

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN
BAKIŞ AÇISIYLA
ÜSTÜN ZEKÂ ETİKETİNİN
ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ ALGILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Ercan ÖPENGİN
Yüksek Lisans Tezi

ESKİŞEHİR
Aralık 2011

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN BAKIŞ AÇISIYLA ÜSTÜN ZEKÂ ETİKETİNİN
ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Ercan ÖPENGİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Uğur SAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2011



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ercan ÖPENGİN'in "Üstün Zekalı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zeka Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri" başlıklı tezi 13.12.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalı Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Uğur SAK	
Üye	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Doç.Dr.Sezgin VURAN	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN BAKIŞ AÇISIYLA ÜSTÜN ZEKÂ ETİKETİNİN ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Ercan ÖPENGİN

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2011

Danışman: Doç. Dr. Uğur SAK

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâ etiketinin üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Etiketleme kuramı, etiketlemeden sonra hem bireylerin davranışlarının hem de çevrenin onlara karşı tutumlarının değiştiğini savunan sosyal bir kuramdır. Üstün zekâ ile ilgili alanyazında etiketlemenin, olumlu ve olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir. Ancak araştırmalarda elde edilen bulgular çeşitli nedenlerden dolayı kesin yargılara götürememektedir.

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi bünyesinde yürütülen Üstün Yetenekliler Eğitim Programları'na (ÜYEP) başvuran öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2011 yılında ÜYEP'e başvuran 415 öğrenci ve bu öğrenciler arasından üstün zekâlı olarak tanılanan 26 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) kullanılmıştır. Ölçek, olumlu ve olumsuz algıları içeren 24 maddeden oluşmuştur. Ölçek, programa başvuran 415 öğrenciye başvuru aşamasında, üstün zekâlı olarak tanılanan 26 öğrenciye ise programa başladıktan 8 hafta sonra sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ölçek bazında ilişkisiz örneklem için t-testi ve ilişkili örneklem için t- testi, maddeler bazında ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları toplam test ve alt ölçek bazında, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilerine yönelik algılarında, ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarına yönelik algılarında ve arkadaşlarının kendilerine karşı tutumlarına ilişkin algılarında önemli bir değişikliğe neden olmadığını ortaya koymuştur. Madde bazında analiz sonuçlarında ise “*Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum*”, “*Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor*” ve “*Arkadaşlarım zayıf yönlerim ile alay ediyorlar*” maddelerinin öntest ve sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca üstün zekâlı olarak tanımlanan öğrencilerin, arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında normal öğrencilere göre daha olumsuz algıya sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında araştırma sonuçları ve bu sonuçlara etki edebilecek etmenler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Üstün zekâ, Üstün zekâ etiketinin etkileri

ABSTRACT**EFFECTS OF LABELING STUDENTS AS “GIFTED” ACCORDING TO GIFTED STUDENTS PERCEPTIONS**

Ercan ÖPENGİN

Division of Gifted Education

Department of Special Education

Anadolu University, the Graduate School of Educational Sciences

December 2011

Thesis advisor: Assoc.Prof. Dr. Uğur SAK

The purpose of this study was to investigate the effects of labeling students as “gifted” on their perceptions of themselves and of their parents’ and friends’ attitudes towards themselves. Labeling theory is a social theory which states that labeling causes certain changes in people’s behaviors and in the attitudes of their social environment towards themselves. The literature analyses show that labeling can have both positive and negative effects. However, definite conclusions should not be drawn from the studies for several reasons.

This study was conducted with 415 sixth-grade students who applied to the Educational Programs for Talented Students (EPTS), a university-based after-school program for talented students at Anadolu University, Eskisehir, Turkey. Of the population 26 were identified as gifted by the identification system of the EPTS. A scale titled as “Scale for Gifted Labeling Effects (SGLE)” was developed to measure possible effects of labeling students as “gifted.” The instrument included 24 items, of which 12 were positive and the rest 12 were negative perceptions. Eight of the items were related to students’ perceptions towards themselves, 8 were related to their perceptions towards their friends’ attitudes, and the rest 8 were concerned with their perceptions towards their parents’ attitudes. The instrument was administered to all applicants when they applied to the EPTS. The identified 26 gifted students took the same scale again as posttest after attending the EPTS for eight weeks. Independent samples t-test, Paired sample t-test and Wilcoxon signed-rank test were used to analyse data.

Total test and subscale comparisons showed that labeling students as “gifted” did not have any significant effect on their perceptions about themselves nor did it have any effect on their perceptions about their parents’ and friends’ attitudes towards themselves. However, pretest-posttest comparisons by item showed increases in the following perceptions: “*I feel lonely among my friends*”, “*My parents often compare me to other children*” and “*My friends tease me for my weaknesses.*” In addition, results showed that gifted students had higher negative perceptions about their friends’ attitudes towards themselves compared to those who were not identified as “gifted.”

Keywords: Gifted, Gifted label effects, Perception.

ÖNSÖZ

Annem'e ve Babam'a...

Tezimin planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması aşamalarında büyük emeği olan, bana değerli görüş ve düşünceleriyle rehberlik eden danışman hocam Sayın **Doç. Dr. Uğur SAK' a** sonsuz teşekkür ediyorum. Tezimin başından itibaren özellikle araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapıcı eleştiri ve engin tecrübeleriyle çalışmama katkıda bulunan Sayın **Prof. Dr. Gürhan CAN'a** teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca kendisinden aldığım ders sürecinde tanıma fırsatı bulduğum ve örnek öğretmen nasıl olur sorusuna cevap olduğuna inandığım Sayın **Doç. Dr. Sezgin VURAN'a** verdiği önemli dönütlerle çalışmama katkısından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli ÜYEP çalışanı arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde sevgi dolu desteklerini her zaman yanımda hissettiğim başta değerli annem ve babam olmak üzere tüm aileme, dostlarıma ve sevdiklerime çok teşekkür ederim.

Ercan ÖPENGİN

Eskişehir, 2011

ÖZGEÇMİŞ

Ercan ÖPENGİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2004	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Lise	1999	Şemdinli Lisesi, Sosyal Bilimler

İş

2011-	Öğretmen, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
2010-2011	Rehber Öğretmen, Namık Kemal İÖO, Eskişehir
2008-2010	Rehber Öğretmen, Eti Maden İşletmeleri İÖO, Eskişehir
2004-2008	Rehber Öğretmen, Şemdinli YİBO, Hakkari

Seçilmiş Yayınlar

Öpengin, E. (2011). *The Impact of Labeling on Gifted Students' Self Perception, Parents' attitudes and Friendships Relations from Gifted Perspectives*. 5th International Conference on "Excellence in Education 2011: Giftedness-Creativity-Development". Istanbul, Turkey.

Öpengin, E. (2009). *Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi'nde sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

İletişim Bilgileri

E-posta adresi: opengin@gmail.com

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Üstün Zekâlıların Eğitimi Alanının Tarihsel Gelişimi.....	4
Üstün Zekâ Tanımları.....	8
Üstün Zeka Tanımlarının Önemi.....	9
Başlıca Üstün Zeka Tanımları.....	10
Üstün Zeka İle İlgili Kurumsal Tanımlar.....	15
Üstün Zekâlı Öğrencilerde Etiketlenme Olgusu.....	17
Üstün Zekâ Etiketinin Olumlu ve Olumsuz Etkileri.....	18
Üstün Zekâ Etiketinin Birey Tarafından Algılanması.....	21
Üstün Zekâ Etiketinin Çevre Tarafından Algılanması.....	24
Araştırmanın Amacı.....	27
Araştırmanın Önemi.....	27
Sayıtlılar.....	28
Sınırlılıklar.....	28
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM.....	29
Araştırma Modeli.....	29
Çalışma Grubu.....	30
Veri Toplama Araçları.....	32
Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ).....	32
Ölçeğin Geliştirilmesi.....	33

Ölçeğin Kapsam Geçerliliği.....	33
Ölçeğin Güvenirliği.....	34
Verilerin Toplanması	35
Verilerin Çözümlemesi.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:BULGULAR VE YORUMLAR.....	37
Katılımcıların Kendilik, Ebeveyn Tutumu ve Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	37
Alt Ölçek Puan Dağılımları.....	37
Madde Puan Dağılımları.....	38
Katılımcıların Kendilik, Ebeveyn Tutumu ve Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	41
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Ve Tanılanmayan Öğrencilerin ÜZETÖ İle Ölçülen Algılarına İlişkin Bulgular.....	41
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Ve Tanılanmayan Öğrencilerin Kendilik Algılarına İlişkin Bulgular.....	42
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Ve Tanılanmayan Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	42
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Ve Tanılanmayan Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	43
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Kendilik Algılarına İlişkin Bulgular.....	44
Öntest Sontest Kendilik Algısına İlişkin Bulguları.....	44
Kendilik Algısına İlişkin Madde Bazında Bulgular.....	44
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Ebeveyn Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	50
Öntest Sontest Ebeveyn Tutumu Algısına İlişkin Bulgular.....	50
Ebeveyn Tutumu Algısına İlişkin Madde Bazında Bulgular.....	51
Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	57

Öntest Sontest Arkadaş Tutumu Algısına İlişkin Bulgular.....	58
Arkadaş Tutumu Algısına İlişkin Madde Bazında Bulgular.....	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
Sonuçlar ve Tartışma.....	65
Öneriler.....	70
İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	70
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	71
EKLER.....	72
KAYNAKÇA.....	75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: <i>Tek Grup Öntest-Sontest Modelinin Simgesel Gösterimi</i>	29
Tablo 2: <i>Katılımcıların Özellikleri</i>	30
Tablo 3: <i>Çalışma Grubunun Özellikleri</i>	31
Tablo 4: <i>ÜZETÖ Alt Ölçeklere Karşılık Gelen Soru Dağılımı ve Puanlar</i>	33
Tablo 5: <i>Öntest Uygulaması Cronbach Alpha Güvenirlik Puanları</i>	34
Tablo 6: <i>Toplam ve Alt Ölçek Bazında Betimsel İstatistikler</i>	37
Tablo 7 : <i>Madde Bazında Betimsel İstatistikler</i>	39
Tablo 8: <i>Üstün Zekâlıların Sontest Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Ortalama Puanları Karşılaştırmasının T-Testi Sonuçları</i>	41
Tablo 9: <i>Üstün Zekâlıların Sontest Kendilik Algısı Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Kendilik Algısı Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 10: <i>Üstün Zekâlıların Sontest Ebeveyn Tutumu Algısı Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Ebeveyn Tutumu Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 11: <i>Üstün Zekâlıların Sontest Arkadaş Tutumu Algısı Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Arkadaş Tutumu Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 12: <i>ÜZETÖ Kendilik Algısının Öntest ve Sontest Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 13: <i>Madde 1 “Zeki Biri Olduğumu Düşünüyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	45
Tablo 14: <i>Madde 2 “Çok Şey Başarabileceğime İnanıyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	45
Tablo 15: <i>Madde 3 “Yaptıklarımın Daha İyisini Yapabileceğime İnanıyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	46
Tablo 16: <i>Madde 4 “Derslerime Büyük Bir İstekle Çalışıyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	47

Tablo 17: <i>Madde 5 “Arkadaşlarım Arasında Kendimi Yalnız Hissediyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 18: <i>Madde 6 “Başaramayacağım Hiçbir Şey Yoktur” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	48
Tablo 19: <i>Madde 7 “Çoğu Okul Arkadaşımın Fikirleri Bana Saçma Geliyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 20: <i>Madde 8 “Başarısız Olduğumda Kendimi Çok Alçalmış Hissederim” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 21: <i>ÜZETÖ Ebeveyn Tutumu Algısının Öntest ve Sontest Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 22: <i>Madde 9 “Ailem Bana Çok Güveniyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	51
Tablo 23: <i>Madde 10 “Ailem Benden Daha Çok Başarı Bekliyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 24: <i>Madde 11 “Ailem En İyi Eğitimi Almam İçin Çok Çaba Sarf ediyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 25: <i>Madde 12 “Ailem Daha İyi Bir Eğitim Almaya Hakkım Olduğuna İnanıyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 26: <i>Madde 13 “Ailem Gösterdiğim Başarıyı Asla Yeterli Bulmaz” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 27: <i>Madde 14 “Ailem Beni Başka Çocuklarla Çok Fazla Kıyashıyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 28: <i>Madde 15 “Ailem Eğlenmeye Vakit Ayırmamdansa Sürekli Çalışmam Gerektiğini Düşünüyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	56

Tablo 29: <i>Madde 16 “Düşük Not Aldığımda Ailem Hayal Kırıklığı Yaşar”</i> <i>Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> <i>Sonuçları</i>	56
Tablo 30: <i>ÜZETÖ Arkadaş Tutumu Algısının Öntest ve Sontest Ortalama</i> <i>Puanları ve T-Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 31: <i>Madde 17 “Grup Çalışmalarında Çoğu Öğrenci Benimle Aynı Grupta</i> <i>Olmak İstiyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon</i> <i>İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 32: <i>Madde 18 “Sınıf Arkadaşlarım Arasında Önemsenen Biriyim”</i> <i>Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> <i>Sonuçları</i>	59
Tablo 33: <i>Madde 19 “Arkadaşlarım En Zor Soruları Bile Çözebileceğimi</i> <i>Düşünürler” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli</i> <i>Sıralar Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 34: <i>Madde 20 “Benimle Arkadaşlık Kurmak İsteyen Çok Öğrenci Var”</i> <i>Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> <i>Sonuçları</i>	60
Tablo 35: <i>Madde 21 “Arkadaşlarım Zayıf Yönlerimle Alay Ediyorlar” Algısının</i> <i>Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> <i>Sonuçları</i>	61
Tablo 36: <i>Madde 22 “Sınıf Arkadaşlarımın Beni Kiskandıklarını Düşünüyorum”</i> <i>Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> <i>Sonuçları</i>	62
Tablo 37: <i>Madde 23 “Sınıf Arkadaşlarım Arasında Dışlanan Biriyim” Algısının</i> <i>Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i> <i>Sonuçları</i>	62
Tablo 38: <i>Madde 24 “Okul Arkadaşlarım Arasında Pek Sevilmediğimi</i> <i>Düşünüyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon</i> <i>İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	63

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Üstün zekâlı öğrencilerin tanınıp özel eğitim programlarına kabul edilmeleri, beraberinde etiketlenme sorununu da getirmektedir. Üstün zekâlı çocukların sınıflandırılmaları ve etiketlenmeleri genel olarak zekâ (IQ) testleri gibi belirli ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Eğitimciler, üstün zekâlı çocukları tanıma ve uygun eğitim olanakları sunma konusunda genel olarak fikir birliği göstermektedirler ancak etiketlenmenin etkileri konusunda fikir çatışmaları yaşamaktadırlar. Bu doğrultuda Robinson (1986) etiketlenmenin “damgalamak” anlamında olmadığını, öğrencinin kendisine uygun eğitim olanaklarına ulaşmasını sağlayan bir araç olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar etiketleme eğitimsel amaçla gerçekleştiriliyor olsa da tartışmalı bir konu olmayı sürdürmektedir. Tartışmaların kaynağı olarak, sosyoloji kökenli bir kuram olan, toplumsal tepki teorisi olarak da adlandırılan, etiketleme teorisi gösterilebilir. Becker (1963) tarafından ortaya atılan bu teoriye göre etiketlenmeye maruz kalan birey, zamanla etikete atfedilen role uygun davranırken toplum da etiketlenen birey ile iletişimde kişiden çok etikete yönelik davranışlar sergiler. Bu davranışlar sadece üstün zekâ etiketine yönelik değildir. Ayrıca özürlü bireylere yönelik etiketleme de toplumun davranışlarını önemli ölçüde belirlemektedir. Etiketlenen özürlü bireyler sosyolojik anlamda ötekileştirmeye maruz kalarak olumsuz sosyal kimlik geliştirirler ve bu kimlik genelde özürlü olmayan sınıfın dayattığı, tanımladığı kimliktir (Burcu, 2006).

Etiketleme, eğitim kurumlarının içinde, en çok özel eğitim alanında kullanılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesi ve bunların farklı olanaklardan yararlanabilmesi için alan uzmanları tarafından tanınmış olmaları gerekmektedir. Türkiye’de, tıbbi ya da eğitsel anlamda özürlü raporuna sahip olan bireyler, devlet okullarında kaynaştırma eğitiminden, MEB’ in son yıllarda yaptığı evde eğitim çalışmalarından, özel eğitim kurumlarındaki bireysel eğitimden ve ayrıca devletin özürlülere sağladığı maddi olanaklardan faydalanabilmektedirler. Rapor, bireye bazı ekonomik ve eğitsel olanaklar sunsa da kimi araştırmacılar tarafından da belirtildiği gibi hem bireyin kendine yönelik algısını, hem de toplumun bireye yönelik algısını

olumsuz biçimde etkileyebilmektedir (Burcu, 2006; Lauchlan & Boyle, 2007). Özürlü bireyler, diğer insanların kendilerini acınan, dışlanan, reddedilen, alay edilen, küçümsenen ve yetersiz görülen bireyler olarak gördüklerini belirtmektedirler (Burcu, 2006). Maalesef toplumumuzda birey tanı konulmuş etiketlenmeden bağımsız olarak, zekâ ve bedensel anlamda farklılığından ötürü ayırt edilip dışlanabilmektedir. Riddick (2000) toplumsal dışlamanın etiketten bağımsız olduğunu, bireyin resmi etiketleme olmadan da toplum içinde dışlanmaya maruz kalabildiğine işaret etmiştir. Ayrıca toplumun farklı bireylere karşı bu tutumu, resmi bir etiketlemenin olmamasıyla da engellenemeyecektir.

Üstün zekâ tanısı alan çocuklar her ne kadar görünüşte olumlu bir etiket taşıyormuş gibi olsa da, etiketlenmiş olmanın duygusal, sosyal ve akademik anlamda karmaşık etkilerini yaşayabilmektedirler. Üstün zekâ etiketine karşı çocuk sevinç, şaşkınlık, kaygı gibi duygusal tepkiler sergileyebilir. Öte yandan üstün zekâ etiketi, çocuğun aile bireyleri, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile olan sosyal ilişkilerini de çeşitli yönlerden etkiler. Örneğin üstün zekâlı öğrenciler evde kardeşleri tarafından kıskanılırken, okulda da arkadaşları tarafından sosyal ortamlardan dışlanabilmekte ve yalnızlığa itilebilmektedirler. Akademik olarak ise üstün zekâ etiketi, çocuk için yeni beklentiler anlamına gelmektedir.

Toplum içinde özellikle, öğretmenler ve ebeveynler tarafından diğer etiketlere nazaran üstün zekâ etiketi daha fazla kabul görmüş ve tercih edilmiştir. Fakat yapılan çalışmalarla etiketin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Hickey, 1990). Kerr, Colangelo ve Gaeth (1988) yapmış oldukları araştırmalarında, üstün zekâ etiketinin bireysel ve akademik alanlarda olumlu ama sosyal alanda olumsuz biçimde algılandığını saptamışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler üstün zekâ etiketini bireysel yönden, kişisel gelişim olanağı sunması ve özgüven artışı desteklemesi; akademik yönden ise daha iyi eğitim ve burs olanakları sunması nedeniyle olumlu değerlendirmişlerdir. Sosyal alanda ise arkadaş ilişkileri açısından olumsuz fikir belirtmişlerdir. Sak (2011) da bu konuda yaptığı araştırmalar sonucunda etiketin olası olumlu etkileri olarak, kişide özgüven ve özbeklenti artışı, olumlu çevresel beklentilerin oluşumunu ve toplumsal katkının artışı ileri sürmüştür. Olası olumsuz etkiler olarak da sosyal dışlanmayı, gerçek dışı özgüven artışı, saygınlık kaygısını, aşırı çevresel beklentileri ve yetişkin çocuk davranışının gelişebileceğini ileri sürmüştür.

Üstün zekâ etiketinin etkileri üzerine alanyazında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, bir programa devam eden öğrenciler ile bunların aile, okul ve arkadaş çevresi üzerine yapılmıştır (Makel, 2009). Öğrencilerin, programa kabul edilmeden önce var olan tutum, davranış ve algılarını içeren çalışmalara çok az yer verilmiştir. Özellikle öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra hâlihazırda sürdürdükleri yaşamları, tutum, algı ve davranışlarının nasıl bir değişime uğradığını göstermeye yönelik araştırmaların eksikliği görülmektedir.

Türkiye’de cumhuriyetin ilanından itibaren farklı alanlarda yetenekli öğrencilere yönelik eğitim olanakları sunmak için çeşitli çabalar ortaya konmuştur. Resim, müzik ve plastik sanatlar alanında olağanüstü özel yetenek gösteren öğrencilerin yurtdışında eğitim almaları için 1948’de 5245 Sayılı Kanun ve 1956 yılında 6660 Sayılı Kanun çıkarılmıştır. Ayrıca matematik ve fen alanında yetenekli öğrencilerin sınavla seçilerek alındığı fen liselerinin ilki de 1964 yılında Ankara’da açılmıştır. Türkiye’de özellikle son yıllarda, üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin kabul edildiği kurumların açılmasıyla üstün zekâlıların eğitiminde önemli gelişmeler görülmektedir. Bu kurumlardan biri olan, Bilim ve Sanat Merkezleri’nin (BİLSEM) ilki 1995 yılında açılmıştır. 2000 yılında 10 ‘a ulaşan BİLSEM sayısı, son 10 yılda hızla artmış ve 2010 yılı itibari ile 61’e ulaşmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılı itibari ile istatistiklere göre BİLSEM’lerde kayıtlı öğrenci sayısı 6942’dir. BİLSEM’lerin yanı sıra yine üstün zekâlıların eğitimine yönelik; Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL) 1993 yılında, İstanbul Üniversitesi bünyesinde Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu 2002 yılında ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde yürütülen Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) ise 2007 yılında eğitime başlamıştır (MEB, t.y). Ayrıca Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde, İstanbul Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde üstün zekâlıların eğitimi anabilim dallarının kurulması da son yıllarda atılan önemli bir adım olarak görülmektedir.

Üstün zekâlıların eğitimi alanında yaşanan bu gelişmelere paralel olarak toplumda da üstün zekâlılara yönelik ciddi bir ilgi ve merak oluştuğu söylenebilir. Özellikle çocuklarında üstün zekâlılara atfedilen özellikleri gözlemleyen aileler, çocuklarının zekâ düzeylerini belirlemeye yönelik arayışlara girmektedirler. Ayrıca üstün zekâlılara yönelik eğitim veren kurumların sayısındaki artışa paralel olarak bu kurumlara yapılan başvurularda da artış gözlemlenmektedir.

Üstün Zekâlıların Eğitimi Alanının Tarihsel Gelişimi

Üstün yetenekliler/zekâlılar ile ilgili yapılan çalışmalar, zekâ alanında yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bugüne değin zekâ ile ilgilenen birçok araştırmacının aynı zamanda üstün zekâ, yetenek ve dâhilik gibi olgularla da ilgilendikleri görülmektedir. Antik Yunan Çağı düşünürlerinden olan Plato'nun üstün yetenekli/zekâlı bireylerle ilk ilgilenen düşünürlerden biri olmuştur. Plato, Devlet adlı eserinde insanları “bakıra benzeyen sınıf” (köleler), “tunca benzeyen sınıf” (esnaf, tüccar ve sanatkârlar), “gümüşe benzeyen sınıf” (savaşçılar, seçkin sanatkârlar) ve “altına benzeyen sınıf” (geleceğin yönetici filozofları) olmak üzere dört gruba ayırmıştır (Enç, 2005).

Plato, altın sınıfına dâhil olan bireylerin kalıtsal olarak üstün zekâyâ sahip, bellekleri güçlü, sağlam ve mantıklı yargılama gücü olan bireyler olduklarını ve bunların toplumu idare ve sevk yeteneklerine sahip olduklarını belirtmektedir. Çin tarihinin en parlak dönemlerinden olan Tang Hanedanlığı zamanında, doğal yetenekler özel eğitim olmadan gelişemez düşüncesiyle, üstün yetenekli çocuklar bulunup yetenekleri doğrultusunda eğitilmişlerdir. Yine Roma İmparatorluğu'nun hemen hemen tüm Avrupa'ya hâkim olduğu Kral Şarlıman zamanında, az insanın akademik eğitim olanaklarından yararlandığı bir dönemde, kral üstün yetenekli/zekâlı çocukların eğitimlerine devlet bütçesinden pay ayırmıştır (Walker, 2002).

Galton'un Kalıtsal Deha (*Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*) adlı eseri bilimsel anlamda üstün yetenekliler alanında bir başlangıç olarak kabul edilebilir. Her dönemde tartışmalara sebep olan zekânın kalıtsal mı yoksa çevresel mi olduğu, Galton'un bu çalışması ile başlamıştır. Galton bu eserinde zekânın kalıtsal olabileceğini öne sürmüş ve “zekânın sabitliği teorisi”ni geliştirmiştir. Bu teoride zekâyı açıklarken çevresel etkenleri göz ardı edip, kalıtsallığı ön planda tutmuştur (Galton, 1869). Candolle'nin (1872) Bilimin son iki yüzyılı (*The Past Two Centuries of Science and Scientists*) adlı çalışmasında Galton'dan farklı olarak çevrenin dâhilik üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Candolle, çevrenin etkilerini, ünlü bilim adamlarının genel olarak ılıman iklime sahip, yönetimleri demokratik ve dini bağlamda esnek olan ülkelerden çıktığı görüşüyle açıklamıştır (Akt. Galton, 1874). Çevrenin zekâ üzerinde etkili olduğunu savunan bu çalışma Galton (1874)'un *English Men of Science* (İngiliz Bilimadamları) adlı çalışması üzerinde de etkisini hissettirmiştir. Galton bu

çalışmasında, kalıtsal zekâya ek olarak başarı için motivasyonun, sağlığın, azimli olmanın, sabrın, iyi hafızanın, eğitimin ve bilime karşı ilginin de önemli olduğunu belirtmektedir.

Galton zekâ ve cinsiyet ilişkisi üzerine de çalışmalar yapmış, bulgularında kadınlar arasında erkeklere nazaran daha az dâhinin çıkması tartışmalara yol açmıştır. Galton, 180 ünlü kişi üzerine yaptığı biyografi taraması çalışmasında çok az ünlü kadına rastlamıştır. Galton (1874), bu durumu kadınların biyolojik özelliklerine bağlamış ve kadınların bu anlamda yetersiz olabileceklerini ileri sürmüştür.

Binet, 1905'te ilk zekâ testini geliştirmiştir. Bu test kalıtsal zekânın yanı sıra mantık, pratik zekâ, sağduyu ve günlük yaşam becerileri üzerine odaklanmaktaydı. Binet çalışmalarında, zekâ ile eğitime dayalı bilginin farklı olduğunu, zekânın daha karmaşık bir yapısının olduğunu belirtmiştir (Plucker, 2007a).

Günümüzde hala popülerliğini koruyan IQ kavramı, zekâ üzerine yapılan çalışmalara 1912 yılından itibaren dâhil olmuştur. İngilizcede *Intelligent Quotient (IQ)* olarak adlandırılan ve zekâ bölümü anlamına gelen bu kavram Stern tarafından ortaya atılmıştır. IQ kavramı, kişinin aldığı zekâ yaşı puanının normal yaşına oranı olarak kabul edilmekte ve Stern, bu oranın zamanla değişmeyeceğini ileri sürmektedir (Plucker, 2007b).

Binet'in çalışmaları ile aynı yıllarda ortaya çıkan bir başka önemli çalışma ise Spearman'dan gelmiştir. Spearman, 1904 yılında ilk defa genel zekâ kavramını kullanmış ve buna paralel olarak Genel Zekâ Kuramı'nı ortaya atmıştır. "g" faktörü ile gösterilen bu kavram genetik olarak gelen genel zihin gücünü karşılamaktadır. Spearman IQ testlerinin "g" faktörünün yanı sıra başka yetenekleri de ölçtüğünü ve onların göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir (Feldhusen, 1998).

1900'lü yılların başlarında Lewis Madison Terman çok önemli iki çalışma ile üstün zekâlılar tarihine alanın öncüsü olarak geçmiştir. Bu çalışmalarından ilkinde Terman, Stern'nin fikirlerini geliştirmiş, Binet'in testini yeniden düzenleyip standartlaştırarak *Stanford-Binet Intelligence Scale* adını vermiştir (Halonen ve Santrock, 1996). İkinci ve üstün zekâlılar alanına esas katkı sağlayan çalışması 2020 yılına kadar sürmesi beklenen, 1528 üstün zekâlı öğrenci ile yaptığı *Genetik Studies of Genius* adı ile yayımlanan çalışmasıdır. Bu çalışmaya katılanların 672'si kız, 856'sı ise erkektir. Ortalama yaşları 12 olan bu çocuklardan erkeklerin IQ ortalaması 151,5 iken

kızların IQ ortalaması 150,4'dür. İlki 1922 yılında olmak üzere ortalama beş yılda bir, çeşitli testler kullanılarak ve görüşmeler yoluyla bu kişilerle iletişim kurulmuş ve veri toplanmıştır (Davis ve Rimm, 2004). Bu çalışmanın birçok önemli bulgusunun yanında üstün zekâlılar alanına en önemli katkısı, toplumun ve devletlerin bu çocuklara ve eğitimlerine karşı daha duyarlı hale gelmesi olmuştur (Smith, 1998).

Hollingworth 1920'li yıllarda üstün zekâlılar ile ilgili çalışmalara yoğunlaşmış ve çalışmalarında IQ ölçmekten ziyade üstün zekâlıları tanıtmaya önem vermiştir. Hollingworth yaptığı çalışmalarla üstün zekâlılar alanında saygın bir yer edinmiştir. Hollingworth, kalıtımın etkisini kabul etmekle beraber eğitimin ve çevrenin üstün zekâlılarda var olan potansiyelin ortaya çıkıp gelişmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Hollingworth, IQ'su 180 üzeri çocuklarla yaptığı araştırmalarla da bilinmektedir (Plucker, 2007c).

Sputnik uydusunun 1957 yılında Sovyetler tarafından uzaya gönderilmesinin üstün zekâlıların eğitimi alanına çok önemli etkileri olmuştur. Bu olay başta Amerika olmak üzere batılı ülkelerin üstün zekâlılar alanına ait politika ve bakış açılarını sorgulamalarına; bilim, mühendislik ve matematik alanlarında yeteneklilerin bulunup eğitilmesinde ciddi hata ve eksikliklerinin olduğunu fark etmelerine yardımcı olmuştur. 1957'den sonra da üstün yetenekliler eğitiminde, eğitim bakanlıklarının desteği ile eğitim programları ve tanılama boyutlarında hızla yeni uygulamalara geçilmiş ve tüm üstün yeteneklilere ulaşacak bir eğitim yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır (VanTassel-Baska, 1998).

Sidney Marland, 1969 yılında, Amerikan Kongresi'nin eğitim komisyonu tarafından üstün zekâlılar ile ilgili kapsamlı bir rapor hazırlaması için görevlendirilmiştir. Marland, üstün zekâlılara ilişkin raporunu 1972 yılında tamamlamıştır, tanım bağlamında etkileri günümüze kadar devam etmiş ve bu rapor tarihe "Marland Raporu" olarak geçmiştir. Yetenek alanlarına göre üstün zekâlıları tanımlayan bu rapor farklı ülkeler ve eyaletler tarafından da üstün zekâlılara yönelik eğitim politikalarında temel alınmaya başlanmıştır (McClellan, 1985). Rapor sonucunda Amerikan Hükümeti, Eğitim Bakanlığı'nda üstün zekâlı ve yeteneklilere yönelik ofis oluşturmuş, ayrıca üstün zekâlıların eğitimlerine yönelik proje ve araştırmalara maddi destek vermeye başlamıştır (Walker, 2002).

20. Yüzyıl'ın sonlarına doğru üstün zekânın anlamı ve doğası üzerine farklı teoriler öne sürülmeye başlanmıştır. Marland Raporu'nun da etkisi ile modern teoriler IQ kavramından çok, çoklu yetenek vurgusu yapmışlardır (Davis ve Rimm, 2004). Modern çağın önemli kuramlarından biri Renzulli'nin 1978 de açıkladığı üçlü halka kuramıdır. Yaşamları boyunca üstün başarı göstermiş yetişkinleri inceleyen Renzulli, üstün performansın altında iç içe geçmiş üç belirgin özellikten söz etmektedir. Bu özellikler ortalamanın üstünde yetenek, yüksek düzeyde yaratıcılık ve görev sorumluluğudur. Üstün yetenekli kabul edilebilmek için bu özelliklerin üçünün de bulunması gerekmektedir (Renzulli, 2005).

Renzulli'nin kuramına benzer bir kuram da Tannenbaum tarafından 1980 yılının başlarında geliştirilmiştir. Denizyıldızı olarak tanımlanan bu kuramda Tannenbaum (1986), üstün yeteneğin psikolojik ve eğitimsel temelli bir olgu olduğunu ve genel yetenek, özel yetenek, çevresel faktörler, zihinsel olmayan faktörler ve şans faktörü olmak üzere beş faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Tannenbaum'un Denizyıldızı modeline göre, üstün zekâ potansiyelinin ortaya çıkması için bu faktörlerin her biri gerekli fakat tek başına yeterli değildir; başarı tüm faktörlerin kombinasyonuna bağlıdır (Tannenbaum, 1997).

Zekâ ile ilgili önemli araştırmalar yapan Sternberg, zekâ kavramına yönelik çoklu faktör yaklaşımı geliştiren başka bir teorisyendir. Sternberg, belli ölçüm araçları ile ölçülen zihinsel yeteneklerin, zekânın tek bir yönünü yani akademik başarıyı ölçtüğünü ve zekâyı bütün olarak açıklamakta yeterli olmadığını belirtmiştir (Sternberg, 1985). Üçlü saç ayağı kuramı ile Sternberg, insan zekâsını birbiri ile etkileşim halinde olan analitik, pratik ve yaratıcı zekâ ile açıklamaktadır. Analitik zekâ, geleneksel zekâ testlerinde bulunan, problem çözme becerisini, mantıksal düşünmeyi, değerlendirme yapma becerilerini, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı kapsar. Pratik zekâ, günlük problemlerin çözümünde veya yeni ve alışılmadık günlük yaşam durumlarıyla baş etmede uygulama, kullanma, etkin hale getirme ve pratiğe dökme becerilerini ve bu becerileri kullanarak kişisel hedeflere ulaşmayı içerir. Yaratıcı zekâ ise daha önce karşılaşılmamış ve zekânın kullanılmasını gerektiren yeni durumlarla ilgili deneyimler süresince yaratma, icat etme, keşfetme, içgörü ve sezgilerin kullanılarak farklı ve etkili çözümlerin geliştirilmesidir (Sternberg, 1999). Sternberg (2003), bu üç zekâ alanında dengeli başarıyı yakalayan bir bireyin başarılı zekâyı sahip olduğunu belirterek Başarılı

Zekâ Kuramı'nı da geliştirmiştir. Sternberg'e göre başarı zekâsı, bireyin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini, güçlü yönlerinden faydalanma yollarını bulup zayıf yönlerini dengelemesini veya telafi etmesini ifade eder.

Son yıllarda alana farklı bir bakış açısı getiren popüler bir çalışma da Gardner'ın çoklu zekâ kuramıdır. Gardner, ilk çıktığında yedi tür zekâ alanından ibaret olan Çoklu Zekâ Kuramı'na daha sonra bir tür daha eklemiştir. Bu zekâ alanları; sözel zekâ, matematiksel zekâ, görsel zekâ, müziksel zekâ, içsel zekâ, sosyal zekâ, bedensel zekâ ve doğacı zekâdır. Gardner, zekâ testlerinin tek boyutlu IQ testleri ile sınırlandırılmasını eleştirmekte, dünyaya farklı bakış açılarının var olduğu fikrini temel alan yaklaşımı sayesinde insanlarda var olan farklı zekâların geliştirilerek başarının, akademik başarı ile sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmektedir (Gardner, 1993). Çoklu Zekâ Kuramı üzerine çalışmalar yapan bir başka isim olan Gagné, farklı zekâların farklı alanlarda öne çıktığını ve bu alanları da akademik, mekanik, sanatsal, kişilerarası ve sportif yetenekler olarak sınıflandırmaktadır (Gagné, 1991). Ayrıca Gagné üstün yetenekliliğin düşükten yükseğe doğru hafif (*mild*), orta (*moderate*), yüksek (*high*), ender (*exceptional*) ve olağanüstü (*extreme*) olmak üzere beş kategorisi olduğunu belirtmektedir (Gagné, 1995).

Amerika ve Avrupa başta olmak üzere dünya genelinde, 1990'lı yılların sonundan başlamak üzere yirmi birinci yüzyılda, üstün zekâlılara ve bu bireylerin eğitimlerine karşı ciddi bir ilginin başladığı görülmektedir. Hemen hemen tüm ülkeler alandaki yeni eğilimler ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle kendilerine özgü bir üstün zekâlılar politikası geliştirmiştir (Davis ve Rimm, 2004). Bazı ülkeler üstün zekâlılara yönelik özel okullar, programlar açarken, bazıları ayrı okul açmak yerine var olan okullar içinde eğitimlerini desteklemekte, bazıları da matematik, bilim ve sanat alanında düzenledikleri yarışmalarla üstün zekâlılara yönelik politikalarını kurgulamaktadırlar (Perrson, Joswig ve Balogh, 2000 akt. Davis ve Rimm, 2004).

Üstün Zekâ Tanımları

Üstün zekâ, üstün yetenek ve dâhilik gibi kavramlar hem toplum içinde hem de uzmanlar arasında çok tartışılan kavramlar olmuşlardır. Üstün zekâlı kime denir? Yetenekli ve zeki olmak aynı anlama gelir mi? Hangisi diğerini kapsar? Tartışmaları günümüze kadar devam eden ve hala üzerinde uzlaşmaya varılamayan sorulardır. Üstün

zekânın tanımı üzerine yazılan kaynaklara bakıldığında konunun önemli ve tartışmalı olduğu birçok kaynakta belirtilmektedir (Davis ve Rimm, 2004; Kaufman ve Sternberg, 2008; Renzulli, 2002; Van-Basel Task, 1998 ve Ziegler ve Heller, 2000). Aşağıda üstün zekâyı tanımlamanın önemi ve üstün zekâ ile ilgili yapılan tanımlar ele alınacaktır.

Üstün Zekâ Tanımlarının Önemi

Üstün zekâ ve üstün yetenek tanımlarının dört nedenle hem önemli hem de karmaşık bir konu olduğu belirtilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Bu nedenlerin ilki, üstün zekâlı olarak bir eğitim kurumu tarafından tanılanmış olmak kişiye özel eğitimden yararlanma hakkı vermektedir. İkincisi, yapılan tanım, yoksul, azınlık, başarısız hatta kızlara yönelik negatif bir ayrımcılığa sebep olabilir. Üçüncüsü, yapılan tanım program olanaklarını, belli bir yetenek grubu ile sınırlayıp diğer yeteneklerin faydalanmasını engelleyebilir. Son olarak, bir etiket olan üstün zekânın kişiye hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceği gerçeğidir.

Üstün zekâ tanımları alan uzmanlarınca çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin, Renzulli (2002), tarihi gelişimini dikkate alarak muhafazakâr tanımlardan liberal tanımlara doğru bir sınıflama yaparken, Stankowski (1978) üstün zekâ tanımlarını beş kategoriye ayırmıştır; gerçek sonrası tanımlar, IQ tanımları, oran tanımları, yetenek tanımları ve yaratıcılık tanımları (akt. Davis ve Rimm, 2004). Farklı bir sınıflama ise Kaufmann ve Sternberg (2008) tarafından şu şekilde yapılmaktadır: Alana genel modeller, alana özgü modeller, sistem modelleri ve gelişimsel modeller. Bu sınıflamaların hepsinde alanın tarihsel gelişimi ve dönüşümüne paralel olarak bir önceki tanıma ya da yaklaşıma eklemeler yapılarak ve ayrıntıya inilerek geliştirildiği görülmektedir. Kaufman ve Sternberg'in sınıflandırması üzerinden gidilecek olursa birinci grup üstün zekâlılık nedir? sorusunu sormakla başlamışlar ve bunun cevabını zekâ testlerinin ölçüm sonuçları ile vermişlerdir. İkinci grup üstün zekâlılığa, zekâ testlerinden çok farklı ve çoklu bir yaklaşım geliştirmişler. Üçüncü gruptaki araştırmacılar, ilk iki grubun yaklaşımının da önemli olduğunu belirtip ek olarak başka psikolojik değişkenlere de üstün zekâlılığının tanımında yer vermişlerdir. Son grup ise çok geniş bir bakış açısı ile ilk üç gruba ait birçok düşünceye ek olarak yeteneği, salt bireye indirgmeden çevresel faktörleri de kapsayan gelişimsel bir yaklaşımla irdelemişlerdir (Kaufman ve Sternberg, 2008, s. 79).

Galton (1892)'un çalışmasından günümüze kadar süren tarihsel sürece bakıldığında, üstün zekâlılar ile ilgili yapılan çok fazla ve farklı tanımın varlığı, konuya hâkimiyeti zorlaştırmakta ve kafa karışıklığını kaçınılmaz hale getirmektedir (Ziegler ve Heller, 2000). Alanda bir başucu kaynağı olarak kabul gören *Conceptions of Giftedness* adlı eserde günümüzde önemli olduğu kabul edilen 16 farklı bakış açısı tartışılmaktadır. Eserde, Borland'ın üstün zekâ tanımına hiç gerek olmadığını iddia eden bakış açısından, Callahan ve Miller'in çok daha geniş ve güçlü tanımlara ihtiyacımız olduğu fikrine kadar geniş bir fikir yelpazesi sunulmaktadır (Sternberg ve Davidson, 2005, s.viii).

Başlıca Üstün Zekâ Tanımları

Uzmanlar, üstün zekâ ile ilgili farklı tanımlar yapmışlardır. Alan uzmanların üstün zekâyâ bakış açıları yaptıkları tanımlar üzerinde belirgin bir etki göstermektedir. Galton (1892)'un çalışmasında, üstün zekâyı bir bakıma kalıtımsal yetenek olarak nitelemesi, üstün zekâ tanımları tarihçesi içinde bir öncü olarak kabul edilebilir (Akt. Kaufman ve Sternberg, 2008). Terman (1926, s. 43), Galton'un teorisini ve geliştirdiği testi kullanarak üstün zekâyı yüksek IQ ile eş değer tutmuştur. Ona göre zekâ testlerinde üst %1'lik dilim üstün zekâyı oluşturmaktaydı. Terman, Stanford- Binet Zekâ Ölçeği'nde 135 puanı üstün zekâlı olmak için eşik kabul etmiştir. Belli alanlara özgü yaratıcı ve sanatsal yeteneklerin ihmali, dezavantajlı öğrencilere yönelik ayrımcılığı ve eşik puan değerinden bir birim aşağı alanları bile üstün zekâlı olarak sınıflandırmamasına rağmen Terman'ın bu yaklaşımı özellikle tanılama da popülerliğini devam ettirmektedir (Renzulli, 2002).

Terman'ın bu yaklaşımını doğru bulmayan araştırmacılar, zekâyı tek faktör ile açıklamaktan çok, performans temelli başka faktörlerle açıklamayı uygun bulmuşlardır. Witty (1958), üstün zekâ tanımını genişleterek, sanat, edebiyat veya liderlik gibi insan aktivitelerinin herhangi birinde önemli farklılık gösteren çocukları kapsamı gerektiğini belirtmiştir.

Renzulli, üstün zekâ tanımını birey değil davranış kavramı üzerinden yapmakta ve geliştirdiği üçlü halka yaklaşımı ile bunu açıklamaktadır. Üstün davranışlar, üç temel insan özellikleri kümesi olan normalüstü yetenek, yaratıcılık ve yapılan işe bağlılığın etkileşimi ile ortaya çıkar. Renzulli, üç özelliğin de üstün davranışın gelişmesine aynı derecede katkı sağladığını ve her üçünün de önemli olduğunu belirtmektedir (Renzulli

ve Reis, 1997). Bu üç özelliğin birincisi olan normalüstü yetenek, genel yetenek ya da özel yetenek gerektiren bir alanda gösterilen üst düzey performans ya da potansiyeldir. Normalüstü yetenek hem genel yetenek olarak tüm alanlarda hemde özel yetenek olarak belirli bir alanda görülebilir. Renzulli, bunu bir alanda gösterilen performansın %15 ile %20 üst dilimi olarak belirtmektedir (Renzulli, 2005). Bu görüş, üstün zekâlılığı test sonuçlarına göre %3 ile %5 üst dilime yerleştiren Marland Raporu gibi geleneksel yaklaşımlardan farklılık göstermektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Renzulli ayrıca üstün zekâ olgusunu iki türe ayırmıştır: Akademik üstün zekâ (school-house giftedness) ve yaratıcı-üretken üstün zekâ (creative-productive giftedness). Renzulli, birinci türü tüketiciler diğer grubu ise üreticiler olarak adlandırıp tarihte hatırlanan ve gerçek anlamda üstün zekâlı olarak kabul edilenlerin IQ testlerinden yüksek puan alanların değil, üretici olanların olduğunu belirtmektedir (Renzulli, 2005).

Üstün zekâlılık ile ilgili yapılan başka bir tanım ise, üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı ele alınması gerekliliğini vurgulayan Gagné'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) dir. Gagné (2000), bir yetenek alanında akran gruplarının içinde en az üst %10'luk dilime giren doğal yeteneğe sahip bireyi üstün zekâlı olarak tanımlanmaktadır. Yeteneği ise sistematik olarak geliştirilmiş yüksek beceriler kümesi olarak tanımlanmaktadır. Gagné, dört farklı doğal yetenek olarak yaratıcılık, zihinsel, sosyal-duyuşsal ve duyu- motor yetenekleri tanımlamıştır. Ayrıca akademik, sanat, iş, sosyal, spor ve teknoloji gibi farklı performans alanları belirlemiştir. Gagné, yeteneklerin gelişmesinde hem çevrenin hem kişisel özelliklerin önemli olduğunu belirtmekte ayrıca şans faktörüne de geliştirdiği modelde yer vermektedir (Gagné, 2005).

Üstün yetenekliliği gelişimsel bir yaklaşımla irdeleyen Tannenbaum (1986) ise üstün yetenekli kişilerin insanlığa sanat, kültür, edebiyat, bilim gibi alanlarda katkı sunan kişiler olduklarını belirtmekte ve üstün zekâlılığın yetişkinler için geçerli bir kavram olduğunu, çocukların yalnızca buna uygun aday olabileceklerini belirtmektedir. Tannenbaum, çocukta var olan potansiyelin gerçek üstün yeteneğe evrilmesi için beş psikolojik ve sosyal faktörün gerektiğini ileri sürmekte ve bunları da genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörleri olarak tanımlamaktadır. Bunların hepsinin farklı yetenekler için farklı oranlarda da olsa gerekli

olduklarını yani üstün yeteneğin bunların bir tür kombinasyonu olduğunu belirtmektedir. Gagné, üstün yetenek (giftedness) kavramını var olan potansiyel anlamında kullanırken, Tannenbaum bunu bir sonuç anlamında kullanmaktadır (Kaufmann ve Sternberg, 2008). Tannenbaum (2000) yetişkinlikte görülen yetenekleri ender yetenek, artık yetenek, hisseli yetenek ve tuhaf yetenek olarak dört kategoride ele almıştır. Hisseli yeteneklere sahip olanlar fizik, eczacılık, mühendislik vb. alanlarda uzman olanlardır. Ender yetenekler, bilimsel yaratıcılık ya da sosyal liderlik gibi alanlarda görülürler. Artık yetenekliler insan yaşamının kalitesini arttıran, zenginleştirilenlerdir (Bach, Picasso gibi). Tuhaf yetenekler ise daha çok uygulama alanı olarak bahsedilen diğer alanlardan farklılık gösteren yetenek türleridir.

Üstün zekâlılar alanına çok önemli katkılar sunan Sternberg (2005), bir sistem modeli olarak WICS modelini ortaya atmıştır. Bu modele ilk harflerini veren Erdem (*Wisdom*), Zekâ (*Intelligence*), Yaratıcılık (*Creativity*) ve bunların Sentezi (*Syntesis*) olmazsa olmazlardır. Sternberg, zekâyâ yönelik üçlü saç ayağı modelinin faktörleri olan analitik zekâ, pratik zekâ ve sentetik zekâyı da bu modele entegre etmiştir. Bu modelin temel iddiası, hayatta insanların sadece kendisi için iyi olanı değil de herkes için iyi olanı yapabilmesi için yaratıcı becerileri, akademik zekâyı ve pratik zekâyı, erdemli tutumlar ile sentezlemesi gerekmektedir. Bu bakış açısı ile üstün zekâlı insanlar bunların hepsinde çok üstün olmak zorunda değildirler. Fakat üstün zekâlılar, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak ve zayıf yönlerini geliştirerek dünyaya uyum sağlayan ve onu şekillendirebilen insanlardır (Sternberg, 2003). Ayrıca Sternberg, zekâ, yaratıcılık ve erdemli olmanın başat rol oynadığı bu sistemde, motivasyon ve çalışma enerjisinin de yadsınamayacak birer gereksinim olduklarını belirtmektedir (Sternberg, 2005).

Sternberg ve Zhang (1995) tarafından üstün zekâ kavramına farklı bir bakış açısı ile geliştirilen Beşgen Kuramı (*The Pentagonal Implicit Theory of Giftednes*) üstün zekâyı değerler üzerinden açıklanmaktadır. Bu teoriye göre birini üstün zekâlı olarak tanılamak için karşılanması gereken beş koşul bulunmaktadır. Bunlar; mükemmellik, nadirlik, üretkenlik, kanıt ve değer koşuludur. Mükemmellik koşuluna göre bireyin bir ya da birkaç alanda olağanüstü performans göstermesi gerekmektedir. Nadirlik koşulu, yüksek seviyede başarı gösterilen en az bir özelliğe sahip olunması ve bunun akranlarına göre çok az rastlanan bir özellik olması gerekmektedir. Üretkenlik koşulu, üstün olunan alanda ortaya ürün koymayı ve bunun bir kereden fazla tekrarlanabilir

olması gerektiğini anlatır. Kanıt koşuluna göre, üstün olunan özelliğin geçerlik kazanması için testlerle ya da somut durumlarla ispatlanması gerekmektedir. Son olarak değer koşuluna göre, bireyin üstün yeteneğinin, yaşadığı toplum tarafından değerli bulunması gerekir.

Taylor (1986), üstün zekâ ya da üstün yetenekli diye tanımlamaya gerek duymadan tüm öğrencilerde ortaya çıkarılmayı bekleyen farklı yetenekler olduğu düşüncesi ile çoklu- yetenek totem çubukları modelini kurgulamıştır. Bu model ilk başta altı daha sonradan yeni eklemelerle dokuza çıkarılan yetenekleri içermektedir. Bunlar; akademik, yaratıcı düşünme, planlama, iletişim, öngörüle bulunma, karar verebilme, uygulama, insan ilişkileri ve fırsatları değerlendirme yetenekleridir. Taylor, hangi öğrencinin üstün yetenekli kabul edileceği ve programa alınacağını, odaklanılan yeteneklere göre değişeceğini belirtmektedir.

Dabrowski, üstün zekâlıların duygusal hayatının anlaşılmasında öncü kabul edilen beş farklı aşırı uyarılabilirlik düzeyi (*overexcitability*) üzerine kurulu bir gelişimsel yaklaşım modeli sunmuştur (Silverman, 1998). Olumlu Parçalanma Teorisi (*Theory of Positive Disintegration*) olarak adlandırılan bu teoriyi Dabrowski, kendi hayatında karşılaştığı acılar, adaletsizlikler, ölüm gibi durumlar ve insan varlığının anlamaya yönelik isteğinden etkilenerek geliştirmiştir (Nelson 1992, akt Sivermam, 1998). Teori, yetişkinlikte beş düzey gelişimi ve çocuklukta bunların göstergesi olan beş gelişimsel -aşırı uyarılmışlık- düzeyi tanımlamaktadır. Gardner'ın zekâ alanları gibi içsel olan bu beş tür aşırı uyarılabilirlik durumu; psikomotor, duygusal, düşünsel, imgesel ve duygusal durum olarak belirtilmektedir. Çoklu düzey potansiyel gelişimin esas alındığı bu yaklaşımın birinci aşamasında; yetenekler, zekâ ve özel beceriler, ikinci aşamada gerekli fakat çoklu düzeylerde gelişim için yeterli görülmeyen aşırı uyarılmışlıklar ve son aşamada ise gelişimin özünü oluşturan içsel psişik dönüşüm bulunmaktadır (Jackson, Moyle and Piechowski, 2009).

Yaklaşımında geçen beş tür aşırı uyarılabilirlik durumu kısaca şöyle açıklanabilir: Psikomotor durum, aktif ve enerjik olmak için bir enerjiye sahip olmak, yerinde duramayan bir yapıya sahip olmak gibi özellikleri içerir. Örneğin hızlı konuşma, pazarlık yapma ve hızlı oyunları sevmek gibi. Duyusal durum, duygusal ve estetik hazza ve duygusal gerilimlerin duygusal ifadesini içerir. Örneğin koklama, tatma ve dokunma gibi duyuları yüksek derecede göstermek duygusal olarak aşırı uyarılmışlık olarak

düşünülebilir. Düşünsel durum, beynin yoğun aktiviteleri olan gerçekleri araştırma, analiz etme, idealizm, sorgulama, keşif ve öğrenme gibi özellikleri kapsar. İmgesel durum, bağlantı kurabilme gücü, icatlar, fantastik düşünce, hayal kurma gibi özellikleri içerir. Duygusal durum ise duyguların yoğun ve derin olarak hissedilmesi, kendi kendini inceleme gibi özellikleri kapsar ve gelişimsel potansiyele en fazla katkı yapan durum olarak kabul edilir (Silverman, 1998).

Üstün zekâlı çocukların, normal yaşlılarına göre hem fiziksel hem zihinsel hem de duygusal anlamda daha ileri düzeyde gelişim göstermelerini sağlayan kapasiteleri olduğu iddia edilmektedir. Örneğin dâhilerin zihinsel kapasiteleri daha fazladır. Üstün zekâlıların farklılıklarının en rahat görüldüğü alan düşünsel alandır. Örneğin, Frank (2006)'a göre; zekâ, problem çözme becerisi ile ilgiliyken, aşırı uyarılmışlık problem çözmeye sergilenen azimle ilgilidir (Akt. Jackson, Moyle and Piechowski, 2009).

Üstün zekâ kavramı ile doğrudan ilişkili olmasa da Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, zekâ kavramına getirdiği farklı bakış açısı ile alanda etkisini hissettirmektedir. Gardner'a göre çoklu zekâlar hiyerarşik olarak bir genel zekâ kavramının altında toplanan sabit yetenekler değildir. Bunlar birbirlerinden bağımsız bilişsel sistemlerdir (Kaufmann ve Sternberg, 2008). Çoklu zekâ kuramı, psikolog ve eğitimcilerin zekâ kavramına yönelik tutumlarına ve üstün zekâlılar için hazırlanan eğitim programlarına etkileri bağlamında önemli bir kuramdır.

1983 yılında yedi zekâ türü olduğunu ortaya atan Gardner, 1999 yılında bu yedi tür zekâyı bir boyut daha eklemiştir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre; sözel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişiler arası zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz tür zekâ vardır. Sözel zekâ, okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü dili kullanabilme gibi becerileri içerir. Mantıksal-matematiksel zekâ, tümevarım, tümdengelim, analiz edebilme gibi akıl yürütme ve sayısal hesaplama becerilerine dayalı zekâdır. Görsel uzamsal zekâ, üç boyutlu düşünebilme, yeniden yaratma, değiştirip dönüştürme gibi becerileri içerir. Müziksel zekâ, sesleri ayırt edebilme, ritim, tınlama duyarlılığı gibi becerilere dayanır. Bedensel-kinestetik zekâ, bedenin bir bölümünü ya da tamamını kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanır. Kişiler arası zekâ, başkalarını tanıyabilme, etkili iletişim kurabilme becerilerini içerir. İçsel zekâ, kişinin kendini tanıması, duygu ve düşünce yapısının farkında olması şeklinde tanımlanabilir. Doğacı zekâ, doğayı

tanıma, ona katkıda bulunma ve onunla uyum içinde yaşayabilme becerilerini içerir (Gardner, 1999).

Üstün zekâlıları tanımlamaya yönelik Avrupa çıkışlı bir model ise Münih Modeli diye adlandırılan Heller, Perlet ve Hany tarafından geliştirilen çok faktörlü bir modeldir. Model birbirine bağımlı dört faktör boyut üzerine kuruludur. Bunlar; göreceli olarak birbirinden bağımsız yedi yetenek faktörü, sekiz performans alanı, kişilik faktörleri ve çevresel faktörlerdir. Bunlardan kişilik faktörleri ve çevresel faktörler bireysel potansiyellerin mükemmel performansa dönüşmesinde etkili olmaktadır (Heller, Perleth ve Lim, 2005). Bu modele göre üstün zekâ kavramı motivasyon, öğrenme ve çalışma stratejileri gibi bilişsel olmayan faktörler ve sosyal faktörlerle birebir ilişkili değişkenler çerçevesinde çok faktörlü bir yapı olarak tanımlanmıştır (Heller, Perleth, ve Lim, 2005).

Piirto (1995), üstün zekâ kavramını piramit yaklaşımı ile açıklamaya çalışmıştır. Bu yaklaşıma göre üstün yetenek üç temel alan üzerine kurulur. Bunların en temeli kişisel nitelikler, sonra asgari IQ eşiği ve en üstte de özel yetenek gelmektedir. Piirto, bunların hepsinin hem kalıtım hem de çevre ile bağlantılı olduklarını belirtmiştir.

Üstün Zekâ İle İlgili Kurumsal Tanımlar

Üstün zekâ alanının tarihsel gelişimi sürecinde devletler ve kurumlar tarafından üstün zekâlı/yeteneklilere yönelik çeşitli zamanlarda resmi tanımların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, 1972'deki Marland Raporu'nda yapılan üstün zekâ tanımı, üstün zekâlılara farklı bir bakış açısı getiren ve Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkede referans alınan önemli bir tanım olarak kabul görmektedir. Bu tanıma göre üstün zekâlı; "Seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş çocuktur. Bunlar kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyan çocuklardır. Bu çocuklar, aşağıdaki alanların biri, birkaçı veya bunların birleşmesinden oluşan bir bütünlük içinde yüksek başarı gösterirler ve gizil güçlere sahiptirler." Marland Raporu üstünlük gösterilebilecek alanlar olarak altı alan tanımlamıştır. Bunlar; genel zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcı/üretici düşünme, liderlik yeteneği, görsel ve sanatsal yetenek ve psikomotor yetenek alanlarıdır (Marland, 1972).

Marland Raporu'ndan sonra Amerika'da 1978, 1988 ve 1993 yıllarında üstün zekâ tanımlarında güncelleştirmelere gidilmiştir. Bunlardan sonuncusu olan 1993 yılındaki tanım şu şekildedir; Üstün zekâlı çocuklar ve gençler, yaşitlarının tecrübe ve çevreleri ile karşılaştırıldıklarında üstün yetenek sergileyen ya da onu sergileyecek potansiyele sahip olanlardır. Bunlar, zihinsel, yaratıcı, sanatsal veya liderlik kapasitesiyle ilgili alanlarda veya özel akademik alanlarda yüksek performans yeterliliği gösteren ve yeterliklerini tam olarak geliştirebilmeleri için genellikle okul tarafından sağlanmayan hizmetler veya etkinliklere gereksinim duyan öğrenciler, çocuklar veya gençlerdir. Üstün yetenek, gelir düzeyleri farklı tüm kültürel grupların çocuklarında ve gençlerinde ve tüm alanlarda vardır (Davis ve Rimm, 2004). Son yapılan tanımda psikomotor yeteneğin bulunmaması dikkati çekmektedir.

Türkiye'de 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi'nde Üstün yetenekli çocuk, “genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş çocuklardır” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1991). Üstün zekâlı öğrencilere eğitim vermek amacıyla kurulan Bilim Sanat Merkezleri yönergesinde ise “üstün yetenekli öğrenciler/çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar/öğrencilerdir” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2007).

Ayrıca üniversite tabanlı bir program olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'nin temelini oluşturan üstün yetenek tanımı şöyledir: Üstün yetenek, insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasitedir (Sak, 2011 s: 215).

Genel olarak yapılan tanımlara baktığımızda zaman içerisinde üstün zekânın sadece genetik kaynaklı olduğu fikri değişmiştir. Günümüzde alan uzmanları üstün yeteneği daha çok özel yetenekler üzerinden tanımlamaya yönelmişlerdir. Ayrıca gelişimsel yaklaşımlarla, üstün yeteneklerin sabit belirtilerini belirlemeden çok, yeteneklerin gelişim süreçlerini açıklamaya yönelik bir yaklaşım tarzının da uzmanlar arasında arttığı görülmektedir (Kaufmann ve Sternberg, 2008).

Üstün Zekâlı/ Yetenekli Öğrencilerde Etiketlenme Olgusu

Tanımlama süreçleri, öğrencilerin nitelikli eğitim ya da özel eğitim alabilmeleri için gereklilik haline gelmiştir. Bu da çocuğun/bireyin durumuna ad koymayı diğer deyişle etiketlemeyi getirmiştir. Öğrencilerin etiketlenmesi, özellikle özel eğitimin gerekliliği ön plana çıkmaya başladıktan sonra yaygınlaşmıştır. Özel eğitimden yararlanması gereken öğrencilerin belirlenebilmesi için çeşitli testler yapılarak bu öğrencilerin uygun eğitimi almaları sağlanmaktadır.

Özel eğitim alanında çalışan uzmanlar etiketlenmeyi genellikle gerekli görüyor iseler de etiketlenmenin bazen hem etiketlenene hem de etiketlenenin sosyal çevresine olumsuz etkileri olmaktadır. Etiketleme teorisini ilk ortaya atan kişilerden biri olan Becker (1963), etiketlenmenin hem çocuğun davranışlarında hem de çocuğa karşı toplumun ve çevresinin davranışlarında ciddi değişiklikler yarattığını belirtmektedir. Yine çocukların sınıflandırılması ve etiketlenmesi üzerine önemli bir çalışma olarak kabul edilen “çocukların geleceği” adlı çalışmada, Hobbs (1975) etiketlenmenin çok güçlü ve etkili bir uygulama olduğunu belirtmiş, özellikle olumsuz etiketlenme diyebileceğimiz “zihin özürülü” gibi etiketlemelerin etiketleneni olumsuz etkilediğini ileri sürmüştür. Tüm bu olumsuzluklarına rağmen uzmanlar, hem alandaki çalışanların iletişimini kolaylaştırdığı hem de çocukların uygun eğitim olanaklarına kavuşması için etiketlemeyi gerekli görmekte-dirler.

Etiketlenme üzerine çalışan uzmanlar, genellikle olumsuz etiketlenme üzerine çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarda yer alan katılımcıların yetersizliği olan gruplardan seçilmiş olması ya da onlar üzerinde çalışılıyor olması nedeniyle de etiketlenmenin daha çok olumsuz sonuçlarını göz önünde bulundurmuşlardır. Öte yandan özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları için üstün zekâlı/yetenekli bireyler de etiketlenmektedirler. Üstün zekâlılarda etiketlenme üzerine çalışan bazı araştırmacılar, öğrencilerin etiketlenip, özel bir grup olarak diğerlerinden farklı bir eğitim almalarını etik bulmazlarken (Shapon-Shevin, 1987), diğerleri bu konuda bir kaygı olmaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte bu öğrencilerle çalışanların birincil sorumluluğu, etiketlenmenin olumsuz etkilerini en aza indirmek olmalıdır (Clark, 1997).

Üstün Zekâ Etiketinin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Etiketleme sosyal bir süreçtir. Olumlu veya olumsuz tüm etiketler sosyal algıyı etkileyen birer sembol olarak kişi ve sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi etkiler (Cornell,1983 s.323). Üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olan çocuğun tutumları ve davranışları, ona yakın çevresi ile olan ilişkilerinden etkilenmektedir. Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986) etiketin, çocuğun kişiliğinin bir parçası olmasını eleştirmektedirler. Etiket, çağrışım olarak iyi veya kötü, yararlı veya zararlı fark etmeksizin çocuğun özbenliğinin gelişimine etki etmektedir. Örneğin, etiketlenmiş bir üstün zekâlı çocuk sorularla, varsayımlarla ve tepkilerle karşılaşır. Bunlar eğitsel veya ailesel olabilirler. Bir çocuk farklı bir etikete sahip olduktan sonra, hayatında duygusal, sosyal ve akademik olarak değişiklikler olur.

Üstün zekâlılarda etiketlenmeye yönelik hem üstün zekâlıların algıları hem de diğerlerinin algıları ile ilgili çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamıştır. O yıllarda yapılan ilk çalışmalarda genelde etiketlemeye ve etiketlemeye bağlı olarak öğrenciler için hazırlanan programlara yönelik olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986). 1970'lerde yapılan çalışmalarda genelde programlara yönelik olumlu tutumun devam ettiği gözlenmekle beraber etiketlemeye karşı olumsuz görüşlerde ortaya çıkmaya başlamıştır. 1980'lerde de üstün zekâ etiketinin etkilerine yönelik çalışmalar devam etmiş ve bir kısım araştırmacılar bu etiketin öğrencilerde çok olumlu etkisinin olduğunu belirtirken diğer bir kısmı ise mükemmeliyetçilik, stres, okula karşı olumsuz tutum ve başarısızlık gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir (Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988). Özellikle 1990'lardan sonra yapılan çalışmalarda üstün zekâlı olarak etiketlenmenin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Feldhusen ve Dai, 1997; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998).

Moulton, Housewright ve Bailey (1998) tarafından yapılan bir çalışmada 14 üstün zekâlı öğrenciye, üstün zekâ etiketini nasıl algıladıkları sorulmuştur. Bulgular en yüksek beş olumlu algının; içsel tatmin, özel olma hissi, farklı eğitim alma hakkı, başka üstün zekâlılarla birlikte olma fırsatı ve üstün zekâlılar sınıflarında özel deneyimler edinme fırsatları olduğunu ortaya koymuştur. En yüksek 5 olumsuz algı ise; ebeveyn

beklentileri/baskısı, damgalanma, öğretmenlerin beklentileri/baskıları, arkadaşları tarafından sömürülme ve yetersiz danışmanlık hizmeti olarak belirlenmiştir.

2009 yılında 6,7 ve 8. sınıflara devam eden üstün ve çok üstün zekâlı olarak tanımlanmış 66 öğrenci ile yapılan bir çalışmada (Berlin, 2009), öğrencilerin üstün zekâlı olma etiketine yönelik algıları araştırılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin etiketin olumlu ve olumsuz yönlerini sıralamaları istenmiştir. Çalışma sonuçları, üstün zekâlı ve çok üstün zekâlı öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz etiket algıları sıralamaları arasında farklılıklar olduğunu açığa çıkarmıştır. Çok üstünlerin, etikete ilişkin ilk beş olumlu algı sıralamalarında; özel deneyimler, sunulan büyük fırsatlar, farklı müfredata tabi olma, sıkıcı olmayan eğlenceli sınıf ortamı ve daha iyi öğretmenler yer almıştır. Üstün zekâlı grubun ilk beşi ise; sunulan büyük fırsatlar, sıkıcı olmayan eğlenceli sınıf ortamı, daha iyi öğretmenler, ebeveynleri mutlu etme ve gururlandırma ve farklı müfredata tabi olma şeklinde oluşmuştur. Çok üstün grubu etikete ilişkin olumsuz algıları; fazla ödev, başarmaya yönelik içsel baskı, aile baskısı, üstünlere yönelik öğretmenlerin önyargıları ve insanların yüksek beklentileri biçiminde sıralamışlardır. Üstün zekâlılar grubu ise etikete ilişkin olumsuz algı sıralamasını; aile baskısı, fazla ödev, başarmaya yönelik içsel baskı, üstünlere yönelik öğretmenlerin önyargıları ve insanların yüksek beklentileri olarak sıralamıştır.

Üstün zekâlıların medyada nasıl ele alındıkları ile ilgili O'Connor (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, 2006- 2008 yılları arasında İngiltere'de yayınlanan gazeteler incelenmiştir. Bu çalışmada 187 habere ulaşılmıştır; Haberlerin 17' sinin akademik alanda üstün zekâlılar ile, 15'inin sportif alanlarda yetenekliler ile 13' ünün ise müzik alanındaki yetenekliler ile ilgili oldukları belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik alanda yetenekli olanların sportif ve müzik alanında yetenekli olanlara göre daha olumsuz şekilde haberlere konu edildikleri görülmüştür.

Kunkel, Chapa, Patterson ve Walling (1995) 85 üstün zekâlı öğrencinin katılımıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada arkadaşlarına, üstün zekâlı olmanın nasıl bir şey olduğunu anlatan mektup yazmaları istenmiştir. Araştırmada öğrencilerdeki üstün zekâ etiketi ile ilgili yaygın düşüncenin olumlu olduğu ve çoğunluğun bunu başarı, kendini gerçekleştirme olarak açıkladıkları saptanmıştır.

Feldhusen ve Dai (1997) 305 üstün zekâlı öğrencinin, üstün zekâlı olmayan arkadaşları ile olan bağları üzerine gerçekleştirdikleri bir çalışmada, üstün zekâ

etiketinin kabulünü ölçmüşlerdir. Çalışma sonucunda, 15-17 yaş grubundaki gençlerin, arkadaşlık bağlarındaki olumsuz havanın daha fazla farkında oldukları belirtilirken, 9-11 yaş grubundaki çocukların ise etiketi daha fazla kabullendikleri saptanmıştır.

Hickey ve Toth (1990) yaptıkları bir literatür çalışmasında üstün zekâlı olarak etiketlenmenin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu belirtirken, araştırmacıların daha çok etiketlenmenin olumlu yönlerini savduklarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmalarında, etiketlenmenin olumlu havasına kapılarak üstün zekâlı çocuklara yönelik birçok yeni programın açıldığını saptamışlardır. Bununla beraber araştırmacılar, etiketlenmenin çocuklar üzerindeki uzun dönemde etkileri ile ilgili çalışmaların yapılmasının önemini de vurgulamışlardır.

Kerr, Colangelo ve Gaeth (1988) yaptıkları çalışmada üstün zekâlıların, kişisel, akademik ve sosyal yönden, sahip oldukları etiketlerine karşı algılarını ölçmeye çalışmışlardır. Bulgularında; üstün zekâlılığın kişisel olarak olumlu fakat başkaları tarafından olumsuz ya da karışık olarak algılandığını; kişisel gelişim ve eğitim anlamında olumlu, fakat sosyal ilişkiler anlamında olumsuz algılandığını belirtmişlerdir. Toplam 184 üstün zekâlı ergen ile yapılan bu çalışmada katılımcılar, üstün zekâlı olmanın iyi bir özellik olduğunu, fakat başkalarının üstün zekâlıların bu özellikleri hakkında olumlu düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Del Prete (1996) üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olmanın sonucunda çocukların, özellikle arkadaş çevresi tarafından kıskanıldığını ve süper olarak algılanmış olmanın ise diğerleri tarafından damgalanmaya yol açtığını belirlemişlerdir. Del Prete ayrıca başkalarının beklentilerini yerine getirerek, üstün olduğunu kanıtlama çabasının da çocuklar üzerinde baskı oluşturduğunu öne sürerken, bu etiketin bir artı değer mi yoksa omuzlarda yük mü olduğunun tartışılması gerektiğini belirtmiştir.

Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986) üstün zekâlı olarak tanılanmanın sebep ve sonuçları üzerindeki görüşlerini öğrenmek amacıyla, 9-15 yaş grubundan 300 üstün zekâlı çocuk ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda bu çocukların üstün zekâ etiketinden oldukça memnun oldukları belirlenmiştir.

Üstün zekâlılar ile ilgili çalışmalar yürüten bazı uzmanlar etiketlenen çocukların üstün zekâ etiketine ters tepki gösterebileceklerini ifade etmişlerdir (Robinson, 1990). Üstün zekâ etiketinin baskısı ile çocukların, kendilerini başarılı olmak ve yüksek performans göstermek zorunda hissettikleri ve bunun sonucunda kaygı ve endişe

duydukları belirtilmektedir (Cornell,1989). Her ne kadar üstün zekâlı olmak olumlu bir etiketlenme olarak kabul edilse de Robinson (1989) farklı olarak gösterilmenin üstün zekâlı çocuklar tarafından kabullenilmesinin zor olduğunu belirtmekte ayrıca ebeveynlerin ve çevrenin beklentilerinin de çocukların duygusal durumlarını olumsuz etkilediğini söylemektedir.

Üstün yetenekli olarak etiketlenmeye bir diğer örnek de Cornell (1989)'in yaptığı, çocukların uyumu ve ebeveynlerin üstün zekâ terimini kullanması ile ilgili araştırmasıdır. Bu çalışmada ebeveynlerin üstün zekâ terimini fazla kullanmasına bağlı olarak çocukların gelişiminin olumsuz yönde etkilendiğine dikkat çekilmektedir.

Hurn (1986) 12-18 yaş grubundaki 60 öğrenci ile yaptığı çalışmada, üstün zekâ etiketinin, üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin sosyal ilişkilerinde bu kalemin etkisi yaptığını belirtmektedir. Öğrencilerin, üstün zekâyâ değer veren öğretmenleri ve ebeveynleri ile olan ilişkilerinde üstün zekâlı olmayı ön plana çıkarırken, üstün zekâyâ olumsuz yaklaşan arkadaşları ile iletişimlerinde ise üstün zekâlı olduklarını maskeleydikleri saptanmıştır. Hurn, bu öğrencilerin etiketlerinin olumsuz yönlerinin farkında olduklarını ve özellikle arkadaş baskısı görebilecekleri durumlarda bu sahip oldukları etiketi saklama yoluna gittiklerini belirtmektedir.

Bugüne dek yapılan çalışmalar, daha çok çocuklarla sınırlı tutulmuştur. Yetişkinlerle yapılan nadir çalışmalardan biri Bowen ve Conklin (1983) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma çocuklukları üstün zekâlı olarak tanılanmış 298 yetişkini kapsamaktadır. Sonuçlar katılımcıların genel olarak hayatlarından memnun olduklarını ve kendilerine güvenlerinin fazla olduğunu göstermektedir. Fakat çalışma üstün zekâ etiketinin doğrudan etkileri hakkında bilgi vermemektedir.

Üstün Zekâ Etiketinin Birey Tarafından Algılanması

İlgili alanyazında kimi araştırmacılar, üstün zekâlı olarak etiketlenmenin çocukların kendilerini farklı hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedirler. Robinson (1990), 155 üstün zekâlı ergen ile yaptığı bir çalışmada üstün zekâlıların bu etikete bakışlarını incelemiştir. Katılımcılardan 71'i çok memnun olduklarını, 84'ü ise hoşnutsuzluklarını bildirmişlerdir. Hoge ve Renzulli (1993), üstün zekâlı olan çocukların yaşıtlarına göre özgüvenlerine, üstün zekâlı olarak etiketlenmenin kendi değerlilikleri üzerindeki etkilerine ve eğitim alınan mekânın üstün zekâlı olarak etiketlenenlerin özgüvenleri

üzerindeki etkilerine ilişkin alanyazın taraması yapmışlardır. Bu konuyla ilişkili çalışmaların sonuçlarını değerlendirdiklerinde, üstün zekâlıların yaşitlarına göre özgüvenlerinin fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Özgüvenin çeşitli bağımsız alanlardan oluştuğunu belirttikleri çalışmalarında, üstün zekâlıların akademik özgüven alanında kendilerini yaşitlarına göre daha olumlu biçimde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın araştırmacılar, etiketlenmenin öz değerlilik üzerindeki etkisini ölçmeye yarayacak güvenilir ve yeterli bilgiye ulaşamamışlardır.

Colangelo, Kelly ve Schrepfer (1987) tarafından 61'i üstün zekâlı olarak tanılanmış, 20'si yetersizlik gösteren ve 162 'si ise normal eğitim alan herhangi bir tanılanmaya tabi tutulmamış, toplamda 243 öğrencinin katılımı ile bu grupların sosyal ve akademik özgüvenlerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda her iki alanda da üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrencilerin özgüvenlerinin, diğer gruptakilerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

Chan (2002), Hong Kong'ta üniversite bünyesindeki üstün zekâlılar için yaz programına katılmak isteyen 116 öğrencinin IQ seviyeleri, üstün zekâ etiketine bakışları ve özgüvenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, IQ' nün üstün zekâlıların iş yetkinlikleri üzerinde doğrudan ve olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Üstün zekâ etiketinin etkileri üzerine yaptığı çalışmada Makel (2009), üstün zekâlı olarak etiketlenmeden önce ve etiketlenme sonrası, öğrencilerin ve ebeveynlerinin tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada öğrenci ve ebeveynlerinin tutumları; üstün zekâ programları-akademik, genel akademik, ebeveyn-akademik ve ebeveyn-sosyal boyutları ile ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, üstün zekâ programına bir dönem devamdan sonra çocukların tutumlarında ebeveyn-akademik ve genel akademik alt ölçek puanlarında bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Hickey ve Toth (1990) yaptıkları alanyazın araştırmasıyla, her ne kadar 70'lerin başındaki çalışmalarda etiketlenmenin kişilerde yüksek kaygıya ve olumsuz sosyal ilişkilere sebep olduğunu belirtmişlerse de, son çalışmaların bunun aksi yönde sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Feldhusen ve Dai (1997) yaptıkları çalışmada, bir yaz okulu programına katılan üstün zekâlı öğrencilerin etiketlenmeye karşı algılarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, birçok öğrencinin yeteneklerinin gelişmesini fazla çalışmayla açıkladıklarını

göstermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üstün zekâ etiketinin öğrencilere, hem kaliteli bir eğitim fırsatı hem de yaşlıları ile olumlu sosyal ilişkiler geliştirme fırsatı sunduğu yargısına ulaşılmıştır.

Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin üstün zekâ etiketine olumlu bakışlarını yansıtan bir çalışma olarak alanyazına girmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, üstün zekâlı öğrencilerin kendileri hakkında çok olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler, üstün zekâlılığın çok çalışmakla elde edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu başka insanların da onlara karşı olumlu bir bakışa sahip olduklarını belirtirken, sadece çok az bir kısmı yaşlılarından olumsuz tepkiler aldıklarına değinmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacıların ulaştığı bir başka sonuç ise üstün zekâ etiketinin öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından yüksek statü olarak görüldüğüne ilişkindir.

Üstün zekâlıların etiketlenmesi üzerine çalışma yürüten bazı araştırmacılar tarafından öğrencilerin tek bir etiket ile damgalanmasının yanlış olduğu belirtilmektedir. Kimi araştırmacılar, çoğu öğrencinin bu etiketten memnun olmadıklarını ileri sürmektedirler. Örneğin, Hershey ve Oliver (1988)'in 600 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların %39'u üstün zekâlı olarak etiketlenmekten rahatsız oldukları, %30'unun ise bundan rahatsız olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. 1500 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmada (Cross, Coleman ve Stewart, 1993) ise, öğrencilerin yarısından fazlası üstün zekâlı olarak tanınmanın sosyal yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu olumsuzluklarla baş edebilmek için öğrencilerin akademik başarılarını düşürmek gibi farklı yöntemler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Bu alanda yapılmış ve etiketlenmenin kişi üzerinde olumsuzlukları olduğunu savunan en önemli çalışmalardan biri de Freeman'ın yaptığı uzun dönemli çalışmadır. Freeman'ın yaptığı bu çalışma alanda Terman'ın yaptığı çalışmadan sonraki en önemli uzun dönemli çalışma olarak kabul edilmektedir. 1974 yılında başlanılan bu çalışmada üç grup öğrenci katılımcı olarak alınmıştır. Bunlardan birinci grup yaşları 5-14 arası 70 üstün zekâlı olarak tanınmış öğrenciden oluşturulmuştur. İkinci grupta yine aynı okuldan aynı yetenek seviyesine sahip fakat üstün zekâlı olarak tanınmamış 70 öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü grupta ise rastgele seçilmiş 70 öğrenci bulunmaktadır. Bütün öğrencilerle hem mülakat yapılmış hem de bunlar ev ortamlarında test

edilmişlerdir. Ayrıca bunların ailelerinden ve öğretmenlerinden de anket yöntemi ile bilgi toplanmıştır. Çalışma sonucunda üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olmanın etkilerine ilişkin bulguların dikkat çekici sonuçlar içerdiği anlaşılmaktadır. Buna göre üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olan öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre daha fazla davranışsal ve duygusal problemlere sahip bulunmuşlardır (Freeman, 1991, Freeman, 2006a ve Freeman, 2006b, akt. Reichenberg, 2009).

Heller (2004) yaptığı alanyazın taramasında etiketlenmenin, üstün zekâlılar ile ilgili en ciddi problemlerden biri olduğu yargısına ulaşmıştır. Etiketlemenin sonucu olarak gördüğü riskler arasında sosyal yalıtımı, benmerkezci tutum ve davranış geliştirmeyi, tehlikeli ya da istenmedik kişilik gelişimini ve mükemmelliyetçiliği göstermektedir.

Üstün Zekâ Etiketinin Çevre Tarafından Algılanması

Anne babalar için çocuklarının üstün zekâlı olarak tanınmaları sonrasında zorlu bir süreç başlar. Fisher (1981), ebeveynlerin üstün zekâlı olarak etiketlenmiş bir çocuğa sahip olmaya yönelik tepkilerini değerlendirdiği bir araştırmada ebeveynlerin gurur, şüphe ve şaşkınlık karışımı tepkiler verdiklerini ve bu tepkilerin çocuğun tanınmasından 24 ay sonrasına kadar sürebildiğini belirtmiştir. Buna göre, anne babalar çocukların yüksek IQ'su ile gururlanırken, belli alanlarda yüksek performans göstermemeleri karşısında stres yaşayabilmekte ve çocuklarının geleceğine yönelik nasıl bir planlama yapmaları gerektiği konusunda kaygılanmaktadırlar..

Freeman (Freeman 1991, akt. Reichenberg, 2009)'ın uzun dönemli çalışmasının önemli bulgularından biri üstün zekâlı olarak tanınmış çocuklardan özellikle aile içi problemleri olanların, duygusal anlamda sorun yaşıyor olmalarıdır. Bunun sebeplerinden biri olarak genellikle aile bireylerinin ve çevrenin çocuktan beklentilerinin yüksek olması ve bu durumun çocuk üzerinde oluşturduğu baskı olduğu kabul edilmektedir. Freeman'ın çalışmasında hedef gruptaki 70 üstün zekâlı çocuğun ebeveynlerinin önemli bir çoğunluğu çocuklarının duygusal problemleri olduğunu belirtmektedirler. Çalışmanın dikkat çeken bir başka bulgusu da; karşılaştırma grubunda yer alan zeki ve problemsiz olan çocukların da üstün zekâlı olarak tanınanlar kadar akademik anlamda başarılı oldukları saptamasıdır. Ayrıca ebeveynlerinin üstün zekâlı olarak kabul ettiği çocukların 10 yıl sonra yapılan testlerde en az mutlu grup olarak

çıkması, bu öğrencilerin problemlerinin kaynaklarından önemli birinin etikete bağlı aile beklentileri olduğunu göstermektedir.

Cornell (1989) 'in yaptığı çalışmada da çocukları için üstün zekâ etiketini kullanan ebeveynlerin çocuklarının daha fazla sinirli oldukları rapor edilmiştir. Çocuğa verilen üstün zekâ etiketi her ne kadar çocuğun statüsünü yükseltiyor olsa da arkadaş çevresi ile arasına bariyer örebilmektedir. Etiket in verdiği statünün bir gurur ve övünç kaynağı olarak kullanılması, çocuğun sosyal çevresi tarafından dışlanmasına sebep olabilmektedir.

Robinson (1990) da gerçekleştirdiği çalışmada, ebeveynler çocukları için üstün zekâ etiketini kabullenemediklerinde, çocukları da sorun yaşamaktadırlar. Öte yandan Robinson tanılama yapılmadan önce anne babaları tarafından üstün zekâlı oldukları fark edilen öğrencilerin ise bu etiket ile daha barışık yaşadıkları sonucuna varmıştır.

Makel (2009) tarafından, çocukları üstün zekâlı olarak tanılanan ve çocukları üstün zekâlı tanılanmayan ebeveynlerin tutumlarını, tanılama öncesinde ve sonrasında karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda üstün zekâlı çocuğu olan ebeveynlerin tanılama sonrası üstün zekâlılar programlarına karşı tutumlarında olumlu bir değişiklik olduğu sonucuna varılmıştır. Üstün zekâlılar programına çocuğu kabul edilmeyen ebeveynlerin, bu programlara yönelik tutumlarında ve genel akademik alandaki tutumlarında olumsuz anlamda bir değişim olduğu saptanmıştır.

Üstün zekâlıların aile içi iletişimleri konusunda gerçekleştirilen bir araştırmaya (Cornell,1983) 22 si üstün zekâlı çocuğa sahip toplamda 42 aile katılmıştır. Bu çalışmada üstün zekâlı olan çocukların aile içi iletişimlerinin kalitesi, ebeveynlerin onlara verdiği değer ve kişilik uyumları, üstün zekâlı olmayan çocukları ile karşılaştırılmıştır. Çocukları üstün zekâlı olan anneler ve babalar çocuklarıyla daha fazla gurur duyduklarını ve aile içi ebeveyn-çocuk iletişimlerinin daha yakın ve sıcak olduğunu belirtmişlerdir. Üstün zekâlı olarak tanılanmış çocukların kardeşlerinin, normal aile çocuklarına göre daha az uyumlu oldukları ve bunların genel olarak daha sinirli, utangaç, çabuk üzülen ve sosyal kurallara uyma konusunda daha duyarsız davrandıkları belirlenmiştir.

Hong Kong'ta gerçekleştirilen bir araştırmada ise (Chan,2002) üstün zekâlı olmanın yakın arkadaşlık üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ancak yüksek beklentilerin, özellikle aile beklentilerinin, üstün zekâlıları olumlu yönde teşvik ettiği ve daha başarılı olma isteklerini arttırdığı da bulunmuştur.

Üstün zekâlı olarak etiketlenmiş çocukların aile içinde kardeşleri ve ebeveynleri ile olan ilişkileri konusunda gerçekleştirilen araştırmalarda farklı bulgular saptanmıştır. Colangelo ve Brower (1987a) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 25 üstün zekâlı ve onların üstün zekâlı olmayan kardeşleri katılmıştır. Üstün zekâlılar araştırmadan en az 5 yıl önce tanılanmışlardır. Araştırmanın sonuçları, üstün zekâlıların akademik olarak özgüvenlerinin kardeşlerine göre çok yüksek olduğunu ortaya koyarken, sosyal olarak öz değerlilikleri arasında kayda değer bir farklılık görülmemiştir; hatta kişilik uyumu ve dayanıklılık alt testlerinde üstün zekâlı katılımcıların, kardeşlerinden düşük puan aldıkları belirtilmiştir. Bu sonuç, üstün zekâ etiketinin uzun dönemde sadece akademik algılar üzerinde etkin olduğu, sosyal ve kişilik alanlarında önemli bir değişikliğe sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Üstün zekâ etiketinin aile üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir araştırmaya (Colangelo, Brower, 1987b) 67 üstün zekâlı çocuğun ailesi katılmıştır. Bu araştırmada da çocukları araştırmadan 5 yıl önce, ilköğretim çağında tanılanmış aileler seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre zaman içerisinde kardeşlerin, üstün zekâlı kardeşlerine karşı daha ılımlı bir bakış açısı ve olumlu duygular geliştirmeye başladıkları, ebeveynlerin de çocuklarına karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak üstün zekâlı çocukların hala kendilerine karşı olumlu tavır ve düşünceler konusunda şüpheli oldukları saptanmıştır.

Çocuklarından en az biri üstün zekâlı olarak tanılanan ve üstün zekâlılar programına devam eden 366 annenin katıldığı bir çalışmada ise aile içi iletişim ve kardeşlerin üstün zekâlı kardeşlere karşı tutumları değerlendirilmiştir. Araştırmada hem anneler hem de üstün zekâlı olmayan kardeşler üstün zekâ etiketi ve üstün zekâlı kardeşleri hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir (Chamrad, Robinson ve Janos, 1995).

Başkalarının üstün zekâlı olarak etiketlenmiş öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını saptamaya yönelik yapılan bir araştırmaya (Guskin, v.d.,1986) katılan üstün zekâlı 300 öğrenciye öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumları sorulmuştur. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı öğrencilere gösterilen tavırlar arasında yüksek beklentiler ve istekler, destekleme ve

cesaretlendirme gibi olumlu tutumların yanında genelde akranlarının düşmanlık, kıskançlık, kin ve damgalama gibi davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Üstün zekâ etiketi ile ilgili yapılan çalışmaların da ortaya koyduğu gibi üstün zekâ etiketi bazen olumlu bazen de olumsuz olarak algılanmaktadır. Türkiye’de son yıllarda hem üstün zekâlılara yönelik eğitim olanaklarında hem de toplumda üstün zekâlı çocuklara yönelik ilgide artış gözlemlenmektedir. Buna rağmen üstün zekâ etiketinin etkileri üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu etiketlemenin yaratabileceği olası olumlu ve olumsuz etkileri belirlemek bu çalışmanın başlıca gerekçesidir. Buna ek olarak çalışmanın, alanda eksikliği görülen üstün zekâlı öğrencilerin yaşamlarının tanılanma öncesi ve sonrasıyla karşılaştırıldığı araştırmalara katkı sunması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilerine yönelik algıları ile ebeveynlerinin ve arkadaşlarının kendilerine yönelik tutumlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

1. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algıları üstün zekâlı olarak tanılanmayan öğrencilerinkinden farklılık göstermekte midir?
2. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası kendilerine yönelik algıları arasında fark var mıdır?
3. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası ebeveyn tutumlarına ilişkin algıları arasında fark var mıdır?
4. Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası arkadaş tutumlarına ilişkin algıları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda her geçen gün artış gözlenmektedir. Son zamanlarda yapılan bir araştırmada (Dai, Swanson ve Cheng,

2011) 1998-2010 yılları arasında üstün zekâlılar ile ilgili yapılan 1234 deneysel araştırma incelenmiştir. Bu araştırmalardan 334'ü eğitim uygulamaları ile 194'ü ise yaratıcılık ile ilgili iken, rehberlik ile ilgili yalnızca 15 çalışma, üstün zekâ etiketi ile ise hiçbir araştırma bulunmamıştır. Alanyazında üstün zekâ etiketini konu edinen araştırmaların eksikliği görülmektedir. Yapılan araştırmaların ise önemli bir kısmı öğrencilerin yalnızca tanılama sonrası yaşamlarını kapsamaktadır. Öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanılanmadan önceki yaşamlarını kapsayan ve tanılama sonrası hayatlarında gerçekleşen değişim ile karşılaştıran çalışmalar çok nadir bulunmaktadır. Oysa öğrencilerin tanılama öncesi tutum, davranış ve algılarının bilinmesi, tanılamadan sonra hayatlarında meydana gelen değişimin, aldıkları üstün zekâ etiketinin sonucu olarak değerlendirilmesine olanak tanıyabilmektedir. Bu çalışma, öğrencilerin tanılama sonrası algılarının, tanılamadan önce var olan algıları ile karşılaştırması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem ile üstün zekâ etiketinin etkilerinin daha objektif ve gerçekçi ortaya konması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın üstün zekâ etiketi ile ilgili az sayıda var olan çalışmalara hem sonuçları bağlamında hem de tasarımının özgünlüğü bağlamında katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca Türkiye'de üstün zekâ etiketi üzerine yapılacak çalışmalara öncülük yapması beklenmektedir.

Araştırma bulgularının, üstün zekâ etiketinin üstün zekâlı öğrencilerin kendilerine, ebeveynlerine ve arkadaş çevrelerine yönelik algıları üzerindeki etkileri hakkında elde edilecek bilgilerin alanda çalışan öğretmenlere ve üstün zekâlı öğrencilerin ailelerine üstün zekâ etiketinin etkileri konusunda bilimsel bilgiler sunması beklenmektedir. Son olarak, çalışma sonuçlarının üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynlerine, üstün zekâlı çocuklarına karşı olan tutum ve davranışlarının olumlu ve olumsuz yönleri hakkında farkındalık kazandırması düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde görüşü alınan uzmanlar alanlarında yetkindirler.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın katılımcıları 2010-2011 eğitim- öğretim yılında ÜYEP'e başvuran öğrenciler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının tanıtımı ve verilerin toplanması ile toplanan verilerin çözümlenmesi için kullanılmış olan istatistiksel işlemlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkilerini belirlemek için tarama modeli ve tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler uygulanır (Büyüköztürk, vd. 2008). Modelin simgesel görünümü Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Tek Grup Öntest-Sontest Modelinin Simgesel Gösterimi

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

G: Araştırma grubu, O1: Birinci ölçme (öntest), X:bağımsız değişken (üstün zekâ etiketi), O2: ikinci ölçme (sontest) Modelde $O2 > O1$ olması durumunda bunun X uygulamasından kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır.

Araştırmada öğrencilerin aldıkları üstün zekâ tanısı bağımsız değişken, öğrencilerin algıları ise bağımlı değişkendir. Araştırmada öğrencilere, üstün zekâ tanısı almadan önce “Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği” uygulanmış, öğrenciler tanılanıp üstün zekâlılar programına 8 hafta devam ettikten sonra aynı ölçek tekrar sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. ÜYEP'e başvuran öğrencilerin bir kısmı üstün zekâlı olarak tanılanmaktadır. Tanılan öğrenciler üzerinde tanılama öncesi ve tanılama sonrası üstün zekâ etiket etkileri araştırılabileceği düşünülmüştür. Öte yandan tanılan öğrencilerin algılarının, ÜYEP'e başvuran ama üstün zekâlı tanılanmayan öğrencilerin algıları ile karşılaştırılması da mümkün olmuştur.

Araştırmanın katılımcıları, 2011 yılında yapılan ÜYEP seçme sınavına katılan ve öntesti cevaplayan 415 öğrenciden oluşmuştur. Bunların 28'i üstün zekâlı olarak tanılanmışlardır. Katılımcıların tamamına ait bazı özellikler Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2
Katılımcıların Özellikleri

Kişisel Özellikler	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Toplam Sayıya Göre Oranı
Cinsiyet	Erkek	218	52,5
	Kız	197	47,5
Yaş	10	1	0,2
	11	6	1,4
	12	360	86,7
	13	48	11,6
Okul	Devlet	350	84,3
	Özel	65	15,7
Gelir düzeyi	Orta ve Yüksek	177	42,7
	Düşük	238	57,3

Çalışmanın öntest aşamasına katılanların %52,5'i erkek, %47,5'i ise kız öğrencilerdir. Katılımcıların çoğunluğu olan %86,7'si 12 yaş grubunda iken yaşı 13 olan öğrenci oranı ise %11,6'dır. Öğrencilerin %84,3'ü devlet okuluna, %15,7'si ise özel okula devam etmektedirler.

Araştırmaya katılan 415 öğrenciden, ÜYEP seçme sınavını kazanan ve üstün yetenekli olarak tanılanan 28 öğrenci, araştırmanın sontest grubunu da oluşturmuşlardır. İki öğrencinin Program'dan ilişkileri kesilmesi nedeniyle bu öğrencilere son testler

uygulanamamıştır ve bu öğrenciler araştırmadan çıkarılmışlardır. Öntest -Sontest çalışmasına dâhil edilen 26 öğrenciye ait bazı özellikler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3
Çalışma Grubunun Özellikleri

Kişisel Özellikler	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Toplam Sayıya Göre Oranı
Cinsiyet	Erkek	20	76,9
	Kız	6	23,1
Yaş	12	20	76,9
	13	6	23,1
Okul	Devlet	18	69,2
	Özel	8	30,8
Gelir düzeyi	Orta ve Yüksek	20	76,9
	Düşük	6	23,1
Anne Eğitim Düzeyi	Yükseköğretim	19	73,1
	Ortaöğretim	7	26,9
Baba Eğitim Düzeyi	Yükseköğretim	22	84,6
	Ortaöğretim	4	15,4
Ders Dışı Etkinliklere Katılım	Katılıyor	16	61,5
	Katılmıyor	10	38,5

Çalışmaya katılanların %76,9’ u erkek, %23,1 ‘i ise kızdır. Çalışma grubunun çoğunluğu olan %76,9’u 12 yaş grubunda yer almaktadır, diğer %23,1’i ise 13 yaşındadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden %69,2’isi devlet okuluna, %30,8’i ise özel okula devam etmektedir. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyi genel olarak orta ve yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %76,9’u orta ve üst seviyede gelir grubundan gelirken, öğrencilerin %23,1’i aile gelir düzeyini düşük olarak belirtmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Anneleri en az üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı %73,1 iken, babaları en az üniversite mezunu olan öğrenciler ise toplamın %84,6’sını oluşturmaktadır. Okullarında ders dışı

sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılan öğrenci oranı %61,5 iken herhangi bir etkinliğe düzenli olarak devam etmediğini belirten öğrenci oranı %38,5'tir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üstün zekâlı olarak etiketlenen öğrencilerin etiketlenmeden önce ve sonra algılanan kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu düzeyini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla araştırmacının da dâhil olduğu üç uzmandan oluşan bir ekip tarafından geliştirilen Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) (Ek-A) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların okul, yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumları ve aile gelir düzeylerini belirlemek için kişisel bilgi formu (Ek-B) kullanılmıştır.

Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)

Araştırmada kullanılan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler, kendilik algısını, ebeveyn tutumu algısını ve arkadaş tutumu algısını ölçmektedir. Ölçekte yer alan her alt ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 4'ü olumlu algıyı, 4'ü ise olumsuz algıyı içermektedir. Ölçek toplamda 12'si olumlu, 12'si olumsuz algıya yönelik toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Likert tarzı bir ölçek olan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği'nde dörtlü derecelendirme sistemi kullanılmıştır (Ek-A). Katılımcılardan her soru için kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Ölçekte her sorunun değeri 0-3 arasında değişmektedir (0= Bana hiç uymuyor, 1= Bana biraz uyuyor, 2= Bana oldukça uyuyor, 3= Bana tamamen uyuyor). Veri girişi sürecinde olumsuz algılara ilişkin sorulara verilen puanlar tersten kodlanmışlardır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 72 olup puanların 0'a yaklaşması olumsuz algıyı, 72'ye yaklaşması ise olumlu algıyı göstermektedir. Ölçek puanlarının değerlendirilmesinde olumlu algı ve olumsuz algı arasında bir "kesim noktası" kullanılmamıştır. ÜZETÖ'yü oluşturan alt ölçeklerin soru numaraları ve alınabilecek en yüksek, en düşük puanlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

ÜZETÖ Alt Ölçeklere Karşılık Gelen Soru Dağılımı ve Puanlar

Alt Ölçek	Soru Dağılımı	Alınabilecek En Düşük ve En yüksek Puanlar
Kendilik Algısı	1,2,3,4,5,6,7,8	0-24
Ebeveyn Tutumu Algısı	9,10,11,12,13,14,15,16	0-24
Arkadaş Tutumu Algısı	17,18,19,20,21,22,23,24	0-24

Ölçeğin Geliştirilmesi**Ölçeğin Kapsam Geçerliği**

Kapsam geçerliliği bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir (Kıncal, 2010). Kapsam geçerliliğini incelemede kullanılan yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenen, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin uygunluğunu, ölçülmek istenen davranışlar bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, vd, 2008). Araştırma da kullanılan ölçek üç aylık bir süreçte geliştirilmiştir. Öncelikle alanyazın taramasında üstün zekâ etiketinin etkileri konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Alanda üstün zekâ etiketi ile ilgili yapılan çalışmalardan etiketlenen bireyin algısı ile ilgili az sayıda çalışma bulunmuştur (Berlin, 2009; Chan, 2002; Feldhusen ve Dai, 1997; Guskin, Okolo, Zimmerman, ve Peng 1986; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Makel, 2009; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998). Bu çalışmalarda kullanılan ölçekler tasarlanan araştırmaya uygun olmamaları nedeniyle yeni bir ölçek geliştirilmeye karar verilmiştir. Alanyazın incelemesinde üstün zekâ etiketinin genel olarak birey üzerinde, bireyin ailesi üzerinde ve arkadaş çevresi üzerinde etkili olduğunun belirlenmesi üzerine ölçeğin kapsamının bu alanlar olmasına karar verilmiştir. Ayrıca etiketin hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığı ve bu nedenle ölçek maddelerinin bu doğrultuda hazırlanması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Ölçek geliştirilmeye başlanmadan önce üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine ilişkin bir alanyazın taraması yapılmıştır. (Akarsu, 2001; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 1990; Davis ve Rimm, 2004; Pfeiffer, 2008; Uzun, 2004; VanTassel-Baska, 1998). Alanyazın incelemesinden sonra ölçeği geliştirmek için çeşitli araştırmalarda ve araştırma haricinde okullarda kullanılan normal öğrencilere yönelik geliştirilen çeşitli

ölçekler, anketler ve envanterler de incelemiştir. İncelenen bu materyaller, öğrencilerin kendilerine, ailelerine, arkadaşlarına ve içinde buldukları aile ve okul ortamlarına yönelik çeşitli beklenti ve değerlendirmelerini tespit etmek için hazırlanan materyallerdir. Bunlar, genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren kurumlarda öğrencileri tanımaya yönelik rehberlik faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Bütün bu araştırmalardan sonra uzman ekip öğrencilerin çeşitli algılarına yönelik cümleleri içeren 80 maddelik bir havuz oluşturmuş, çeşitli incelemelerden sonra madde sayısı 24'e indirilerek ölçeğin son sürümü hazırlanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha hesaplaması ile test edilmiştir. Öntest uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak 24 madde üzerinden Cronbach-Alpha (α) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü, olumlu maddeleri, olumsuz maddeleri ve üç alt ölçeği için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 5'te gösterilmiştir. Ölçeğin toplamda güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Bu kabul edilebilir bir düzeydir. Ancak alt ölçekler bazında güvenilirlik düşük çıkmıştır. Bu alt ölçeklerde yalnızca 8'er madde bulunmaktadır. Madde sayısının az olduğu ölçeklerde Cronbach-Alpha değerinin düşük çıkma olasılığının yüksek olduğu ilgili alanyazında belirtilmektedir (Pallant, 2001).

Tablo 5

Öntest Uygulaması Cronbach Alpha Güvenirlik Puanları

Ölçek	Kişi Sayısı	N	Alpha
Toplam	415	24	.72
Olumlu Maddeler	415	12	.75
Olumsuz Maddeler	415	12	.74
Kendilik Algısı A.Ö.	415	8	.38
Ebeveyn Tutumu A.Ö.	415	8	.43
Arkadaş Tutumu A.Ö.	415	8	.73

Verilerin Toplanması

Veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, ÜYEP tanılmalarına başvuran öğrencilerin tamamına ÜZETÖ uygulanmıştır. İkinci aşamada üstün zekâ tanısı alan ve programa devam eden öğrencilere program sonrası ÜZETÖ sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Başvuru için gelen öğrencilere kapalı zarf içinde verilen Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra yine kapalı zarf içinde teslim alınmıştır. Kendileri gelmeyip sınav başvurularını velilerinin gerçekleştirdiği adaylara ise ölçek kapalı zarf içinde gönderilmiş ve en geç sınav günü kapalı zarf içinde teslim alınmıştır. Öntest verileri için başvuran 431 adaya ÜZETÖ verilmiş bunlardan hem sınava katılan hem de ölçeği cevaplayan 415 adayın cevapları öntest aşaması için kullanılmıştır. ÜYEP değerlendirmeleri sonucu bu öğrencilerin 28'i üstün zekâli olarak tanılanmışlar ve programa kabul edilmişlerdir. Kazananların duyurusunun yapılmasından iki hafta sonra 28 kişilik grup 26 Mart 2011 tarihinden itibaren Anadolu Üniversitesi bünyesinde hafta sonları yürütülen ÜYEP'te eğitim almaya başlamışlardır. Tanılama yapıldıktan hemen sonra üstün zekâ etiketinin olası etkilerini göstermesi pek mümkün değildir. Tanı alan çocuğun bir süre çevreyle etkileşime girmesi ve çevrenin tanıdan haberdar olması gerekmektedir. Öte yandan olası etkilerin bir seferlik değil süreç boyunca gözlemlenmesi önemlidir. Bu nedenle sontest tanılan öğrencilere ÜYEP'e bir dönem devam ettikten sonra dönem sonunda uygulanmıştır. ÜYEP bahar programı sekiz hafta sürmesi nedeniyle öntest ve sontest uygulaması arasında on haftalık bir zaman dilimi olmuştur (8 hafta program, 2 hafta program öncesi). Sontest uygulamasında ÜZETÖ maddelerinin öntestteki yerleri değiştirilmiştir. Sontest uygulaması sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan ve programa devam eden 26 öğrenci 45 dakikalık karakter eğitimi dersinde önce kişisel bilgi formunu daha sonra da Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği'ni araştırmacı gözetiminde doldurmuşlardır.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçek maddeleri ile ölçeği oluşturan alt ölçekler için ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Üstün zekâ etiketinin olası etkilerinin araştırılması amacıyla öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması hem alt test bazında hem de madde bazında yapılmıştır. Çünkü alt testler kadar her bir

madde de kendi başına önem taşımaktadır. Alt test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili örneklem için t-test analizi, madde puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretili-Sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin sınav puanları ile ÜYEP'e başvuran diğer öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan ÜZETÖ ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Araştırma soruları test edilirken ilişkisiz örneklem için t testi ve ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır. Ayrıca her araştırma sorusu ile ilgili maddeler bazında daha detaylı analizler için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Katılımcıların Kendilik, Ebeveyn Tutumu ve Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde uygulanan ölçek ile ilgili betimsel istatistikler tablolar kullanılarak sunulmuştur. Sunuş sırası olarak bütünden parçaya doğru giden bir anlayışla önce ölçeğin toplamı ve alt ölçekler, daha sonrada ölçek maddeleri üzerinden yapılan analizlere yer verilmiştir.

Alt Ölçek Puan Dağılımları

Uygulanan ÜZETÖ'nün alt ölçekleri olan kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı ve ölçeğin tümüne yönelik katılımcıların toplam puanlara ait öntest ve sontest aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6
Toplam ve Alt Ölçek Bazında Betimsel İstatistikler

Ölçek	Tanılanan 26 Öğrenci				Tanılanmamış 387 Öğrenci		Toplam	
	Öntest		Sontest		(X)	(s)	(X)	(s)
	(X)	(s)	(X)	(s)				
Kendilik Algısı A.Ö	16,96	2,47	16,43	2,64	17,21	2,58	17,20	2,56
Ebeveyn Tutumu Algısı A.Ö	17,19	3,21	17,11	3,08	17,97	3,11	17,91	3,20
Arkadaş Tutumu Algısı A.Ö	19,19	3,69	18,26	3,94	19,74	3,57	19,71	3,57
ÜZETÖ	53,34	6,80	51,80	7,93	54,93	7,21	54,83	7,18

Tanılan öğrencilerin kendilik algısı alt ölçeğinde aritmetik ortalama da son testte 0.53 puanlık bir düşüş, ebeveyn tutumu algısı alt ölçeğinde 0.08 puanlık bir düşüş ve arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinde 0.93 puanlık bir düşüş görülmektedir. Ölçeğin tüm maddelerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasında ise son testte 1.54 puanlık bir düşüş görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin algılarında tanılanma sonrası olumsuz yönde küçük bir değişim olduğu söylenebilir.

Tanılanmayan öğrencilerin kendilik algısı alt ölçeğinde aritmetik ortalama 17.21, ebeveyn tutumu algısı alt ölçeğinde 17.97, arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinde 19.74 iken ölçeğin tümü üzerinden elde edilen aritmetik ortalaması ise 54.93 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların tümünün kendilik algısı alt ölçeğinde aritmetik ortalama 17.20, ebeveyn tutumu alt ölçeğinde 17.91 ve arkadaş tutumu alt ölçeğinde 19.71 olarak bulunmuştur. Katılımcıların ÖZETÖ'nün bütünü üzerinden aldıkları ortalama puan ise 54.83'tür.

Madde Puan Dağılımları

Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği'ni oluşturan maddelere 415 katılımcının verdikleri cevaplara, üstün zekâlı olarak tanılan 26 öğrencinin öntest ve son test uygulamalarında verdikleri cevaplara ve tanılanmayan 387 öğrencinin cevaplarına karşılık gelen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7'de yer almaktadır. Maddelerin aldıkları ortalama puanlar değerlendirilirken olumsuz maddeler olan 5,6,7,8,13,14,15,16,21,22,23 ve 24 numaralı maddelerin tersten puanlandıkları dikkate alınmalıdır.

Tablo 7

Madde Bazında Betimsel İstatistikler

	Tanılanan 26 öğrenci				Tanılanmamış 387 öğrenci		Toplam	
	Öntest		Sontest					
Maddeler	(X)	(S)	(X)	(S)	(X)	(S)	(X)	(S)
1. Madde	2,69	0,54	2,57	0,57	2,52	0,62	2,53	0,62
2. Madde	2,73	0,45	2,57	0,80	2,09	1,07	2,76	0,47
3. Madde	2,80	0,49	2,61	0,80	2,23	0,85	2,79	0,51
4. Madde	2,11	0,86	1,88	1,14	2,77	0,67	2,40	0,78
5. Madde	2,88	0,32	2,53	0,90	2,78	0,51	2,77	0,65
6. Madde	0,84	0,88	1,07	1,01	2,70	0,72	0,80	0,78
7. Madde	2,19	1,05	2,00	0,74	2,77	0,47	2,12	0,96
8. Madde	0,69	1,01	1,15	1,15	2,09	1,05	0,99	1,09
9. Madde	2,76	0,51	2,65	0,74	2,57	0,72	2,77	0,53
10. Madde	2,23	0,86	2,26	1,04	0,80	0,77	2,29	0,93
11. Madde	2,76	0,42	2,88	0,32	2,29	0,93	2,83	0,49
12. Madde	2,42	1,06	2,38	1,13	2,15	1,01	2,64	0,74
13. Madde	1,84	0,96	1,80	1,20	2,79	0,51	2,07	1,06
14. Madde	2,19	0,89	1,84	0,92	2,13	1,02	2,09	1,04
15. Madde	2,03	1,14	2,07	1,05	2,23	0,84	2,13	1,03
16. Madde	0,92	1,12	1,19	1,09	2,11	0,95	1,06	1,09
17. Madde	2,07	0,89	1,84	1,00	2,84	0,49	2,22	0,85
18. Madde	2,46	0,76	2,30	0,83	2,84	0,56	2,56	0,72
19. Madde	2,30	0,78	2,46	0,76	2,42	0,77	2,24	0,84
20. Madde	2,11	0,86	1,96	0,95	1,06	1,09	2,18	0,88
21. Madde	2,57	0,80	2,19	1,09	2,19	0,89	2,69	0,72
22. Madde	2,11	0,86	2,00	0,56	1,00	1,10	2,14	1,00
23. Madde	2,80	0,49	2,76	0,51	2,65	0,71	2,84	0,56
24. Madde	2,76	0,65	2,73	0,66	2,80	0,60	2,80	0,60
Toplam	2,22	0,77	2,15	0,87	2,28	0,78	2,27	0,68

Tablo 7’de yer alan madde analizleri incelendiğinde tanılanan öğrencilerin öntest puanlarından en düşük ortalamasının 0.69 ile 8. (*Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim*) maddeye, en yüksek ortalamasının ise 2.88 ile 5. (*Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissedirim*) maddeye ait olduğu görülmektedir. Sontest puanlarında ise en düşük ortalama 1.07 ile 6. (*Başaramayacağım hiç bir şey yoktur*) maddeye, en yüksek ortalama ise 2.88 ile 11. (*Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor*) maddeye aittir. Ölçekte olumlu algıyı belirlemeye yönelik olan 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19 ve 20 numaralı maddelerin hem öntest hem de sontest aritmetik ortalamalarının genel olarak 2 puanın üzerinde oldukları görülmektedir. Olumsuz algıyı belirlemeye yönelik olan 5, 7, 13, 14, 15, 21, 22, 23 ve 24 numaralı maddelerin aritmetik ortalamaları genel olarak 2 puan civarındadır. Fakat olumsuz algıya yönelik maddelerden 6. (*Başaramayacağım hiç bir şey yoktur*), 8. (*Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim*) ve 16. (*Düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar*) maddelerin diğerlerine göre daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu üç maddede öğrencilerin diğer maddelere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Normal grupta yer alan öğrencilerin puanları incelendiğinde en düşük ortalamasının 0.80 ile 10. (*Ailem benden daha da çok başarı bekliyor*) maddeye, en yüksek ortalamasının ise 2.84 ile 17. (*Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor*) maddeye ve 18. (*Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim*) maddeye ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin olumlu maddelerinde aritmetik ortalama genel olarak 2 puanın üzerindedir yalnızca 10. (*Ailem benden daha da çok başarı bekliyor*) ve 20. (*Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var*) maddenin ortalamaları diğer maddelere göre daha düşüktür. Bu iki maddede öğrencilerin diğer maddelere göre daha düşük bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Olumsuz maddelerin aritmetik ortalamaları da 22. (*Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum*) madde haricinde 2 puanın üzerindedir.

Katılımcıların toplamına ait puanlar incelendiğinde en düşük ortalama 0.80 ile 6. (*Başaramayacağım hiç bir şey yoktur*) maddeye, en yüksek ortalamasının ise 2.84 ile 23. (*Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim*) maddeye ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin olumlu maddelerinde aritmetik ortalamasının genel olarak 2 puanın üzerindedir. Olumsuz algıyı belirlemeye yönelik olan 5, 7, 13, 14, 15, 21, 22, 23 ve 24

numaralı maddelerin aritmetik ortalamaları genel olarak 2 puanın üzerindedir. Fakat olumsuz algıya yönelik maddelerden 6. (*Başaramayacağım hiç bir şey yoktur*), 8. (*Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim*) ve 16. (*Düşük not aldığım da ailem hayal kırıklığı yaşar*) maddelerin diğerlerine göre daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu üç maddede öğrencilerin diğer maddelere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Kendilik, Ebeveyn Tutumu ve Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla geliştirilen araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan ve Tanılanmayan Öğrencilerin ÜZETÖ İle Ölçülen Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bulgu için çalışma grubunda yer alan 26 öğrencinin sontest puanları ile ÜYEP'e başvuran diğer 387 öğrencinin puanları ilişkisiz örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. Üstün zekâlılar ile normal zekâlı öğrencilerin ölçeğin tümü için hesaplanan ortalama puanları ve t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Üstün Zekâlıların Sontest Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Ortalama Puanları Karşılaştırmasınının T-Testi Sonuçları

Tanı	N	X	S	Sd	t	p
Üstün Zekâlı	26	51.80	7.93	411	2.12	0.034
Normal Zekâlı	387	54.93	7.21			

Ölçek maddelerinin tamamı dikkate alındığında grupların ortalama algı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(411)=2.12$, ($p<.05$). Üstün zekâlı olarak tanılanmamış öğrencilerin algıları ($X=54.93$), üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin

algılarına ($X=51.80$) göre daha olumludur. Sonraki analizler gruplar arası farkın hangi alt ölçeklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan ve Tanılanmayan Öğrencilerin Kendilik Algılarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlılar ile normal zekâlı öğrencilerin kendilik algısı alt ölçeği için hesaplanan ortalama puanları ve t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Üstün Zekâlıların Sontest Kendilik Algısı Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Kendilik Algısı Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları

Tanı	N	X	S	Sd	t	p
Üstün Zekâlı	26	16.43	2.64	411	1.515	0.131
Normal Zekâlı	387	17.21	2.58			

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin kendilik algısı sontest ortalama puanları (16.43) ile üstün zekâlı olarak tanılanmamış öğrencilerin kendilik algısı ortalama puanları (17.21) arasında 0,78 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan t testinde anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(411)=1.515$, ($p>.05$). Bu bulgu, üstün zekâ etiketinin kendilik algısı alt ölçeği bazında bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan ve Tanılanmayan Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlılar ile normal zekâlı öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı alt ölçeği için hesaplanan ortalama puanları ve t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Üstün Zekâlıların Sontest Ebeveyn Tutumu Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Ebeveyn Tutumu Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları

Tanı	N	X	S	Sd	t	p
Üstün Zekâlı	26	17.11	3.08	411	1.341	0.181
Normal Zekâlı	387	17.97	3.11			

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı son test ortalama puanları (17.11) ile üstün zekâlı olarak tanılanmamış öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı ortalama puanları (17.97) arasında 0,86 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan t testinde anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(411)=1.341$, ($p>.05$). Bu bulgu, ebeveyn tutumu algısı alt ölçeği için üstün zekâ etiketinin bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan ve Tanılanmayan Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlılar ile normal zekâlı öğrencilerin arkadaş tutumu algısı alt ölçeği için hesaplanan ortalama puanları ve t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Üstün Zekâlıların Son Test Arkadaş Tutumu Ortalama Puanları ile Normal Zekâlıların Arkadaş Tutumu Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları

Tanı	N	X	S	sd	t	p
Üstün Zekâlı	26	18.26	3.94	411	2.025	0.044
Normal Zekâlı	387	19.74	3.57			

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin arkadaş tutumu algısı son test ortalama puanları (18.26) ile üstün zekâlı olarak tanılanmamış öğrencilerin arkadaş tutumu algısı ortalama puanları (19.74) arasında 1,48 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan t testinde anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(411)=2.025$, ($p<.05$). Bu bulgu, alınan tanıya göre öğrencilerin arkadaş tutumu algı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın üstün zekâlı olarak tanılanmamış öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

Aldıkları tanıya göre öğrencilerin çeşitli algıları arasındaki farkları belirlemeye yönelik ölçeğin tümü ve alt ölçekleri üzerinden yapılan analizler, üstün zekâlı olarak tanılanmayan öğrencilerin, üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilere göre arkadaş tutumlarına yönelik daha olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Kendilik Algılarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası kendilik algılarına yönelik bulgular için Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)'nin kendilik algısı alt ölçeğinden yararlanılmıştır. Alt ölçek puanları için ilişkili örneklem için t testi, maddeler için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Öntest Sontest Kendilik Algısına İlişkin Bulguları

Katılımcıların kendilik algısı alt ölçeğinin tüm maddeleri için hesaplanan ortalama puanları ve t testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

ÜZETÖ Kendilik Algısının Öntest ve Sontest Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM (ÜZETÖ)	N	X	S	sd	t	p
ÖNTEST	26	16.96	2.47	25	0.904	0.374
SONTEST	26	16.43	2.64			

Katılımcıların kendilik algılarını belirlemeye yönelik maddelerin öntest (16.96) ve sontest (16,43) ortalama puanları arasında 0,53 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan t testinde anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(25)=0.904$, ($p>.05$). Bu bulgu, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilik algılarını anlamlı bir şekilde değiştirmedini göstermektedir.

Kendilik algısı alt ölçeği için yapılan ilişkili örneklem için t-testi analizleri sonucunda üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin kendilerine yönelik algıları üzerinde genel olarak bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak bu genel analizin yanı sıra madde bazında analizlerin yapılması soruna ilişkin olarak daha ayrıntılı bilgi vermektedir.

Kendilik Algısına İlişkin Madde Bazında Bulgular

Bu bölümde kendilik algısı alt ölçeğinin her maddesine ilişkin veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

“Zeki biri olduğumu düşünüyorum.” Katılımcıların *“Zeki biri olduğumu düşünüyorum”* olumlu kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Madde 1 “Zeki Biri Olduğumu Düşünüyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	5,00	35,00	0.832*	0.405
Pozitif Sıra	3	6,67	20,00		
Eşit	16				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 13’de görüldüğü gibi katılımcıların 7’sinde sontest puanları düşerken 3’ünde puan artışı olmuş, çoğunluğunda ise (16) bir değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.832$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin kendilerini zeki olarak algılamaları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Çok şey başarabileceğime inanıyorum.” Katılımcıların *“Çok şey başarabileceğime inanıyorum”* olumlu kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Madde 2 “Çok Şey Başarabileceğime İnanıyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	5,25	31,50	1.155*	0.248
Pozitif Sıra	3	4,50	13,50		
Eşit	17				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 14 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 6'sının sontest puanları düşerken, 3'ünün arttığı, 17'sinin ise puanlarında değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.155$, $p>.05$. Bu sonuç, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin çok şey başarabilecekleri algısına önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Yaptıklarımın daha iyisini yapabileceğime inanıyorum.” Katılımcıların *“Yaptıklarımın daha iyisini yapabileceğime inanıyorum”* olumlu kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Madde 3 “Yaptıklarımın Daha İyisini Yapabileceğime İnanıyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	2,50	10,00	1.890*	0.059
Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
Eşit	22				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 15’de görüldüğü gibi katılımcıların 4’ünde sontest puanları düşerken, çoğunluğunda (22) değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.89$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin yaptıklarından daha iyisini yapabilecekleri algılarına önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

“Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.” Katılımcıların *“Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum”* olumlu kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Madde 4 “Derslerime Büyük Bir İstekle Çalışıyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	8,71	61,00	1.127*	0.260
Pozitif Sıra	6	5,00	30,00		
Eşit	13				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 7’sinin sontest puanları düşerken, 6’sının arttığı, 13’ünün ise puanlarında değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.127$, $p>.05$. Bu sonuç, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin derslerine çalışma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.” Katılımcıların *“Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum”* olumsuz kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Madde 5 “Arkadaşlarım Arasında Kendimi Yalnız Hissediyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	3,50	21,00	2,264*	0.024
Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
Eşit	20				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 17’de görüldüğü gibi katılımcıların 6’sında sontest puanları düşerken, diğer katılımcıların (20) puanlarında değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı

bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.264$, $p<05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani öntest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendilerini arkadaşları arasında yalnız hissetmelerine olumsuz yönde bir etkisi olabileceği söylenebilir.

“Başaramayacağım hiçbir şey yoktur.” Katılımcıların “*Başaramayacağım hiçbir şey yoktur*” olumsuz kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Madde 6 “Başaramayacağım Hiçbir Şey Yoktur” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	9,00	36,00	1.476*	0.140
Pozitif Sıra	11	7,64	84,00		
Eşit	11				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların 11’inde sontest puanlarının yükseldiği, 4’ünde düştüğü, 11 katılımcının ise sontest puanlarının öntest puanları ile aynı olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.476$, $p>05$. Bu bulgulara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin başaramayacakları hiçbir şey olamayacağı algısına önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma gelir.” Katılımcıların “*Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma gelir*” olumsuz kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Madde 7 “Çoğu Okul Arkadaşımın Fikirleri Bana Saçma Geliyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	8,60	86,00	0.994*	0.320
Pozitif Sıra	6	8,33	50,00		
Eşit	10				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 19 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 6’sının sontest puanları yükselirken, 10’unun azaldığı, 10’unun ise puanlarında değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.994$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, katılımcıların okul arkadaşlarının fikirlerinin saçma olduğu algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.” Katılımcıların *“Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim”* olumsuz kendilik algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Madde 8 “Başarısız Olduğumda Kendimi Çok Alçalmış Hissederim” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	6,33	19,00	1.904*	0.057
Pozitif Sıra	10	7,20	72,00		
Eşit	13				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların 10’unda sontest puanları yükselirken, 3’ünde düşmüş, diğer katılımcıların (13) puanlarında ise değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest

puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.904$, $p>05$. Bu bulgu, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin başarısızlık durumunda kendilerini alçalmış hissetmelerine önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Kendilik algısı alt ölçeğinin 8 maddesi üzerinde ayrı ayrı yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları alt ölçeğin tümü üzerinde yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda sadece “*arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum*” maddesine ait öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin kendilik algıları üzerinde önemli derecede bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Ebeveyn Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası ebeveyn tutumu algılarına ilişkin bulgular için Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)’nin ebeveyn tutumu algısı alt ölçeğinden yararlanılmıştır. Alt ölçek puanları için ilişkili örneklem için t testi, maddeler için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Öntest Sontest Ebeveyn Tutumu Algısına İlişkin Bulgular

Katılımcıların ebeveyn tutumu algısı alt ölçeği bütün maddeleri üzerinden hesaplanan ortalama puanları ve t testi analizleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

ÜZETÖ Ebeveyn Tutumu Algısının Öntest ve Sontest Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM (ÜZETÖ)	N	X	S	sd	t	p
ÖNTEST	26	17.19	3.21	25	0.153	0.879
SONTEST	26	17.11	3.08			

Katılımcıların ebeveyn tutumuna ilişkin algılarını belirlemeye yönelik maddelerin öntest (17,19) ve sontest (17,11) ortalama puanları arasında 0,08 puanlık bir

fark ortaya çıkmıştır. Öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan t testinde anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(25)=0.153$, ($p>.05$). Bu sonuç, üstün zekâ etiketinin, katılımcıların tanılamadan önce var olan ebeveyn tutumuna ilişkin algıları üzerinde tanılamadan sonra anlamlı bir fark yapacak kadar etkisi olmadığını göstermektedir.

Ebeveyn tutumu algısı alt ölçeği için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi analizi ile “Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarına ilişkin tanı öncesi ve tanı sonrası algıları arasında fark var mıdır?” araştırma sorusu yanıtlanmış ve etiketin genel olarak olumlu veya olumsuz anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ancak bu genel analizin yanı sıra madde bazında analizlerin yapılması soruna ilişkin daha detaylı bilgi vermektedir.

Ebeveyn Tutumu Algısına İlişkin Madde Bazında Bulgular

Bu bölümde ebeveyn tutumu algısı alt ölçeğinin her maddesine ilişkin veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

“**Ailem bana çok güveniyor.**” Katılımcıların “*Ailem bana çok güveniyor*” olumlu ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Madde 9 “Ailem Bana Çok Güveniyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4,60	23,00	0.722*	0.470
Pozitif Sıra	3	4,33	13,00		
Eşit	18				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 22’de görüldüğü gibi katılımcıların 5’inin sontest puanları düşerken, 3’ünün puan artışı olmuştur. Katılımcıların çoğunluğunda (18) ise değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve

sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.722$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin ailelerinde kendilerine olan güvene ilişkin algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Ailem benden daha çok başarı bekliyor.” Katılımcıların “*Ailem benden daha çok başarı bekliyor*” olumlu ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Madde 10 “Ailem Benden Daha Çok Başarı Bekliyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5,00	20,00	0.333*	0.739
Pozitif Sıra	5	5,00	25,00		
Eşit	17				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 23 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 4’ünün sontest puanları düşerken, 5’inin arttığı, 17’sinin puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.333$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, katılımcılardaki, ailelerinin onlardan daha çok başarı beklediği algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.” Katılımcıların “*Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor*” olumlu ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Madde 11 “Ailem En İyi Eğitimi Almam İçin Çok Çaba Sarf ediyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4,00	8,00	1.134*	0.257
Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
Eşit	19				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 24’te görüldüğü gibi çalışmaya katılanlardan 2’sinin sontest puanları düşerken, 5’inin arttığı, 19’unun puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.134$, $p>.05$. Buna göre, üstün zekâ etiketinin, etiketlenen üstün zekâli öğrencilerin algıları dikkate alındığında, ebeveynlerin çocuklarına sundukları eğitimin kalitesi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

“Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.” Katılımcıların *“Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor”* olumlu ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Madde 12 “Ailem Daha İyi Bir Eğitim Almaya Hakkım Olduğuna İnanıyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,75	19,00	0.142*	0.887
Pozitif Sıra	4	4,25	17,00		
Eşit	18				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 25’de görüldüğü gibi katılımcılardan sontest puanı düşen ve yükselen sayısı eşit olup 4’tür, katılımcıların çoğunluğunda (18) ise sontest puanlarında değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.142$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.” Katılımcıların *“Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz”* olumsuz ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Madde 13 “Ailem Gösterdiğim Başarıyı Asla Yeterli Bulmaz” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	7,25	43,50	0.366*	0.715
Pozitif Sıra	6	5,75	34,50		
Eşit	14				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 26 incelendiğinde katılımcılardan sontest puanı düşen ve yükselen sayısı eşit olup 6’dır, katılımcıların çoğunluğunun(14) ise sontest puanlarında değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.366$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki; ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.” Katılımcıların *“Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor”* olumsuz ebeveyn tutumu algısı maddesine ait

öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Madde 14 “Ailem Beni Başka Çocuklarla Çok Fazla Kıyaslıyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra	Sıra	z	p
Negatif Sıra	9	6,22	56,00	2.179*	0.029
Pozitif Sıra	2	6,67	10,00		
Eşit	15				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 27’de görüldüğü gibi katılımcıların 2’sinin sontest puanları yükselirken, 9 katılımcının puanları azalmıştır. Diğer 15 katılımcının puanlarında ise değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.179$, $p<05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani öntest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor algısına olumsuz yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

“Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünüyor.”
Katılımcıların “*Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünüyor*” olumsuz ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Madde 15 “Ailem Eğlenmeye Vakit Ayırmamdansa Sürekli Çalışmam Gerektiğini Düşünüyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	5,67	17,00	0.144*	0.885
Pozitif Sıra	5	3,80	19,00		
Eşit	18				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 28 incelendiğinde katılımcılardan sontest puanı düşenlerin sayısı 3, yükselenlerin sayısı 5 ve sontest puanlarında değişim olmayanların sayısı ise 18’dir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.144$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünüyor algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Düşük not aldığım da ailem hayal kırıklığı yaşar.” Katılımcıların “*Düşük not aldığım da ailem hayal kırıklığı yaşar*” olumsuz ebeveyn tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Madde 16 “Düşük Not Aldığım da Ailem Hayal Kırıklığı Yaşar” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5,00	20,00	1.567*	0.117
Pozitif Sıra	8	7,25	58,00		
Eşit	14				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 29’da görüldüğü gibi çalışmaya katılanlardan 4’ünün sontest puanları düşerken, 8’inin arttığı, 14’ünün puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.567$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Ebeveyn tutum algısı alt ölçeğinin 8 maddesi üzerinde ayrı ayrı yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, alt ölçeğin tümü üzerinde yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda sadece “*Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor*” maddesine ait öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler üstün zekâlı olarak etiketlendikten sonra ailelerinin onları diğer öğrenciler ile daha fazla kıyasladıkları düşüncesine sahiptirler. Bu bulgular sonucunda, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin ebeveyn tutumlarına ilişkin algıları üzerinde önemli derecede bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üstün Zekâlı Olarak Tanılanan Öğrencilerin Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin tanı öncesi ve tanı sonrası arkadaş tutumu algılarına ilişkin bulgular için Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)’nin arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinden yararlanılmıştır. Alt ölçek puanları için ilişkili örneklem için t testi, maddeler için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Öntest Sontest Arkadaş Tutumu Algısına İlişkin Bulgular

Katılımcıların arkadaş tutumu algısı alt ölçeği bütün maddeleri üzerinden hesaplanan ortalama puanları ve t testi analizleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

ÜZETÖ Arkadaş Tutumu Algısının Öntest ve Sontest Ortalama Puanları ve T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM (ÜZETÖ)	N	X	S	sd	t	p
ÖNTEST	26	19.19	3.69	25	1.460	0.157
SONTEST	26	18.26	3.94			

Katılımcıların arkadaş tutumuna ilişkin algılarını belirlemeye ait maddelerin öntest (19,19) ve sontest (18,26) ortalama puanları arasında 0,93 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan t testinde anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(25)=1.460$, ($p>.05$). Bu sonuç, üstün zekâ etiketinin, katılımcıların tanılamadan önce var olan arkadaş tutumlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir değişiklik yapacak kadar etkili olmadığını göstermektedir.

Ebeveyn tutumu algısı alt ölçeği için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi analizi ile “Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin arkadaşlarının tutumlarına ilişkin tanı öncesi ve tanı sonrası algıları arasında fark var mıdır?” araştırma sorusu yanıtlanmış ve etiketin genel olarak olumlu veya olumsuz anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ancak bu genel analizin yanı sıra madde bazında analizlerin yapılması soruna ilişkin daha detaylı bilgi vermektedir.

Arkadaş Tutumu Algısına İlişkin Madde Bazında Bulgular

Bu bölümde arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinin her maddesine ilişkin veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

“Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.”

Katılımcıların “*Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor*” olumlu arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Madde 17 “Grup Çalışmalarında Çoğu Öğrenci Benimle Aynı Grupta Olmak İstiyor” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	6,19	49,50	1.604*	0.109
Pozitif Sıra	3	5,50	16,50		
Eşit	15				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 31’ de görüldüğü gibi çalışmaya katılanlardan 8’inin sontest puanları düşerken, 3’ünün arttığı, 15’inin puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.604$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin grup çalışmalarında çoğu öğrencinin onlarla aynı grupta yer almak istediklerine ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.” Katılımcıların “*Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim*” olumlu arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Madde 18 “Sınıf Arkadaşlarım Arasında Önemsenen Biriyim” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	5,10	25,50	1.100*	0.271
Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
Eşit	18				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 32 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 5’inin sontest puanları düşerken, 3’ünün arttığı, 18’inin puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.100$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin sınıf arkadaşları arasında önemsendiklerine ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.” Katılımcıların “*Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler*” olumlu arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Madde 19 “Arkadaşlarım En Zor Soruları Bile Çözebileceğimi Düşünürler” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3,50	10,50	1.100*	0.271
Pozitif Sıra	5	5,10	25,50		
Eşit	18				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 33’te görüldüğü gibi katılımcıların 3’ünde sontest puanları düşerken, 5 katılımcının puanları yükselmiş, diğer 18 katılımcının puanlarında ise değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.100$, $p>0.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.” Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var*” olumlu arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Madde 20 “Benimle Arkadaşlık Kurmak İsteyen Çok Öğrenci Var” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	5,83	35,00	0.882*	0.405
Pozitif Sıra	4	5,00	20,00		
Eşit	16				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 34 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 6'sının sontest puanları düşerken, 4'ünün arttığı, 16'sının puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.882$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin kendileriyle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci olduğuna ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.” Çalışmaya katılan öğrencilerin *“Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar”* olumsuz arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

Madde 21 “Arkadaşlarım Zayıf Yönlerimle Alay Ediyorlar” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	13	7,30	73,00	2.066*	0.039
Pozitif Sıra	3	6,00	18,00		
Eşit	10				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 35’de görüldüğü gibi katılımcıların 13’ünün sontest puanları düşerken, 3 katılımcının puanları yükselmiş, diğer 10 katılımcının puanlarında ise değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.066$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani öntest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin arkadaşlarının onların zayıf yönleriyle alay ettiklerine ilişkin algıları üzerinde olumsuz yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

“Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum.” Katılımcıların *“Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum”* olumsuz arkadaş tutumu algısı

maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Madde 22 “Sınıf Arkadaşlarımın Beni Kıskandıklarını Düşünüyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	6,00	54,00	0.638*	0.523
Pozitif Sıra	4	9,25	37,00		
Eşit	13				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 36 incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 4’ünün sontest puanları düşerken, 9’unun arttığı, 13 katılımcının puanlarında ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.638$, $p>.05$. Bu sonuca göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kıskanıldıklarına ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.” Katılımcıların “*Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim*” olumsuz arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Madde 23 “Sınıf Arkadaşlarım Arasında Dışlanan Biriyim” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2,85	8,50	0.276*	0.783
Pozitif Sıra	2	3,25	6,50		
Eşit	21				

*pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 37’de görüldüğü gibi katılımcıların 3’ünün sontest puanları düşerken, 2 katılımcının puanları yükselmiş, diğer 21 katılımcının puanlarında ise değişim olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.276$, $p>0.05$. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki sınıf arkadaşları arasında dışlandıklarına ilişkin algıya önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“Okul arkadaşlarım arasında pek sevilmediğimi düşünüyorum.” Katılımcıların *“Okul arkadaşlarım arasında pek sevilmediğimi düşünüyorum”* olumsuz arkadaş tutumu algısı maddesine ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Madde 24 “Okul Arkadaşlarım Arasında Pek Sevilmediğimi Düşünüyorum” Algısının Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3,00	9,00	0.447*	0.655
Pozitif Sıra	2	3,00	6,00		
Eşit	21				

*pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 38 incelendiğinde katılımcıların 3’ünün sontest puanları düşerken, 2 katılımcının puanları yükselmiş, diğer 21 katılımcının puanlarında ise değişim olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.447$, $p>0.05$. Bu sonuçlara göre, üstün zekâ etiketinin, öğrencilerdeki okul arkadaşları arasında pek sevilmediklerine dair algıya önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinin 8 maddesi üzerinde ayrı ayrı yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, alt ölçeğin tümü üzerinde yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda sadece *“Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar”* maddesine ait öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler, üstün zekâlı

olarak etiketlendikten sonra zayıf yönleri ile daha fazla alay edildiğini düşünmektedirler. Bu bulgular sonucunda, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin arkadaş tutumlarına ilişkin algıları üzerinde önemli derecede bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçları çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar bağlamında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik getirilen öneriler verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada, üstün zekâ etiketinin, etiketlenen öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, üç alt ölçek ve 24 maddeden oluşan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) araştırma aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerine yönelik bir eğitim programına başvuran 415 öğrenciye ve bu öğrenciler arasından üstün zekâlı olarak tanılanan ve programa 8 hafta devam eden öğrencilere tanılamadan 10 hafta sonra sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulanan ölçek ile elde edilen bulguların, araştırma soruları üzerinden yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırma bulguları alt ölçek bazında değerlendirildiğinde üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin algıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak madde bazında yapılan değerlendirmede üç maddede üstün zekâ etiketinin öğrencilerin algıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Alanyazında da üstün zekâ etiketinin genel olarak öğrenciler üzerinde etkileri olduğu belirtilmektedir (Berlin,2009; Chan, 2002; Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987; Cornell,1989; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Del Prete, 1996; Feldhusen ve Dai, 1997; Freeman, 2006; Guskin, v.d. 1986; Heller, 2004; Hershey ve Oliver, 1988; Hickey ve Toth,1990; Huryn, 1986; Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Kunkel, v.d. 1995; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998; Robinson, 1990; Sak, 2011).

Yapılan bu çalışmada ölçek bazında alanyazındaki çoğu araştırmadan farklı bir sonuca ulaşılmış olmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda etiketlenmenin etkileri araştırılırken katılımcılara yöneltilen soruların daha çok üstün zekâ ve etiket kavramları ile ilgili oldukları görülmektedir. Bu çalışmada ise, ölçek maddelerinde üstün zekâ veya etiket gibi kavramlar yer almamış, etiketin etkileri

davranış ifade eden maddeler ile saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca önceki çalışmalar, genel olarak önceden etiketlenmiş ve bir programa uzun süredir devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiş iken, bu çalışma öğrencilerin etiketlenme sonrası algılarının, etiketlenme öncesi algıları ile karşılaştırılması şeklinde yapılmıştır.

Araştırmanın yöntem farklılığından kaynaklanan nedenler dışında, etiketlenmenin genel olarak öğrencilerin algıları üzerinde var olan etkisinin görülmemesinin en önemli nedeni olarak Türkiye’deki eğitim sistemi gösterilebilir. Türkiye’nin eğitim sisteminde sınav odaklı bir yapılanma vardır. Öğrenciler iyi bir eğitim alabilmek için merkezi sınavlardan yüksek puan almak zorundadırlar. Bu durum okullarda daha ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin çoktan seçmeli testler ile sınıf içinde, okul genelinde, şehir genelinde hatta ülke genelinde yarıştırmalarına neden olmaktadır. Bu sınavlardan yüksek not almak toplum genelinde yüksek başarının en önemli bir kıstası olarak kabul görmektedir. Bu sınavlardan yüksek not alan öğrenciler aile, okul ve yaşadıkları çevre tarafından, resmi olarak etiketlenmiş olmasalar da sosyal anlamda üstün zekâlı olarak etiketlenmektedirler. Bu durumu bir bakıma örtük etiketleme olarak adlandırabiliriz.

Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal olarak etiketlenmiş olmaları, alan yazında belirtilen etiketlenmenin olası etkilerine maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler de okullarında çok başarılı, dersanelere devam eden ve genel olarak okul içinde ve okul dışında yapılan sınavlarda yüksek puan alan öğrencilerdir. Bu da öğrencilerin programa kabul almadan önce de çevreleri tarafından çok çalışkan, çok başarılı olarak etiketlendikleri ve öğrencilere karşı çevrelerinin bu etiketlemeye paralel bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Nitekim katılımcıların öntest puanlarına bakıldığında bu durum daha net anlaşılmaktadır. Tablo 7’de de görüldüğü gibi, her maddenin 0-3 arasında bir puan aldığı ölçekte, katılımcılar ölçeğin olumlu anlam içeren maddelerini genel olarak 2’nin üzerinde puan ile değerlendirmişlerdir. Hatta özgüveni gösteren “*Yaptıklarımın daha iyisini yapabileceğime inanıyorum*” maddesinde öğrencilerin ortalaması 2.80 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcıların öntestte olumsuz maddelere verdikleri puanlar incelendiğinde ise genel olarak 1.50 puanın üstünde bir ortalama görülmektedir. Olumsuz maddelerde düşük ortalamaya sahip olan 6. madde “*Başaramayacağım hiçbir şey yoktur*” cümlesi alan yazında etiketlenmenin olumsuz etkileri olarak görülen gerçekdışı özgüvene ve 16. madde “*Düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar*” cümlesi aşırı aile beklentilerine örnek olarak

verilebilir. Yani araştırmaya katılan öğrencilerin, ÜYEP'e kabul edilmeden önce de üstün zekâlı olarak etiketlenmenin olası olumlu ve olumsuz etkilerini hayatlarında hissettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrenciler ile normal öğrencilerin ÜZETÖ'ye verdikleri yanıtların karşılaştırılması sonucunda, normal öğrencilerin puanlarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İki grup arasında alt ölçekler bazında gerçekleşen puan farklarının anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan analizlerde kendilik algısı ve ebevyn tutumuna ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken, arkadaş tutumuna ilişkin algı puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, üstün zekâlı öğrencilerin normal öğrencilere göre arkadaşlarının tutumlarına ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanıldıktan sonra kendilik algısının, etiketlenmenin etkisiyle değişip değişmediğine bakıldığında; öğrencilerin kendine yönelik algılarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Kendilik algısı, kişinin kendisi ile ilgili fikirleri anlamında kullanılmaktadır. Alanyazında üstün zekâlı öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğu (Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987; Hoge ve Renzulli, 1993) ve üstün zekâ etiketini kendileri açısından olumlu algıladıkları belirtilmektedir (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Kunkel, Chapa, Patterson ve Walling, 1995). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin de öntest verileri incelendiğinde olumlu kendilik algılarının yüksek olduğu ve bu durumun programa kabul edildikten sonra da devam ettiği görülmektedir.

Üstün zekâ etiketinin öğrencilerde olumsuz kendilik algısı olarak sosyal dışlanma (yalnızlık), gerçekdışı özgüven (Sak, 2011), mükemmeliyetçilik (Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988) ve başarısızlık kaygısı (Cornell, 1989) oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin ölçeğin olumsuz kendilik algısına yönelik maddelerinin öntest ortalama puanları incelendiğinde, alan yazını doğrular nitelikte sonuçlar göze çarpmaktadır. “*Başaramayacağım hiçbir şey yoktur*” ve “*Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissederim*” maddelerine öğrencilerin düşük puan verdikleri Tablo 7’de görülmektedir. Her ne kadar programa kabul edildikten sonra bu maddelerin puanlarında bir artış gözükse de bu artış istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Madde bazında yapılan analizde “*Arkadaşlarım*

arasında kendimi yalnız hissediyorum” öğrenciler tarafından çok yüksek olarak puanlanmış olsa da bu maddenin sontest değerlendirmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşmesi dikkate değer bir bulgudur. Yani öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra kendilerini, arkadaşları arasında daha fazla yalnız hissettikleri görülmektedir. Bu sonuç alan yazında sosyal dışlanma olarak belirtilen etiketlemenin olumsuz etkisine paralellik göstermektedir. Sak (2011), üstün zekâlılarda sosyal dışlanmanın üç farklı şekilde ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bunlar; arkadaş çevresi tarafından dışlanma, kendi kendini bilinçli olarak çevreden izole etme ve diğer insanlardan çok farklı olmanın sonucu olarak doğal dışlanmadır.

Etiketlenmenin katılımcıların algıladıkları ebeveyn tutumu üzerindeki etkisi incelendiğinde; öğrencilerin ebeveyn tutumuna yönelik algılarında etiketlenme sonrası anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Alanyazında, çocukları üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra, ebeveynlerin gurur, övünç, şaşkınlık, kaygı gibi tepkiler gösterdikleri belirtilmektedir (Fisher, 1981). Bu duygusal tepkilerin yanı sıra ailelerin olumlu anlamda çocuklarını destekleyerek özgüvenlerini arttırdıkları (Chan, 2002; Colangelo, Brower, 1987b; Guskin, v.d, 1986) onlara daha iyi eğitim olanakları sağlamaya çalıştıkları (Sak, 2011) alanyazında etiketlemenin etkisiyle ilişkilendirilmektedir. Yapılan çalışmada da alanyazına paralel sonuçlar görülmektedir. Katılımcıların, ölçekte olumlu ebeveyn tutumu maddelerine verdikleri puanların öntest ortalaması incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin ailelerinden hem kendilerine duyulan güven, hem de sundukları eğitim olanakları bağlamında memnun oldukları söylenebilir.

Üstün zekâlıların ailelerinden gördükleri olumsuz yaklaşımlar alanyazında aile baskısı ve aşırı beklentiler olarak birden çok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Berlin,2009; Freeman, 1991; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998; Sak, 2011). Türkiye’de var olan sınav odaklı eğitim anlayışının da etkisiyle üstün zekâlı öğrencilerden aileleri her sınavda en iyi notu almalarını beklemekte ve bunun için sürekli çalışmalarını, zamanlarının önemli bir kısmını ders çalışmaya ayırmalarını istemektedirler. Bu durum öğrenciler üzerinde aile beklentilerini karşılama telaşı ile korku, stres ve kaygıya dönüşebilmektedir.

Yapılan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, olumsuz ebeveyn tutumu maddelerine verdikleri puanlar incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin kendilerine karşı tutum ve

davranışlarında çok olumsuz bir algıya sahip olmadıkları görülmektedir. Maddelerden yalnızca “*Düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar*” maddesi öntestte düşük puan almış, etiketlemeden sonra ise maddenin ortalama puanında artış olmuştur. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir değişimde “*Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor*” maddesinde görülmektedir. Bu maddede tanılanmadan sonra olumsuz anlamda bir değişim görülmektedir. Bu durum öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanıldıktan sonra ebeveynleri tarafından diğer akranlarıyla daha fazla karşılaştırıldıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanıldıktan sonra arkadaşlarının kendilerine karşı olan tutumlarına yönelik algılarının, etiketlenmenin etkisiyle kaydadeğer bir değişim göstermediği saptanmıştır. Alanyazında üstün zekâlı olarak tanılanmanın arkadaş ilişkilerini genel olarak olumsuz etkilediği görüşü ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda üstün zekâlıların arkadaşları tarafından sömürülmeye (Moulton, Housewright ve Bailey, 1998), kıskanılmaya, damgalanmaya (Del Prete, 1996), baskıya (Huryn, 1986), olumsuz tepkilere (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986), sosyal izolasyona (Heller, 2004), dışlanmaya (Cornell, 1989; Chan, 2002), düşmanlık, kin ve damgalamaya (Guskin v.d. 1986) maruz kaldıkları belirtilmektedir. Yalnızca, Feldhusen ve Dai, 1997 ‘de yaptıkları çalışmada üstün zekâ etiketi sayesinde öğrencilerin arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeye fırsat bulduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin arkadaş tutumuna ilişkin algıları incelendiğinde, alanyazında hâkim olan düşüncenin aksine, genel olarak arkadaşlarının tutumlarına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların öntest ve sontest puanları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin, kendilerini başkalarının arkadaşlık kurmak istediği, popüler, güvenilir ve sevilen biri olarak gördüğü söylenebilir. Olumsuz arkadaş tutumuna dair maddelerin ortalama puanlarının yüksek olması da bu durumu destekler niteliktedir. Fakat “*Arkadaşlarım zayıf yönlerim ile alay ediyorlar*” maddesinin ortalama puanı yüksek olmakla beraber etiketlemeden sonra kaydadeğer bir düşüş göstermiştir ki bu, dikkate alınması gereken bir bulgudur. Okul ortamlarında öğrencilerin okul dışında elde ettikleri başarılar önemsenmekte ve bu başarılar hem öğrencinin kendisi hem ailesi hem de kimi zaman öğretmenleri tarafından çok fazla ön plana çıkarılabilmektedir. Bu da başarılı olan öğrencinin arkadaş

çevresinde kıskançlığa neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak çeşitli davranış örüntüleri ortaya çıkabilir. Öğrencinin zayıf yönleri ya da fiziksel özellikleri ön plana çıkarılarak alay konusu yapılabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak ve ileride yapılacak olan araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma daha büyük bir öğrenci grubuyla tekrarlanabilir. Bu çalışma Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyet yürüten Üstün Yetenekliler Eğitim Programları ile sınırlıdır. İleride Türkiye genelinde üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim veren farklı kurumlarda etiketlenmenin öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda araştırma yeniden yapılabilir.
- Bu araştırma nicel verilere dayanarak yapılmıştır. İleride nitel bir çalışma tasarımı ile üstün zekâ etiketinin öğrenciler üzerindeki etkileri öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ile yapılacak görüşmeler yoluyla derinlemesine incelenebilir.
- Yapılan çalışmada kız öğrenci sayısının çok az olması nedeniyle cinsiyet faktörüne bağlı bir değerlendirme yapılmamıştır. Daha geniş katılımla, cinsiyete göre üstün zekâ etiketinin etkilerinin neler olduğuna yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Üstün zekâ etiketinin farklı sosyal-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
- Araştırma, kontrol grubu kullanılarak yeniden yapılabilir.
- Üstün zekâ etiketinin çocukların ebeveynleri üzerindeki etkileri ve ebeveynlerin üstün zekâ etiketi konusundaki algıları araştırılabilir.
- Üstün zekâ etiketinin akranlar üzerindeki etkileri ve akranların üstün zekâ etiketine yönelik algıları araştırılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Türkiye’de özellikle son yıllarda üstün zekâlıların eğitimleri, tanınmaları ve özelliklerine yönelik artan ilgi, onlara daha iyi eğitim fırsatları sunarken aynı zamanda etiketlenmenin olumsuz etkileriyle de tanıştırmaktadır. Toplumda artan bu ilginin olumsuzluklarını azaltmak için ulusal medya üzerinden, alanın uzmanları tarafından üstün zekâlıların özellikleri, eğitimleri ve onlara karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda topluma yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren kurumlarda öğretmenlere üstün zekâ etiketi konusunda bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
- Üstün zekâlı öğrencilere üstün zekâ etiketi ve arkadaşlık ilişkileri ile ilgili rehberlik hizmetleri verilebilir.
- Üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilere, üstün zekâ etiketinin olumsuz etkileri ile baş etme becerilerini kazandırmaya ve etiket ile barışık yaşayabilmelerini destekleyecek rehberlik çalışmaları gerçekleştirilebilir.

EKLER

EK A- Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği	73
EK B- Kişisel Bilgi Formu.....	74

Ek A: ÜSTÜN ZEKÂ ETİKET ETKİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Aşağıda çeşitli duygu, düşünce ve görüşleri içeren cümlelerden oluşmuş bir ölçek bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen cevaplar tamamen gizli tutulacaktır. Lütfen maddeleri etki altında kalmadan tek başınıza okuyup içtenlikle cevaplayınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmadan sizin durumunuz için en uygun olan tek bir seçeneğin altındaki kutucuğun içine **x** işareti koyunuz. Ölçeği size verilen zarfın içine koyarak görevliye teslim ediniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Adı Soyadı:

MADDELER		Bana Hiç Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1	Zeki biri olduğumu düşünüyorum.				
2	Çok şey başarabileceğime inanıyorum.				
3	Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.				
4	Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.				
5	Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.				
6	Başaramayacağım hiç bir şey yoktur.				
7	Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.				
8	Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissederim.				
9	Ailem bana çok güveniyor.				
10	Ailem benden daha da çok başarı bekliyor				
11	Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.				
12	Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.				
13	Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.				
14	Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.				
15	Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdaysa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.				
16	Düşük not aldığımında ailem hayal kırıklığı yaşar.				
17	Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.				
18	Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.				
19	Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.				
20	Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.				
21	Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.				
22	Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum.				
23	Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.				
24	Okul arkadaşlarım arasında pek sevilmediğimi düşünüyorum				

Ek B: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki içine **X** işareti koyunuz.
Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Adı Soyadı:.....

1) Cinsiyetiniz?

- a) Kız
 b) Erkek

2) Okulunuz ismi.....

3) Okulunuz?

- a) Devlet
 b) Özel

4) Doğum tarihiniz?...gün.....ay.....yıl....

5) Kardeş sayınız?

- a) Tek çocuk
 b) 2 kardeş
 c) 3 kardeş
 d) 4 ve üstü

6) Ailede kaçınıcı çocuksunuz?

- a) Birinci
 b) İkinci
 c) Sonuncu
 d) Diğer.....(yazınız)

7) Gelir durumunuz?

- a) Düşük(aylık 750 L.'dan az)
 b) Orta(751-2000 L. Arası)
 c) Orta üstü (2001-3500 L.arası)
 d) Yüksek(3501-5000 L.arası)
 e) Çok yüksek (5001 ve üstü)

8) Anne eğitim durumu?

- a) Okuma yazma bilmiyor
 b) İlkokul -Ortaokul
 c) Lise
 d) Yüksek Okul (2 yıl)
 e) Üniversite (4 yıl)
 f) Lisansüstü (mastır-doktora)

9) Baba eğitim durumu?

- a) Okuma yazma bilmiyor
 b) İlkokul-Ortaokul
 c) Lise
 d) Yüksek Okul (2 yıl)
 e) Üniversite (4 yıl)
 f) Lisansüstü (mastır-doktora)

10) Anne çalışıyor mu?

- a) Evet
 b) Hayır

11) Baba çalışıyor mu?

- a) Evet
 b) Hayır

12) Anne-baba?

- a) Birlikte
 b) Ayrı

13) Ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?(birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a) Hayır katılmıyorum
 b) Düzenli sportif etkinliğe devam ediyorum
 c) Düzenli sanat etkinliğine devam ediyorum
 d) Düzenli toplum yararı etkinliğine devam ediyorum.

KAYNAKÇA

- Becker, H. (1963). *The Outsiders; Studies in the sociology of deviance*. New York. Free Press.
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223.
- Burcu, E. (2006). Özürlülük kimliği ve etiketlemenin kişisel ve sosyal söylemleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-83.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chamrad, D. L., Robinson, N. M. ve Janos, P. M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39, 135-145.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 243-252.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. bs.). Columbus: OR Macmillan.
- Colangelo, N. ve Brower, P. (1987a). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roeper Review*, 10, 101-103.
- Colangelo, N. ve Brower, P. (1987b). Labeling gifted youngsters: Longterm impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 75-78.
- Colangelo, N., Kelly, K.R. ve Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-Concept. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 73.

- Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopschietry*, 53, 322-335.
- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term“gifted.” *Gifted Child Quarterly*, 33, 59-64.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. ve Stewart, R. A. (1993). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory of two groups. *Roeper Review*, 17, 181-185.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A. ve Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5. bs.). USA: Pearson Education Inc.
- Del Prete, T. (1996). Asset or albatros? The education and socialization of gifted students. *Gifted Child Today*, Jan-Apr(24–25), 44-50.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (3. bs). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Feldhusen, J. F. ve Dai, D. Y. (1997). Gifted students’ attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.
- Feldhusen, J. F.(1998), Conceptions of intelligence. *Gifted and talented learners* (3.bs.). Denver: Love Publishing Company.
- Fisher, E. (1981). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review*, 3, 49-51.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (s. 65-81). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111.

- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg ve R.F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2.bs, s. 67–79). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (s. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary: an inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Galton, F. (1874). *English Men of Science: Nature and Nurture*. London: Macmillan.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E. ve Peng, C. J. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30, 61-65.
- Halonen, J. S. ve Santrock, J. W. (1996). *Psychology: Contexts of behavior*. USA: McGraw Hill.
- Heller, A. K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K.A., Perleth, C. ve Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (2. bs, s. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Hershey, M. ve Oliver, E. (1988). The effects of the label gifted on students identified for special programs. *Roepers Review*, 11(1), 33-34.

- Hickey, M. G. ve Toth, L. (1990). The effects of labeling children gifted: A review of the literature. *Early Child Development*, 63, 149-151.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: Categories, labels, and their consequences*. Tennessee, Vanderbilt University.
- Hoge, R. ve Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept, *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Huryn, J. S. (1986). Giftedness as deviance: A test of interaction theories. *Deviant Behavior*, 7, 175-186.
- Jackson, P.S., Moyle, V. F. ve Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's Theory. L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* içinde (s. 437-465) Springer Science+Business Media B.V.
- Jenkins-Friedman, R. ve Murphy, D. L. (1988). The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students' self concept and adjustment. *Roeper Review*, 11, 26-30.
- Kaufman, S. B. ve Sternberg R.J. (2008). Conception of giftedness, S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* içinde (s. 71-92) N.Y. Springer Science+Business Media.
- Kerr, B., Colangelo, N. ve Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Kıncal, R. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kunkel, M., Chapa, B., Patterson, G. ve Walling, D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39, 126-34.
- Lauchlan, F. ve Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Makel, C. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 126-143.

- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- McClellan, E. (1985). *Defining giftedness*.
http://advancedacademicprograms.dadeschools.net/GiftedEndorsement/Nature_Needs_Module.pdf adresinden 21Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1991). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Şubat/2593 Sayılı Tebliğler Dergisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (t.y). *Özel Yeteneklilerin Eğitimi*.
http://orgm.meb.gov.tr/ozel_yet/ulkemizdekidigercalismalar.html adresinden 10 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M. ve Bailey, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roepers Review*, 21, 153-154.
- O'Connor, J. (2010). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Piirto, J. (1995). Deeper and broader: The pyramid of talent development in the context of a giftedness construct, *The Educational Forum*, 59(4), 363-370.
- Plucker, J.(2007a). *Alfred Binet*. <http://www.indiana.edu/~intell/binet.shtml> adresinden 20 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Plucker, J. (2007b). *William Stern*. <http://www.indiana.edu/~intell/stern.shtml> adresinden 20 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Plucker, J. (2007c). *Leta Stetter Hollingworth*. <http://www.indiana.edu/~intell/lhollingworth.shtml> adresinden 20 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Reichenberg, A. ve Landau, E. (2009). Families of gifted children. L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* içinde (bölüm 43, s. 880).
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century, *Exceptionality*, 10(2), 67-75, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (s. 248-280). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2. Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653-667.
- Robinson, A. (1986). Brave new directions: Needed research on the labeling of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 1, 11-14.
- Robinson, A. (1989). Gifted: The two-faced label. *Gifted Child Today*, 12, 34-36.
- Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 245-255.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Shapon-Shevin, M. (1987). Giftedness as a social construct. *Teachers College Record*, 89(1), 47-61.

- Silverman, L. K. (1998). Personality and learning styles of gifted children. J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* içinde (s. 29-65). Denver: Love.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education teaching an age of challenge* (3.bs.). United States of America: Allyn and Bacon. A Viacom Company.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of School Psychology*, 37, 145-159.
- Sternberg, R. J. (2003) Giftedness according to the theory of successful intelligence. N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (88-99). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (2.bs., s. 327–243), New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. (2.bs.) New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Taylor, C. W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. J. S. Renzulli (Ed.), *Systemse and models for developing programs for the gifted and talented* içinde (s. 306-351). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Terman, L.M. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde, New York: Cabridge University Press Review.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness (2. bs.). N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (s. 165-180). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2. bs. s. 447-465.). New York: Elsevier.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Introduction. *Gifted and Talented learners* (3. bs.). Denver: Love Publishing Company.
- Walker, S.Y. (2002). *The survival guide for parents of gifted kids*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.
- Witty, P. (1958). Who are the gifted? Role of gifted persons in social progress. N.B. Henry (Ed.), *Education for the gifted* içinde (s. 41-64). Chicago: University of Chicago Press.
- Ziegler, A. ve Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2. bs., s. 3-21). Amsterdam: Elsevier.