlığını yapmıştır (Keller, 1888). Raphael Sanzio da Rönesans sanatçısı ve aynı zamanda ressam, mühendis, bilim insanı, matematikçi olan Leonardo Davinci'den etkilenmiş, eserler üretmiştir (Clement, 2023).

Yukarıda belirtilen tüm örneklerde menti, mentorun deneyiminden yararlanmış, mentor ise mentiye başarı yolculuğunda katkı sağlamıştır. Mentor, kimi zaman rehber ve akıl hocası kimi zaman öğretmen veya yol gösterici olmuştur. Mentor, mentiye rol model olmuş, alanda kabulünü veya benimsenmesine yardımcı olmuştur. Arkadaşlık, samimiyet ve danışmanlık çerçevesinde kurulan ilişki sayesinde menti, ilgilendiği alanda kaynak, materyal, araç-gereç veya kişilere ulaşmış, kendisini geliştirmiş, başarıya ulaşmıştır.

2.3.4. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar İçin Mentorluğun Önemi

Tarihten bu yana eğitim kurumları, öğrencilerin buldukları çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma yönelik kazanımlar geliştirmelerine fayda sağlamaktadır. İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda her alanda hızlı bir şekilde gelişmeler ve yenilikler yaşanmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimdeki farklı ihtiyaçlarının karşılanması temel haklarıdır. Bu çocukların buldukları topluma ve dünyaya katkı sağlayabilecek farklılıkları bulunmaktadır.

Keşif yapma, icat geliştirme ihtiyaçları en önemli özelliklerindedir. Mentor tüm dikkatini bir çocuğa vererek, üstün zekalı ve yetenekli çocuğa güven verir, temel ihtiyacı olan etkili bir öğrenme ilişkisi kurmanın zeminini hazırlar. Yeteneklerini analiz eder, ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olur, mentinin kendi kapasitesini ve potansiyelini görmesini sağlar, önerilerde bulunur, fırsatlar sunar, öğrenme deneyimleri yaşatır (Bloom, 1985). Üstün zekalı ve yetenekli çocuk, mentoru ile birlikte belirli bir sistem içerisinde çalıştığında, potansiyelini olumlu ve etkili bir şekilde kullanabilir ve performansına yansıtır.

Günümüzde her alanda olduğu gibi çocukların eğitiminde de gelişmeler çok hızlı yaşanır ve adapte edilir. Bilgisayar/çevrimiçi yüz yüze eğitim de, mentor ve mentiyi aynı ortamda buluşturur. Öğretim süreci mentinin öğrenme hızına göre ayarlanabilir. Mentiye, kendi öğrenme stilleriyle bilgi edinmeye olanak sağlar, mentinin motivasyonu artar. Çünkü üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, neredeyse her gün kendi içlerinde veya çevresel olarak doğal fırtınalar yaşarlar (Nielsen & Higgins, 2005).

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak, güçlükleri beraberinde getirmektedir. Yeni buluşlar kaçınılmaz olarak, yeni cevaplanması gerektiren sorular gerektirir. Döner Kapı Modeli (Triad/Revolving Door) ile Zenginleştirme Üçlüsü kullanılarak farklı bir ortam yaratılabilir (Renzulli J. S., 1984). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere mentorlar eşliğinde yüz yüze eğitimle, nitelikli öğretim ortamı sunulabilir. Bu nedenle Nielsen (2005), öğretmenleri "Fırtınanın Gözü" sözüyle adeta yönlendirir; sınıf ortamını yeniden yaratması gereken sorumlular olarak tanımlar. Türk Dil Kurumu (2023), "Mentor" kelimesini "Yönder" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2023). Mentor, öğrencisine öğrenme yaşantısının içerisinde eşlik eder. Mentorun eşlik ettiği kişiye "Menti" denir (TDK, 2023).

2.3.5. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar İçin Çalışmalar

Jordan'a (2007) göre, geleneksel sınıflarda, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin duydukları farklı eğitim ihtiyacına odaklanılmamaktadır (Jordan, 2007). Üstün zekalı çocukların farklılaştırılmış eğitim programının yanı sıra farklı eğitim kurumlarına ihtiyaçları vardır (Jordan, 2007). Amerika, İngiltere, Avustralya'da özel yetenekli öğrenciler için mentorluk çalışmaları bulunmaktadır. Bazıları yaz okulu şeklinde kısa süreli ve ürün bazlı, bazıları ise proje odaklı yapılmakta, bir eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır. Powers (2008), bireysel özellikleri doğrultusunda, bağımsız çalışma ortamında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı ve motivasyonu artmaktadır (Powers, 2008). Türkiye'de örgün eğitime ek olarak üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) hizmet vermektedir. BİLSEM, öğrencilerine ilgi alanları, yetenekleri çerçevesinde ve projeler şeklinde destek vermektedir (MEB, 2022). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, ilkokulda sınavla tespit edildikten sonra, devlete bağlı olan özel eğitim kurumu BİLSEM'de lise sona kadar devam etmekte. Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan eğitim; uyum (oryantasyon), destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi başlıkları altında yapılmaktadır. Bireysel eğitim kapsamında eğitim genellikle 3-5 öğrenciden oluşan gruplarla ve süreç odaklı yapılmaktadır (MEB, 2022). BİLSEM'in yanı sıra üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere farklı eğitim olanakları sunan üniversiteler ve araştırma merkezleri bulunmaktadır. Öğrencinin katılımı kendi isteği doğrultusundadır ve eğitim üniversite bünyesinde, öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır.

2.3.6. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Anne ve Babaları

Okuldan ve aileden yeterince destek alamayan öğrenciler, başarı gösterebilecekleri alanlarda akademik sorunlar yaşar, performanslarını yansıtamazlar (Freeman, 2001). Sağlıklı bir anne-baba ve çocuk ilişkisi için her türlü paylaşım önemlidir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi dinamik bir süreçtir. Karşılıklı olarak birbirlerini motive edebilir, etkileyebilirler (Olszewski-Kubilius, Kulieke, & Krasney, 1988). Anne-babalar, eğitim sisteminin önemli bir parçası, paydaşlardır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış eğitim ve öğretim programına ihtiyaç duyarlar (Clark, 2013). Öğretmenler gibi anne-babalar da çocukları hakkında gözlem yaparak, belirli durumlarda verdikleri tepkileri yakından görme imkanına sahipler. Anne-babalar, çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği sağlayabilir veya gerekli yerlerden profesyonel destek talep edebilirler. Bu nedenle üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitim-öğretim hayatına olumlu özellikler

katacak olan mentorlar hakkında, anne-babaların değerler sistemini tanımak ve ölçmek büyük önem taşımaktadır. Çünkü değerler doğumdan itibaren sosyo-kültürel çevreyle kurulan ilişkilerle gerçekleşir. Değerler ilişkileri, dolayısıyla iletişimde bulunan davranışları şekillendirir. Edinilen bu davranış şekilleri çocukların 21. yüzyıl becerilerini edinme veya ilişkilendirme sürecini etkilemektedir.

Özellikle ebeveyn-çocuk etkileşiminin yoğun yaşandığı erken yıllarda ailenin bakış açısı, mentor-menti iş birliği için önemlidir. Farmer'e göre (1994) üstün zekalı ve yetenekli çocuklara ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatları verilmediğinde, normlarına göre dezavantajlı konumda yer alırlar (Farmer & Hollowell, 1994). Homojenden daha çok, heterojen bir grubu temsil ettikleri göz önünde bulundurulmalı, her üstün zekalı ve yetenekli öğrencinin üniversitede kendisine uygun bir mentorla çalışması desteklenmelidir. Üstün zekalı ve yetenekli çocuğun eğitim-öğretim hayatında atılacak her adım için ise anne ve babasının algı, düşünce, bakış açısı büyük önem taşımaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Genel bir amacı, belirli bir özel amaca dönüştürmek için tarama modeli sıkça kullanılmaktadır (Emir, 2021). Tarama araştırması literatürde alan araştırması, saha araştırması veya survey kavramlarıyla açıklanır. 1930’lu yıllardan itibaren survey metotlarında üç temel yön geliştirilmiştir; örnekleme, veri toplama ve veri analizi. İlgili alan yazına göre, ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde olmalıdır (Karasar, 2008): Madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşü alınması, ön deneme uygulamasının yapılması, ölçek taslağının çalışma grubuna uygulanması, faktör analizi ve ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması. Tarama modeli, belirlenen bir grubun, belirli özelliklerini belirleyen durumda kullanılan araştırma modelidir (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Çalışma, üstün zekalı ve yetenekli çocukları bulunan anne-babaların mentorlara bakış açısının çerçevesini kapsayacak şekilde, nicel araştırma türlerinden tarama modeli ile yapılmıştır.

3.2. ÖRNEKLEM GRUBU

Araştırmanın evreni Türkiye’de BİLSEM’de 3. ve 4. sınıfta çocuğu bulunan anne ve babalar olarak belirlenmiştir. Örneklem önce sadece İstanbul BİLSEM’de 3. ve 4. sınıfta çocuğu bulunan ebeveyni kapsamıştır. Ancak araştırma yeterli kişiye ulaşamadığı için Türkiye genelinde kolay örnekleme yöntemi şeklinde yapılmış, 211 kişiye ulaşılmış, toplam 10 ilden veri toplanmıştır. Yapılan pilot uygulamada 30 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre aynı sınıf ortamında eğitim ve öğretim programlarına tabi tutulan, öğrenci anne-babalarıyla yürütülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet ve buldukları sınıf düzeyi aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 2: Öğrenci Cinsiyeti

	Frekans	Yüzde
Erkek	116	55,0
Kız	95	45,0
Toplam	211	100,0

Tablo 3: Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi

	Frekans	Yüzde
Üçüncü Sınıf	110	52,1
Dördüncü Sınıf	101	47,9
Toplam	211	100,0

3.3. ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ

Ölçek, anne ve babaların üstün zekalı çocuklarının eğitimlerinde mentorluk uygulamasına yönelik bakış açılarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş beşli likert tipi bir ölçektir. Derecelendirme ‘‘Tamamen Katılıyorum’’dan; ‘‘Hiç Katılmıyorum’’a doğru 5’li dereceleme şeklinde yapılabilir (Dunn-Rankin, Knezek, Wallace, & Zhang, 2004). Araştırmada ölçek derecelemesi şu şekilde yapılmıştır: ‘‘Hiç Katılmıyorum: 1’’, ‘‘Katılmıyorum: 2’’, ‘‘Kararsızım: 3’’, ‘‘Katılıyorum: 4’’ ve ‘‘Tamamen Katılıyorum: 5’’tir. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları ‘‘Tamamen Katılıyorum: 1’’den ‘‘Hiç Katılmıyorum: 5’’e, ‘‘Katılıyorum: 2’’den ‘‘Katılmıyorum: 4’’e doğru ters yönde yeniden (recode) kodlanmıştır.

3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu araştırmada öncelikle üstün potansiyellilere yönelik alan taraması yapılmıştır. İncelemeler üstün zeka ve yetenekliler alanında ebeveyn, çocuk, mentor ilişkilerine yönlendirmiştir. Ön denemeler sonucunda, maddelerden oluşan ön deneme formu hazırlanmıştır. Ölçek, cevaplayanların üstün zekalı çocuk eğitimine yönelik tercihlerini dengelemek amacıyla olumsuz ve olumlu maddelerden oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında tümevarım ve tümdengelim olarak iki tür yöntem izlenmektedir (Hinkin, 1998). Literatürde bulunan az sayıda ölçeklerin, üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan anne ve babaların mentorluğa bakış açısını ölçme konusunda yetersiz kalma nedeniyle, tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Alanyazın, uzman akademisyenler ve uygulayıcı görüşlerinden faydalanılmıştır. Katılımcılar, maddelere göre katılım düzeyini ifade etmek için ‘‘Hiç Uygun Değil’’, ‘‘Kısmen Uygun’’, ‘‘Uygun’’ aralığında 3’lü likert tipi derecelendirme kullanmış ve taslak form oluşturulmuştur.

3.3.2. Pilot Uygulama

Ön deneme uygulaması ile ölçek taslağı çalışma grubuna uygulanmadan önce maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı ve düzey uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması

ardından anne ve babadan gelen geribildirimler doğrultusunda, anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılmalara neden olabilecek durumda olan maddeler tespit edilmiştir. Maddeler dil bakımından incelenmiş, imla ya da noktalama hataları tespit edilmemiştir. Ön deneme yapılmış ve sonuç olarak, ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir bir nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

İlk olarak 1 üstün zekalılar öğretmeni tarafından 30 maddeden oluşan soru havuzu hazırlanmış, aynı alanda uzman olan 1 hakemin görüşleri alınmış ve madde havuzundan 8 madde çıkarılmıştır.

Yapılan ilk elemanın ardından madde havuzunda 22 madde kalmıştır. 22 maddeden oluşan bu soru havuzu, uzmanlık bilimi alanlarında hakemlerin görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda, 1 maddenin anne-babalar tarafından yanlış anlaşılacağı düşünüleceği tespit edilmiş ve bu maddenin 3 madde haline dönüştürülmesi uygun görülmüştür.

Yapılan bu işlemlerin ardından, pilot uygulamasıyla 24 maddeden oluşan taslak ölçek 30 kişilik çalışma grubuna uygulanmış, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, belirlenmeye çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda anne ve babalardan elde edilen geribildirimler aracılığıyla anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara neden olabilecek maddeler tespit edilmemiştir. Ön deneme sonucunda, taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir nitelikler taşıdığı tespit edilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma verilerinin toplanması için BİLSEM İlçe Müdürlükleri ile yazışmalar yapılmış ve görüşülmüş, gerekli yasal izinler alınmıştır. Seçilen örneklem grubuna gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak ölçekler uygulanmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli çocuğu bulunan ebeveynlere, Google form ile ulaşılmış, ölçeği doldurmadan önce ölçek ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmede çalışmanın kimin tarafından ve niçin yapıldığı hakkında bilgi verilmiş, verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 211 ebeveyne ulaşılmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Uzman Görüşü Alınması: Üstün Zekalı ve Yetenekliler Eğitiminde, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde, Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Matematik-Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde uzmanların, hazırlanan maddeleri eleştirmeleri, gerekli gördükleri maddeleri çıkarmaları istenmiştir. Bu sayede toplam 6 uzmandan geri gelen dönüşlerden faydalanılmış ve formda bulunan her madde için Kapsam Geçerlik Oranı'nın (KGO) hesaplanmasında aşağıda belirtilen formül uygulanmıştır.

$$KGO = (N_g / (N/2)) - 1$$

N_g : Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N : Maddeye görüş belirten toplam uzman sayısı

$\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (Yurdugül, 2005) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler, aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını da vermektedir.

Tablo 4: Lawshe Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ) Değerleri

Madde Sayısı	Min. KGO
19	1
5	0.67
1	0.33

Yukarıdaki Tablo 4 dikkate alındığında, 6 uzman görüşüne dayandığı için her bir maddenin Kapsam Geçerlilik Oranınının 0.5'ten büyük olması gerekmektedir. KGO formülü uygulanarak her bir maddenin KGO hesaplandığında 1 maddenin 0.5'ten düşük KGO sahip olduğu görüldüğünden ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 5: Maddelere Göre Hakem Görüşleri

Madde	Uygun	Uygun Değil	Karar
V1	6	0	Kabul
V2	6	0	Kabul
V3	4	2	Ret
V4	6	0	Kabul
V5	6	0	Kabul
V6	5	1	Kabul
V7	5	1	Kabul
V8	6	0	Kabul
V9	6	0	Kabul
V10	6	0	Kabul
V11	6	0	Kabul
V12	6	0	Kabul
V13	5	1	Kabul
V14	6	0	Kabul
V15	6	0	Kabul
V16	6	0	Kabul
V17	5	1	Kabul
V18	6	0	Kabul
V19	6	0	Kabul
V20	5	1	Kabul
V21	6	0	Kabul
V22	6	0	Kabul
V23	6	0	Kabul
V24	6	0	Kabul
V25	6	0	Kabul

Tablo 5’te maddelere göre hakem görüşleri sunulmuştur. Hakem dönütlerinde, en çok 3 numaralı madde ‘‘Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğun mentoru olduğunda açık uçlu soru ile çalışır.’’ reddedilmiş, bu nedenle madde havuzundan çıkarılmıştır. 24 maddeden oluşan soru havuzunun, bir Edebiyat ve bir Türkçe öğretmeninden imlâ, noktalama ve anlatım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. İki öğretmenden gelen geribildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu maddeler olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

Ön Deneme Uygulamasını Yapılması: Ön deneme uygulamasıyla taslak ölçek çalışma grubuna uygulanmadan önce maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, düzey uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda ebeveynlerden gelen geribildirimler

doğrultusunda anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara neden olabilecek madde bulunmamıştır. Maddeler ile ilgili imlâ ve noktalama hatası belirtilmemiştir. Yapılan ön deneme sonucunda taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir bir nitelikte olduğu kanısına varılmıştır.

Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması: Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için hazırlanan form ebeveyn grubuna uygulanmıştır. Uygulama grubunu BİLSEM 3. ve 4. sınıflarda çocuğu bulunan anne ve babalar oluşturmuştur. Anne ve babalardan elde edilen veriler istatistik programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Ön Deneme Formunun Çalışma Grubuna Uygulanması Geçerlilik ve Güvenirlik Hesaplama Aşaması: İyi bir ölçme aracının taşınması gereken iki temel nitelik ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğidir (Karasar, 2008). Geçerlilik; kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen şeyi ölçülebilme derecesidir. Güvenilirlik ise ölçme aracının içinde yer alan bütün soruların birbiriyle tutarlı olması ve her defasında aynı şekilde ölçüm yapabilmesidir.

4. BULGULAR

4.1. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Geçerlilik; kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen şeyi ölçülebilme derecesidir (Karasar, 2008). Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için hazırlanan form ebeveyn grubuna uygulanmıştır. Uygulama grubunu, çocukları üstün zekalı olarak tanılanan ebeveynler oluşturmuştur. Ebeveynlerden elde edilen veriler, istatistik programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmada, pilot çalışma kapsamında maddelere ilişkin betimsel istatistikler yapılmış, madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Bu istatistiklere ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) İtemlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İtemler	Ortalama	SS	N
TOPLAM	98,39	17,496	30
V1	4,17	,698	30
V2	4,40	,563	30
V3	4,40	,621	30
V4	3,90	,711	30
V5	4,20	,886	30
V6	4,23	,678	30
V7	4,07	,739	30
V8	3,97	,889	30
V9	3,87	,819	30
V10	3,87	,860	30
V11	4,17	,698	30
V12	4,03	,764	30
V13	3,73	,907	30
V14	4,10	,803	30
V15	4,10	,661	30
V16	4,27	,520	30
V17	4,07	,583	30
V18	3,70	,987	30
V19	4,37	,614	30

V20	3,97	,718	30
V21	4,20	,550	30
V22	4,00	,742	30
V23	4,23	,817	30
V24	4,37	,668	30

Tablo 6’da ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Ölçeğin madde ortalamaları bu alt testin madde güçlük değerini vermektedir. Ölçeğin toplam puanı ise güçlük derecesini vermektedir. Ölçeğin toplam güçlük değeri toplam puanın ölçekte yer alan madde sayısına bölünmesiyle bulunur ($24 \times 5 = 120$ ise $120 : 98,39 = 1,2$). Bu işlemin sonucunda ölçeğin toplam puanının güçlük derecesi 1,2 olarak belirlenmiştir.

4.2. MADDE ANALİZİ

Tablo 7: Madde İstatistikleri Tablosu

Maddeler	N	Orta- lama	SS	Madde- Kalan Korelas- yonu	P
Madde 1	30	4,17	0,7	0,46 ^a	0,01
Madde 2	30	4,4	0,56	0,53	0,00
Madde 3	30	4,4	0,62	0,63	0,00
Madde 4	30	3,9	0,71	0,63	0,00
Madde 5	30	4,2	0,89	0,53	0,00
Madde 6	30	4,23	0,68	0,78 ^a	0,00
Madde 7	30	4,07	0,74	0,8	0,00
Madde 8	30	4,1	0,71	0,72	0,00
Madde 9	30	3,87	0,82	0,48	0,01
Madde 10	30	3,87	0,86	0,39	0,03
Madde 11	30	4,17	0,7	0,67	0,00
Madde 12	30	4,07	0,64	0,68	0,00
Madde 13	30	3,73	0,91	0,66	0,00
Madde 14	30	4,1	0,8	0,40 ^a	0,03
Madde 15	30	4,1	0,66	0,57	0,00
Madde 16	30	4,27	0,52	0,62	0,00
Madde 17	30	4,07	0,58	0,68	0,00
Madde 18	30	3,7	0,99	0,41	0,02
Madde 19	30	4,37	0,61	0,67	0,00
Madde 20	30	4,03	0,61	0,5	0,01

Madde 21	30	4,2	0,55	0,76	0,00
Madde 22	30	4	0,74	0,68	0,00
Madde 23	30	4,3	0,7	0,63	0,00
Madde 24	30	4,37	0,67	0,65	0,00
Toplam	30	98,67	10,77	-	

a: Spearman-Rho Korelasyon Katsayısı

Tablo 7 incelendiğinde ortalama değerlerin 3,70 ile 4,40 arasında değiştiği görülmektedir. 1, 6 ve 14. maddelerin normallik incelemesinde -1 ile +1 değerleri dışında basıklık ve çarpıklık değerleri elde edildiği için Spearman-Rho Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Diğer madde-kalan korelasyonları için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları elde edilmiştir.

Düzeltilmiş madde-kalan korelasyonlar katsayıları 0,39 ile 0,80 arasında değişmektedir, elde edilen bütün değerler 0,05 düzeyinde manidardır. Böylelikle maddelerin ön deneme uygulamasından elde edilen puanların test ve madde istatistiklerinin yeterli düzeyde olduğu kararına varılmıştır ve ileri analizlere devam edilmiştir.

4.3. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Tablo 8: Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları (Ön Deneme Uygulamasından Elde Edilen Madde İstatistikleri)

Madde İstatistikleri			
Maddeler	Ortalama	SS	Madde Kalan
Madde 1	4,17	0,70	0,29
Madde 2	4,40	0,56	0,53
Madde 3	4,40	0,62	0,63
Madde 4	3,90	0,71	0,63
Madde 5	4,20	0,89	0,53
Madde 6	4,23	0,68	0,79
Madde 7	4,07	0,74	0,80
Madde 8	4,10	0,71	0,72
Madde 9	3,87	0,82	0,48
Madde 10	3,87	0,86	0,39
Madde 11	4,17	0,70	0,67
Madde 12	4,07	0,64	0,68
Madde 13	3,73	0,91	0,66
Madde 14	4,10	0,80	0,41
Madde 15	4,10	0,66	0,57

Madde 16	4,27	0,52	0,62
Madde 17	4,07	0,58	0,68
Madde 18	3,70	0,99	0,41
Madde 19	4,37	0,61	0,67
Madde 20	4,03	0,61	0,50
Madde 21	4,20	0,55	0,76
Madde 22	4,00	0,74	0,68
Madde 23	4,30	0,70	0,63
Madde 24	4,37	0,67	0,65
Toplam	98,67	10,77	-

Tablo 8 incelendiğinde ortalama değerlerin 3,70 ile 4,40 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlar katsayıları 0,29 ile 0,80 arasında değişmektedir. Böylelikle maddelerin ön deneme uygulamasından elde edilen puanların test ve madde istatistiklerinin yeterli düzeyde olduğu kararına varılmıştır. Maddelere ilişkin bileşenlerin ortaya çıkarılması için Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. SPSS 23 (IBM Corp, 2015) programında yapılan analizde Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Analiz kapsamında varsayımlar test edilmiştir. Bu kapsamda maddelerin normalliği, doğrusallığı görsel olarak incelenmiştir. Ayrıca analiz kapsamında elde edilen Keiser-Meier-Olkin (KMO) değeri 0,911 çıkmıştır. Hair ve diğerlerine (2014) göre KMO değeri maddelerin genel olarak korelasyonlarını ve örüntüler de dikkate alarak faktörleşmesine ilişkin düzeyi temsil eder ve Bartlett testi ise sıfırdan farklı korelasyonları belirlemek için kullanılır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) ,60 üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilirdir. Benzer şekilde manidar Bartlett küresellik testi sonuçları verinin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir. Analizde elde edilen Bartlett $\chi^2(231) = 2218,23$, $p < 0,001$ 'dir. Dolayısı ile elde edilen verinin faktörleşmeye uygun olduğu belirlenmiş ve Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi 24 madde ile başlamıştır. Verinin önerdiği yapı, özdeğerlere göre beş bileşene işaret etmektedir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği incelenmiş ve Horn'un paralel analizi kullanılmıştır. Horn'un paralel analizi iki boyutlu bir yapıyı işaret etmektedir. Bileşen sayısına karar verirken farklı bileşen sayılarına göre, yapılan analizler sonucunda beş bileşenli yapının alanyazına daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Bu beş bileşenli yapıda 3. ve 8. maddelerin birden fazla bileşende yer aldığı (binişik olduğu) görülmüş ve maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 24 Maddelik soru havuzunda çıkarılan iki madde aşağıda belirtilmiştir:

Madde 3: Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuk bir mentorla çalıştığında iyi motive olur.

Madde 8: Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuk bir mentorla çalıştığında stresle daha iyi baş eder.

Dolayısı ile ölçekte 22 madde yer almıştır. Bu beş bileşenli yapıya ilişkin elde edilen özdeğer ve varyanslar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Ölçeğin Temel Bileşenler Analizine Göre Elde Edilen Özdeğer ve Varyansı

Bileşenler	Özdeğer	Açıklanan Varyans (yüzde)	Birikimli Varyans (yüzde)
Verimli İletişim ve Grup Çalışması	9,410	42,772	42,772
Bilgi ve Beceri Edinimi	1,707	7,760	50,532
Motivasyon	1,442	6,555	57,087
Başarı	1,178	5,356	62,443
Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu	1,024	4,654	67,097

Tablo 9 incelendiğinde bütün bileşenlerin özdeğerlerinin 1’den büyük olduğu ve ölçek puanlarının toplam varyansın %67,10’luk kısmını açıkladığı görülmektedir. Hair ve diğerlerine (2014) göre, sosyal bilimlerde %60 ve üzerinde olarak açıklanan toplam varyans yüzdesi yeterli görülmektedir. Temel Bileşenler Analizi’ne göre, elde edilen faktör yükleri ve maddelerin hangi bileşende yük gösterdiği Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 10: Faktör Yük Değerleri ve Maddelerin Yüklendiği Bileşenler

Madde	Bileşen				
	Verimli İletişim ve Grup Çalışması	Bilgi ve Beceri Edinim	Motivasyon	Başarı	Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu
13	0,77	0,16	0,19	0,16	0,09
12	0,75	0,14	0,06	0,27	0,19
18	0,71	0,17	0,25	0,15	0,27
22	0,68	0,28	0,39	0,11	0,01
17	0,68	0,16	0,19	0,25	0,32
6	0,15	0,78	0,24	0,12	0,21
4	0,14	0,75	0,29	0,20	-0,05
5	0,28	0,74	-0,02	0,23	0,13
1	0,14	0,63	0,30	-0,03	0,34
2	0,15	0,57	0,19	0,18	0,41
24	0,03	0,17	0,72	0,16	0,35
19	0,22	0,32	0,71	0,07	0,16
23	0,17	0,14	0,61	0,40	0,16
21	0,45	0,16	0,61	0,19	0,01
14	0,37	0,22	0,55	-0,05	0,24
20	0,36	0,12	0,53	0,27	0,17
10	0,21	0,11	0,11	0,87	0,14
9	0,18	0,24	0,17	0,84	0,02
11	0,25	0,15	0,19	0,72	0,19
15	0,26	0,17	0,13	0,09	0,76
16	0,14	0,17	0,33	0,14	0,70
7	0,25	0,36	0,20	0,23	0,49

Tablo 10 incelendiğinde faktör yüklerinin 0,49 ile 0,87 arasında değerler aldığı görülmektedir. Elde edilen bileşenlerden birincisi 5 madde, ikincisi 5 madde, üçüncüsü 6 madde, dördüncüsü ve beşincisi 3'er maddeden oluşmaktadır. Temel Bileşenler Analizi'ne göre elde edilen ölçek yapısına göre elde edilen bileşenlerin isimlendirilmesi yapılmıştır. Buna göre: Verimli İletişim ve Grup Çalışması (1), Bilgi ve Beceri Edinimi (2), Motivasyon (3), Başarı (4), Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu (5) oluşturulmuştur. Elde edilen bileşenler ve bu bileşenlerde yer alan maddeler Tablo 11'de verilmektedir.

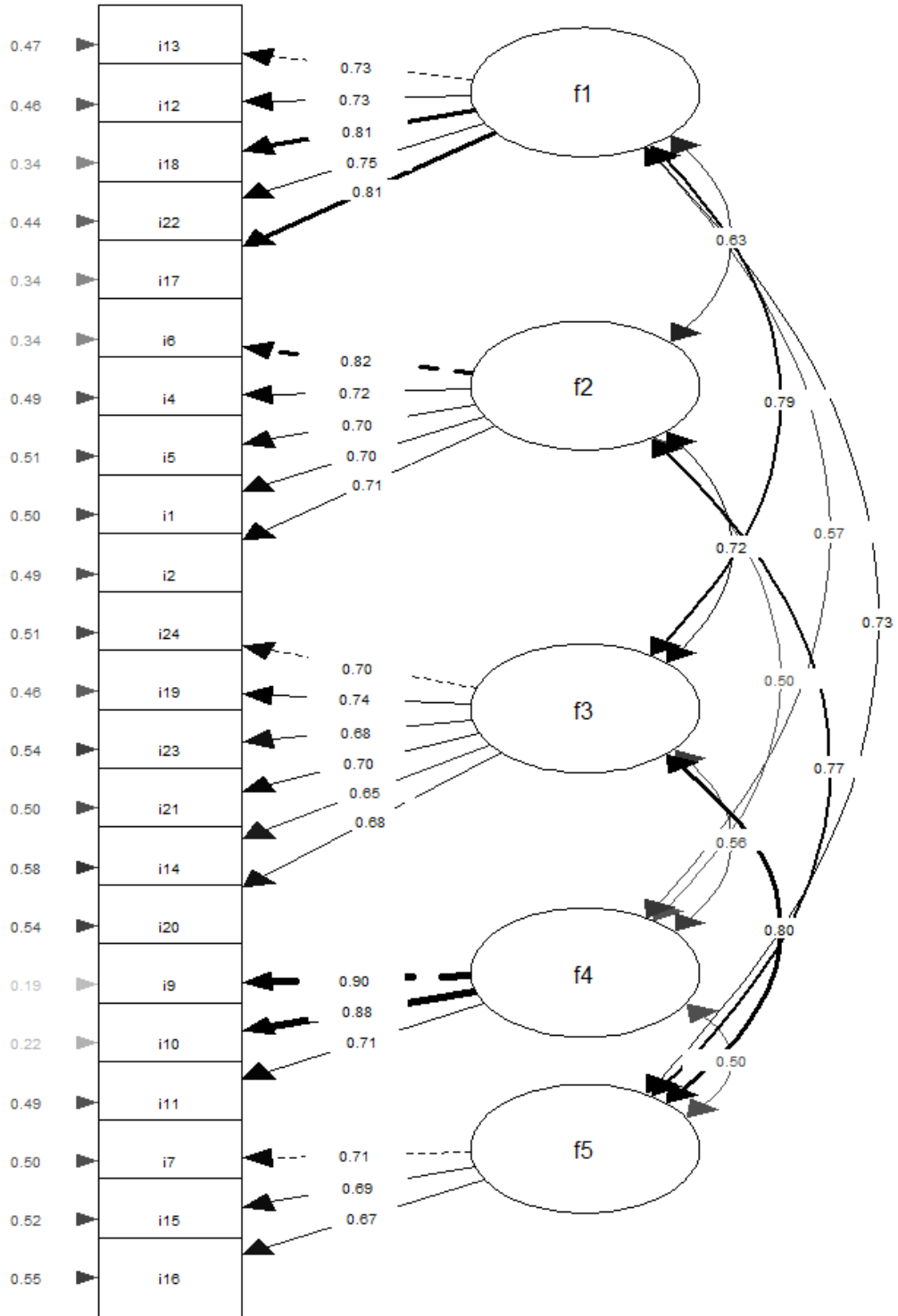
Tablo 11: Elde Edilen Yapıda Yer Alan Boyutlar ve Maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numarası	Alpha
Verimli İletişim ve Grup Çalışması	5	12, 13, 17, 18, 22	,88
Bilgi ve Beceri Edinimi	5	1, 2, 4, 5, 6	,84
Motivasyon	6	14, 19, 20, 21, 23, 24	,84
Başarı	3	9, 10, 11	,87
Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu	3	7, 15, 16	,73
Toplam	22		,93

4.4. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ

İki analiz için, örneklem büyüklüğü 500'ün altında olduğunda aynı kişilerden veri kullanılması tavsiye edilir (Doğan, Soysal, & Karaman, 2017) . Fokkema ve Greiff (2017), küçük örnekleme, aynı veri kümesinde yapılan analizler yüksek verim sağlar. Bu çalışmanın doğrulayıcı faktör analizinde, açıklayıcı faktör analizinde bulunan 181 kişi yer almaktadır. Elde edilen model Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile R 4.1 (R Core Team, 2021) programının lavaan (Rosseel, 2012) paketinde En Çok Olabilirlik kestirim yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Model-veri uyumunun incelenmesinde CFI, RMSEA ve SRMR değerleri kullanılmıştır. CFI için .90 üzeri değerlerin kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu (Hu & Bentler, 1999), RMSEA için .06 ve daha düşük değerlerin iyi düzeyde model-veri uyumu (Hu & Bentler, 1999), Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) ise .05 ile .08 arası değerlerin kabul edilebilir uyumu; SRMR için .08 ve altındaki değerlerin kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu (Hu & Bentler, 1999) göstermesi dikkate alınmıştır. 5 faktörlü yapı için test edilen DFA'ya göre $\chi^2(199) = 385,63$, $p < .05$ bulunmuştur. CFI= .911, RMSEA=.072 ve SRMR=.058 bulunmuştur. Dolayısı ile model-veri uyumu kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca modifikasyon indeksleri incelenmiş, fakat model-veri uyumuna ciddi katkılar sağlamayacağı düşünülerek herhangi bir kovaryans terimi tanımlanmamıştır. Yapılan DFA'ya ilişkin standartize katsayıların yer aldığı yol grafiği Şekil 1'de verilmiştir. Şekil 1, R 4.1 (R Core Team, 2021) programında SemPlot (Epskamp, 2019) paketi ile elde edilmiştir.



Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Şekil 1’de beş faktörlü yapıya ilişkin olarak elde edilen faktör yüklerinin .65 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. DFA kapsamında elde edilen bütün faktör yükleri manidardır. Model- veri uyumuna ilişkin katsayılar da dikkate alındığında kurgusal modelin veriye uyum gösterdiği belirlenmiştir.

4.5. GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Faktörlere göre puanların güvenilirlik düzeyleri Cronbach alpha katsayısı ile incelenmiştir. Alpha katsayısının 0.73 ile 0.88 arasında değiştiği belirlenmiştir. George ve Mallery’e (1998) göre, Cronbach alfa katsayısının 0,70 değerinden yüksek olması puanların kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca toplam puanlar üzerinden elde edilen Cronbach alpha katsayısı 0,93’tür. Bu da yine George ve Mallery’e (1998) göre, mükemmel (excellent) düzeydedir. Test tekrar test korelasyonu ile tüm ölçekten elde edilen toplam puanların ve alt boyutların iki uygulama arasındaki korelasyonları elde edilen güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir. Yapılan testin 39 kişiden elde edilen puanlar üzerinden elde edilen test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Boyutların Test-Tekrar Testi Sonuçları

Boyut	R
Verimli İletişim ve Grup Çalışması	0,504*
Bilgi ve Beceri Edinimi	0,754*
Motivasyon	0,640*
Başarı	0,639*
Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu	0,623*
Toplam	0,783*

*: 0,05 düzeyinde manidar

Tablo 12 incelendiğinde boyutlar içinde test-tekrar test güvenilirliği 0,50 ile 0,75 arasında değiştiği görülecektir. Ölçeğin tamamı için 0,78 olarak elde edilmiştir. Yaklaşık 3-4 hafta sonra yapılan Test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik ölçekten elde edilen puanların kararlılığı yani gruptan elde edilen puanların benzer düzeyde kalmasını dikkate almaktadır. Bu kapsamda, elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde pozitif olması beklenir. İkinci

boyut ve toplam puan dışındaki puanların ise bu şarta uymadığı görülmektedir. Bu boyutlar için ilişkinin yönü pozitif olmasına karşın şiddeti orta düzeydedir. Araştırma kapsamında elde edilen bu orta düzey pozitif korelasyon katsayıları grubun 39 kişi olması nedeni ile elde edilebileceği düşünülmektedir. Madde sayılarının 3-6 arasında olması da bir diğer açıklama olabilir. Ölçeğin geliştirilmesinde benzer ölçekler geçerliği incelenmiştir. Bu kapsamda EFÖ-ÜZÇE (Afat & Köksal-Konik, 2018) kullanılmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. EFÖ-ÜZÇE ve MBA-ÜZÇAB boyutları dikkate alınarak elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: EFÖ-ÜZÇE ve MBA-ÜZÇAB Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Verimli İletişim ve Grup Çalışması	Bilgi ve Beceri Edinimi	Motivasyon	Başarı	Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu	SÇ	MÜK	MB
Bilgi ve Beceri Edinimi	R	,58**							
	P	0,00							
Motivasyon	R	,77**	,66**						
	P	0,00	0,00						
Başarı	R	,50**	,36**	,41**					
	P	0,00	0,00	0,00					
Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu	R	,62**	,59**	,65**	,36**				
	P	0,00	0,00	0,00	0,00				
SÇ	R	,26**	,39**	,32**	0,13	,24**			
	P	0,00	0,00	0,00	0,11	0,00			
MÜK	R	,20*	0,13	,18*	,22**	0,04	,18*		
	P	0,01	0,11	0,03	0,01	0,64	0,02		
MB	R	,21**	,35**	,25**	,18*	,24**	,79**	,17*	
	P	0,01	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,03	
KKYS	R	,21*	0,11	,19*	0,03	0,08	,35**	,39**	,29**
	P	0,01	0,19	0,02	0,67	0,34	0,00	0,00	0,00

** . Korelasyon katsayısı ,01 düzeyinde manidardır.

* . Korelasyon katsayısı ,05 düzeyinde manidardır.

İki ölçeğin boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde en yüksek olanın 0,39 ile SÇ ve Bilgi ve Beceri Edinimi arasında olduğu ($p<,01$), en düşük olanın ise KKYS ile Başarı arasında olduğu ($p>,05$) görülmektedir.

Ölçek puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı olup olmadığı incelenmiş, Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler

	frekans	yüzde	toplamalı yüzde
Erkek	116	55,0	55,0
Kız	95	45,0	100,0
Toplam	211	100,0	

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin %55’inin (116) erkek, %45’inin ise kız öğrenciler olduğu ve oranın erkekler lehine bir miktar daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ebeveyn yanıtlarından elde edilen ölçek puanlarının fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır. Öncelikle bu teste ilişkin varsayımlar test edilmiş ve analizin yapılmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15: Öğrenci Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	sd	t	p
Verimli İletişim ve Grup Çalışması	Erkek	116	19,72	3,10	209	0,12	0,91
	Kız	95	19,67	3,08			
Bilgi ve Beceri	Erkek	116	21,02	2,77	209	0,30	0,77
	Kız	95	20,91	2,67			
Motivasyon	Erkek	116	24,70	2,98	209	-0,35	0,73
	Kız	95	24,84	2,95			
Başarı	Erkek	116	11,21	2,26	209	0,32	0,75
	Kız	95	11,09	2,76			

Liderlik	Erkek	116	12,58	1,54	209	0,39	0,70
Becerileri	Kız	95	12,49	1,56			
Toplam	Erkek	116	89,22	10,20	209	0,15	0,88
Puan	Kız	95	89,01	10,84			

Tablo 15 incelendiğinde farkların manidar olmadığı belirlenmiştir: ($t_{f_1}(209) = 0,12, p > 0,05$; $t_{f_2}(209) = 0,30, p > 0,05$; $t_{f_3}(209) = -0,35, p > 0,05$; $t_{f_4}(209) = 0,32, p > 0,05$; $t_{f_5}(209) = 0,39, p > 0,05$ ve $t_{toplamlar_puan}(209) = 0,15, p > 0,05$).

Ölçekten elde edilen puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediği belirlenmiştir. Öncelikle öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin dağılımlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğrenim Görülen Sınıf Düzeylerinin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Toplamalı Yüzde
Üçüncü Sınıf	110	52,1	52,1
Dördüncü Sınıf	101	47,9	100,0
Toplam	211	100,0	

Tablo 16’da belirtildiği üzere, öğrencilerin 110’u üçüncü sınıfa gitmekte, 101’i ise dördüncü sınıfa devam etmektedir. Ölçekten elde edilen puanların sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Varsayımların karşılandığı görüldükten sonra analizler yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	sd	t	p
Verimli İletişim ve Grup Çalışması	3. Sınıf	110	19,5909	3,16313	209	-0,54	0,59
	4. Sınıf	101	19,8218	3,00798			
Bilgi ve Beceri Edinimi	3. Sınıf	110	20,9273	2,56908	209	-0,22	0,83
	4. Sınıf	101	21,0099	2,88962			
Motivasyon	3. Sınıf	110	24,7636	2,86045	209	0,00	1,00
	4. Sınıf	101	24,7624	3,08593			
Başarı	3. Sınıf	110	11,0636	2,62408	209	-0,56	0,57
	4. Sınıf	101	11,2574	2,34799			
Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu	3. Sınıf	110	12,5545	1,56561	209	0,14	0,89
	4. Sınıf	101	12,5248	1,52705			
Toplam Puan	3. Sınıf	110	88,9000	10,59942	209	-0,33	0,74
	4. Sınıf	101	89,3762	10,37290			

Tablo 17’de sunulan bulgular incelendiğinde boyutlar bazında ve ölçeğin toplamından elde edilen puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre manidar fark göstermediği belirlenmiştir: $(t_{(f_1)}(209) = -0,54, p > ,05; t_{(f_2)}(209) = -0,22, p > ,05; t_{(f_3)}(209) = 0,00, p > ,05; t_{(f_4)}(209) = -0,56, p > ,05; t_{(f_5)}(209) = 0,14, p > ,05; t_{(toplaml_puan)}(209) = -0,33, p > ,05)$.

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre ölçekten elde edilen toplam puan ile beş boyuttan elde edilen puanların fark gösterip göstermediği belirlenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testleri, varyans analizleri ve t-testine göre herhangi bir istatistiksel fark belirlenmemiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada ‘‘Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB)’’ geliştirmek için alanyazın taraması yapılmıştır. Madde havuzu oluşturulmuş, hakem görüşleri alınmış, kapsam geçerlilik analizi yapılmış, birer Edebiyat ve Türkçe öğretmeni tarafından dil bakımından incelendikten sonra pilot grubuna uygulanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, BİLSEM 3. ve 4. sınıfta üstün zekalı ve yetenekli çocuğu bulunmaktadır.

30 ebeveyni temsil eden pilot çalışmasının ardından, evreni temsil edecek sayıya ulaşılamayacağı düşünülmüş ve İstanbul’un yanı sıra farklı illerden ebeveynlere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, beşli Likert tipinde, beş alt boyuttan oluşan 22 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik tartışma aşağıda verilmiştir.

5.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Çalışmanın birinci alt problemi Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği’nin (MBA-ÜZÇAB) geçerli bir ölçek olup olmadığını incelemektir.

Ölçeğin öndeneme uygulamasında ortalama değerlerin 3,70 ile 4,40 arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlar katsayılarının ise 0,29 ile 0,80 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca analiz kapsamında elde edilen Keiser-Meier-Olkin (KMO) değeri 0,911 çıkmış, Bartlett $\chi^2(231) = 2218,23$, $p < 0,001$ olarak hesaplanmış, faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. Ölçek bileşenlerin özdeğerlerinin 1’den büyük olduğu ve ölçek puanlarının toplam varyansın %67,10’luk kısmını açıkladığı görülmüştür. Faktör yük değerleri ve maddelerin yüklendiği bileşenler incelenmiş, faktör yüklerinin 0,49 ile 0,87 arasında değerler aldığı hesaplanmıştır. 5 faktörlü yapı için test edilen DFA’ya göre $\chi^2(199)=385,63$, $p < .05$ bulunmuştur. CFI= .911, RMSEA=.072 ve SRMR=.058 bulunmuştur. MBA_ÜZÇAB ölçeğine ilişkin olarak elde edilen faktör yüklerinin .65 ile .90 arasında değişmiştir. DFA kapsamında elde edilen bütün faktör yükleri manidar bulunmuş, ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür.

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitim ve öğretim kalitesini arttırabilmek amacıyla yapılan her çalışma önemlidir. Global dünyada, ülkeler en az dünya standartlarında eğitim vermeyi

amaçlamaktalar. Her üstün zekalı ve yetenekli öğrencinin uluslararası alanda kendisine yer bulabilmesi için, kaliteli eğitim almalı ve mentordan faydalanmalıdır. Feldhausen (1995), mentinin üretkenliğini arttırmada mentorların önemleri rolleri olduğunu savunur (Pleiss & Feldhausen, 1995). Simonton (1994), mentorun bilimsel alanda menti için önemli olduğunu söyler, bireysel gelişimin öğretmenden daha çok mentor eşliğinde daha iyi sonuçlanacağını ekler (Simonton, 1994). Bu nedenlerle mentor, mentiye duygusal destek olur, en üst seviyede de rol model görevindedir.

5.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Çalışmanın ikinci alt problemi Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği'nin (MBA-ÜZÇAB) güvenilir bir ölçek olup olmadığını incelemektir.

Faktörlere göre puanların güvenilirlik düzeyleri Cronbach alpha katsayısı ile incelenmiş, alpha katsayısının 0.73 ile 0.88 arasında değiştiği belirlenmiş, ayrıca toplam puanlar üzerinden 0,93 Cronbach alpha katsayısı elde edilmiştir. Boyutlar içinde test-tekrar test güvenilirliği 0,50 ile 0,75 arasında değiştiği görülmüş, ölçeğin tamamı için 0,78 olarak elde edilmiş, ölçeğine ilişkin olarak elde edilen faktör yüklerinin .65 ile .90 arasında değiştiği görülmüş, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin alt boyutları Verimli İletişim ve Grup Çalışması, Bilgi ve Beceri Edinimi, Motivasyon, Başarı, Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu olarak belirlenmiştir. Kaufman, Beghotta ve Watson'a göre (2015), ilkökul öğrencilerinin sevdikleri derse gösterdikleri yüksek katılım oranı, diğer dersleri de olumlu ölçüde etkilemektedir ve genel başarı, zeka farkındalığı ile pozitif oranda ilişkilidir (Kaufman, Beghotta, & Watson, 2015). Kaufman ve Bear (2004), farklı derslerde edinilen kazanımın, manevi zekayı, dolayısıyla farklı alanlarda başarı ve performansı da etkiler (Kaufman & Bear, 2004). Bu yüzden Kaufman ve Bear (2004), performans değerlendirmelerinde, geleneksel modelin aksine, alt boyutlarının da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kaufman & Bear, 2004). Bu çalışmaya öznel beş alt boyut hakkında bilgiler aşağıda belirtilmiştir:

5.2.1. Verimli İletişim ve Grup Çalışması Boyutu

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar farklı özelliklere sahiptir (Oğurlu & Yaman, 2010). Oğurlu ve Yaman'a (2010) göre, bu çocuklar ile iletişime geçmeden önce temel özellikleri bilinmelidir.

Mentor, mentiyi destekler, beceri ve tecrübe sahip olduğu konularda paylaşımda bulunur. Süreç içerisinde mentor, mentiye yeni bilgi ve beceriler edinmesine olanak sağlar. Resnick'e (1987) göre, bilgi içinde bulunulan yapı sayesinde kazanılır. Yapının ise süreç içerisinde aktuelleştirilmesi, bilgi ediniminin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırır (Hood, Carey, & Prasada, 2003). Hirschfeld ve Gelman'a (1994) göre ilgi, belirli bir merak veya bilgi alanında oluşur. Bilgi edinimi, bireyin önceki edindiği bilgiler veya sosyo-kültürel etkiler doğrultusunda etkilenebilir (Rogoff, 1998).

Çeşitli sosyal hedeflerin, öğrenme isteği üzerinde etkisi bulunmaktadır (Dowson & McInerney, 2003). Öğrenme isteğinin azaldığı durumlarda, öğrenci kaçınma davranışı sergileme, emek vermeme ve çaba harcamama durumunda kalmaktadır. Bu etkiler performans üzerine daha uzun süre etki edebilmektedir. Schunk'a (2012) göre, öğrenme ortamında bulunan her unsur, başarı üzerinde etkilidir. Mentinin performansını, mentor tutumu büyük ölçüde etkilemektedir. Mentor, mentinin öğrenme isteği düzeyini gözlemlemeli, farklı öğrenme stratejileri geliştirmelidir. Mentorun derse hazırlanarak gelmesi de öğrencinin öğrenme isteğini arttıran etmenler arasındadır. Mentorun, öğrenmeyi teşvik edici tutumu, birey üzerinde olumlu etkiler yaratarak, akademik başarıyı desteklemektedir. Türkiye'de yapılmış olan araştırmada, mentoru bulunan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin, mentoru bulunmayan diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gelişme kaydettikleri görülmüştür (Şahin, 2014). Mentorluk uygulaması, mentiye olumlu katkılar sunmaktadır. Almanya'da yapılan bir araştırmada, iyi hazırlanmış bir mentorluk uygulanmasının, %50'lik dilimde bulunan ortalama düzeyde başarı gösteren öğrencinin, başarı sıralamasında %2'lik dilime girebildiğini göstermektedir (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010). Mentoru olan ve olmayan öğrenciler arasında başka bir çalışmada ise katılımcıların bireysel özellikleri karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, mentoru olan öğrencilerin hedeflenen davranış ve olumlu yaklaşım stili edinmede, kişiler arası sağlıklı iletişim kurma davranışlarında yüksek motivasyon sahibi oldukları görülmüştür (Eby, Allen, Evans, Ng, & Dubois, 2007).

5.2.2. Bilgi ve Beceri Edinimi Boyutu

Eğitimde, performans yönelimli hedefler tercih edildiğinde, menti için daha az ilgi çekici olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimine göre, bireysel faktörler ön planda iken, performans yöneliminde çevresel faktörlerin ön planda olduğu görülmektedir (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Ders, mentinin ilgisini çekmediği durumlarda, edinilen kazanım gerçek hayata yansıtılamaz. Gerçek bir öğrenme mümkün olmaz, istendik yönde kalıcı bir

davranış değişikliği elde edilemez. Menti, öğrenim sürecini anlamlandıramaz, kendisini güvende hissetmez, sisteme şüphecilik (lat: skepsis) ile yaklaşır, amacını tekrar tekrar sorgular. Beklenti düzeyi farklılaşır, bilgi ve beceri ediniminde zorlanabilir. Biliş sistemi veya üst bilişsel farkındalık, yaratıcılık potansiyelini olumlu ölçüde etkiler (Kaufman, Beghetto, & Watson, 2015). Bireyin kendi üstbilşini değerlendirmesinin, yaratıcı ürününü olumlu ölçüde etkilediği kanıtlanmıştır.

Kaufman ve diğ. (2015), üstbilşin yaratıcılığa etkisini ele almıştır ve bireyin yaratıcılığı, üstbilş farkındalığı ile pozitif oranda ilişkili olduğunu söylemiştir. Kaufman (2009), bir kişinin kendi potansiyelini tahmin etme becerisinin önemli olduğunu söyler. Kişinin kendi potansiyelinin bilincinde olmasının, önemli bir beceri olduğunu vurgular. Aynı zamanda, rasyonel tahmin etme becerisinin, üstbilşsel performans ile ilişkili olabileceğini de ekler. Üstbilş farkındalığını, kişi kendi kendisine içten sözel olarak söylediği durumda, dil kazanımı derecesinin, üstbilşi dolayısıyla yaratıcılığı, özellikle de sözel yaratıcılığı etkileyeceği düşünülmektedir. Dil, zihinle ilgili bir işlemdir ve zihin becerileriyle paralellik göstermektedir. Algılama, kavram geliştirme dilin kazanılmasıyla ilişkilidir. Algı ve zihin gelişimiyle birlikte dil, çocuğun hayal etme, hafıza, muhakeme özelliklerine bağlı olarak gelişmektedir.

5.2.3. Motivasyon Boyutu

Hebert ve Neumeister'e (2000) göre, mentor, üstün zekalı ve yetenekli bir öğrenciyi motive eder, duygusal anlamda destek olur (Hebert & Neumeister , 2000). Menti, mentoru sosyal ve eğitim hayatında rol model olarak alır, alanına daha iyi odaklanır, yeni deneyimler yaşama fırsatı edinir. Öğrenim ve öğretim yaşamında, öğretmenlerin ve öğrencilerin üstlenmesi gereken çeşitli görevler ve sorumluluklar bulunmaktadır. Akademik gerekliliklerin yerine getirilmesi, kurallara uyulması, belirli düzeylerde başarı ve performans gösterilmesi gereklilikleri, bireylerden beklenenlerin arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Beklenen bu gerekliliklerin uygulanmasında motivasyon, önemli etkenler arasına yer almaktadır. Motivasyon, öğretmenlerin etkililiğinin artırılmasında aynı zamanda da öğrencilerin başarısının artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Motivasyon kavramını tam anlamıyla tanılamak zordur, literatürde güdü veya harekete geçiren güç kavramları olarak sıkça rastlanmaktadır. Motivasyon kelimesi, İngilizcede ve Fransızcada "motive" ifadesiyle kullanılmaktadır. Kelimenin kökeni ise Latince "movere", hareketlendirme ve hareket ettirme şekliyle kullanılmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Motivasyon kavramı günümüzde, psikoloji dalına ait bir terimdir ve çeşitli dallarda farklı tanımları bulunmaktadır. Bilim

alanlarının motivasyon üzerine ortak noktası, kişiyi belli hedeflere yönlendirmesi ve amaçları doğrultusunda eylemde bulunmaya, harekete geçirmesi durumudur. Motivasyonun (motivation) genel olarak iki türü bulunduğu ve en bilindik özelliğinin, öğrenciyi belirli amaçlara yönelik hareket ettirmesi, amaçlar doğrultusunda eylemlerde bulunması olduğu belirtilmektedir. Bir konuya ilişkin edinilen motivasyon, o konunun öğrenilmesini daha etkili kılmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012).

Schunk ve diğ. (2012), öncelikle mentorun mentiyi iyi tanınması gerektiğini söylüyorlar (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Mentor için mentiyi iyi tanımak, konu seçimi-sıralama, kapsam boyutu dolayısıyla bireyin hazırbulunuşluk düzeyi, dersi çocuğun gereksinimlerine göre uygulayabilmede en önemli etkenleri oluşturmaktadır. Schunk ve diğ. (2012) motivasyonun sabit bir yapıda olmadığını, koşullar veya bağlamlarla ilişkili bir şekilde değişebileceğini göstermektedir (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Öğrenci motivasyonu farklılaşabilir ve bağlam-ilişkiye göre hassas bir durum içindedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencinin motivasyonun sağlanması ve davranışsal-duyuşsal, bilişsel olarak derse katılması büyük önem taşır. Mentor derse başlamadan önce, ilgili beklentileri, gözlenebilecek davranışları belirli ölçüde planlanmış olmalıdır. Konu ile alakalı mentinin beklentileri, hakim olunan becerileri, kendisinden çevresinden dolayı derse yönelik genel performanslarıyla ilişkili algıları, motivasyonu etkileyen önemli unsurlardandır.

Üstün zekalı çocuklar birbirinden farklı beklenti ve değerlere sahiptir. Bu çocukların motivasyonunu sağlamada en önemli nokta, mentorun bu farklılıkların farkında olarak mentiyi değerlendirmesi ve ulaşılabilir beklentiler oluşturup, olumlu ve gerçekçi geri bildirimler vermesidir. Diğer önemli bir nokta ise, çocuğun beklenti-değerlerinde ve öz-yeterlilik algılarında, yaşın artmasıyla birlikte görülen düşüşlerdir. İleriki yıllarda akademik başarıların giderek artan önemi göz önünde bulundurulmalı, ilkökul döneminde çalışılan konuların, sonraki dönemlerde motivasyonlarını devam ettirmede önemli olduğu düşünülmelidir. Bir başka önemli nokta ise, cinsiyet farklılıkları ve ırksal ve hatta sınıfsal farklılıklardır. Toplumun neyi değerli kıldığı, bireylerin yapabileceklerini sınırlandırmasına neden olan temel faktörlerdendir. Birçok birey, toplumsal algılarla uyuşmaması nedeniyle yapabileceklerine inandıkları ve ilgi duyup sevdikleri ve belki de onlara çeşitli açılardan fayda sağlayacak görevlere yönelememektedir. Ya da toplumsal değerlerin bireysel değerlerimizi şekillendirmedeki gücü nedeniyle çoğu öğrenci yapabilecekleri ya da onlar için önemli olan şeyler hakkında yeterince düşünmeden belli görevlerde yoğunlaşmaktadır. Bireysel değerlerle

toplumsal değerlerin uyuşması ya da çatışması durumlarının, bireyin öğrenme şekli tercihini belirlemede önemli olduğu düşünülmektedir.

Gray'e (1982) göre, üstün zekalı ve yetenekli çocuğun mentoru olduğunda bağımsız olarak daha fazla projeye katılır (Gray, 1982). Öğrenci sevdiği derse katılır, sevmediği derslerde ise, büyük bir olasılıkla karşılaştığı yeni konuyla ilişkilendirebileceği alt bilgileri yoktur. Bu durum, beklentiyi de etkileyecektir. Beklenti ise başarıyı etkilemektedir. Dolaylı olarak beklentiler, motivasyonun da bir gereksinimidir. Değerler, başarıyla alakalı durumlarda tercih, istikrar ve çabayı etkiler (Gray, 1982). Tercih, istikrar ve çaba da beklentiyi etkilemektedir. Olumlu veya istenen davranış, çeşitli nedenlerden dolayı sergilenmemekte veya istenen davranışla ilgili motivasyonu azaltabilmektedir. Diğer yönden, bir davranışın gerçekleşebilme oranı yüksek olsa da, davranışın oluşabilmesi ile alakalı negatif veya olumsuz değer algılandığı durumunda, davranış ile ilişkili motivasyon düşebilmektedir.

Genel olarak motivasyonun, içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Amabile, 1983). İçsel motivasyona sahip olan kişi, iç denetim sahibidir, bir konu üzerinde kendi isteği doğrultusunda, kendi memnuniyeti için çalışmaktadır. İçsel motivasyonun yaratıcılığı etkilediği belirtilmektedir (Amabile, 1983). Bu durum, içsel motivasyona sahip olan bireylerin, daha meraklı olmalarına, zorlayıcı görevler üstlenmelerine, bağımsız çalışmak istemelerine dolayısıyla da başarı ve başarısızlıklarından kendilerini sorumlu tutmalarına sebebiyet vermektedir. İçsel motivasyon, bir alanda uzmanlık veya yaratıcılık için önemli faktörlerdendir (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Araştırmacılar ya sevilen işin yapılması, ya da yapılan işin sevilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Schunk ve diğ. (2012) göre, dışsal motivasyona sahip olan bireyler için, çevresel faktörler, dış baskılar veya ödüller ön plandadır. İstenilen sonuç veya tamamlanması gereken görev için birey isteği doğrultusunda değil, ödül, ebeveyn onayı, öğretmen övgüsü veya cezadan kaçınma gibi durumları göz önünde bulundurmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Bu kapsamda Amabile (1983), dışsal motivasyonun, içsel motivasyonun üzerinde olumsuz etkiler yaratarak, çalışılan etkinlikler için ayrılan sürenin azalttığını belirtmektedir. Dışsal motivasyon, doğru bağlamda verildiği takdirde, içsel motivasyonu olumlu yönde etkileyebileceği de vurgulanmaktadır (Amabile, 1983).

Motivasyonla ilişkili diğer kavramlar ise öz-yeterlilik (self efficacy), beklenti-değer (expectancy-value), atfetme (attribution), yükleme ve alan terimleri, literatürde motivasyon ile

ilişkilendirilen ve en sık kullanılan kavramlar arasında yer almaktadır (Bandura, 1986). Motivasyon ve öz-yeterlilik, kişinin kendi kapasitesine güvenerek, kendi yaşantısını etkileyecek durumlarda performans sergilemesi durumudur (Bandura, 1986). Belirtilen tanım, bireyin hislerini, düşüncelerini, kendisini motive ediş ve davranış şekillerini açıklamaktadır. Bireysel deneyimler, çevre ile yaşanan olaylar, kişinin sözel ve psikolojik durumunu etkilemektedir. Bu etki, bireyin bir görevi başarabilmesine veya başaramamasına olan inancını şekillendirmektedir. Zimmerman'a (2000) göre, öz-yeterliliği en büyük etkileyen faktörlerden biri ise bireylerin kendi deneyimleridir (Zimmerman, 2000). Bu kapsamda, bireyin önceden yaşamış olduğu başarıları, kazanmış olduğu ödülleri, hataları ve yaşantısı bireysel deneyimler olarak tanılanmaktadır. Bu durumda, geçmişte başarısı yüksek düzeyde olan bireylerin öz-yeterlilikleri yüksektir. Geçmişte hataları, başarısızlıkları ve yanlışları fazla olan bireylerde ise öz-yeterlilik düzeyi daha zayıftır.

Beklenti-değer kuramına göre, yeterlilik beklentisi ve değer algısı, motivasyonu oluşturan bileşenler arasında yer almaktadır. Schunk ve diğ. (2012), beklentiye dair inançlar, davranışlarımızı etkilemektedir. Beklenti bireyin görevi yaptığı andaki, gelecekteki bir görevi tamamlayacağına başarabileceğine dair düşüncesini kapsamaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Bireyin kendi deneyimlerinin yanı sıra mentorun tutumu, sözel ikna becerisi ve psikolojik tutumu önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bireyin içinde bulunduğu sınıf düzeyi yükseldikçe, olumlu ve olumsuz deneyimleri, arkadaşları ile yaptığı kıyaslamaları farklılaşmaktadır. Aldığı geri dönütler ile yeterlilik beklentisini sürekli yeniden yapılandırmaktadır. Bu durum, derse yönelik algısına, olumlu veya olumsuz yönde etkilemesine sebebiyet vermektedir. Zaman içinde birey, belirli derslere yönelik içsel veya dışsal değer algısını arttırabilmekte veya azaltabilmektedir. Bu durum ise ileride, kendilerinin yeterli gördükleri konulara daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Mentoruna karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştiren menti, derste etkin öğrenmekte ve olumlu davranışlar sergilemektedir.

Pajares ve Graham'a (1999)göre, öz-yeterlilik seviyesi alanlara yönelik tutumda etkilidir ve başarıyı etkileyen faktörlerden biridir (Pajares & Graham, 1999). Araştırmalar öz-yeterliliği yüksek olan bireylerin başarısının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Belirli bir konuda bireyin öz-yeterlilik seviyesini yeterli hissetmesi, kendisinin aynı konuda çaba harcamasını tetikleyecek ve derinlemesine çalışmasına sebebiyet verecektir. Derste, iç motivasyonu daha

yüksek olan öğrencilerin, aynı düzeyde yüksek öz-yeterlilik seviyesine sahip olmaları bu duruma örnektir.

Motivasyonun önemli bileşenlerinden olan değer kavramı, görevin başlatılmasında ve sürdürülmesinde etkindir (Janis, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). İçsel ve dışsal olarak farklılaşan değer kavramı cinsiyetler arasında farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, matematik alanı üzerine değer algılarının daha az olduğu görülmektedir. Matematik dersine olan ilgiyi artırmak için, mentorun önemi ön plana çıkmaktadır. Mentor, mentinin yeterlilik beklentilerini, derse ilgilerini arttırmada, yaşantı yoluyla başarılı deneyimler kazanmalarında etkindir.

Bu doğrultuda öz yeterlilik algısını geliştirmek için, beklenti ve değer kavramları iki önemli kriteri oluşturmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Toplum olarak neye değer verdiğimiz beklenti ve inançlar için ne kadar değerli olduğudur. Öğrencilere en az ve en çok olmak istedikleri kişiler sorularak değer verdikleri niteliklerin tartışılmaya çalışması da gösteriyor ki toplumdaki inanç ve yargılar beklentileri etkilemektedir. Aynı zamanda toplumdaki dezavantajlı gruplarda yetişen öğrencilerin beklenti ve değerleri değişkenlik göstermektedir. Bu durum da dezavantajlı gruplardaki öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Beklenti-değerler ve motivasyon-başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5.2.4. Başarı Boyutu

Literatürde başarı kavramı farklı şekillerde ele alınmış, performansla ilişkilendirilmiştir. Bireyin arzu, ihtiyaç, amaç ve tutumları kadar performansları da farklılar göstermektedir. Yükleme teorisi, eğitim ve öğretimde yer alan bireylerin, başarı ve başarısızlığa yönelik atıf ve algılarının sebeplerini, başarı kapsamında beklentilerini, kendilerine yönelik güvenlerini ve başarıya yönelik tutum ve davranışlarını açıklayan bir model oluşturmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2012). Başarı veya başarısızlığın nedenleri arasında çevresel ve kişisel faktörler yer almaktadır. Schunk ve diğ. (2012) göre, olaylara karşı duygusal tutum ve davranışlarımız bu faktörlerden etkilenmektedir. Bu durumda birey bir durum karşısında, kişisel olarak yüklemde bulunmakta ve başarısında gurur duymakta, başarısızlığında ise utanç duyguları yaratmaktadır.

Mentorun, mentisi hakkında sahip olduğu duygu ve düşünceler, mentinin tutum ve davranışlarının sebeplerini algılama şekillerine göre oluşmaktadır. Yetenek, çaba, derste üstlenilmesi gereken görevin zorluk derecesi ve şans faktörü, öğrencilerin başarılarını

atfederken en sık kullanılan unsurlardır. Juvonen (2002), öğretmenin göreve, başarıya ve başarısızlığa bulunduğu atıflar da öğrencilerin atıflarını şekillendirmede önde gelen faktörler arasında bulunmaktadır (Juvonen, 2002). Bu faktörlerden bazıları değişken, bazıları sabittir. Örneğin işin zorluk derecesi genel olarak dışsal bir faktördür ve durumdan duruma fazla değişiklik göstermemektedir. Çaba ise kişinin isteğine göre değişken niteliktedir. Birey isterse itinalı ve özenli çalışabilir veya çalışmayabilir. Kişinin, öz-yeterlilik algısı, değerleri ve beklentileri de, atfedilen olayı doğrudan etkilemektedir.

5.2.5. Liderlik Becerisi ve Mesuliyet Duygusu Boyutu

Akademik öz-yeterliliğin, geçmiş ve gelecek için oluşturulan hedef ve performanslarda etkili olduğu görülmektedir (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Sosyo-kültürel etkenler, öğrenme isteğinin sınıf ötesi faktörleri arasında yer almaktadır. Eccles ve diğ. (1993), bireyin ev ortamının, sosyo-ekonomik durumunun ve ebeveyn rollerinin önemli olduğunu söylüyorlar (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Çocuğun psikolojik gelişimi hayattaki anlam arayışını ve öğrenme isteğini etkiler. Dolayısıyla öğrencinin tutumu, okul iklimini, öğretmen ve arkadaş tutum-davranışlarını etkiler.

Temizyürek ve Bulut (2016), derse yüksek katılımın, insanların gelişimlerinde olumlu katkısı olduğunu belirtmektedirler (Temizyürek & Bulut, 2016). Oral (2008), kişinin kendi beceri ve yapabildiklerinin üzerinde bilgi sahibi olmasının, bireyin merakını geliştireceğini, işe yarayacak olumlu bilgi ve davranışlarla zenginleştirme stratejilerini tercih etmesi olasılığını arttıracığını belirtmiştir (Oral, 2008). Robinson (2008), yaşayarak ve yaparak öğrenmeden bahsederken “Kişi bu yolla kendini aynadan görmüş gibi olacaktır.” ifadesini kullanır (Robinson & Hullinger, 2008). Deneyimden kazanım elde etmek, gelişimde zor kazanılan bir beceridir. Bilişsel becerilerinin yanı sıra, özellikle duyuşsal öğrenmeleri gerektiren bir eylemdir.

Yüzün üzerinde liderlik tanımı bulunmaktadır (Edmunds & Yewchuck, 1996). Ancak üstün zekalı ve yetenekliler için genel olarak liderlik, doğa (nature) ile çevre (nurture) olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir (Karnes & Bean, 1996); (Oakland, Falkenberg, & Oakland, 1996); (Rudnitski, 1996). Liderliği bireyin doğası ile ilgili bulanlar, liderliği etkin yapan bireyin karakter özelliklerinin, doğuştan geldiğini savunuyorlar. Liderliğin çevre tarafından oluşturulduğunu söyleyenler, bu becerenin öğrenildiğini, bir grubun gereksinimleri doğrultusunda oluştuğunu savunuyorlar. Lider genel olarak, farklı durumlara göre gereken

becerileri ve birtakım istendik bir talebe kavuşmak için talep edilen nitelikleri kapsayan kişi olarak ifade ediyorlar. Rudnitski'ye (1996) göre lider, belirli bir kategoride veya alanda yetenek ya da tecrübesi doğrultusunda seçilen, bazen de belirlenen liderleri tanımlayan bilişsel liderliği de kapsamaktadır (Rudnitski, 1996).

Bennis (1999), liderlerin kendi sebeplerine tutkun olduğunu söyler ve insanların bir lideri, bazen sergilemiş oldukları karakter özelliklerinden dolayı takip ettiklerini ekler, liderlik özeliğinin doğuştan değil sonradan kazanıldığını belirtir (Bennis, 1999). Parker ve Begnaud (2004), üstün zekalı ve yetenekli çocuklara liderlik becerileri ile ilgili eğitimin verilmesi gerektiğini söylüyorlar (Parker & Begnaud, 2004). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda gelişmiş ahlaki duygular çok erken yaşlarda görülmektedir. Normlarından farklı olarak açlık, nükleer savaş, çevre kirliliği, uluslararası ilişkiler, barış, nesli tükenmekte olan canlılar gibi alanlarda yaşanan sorunlara karşı aşırı ilgi duyarlar, soyut ve gelişmiş kelime hazineleri bulunmaktadır. Gözlemlerde bulunur ve mantık çerçevesinde düşünürler. Sorgular ve bu sayede haksızlık, eşitsizlik veya çifte standart durumunu fark ederler. Çaresizlik durumundan kurtulmak için mesuliyet alır, etkisiz kalmamak için keskin adalet duygularıyla çaba ve gayret gösterir, müdahale ederler.

Dil gelişimi çevre ile etkileşimi sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım ederek dış dünyayı algılamaya yarayan, bilginin kalıcı olması, yorumlanması, yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eden bir süreçtir. Dilin, yaşın ilerlemesine paralel olarak geliştiği, bütün araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir. Kaynaklar, yaş büyüdükçe çocukların kullandıkları cümlelerdeki kelime sayısında artış olduğunu belirtmektedir. Dil becerilerindeki gelişim liderlik özelliklerini mi, yoksa liderlik özellikleri dil becerilerini edinimine katkıda sağlamaktadır sorusunun, kesin olarak cevabı bilinmemektedir. Bilinen, kelime hazinesinde en önemli etkenlerin aile ve çevre olduğudur. Bireyin kullandığı kelime sayısı, öğrenim seviyesi, eğilimleri ilgileri, yetenekleriyle dolayısıyla da liderlik özellikleriyle ilgilidir. Bu yüzden eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin genel dil seviyelerinin, göz önünde bulundurulması gereken unsurlar arasındadır.

5.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Çalışmanın üçüncü alt problemi Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği'nin (MBA-ÜZÇAB) öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemektir.

Çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre ölçekten elde edilen toplam puan ile beş alt boyuttan elde edilen puanların fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testleri, varyans analizleri ve t-testine göre herhangi bir istatistiksel fark belirlenmemiştir. Öğrencilerin %55'inin (116) erkek, %45'inin ise kız öğrenciler olduğu ve oranın erkekler lehine bir miktar daha fazla olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediği belirlenmek istenmiş, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre manidar fark göstermediği belirlenmiştir.

Dietrich vd. (2010) göre, bireyde bilişsel işlevler büyük önem taşımaktadır (Dietrich & Kanso, 2010). Amodio ve Frith'e göre (2006), prefrontal korteksin kompleks bir yapısı bulunduğundan, zihinsel muhakemeden sorumlu çeşitli işlevlerin önemi bulunmaktadır (Amodio & Frith, 2006). Kendi coğrafi konumuna yakın, mentinin kendi kültürü ile ilişkili bir mentor seçimi, ilkokul çağında önemlidir. Türkiye'de bulunan farklı kaynak çeşidi ve renkli kültür ile çocukların zengin bir performans sergileyecekleri öngörülmüştür. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda liderlik özellikleri, yüksek oranda insanları büyüleme, etkileme, yönlendirme veya rehberlik etme şekilleriyle ayırt edilir. Sosyal olarak erken yaşta olgunlaşır, ayrıntıları değerlendirebilirler. Başkalarının duygularına, düşüncelerine ve ihtiyaçlarına önem verirler. Genellikle toplum içerisinde lider olarak seçilirler, espri yetenekleri gelişmiştir. Kendi yaşlarından daha ileride, fakat zihinsel açıdan bireysel seviyelerine yakın çocuklarla arkadaşlık etmekten hoşlanırlar.

Mentorluk uygulamasından faydalanan üstün zekalı ve yetenekli öğrencinin okul başarısı artar (Hebert, 1997). Başarılı öğrenci, öğrenmeye daha çok önem verir. Öğrenme isteği arttıkça, merak duygusu da artış gösterir. Bu nedenle mentorun, mentiyi iyi tanması ve pozitif beklentiler oluşturması gerekir. Mentiye, dersin hayat içindeki önemini belirtmek, konuya olan ilgisinin dünyadaki diğer olayları yorumlamasına ne kadar katkı sağladığını gösterebilmek önemlidir.

Mentor, derste mentiye gösterdiği çabayı övmeli, başkalarıyla kıyaslamamalı ve bireyselleştirilmiş değerlendirmelere yer vermelidir. Bu şekilde mentinin, kendi potansiyelleri doğrultusunda zorlayıcı ve gerçekçi hedeflere sahip olması sağlanabilir. Mentor, mentinin tutum, değer ve beceri seviyesine göre uyumlu bir öğrenim planlamasına, gerekli görülen akademik ya da kurumsal imkanlardan faydalanmasına yardımcı olur. Mentinin diğer bireylerle (aile, kardeş, arkadaş) ilişkisini olumlu yönde destekler, olası sorunların çözümünde baş etme stratejileri belirleme ve belirlenen stratejinin uygulanmasına örnek olur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada üstün zekalı ve yetenekliler için kapsamlı geçerli ve güvenilir ‘‘Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği - (MBA-ÜZÇAB)’’ geliştirilmiştir. Çoklu perspektif sağlanmış ve bu sayede daha büyük bir sentezi oluşturmak için önemli görülen 5 alt boyut oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar sırasıyla; Verimli İletişim ve Grup Çalışması, Bilgi ve Beceri Edinimi, Motivasyon, Başarı, Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu olarak belirlenmiştir.

6.1. SONUÇ

Araştırmanın, üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan anne ve babaların, genel olarak mentor uygulamasına, özellikle üniversitelerde uygulamaya katılabilecek öğrenciye yönelik bilişsel inanç ve duyuşsal yaklaşımlarının değerlendirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Mentorluğa Bakış Açısı Ölçeği (MBA-ÜZÇAB) için, alanda yapılacak yeni çalışmalarda kullanılabilir iki özellik taşıdığı söylenebilir. Bu özellikler:

- Yeni Geliştirilecek Olan Ölçekler İçin Benzer Nitelik Özelliği
- İlköğretimde, Konu veya Beceri Temelli Öğretime Yönelik Karşılaştırma Araştırmaları Yapılabilme Özelliği

Ayrıca bu araştırma özellikle üstün zekalı çocuklar ve aileleri için, mentorluğun önemini sergilemektedir. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar çoğunlukla eğitim ve öğretim ortamlarında biliş ötesi becerilere ihtiyaç duyarlar. Siegle (2005), ancak bir mentorun, üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğu, sınırlarının da ötesine taşıyabileceğini söyler (Siegle, 2005). Mentor, mentinin öğrenme hızı ve farklı ilgi alanlarını bilir, eğitimi bu doğrultuda yönlendirir. Örneğin başarılı bir okul hayatında olması gereken, planlama, organizasyon ve sunum becerilerinde geliştirilmesi gerekebilir. Bu nedenle özellikle üstün zekalı ve yetenekli çocukların mentorlardan faydalanması gerekir.

Akademisyen mentor, bilgisi, bakış açısı, düşünce ve tecrübesiyle mentiye geri dönüt verir. Menti, aldığı geri dönüt ile kuramsal olarak güçlenir, soyutluk ve karmaşıklık sayesinde zihinsel daha da aktif olur, yaratıcı düşünür ve hayal eder. Bu şekilde kendisini daha iyi tanımaya fırsat bulmuş olur. Aynı zamanda mentorun iletişim becerilerini artırma ve zamanı iyi yönetme becerileri ile öğrencilerinin motivasyonunu ve psikolojilerini olumlu etkileme potansiyelleri bulunmaktadır. Mentor eşliğinde menti, öğrenmeye kolay adapte olabilir ve gerekli teknik altyapıya ulaşabilir. Mentorun, gözlemlene-değerlendirme sürecinin, mentinin öğrenme sürecini olumlu destekleyeceği, kolay uyum yetenekleri geliştireceği, stres düzeyinin azalacağı, efektif şekilde bir iş birliğinin yapılmasına imkan sağlayacağı düşünülmüştür. Gelecek çalışmalar için, üniversitede mentordan faydalanan üstün zekalı ve yetenekli menti anne ve babasının, mentora bakış açısını inceleme durumu olasıdır. Bu çalışmanın, ‘‘Verimli İletişim ve Grup Çalışması, Bilgi ve Beceri Edinimi, Motivasyon, Başarı, Liderlik Becerileri ve Mesuliyet Duygusu’’ kapsamında, çocukların sosyal iletişim ihtiyaçlarının karşılanabileceği yeni bir doğal çevre ve platformların oluşmasına yol açacağı düşünülmüştür.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Bu Çalışmaya İlişkin Öneriler

Başarılı bireyler, öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahiptir, öğrenmeyi değerli bulur ve aradıkları veya merak ettikleri konular doğrultusunda kurgular yapar. Hedef belirleme (goals and achievement) kuramına göre, birey ilk olarak hedef belirlemeyi istemeli ve belirlenen hedefe yönelik istekli olmalıdır (Middleton, Kaplan, & Midgley, 2004). Mentinin başarılı olabilmesi için bir hedefe yönelmesi gerekir. Kişinin kazanmak istediği ilgi, davranış ve becerilerini içeren öğrenme hedefleri, kişilerin motivasyon, başarı, öz yeterlilik seviyelerine pozitif düzeyde katkı

sağlar. Başarı, hedefin yapı taşlarıdır. Hedefleri sayesinde bireyler, ihtiyaçlar doğrultusunda ilerler. İhtiyaçlar doğrultusunda belirli davranışlar sergilenir. Bireyler bir davranışı sergilemek için harekete geçer ve hedefe ulaşmak ister. Başarılı olmak için hedef belirlemek ve belirlenen hedefe odaklanması şarttır. İhtiyaçlar ve hedefler iç içe geçmiş kavramlardır. Bireylerin hedef belirleme de amacı, edinilmiş olan başarı veya performans düzeyini arttırmaya çalışmak, fırsatlar hazırlamaktır.

Menti kolay görevler durumunda sıkılabilir, aşırı zor görevler de ise pes eder, kaçınma davranışı sergiler. Her iki durumda da, başarıya ulaşmak mümkün olmayabilir. Uygun zorluk derecesinin yanı sıra, kazanımların gerçekçi ve ulaşılabilir durumda olması gerekir. Doğru belirlenen kazanım sayesinde, bireyin öğrenmesi mümkün olur ve başarıma ihtimali artar. Algılanan tehdit ve kaçınma durumunda ise kişi kendi değer yargıları doğrultusunda tutum ve davranışlarını şekillendirir ve ona göre kararlar almaktadır. Seçimi yapılan konu veya alan duyulan ilgi ile ilişkili olarak, özerklik duygusunu etkilemektedir (Patrick, Turner, & Midgley, 2003).

Mentorun adaptif bir şekilde, menti merkezli planlama yapması gerekir. Mentinin karakter ve genetik özellikler gibi kişisel özelliğini, hazırbulunuşluğunu, değer yargılarını, aile yapısını, çevresinden aldığı dönüt şekillerini göz önünde bulundurması da büyük önem taşır. Mentinin ilgisini ve güdülenme şekillerini dikkate almak, öğrenme isteğini olumlu derecede arttırmaktadır. Öğrenme isteği, öğrencinin başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Öğrenci, yeni bir bilgi veya davranış edinirken psikolojik bir bağ kurmaktadır. Kurulan bu olguda, öğrenme isteği olduğu oranda verimli olmakta ve başarı göstermektedir. Bu sebeple menti, mentor, aile ve çevre ile eğitim ve öğretimde gereksinimler belirlenerek, birlikte öğrenme isteğini arttırmak için gerekli adımlar atılmalıdır. Çünkü öğrenme isteği, amaç yönünde davranışlarımızı uyandıran, yönlendirmede bulunan ve sürekliliği sağlayan, neleri hangi zamanlar da öğreneceğimizi etkileyen en önemli unsurlardandır.

Mentor, süreç içerisinde mentiye destekleyici ortamlar sunar (Galbraith & James, 2004). Mentor uygulaması sayesinde, mentinin ihtiyaçları doyurulduğunda kişiliğinin oluşumu, bütünleşme ve gelişimi, ruh sağlığı ve iyi oluşu sağlanmış olur. Mentiye, özellikle seçim duygusu tattırılmalı ve farklılıklarının desteklenmesi gerekir. Olumsuz yönleri yerine, olumlu yönlerine vurgu yapılması, alana yönelik geri bildirim verilmesi gerekir. Temel ve psikolojik ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi, gelişim ve eğitim psikolojisi doğrultusunda, didaktize

edilmiş, gerektiğinde zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programlarından faydalanması sağlanmalıdır.

Mentor ve mentinin öğrenme stilleri birbirleriyle örtüşmelidir (Berger, 1990). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencinin eğitim-öğretiminde biricik olan ve analiz edilmesi gereken öğrencinin kendisidir. Bu nedenle mentorun, mentinin sahip olduğu bireysel farklılıklarının seviyesini açığa çıkarmak önemlidir. Mentorun yer yer inişi, yer yer çıkışı olan gelişiminin bir nevi örüntüsünü çıkarmalıdır. Bu örüntüler doğrultusunda mentiyeye destek olunacak yeni adımlar belirlemesine yardımcı olmalı, yol göstermelidir. Özel eğitim kurumlarında öğrencinin çoğunlukla güçsüz yönlerine odaklanırken, mentor genellikle mentinin güçlü yönlerine odaklanmaktadır. Mentor, mentinin zayıf yönlerini göz ardı etmemeli, rehberlik etmeli, özgüven ve öz saygısını korumasına destek olmalıdır (Silverman, 2000).

Mentorun, mentiyeyi güçlü bulunduğu alanlarında hafif derecede zorluklarla karşılaştırdığında, mentinin yeteneklerini daha da geliştirmesine imkan tanır. Örneğin, üstün zekalı ve yetenekli çocuk, dil becerileri sayesinde daha kolay öğrenir (Oğurlu & Yaman, 2010). Yaratıcı yazarlıkta dil, hızla değişen ve kendini yenileyen dünya değerler sistemi içinde her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, bireyler ve toplumlar arası ilişkileri yürütebilmek ve kendimizi ifade edebilmek için her kapıyı açan anahtardır. Dil, bireylerin öğrenme becerilerini ve farklı stratejiler geliştirmelerini destekler. Bu nedenle ülkemiz de dil veya yabancı dil üzerine yoğunlaşmış olması bir tesadüf değildir. Bireyin, belli bir zamanda kazanmış olduğu yaratıcı yazarlık becerisi, hem onun o zaman kadarki yaratıcılık gelişiminin başlıca ürünü, hem de onun daha sonraki yaratıcılık gelişiminin itici gücü olabilmektedir. Bu durumda yaratıcı yazarlık gelişimi, yaratıcılık gelişiminin hem güçlü bir göstergesi hem de başlıca ön koşuludur.

6.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

Genel eğitim-öğretim programları, üstün çocuklar için oluşturulmamıştır. Eğitimcilerin eğitim ve öğretimin birçok alanında üstün çocuğun farklılık seviyesine göre düzenleme yapması gerekmektedir. Üstünlerin ihtiyaçlarının nasıl ve ne şekilde daha iyi karşılanabileceği üzerine tasarımlarda bulunması gerekmektedir. Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğun sağlıklı yetişmesi, toplumda daha bilinçli-hoşgörülü, demokrat birey olması, ilişkiler kurabilmesi, yeniye açık olması ve çeşitli alanlarda yaratıcılıklarını sergileyebilmesi için mentor-menti ilişkisinin, ilkökul düzeyinde önemi önemlidir.

Bireyin bir davranışı sergilerken, yapabileceğine karşı olumlu tutumu veya beklentisi arttıracak gibi, bir davranışı sergilerken, yapamayacağına karşı olumsuz tutumu da azalttığı bilinir. Olumlu tutum, akademik öz yeterliliğin geçmiş boyutunu hatırlatarak, gelecek için oluşturulacak hedeflerin oluşumunda etkilidir. Bazen bireyler bir konuda uzmanlaşmak için öğrenmek ister, bazen diğerleri ile yarışmak, en iyisi olmak için. İki durumda da sonuç olarak pozitif bir sonuca ulaşmak istenir, hedefe ulaşmak için çaba ve gayret gösterilir. Hedefe ilerlerken, bireysel sebep veya anlam sorgulamak, zamana önem kazandırmak için son derece mühim bir tekniktir.

Farklı hedefler, farklı davranışları doğurur. Her bireyin hedefi ve talepleri farklıdır. Bireylerin istek ve talep etme dereceleri de birbirinden farklılaşır. Öğretim ve öğrenme sürecinde, öğrenci ve öğretmenlerin konuya veya davranışa istekli olması gerekir. Hedefin net belirtilmesi, dersin ilgi çekici ve gerçekçi adımlarla ulaşılması sağlanmalıdır. Öğrencilere öz yeterlilik konusunda destek olunmalı, kazanımlarının kendisinin de kontrol edebileceği, yaptığı anlam kazanabileceği, farkındalık kazanabileceği ortamlar sunulmalıdır. Başarı arttıkça, yeni hedefler oluşturulur. Bu süreç soru sorma oluşumunu tetikler. Öğrenci cesaret eder ve kendisine güveni artar, yeni deneyimlere açık olur, benlik kavramı gelişir.

Herhangi bir stratejinin öğrenimi tamamen tek bir beceriye yönelik değildir (Brown A. V., 2014). Aynı stratejiler farklı becerilerin öğretiminde kullanılabilir, bu durum iç içe örülmüş beceri temelli öğretimin önemini ortaya koymaktadır. Bir beceri, bir diğer beceriyi pekiştirebilir, bazen duyduklarımız zihnimizi yapılandırır, bazen okuduklarımız. Başarıyı etkileyen en önemli değişkenler arasında kendine güven, iletişime açık olma, risk alma, empati kurma gibi bireysel özellikleri bulunur. Birey herhangi bir beceriyi, kendisine özgü didaktize edilmiş subjektif veya kollektif eğitim ve öğretim ortamından, efektif bir şekilde kendi yaşantısından da öteye taşıyabilmektedir. Bu nedenle her üstün zekalı ve yetenekli öğrencinin potansiyel ve performansını belirli bir yöne ışınlayabilmeleri, kendilerine ve çevrelerine fark yaratacak değerler kazandırabilmeleri için, bilgi ve deneyimle donanımlı bir mentor objektifinde olması önem taşımaktadır.

Menti, mentor ile çalışırken farklı ihtiyaçlarının daha iyi karşılanacağını bilmelidir. Bu sayede menti daha başarılı olacağını bilir (Wickman & Sjodin, 1996). Mentor, adım adım başarıları takdir eder, önemli gelişmeler olarak algılar. İki tarafın da bu şekilde motivasyonu artar, göreve adanmışlık duygusu gelişir. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, gelişimlerinin her aşamasında

fazlasıyla umuda ve gerçekleştirilebilir fikirlere ihtiyaç duyarlar. Diğer öğrenciler de, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için geliştirilen imkanlardan zaman zaman faydalanabilmekteler. Ancak üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, bireysel ve gelişimsel yönden kendi yetenek alanlarına yakın, kendilerini destekleyen farklı özel eğitim kuruluşları ve eğitim-öğretim ortamlarında farklılık gösterebilen küçük kümelerden faydalanmaktadırlar.

Mentorların uzmanlık dereceleri, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilgi ve beceri ediniminde etkilidir (Casey & Shore, 2000). Mentor, mentiyile aynı yolda yürür, 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda, problem çözme, eleştirel düşünme, özellikle öğrencilerin yaratıcılık yönlerini ön plana çıkarmaları ve geliştirmeleri için hedefler oluşturur. Evrensel değerler ışığında ilerler, her öğrencisinin biricik olduğunu düşünür, kendisini her konuda ve yaşam boyu bir öğrenci olarak görür, bir yandan öğrenir, diğer yandan öğretmeye devam eder, rol model oluşturur. Mentorun en önemli görevi ise adeta sanat boyutu içeren bir tasarımcı gibi olmasıdır. Çünkü öğretim tasarımı, bilimsel boyut için gereklidir. Tasarımcı iyi bir sanatçı dahi olsa, bilimsel anlamda yeterli değilse ortaya çıkan ürünün yetersiz olması muhtemeldir.

KAYNAKLAR

- Afat, N., & Köksal-Konik, A. (2018). Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi*. doi:<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/582491>
- Alkan Nurkan, M. (2022). Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Matematik Alanında Mentörlük Uygulaması. <http://hdl.handle.net/11607/4828> adresinden alındı
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amodio, & Frith, C. (2006). Meeting of minds: the medial frontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*.
- Bandura. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Englewood Cliffs.
- Bennis, W. G. (1999). The leadership advantage. *Leader to Leader*, (12), 18–23. doi:<https://doi.org/10.1002/ltl.40619991205>
- Berger, S. L. (1990). Mentor Relationships and Gifted Learners. ERIC Digest #E486.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV, Class, codes, and control*. içinde London: Routledge.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An Educational Alternative for Gifted Students. *Gifted Child Today*.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 4-16.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Brown, A. V. (2014). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, Vol. 93, No. 1, pp. 46-60.
- Bruckner, F. (2007). Hans Carossa und Thomas Mann – „Stiller deutscher Dichter“ und „Großer Meister deutscher Erzählungskunst und Rede“? <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de> adresinden alındı
- Büchel, V. (2020). Ein Face Reader im Interview. <https://www.blick.ch/life/gesundheit/psychologie> adresinden alındı
- Casey, K. M., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22(4), 227-230.

- CAU. (2008). "Hörsaal-Taufe" auf die Namen Geiger und Planck. 57. <https://www.uni-kiel.de/aktuell/pm/2008/2008-057-geiger.shtml> adresinden alındı
- Cavell, T. A., Elledge, L. C., Matcolm, L. K., Faith, M. A., & Hughes, J. N. (2009). Relationship quality and the mentoring of aggressive, high-risk children.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted* (8. Basım b.). California State University, Los Angeles: Pearson.
- Clasen, D. R., & Hanson, M. (1987). Double Mentoring: A Process for Gifted Students. *Roeper Review*, 10(2).
- Clement, C. (2023). *Geschichte der classischen italienischen Malerei von Clement: Michelangelo ...* München: Bayerische Staatsbibliothek. www.deutsche-digitale-bibliothek.de adresinden alındı
- Colley, H. (2014). A 'Rough Guide' to the History. *Journal of Education for Teaching*, 28 (3).
- Çakır, L. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentorluk ve Bir Model Önerisi. <http://dSPACE.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12306> adresinden alındı
- Dai. (2019). Toward a new area of gifted education: Principles, policies, and strategies. *Turkish Journal of Giftedness and Education*.
- Deissmann-Merten, M. (1975). Trebonius. *Der Kleine Pauly (KIP)*, 5, 935. <https://archive.org/details/DerKleinePauly> adresinden alındı
- Demirhan, E. (2018). Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Öğretmen Adaylarının Mentorluk Yaklaşımına Dayalı Doğa Eğitimi Programına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://www.researchgate.net/publication/330022947> adresinden alındı
- Dietrich, A., & Kanso, R. (2010). A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychol Bull*.
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı Örneklem Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi Uygulanabilir mi? *Researchgate*.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. doi:[https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00010-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00010-3)
- Dörflinger, G. (1990). Max Planck: Helmholtz und Kirchhoff als akademische Lehrer. *Dt. Akad. d. Naturforscher Leopoldina*. <http://histmath-heidelberg.de/zitat/planck.htm> adresinden alındı
- Dreher, G. F., & Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 539-546. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.75.5.539>
- Dunn-Rankin, P., Knezek, G. A., Wallace, S., & Zhang, S. (2004). *Scaling methods*. Mahwah, NJ. doi:<https://doi.org/10.4324/9781410611048>

- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & Dubois, D. L. (2007). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267.
- Eccles, Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school . *Child development*, 64(3), 830-847.
- Edmunds, A., & Yewchuck, C. R. (1996). Indicators of leadership in gifted grade twelve students. *Journal of Secondary Gifted Education*(7), 345-355.
doi:<https://doi.org/10.1177/1932202X9600700202>
- Emir, S. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Epoche. (2021). Augustin Bon Joseph de Robespierre. <https://www.epoche-napoleon.net/bio/r/robspierre01.html> adresinden alındı
- Epskamp, S. (2019). *semPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various SEM Packages'Output R package version 1.1.2*. <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>.
- Epstein, R., Lanza, R., & Skinner, B. (1981). "Self-Awareness" in the Pigeon. *Research Gate*, 695-696. doi:<http://dx.doi.org/10.1126/science.212.4495.695>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ertl, B., Kopp, B., & Mandl, H. (2008). Supporting learning using external representations. *Computer & Education* (51), 1599-1608.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.001>
- Farmer, T. W., & Hollowell, J. (1994). Social networks in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 143–155. doi:
<https://doi.org/10.1177/106342669400200302>
- Fermi, L., & Bernardini, G. (2003). Galileo and the Scientific Revolution. New York: Dover Publications.
- Flaxman, E., Ascher, C., & Harrington, C. (1988). Youth Mentoring: Programs and Practices. *New York, N.Y. : ERIC Clearinghouse on Urban Education*.
- Fokkema, M., & Greiff, S. (2017). How Performing PCA and CFA on the Same Data Equals Trouble. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6).
doi:<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000460>
- Freeman, J. (2001). Mentoring gifted pupils: An international view. *Educating Able Children*, 5,6-12.
- Gagne, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93–118. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0016986206296660>

- Galbraith, M. W., & James, W. B. (2004). Mentoring by the community college professor: One role among many. *Community College Journal of Research and Practice*, (8)689-701. doi:DOI:10.1080/10668920390277073
- Gardner, H. (1998). New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (1998). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon. <https://eric.ed.gov/?id=ED425201> adresinden alindi
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *Taylor & Francis*. <https://www.tandfonline.com/loi/chas20> adresinden alindi
- Gray, W. A. (1982). Mentor-asisted enrichment projects for the gifted and talented. *Educational Leadership*, 40(2), 16-21.
- Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure-of-intellect model. *Educational & Psychological Measurement*, 48, 1-4.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001316448804800102>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Pearson new international edition. ultivariate data analysis. Sevent Edition*. Pearson Education Limited Harlow: Essex.
- Hebert, T. P. (1997). Jamison's story: Talent nurtured in troubled times. *Roeper Review*, 19(3), 142-148. doi:<https://doi.org/10.1080/02783199709553810>
- Hebert, T. P., & Neumeister, K. L. (2000). University mentors in the elementary classroom: supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education Of The Gifted*, 24 (2), 122-148.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/016235320002400202>
- Heckhausen, H. (1991). Motivation and action. <https://katalog.istanbul.edu.tr> adresinden alindi
- Hillebrandt, T., & Weise, A. (2021). 200 Jahre Hermann von Helmholtz. *SWR Wissen*.
- Hinkin. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Cornell university Library*. <https://ecommons.cornell.edu> adresinden alindi
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (1994). Toward a topography of mind: An introduction to domain specificity. <https://www.researchgate.net> adresinden alindi
- Hood, B., Carey, S., & Prasada, S. (2003). Predicting the Outcomes of Physical Events: Two-Year-Olds Fail to Reveal Knowledge of Solidity and Support.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/> adresinden alindi
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

- Janis, E., Lanza, S., Osgood, Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Changes in Children's Self Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve*. Child Development.
- Jordan, J. M. (2007). Differentiating instruction for mathematically gifted and talented K–5 students in a suburban Georgia school district: An exploratory case study with implications for staff development. *Walden University ProQuest*, 2007.3278265.
- Juvonen. (2002). The Social Functions of Attributional Face-Saving Tactics Among Early Adolescents. *Educational Psychology Review*(15-32).
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*(29), 1-12.
- Kaufman. (2009). *Creativity 101, Where Does Creativity Fit In? (Chapter 4)*.
- Kaufman, Beghetto, & Watson. (2015). *Creative Metacognition And Self-Ratings Of Performance: A, 4-C Perspective*.
- Kaufman, J. C., & Bear, J. (2004). Sure I'm Creative-But Not In Mathematics!: Self-Reported Creativity In Diverse Domains. *Empirical Studies of Arts*, 22(2), 143-155. doi:<http://dx.doi.org/10.2190/26HQ-VHE8-GTLN-BJMJ>
- Kayar, E. (2011). Aristoteles'te İlke Sorunu. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/47997.pdf> adresinden alındı
- Kazdin, A. E. (2003). Psychotherapy for children and adolescents. *Annual Review of Psychotherapy*, 54, 253-276.
- Keller, L. (1888). Johann von Staupitz und die Anfänge der Reformation. *Stanford University Libraries*.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- MEB. (2012). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Uluslararası Politika ve Uygulamaların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi Raporu*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/12114109_stnyeteneklerineitimi.pdf adresinden alındı
- MEB. (2022). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alındı
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The Change in Middle School Students' Achievement Goals in Mathematics Over Time. <https://link.springer.com> adresinden alındı

- Müyesseroğlu, E. (2019). *Selçuklu ve Osmanlı Döneminin Önemli Mentorları*.
<https://ertugrulmuyesseroğlu.com/mentor-nedir-nasil-mentor-olunur/> adresinden alındı
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: services and programs for the twice-exceptional learner. *Teaching Exceptional Children* 38, 8-15.
- Nowakowska, M. (2017). Language of motivation and language of actions.
<https://katalog.istanbulc.edu.tr> adresinden alındı
- Oakland, T., Falkenberg, B. A., & Oakland, C. (1996). Assessment of leadership in children, youth and adults. *Gifted Child Quarterly*(40), 138-146.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Journal of Education*, 28, 213 - 223.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklarıyla İlgili Rehberlik İhtiyaçları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality Dimensions of Gifted Adolescents: A Review of the Empirical literature. *Gifted Child Quarterly*.
- Oral. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. doi:<http://dx.doi.org/10.14527/9789756802694>
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). *elf-Efficiency, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students*. Contemporary Educational Psychology.
- Palmer, M. (2003). *Freud and jung on religion*. London: Routledge.
- Parker, J. P., & Begnaud, L. G. (2004). *Developing creative leadership*. Portsmouth, USA: Teacher Ideas Press.
- Patrick, H., Turner, J. C., & Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments during the First Days of School: Associations with Avoidance in Mathematics. <https://journals.sagepub.com> adresinden alındı
- Philips-Jones. (1982). Mentors and proteges. *New York, Arbour House*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224944.pdf> adresinden alındı
- Pleiss, M., & Feldhausen, J. F. (1995). Mentors, Role Models, and Heroes in the Lives of Gifted Children. *Educational Psychologist*, 30 (3), 159-169.
- Powers, E. A. (2008). *The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom*. Gifted Child Today.
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria: URL:<https://www.R-project.org/>.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly* 21, 227-233.
- Renzulli, J. S. (1984). The triad /revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly* 28, 163-171.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. *Cambridge University Press eBooks*, 246–279. doi:<https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.015>
- Resnick, L. B. (1987). Learning In School and Out. <https://journals.sagepub.com> adresinden alındı
- Rhodes. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current directions in psychological science*.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in Higher Education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–109. doi:<https://doi.org/10.3200/joeb.84.2.101-109>
- Roche. (1978). Much ado about mentors. *PubMed*, 57(1), 14–20. doi:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10244210>
- Rogers, Monteiro, F. M., & Nora, A. (2014). Toward measuring the domains of mentoring. *Family Medicine*. <https://www.researchgate.net/publication/5469536> adresinden alındı
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. <https://psycnet.apa.org> adresinden alındı
- Ross, A. O. (1964). The exceptional child in the family, helping parents of exceptional children. *ERIC*.
- Rosseel, Y. (2012). *lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling*. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- Royce, J. R. (1968). *The Nature of Human Intelligence*. J. P. Guilford. McGraw-Hill, New York, 1967. xiv + 538 pp., illus. \$14.75. *Science*, 162(3857), 990–991. <https://doi.org/10.1126/science.162.3857.990-a>. doi:<https://doi.org/10.1126/science.162.3857.990-a>
- Rudnitski, R. A. (1996). Global leadership theory: Theoretical roots, principles, and possibilities for the future. *Gifted Education International*(11), 80-85.
- Runions, & Smyth, E. (1985). Gifted adolescents as co-learners in mentorships. *Journal for the Education of the Gifted*.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computer in Human Behavior* 69, 371-380.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). *Evaluating the fit of structural equation model: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit Measures*. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2012). *Motivation in education: Theory, research and applications*.
- Scientists, F. (2023). Walther Wilhelm Georg Bothe. *The Art of Genius*.
<https://www.famousscientists.org/walther-wilhelm-georg-bothe/> adresinden alındı
- Siegle, D. (2005). Developing mentorship programs for gifted students. *TX: Prufrock Press*.
- Silverman, L. (2000). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. *Guilford Press*.
- Stewart, & Openshaw, L. (2014). Youth mentoring: What is it and what do. *Journal of Evidence-Based Social Work*.
- Suarez, & Wechsler, S. M. (2020). School talent mentoring: Analysis of national and international publications. *Psicologia Escolar e Educacional*.
- Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 47-55. <http://www.elsevier.com/locate/tsc> adresinden alındı
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Tampa. (1983). Obituary for HENRY NEIL MALLON (Aged 88). *Newspapers*, 39.
https://www.newspapers.com/article/39773306/obituary_for_henry_neil_mallon_aged_88/ adresinden alındı
- Taşcılar, M. Z. (2017). *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi*. Nobel.
- Taşcılar, M. Z., Özyaprak, M., & Yılmaz, Ö. (2016). An Online Training Program for Gifted Children's Parents. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Temizyürek, & Bulut. (2016). Çocuğun Dil Gelişiminde Yaratıcı Yazmanın Önemi.
<http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden alındı
- The White House. (2023). <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/presidents/george-w-bush/> adresinden alındı
- Tomlinson, C. A. (2001). Parenting for high potential. *Prsident's column*. <https://eric.ed.gov> adresinden alındı
- Vaillant, G. E. (1984). *Adaption to life*. *Boston*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Walther Wilhelm Georg Bothe. (2023). *Famous Scientists*.
<https://www.famousScientists.org/walther-wilhelm-georg-bothe/> adresinden alındı
- Wickman, F., & Sjödin, T. (1996). *Mentoring: The Most Obvious Yet Overlooked Key to Achieving More in Life than You Ever Dreamed Possible Hardcover*. McGraw-Hill.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.*
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). *Towards a systemic theory of gifted*. Routledge. at:
<https://www.researchgate.net/publication/263686628> adresinden alındı
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the actiotope model of giftedness. *Psychology Science* 46, 324-342.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2007). The role of counseling in the development of gifted students actiotopes: Theoretical background and exemplary application of the 11-SCC.
- Zimmerman. (2000). *Self efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary*. Educational Psychology. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

7. EKLER

7.1. ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÇOCUĞU OLAN ANNE VE BABALARIN MENTORLUĞA BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ (MBA-ÜZÇAB) BOYUT VE MADDE ÖRNEĞİ

Boyut	Madde
Verimli İletişim ve Grup Çalışması	<ul style="list-style-type: none"> • Üstün zekalı ve yetenekli çocuk bir mentorla çalıştığında daha fazla sosyalleşir.
Bilgi ve Beceri Edinimi	<ul style="list-style-type: none"> • Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuk bir mentorla çalıştığında daha zengin teori ve uygulama sunar.
Motivasyon	<ul style="list-style-type: none"> • Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuk bir mentorla çalıştığında özgüveni artar.
Başarı	<ul style="list-style-type: none"> • Üstün zekalı bir çocuk üniversitede bulunan bir akademisyen mentorla çalıştığında Türkçe dersinde daha başarılı olur.
Liderlik Becerisi ve Mesuliyet Duygusu	<ul style="list-style-type: none"> • Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuk bir mentorla çalıştığında uluslararası (enternasyonal) iş birlikleri kurabilir.

7.2. İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Yüksek Lisans Tez Benzerlik Raporu

ORJİNALLİK RAPORU

% 12	% 11	% 4	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% 6
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
4	lolonolo.com İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Gaziosmanpasa Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
7	OĞURLU, Üzeyir and YAMAN, Yavuz. "Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim", Pamukkale Üniversitesi, 2010. Yayın	<% 1
8	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1

7.3. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Müjgen Biricik
E-Posta Adresi	mujgenbiricik@gmail.com



Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	İstanbul Üniversitesi HAYEF
Fakülte	Çift Ana Dal Programı (ÇAP): Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği
Bölümü	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Yetenekliler Eğitimi Bölümü
Mezuniyet Yılı	2019
Yüksek Lisans	
Üniversite	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Enstitü Adı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı	Özel Yetenekliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi	
<p>2019-2023: Sınıf Öğretmenliği (1.-4. Sınıf) Dersler: Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Yaratıcı Yazarlık, Düşünmenin Doğası, Deney Atölyesi.</p> <p>2021-2022: 3. ve 4. Sınıflar Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar için MIKNATIS Programı Üstün Zekalı ve Yetenekliler Öğretmenliği Dersler: Yaratıcılık, Tarihsel Sorgulama, Görsel Algı ve Yetenek Gelişimi, Zenginleştirme Paketi Uygulaması, Çocuklar için Felsefe (P4C), Zeka Oyunları</p> <p>2021-2022: 5 Yaş Sınıfı için İlkokula Uyum Programı Öğretmenliği Dersler: Akademik-sosyal gelişim alanlarında ilköğretime geçmeye hazırlayan destek, Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme, Okuma Yazma, Tanışma oyunları vb. ders içerikleri.</p>	