

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi

Ahmet KURNAZ*

Ümit ÇİFTÇİ**

Hilal KARAPAZAR***

Özet- Bu araştırmanın genel amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırma nitel yaklaşımın olgubilim (fenomonoloji) deseninde yapılmıştır. Veriler üç farklı bilim ve sanat merkezinde destek eğitimi gören 89 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: *i.* Öğrenciler metaforlarında en çok anne, öğretmen, anne-baba, ağaç, Atatürk, karınca, Allah, ayrılmaz parçalar (iki elmanın yarısı, et-tırnak vb.), arkadaşlık, çiçek, Hz. Muhammed, fakirlik, güneş, Mevlana, kardeşlik ve su kavramlarını kullanmışlardır. *ii.* Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri değerler şefkat, doğayı sevmek, dostluk, doğru sözlülük, liderlik, merhamet, bağışlayıcılık ve kanaatkârlık; en az metafor ürettikleri değerler ise minnettarlık, zamanı etkin kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlıktır. *iii.* Üst sınıflarda öğrenim gören öğrenciler aşağı sınıflardaki öğrencilerden değerler için daha iyi metafor üretebilmektedir. Sınıf düzeyine paralel olarak metafor üretme oranı da yükselmektedir.

* Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

E-posta: ahkurnaz@hotmail.com

** Uzman Öğretmen, Konya Bilim ve Sanat Merkezi

E-posta: umut_fx@hotmail.com

*** Uzman Öğretmen, Eskişehir Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi

E-posta: mathilalk@hotmail.com

Anahtar Kelimeler- Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci, Değerler, Metafor, Fenomonoloji

Kısaltmalar: D=Destek, BYF=Bireysel yetenekleri fark ettirme, ÖYG=Özel yetenekleri geliştirme

Giriş

Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar (Durmuş, 1996). Değer kavramı, Powney ve diğerleri (2004) tarafından üç kavramsal çerçevede ele alınmıştır:

- Değerler, inancın dini ve ahlaki alanlarını içerir. Değerler, aynı zamanda yaşamlarımızı nasıl devam ettirdiğimiz, düzenlediğimiz ve deneyimler geçirdiğimiz ile ilgili diğer bakış açılarına işaret eder.
- Değerler zihinsel yapımız, duygu ve davranışlarımızla ilgili olabilir.
- Değerler temel ve bağlamsal olmak üzere iki farklı düzeyde ifade edilebilir. Temel değerler, evrensel değerler olarak düşünülebilir; bağlamsal değerler ise, belirli durumlara has davranışlarla ilgili bilgi veren değerlerdir.

Değerlerle ilgili birçok tanım incelendiğinde beş ortak nitelik ortaya çıkmaktadır (Bilsky ve Schwartz, 1994; Rokeach, 1973; Schwartz ve Bilsky, 1987). Değerler; a) Kavramlar ya da inançlardır b) İstenen ifadeler ya da davranışlar hakkındadır c) Belirli durumların ötesindedirler d) Davranış ve olayların seçimi ve değerlendirmesini yönlendirirler e) Göreceli önemle sıralanırlar (İşcan, 2007).

Uygun değerlerin ya da temel değerlerin -sınırlı olmamakla birlikte- sekiz önemli noktası olduğu belirtilmiştir: dürüstlük, şefkat, başkalarının farkında olma, merhamet, uyma ve itaat, sorumluluk, saygı, görev. Bu temel değerler toplumda başkalarıyla yaşamak için gerekli ve kişiliği oluşturan evrensel değerlerdir (Heenan, 2007). Aspen Konferansı'nda da değerler şöyle belirlenmiştir: güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet ve kurallara uygunluk, ilgilenme ve özen gösterme, yurttaşlık erdemi ve vatandaşlık (Akin ve diğerleri, 1995).

Değerler, Alport (1937), Vernon ve Lidzey (1960) tarafından hiyerarşik olarak gruplandırılarak incelendiğinde estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler şeklinde kategorize edilmiştir (Topçuoglu, 1999). Değerler şahsi ve sosyal değerler olarak da sınıflandırılmıştır. Mesela iç huzur, selamet gibi değerler şahsa özgüyken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar şahıslar arası bir nitelik taşırlar (Şirin, 1983). Tüm bunlarla birlikte değerler evrensel değerler olarak ana başlıklar halinde gruplandırılmıştır. Evrensel olarak kabul edilen sosyo-kültürel ve insani değerler (Dilmaç, 1999; Dilmaç, 2007) şu şekilde sınıflanmaktadır:

Tablo 1: Evrensel olarak kabul edilen sosyo-kültürel ve insani değerler

Sevgi	İç huzur	Hakikat	Doğru davranış	Şiddetten kaçınma
Merhamet	Kanaatkârlık	Evrensel sevgi	Dürüstlük	Bağılayıcılık
Dostluk	Mutluluk	Merak	Cesaret	Vatandaşlık
Cömertlik	Sabır	Ayırt Etme	Liderlik	İyimserlik
Şefkat	Kendini kontrol	Kendini analiz etme	Zamanı kullanma	Hoşgörü
Doğayı sevmek	Saygı duyma	Tüm hayata ilgi duyma	Birlik	Paylaşma
	Sağlıklı yaşam		Minnettarlık	Doğru sözlülük
	Sebatkârlık			

Değerler her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın önemli olan bireyin değerleri algılayışına bağlı olarak kabul etmesi, içselleştirmesi ve hayata geçirmesidir. Bir değerın kabul edilmesi şu üç öğeyi içerir: Çocuk uygun bir biçimde mesajı algılamalıdır, çocuk bu mesajı uygulamaya geçirmede motive edilmiş olmalıdır, çocuk mesajın empoze edilmesinden çok kendi kendine üretildiğini hissetmelidir (Grusec ve Goodnow, 1994). Tam bu noktada karşımıza değerler eğitimi çıkar. Değerler eğitimi hem çok eski hem de çok yeni bir anlayıştır. Değerler eğitimi aslında gençlerin sosyalleşmesinin sağlanmaya çalışılması kadar eskidir. İnsanlığın varlığından beri tüm toplumlar geleceklerinin gençlerin üzerine kurulu olduğunun farkındadır. Bundan dolayı özellikle son iki yüzyılda gençlerin olumlu sosyalleşmelerinin sağlanması için değerler eğitimi son derece yaygınlaşmıştır (DeMause, 1994).

Değerler eğitimi bireylerin kendi ahlaki kodlarını geliştirmelerini ve diğer insanların ahlaki kodları ile ilgilenmelerini sağlar. Ayrıca değerler eğitimi bi-

reylerin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp, bu deneyimlerin anlamları ve örneklerini araştırmalarına yardımcı olur. Değerler eğitimi yoluyla kazandırılmaya çalışılan değerler, hem eğitim kuramları hem de okullardaki etkinliklerin merkezinde yer almaktadır. Çünkü okullar, okulun bir parçası olan öğretmenler, aile, medya, arkadaş grubu ile beraber bireyin değerlerinin oluşumunu etkilemektedirler. Okullar aynı zamanda dolaylı olarak da toplumun değerlerinin oluşumuna etki etmektedirler. Okullar toplumun değerlerini şekillendiren ve aynı zamanda yansıtan yapılarıdır (Halstead, 1996).

Değerler eğitimi bireyin mutluluğu, iç huzuru ve toplumsal barış açısından büyük önem taşır. Değerler eğitim toplumu oluşturan tüm bireyler için gerekli ve önemlidir. Bununla birlikte (Berkowitz ve Hoppe, 2009), teknolojik, sosyal, stratejik, etik ve estetik bilgi üretmekte toplumun % 98'inden daha aktif olan, toplum içinde genellikle lider rolü üstlenen üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için değerler eğitimi daha da önemli bir konu haline gelmektedir. Birey akıllı bir canlı olması nedeniyle akademik olarak başarılı olabilir; fakat akademik alanda başarılı olması sosyal yaşamında da başarılı olacağı anlamına gelmez. Bireyin sosyal yaşamında karşılaştığı bir problem, onu duygusal açıdan olumsuz yönde etkileyebilir. Bireyin yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesi ve sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaması için karşılaştığı sosyal problemleri nasıl çözeceği ona öğretilmelidir (Can, 2008). Kendilerinden beklenenlere erişebilen üstün zekâlı çocuklar, yaşamları boyunca idareci ve lider olarak toplumun yönetici ve aydın kesimini oluşturacaklardır (Cutts ve Moseley, 2001). Geleceğin aydınları bu görevleri yaparken gerekli hassasiyeti gösterebilmeleri için değerler eğitimi alanında da gerekli formasyona sahip olmalıdır. Günümüzde bilim ve teknoloji alanında kaydedilen bunca başarı ve ilerlemelerin, insanlığın karşı karşıya bulunduğu sorunları azalttığını ileri sürmek çok zordur. Bunun en önemli nedeni, bilginin ve yaşam araçlarının çoğalmasına karşın, ahlâk ve değerler alanındaki kayıplardır (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Değerler sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır. Bundan dolayı toplumun üyesi olan bireylerin, uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler kazandırılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer alır (Ekşi, 2003). Etkili bir değerler eğitimi okullarda yapılan planlı ve sistematik öğretim etkinlikleri ile mümkündür. İlk olarak, okulun değerler eğitimine ilişkin bakış açısı ve görev tanımı, okulun kurumsal kimliğinin çekirdeğinin merkezinde olmalıdır (Elbot ve Fulton, 2008). Bu kurumsal kimliğe ulaşmada birinci araç da okulda uygulanan eğitim

programlarıdır. Sınıflarımızda ortak bir ahlak ve kültür inşa etmek şart iken, okullar ve eğitim kurumları eğitim programlarında, karakter, ahlak, etik, değerler ve erdem konularına odaklanmak zorundadır. Bu temel akademik konuların yanı sıra sanat, beden eğitimi, müzik ve tabii ki de rehberlik veya sosyal-duygusal programları da içerir (Berkowitz ve Hoppe, 2009). Eğitimciler öğretim programlarını değerler eğitimi desteklemesi açısından yeniden gözden geçirmeli (Berkowitz ve Bier, 2005) ve öğrencilerin yaşamlarında etik sorunları öğretim programları ile ilişkilendirmek için yollar ve yöntemler bulmalıdırlar (Berger, 2003).

Genel olarak üstün zekâ ve yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kişide var olan bu yeteneklerin o kişinin yaşamı boyunca aşamalı bir şekilde ortaya çıkabileceği bilinmektedir (Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986). Üstün yeteneklilik; genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesidir. Kişilerde var olan bu üstün yetenekler onların hayatını kolaylaştırır, daha güvenilir, daha sağlıklı ve daha etkin olmasını sağlar ve kişiyi yüksek seviyede beceri gerektiren konulara götürür (Feldhusen, 1986; Gökdere ve Çepni, 2004). Üstün yetenekli çocuklar sahip oldukları yüksek potansiyelin yanı sıra kişisel özellikler yönünden de akranlarından farklılık arz ederler (Gökdere ve Çepni, 2004). Yapılan çalışmalar (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davashgil, 2004; Gross, 1998; Renzulli, 1999; Witty, 1963) üstün yeteneklilerin zihinsel kapasitelerinin yanı sıra, bazı değerler, karakter ve kişilik özellikleri açısından da akranlarından daha üst seviyede olduklarını ortaya koymuştur. Çalışkanlık, işi üzerinde dikkatini toplayabilme, irade gücü, başarısızlık durumunda ısrarcılık, güvenilirlik, neşelilik, görev sorumluluğu alabilme, cesaret, öfkesini tutabilme, duygularını denetleyebilme, davranışların kontrolü, şahsî teşebbüs gibi özellikler açısından genellikle akranlarından daha üst seviyede oldukları bilinmektedir (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Fakat bu, “üstün yetenekli çocuklar bu özellikler yönünden yeterlidir ve böyle bir eğitim almalarına gerek yoktur” anlamına gelmez. Bazı eğitimciler de (Enç, 2005; Lovecky, 1994; Loye, 1990; Roeper, 1990; Wity, 1963) üstün yetenekli çocukların değerler ve karakter özellikleri yönlerinden belli bir seviyede olmalarına rağmen bazılarının az da olsa küstahlık, dik başlılık gibi ahlaki hususlarda problemler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Günümüz gençliği şiddet, iletişim eksikliklerinden kaynaklanan çatışmalar, birbirlerine saygı eksikliği gibi istenmeyen davranışlarla karşı karşıya gelmektedir. Toplumun üyeleri olan insanlar bu değerlere kendi çabaları ile sahip olamazlar. Bilinmesi gereken son bir gerçekte bu üstün sosyal özellikler, çocuğun doğumunda mevcut değildir. Bu özellikler kalıtım

yolu ile geçmezler. Kalıtımın ürünleri değildirler. Bu üstün sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu üstün zekâlı çocukların üstün sosyal çevrelerinde sağladıkları üstün sosyal olanaklar ve etkileşim sonucu kazanılır. Dünyada hiçbir insan, üstün bir sosyal çevrede yaşamaksızın ve ilişki kurup yeteri kadar pratik yapma olanaklarına sahip olmaksızın bu sayılan üstün sosyal özellikleri geliştiremez (Çağlar, 2004). Bu durumda, birçok ebeveyn ve eğitimci çözümün bir parçası olarak değerlerin öğretimi üzerinde durmaktadır. Buradan yola çıkarak, çocuklara ve gençlere sadece teknoloji ve bilgi üretmelerinde yarayan bilgilere ilişkin eğitim verilmemeli, insan olmak ve bir arada yaşamak konusunda da eğitim verilmelidir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında gelişmiş ülkelerde bu bireylerin normal düzeydeki çocuklardan farklı olarak sahip oldukları özellikler dikkate alınarak hazırlanmış, farklılaştırılmış öğretim programları yardımı ile eğitim görmeleleri sağlanmaktadır (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Bu programlarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri dikkate alınarak karakter eğitimi yapılmaktadır. Ancak ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için düzenlenmiş bir öğretim programı yoktur. Üstün yetenekli öğrenciler için gerek normal öğretim programlarının gerekse de değerler eğitimi programlarının hazırlanması gerekir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak algılar ve bilişsel alanı olduğu kadar duyuşsal alanı da içeren eğitimi destekler (UNESCO, 2005).

Duyuşsal alan bireyin duygu, tutum ve değerlerini içeren davranışları ifade eder. Daha geniş bir deyişle; insana kazandırılmak istenen duygular, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler duyuşsal alanın kapsamına girer (Sünbül, 2011). Bir birey duyuşsal alana ilişkin bir öğrenme gerçekleştirirken alma/algılama, cevap verme, değer verme, örgütleme ve kişiselleştirme (Demirel, 2004; Erden, 1992; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011) aşamalarını gerçekleştirir. Ancak bilişsel alanın bilgi basamağında sayılabilecek bazı öğrenmeler olmadan duyuşsal alandaki davranışlar gerçekleşmeyebilir (Erden ve Akman, 1999). Çünkü bilemediğimiz bir olguya karşı herhangi bir sevgi, nefret, korku vb. gibi duyuşsal bir tepki geliştiremeyiz (Sünbül, 2011). Stenberg, (2009) değer öğretimindeki aşamalardan birinin değer anlamının bilinmesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle değer eğitiminde değerlerin anlamları açık hale getirilmeli, her bir bireyin değerleri alma düzeyinden kişiselleştirme düzeyine kadar öğrenirken nasıl algıladıkları ve düşündükleri net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Kendisi için belirgin olmayan değerlere sahip olan bireyler, amaçlarını, neye taraf ya da karşı olacaklarını, gelecekte ne yap-

caklarını bilemezler. Bu nedenle, insanların değerlere sahip olabilmesi onlara verilmiş en değerli potansiyeldir. Ancak görünen o ki, çok az insan, gerçekten, belirgin, açık değerlere sahiptir (Raths ve diğerleri, 1966).

Bireyin kavramları nasıl algıladığının açık hale getirilmesi tanımlar yaptırma, benzetmeler oluşturma, kavramı cümle içinde kullandırma gibi etkinlikler aracılığı ile sağlanabilir. Bununla birlikte kavramı nasıl anladığının altında yatan gerekçeleri de ortaya koymaya çalıştığımızda (Cortazzi ve Jin, 1999; Lakoff ve Johnson, 2005; Morgan, 1998; Shiff, 1979; Shuell, 1990) metaforlardan yararlanılabilir. Bu çalışmada da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları, mantıklı gerekçelerini de görebilmek amacı ile metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Değerlerin üstün yetenekli öğrencilerce nasıl anlaşıldığının ortaya konulması üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanacak değerler eğitimi programındaki değerlerin alma/algılama basamağındaki öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda eğitimcilere katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılmış araştırmalar çok azdır. Üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitimi ile Gökdere ve Çepni (2004) tarafından yapılan bir araştırmada “üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü” incelenmiştir. Çalışma kapsamında üstün yeteneklilik, üstün yetenekli çocukların özelliklerinin değerler açısından önemi, üstün yetenekli çocuklara değer eğitimi niçin, nasıl ve hangi özelliklere sahip öğretmenler tarafından verilmeli hususları literatür destekli olarak tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar ışığında üstün yetenekli çocukların eğitim programlarının hedefleri belirlenirken değer eğitimi boyutunun dikkate alınmasının bu çocuklardan azamî verimin alınmasında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma da Dilmaç (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada fen lisesi öğrencilerine 14 hafta boyunca verilen değerler eğitiminin öğrencilerin sorumluluk dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü değerlerini geliştirmesindeki etkisi incelenmiştir. Yurt dışında ise üstün yeteneklilerde değerler eğitimine ilişkin yapılmış pek çok araştırma (Berkowitz, 2005; Bilsky, 1994; Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986; Cortazzi ve Jin, 1999; Feldhusen, 1997; Lovecky, 1993; Lovecky, 1994; Piechowski, 1991; Renzulli 1999) vardır. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalarda uygulanan farklı yöntemlerin ve değerler/karakter eğitimi programlarının farklı değerlerin öğrenilme düzeyine etkisini belirleyen deneysel araştırmalar ve öğrencilerin farklı değerlere sahip olma düzeylerini belirleyen tarama modelindeki araştırmalar olduğu görülür.

Literatürde bazı üstün yetenekli öğrencilerin değerlerden yoksun olduğunu belirten araştırmalara da rastlamak mümkündür. Loye (1990) bu çocuklara karşı

gösterilen duyarsızlığın ve anlayış eksikliğinin çocuklarda ahlaki değerleri yok ettiğini, üstün yetenekli çocuklardaki ahlaki yoksunluğun diğer çocuklardaki ahlaki yoksunluktan çok daha tehlikeli olduğunu belirtir. Lovecky (1994) de uygunsuz ortamların ve çocukların anlaşılamamasının üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin oluşumunu olumsuz etkilediğini belirtir. Annemarie Roeper (1990) da elimizde pazarlık değeri olan en önemli şeyi; üstün yetenekli çocukların ahlaken duyarlı iç dünyasını anlama yeteneğimizi kaybettiğimizi ve böylece üstün yetenekli çocukları kaybettiğimizi söyler. Her üç çalışmadan da üstün yetenekli öğrencilerin değerlerinin anlaşılmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Her hangi bir kavram, fikir, formül ya da davranışın öğrenilmesinde ilk adımın öğretilecek öğenin kavramsal olarak bilinmesi olduğu daha önce belirtilmişti. Eğitim programlarında da öğretim temel kavramların tanımlarının ortaya konulması ile başlar. Bu program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi olarak adlandırılır ve bu adımda öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyi tespit edilir (Demirel, 2004; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanacak olan değerler eğitimi programlarında ya da normal programlar içinde yer alan değer öğretimi etkinliklerinde öğretimin değerlerin anlamlarının öğrenilmesi ile başlayacaktır. Bu çalışmada da üstün yetenekli öğrencilerin değerleri anlama ve algılama şeklinin ve düzeyinin üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanacak değerler eğitimi programları için bir tür ihtiyaç analizi niteliğinde olduğu tezinden hareket edilmiştir.

Bu çalışmada da üstün zekâlı ve yeteneklilerin öğretim programları geliştirilirken üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları ve farklı sınıf düzeylerinde değerlere ilişkin akıl yürütme düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece üstün yetenekliler değerler eğitimi programında duyuşsal davranışların öğretiminin ilk basamağı olan “değeri bilme” basamağının öğretiminin nasıl düzenleneceğinin belirlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bir ülke için stratejik önem taşıyan ve ileride o ülkenin aydın kesimini oluşturacak bireylerdir. Bu öğrencilerin eğitimlerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bütünlük içerisinde sürdürülmesi gerekir. Üstün yetenekliler için değerler eğitimi programı hazırlanırken öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde değerleri bilme durumlarının ortaya konulması gerekmektedir. Tüm eğitim programlarında öğretimi yapılacak unsurlara ilişkin

öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenir (Demirel, 2004; Erden, 1999; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). Üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin ürettikleri metaforlar, değerleri nasıl algıladıklarını; metafor üretebilme durumları da değerleri ne kadar tanıdıkları hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çocukların değer algı ve bilgilerinin şekli değerler eğitiminin etkin şekilde yapılabilmesi için gereklidir. Bu araştırma ile de farklı sınıf düzeylerindeki ÜZYÖ' nün değerleri nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 3.-7. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları ürettikleri metaforlara dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler değerleri hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. En çok ve en az metafor ürettikleri değerler hangileridir?
3. Öğrencilerin sınıflarına göre değerlere ilişkin metafor üretme durumu nasıldır?

Elde edilen sonuçların üstün yetenekli öğrenciler için değerler eğitimi programı geliştirmede öğrencilerin değerlere ilişkin ön bilgilerini belirlemeye yönelik bir tür ihtiyaç analizi görevi üstlenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonuçlarının ÜZYÖ' ce hangi değerlerin ileri düzeyde bilindiği, hangi değerlerin yeterince bilinmediğinin, bulundukları sınıflar da dikkate alınarak belirlenmesi yoluyla öğretimde hangi değerlerin nasıl öğretileceğinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekliler değerler eğitimi programı hazırlanırken değer öğretiminin ilk aşaması olan değerlerin anlaşılması ve açıklanması adımının düzenlenmesinde de araştırmanın sonuçlarını katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin değerlerle ilgili yoğun olarak kullandıkları metaforlar belirlenerek değerler eğitiminde bu metaforları kullanmak suretiyle öğretim etkinlikleri düzenlenebilir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı içinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından birisi de olgubilimdir. Olgu-

bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı gelmeyen aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Beck, 1997; Stake, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma da ÜZYÖ'nün değerlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan fenomenolojik bir durum çalışmasıdır. Fenomonolojik nitel araştırmalar, insan deneyimlerinin altında yatan gizli gerçeklerin ve nedenlerin doğal ortamlarında detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlar (Beck, 1997; Guba ve Lincoln, 1989).

ÜZYÖ'nün değerlere ilişkin ürettikleri metaforalar ile ilgili verilerin toplanması ve analizinde, nitel araştırma paradigması içinde değerlendirilen “betimsel analiz” modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma, 3 farklı Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan 115 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ancak veri toplama sürecinin her bir öğrenci için bir aylık bir dönemde ara ara yapılması tüm öğrencilerin veri toplama aracını tam olarak dolduramamasına sebep olmuştur. Sonuç olarak 26 öğrenci veri toplama aracını tam olarak doldurmadığı için değerlendirmeden çıkarılmıştır. Böylece 89 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcılara ilişkin veriler

Cinsiyet	Sınıfı					BİLSEM'deki Programı			
	3	4	5	6	7	Destek	BYF	ÖYG	Top
Kız	13	14	9	4	7	26	17	4	47
Erkek	11	9	13	4	5	22	16	4	42
Toplam	24	23	22	8	12	48	33	8	89

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerin toplanmasında metafor oluşturma tekniğinden yararlanılmıştır. Saban'ın (2009) Miller, (1987) ve Shuell, (1990)'den aktardığına göre metaforlar (benzetmeler, istiareler, mecazlar) olayların olumumu ve işleyişi

hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, “tecrübelerin dili” olarak da tanımlanmaktadır Bu yönüyle metaforlar, uygulamalarımıza yön verir, ışık tutar ve rehberlik eder. Nitekim, “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” sözü, metaforların genel olarak insan hayatındaki önemini ve özellikle de eğitimcilerin kendi uygulamalarını anlama ve açıklamadaki gücünü etkili bir şekilde ortaya koymaktadır (Saban, 2009). Üstün zekâlı çocukların dili etkin kullanabilmekteki ustalıkları, özgün ifade becerileri (Akarsu, 2004; Çağlar, 2004) ve bir şeyi muhakeme etmek ve yeniden şekillendirmek kabiliyeti dikkate alındığında bu çocukların metaforlar oluşturmaları da beklenir. Bu çalışmada da üstün zekâlı öğrencilerin değerlere ilişkin ürettikleri metaforlar aracılığı ile veri toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın verileri bilim ve sanat merkezlerinde yürütülen etkinlikler aracılığı ile elde edilmiştir. Öğrencilerden farklı ders saatlerinde ara ara ve bir aylık bir süreçte isterlerse o anda çalışılan değerlere ilişkin bir metafor üretmeleri istenmiştir. Derslerde öğrencilere metafor oluşturma öğretildikten sonra araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için onlardan her birinin “X ... gibidir; çünkü ...” ya da “X... ya benzer; çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. (Örneğin dostluk değeri için; “Dostluk ... gibidir; çünkü ...” veya “Dostluk... benzer; çünkü” Derslerde bir aylık süre içerisinde ara ara değerlere ilişkin metaforları yazmaları ile ilgili etkinlikler yapılarak her dersin sonunda öğrencilerin çalışmaları toplanmış ve her bir öğrenciye ilişkin veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada da değerlere ilişkin metaforlar incelenerek ÜZYÖ’ nün değerlerle ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıtları önce

araştırmacılar tarafından analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin değerlere ilişkin oluşturdukları metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Analiz sırasında belli ortak özelliklere sahip olan metaforlar belli bir kavram altında toplanmıştır. Metaforların değerlendirilmesinde öğrencilerin değerleri belirgin bir şekilde dile getirip getirmediğine dikkat edilmiştir. İkinci olarak, öğrenciler tarafından geliştirilen her bir metaforun “değerleri” daha iyi anlamaya yardımcı olup olmadığına bakılmış ve bu amaca hizmet ettiği düşünülen metaforlar veri analizi için araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Her bir öğrenci için listede yer alan ilk ve son değere ilişkin metafor üreten öğrencilerin formları dikkate alınmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların yaptıkları ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (5) frekansların hesaplanma-yorumlanma aşaması.

Adlandırma Aşaması: Bu aşamada, öncelikle öğrenciler tarafından her bir değer için üretilen metaforlar tespit edilmiş ve alfabetik sıraya göre listeleri yapılmıştır. Bu kısımda öğrencilerinin cevaplarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır (Örneğin merhamet değeri için kullanılan anne, su, orman gibi). Öğrencilerin yanıtlamadığı bölümler, sadece o sorunun değerlendirilmesinde ele alınmamıştır. Oluşturulan metafor listesi iki alan uzmanına daha verilmiştir ve metafor sayılmayacak kavramların listeden çıkarılması amaçlanmıştır.

Eleme Aşaması: Bu aşamada öğrencilerin ürettikleri metaforlar, tekrar gözden geçirilerek, her metafor imgesinin kullanım amacına bakılmıştır. Kullanılan metaforla kullanım amacı arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan metaforlar listeden çıkartılmıştır. Adlandırma aşamasında hazırlanan metafor listesinde yer alan bazı metaforların bu kısımda çıkarılmasına karar verilmiştir.

Kategori Geliştirme Aşaması: Araştırmada öğrencilerin her bir soru için ürettikleri metaforlar, her bir soru için kavramsal kategoriler altında gruplanarak sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları metaforlar kavramsal kategoriler altında sunulurken onların kendi ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği: Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2005). Bu araştırmada, sonuçlarının geçerliğini sağlamak için veri ana-

liz süreci açıklanmış ve araştırmada oluşturulan kategorileri temsil eden metaforların hepsine bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmada her bir değer için oluşturulan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, iki alan uzmanına her bir soru için oluşturulan metafor listeleri ve onlara ait kavramsal kategorilerin adlarının yazılı olduğu listeler verilmiştir. Alan uzmanlarından listelerde yer alan metaforları kavramsal kategorilerle eşleştirilmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanların yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Saban, 2009) uyum yüzdesi (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır ve 75'in altındaki değerler elenmiştir.

Frekansların Hesaplanması ve Yorumlanması: Bu aşamada her bir metaforu ve kategoriye ifade eden öğrenci sayısı hesaplanmıştır ve bulunan değerler ele alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Metaforu üreten öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve bilim ve sanat merkezindeki programı (Örneğin: K/4/BYF) şeklinde metafor cümlesinin sonunda verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değerleri Açıklamada Kullandıkları Metaforlar

Araştırmanın birinci sorusunda “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri hangi metaforlarla açıklanmaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin değerleri açıklamak için kullandıkları metaforlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: ÜZYÖ'nün ettikleri metaforlar

Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Anne	36	Karınca	18	Hız. Muhammed	12
Öğretmen	36	Allah	17	Fakirlik	12
Anne-baba	32	Ayrılmaz parçalar	17	Güneş	11
Ağaç	24	Arkadaşlık	15	Mevlana	10
Atatürk	20	Çiçek	13	Kardeşlik	10
				Su	10

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrenciler değerlerle ilgili metafor üretirken en çok anne (36), öğretmen (36), anne-baba (32), ağaç (24), Atatürk (20), karınca (18), Allah (17), ayrılmaz parçalar (iki elamın yarısı, et-tırnak vb.) (17), arkadaşlık (15), çiçek (13), Hz. Muhammed (12), fakirlik (12), güneş (11), Mevlana (10), kardeşlik (10) ve su (10) kavramlarını kullanmışlardır.

Öğrencilerin birer kez kullandıkları metaforlar şunlardır: araba, arı, asker, ay, aynı kaptan yeme, bağ, bahar, bal, bebek bakma, bodyguard, bulut, buzdolabı, çalar saat, çaydanlık, deniz, DNA, doğal kaynak, doğum anı, doğum günü, domates-peynir, düşmanını affeden komutan, eğilmek, ekmek, elma, ev, Fenerbahçe, gitar, gökyüzü, gülen yüz resmi, Harry Potter, hasat, hobi, Hz. Hamza, iyi esnaf, kalem, kalem kutusu, kapı, kaşif, Kızılay, kitap okuma, koala, koltuk, kök, kum saati, kuru fasulye, kütüphane, lavanta, mahkûm, meteoroloji, mikser, minare, minder, mum, nezaket, nezaket, öğrencilik, pasta, robot kullanma, sabır, saklambaç oynama, sırtlan, silgi, söz söyleme, sünger, taraftar, tekerlek, tükenmez kalem, uçak kullanma, vücut, yardım kurumları, yaşlılar, yazar, yemek yeme, yıldız, yumuşak yastık, yuva-ev, yürek.

Öğrencilerin Sevgi Değeri ile İlgili Ürettikleri Metaforlar

Sevgi değeri merhamet, dostluk, cömertlik, şefkat ve doğayı sevme değerlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin sevgi değerinin alt başlıkları olan merhamet, dostluk ve cömertlik değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: ÜZYÖ’nün merhamet, dostluk ve cömertlik değerleri için ürettikleri metaforlar

Merhamet	N %	Dostluk	N %	Cömertlik	N %
Anne	17	Ayrılmaz parçalar	15	Anne	9
Hiz. Muhammet	6	Arkadaşlık	13	Öğretmen	8
Hayvansever	5	Sağlam bina	7	Çanta	5
		Kardeşlik	6		
Diğer	11		9		11
Toplam	39(%43,82)		50(%56,18)		32(35,95)

Merhamet değeri ile ilgili öğrencilerden 39’u (% 43,82) metafor oluşturmuştur. Metafor oluştururken en çok anne (17), Hiz. Muhammet (6) ve hayvansever (5) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında “Merhamet anne

gibidir; çünkü o sürekli hataları düzeltir (K/4/D).” derken, diğeri “Merhamet bulut gibidir; toprağa ve bitkilere acıdığı için onlara su verir (K/5/BYF), 6. sınıftaki bir erkek öğrenci “Merhamet orman gibidir; çünkü kendine yapılan her şeyi affeder” demiştir.

Dostluk değeri ile ilgili 50 (% 56,18) öğrenci metafor oluşturmuştur. Öğrenciler dostlukla ilgili metafor oluştururken “ayrılmaz parçalar -iki elmanın yarısı, et-tırnak vb.- (15), arkadaşlık (13) ve sağlam bina (7) kavramlarını kullanmışlardır. “Dostluk zincir gibidir; çünkü zincir hiç kopmaz (E/K/3/D)”, “Dostluk yapışık ikizler gibidir; çünkü hiç ayrılmazlar(E/3/D)”, “Dostluk sağlam bina gibidir; çünkü hiç yıkılmaz (K/4/BYF)” metaforlarını kullanmışlardır.

Cömertlik değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 32’si (% 35,95) metafor üretmiştir. Öğrenciler cömertliği açıklarken anne (9), öğretmen (8) ve çanta (5) kavramlarını kullanmışlardır. BİLSEM’de özel yetenekleri geliştirme ÖYGP’ye devam eden ve 6. sınıfta okuyan bir kız öğrenci “Cömertlik çanta gibidir; çünkü içinden sürekli bir şeyler verir” derken erkek bir 7. sınıf öğrencisi “Cömertlik öğretmenlik gibidir; çünkü öğretmenler bizden hiçbir şey beklemeden sürekli verir” şeklinde bir metafor üretmiştir.

Öğrencilerin sevgi değerinin kapsamı içinde olan şefkat ve doğayı sevme değeri ile ilgili ürettikleri metaforlara ilişkin veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: ÜZYÖ’nün şefkat ve doğayı sevme değerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Şefkat	N	Doğayı sevme	N
Anne-baba	32	Her şeyi sevmek	11
Aile	6	Ağaç	9
Yastık	4	Çiçek	7
Ağaç	3	Hayvanlar	5
		Uyum	5
Diğer	12	Diğer	16
Toplam	57(64,04)		53(%59,55)

Şefkat değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 57’si (% 64,04) metafor üretmiştir. Öğrenciler şefkat ile ilgili metaforlarını oluştururken daha çok anne (24), baba (8), aile (6), yastık (4) ve ağaç (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler şefkatle ilgili metaforlarını “Şefkat anne gibidir; çünkü anneler yavrularını koşul-

suz sever ve korur” (K/4/BYF), “Şefkat yastık gibidir; o başımıza başımız ona dayanır” (E/8/ÖYG) ifadelerini kullanmışlardır.

Doğayı sevmek değeri ile ilgili 53 öğrenci (% 59,55) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken daha çok “her şeyi sevmek (11), ağaç (9), çiçek (7), hayvanları sevmek (5) ve uyum (5) kavramlarını kullanmışlardır. Yedinci sınıfa giden bir kız öğrenci “Doğayı sevmek bir otu sevmek gibidir; çünkü o ot da doğanın parçasıdır” derken altıncı sınıfa giden bir erkek öğrenci “Doğayı sevmek hayvanları sevmek gibidir; doğa da hayvanlar gibi sevidikçe güzelleşir” demiştir.

Öğrencilerin İç Huzur Değeri ile İlgili Ürettikleri Metaforlar

İç huzur değeri kanaatkârlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol, saygı duyma, sağlıklı yaşam ve sebatkârlık değerlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin kanaatkârlık, mutluluk, sabır ve kendini kontrol değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6: ÜZYÖ’nün kanaatkârlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Kanaatkârlık	N	Mutluluk	N	Sabır	N	Kendini Kontrol	N
Fakirler	12	Sonsuz sevinme	9	Anne	5	Araba kullanma	9
Kumbara	7	Şeker	4	Baba	3	İnsan	7
Sincap	5	Güneş	3	Hz. Muhammet	3	Bilgisayar	5
Sokak hayvanı	4	Kuş	2	Bilim adamı	3	Aynaya bakmaya	5
Diğer	10		13		22		13
Toplam	37(%41,57)	33(%37,07)			35(%39,33)		36(%40,45)

Kanaatkârlık değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 37’si (% 41,57) metafor üretmiştir. Metafor oluştururken daha çok “fakirler (12), kumbara (7), sincap (5) ve sokak hayvanı (4) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler kanaatkârlıkla ilgili metaforlarında “Fakirler ellerindeki ile yetinirler” “Fakir çocuğun kumbarasına; dolmayınca -olsun ben beklerim der” “Pelüş oyuncakla oynamaya; hayvanımız olmasa da onunla mutlu oluruz” (3/K/D), “Sincap; yemeğini az yer ve gerisini kışa saklar” (5/E/BYF), “Sandal; çok su alırsa batır” (7/E/ÖYG), ifadelerini kullanmışlardır. Öğrencilerin kanaatkârlıkla ilgili metaforlarında

bazı yanlış kullanımlar da görülmüştür. Kanaatkarlık “öğretmene benzer; çünkü öğretmenler bağışlayıcıdır”, “Kanaatkarlık karıncaya benzer: çünkü çok sebatkardırlar” “Kanaatkarlık köpeğe benzer; çünkü çok sabırlıdırlar” ifadeleri öğrencilerin bu değeri tam olarak anlamamış olduklarını gösterebilir.

Mutluluk değeri ile ilgili öğrencilerin 33’ü (% 37,07) metafor üretmiştir. Mutluluk ile ilgili metafor oluşturmada öğrencilerin “sonsuz sevinme (9), şeker (4), güneş (3), kuş (2) ve hastalık (2) kavramlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu değerle ilgili metaforlarının; mutluluk “ağız gibidir; sürekli gülümser” “Mutluluk kuşa benzer; mutlu mutlu öter” (4/K/D), “Mutluluk küp şeker gibidir; dört mutlu olunca biz köşe oluruz” (6/E/BYF), “Mutluluk lavantaya benzer; çünkü lavanta mutluluk kokar” (5/K/BYF) “Mutluluk şeker gibidir; tadına doyum olmaz” (5/E/BYF), “Mutluluk hastalık gibidir; biri mutlu olunca diğerlerine de bulaşır” (6/K/BYF), ifadelerini kullanırken bir öğrenci mutluluk değerinin anlamıyla tam örtüşmeyen “Sırtlan gibidir; durmadan güler” ifadesinde bulunmuştur.

Sabır değeri ile ilgili öğrencilerin 35’i (% 39,33) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken “anne (5), baba (3), Hz. Muhammet (3), bilim adamı (3) ve öğretmen (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında sabır; “ağaç gibidir; bekleyerek meyve verir” “Sabır babaya benzer; ondan hep bir şeyler istenir ama o sabırla karşılar” (3/E/D), “Sabır bilim adamı gibidir; çünkü bilim adamları bıkmadan çalışır” (5/K/BYF), “Sabır çalar sat gibidir; bekler ve zamanında işini yapar.” (6/E/BYF), “Sabır doğal kaynaklara benzer; çünkü ikisi de tükenir.” (4/K/D), “Sabır öğretmen gibidir; kızmamak için sabreder.” (3/K/D), “Sabır peygamber gibidir; çok peygamberler sabır örneğidir.” (5/K/BYF), “Sabır saklambaç oynamak gibidir; saklanmalarını ve bulunmayı sabırla bekleriz.” (6/K/BYF), “Sabır taş gibidir; uzun bir müddet sonra çatlar.” (7/K/ÖYG), ifadelerinde bulunmuşlardır.

Kendini kontrol değeri ile ilgili 36 öğrenci (% 40,45) metafor üretmiştir. Öğrenciler metaforlarında “araba kullanma (9), insan (7), bilgisayar (5), aynaya bakma (5) ve otomatik vites araba (3) kavramlarını kullanmışlardır. Kendini kontrol değeri ile ilgili öğrenciler metaforlarında “Kendini kontrol araba kullanmak; kontrolden çıkınca kaza olur” (7/E/BYF), “Kendini kontrol otomatik vitesli araç; pek çok şeyi kendisi ayarlar.” (7/E/BYF), “Hayat; kontrol edemezsek karmakarışık olur.” (6/K/BYF), “Bilgisayar; sistemleri kontrol eder.” (5/E/D), ifadelerini kullanmışlardır.

İç huzur değerinin alt başlıklarını oluşturan saygı duyma, sağlıklı yaşam ve sebatkarlık değerleri ile ilgili öğrencilerin ürettikleri metaforlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: ÜZYÖ’nün saygı duyma, sağlıklı yaşam ve sebatkarlık değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar					
Saygı duyma,	N	Sağlıklı yaşam	Sebatkarlık	N	N
Atatürk, İstiklal Marşı, Bayrak	9	Makine	Karınca	6	5
Radyo	2	Spor	Nehir	5	4
Çiçek	1	Turp	Öğretmenlik	4	3
Diğer	13			17	11
Toplam	25(%25,09)			32 (%35,96)	22(%24,72)

Saygı duyma değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 25’i (25,09) metafor üretebilmişlerdir. Saygı duyma değeri ile ilgili metafor üretirken öğrenciler daha çok Atatürk, İstiklal Marşı, Bayrak vb. saygı duyma (9), radyo (2), çiçek (1) ve yağmur (1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin saygı duymayı bir değer olarak Atatürk, İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı duyma olarak düşünmeleri bir somut işlemler dönemi göstergesidir. Öğrenciler metaforlarında saygı duymak; “İstiklal Marşı, Atatürk, bayrak vb. saygı duymak gibidir; çünkü bunlara saygı duymak gerekir.” (4,5,6/K,E/D,BYF), “Saygı duymak ata benzer; çünkü atlar sahibine saygı duyar.” (4/E/D), “Saygı duymak çiçek gibidir; çünkü çiçek toprağa saygı duyar.” (7/K/BYF) “Saygı duymak radyo gibidir; çünkü radyo bizim istediğimiz parçaları çalar.” “Saygı duymak yağmur gibidir; insana saygı duyduğunda sakın sakın yağar.” (7/K/ÖYG), ifadelerini kullanmışlardır.

Sağlıklı yaşam değeri için öğrencilerin 32’si (% 35,96) metafor üretebilmiştir. Öğrenciler metaforlarında makine (6), spor (5) ve turp (4) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler sağlıklı yaşam ile ilgili metaforlarını sağlıklı yaşam; “makineye benzer; çünkü yağına suyuna bakmazsan batarsın” (6/E/BYF), “Sağlıklı yaşam motora benzer; çünkü bazen bozulur bazen iyi olur.” (5/K/BYF), “Sağlıklı yaşam orman gibidir; çünkü yem yeşil ve doğal oldukça iyidir.” (6/E/BYF), “Sağlıklı yaşam paraya benzer; çünkü kaybedilebilir.” (6/E/BYF), “Sağlıklı yaşam turp gibi olmaya benzer; çünkü turp gibi isek sağlamız demektir.” (7/K/BYF), “Sağlıklı yaşam plastik gibidir; çünkü plastik 1000 yıl kendini korur.” (5/E/D), “Sağlıklı yaşam cetvel gibidir; çünkü kırılırsa onarılmaz.” (6/E/BYF) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sebatkarlık değeri için öğrencilerin 22'si (% 24,72) metafor üretebilmiş ve karınca (5), nehir (4) ve öğretmenlik (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin sebatkarlıkla ilgili metafor ifadeleri sebatkarlık; “ağaç gibidir; çünkü ağaç ölene kadar aynı yerde kalır” “Sebatkarlık karıncaya benzer; çünkü karıncalar usanmadan çalışır.” (3/E/D), “Sebatkarlık nehir gibidir; çünkü nehir sürekli akıyor.” (5/K/BYF), “Sebatkarlık öğretmenlik gibidir; çünkü öğretmenler bir sınıfı yıllarca okutur.” (4/K/D) şeklindedir.

Öğrencilerin Hakikat Değeri ile İlgili Ürettikleri Metaforlar

Hakikat değeri evrensel sevgi, merak, ayırt etme, kendini analiz etme ve tüm hayata ilgi duyma değerlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin evrensel sevgi, merak ve ayırt etme değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8: ÜZYÖ’nün hakikat değerinin altı değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Evrensel N sevgi	N	Merak	N	Ayırt etme	N	Kendini analiz etme	N	Tüm hayata ilgi duyma	N
Dünya	8	Bilsem Öğrencisi	6	Zeka	5	Bilgisayar	6	Kaşif	5
Her şeyi sevme	6	Çocuk	5	Sınav	4	Kendini bilmek	4	Fen dersine	3
Orman	5	Hayvan	5	Mikroskop	2	Röntgen	4	Bitki yetiştirmeye	2
Çocuk	5	Stetoskop	3	Parmak izi	2	Termometre	2	Bebek bakmaya	2
Diğer	11		10		8		10		8
T	35(%39,33)	29(%32,58)		21(%23,60)		28(%31,46)		19 (%21,35)	

Evrensel sevgi değeri için öğrencilerin 35'i (% 39,33) metafor üretmiş ve metaforlarında Dünya (8), her şeyi sevme (6), orman (5), çocuk (5), Allah (4) ve güneş (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin evrensel sevgi değeri için ürettikleri metaforlarda evrensel sevgi; “çocuklara benzer; çünkü çocuklar tüm insanları severler.” (6/K/BYF), “Evrensel sevgi dünya gibidir; her şeyi içine alır.” (4/K/D), “Evrensel sevgi güneşe benzer; her yeri ısıtır.” (6/K/BYF), “Evrensel sevgi dünya ve uzaydaki her şeyi sevmek gibidir; çünkü ayırım yapmazsınız.” (5/E/BYF), “Evrensel sevgi İslam’a benzer; çünkü İslam evrenseldir.” (7/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Merak değeri için öğrencilerin 29'u (% 32,58) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken "BİLSEM öğrencisi (6), çocuk (5), hayvan (6), stetoskop (3), yemekler (2) ve ışık (1) kavramlarını kullanmıştır. Öğrenciler metaforlarında merak "yemek yemeye benzer; az olunca yararlı çok olunca zararlıdır." (7/K/ÖYG), "Merak stetoskopa benzer; çünkü stetoskop hastalığı arar ve bulmaya çalışır." (3/E/D), "Merak ışığa benzer; her yere burnunu sokar." (5/K/D), "Merak çocuk gibidir; çünkü meraklı biri her şeyi karıştırır." (3/K/D), "Merak BİLSEM öğrencilerine benzer; çünkü merak bizim diğer adımız" (7/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Ayırt etme değeri için öğrencilerin 21'i (% 33,60) metafor üretebilmiştir ve metaforlarında daha çok zeka (5), sınav (4), mikroskop (2), parmak izi (2), saat (2) ve renkler (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metafor oluştururken merak; "zekaya benzer; çünkü her şey zekayla ayırt edilir" (6/K/BYF), "sınav gibidir; çünkü sınavda iyi kötü belli olur" (5/E/D), "mikroskop gibidir; çünkü mikroskop daha iyi inceler" (4/E/D), "parmak izi gibidir; benzeri olmadığından daha kolay ayırt edilir" (6/K/BYF), "renklere benzer; ayırt etmeyi kolaylaştırır" "örüntüye benzer; çünkü örüntü farklara göre düzenlenir" (7/K/ÖYG) ifadelerini kullanmışlardır.

Kendini analiz değeri için öğrencilerin 28'i (% 31,46) metafor üretmiş ve metaforlarında daha çok bilgisayar (6), kendini bilmek (4), röntgen (4), termometre (2), kimya (2) ve bilinçli insan (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında kendini analiz; "bilgisayara benzer; çünkü bilgisayar kendini analiz edebilir" (5/E/BYF), "kendini bilmeye benzer; kendini bilenler kendini iyi analiz eder" (6/K/BYF), "röntgen filmine; çünkü vücudumuzu olduğunu gösterir" (5/K/D), "kimya benzer; çünkü kimya maddeleri analiz eder" (7/K/ÖYG), "deneme sınavına; bilgilerimizi analiz eder" (6/E/BYF), "kitaba; her şeyi tanımlar, hatta kendini bile" (7/K/ÖYG) ifadelerinde bulunmuşlardır.

Tüm hayata ilgi duyma değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 19'u (% 21,35) metafor üretebilmişlerdir ve metaforlarında daha çok "kaşif (5), fen dersine (3), bitki yetiştirmeye (2), bebek bakma (2), sincap (2) ve insan (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında tüm hayata ilgi duyma; "bebek bakmaya benzer; çünkü her şeyi ile ilgilenirsin" (4/K/D), "bitki yetiştirmeye benzer; çünkü bitkinin tohum, fide ve çiçek vb. her şeyi ile ilgilenirsin" (6/E/BYF), "fen dersine benzer; çünkü fen dersinde hayatı anlarsın" (5/K/D), "sincap gibidir; çünkü sincap tüm ağaçlarla ilgilenir" (3/K/D), "kaşif gibidir; çünkü kaşifler hayatı araştırır" (7/K/ÖYG) ifadelerinde bulunmuşlardır.

ÜZYÖ'nün Doğru Davranış Değeri İle İlgili Ürettikleri Metaforlar

Doğru davranış değeri dürüstlük, cesaret, liderlik, zamanı kullanma, birlik ve minnettarlık değerlerini kapsamaktadır. ÜZYÖ'nün doğru davranış değerinin kapsamında yer alan dürüstlük, cesaret ve liderlik değerleri için ürettikleri metaforalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: ÜZYÖ'nün dürüstlük, cesaret ve liderlik değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Dürüstlük	N	Cesaret	N	Liderlik	N
Öğretmen	7	Aslan	3	Atatürk	13
Kur'an	5	Ağaç	2	Kraliçe arı	8
Bebek	4	Süpermen/Badman	2/2	Aslan	5
E-okul	3	Harry Potter	1	İmame	2
Diğer	9		8		12
Toplam	28(%31,46)		18(%20,22)		40(%44,94)

Dürüstlük değeri için öğrencilerin 28'i (% 31,46) metafor üretmiş ve bunun için öğretmen (7), Kur'an(5), bebek (4), e-okul (3), karınca (3) ve arkadaşlık (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında dürüstlük; “öğretmene benzer; çünkü öğretmenler her zaman dürüsttür” (5/K/D), “Kur'an gibidir; çünkü Kur'an tamamen dürüstlüğü dayanır” (6/E/BYF), “bebek gibidir; çünkü bebekler kimseyi kandırmaz” (7/K/BYF), “arkadaşlık gibidir; çünkü arkadaşlar bir birini kandırmaz” (5/K/D) ifadelerinde bulunmuşlardır.

Cesaret değeri için öğrencilerin 18'i (% 21,22) metafor üretmiş ve metafor üretirken daha çok aslan (3), ağaç (2), Süperman, Batman (2), Harry Potter (1), Hz. Hamza (1) ve Fenerbahçe (1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarını oluştururken cesaret; “aslan gibidir; çünkü aslan cesaretin sembolüdür” (5/K/D), “ağaç gibidir; tüm zorluklara katlanır ve dim dik ayakta kalır” (3/K/D), Süperman/Batman/Harry Potter gibidir; çünkü hiçbir şeyden korkmaz” “Hz. Hamza'dır; O cesaret örneğidir” (7/K/BYF) ve “Fenerbahçe gibidir; hiçbir şeyden korkmadan diğer takımlara bana yenilin der” (6/E/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Liderlik değeri için öğrencilerin 40'ı (% 44,94) metafor üretebilmiştir ve metafor üretirken Atatürk (13), kraliçe arı (8), aslan (5), imam (2), karınca (2) kavramlarını kullanmış iki öğrenci de kendisine benzetmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken liderlik; “Atatürk'e benzer; çünkü o en büyük liderdir” (6/K/BYF), “aslana benzer; ormanın lideridir” (4/E/D), “imameye benzer; teşbihin başıdır” (6/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

ÜZYÖ'nün doğru davranış değerinin kapsamında yer alan zamanı kullanma, birlik ve minnettarlık için ürettikleri metaforalar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: ÜZYÖ'nün zamanı kullanma, birlik ve minnettarlık değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Zamanı kullanma	N	Birlik	N	Minnettarlık	N
Saat	3	Karıncalar	7	Ay	1
Test çözme	3	El ele tutuşmak	4	Beyin	1
Dans	2	Kurtuluş savaşı	4	Çocuk	1
Maç	2	Türk Milleti	4	Eğilmek	1
Diğer	4		13		1
Toplam	14(%15,73)		30(%33,71)		5(%5,61)

Zamanı kullanma değeri için öğrencilerden 14'ü (% 15,73) metafor üretebilmiştir. Öğrenciler bu değer için metafor üretirken daha çok saat (3), test çözme (3), dans (2), maç (2) hayat (1) ve karınca (1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler zamanı kullanma değeri için ürettikleri metaforlarda zamanı kullanma; “saate benzer; çünkü saat zamanı çok iyi kullanır” (5/E/D), “karıncaya benzer; çünkü karıncalar zamanını iyi kullanır” (4/K/D), “hayata benzer; iyi kullanmazsan kötü olur” (6/E/BYF) ifadelerinde bulunmuşlardır.

Birlik değeri için öğrencilerin 30'u (% 33,71) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken karıncalar (7), el ele tutuşmak (4), kurtuluş savaşı (4), Türk Milleti (4), aile (3) ve daire (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metafor oluştururken birlik; “futbol takımı gibidir; birlikte hareket edip başarırlar” (6/E/BYF), “karıncalara benzer; birlikte çalışırlar” (5/K/D), “turp hasadı yapmak gibidir; birlikte çalışmak gerekir” (6/K/BYF), “koroda söylemeye benzer; uyum içinde şarkı söyleriz” (3/K/D) ifadelerini kullanmışlardır.

Minnettarlık değeri ile ilgili olarak ancak 5 öğrenci (% 5,61) metafor üretebilmiştir. Öğrenciler metaforlarında ay, beyin, çocuk, eğilmek ve köpek kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metafor üretirken minnettarlık; “beyin gibidir; hiçbir şeyi unutmaz” (7/K/ÖYG), “çocuğa benzer; çocuklar her şeylerini büyüklerine borçludur” (7/E/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Şiddetten Kaçınma Değeri için Ürettikleri Metaforlar

Şiddetten kaçınma değeri bağışlayıcılık, vatandaşlık, iyimserlik, hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük değerlerini kapsamaktadır. Bu değerlerden bağışlayıcı-

cılık, vatandaşlık ve iyimserlik için öğrencilerce oluşturulan metaforlar Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11: ÜZYÖ’nün bağışlayıcılık, vatandaşlık ve iyimserlik değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Bağışlayıcılık	N	Vatandaşlık	N	İyimserlik	N
Allah	13	Atatürk	7	Öğretmen	4
Öğretmen	8	Hepimiz	5	Melek	4
Ağaç	3	Türk vatandaşlarına	4	Hz. Muhammed	3
Diğer	14		8		12
Toplam	38(%42,70)		24(%26,97)		23(%25,84)

Bağışlayıcılık değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 38’i (% 42,70) metafor üretmişlerdir. Öğrenciler metaforlarında Allah (13), öğretmen (8) ağaç (3), anne (3) kavramlarını kullanmıştır. Öğrenciler bağışlayıcılık değeri ile ilgili olarak bağışlayıcılık; “Allah’a benzer; çünkü O her şeyi bağışlar” (6/K/BYF), “anne gibidir; her zaman bağışlayıcıdır” (5/K/D), “toprak gibidir; her şeyi örter” (7/K/BYF), “öğretmen gibidir; ödevini yapmasan da affeder” (5/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Vatandaşlık değeri için öğrencilerin 24’ü (% 26,97) metafor oluşturabilmiştir ve metaforlarında Atatürk (7), hepimiz (5), Türk vatandaşlarına (4) ve arkadaşlarıma (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarını oluştururken vatandaşlık; “Atatürk’ benzer; çünkü O vatanını çok sever” (4/E/D), “Türk vatandaşlarına; çünkü Türkler iyi vatandaştır” (6/K/BYF), “kardeşliğe benzer; kardeş aynı anadan vatanşş aynı vatandandır” (5/E/BYF) ifadelerin kullanmışlardır.

İyimserlik değeri için öğrencilerin 23’ü (% 25,84) metafor üretmişlerdir. Öğrenciler metaforlarında öğretmen (4), melek (4), Hz. Muhammed (3) ve Pollyanna (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler iyimserlik ile ilgili metafor üretirken iyimserlik; “öğretmenler gibidir; her zaman iyi düşünürler” (3/E/D), “bahar gibidir; bekleyince güzel günler gelir” (5/K/D), “Hz. Muhammed gibidir; geleceğin hep iyi olacağını düşünür” (7/K/ÖYG), “Pollyanna gibidir; hiç kötü şeyler düşünmez” (6/K/BYF), “beyaz şapka gibidir; her olayın iyi yönlerini düşünür” (7/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Şiddetten kaçınma değerinin kapsamına giren hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük değerleri ile ilgili veriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: ÜZYÖ'nün hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Hoşgörü	N	Paylaşma	N	Doğru sözlülük	N
Mevlana	8	Sevgi	6	Sözlük	11
Osmanlı	3	Doğa	5	Müslümanlar	8
Melek	2	Hava	4	Kitap	6
Türkler	2	Güneş	4	Bilim adamı	5
Diğer	9		15		11
Toplam	27(%30,33)		34(%38,20)		41(%46,06)

Hoşgörü değeri için 85 öğrenciden 27'si (% 30,33) metafor üretmişlerdir. Metaforlarında daha çok Mevlana (8), Osmanlı (3), melek (2), Türkler (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında hoşgörü; “Mevlana gibidir; çünkü o en büyük hoş görü sahibidir” (6/K/BYF), “çiçeklere benzer; çünkü çiçekler hep güzel görünerek hoş görünür, hoş görür” (6/K/BYF) “melekler gibidir; hep hatalar olmasın isterler”(5/E/D) ifadelerini kullanmışlardır.

Paylaşma değeri ile ilgili olarak 85 öğrenciden 34'ü (% 38,20) metafor üretmişlerdir. Metaforlarında sevgi (6), doğa (5), hava (4), güneş (4) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarını paylaşma; “doğa gibidir; çünkü doğa her şeyini dengeli şekilde paylaşır” (6/E/BYF), “çocuklar gibidir; çünkü çocuklar tüm oyuncaklarını paylaşırlar” (7/K/ÖYG), “domates ve peynir gibidir; çünkü onlar paylaşılır” (7/E/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Doğru sözlülük değeri için 85 öğrenciden 41'i (% 46,06) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor üretirken sözlük (11), Müslümanlar (8), kitap (6), bilim adamı (5) kavramların kullanmışlardır. Öğrenciler doğru sözlülükle ilgili metaforlarını “Müslümanlara benzer; çünkü onlar hiç yalan söylemezler” (6/E/BYF), “bilim adamlarına benzer; yalan söylemezler” (7/K/ÖYG), “düz bir çizgiye benzer; çünkü düz çizgi dürüstler gibi yamulmaz” (5/K/BYF) ifadelerin kullanmışlardır.

En Çok ve En Az Metafor Ürettikleri Değerler

Öğrencilerin en çok ve en az metafor ürettikleri değerlere ilişkin veriler Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13: ÜZYÖ'nün en çok ve en az metafor ürettikleri değerlere ilişkin veriler

Değer	N	%	Sınıf					Değer	N	%	Sınıf				
			3	4	5	6	7				3	4	5	6	7
Şefkat	57	64,04	15	10	18	6	8	Ken. analiz etme	28	31,46	2	4	9	5	8
Doğayı sevmeye	53	59,55	10	14	17	2	10	Dürüstlük	28	31,46	5	7	5	3	8
Dostluk	50	56,18	21	8	11	4	6	Hoşgörü	27	30,34	5	5	7	3	7
Doğru sözlülük	41	46,07	10	16	11	4	7	Saygı duyma	25	28,09	5	6	3	3	8
Liderlik	40	44,94	6	11	10	5	8	Vatandaşlık	24	26,97	4	5	4	4	7
Merhamet	39	43,82	10	7	8	5	9	İyimserlik	23	25,84	6	5	3	4	5
Bağışlayıcılık	38	42,70	8	13	7	4	6	Sebatkârlık	22	24,72	9	5	2	3	3
Kanaatkârlık	37	41,57	7	11	7	6	6	Ayırt etme	21	23,60	3	8	2	1	7
Kendini kontrol	36	40,45	7	10	8	4	7	Hayata ilgi duyma	19	21,35	3	7	2	2	5
Sabır	35	39,33	9	7	6	4	9	Cesaret	18	20,22	2	8	1	1	6
Evrensel sevgi	35	39,33	8	7	10	3	7	Zamanı kullanma	14	15,73	1	4	3	1	5
Paylaşma	34	38,20	6	5	12	7	4	Minnettarlık	5	5,62	0	1	2	0	2
Mutluluk	33	37,08	7	6	9	4	8		31,21	35,06	6,59	7,31	7,31	3,41	6,97
Sağlıklı yaşam	32	35,96	8	4	9	2	9			%	27,44	31,78	33,23	42,67	58,05
Cömertlik	32	35,96	5	5	9	3	10			N	24	23	22	8	12
Birlik	30	33,71	5	4	11	4	9			Sınıf	3	4	5	6	7
Merak	29	32,58	4	9	6	2	8								

Yirmi dokuz değer incelendiğinde öğrencilerin en fazla metafor ürettikleri ilk 9 (% 30) ve en az metafor ürettikleri son dokuz (% 30) değerler şunlardır:

Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri değerler şefkat (57;% 64,04), doğayı sevmeye (53;%59,55), dostluk (50;%56,18), doğru sözlülük (41;%46,07), liderlik (40;%44,94) merhamet (39;%43,82), bağışlayıcılık (38;%42,70), ve kanaatkârlık (37;%41,57) değerleridir. Öğrencilerin en az metafor ürettikleri değerler ise minnettarlık (5;%5,62), zamanı kullanma (14;%15,73), cesaret (18;%20,22), tüm hayata ilgi duyma (19;%21,35), ayırt etme (21;%23,60), sebatkârlık (22;%24,72), iyimserlik (23;%25,84) ve vatandaşlık (24;%26,97) değerleridir.

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlere İlişkin Metafor Üretme Durumu

Öğrencilerin sınıflara göre metafor üretme durumları Tablo 13'te gösterilmiştir. Verilere göre öğrencilerin metafor üretme ortalaması 31,21 (% 36,39)'dır. Üçüncü sınıfların % 27,44'ü, dördüncü sınıfların % 31,78'i, beşinci sınıfların % 33,23'ü, altıncı sınıfların % 42,67'si, yedinci sınıfların % 58,05'i metafor üretmiştir. Üstün zekâlı öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe metafor üretme yüzdelerinin arttığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Psikolojik araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki gelişimi ile ilgili önemli veriler ortaya koymuştur. Polonyalı psikiyatr ve psikolog Kazimierz Dabrowski (1996) yaptığı nörolojik araştırmalarında üstün yetenekli öğrencilerin hassas, nazik, duyarlı, empatik, sakin, çalışkan, bilge, merhametli, tedbirli, derin duyguları olan ve idealist olduklarını belirlemiştir. Dabrowski (1996) üstün yetenekli öğrencileri toplumun hazineleri olarak kabul eder. Üstün yeteneklilerin duygusallıklarını, yeteneklerini, ilgi ve hassasiyetlerinin erken yaşlarda tespit edilmesi toplum ve bilim için önemli bir kazanım olacaktır. Ancak ona göre öğrencilerin doğal farklılıklarından gelen bu özellikleri toplum tarafından yok edilme riski ile karşı karşıyadır.

Bazı araştırmalar (Schetky, 1981; Manaster ve Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel açıdan eş zamanlı olmayan bir gelişim gösterdiklerinden bahsederler. Takvim yaşı fiziksel gelişim, hızlı el yazısı, duygusal ihtiyaçlar ve sosyal becerilerle daha çok ilgili iken zihinsel gelişim ilgiler, akran ilişkileri, öğrenme hızı, uzmanca öğrenilmiş bilgilerin miktarı ve dünya hakkındaki farkındalık ile ilgilidir (Robinson ve Noble, 1991). Eş zamanlı olmayan gelişim üstün yetenekli öğrencilerin evrensel bir özelliğidir. Örneğin zekâ puanı 170 IQ olan altı yaşındaki Kate, bisiklete binerken altı, kuralları tartışırken dokuz, hobilerini ya da kitaplarını seçerken sekiz, "Hâlâ oturacak mıyız?" diye sorarken beş yaşındaymış gibi davranabilir. Bu durum öğrencilerin bilişsel gelişimini tanımlayan IQ puanlarının onların tam olarak anlaşılmasına yetmeyeceğinin bir ifadesidir (Binet ve Simon, 1908). Üstün yetenekli öğrenciler sadece yaşitlarından farklı düşünmezler, onlar aynı zamanda yaşitlarından farklı hissederler. Bu nedenle öğrencilerin anlaşılabilmesi için özellikle ahlaki gelişimleri iyi bilinmelidir (Silverman, 1994).

Bu araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin değerleri biliyor olmalarının bir göstergesi olarak değerlere ilişkin metafor üretme durumları incelendiğinde öğrencilerin üçte ikisinin metafor üretmedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin çoğunun değerlere ilişkin çok derin bilişsel yapılara sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Tüm öğrencilere olduğu gibi üstün yetenekli öğrencilere de değerler eğitimi verilmesi konusunda eğitimciler (Witty, 1963; Rath ve Simon, 1966; Ekşi, 2003; Çağlar, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Gündüz, 2004; İşcan, 2007;) ortak görüş sahibidir. Sternberg (2008) üstün yetenekli öğrencilerin değer eğitimindeki önemli adımlardan birini öğrencilerin değerlerin anlamlarını öğrenmeleri olarak belirtmiştir. Öğrencilerin üçte ikisi değerlerle ilgili metafor üretmediklerine göre bu öğrencilere yönelik eğitim programlarında değerler eğitimine mutlaka yer verilmelidir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin cömert (Silverman, 1994), değerleri uygulamada kararlı, istekli ve idealist (Lovecky, 1993; Moran ve Gardner, 2006; Piechowski, 1991; Roeper, 1988), empati duyguları gelişmiş ve sosyal biliş düzeyleri yüksek (Lovecky, 1994; Silverman, 1994; Tırri ve Pehkonen, 2002) olduğu ortaya konulmuştur. Ülkemizdeki üstün yeteneklilerle ilgili araştırmalarda da (Ekşi, 2003; Çağlar, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Gündüz, 2010) öğrencilerin bu özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin bu değerlere ilişkin metafor üretmemiş olmaları bu değerlere sahip olmamalarından değil zihinsel olarak net bir şekilde ifade edememelerinden kaynaklanabilir.

Öğrenciler ürettikleri metaforlarda oldukça etkili ifadeler kullanmışlardır. Bu durum değerlerle ilgili metafor üretebilen öğrencilerin değerlerin anlamlarını derinlemesine bildiklerini göstermektedir. Araştırma katılımcılarının ilköğretim üç-yedinci sınıf öğrencileri olduğu dikkate alınırsa bu çocukların 7-12 yaş arasında oldukları; bu yaş aralığının da Piaget'nin gelişim kuramına göre somut işlemler dönemine denk geldiği (Selçuk, 2010; Senemoğlu, 2007) söylenebilir. Öğrenciler gelişim açısından somut işlemler döneminde olmalarına karşın bu çalışmada kendilerine sorulan soyut ifadeler olan değerlerle ilgili metafor üretebilmişlerdir. Bu da öğrencilerin zihinsel olarak ve değerleri anlama açısından yaşlılarından birkaç yaş ilerde ve soyut işlemler döneminde olduklarını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde de (Ataman, 2004; Baykoç Dönmez, 2004; Enç, 2005; Dabrowski, 1996; Cutts, 2001; Gökdere ve Çepni, 2004; Gross, 1998; Lovecky, 1994; Renzulli, 1999; Silverman, 1994;

Witty, 1963) üstün zekâlı öğrencilerin yaşitlarından duyuşsal özellikler açısından da ileri düzeyde becerilere sahip oldukları belirtilmektedir. Ancak bu durum sadece metafor üretebilen üçte birlik kısım için söylenebilir. Değerlerin anlamlarını derinlemesine bilmeyen üçte ikilik üstün yetenekli öğrenci grubu için değerler eğitimine mutlaka yer verilmelidir.

Öğrenciler en çok şefkat, doğayı sevmeye, dostluk, doğru sözlülük, liderlik, merhamet, bağışlayıcılık, kanaatkârlık ve bağışlayıcılık değerleri ile ilgili metafor üretmişlerdir. Literatür incelendiğinde (Ataman, 2004; Baykoç, 2004; Çağlar, 2004; Enç, 2005; Gökdere ve Çepni, 2004) yukarıda bahsedilen değerlerin üstün yetenekli öğrencilerin kişisel özelliklerinden olduğu görülür. Bu değerlere öğrencilerin tanıma ve tepkide bulunma düzeyinde sahip oldukları; bu düzeyde sahip oldukları değerleri de daha iyi algıladıkları söylenebilir. Bu aşamadan sonra bu değerlerin kişilik haline getirme düzeyine ulaştırmaya yönelik eğitim verilmesi gerekir.

Öğrencilerin en az ürettiği metaforlar minnettarlık, zamanı kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlık değerleridir. Çağlar (2004), Gündüz (2010), Akarsu (2004) bu değerlere üstün zekâlı öğrencilerde sıklıkla gözlenen değerler olduğunu belirtir. Öğrenciler bu değerlere sahip olsa bile metafor üretememiş olabilirler. Ayrıca bu değerlerin metaforlarla somutlaştırılması oldukça zor değerler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte (Schetky, 1981; Manaster ve Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) bazı üstün zekâlı öğrencilerde ahlaki özelliklerin tam olarak bulunamayacağını belirtir. Bu araştırmada öğrencilerin ahlaki özelliklere ne derecede sahip oldukları belirlenmemiştir. Ancak öğrencilerce zamanı kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlık değerleri ile ilgili çok az metafor üretilebilmiştir. Bu konudaki her iki grubun görüşü de dikkate alınarak minnettarlık, zamanı kullanma, cesaret tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlık değerlerinin öğretime tanıma düzeyinden başlanmalıdır.

Binet ve Simon, (1908) ve Robinson ve Noble, (1991) üstün yetenekli öğrencilerin takvim yaşlarının tüm gelişim özelliklerinin paralellik gösteremeyeceğini ancak zihinsel yaşları ile duygusal gelişimlerinin örtüştüğünden bahseder. Bu araştırma sonucuna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe değerlerle ilgili yorumlama düzeyleri de yükselmektedir. Öğrencilerin takvim yaşlarına bağlı olmakla birlikte üstün zekâlı ve yetenekli olmalarının da etkisi ile sınıf düzeyleri yükseldikçe derinlemesine benzetmeler

yapabildikleri görülmektedir. Kohlberg (1984) ve Sternberg (2009) da ahlaki gelişimin aşamaları olduğunu ve çocuklar büyüdükçe, onların bu aşamada ilerlediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasına bağlı olarak metafor üretme becerilerinin de gelişiyor olması, öğrencilerin zeka yaşlarının ve düşünme becerilerinin zamanla güçlenerek ilerlediği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca bu veri Bilim ve Sanat Merkezlerinde üçüncü sınıftan yedinci sınıf düzeyine kadar verilen eğitimin öğrencilerin değerleri daha iyi anlama, yorumlama ve somut olarak ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Tabii ki bu süreçte Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitimlerinin yanı sıra okulda ve okul dışında aldıkları eğitimin etkisi de vardır. Bunların hepsi bir bütünlük içerisinde değerlendirildiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üçüncü sınıftan yedinci sınıfa gelene kadar değerleri daha iyi anlayacak eğitimler aldıkları ve değerleri daha açık halde ifade edebilir bir düzeye ulaştıkları görülmektedir. Buna göre öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi etkinlikleri, tüm üstün yetenekli öğrencilerin değerleri etkili bir şekilde öğrenmesini sağlayacak şekilde uygulanmalıdır.

Öğrenciler metafor oluştururken fen ve teknoloji dersindeki kavramlardan, kendi ilgi alanlarına giren konulardan, günlük olaylardan ve medyadan etkilenmektedirler. Örneğin verilerin toplandığı tarihte Fenerbahçe ve şike haberlerinin gündemde olması öğrencilerin metaforlarına yansımıştır. Ayrıca öğrencilerin yemek sevme, spor yapma, test çözme gibi günlük etkinlikleri metaforlarında açıkça görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın birincil amaçları arasında değildir, araştırma sürecinde yapılan bir tespittir. (Çağlar, 2004) da öğrencilerde değerlerin doğuştan getirilmediğini, öğrencilerinin sosyal hayatları içinde değerleri kazandıklarını belirtir. Buna göre üstün zekâlı öğrencilerin değerleri doğru şekilde algılamaları için olumlu sosyal ortamlarda bulunmaları büyük önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları değerler eğitimi programı geliştirme sürecinde bir ihtiyaç analizi olarak ele alındığında 7-12 yaş grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi düzeyleri yeterli değildir. Bu öğrencilere değerler duyuşsal kazanımların öğretimindeki alma basamağından başlanarak öğretilmelidir. Esasen üstün yetenekli öğrenciler için bir değerler eğitimi programı şarttır. Bu program hazırlanırken değerlerin anlaşılmasını ve öğrencilerce değerlerin anlamlarının açık hale getirilmesini sağlayacak kazanımlar ve etkinlikler yer almalıdır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler pek çok yüksek ahlaki ve moral değere ve duyarlılığa sahiptir. Onları tanımayan bir eğitim sistemi içerisinde onların bu duyarlılığı anlamsız kalabilir ve bu öğrenciler kuru kuruya ders çalışıp başarılı olan öğrenciler olarak algılanabilir. Eğer bizler ahlaki ve manevi liderlerimizin olmasını istiyorsak, üstün yeteneklilerin iç dünyasını anlamak ve doğru şekilde beslemek zorundayız. Bizlerin soyut muhakeme gücü ile karmaşıklık, ahlaki değerler ve toplumun değişimi arasındaki doğal ilişkiyi anlaması gerekir. Bizler bazen, zengin ve derin iç dünyaların, hangi moral duyarlılık ve yüksek düzeyde değerler sistemi içinden çıktığı gerçeğini gözden kaçırmayı seçebiliyoruz. Bizler bazen kendimizi, bazen de çocukluğun ruhunu unutabiliyoruz. Tüm bunlar asla akılcı ve ögütlenen bir ticaret değildir (Silverman, 1994).

Yirmi-otuz yıl sonranın aydınları, geleceğin mimarları olan üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, sosyal ve psikolojik bir bütünlük içinde gelişimlerinin sağlanması için etkili bir değerler eğitimi programına ihtiyaç vardır. Sağlıklı bir toplum değerli bireylerden oluşabilir. Doğru bir değer eğitimi aynı zamanda iyi bir üstün yetenekliler eğitimi de demektir. Ülkemizin en değerli varlıklarının başında gelen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerimize çocukluklarında sahip oldukları bu değerleri geliştirecek bir eğitim ortamı oluşturmak tüm eğitimcilerin öncelikli görevidir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akin, T. et al. (1995). *Character education in America's school*. Spring Valley, CA.: Innerchoice Publishing.
- Alport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Baykoç D. N. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-73, İstanbul.
- Beck, C. T. (1997). Humor in nursing practice: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 34(5), 346-352.

- Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: Building a culture of craftsmanship with students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Berkowitz, M.W. & Hoppe, M.A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142.
- Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2005). *What works in character education: A researchdriven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Bilsky, W. & Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bilsky, W. & S.H. Schwartz (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Binet, A. & Simon, Th. (1908). Le developpement de l'intelligence chez les enfants. *L'Annee Psychologique*, 14, 1-94.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. L. Cameron & G. Low, (Ed.), *Researching and applying metaphor* (ss.149-176). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. R. J. Steinberg ve J. E. Davidson, (Ed.), *Conceptions of giftedness* (ss. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Cutts, E. & N. Moseley, (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (İ. Ersevîm, Çev). İstanbul: Özgür Yayınları (1997).
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- DeMause, L. (1994). *The history of childhood*. New York: Harper.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dilmaç B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin*

- insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin meslek grupları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Elbot, C. & Fulton, D. (2008). *Building an intentional school culture: Excellence in academics and character*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (1999). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Feldhusen, J. F. (1986). A Conception of giftedness. R. J. Steinberg ve J. E. Davidson, (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (ss.112-127). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*. (2. Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Gross, M. (1998). The 'me' behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20 (3), 167-174.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Guba, Egon. G. & Yvonna S. L. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) 157-177.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor, (Ed.), *Values in Education and Education in Values* (ss.3-13). Oxon: Routledge Falmer.
- Heenan, J. A. (2007). Case for teaching objective values. www.teachingvalues.com/

- valuecasestudy.html (Erişim: 11 Mayıs 2011).
- Hökelekli, H. & Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar / hayat, anlam ve dil*. (G. Yavuz, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık. (1999).
- Lovecky, D. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L.K. Silverman, (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (29–47). Denver: Love.
- Lovecky, D. (1994). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roepers Review*, 20(2), 90–95.
- Loye, D. (1990). Moral sensitivity and the evolution of higher mind. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 30(1-2) 41-52.
- Manaster, G. J. & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roepers Review*, 6, 70-73.
- Moran, S. & Gardner, H. (2006). Extraordinary achievements: A developmental and systems analysis. D. Kuhn, R. Siegler, W. Damon, R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*. Volume 2 (6th ed.) (905–949). Hoboken, NJ: J. Wiley and Sons.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. N. Colangelo , G.A. Davis (Ed.). *Handbook of gifted education* (285–306). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Powney, J. C., Schlapp, M. A., Glissov, U., Johnstone, P. & Munn, P. (2004). *Understanding values education in the primary school*. UK: University of Glasgow.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books Inc.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*. 23(1), 3-54.
- Roepers, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roepers Review*, 11, 12–13.

- Roeper, A. (1990). Educating children for life: The modern learning community. Monroe, NY: Trillium.
- Robinson, N. M. & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. M. C. Wang, M. C. Reynolds, ve H. J. Walberg (Ed.). *Handbook of special education: Research and practice*. Volume 4: Emerging programs (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53, 550-562.
- Saban, A. (2009). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. 21.04.2011, www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009_cilt7/sayi_2/281-326.pdf
- Schetky, D. H. (1981). A psychiatrist looks at giftedness: The emotional and social development of the gifted child. *G/C/T*, 18, 2-4.
- Selçuk, Ziya. (2010). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shiff, R. (1979). Art and life: A metaphoric relationship. S. Sacks, (Ed.), *On metaphor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–117.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (Altıncı Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Colifornia: Sage Publications.
- Sternberg, R.J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 360–371.
- Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (5. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şirin, A. (1983). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Terrassier, J.C. (1985). Dyssynchrony-uneven development J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (ss. 265-274). New York: John Wiley.
- Tirri, K. & Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumenta-

- tion of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 120–129.
- Tolan, S. (1989). Special problems of young highly gifted children. *Understanding Our Gifted*. 1(5),7-10.
- Topçuoğlu, A. (1999). *Üniversite gençliğinin değerleri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- UNESCO. (2005). Living values education. 24.04.2001, www.livingvalues.net
- Witty, P. (1963). *Üstün yetenekli çocuklara nasıl yardımcı olabilirsiniz?* (İ. Özgentaş, Çev.), Ankara: E.M.H.M.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.

A Descriptive Analysis of Gifted and Talented Students' Perception of Value

Ahmet Kurnaz*

Ümit ÇİFTÇİ**

Hilal KARAPAZAR***

Introduction

Values appear as criteria in individuals' thoughts, attitudes, behaviors and works and constitute an inseparable part of social integrity (Durmuş, 1996). Powney et al. (2004) state that values include the religious and moral fields of belief and linked to our mental structure, emotions and behaviors. Values share eight common points, namely honesty, compassion, being aware of the others, mercy, compliance and obedience, responsibility, respect and duty and they are universal (Akin et al., 1995; Heenan, 2007).

Values Alport (1937), Vernon and Lidzey (1960) were classified as aesthetic, scientific, economic, political, social and religious values (Topçuoglu, 1999),

* Asst. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Special Education

Address for correspondence: Necmettin Erbakan Ün. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. A Blok Me-ram/Konya

E-mail: ahkurnaz@hotmail.com

** Specialist Teacher, Konya Science and Art Center

E-mail: umut_fx@hotmail.com

*** Specialist Teacher, Eskişehir Emine Emir Şahbaz Science and Art Center

E-mail: mathilalk@hotmail.com

and personal and social values (Şirin, 1983). Socio-cultural and humanistic values, which are considered to be universal, are classified as love, inner peace, truth, right behavior, and avoidance of violence (Dilmaç, 1999; Dilmaç, 2007). What is important here is that individuals accept values on the basis of their perception, internalize them and enforce them (Grusec & Goodnow, 1994).

Values have a direct or indirect influence on the harmony between man, who is a social being, and the society and on the performance of individuals in daily life. Therefore, equipping individuals, as members of the society, with values that will help them exhibit appropriate moral decisions and behaviors is among the fundamental goals of educational programs (Ekşi, 2003; Elbot & Fulton, 2008). Educational programs should include art, physical education, music, and of course guidance and social-emotional programs as well as academic ones (Berkowitz & Hoppe, 2009) and find ways and means to link ethical problems in students' lives to teaching programs (Berger, 2003). Values education is in fact as old as efforts aimed at helping young people to socialize. All societies since the appearance of mankind have been aware that their future is based on young people (DeMause, 1994). Moreover, values education helps individuals reflect on their own experiences and explore the meanings and examples of these experiences (Halstead, 1996).

Values education is education of the affective domain and while receiving such an education, individuals go through the stages of receiving/perceiving, responding, valuing, organizing and personalization (Demirel, 200; Erden, 19992; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). Stenberg (2009) points out that one of the stages in values education is knowing the meaning of value. Therefore, in values education, meanings of values should be clarified and how each individual perceives and considers values, from the level of receiving values to the level of personalization, should be revealed clearly. Individuals who have values that are not clear to themselves cannot know what their goals are, what they should oppose and what they support, and what they will do in the future. It seems that very few people indeed possess distinct and clear values (Raths et al., 1966).

Values education becomes an even more important subject for individuals with gifted and talented (GT), who are more active than 98 % of the society in generating technological, social, strategic, ethical and aesthetic information, and usually assume the role of a leader in society (Hökelekli & Gündüz, 2004; Berkowitz & Hoppe, 2009). Children with gifted (SI) who have been able to

meet expectations from them will constitute the executive and intellectual section of the society throughout their lives as executives and leaders. (Cutts & Moseley, 2001). In order for SI children to be able to continue their lives in a healthy manner and not to experience social problems in their social relations, they should be taught how to solve social problems they will encounter (Can, 2008).

Gifted and ability is a combination of above-the-average-talent, creative thinking and responsibility to do tasks, (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986) overall skills, personal thought and motivation (Feldhusen, 1986; Gökdere & Çepni, 2004) and children are distinguished from their peers with these qualities (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davashgil, 2004; Gross, 1998; Renzulli, 1999; Witty, 1963). Some educators (Enç, 2005; Lovecky, 1994; Loye, 1990; Roeper, 1990; Wity, 1963) emphasize that although GT children are at a certain level in terms of values and character traits, some of them experience, though not seriously, moral problems such as arrogance and obstinacy. Today's youth is faced with undesirable behavior like lack of respect for one another, and conflicts arising from lack of communication.

Character education is given in differentiated educational programs aimed at students with gifted and talented taking into their affective features. Values education programs need to be prepared for GT students. Qualified education perceives man as a whole and supports education that involves affective domain as well as cognitive one (UNESCO, 2005).

In order to clarify how individuals perceive concepts, they may be asked to make definitions and similarities, and metaphors can be used (Cortazzi & Jin, 1999; Lakoff & Johnson, 2005; Morgan, 1998; Shiff, 1979; Shuell, 1990). In this study, too, metaphors were used to see how students with gifted and talented perceive values. Determination of how values are perceived by GT students will provide educators with information about how instruction at the reception/perception stage of values education program prepared for GT students should be implemented.

There are studies on values education for GT students conducted by Hökelekli and Gündüz, (2004), Gökdere and Çepni (2004), Dilmaç (2007) at home, and Berkowitz, 2005; Bilsky, 1994; Csikszentmihalyi and Robinson, 1986; Cortazzi and Jin, 1999; Feldhusen, 1997; Lovecky, 1993; Lovecky, 1994; Loye (1990); Piechowski, 1991; Renzulli, 1999 and Roeper, 1990 abroad.

The first procedure in a program development process is to conduct a needs analysis and the readiness level is determined at this stage (Demirel, 2004; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). In this study, too, the purpose was to reveal, while educational programs for GT are being prepared, how students perceive values and their levels of reasoning on values at different grade levels. Thus, it is believed that the level of “knowing the value”, which is the first stage of teaching of affective behaviors in the values education program for GT, will contribute to how education should be organized.

Aim of the Study

In this study, an attempt was made to determine how GT students attending the primary education 3rd-7th grades perceive values on the basis of metaphors they generated. To this end, with what metaphors the GT students explained values, what the values for which they generated the most and the least metaphors were and what the state of metaphor generation for values was depending on the students' grades.

Method

The study was conducted using the phenomenology design, which is within the qualitative research approach. The phenomenology design focuses on phenomena of which we are aware but in which we do not have a deeper and detailed insight (Beck, 1997; Guba & Lincoln, 1989; Stake, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Participations

The study was conducted on 115 students receiving education in 3 different Science and Art Centers. The metaphor-formation technique was used to collect the research data.

Collection and Analyzing Data

The collection and analysis of the data were performed using the “descriptive analysis” model, which is considered to belong to the qualitative research paradigm.

Kazimierz Dabrowski (1996) stated that GT students are sensitive, polite, emotional, empathizing, level-headed, hard-working, wise, merciful, cautious and idealistic individuals with deep feelings. Some researchers (Dabrowski, 1996; Schetky, 1981; Manaster & Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) argue that GT students demonstrate a growth pattern that is not simultaneous cognitively, emotionally and physically. (Robinson & Noble, 1991). (Binet & Simon, 1908). SI students not only think differently from their peers but also they feel differently from them.

Findings, Conclusions and Discussion

According to the results of the study, when the metaphor-generation states of GT students for values are examined as an indication of their knowing the values, it is seen that two-thirds of the students cannot generate metaphors. This can be interpreted as showing that most of the students do not have deep cognitive structures regarding values. Educators (Çağlar, 2004; Witty, 1963; Rath & Simon, 1966; İşcan, 2007; Hökelekli & Gündüz, 2004; Gökdere & Çepni, 2004; Ekşi, 2003; Gündüz, 2004) agree that values education should be given to GT students, as should to all students. Sternberg (2008) stated that one of the important steps in the values education of GT students is students' learning of the meanings of values.

The students used very effective expressions in the metaphors they generated. This indicates that students who were able to generate metaphors regarding values had an in-depth knowledge of the values. An examination of the relevant literature (Ataman, 2004; Baykoç Dönmez, 2004; Enç, 2005; Dabrowski, 1996; Cutts, 2001; Gökdere & Çepni, 2004; Gross, 1998; Lovecky, 1994; Renzulli, 1999; Silverman, 1994; Witty, 1963) reveals that GT students have more advanced abilities than their peers in terms of affective features. However, this can be claimed only for one-third of the students who were able to generate metaphors. Values education must definitely be included for the two-thirds of the students who did not have a deeper understanding of values.

The students generated the highest number of metaphors for affection, love for nature, friendship, honesty, leadership, mercy, forgiveness, and austerity. When the relevant literature is examined (Ataman, 2004; Baykoç Dönmez, 2004; Çağlar, 2004; Enç, 2005; Gökdere & Çepni, 2004), it is seen that the aforementioned values are among the personal qualities of GT students.

The metaphor least generated by the students were the values of gratitude, making use of time, courage, taking an interest in the whole life, making distinctions, optimism and citizenship. Çağlar (2004), Gündüz (2010), and Akarsu (2004) state that these values are frequently encountered values in GT students. However, (Schetky, 1981; Manaster & Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) argue that some GT students may not have moral values in full. In this study, to what extent the students possessed moral values was not determined. However, the students were able to generate very few metaphors regarding using time, courage, taking an interest in the whole life, making distinctions, perseverance, optimism and citizenship values. In studies conducted abroad, it was revealed that GT students were generous (Silverman, 1994), determined, enthusiastic and idealistic in implementing values (Lovecky, 1993; Moran & Gardner, 2006; Piechowski, 1991; Roeper, 1988), have improved ability for empathy and high levels of social cognition (Lovecky, 1994; Silverman, 1994; Tirri & Pehkonen, 2002). In studies conducted on GT students in our country, too, (Çağlar, 2004; Hökelekli & Gündüz, 2004; Gökdere & Çepni, 2004; Ekşi, 2003; Gündüz, 2010), it was stated that students possessed these qualities. The fact that the students could not generate metaphors regarding these values may result from their inability to express them clearly, not from lacking these values.

According to the results of the study, as the GT students' grades increase, so do their levels of interpretation concerning values. The fact that the students' abilities to generate metaphors improves as their grades rise may be interpreted to mean that the students' mental age and thinking abilities gain strength and progress in time. Kohlberg (1984), Sternberg (2009), Binet and Simon, (1908) and Robinson and Noble (1991) point out that the real ages of GT students and their developmental properties may not exhibit parallelism but their mental ages and emotional developments overlap.

When students generate metaphors, they are affected by the concepts in the science and technology classes, the subjects that fall within their area of interest, daily events and the media.

If the results of the study are taken as a need analysis in the process of developing a values education program, it is seen that GT students aged 7-12 do not have adequate information about values. In educational programs implemented for these students, values should be taught beginning with the reception level of teaching of affective acquisitions.

Keywords- Gifted and talented students, Values, Metaphor, Phenomenology