

**ÜSTÜN ZEKA TANISININ ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ ALGILARI  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Rukiye BALTACI**

**Eskişehir, 2017**

**ÜSTÜN ZEKA TANISININ ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ ALGILARI  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Rukiye BALTACI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Üstün Zekalılar Öğretmenliği  
Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ocak, 2017**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Rukiye BALTAÇI'nın "Üstün Zeka Tanısının Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi 10.01.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Uğur SAK

Üye : Yard.Doç.Dr. Fatih KARABACAK

Üye : Yard.Doç.Dr. Şule GÜÇYETER

Prof.Dr. Handan DEVECİ  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdürü

## ÖZET

### ÜSTÜN ZEKA TANISININ ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Rukiye BALTACI

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2017

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Bu araştırmada üstün zeka tanısının üstün zekalı öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Aynı zamanda üstün zeka tanısının etkilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Kardeş sayısı, doğum sırası ve anne - baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırma 2013 yılında Kırşehir ve Kaman'daki iki bilim - sanat merkezi ile dört ilköğretim okulunda eşzamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmaya üstün zeka tanısı almış 128 öğrenci, hiçbir şekilde etiketlenmemiş 123 öğrenci olmak üzere toplam (5. ve 6. sınıf) 251 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır ve kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı olmak üzere üç alt ölçek alanını kapsamaktadır. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t testi, ayrıca iki faktörlü ANOVA ve korelasyon kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üstün zeka tanısı alan öğrencilerin kendilik algılarının, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algılarının etiketlenmeyen öğrencilerin algılarından farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Üstün zeka etiketi alan kız öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı, üstün zeka etiketi alan erkek öğrencilerin ebeveyn tutumu algısından anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe üstün zeka etiketi alan öğrencilerin ebeveyn tutumu algıları düşmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Üstün zeka etiketi, Etiket etkileri

## **ABSTRACT**

### **A RESEARCH STUDY ON EFFECTS OF GIFTED DIAGNOSED STUDENTS' VARIOUS PERCEPTIONS**

Rukiye BALTACI

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2017

Advisor: Prof. Dr. Uğur SAK

The purpose of this study was to investigate effects of “gifted label” on gifted students’ perceptions. The study also included a comparison by gender, grade, number of siblings, birth order, and educational status of parents.

Participants of the study were 251 fifth and sixth grade students from four public schools and two science and art centers in Kaman and Kırşehir in Turkey. Of the total sample, 123 students were average students and had no identification before, 128 students were identified as gifted and were attending science and art centers. Scale for Gifted Labeling Effects (SGLE) was used to investigate students’ perceptions. The SGLE consists of 24 items and three subscales: self-perception, perception of parents’ attitudes, perceptions of friends’ attitudes. Independent sample t test, two factor ANOVA, and Pearson Correlation were used to analyse data.

The findings showed that there existed no statistically significant differences in two groups` self - perceptions, perception of parents' attitudes, and perceptions of friends' attitudes. The results were revealed that gifted girls' perceptions of parents' attitudes were statistically lower than gifted boys' perceptions of parents' attitudes. Parents' education status had negative correlation with gifted students' perceptions of parents' attitudes.

**Key Words:** Gifted label, label effect

## ÖNSÖZ

Çocukluk hayalimi gerçekleştirmek amacıyla başladığım bu yolculukta pek çok engelle karşılaştım. Ancak öğrendikçe kendimi büyümüş, gelişmiş hissetmiş olmamdan kaynaklansa gerek, hiçbir zaman yılgınlığa düşmedim. Çalışmamın her bölümünü büyük bir istek ve heyecanla yürüttüm. Emeğimin ve kararlılığımın ürünü olarak bu tez doğdu.

Tezimin oluşması sürecinde pek çok kişinin emeği ve desteği vardır. Öncelikle çalışkanlığına ve bilgisine içten bir saygı duyduğum değerli öğretmenim Prof. Dr. Uğur SAK' a teşekkür ederim. Çalışmamın her aşamasında hiçbir desteğini ve yardımını esirgemeyen Araş. Gör. Ercan Öpengin'e teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını ve dostluklarını hep hissettiğim arkadaşlarım Araş. Gör. Candan Hasret Berkeban Şahin ve Hasan Hüseyin Şahin'e teşekkür ederim. Yrd. Doç. Dr. Şule Güçyeter'e ve Yrd. Doç. Dr. Fatih Karabacak'a dönütlerinden dolayı teşekkür ederim.

Beni hayatın sadece iyi ve güzel yönleriyle tanıştırmış olan, desteklerini her zaman arkamda hissettiğim canım annem Zekiye AKTAR ve canım babam Ahmet AKTAR'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında beni destekleyen, yüreklendiren, sıkıntılarımı ve heyecanımı paylaşan hayat arkadaşım, eşim Sezgin BALTACI'ya çok teşekkür ederim. Doğumuyla yeniden doğduğum, hayatı yeniden öğrendiğim, beynim, yüreğim, canım kızım Ekin'im, iyi ki geldin...

Rukiye BALTACI

Ocak, 2017

10/01/2017

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Rukiye BALTACI

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
2.ALAN YAZIN.....	8
2.1. Etiketleme Kuramları.....	8
2.1.1. Sembolik Etkileşimcilik Kuramı (Symbolic Interactionism).....	8
2.1.2. Etkileşimci Sapkınlık Kuramı (Interactionist Theory of Deviant).....	9
2.1.3. Damga Kuramı (Stigma Theory).....	10
2.1.4. Beklenti Etkisi (Pygmalion Effect).....	11
2.2. Özel Eğitimde Etiketleme.....	12
2.3. Üstün Yetenekliler Eğitiminde Etiketleme.....	15
2.3.1. Üstün Zeka Etiketine Yönelik Birey Algısı.....	17
2.3.2. Üstün Zeka Etiketinin Benlik Algısına Etkisi.....	25



2.3.2.1. Üstün Zekalı Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Benlik Algılarının Karşılaştırılması.....	25
2.3.2.2. Üstün Zeka Etiketinin Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	27
2.3.3. Üstün Zeka Etiketine Yönelik Aile Tutumu Algısı.....	31
2.3.4. Üstün Zeka Etiketine Yönelik Arkadaş Tutumu Algısı.....	37
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>40</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	45
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>46</b>
4.1. Betimsel Analizler.....	46
4.1.1. Alt Ölçek Puan Dağılımları.....	46
4.1.2. Madde Puan Dağılımları.....	47
4.2. Katılımcıların Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutumu Algısı ve Arkadaş Tutumu Algısına Yönelik Bulgular.....	49
4.2.1. Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin ÜZETÖ ile Ölçülen Algılarına İlişkin Bulgular.....	49
4.2.2. Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Öğrencilerin Kendilik Algılarına İlişkin Bulgular.....	49
4.2.3. Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	50
4.2.4. Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular.....	50

4.2.5. Üstün Zekalı Öğrenciler İle Normal Öğrencilerin ÜZETÖ İle Ölçülen Algılarının Madde Bazında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	51
4.3. Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETÖ ile Ölçülen Algılarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	55
4.3.1. Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETÖ (Toplam) Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	55
4.3.2. Üstün Zekalı Öğrencilerin Kendilik Algısının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	56
4.3.3. Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algısının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	58
4.3.4. Üstün Zekalı Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algısının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	59
4.4. Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETÖ ile Ölçülen Algıları ile Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	60
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>62</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	62
5.1.1. Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Karşılaştırılması.....	62
5.1.2. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Etkileşiminde Üstün Zeka Etiket Etkileri .....	64
5.1.3. Üstün Zeka Etiket Etkileri ile Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Anne-Baba Eğitim Durumu İlişkisi.....	66
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	67
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	68
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>69</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>76</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>78</b>

## TABLÖLAR DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcıların Özellikleri.....	42
<b>Tablo 3.2.</b> Alt Ölçekleri Oluşturan Soru Maddelerinin Dağılımı.....	43
<b>Tablo 3.3.</b> Alt Ölçeklerden ve Toplam Ölçekten Alınabilecek Minimum ve Maksimum Puanlar.....	44
<b>Tablo 4.1.</b> Toplam ve Alt Ölçek Bazında Betimsel İstatistikler.....	46
<b>Tablo 4.2.</b> Madde Puan Dağılımında Betimsel İstatistikler.....	48
<b>Tablo 4.3.</b> Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin ÜZETÖ Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.4.</b> Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Kendilik Algısı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.5.</b> Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algısı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 4.6.</b> Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algısı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.7.</b> Öğrencilerin ÜZETÖ İle Ölçülen Algılarının Madde Bazında Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.8.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre ÜZETÖ Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	55
<b>Tablo 4.9.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETÖ Toplam Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 4.10.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Kendilik Algısı Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	57
<b>Tablo 4.11.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Kendilik Algılarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.12.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algısı Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	58
<b>Tablo 4.13.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algılarının Cinsiyete ve Sınıf İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	59

<b>Tablo 4.14.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algısı Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	59
<b>Tablo 4.15.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algılarının Cinsiyete ve Sınıf İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.16.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Kendilik, Ebeveyn ve Arkadaş Tutumu Algıları ile Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi İncelemesi Sonuçları...	61

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem

Toplumlar bazı özellik ve davranışları normal olarak bazılarını ise anormal olarak kabul ederler. Anormal olan özellikler veya davranışlar bireyin etiketlenmesine neden olabilmektedir. Etiketleme sonucunda gerek bireyin kendine bakışı gerekse diğer bireylerin etiketlenen bireye karşı bakışı değişmektedir (Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988, s.246; Cross, Coleman, Laurence ve Tenhaar-Yonkers, 1991, s. 44; Cross, Coleman ve Stewart, 1993, s. 39; Hershey ve Oliver, 1988, s.34; Hertzog, 2003, s. 139; Feldhusen ve Yai, 1997, s. 17; Ring ve Shaughnessy, 1993, s. 34; Loeb ve Jay, 1987, s. 11; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius, Kulieke, 1994, s.189). Bu değişim ve etkileşim karşılıklı bir süreçtir. Bu süreci ve sürecin nedenleri ile sonuçlarını inceleyen kuramlara “etiketleme kuramları” adı verilmektedir. Etiketleme kuramlarının öncülerinden Mead ve meslektaşı Mind (1934, s.1-8), birey ile toplum ilişkisini incelemişlerdir. Bireyin kendine özgü bir benliğe sahip olmasına karşın toplumu oluşturan diğer bireylerin benliklerinden etkilendiğini ve diğer bireylerin benliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Etiketleme kuramlarının öncüsü olarak görülen Becker (1963, s. 37-45) ise “Hariciler” adı ile dilimize çevrilen “Outsiders” isimli kitabında bazı güçlü çevrelerin oluşturduğu kurallar nedeniyle toplumda bazı kişilerin ötekileştirilerek etiketlendiğine dikkat çekmiş ve etiketlenen bireylere ve etiketleme olgusuna bakışın değişmesini sağlamıştır. Becker’a göre etiketleme süreci toplum ile bireyin etkileşimini etkilemektedir. Becker’ın ortak çalışmaları yaptığı üniversite arkadaşı Goffman (2009, s.4) etiketleme sonucu oluşan damgalamayı incelemiş ve damga terimini açıklamıştır. Ona göre damga, utanç verici bir şeyin başkaları üzerinde bıraktığı etkidir ve fiziksel, kişisel, toplumsal olmak üzere üç çeşittir. Daha iyi bir eğitim vermek için olsa da özel eğitim tanıları damgalamaya neden olmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin özelliklerine uygun eğitim almaları, hayata daha kolay uyum sağlamaları ve daha mutlu olmaları için özel eğitim verilmektedir. Ancak özel eğitime gereksinimi olan bireyleri belirlemek için sınıflandırmaya gerek duyulmaktadır (Akçamete, 2009, s.39). Tanılama sonrasında ise otistik, zihin engelli, üstün zekalı gibi etiketlerle birey etiketlenmektedir. Eğitim amacıyla bireyleri tanımlarken bir yandan da sınıflamış olmak olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. İşte bu

nedenle özel eğitimde etiketleme tartışmalı bir konudur. “Çocukların Geleceği” isimli çalışmada Hobbs (1975, s. 8-11), özel eğitimde etiketlemenin olumlu yönlerini gereksinim duyulan olanaklara ulaşma, uygun eğitim programından yararlanabilme, ailenin gerekli desteği alabilmesi olarak görmektedir. Etiketlemenin olumsuz yönlerini ise damgalama, akranlarından alt düzeydeki eğitim programına devam etme, etikete göre (olumsuz) davranma, anadilini kullanamadıkları bir ülkede yaşayan azınlık aile çocuklarının yanlış değerlendirilmesi olarak belirtmektedir.

Özel eğitimde kullanılan sınıflamalardan biri olan üstün zeka tanısı da bireyleri etkilemektedir. Üstün zeka tanısı almak öğrenciler arasında onur verici bir durum olarak görülse de (Jones, 1971, s. 10 ; Kerr, Colengelo, Gaeth, 1988, s. 246; Hershey ve Oliver, 1988, s. 33; McCoach ve Siegle, 2003, s. 63; Colengelo ve Brower, 1987, s.102; Hertzog, 2003, s.135) tanılanan öğrencilerin sosyal ve duygusal durumlarını etkilemekte ve kimi zaman da sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Cross, Coleman ve Stewart, 1995, s. 38; Huryun, 1986, s.180; Cross, Coleman, Laurence, Terhaar- Yonkers, 1991, s.44). Bir yandan üstün zekalı olarak tanılanan öğrenciden ebeveyn ve öğretmen beklentileri artarken, bir yandan da öğrenci arkadaşları tarafından dışlanabilmektedir. Tüm bu toplumsal süreçler öğrencinin kendilik algısını etkilemektedir. Araştırmalar, üstün zekalı öğrencilerin akademik benlik algısının daha yüksek (Winne, Woodlands, Wong, 1982, s.473; McCoach ve Siegle, 2003, s. 63; Shechtman, Silektor,2012, s. 69; Loeb ve Jay, 1987, s.12; Colengelo ve Brower,1987, s.102), fiziksel ve sosyal benlik algısının daha düşük (Winne, Woodlands, Wong, 1982, s. 473; Shechtman ve Silektor, 2012, s.70) olduğunu göstermektedir.

Bireyin gözünden üstün zeka etiketinin etkilerini inceleyen araştırmalar, öğrencilerin büyük oranda etiketi olumlu olarak algıladığını ortaya koymaktadır (Hershey ve Oliver, 1988, s.33; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988, s.246; Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986, s.63; Robinson, 1985, s.105). Üstün zekalı öğrenciler genel olarak etiketin olumlu yanlarını özel eğitim fırsatlarına sahip olmak, diğer üstün zekalı bireylerle etkileşim ve özel olma hissi olarak; olumsuz yönlerini ise çevre beklentilerinin artması ve damgalama olarak belirtmişlerdir (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s.153; Berlin, 2009, s. 220; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Hertzog, 2003, s.135; Cross, Coleman, Stewart, 1992, s. 38). Öğrenciler etiketin en avantajlı yönünü bireysel ve akademik alanlarda yaşadıklarını, en dezavantajlı yönünü ise sosyal alanda yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hershey ve Oliver, 1988, s.33;

Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988, s.246; Hertzog, 2003, s. 135). Sosyal alanda etiketin olumlu değeri օęretmenler ve ebeveynler tarafından yansıtılırken, olumsuz değeri arkadaşlar tarafından yansıtılmaktadır. Bu durum փstփn zekalı օęrencilerde sosyal bukaemun etkisi yaratmaktadır (Huryn, 1986, s.180; Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986, s.63). օęrenciler bazı ortamlarda sosyal etkileşim kurabilmek için փstփn zekalarını gizlemek zorunda kalabilirler. Yapılan araştırmalar փstփn zekalı bireylerin sağlıklı sosyal iletişim kurabilmek için çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirerek փzverili davranmak zorunda kaldıklarını gփstermiřtir (Cross, Coleman, Laurence, Terhaar-Yonkers, 1991, s.183). Çevrenin փstփn zeka etiketini farklı şekillerde algılayarak bireye yփnelik tutumunu değiştirmesi, tanılanan bireylerin etikete uyumunu da etkilemiştir. Etikete sosyal anlamda uyum sağlayan օęrenciler, çevrelerinin kendilerini փstփn zekalı olarak tanımlamasını kabul etmiş, uyum sağlayamayan օęrenciler ise çevrelerinin kendilerini փstփn zekalı olarak nitelemesini kuvvetle reddetmişlerdir (Robinson, 1990, s.249). Etikete içsel olarak uyum sağlayan օęrenciler ise daha yփksek kendini kabul ve yetersizliklere karşı daha yփksek hořgփrփ sergilemişlerdir (Jenkins-Friedman ve Murphy, 1988).

Bireyin փstփn zeka etiketini almasıyla bireye yփnelik ebeveyn ve arkadaş tutumlarının değiştiği ileri sփrlmektedir. օęrenciler, tanılanmanın ardından, ebeveyn baskısının ve beklentilerinin arttığını belirtmişlerdir (Moulton, Moulton, Hose Write, Bailey, 1997; Berlin, 2009, s.220; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Hershey, Oliver,1988, s.33; Hertzog 2003, s. 135). օęrencilerle beraber ebeveynleri de փrneklem kapsamına alan araştırma sonuçları da etiketleme sonrasında ebeveyn beklentilerinin arttığını gփstermiřtir (Fisher, 1981, s. 50; Makel, 2009, s.130). Bazı araştırmalar çocuklardan birini փstփn zekalı olarak etiketlemenin kardeş ilişkilerini olumsuz etkileyerek kiskanlığa ve rekabete sebep olduğunu gփstermektedir (Tuttle ve Cornell, 1993, s.405; Grenier, 1985, s.166; Lapidot-Berman ve Oshrat, 2009, s. 40). Bazı araştırmalar փstփn zeka etiketinin kardeş ilişkilerini olumsuz etkilemediğini belirtmektedir (Colangelo ve Brower, 1987; David, Gil ve Raviv, 2009). փstփn zekalı օęrenciler genellikle etiketin arkadaş tutumlarını olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Damgalama, alay edilme ve dışlanma gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997; Berlin, 2009; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, Huryn, 1986; Hertzog 2003). Arkadaşların gփznden փstփn zeka etiketini inceleyen araştırma sonuçları, diğer օęrencilerin erkek օęrencilerin

lehine, kız öğrencilerin aleyhine tutum geliştirdiklerini göstermiştir (Luftig ve Nichols, 1991, s.150). Üstün zekalı olma durumu arkadaşlar arasında derse göre değişen şekillerde algılanmıştır. Matematik ve fen derslerinde yüksek başarı gösteren öğrenciler daha zeki ama daha asosyal algılanmışlardır. Spor dersinde yüksek başarılı öğrenciler daha sosyal ama daha az zeki olarak algılanmışlardır (Handel, Vialle ve Ziegler, 2013).

Loeb ve Jay (1987, s.12-13) üstün zeka etiketinin benlik algısı üzerindeki etkisini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları üstün zeka etiketi alan kız öğrencilerin benlik algılarının etiket almamış öğrencilerden yüksek olduğunu, erkek öğrencilerde ise etiketlenen ve etiketlenmeyen öğrencilerin benlik algıları arasında farklılık bulunmadığını göstermiştir. Klein (1996, s.31- 32) ise 3, 5 ve 8. sınıflarla yaptığı araştırmasında üstün zekalı kız öğrencilerin benlik algılarının sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğünü ve 8. sınıflarda bazı alt alanlarda etiketlenmemiş öğrencilerden daha düşük benlik algısı gösterdiklerini tespit etmiştir. Üstün zeka etiketinin benlik algısı üzerindeki etkisini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen çok az çalışma olmasına karşın, doğum sırası, kardeş sayısı, anne- baba eğitim durumu değişkenleri açısından inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu değişkenlerin üstün zekalı öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkileri bilinmemektedir.

Ebeveyn tutumlarında ise üstün zeka etiket etkilerini cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından inceleyen araştırma alan yazında bulunmamaktadır. Yalnızca çocuklardan birinin üstün zeka tanısı aldığı ailelerdeki kardeş ilişkilerini inceleyen bazı araştırmalarda doğum sırası değişkeni göz önünde bulundurulmuştur. Tuttle ve Cornell (1993, s.407- 408), ilköğren çocuğun üstün zekalı olması durumunda kardeşlerin daha sıcak ve yakın ilişki içinde olduğunu, ikinci doğan çocuk üstün zekalı ise kardeşlerin daha az sıcaklık ve yakınlık ilişkisi içinde olduğunu belirtmiştir. Grenier (1985, s.166) ise Tuttle ve Cornell'in (1993) araştırmasına zıt olarak üstün zekalı kardeş büyük ise kardeşler arasında daha az sürtüşme yaşandığını belirtmiştir.

Üstün zeka etiketi etkilerinin arkadaş tutumu üzerindeki etkisini cinsiyet açısından değerlendiren çalışmalar yok denecek kadar azdır. Luftig ve Nichols (1991, s.150), üstün zekalı kızların arkadaşları tarafından kaprisli ve melankolik görülmesine karşın, üstün zekalı erkeklerin eğlenceli ve esprili olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Handel, Vialle ve Ziegler (2013, s.111) ise arkadaş tutumlarında cinsiyet



değişkeni açısından farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Etiket etkilerinin arkadaş tutumunu ya da tutum algısını doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından inceleyen araştırma alan yazında bulunmamaktadır.

Araştırmalar, etiketlenmemiş öğrencilerin benlik algısının, ebeveyn tutumu algısının cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerden etkilendiğini (Erbil, Divan ve Önder, 2006, s. 11- 13; Özkan, 1994, s.7-8; Baran ve Haktanır, 1998, s.138) göstermektedir. Ancak üstün zekalı öğrencilerin algılarının bu değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini gösteren araştırmalar, yukarıda kısaca söz edildiği gibi, yok denecek kadar azdır. Bu değişkenler üstün zekalı öğrencilerin de çeşitli algıları üzerinde etkili olabilir. Üstün zeka etiketi alan öğrencilerin benlik algısı, ebeveyn ve arkadaş tutumu algısının cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi, etiket etkilerinin daha kapsamlı anlaşılmasını sağlayabilir.

Alan yazın incelendiğinde üstün zeka etiketinin etkilerini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların ortak özelliği etiket etkilerinin yalnızca etiketlenen bir grupta ortaya çıkarılmış olmasıdır. Tanı alarak etiketlenen öğrencilerin algılarında oluşan farklılıklar, tanı almayan öğrencilerin algıları ile karşılaştırıldığında ortaya daha net sonuçlar çıkarılabilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan üstün zekalı öğrencilerin benlik algısı, ebeveyn ve arkadaş tutumu algısı, içinde buldukları gelişim döneminden, sosyo- ekonomik durum gibi değişkenlerden etkilenecek yüksek ya da düşük olabilir. Bu araştırmada üstün zeka tanısı alan öğrencilerin çeşitli algılarının, sosyo-ekonomik olarak eş düzeyde ve aynı gelişim dönemindeki tanılanmamış öğrencilerden oluşan karşılaştırma grubunun algılarından farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, üstün zeka tanısının öğrencilerin benlik algıları ile ebeveyn ve arkadaş tutumu algıları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) ile ölçülen algıları, üstün zeka tanısı almayan öğrencilerin algılarından farklılık göstermekte midir?

- a. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin benlik algıları, tanı almayan öğrencilerin benlik algılarından farklılık göstermekte midir?
  - b. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin ebeveyn tutumu algıları, tanı almayan öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarından farklılık göstermekte midir?
  - c. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin arkadaş tutumu algıları, tanı almayan öğrencilerin arkadaş tutumu algılarından farklılık göstermekte midir?
2. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algıları, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
  3. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algıları ile kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Önem

Araştırmalar üstün zeka tanısının bireylerin çeşitli algıları üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu etkilerinden dolayı tanılamamanın gerekliliği ve sonuçları üstün zekalıların eğitimi alanında tartışmalı bir konudur. Sınıflamadan doğan etiketleme bir yandan üstün zekalı öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun eğitimi sunarken, diğer yandan da sosyal ve duygusal alanlarda sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Etiket etkilerinin kapsamlı ve derin bir şekilde anlaşılması, üstün zekalı öğrencilerin gereksinimlerine en uygun eğitim almalarını sağlamanın yanı sıra etiketlemeden doğabilecek olumsuz sonuçların da ortadan kaldırılması için gerekli bilgiyi öğretmenlere ve akademisyenlere edindirecektir. Öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere yeterli rehberlik hizmetlerinin sunulmasını sağlayacaktır.

Bu araştırmada, diğer araştırmalardan farklı olarak üstün zeka etiketi üzerindeki cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisi de araştırılmıştır. Bu değişkenlerin dikkate alınması daha kapsamlı ve derin bir bilgi sağlayacaktır. Araştırma, metodolojik olarak da diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Etiketlin öğrenci algılarında oluşturduğu farklılık, etiketlenmeyen öğrencilerin algılarıyla karşılaştırıldığında daha net anlaşılacaktır. Edinilen bilgiler üstün zekalı öğrencilere daha nitelikli bir eğitim ve rehberlik hizmeti sunmanın yanı sıra ebeveyn ve öğretmenler için de yol gösterici olacaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ), öğrencilerin kendilik algısını ve aile ile arkadaşlarının bu bireylere yönelik algısını bireyin bakış açısından ölçmede yeterlidir.
2. Katılımcılar, ÜZETÖ' ye içten ve gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.
3. Araştırmaya katılan üstün zeka tanısı alan ve herhangi bir tanı almayan öğrencilerin oluşturduğu her iki grubun aile ve arkadaş çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi birbirine benzer varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinden alınan uygun örneklem ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeğinin ölçtüğü algı alanları ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan üstün zeka tanısı alan 128 öğrenci ve üstün zeka tanısı almayan 123 öğrenci ile sınırlıdır.
4. Araştırma 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.
5. Karşılaştırma grubunun üstün zekalı olmaması araştırmanın sınırlılığdır.

## **2. İLGİLİ ALAN YAZIN**

Bu bölümde ilk olarak başlıca etiketleme kuramlarına yer verilmiştir. Daha sonra etiketlemenin özel eğitimdeki ve üstün zekalıların eğitimindeki yeri, etkileri tartışılmıştır.

### **2.1. Etiketleme Kuramları**

Etiketleme kuramları, bireylerin benlik algısının toplumsal süreçler aracılığıyla nasıl oluştuğuna ve toplum tarafından oluşturulan normların bazı bireylerin tanımlanmasında, sınıflandırılmasında ne şekilde etkili olduğuna ilişkin kuramlardır. Etiketleme kuramlarının temel noktası, tanılanan bireylerin belli bir role atanması ve muhtemelen bireylerin gelecekte de bu role uygun davranacağıdır. Bu nedenle etiketleme teorileri psikiyatri ve özel eğitim alanında önemli yer tutmaktadır (Chassin, Presson, Young, Light, 1981, s. 149-150). Etiketleme kuramlarına göre, normalden farklı davranış gösteren bireylere yönelik tutum ve davranışlar değişmekte ve bu durum da bireyin kendine bakışını; yani benlik algısını etkilemektedir.

Çalışmanın bu bölümünde Sembolik Etkileşimcilik Kuramına, Etkileşimci Sapkınlık Kuramına, Damgalama Kuramına ve Pygmalion Etkisine yer verilmiştir.

#### **2.1.1. Sembolik etkileşimcilik kuramı (Symbolic interactionism)**

George Herbert Mead, etiketleme kuramlarının öncülerinden biridir. Sembolik etkileşimcilik kuramında bireylerin benlik gelişimini sembolik oyun döneminde hayali arkadaşlarıyla konuşan ve kimi zaman da anne, öğretmen ya da polis rolüne girerek toplumsal kurallar içinde nasıl bir tavır takınması gerektiğini öğrenen çocukların gelişimine benzetmektedir. Ona göre benlik, toplumsal bir yapıdır ve toplumsal deneyimler içinde ortaya çıkmaktadır. Bireyin benliğini diğer bireylerden soyutlanmış ve belli sınırlar içinde düşünmek mümkün değildir. Bireyin benliği, diğer bireylerin benliklerini etkilemekte ve diğer bireylerin benliklerinden etkilenmektedir (Mead ve Mind, 1934, s. 1-5). Bu durumdan yola çıkarak, gençlerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri, ebeveynlerinin onlara yönelik değerlendirmelerinden güçlü şekilde etkilenmektedir. Ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlarının bakış açısı ile gençlerin

kendilerine yönelik değerlendirmeleri, ayrı bir benlik gibi bölümlere ayrılmaktan çok uyum içindeki bir bütünü oluşturmaktadır (Matsueda, 1992 s. 1577-1578). Hatta gençlerin suça yatkınlık göstermesinde bile ebeveynlerin etiketlemelerinin etkisi olduğu bilinmektedir. (Bartusch, Matsueda, 1996, s. 146).

Mead, herkesin benliğinin birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir. Ancak yine de bir toplumun üyesi olmayı sağlayan ortak bir yapının varlığından söz etmektedir. Herkesin davranışlarını kontrol eden toplumsal tutum sayesinde birey kendisi olabilmekte ve kendi benliğini ortaya koyabilmektedir. Bunun yanı sıra bireyin benliği ait olduğu sosyal grubun genel davranışlarını yansıtmaktadır. Bu durum bireyin benliği ile diğer bireylerin benlikleri arasında katı bir çizgi olmadığını, toplumu oluşturan bireylerin benliklerinin sosyal bir yaşantı içinde etkileşim halinde olduğunu göstergesidir. Benlik ve benliğin içinde bulunduğu toplum, kişinin içinden geçirdiği sesli düşünceler aracılığıyla karşılıklı bir etkileşim halindedir (Mead ve Mind, 1934, s.1-8). Birey kendi hayatında hem “yönlendirici”, hem de “yönlendirilen” dir. Bireyin davranışlarının yaratıcı yönleri, benliğinin “yönlendirici” yönüyle ilgilidir. Aynı zamanda bireyin davranışlarının açıklanamayan, belirsiz yönleri de benliğinin “yönlendirilen” yönüyle ilgilidir (Gecas,1982, s.2-3).

### **2.1.2. Etkileşimci sapkınlık kuramı (Interactionist theory of deviant)**

Etkileşimci Sapkınlık Kuramı, Amerikalı bir sosyolog olan Howard Becker tarafından 1963 yılında yayımlanan Hariciler (s.183-198) (Outsiders) kitabında temellendirilmiştir. Bu kuramla Becker, alanın önemli bir gelişme kaydetmesini sağlamıştır. Becker, sapkınlığı çeşitli toplumsal kurallar koyarak toplumsal grupların oluşturduğunu iddia etmiştir. Bu gruplar kendi çıkarlarına göre bazı kurallar oluşturmakta ve toplumun bazı kesimlerinin bu kuralları çiğnemesine göz yumarken, bazılarını hariciler olarak etiketlemektedirler. Etiketlenen bireyler açısından bakıldığında ise kural koyan gruplar haricidir. Kuralların toplum ve din değişkenine göre değişmesi ise sapkınlık olgusunun gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Becker, sapkınlık kuramlarına “etiketleme kuramları” denmesini eleştirmektedir; çünkü etiketlenme olgusu, sadece etiketlenen bireylerle ilgilidir. Oysa bir davranışın sapkınlık ve bu davranışı gerçekleştiren kişinin de sapkın olarak nitelenebilmesi için kuralları

koyan ve bu kuralları dayatan bir başka grubun varlığı ve tüm bu grupların etkileşimi gereklidir. Bu nedenle Becker, kuramına Etkileşimci Sapkınlık Kuramı adını vermiştir.

### **2.1.3. Damga kuramı (Stigma theory)**

Goffman (2009, s.4-13), “damga (stigma)” terimini utanç verici bir şeyin başkaları üzerinde yarattığı etki olarak tanımlamaktadır ve fiziksel (beden), kişisel (karakter), toplumsal (sosyal) damga olmak üzere üç çeşit damga tipi olduğunu belirtmektedir. Damgalamayı ise sahip olduğumuz, koruduğumuz, kullandığımız ancak tam anlamıyla farkında olmadığımız klişelerimiz (stereotype) ve özellikler (nitelik) arasındaki ilişki olarak tanımlamaktadır.

Goffman damgalama yönetimini kişilik kimliği ile bilgi kontrolü arasındaki ilişki olarak görmektedir. Bu ilişkiye göre yönetim stratejilerini birkaç sınıfta incelemiştir: 1) İtibarsızlaşmış - Gerilim Yönetimine Odaklanma; damgalamanın rahatlıkla görülür ve bilinir olduğu durumlarda kişi itibarsız olarak adlandırılmaktadır. 2) İtibarsızlaşabilir – Bilgi Yönetimine Odaklanma; damgalamanın görülmediği ya da gizlendiği ancak ortaya çıkabileceğine ilişkin endişelerin bulunduğu durumlarda kişi itibarsızlaşabilir olarak adlandırılmaktadır. 3) Bozulmuş Kişilik Yönetimi; daha etkileşim kurulmadan önce yüz kızartıcı bir damgaya sahip bireylerin karşılaştığı gerginlik yönetimidir. 4) Sosyal Bilgi ve Yönetimi; sosyal bilgi bireyin mizaç özellikleridir ve fiziksel olarak ifade edilmektedir. Fiziksel olarak kullanılan işaret ve semboller keşfeden birey kendisi ve diğerleri hakkındaki sosyal bilgi kodunu çözebilmektedir. 5) Kişisel Kimlik ve Yönetimi; kimlik eşsizdir ve bu eşsizlik kimlik işaretleri, sosyal biyografik gerçeklik ve bireyin öz benliğinde açığa çıkmaktadır.

Goffman bilgi kontrolü için dört tekniğin mevcut olduğunu belirtmektedir: 1) damgalama sembolleri olan işaretleri gizlemek veya ortadan kaldırmak, 2) damgalama işaretlerini daha az damgalayıcı olarak sunmak, 3) kalabalık gruplara kendini açmamak veya küçük ve güvenilir gruplara kendini açarken seçici davranmak, 4) damgalamayı kendi isteğiyle ortaya çıkarmak. Bu durum sorunu bilgi yönetimi sorunundan gerilim yönetimi sorununa taşıyacaktır.

Goffman damgalanmış bireyin kendine yer bulmaya çalıştığı grupları “biz” ve “onlar” olarak ikiye ayırmaktadır ve bu grupları “grup içi” ve “grup dışı” olarak

etiketlemektedir. Damgalanan birey, diğerleri için onlar-grup dışı iken; damgalanan bireyler birbirleri için biz-grup içi durumdadırlar.

Goffman, normal ya da damgalanmış olarak nitelemenin bakış açısından kaynaklandığını belirtmektedir. Toplumun tüm unsurlarının iki grupta da bulunduğu işaret etmektedir. Bireyin hangi grupta olduğunu bakış açısı belirlemektedir. Toplumsal normların incelenmesiyle her iki bakış açısı anlaşılabilir ve faydalı bir şekilde kullanılabilir. Damgalama yönetimi toplumun genel bir özelliğidir. Tepki vermede kullanılan kalıplaşmış davranışlar, her bireyin karma bir topluma uyumu için gereklidir.

#### **2.1.4. Beklenti etkisi (Pygmalion effect)**

Rosenthal ve Jacobson (1965, s. 17- 20), öğretmen beklentilerindeki değişikliklerin öğrenci başarısı üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlere, yapılan bir test sonucuna göre (Harvard Test of Inflected Acquisition), belli öğrencilerin olağanüstü hızlı gelişen (growth spurters) öğrenciler oldukları bilgisi verilmiştir; ancak gerçekte böyle bir test yapılmamıştır ve bu öğrenciler rastgele seçilmiş öğrencilerdir. Araştırmada daha büyük zihinsel gelişim göstermesi beklenen bu öğrencilerin önceden belirlenmemiş kontrol grubu öğrencilerine göre daha büyük bir zihinsel gelişim gösterip göstermeyeceği yaş, cinsiyet, program tipi (orta ve yavaş düzeyde hızlandırılmış) ve grup (azınlık) değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde olumlu beklentilere sahip öğretmenlerin öğrencileri (deney grubu) IQ testi sonuçlarında 12 puanlık bir artış gösterirken, kontrol grubu öğrencileri ise IQ testi sonuçlarında 8 puanlık bir artış göstermişlerdir. Sınıf derecesine göre incelendiğinde birinci ve ikinci sınıfların zihinsel gelişimlerinde öğretmen beklentisinin etkisi oldukça belirgin şekilde görülmektedir. Ancak 3-6. sınıflarda öğretmen beklentisinin belirgin bir etkisi görülmemektedir. Program türü açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde ise toplam IQ puanında kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre çok az daha yüksek kazanım sergilemişlerdir. Sözel IQ alanında erkek öğrenciler daha büyük kazanım gösterirken, mantıksal IQ alanında kız öğrenciler daha yüksek bir kazanım sergilemişlerdir. Cinsiyet ve sınıf derecesi değişkenleri birlikte incelendiklerinde kontrol grubunu oluşturan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde kız

öğrencilerin erkek öğrencilerin yaklaşık üç katı kadar kazanımı olduğu görülmektedir. Çalışmanın azınlık grubunu oluşturan Meksikan ailelerin çocuklarının ise öğretmenlerin olumlu beklentilerine istatistiksel olarak anlamlı olmayacak şekilde daha büyük zihinsel gelişim ile yanıt verdikleri saptanmıştır. Araştırma sonuçları bir kişinin beklentilerinin diğerinin davranışlarını etkilediğini kanıtlamakta ve böylece de kendini gerçekleştiren kehanet olgusunu desteklemektedir. Araştırmada öğretmenler belli öğrencilerin daha fazla zihinsel gelişim göstermelerini beklemiş ve bu öğrenciler gerçekten de daha fazla zihinsel gelişim göstermişlerdir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri kendini gerçekleştiren kehanet olgusunu tam anlamıyla doğrulamışlardır. Bu durumun nedenleri araştırmacıların bazı yorumlarıyla açıklanmıştır. Küçük öğrencilerin daha duyarlı olmaları ve değişime daha kolay uyum sağlayabilmeleri, küçük sınıftaki öğrenci ailelerinin büyük sınıftaki öğrenci ailelerinden farklılık gösterebilme ihtimaline bağlı olarak yanlış örneklem seçilmiş olması ya da küçük sınıfların öğretmenlerinin büyük sınıfların öğretmenlerinden etkileycilik açısından farklılık göstermeleri nedeniyle öğretmen örnekleminin yanlış seçilmiş olması etkinin nedenlerine yönelik yapılmış araştırmacılara ait yorumlardır.

Crocker ve Major (1989, s. 254), bireyin diğer bireylerin beklentilerinden ve kendine yönelik değerlendirmelerinden (beklenti etkisi ve kendini gerçekleştiren kehanet) etkilenecek benlik algısı oluşturduğunu belirtmektedir. Bununla beraber beklenti etkisi ve kendini gerçekleştiren kehanet olgularında bireyin diğerlerinin tutumlarının pasif bir kurbanı gibi algılandığına da işaret etmektedirler. Oysa benlik saygısını kişi pasif bir şekilde içselleştirmemekte, kendi yetkin hareketleriyle kazanmaktadır. Birey çevresini kontrol ederek ve yöneterek yetenekli, başarılı gibi yüksek bir benlik saygısı kazanabilmektedir. Ancak çevreyle başarılı bir etkileşimi engelleyen durumlar yüksek benlik saygısı gelişimini engelleyebilmektedir.

## **2.2. Özel Eğitimde Etiketleme**

Özel eğitimde tanılama ile gelen etiketleme, etiketlenen bireyler üzerinde çeşitli etkiler yaratmaktadır. Bu etkilerin olumlu ya da olumsuz olarak hangi yönde baskın olduğu araştırmacılar arasında tartışmalıdır.

Lauchlan ve Boyle (2007, s.36-41) yaptıkları alan yazın taramasıyla özel eğitimde etiketlemenin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.



Tanılama, sunulan tedavi ve eğitim olanaklarından yararlanmayı sağlamaktadır. Ancak bu olanaklar ve kaynaklar yalnızca özel eğitim sınıfına yerleşmekten ve edilen maddi yardımlardan ibaret ise, çocuğun özel gereksinimlerini karşılamamaktadır. Bu noktada “Sağlanan olanaklar etikete mi yoksa çocuğun bireysel gereksinimlerine göre mi ele alınmalıdır?” sorusu önem kazanmaktadır. Etiket kullanımı, bireysel gereksinimlerin karşılanmasını sağlıyorsa ve bireye uygun gelişimsel bir eğitim sunuyorsa yararlıdır.

Tanılama, belirsizlikleri azaltmaktadır ve profesyonel bir bilgi alışverişi için açık bir iletişim aracıdır. Tanılanan çocuğun davranışlarının anlaşılmasında ve çocuğa nasıl davranılacağına karar vermede öğretmenlere ve ebeveynlere yol göstericidir. Ancak tanılama, bireyin hayat boyunca taşıyacağı ve yalnızca sahip olduğu güçlüklerle ilişkilendirilmiş bir damgaya sebep olmaktadır. Çocuğun yalnızca yetersizliklerine odaklanmak ise çocuğa yönelik beklentilerin düşmesine neden olmaktadır.

Tanılama, sosyal bir tanım oluşturarak bir gruba ait olma hissi sağlamaktadır. Ancak diğer bir yandan da bireyler güçlüklerle ilişkilendirilmiş bir ortak noktada buluşan gruba ait olmayı reddetmektedirler. Ayrıca tanılamamanın getirdiği damgalama, bireylerde düşük benlik saygısına neden olmaktadır. Çocuklar akranlarının zorbalık ve sataşma şeklindeki olumsuz davranışlarına maruz kalabilmektedir. Bundan dolayı etiketlenen çocuklar kendilerini dışlanmış ve mutsuz hissedebilmektedirler.

Barga (1996, s.410-411) ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gözünden etiket etkilerini araştırmıştır. Barga'nın çalışmasına göre öğrenciler, etiketlenmenin olumlu yönlerini akademik güçlüklerinin anlaşılması ve akademik yardım alabilme olarak açıklamışlar; olumsuz yönlerini ise akranlarından ayrılıp özel bir sınıfa yerleştirilmek ve konuları geç kavramaktan dolayı akranları ve öğretmenleri tarafından cezalandırılmak olarak belirtmişlerdir.

Etiketleme ve sınıflamanın bireyler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olduğu açıktır. Olumsuz yanlarını en az düzeye indirip, çocukların ihtiyacı olan eğitim ve tedavinin etkililiğini en üst düzeye çıkarmak amacıyla 1972 yılında Amerika Birleşik Devletleri Sağlık, Eğitim ve Sosyal Yardımlaşma Bakanı “Olağandışı Çocukların Sınıflandırılması” isimli bir proje çalışması başlatmıştır. Çalışma sonuçları Hobbs (1975, s 6-11) tarafından raporlaştırılmıştır. Rapor, özel eğitimde kullanılan etiketler ve bu etiketlerin etkileri açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Etiketlerin zararlı etkilerini azaltmak amacıyla raporda şu tavsiyelere yer verilmiştir:

Zeka testleri kimi zaman yararlı olabilmektedir ancak bu testlerin zekanın tek karar vericisi sayılması, okul yerleştirmelerinde esas alınması ve kalıcı bir etiketin yapıştırılması bireye zarar vermektedir. Bu nedenle psikolojik testlerin kullanımı sınırlandırılmalıdır. Çocuğun gelişimine ilişkin kayıtlara ulaşmada sınırlar konulmalıdır. Çocukların özel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalı ve bireyselleştirilmiş eğitim geliştirilmelidir. Gelişimsel riski olan çocukları erken tanılama sistemleri geliştirilmelidir. Okuldan dışlanan çocuklara yardım hizmeti verilmelidir. Ailelere gerekli destek ve eğitim verilmelidir. Okullara maddi yardım sağlanmalıdır. Azınlık grupların özel eğitim ihtiyacı karşılanmalıdır.

Jones (1971, s. 2-12) çeşitli etiketlerin oluşturduğu algı etkilerini araştırmak amacıyla 49 Afrikan-Amerikan öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilere “Birisi sizi kültürel yoksunluğa sahip olarak isimlendirse idi, bu iyi mi olurdu yoksa kötü mü?” sorusunu yöneltmiştir. Ayrıca siyahi, kültürel yoksun, zengin, fakir, zihin engelli, üstün zekalı gibi bazı tanımlayıcı terimlere sahip olmanın da iyi mi kötü mü olacağına ilişkin öğrenci görüşlerini almıştır. Araştırma sonuçları kültürel yoksunluğa sahip olarak nitelenmekten öğrencilerin hoşlanmadığını ve bu tür terimleri reddettiklerini ve bu duruma karşı savunucu davrandıklarını göstermiştir. Bunlara ek olarak araştırma sonuçları, bireylerin farklı etiketlere farklı tutumlar takındıklarını göstermiştir. Siyahi, kültürel yoksun, fakir, zihin engelli etiketlerine sahip olmak kötü bir durum olarak görülürken; zengin, üstün zeka etiketlerine sahip olmak iyi bir durum olarak görülmüştür.

Jones’un araştırması önemli bir noktaya temas etmektedir. Özel eğitim terimlerinin düşük benlik algısına sebep olduğu belirtilmektedir (Hobbs, 1975, s. 19-20; Jones, 1971, s.2). Ancak üstün zeka etiketinin bireyleri onurlandırdığı ve böylece benlik algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir (Kerr, Colengelo, Gaeth, 1988, 246; Hershey ve Oliver, 1988, s.34; McCoach ve Siegle, 2003, s.64; Colengelo ve Brower, 1987, s.102; Hertzog, 2003, s.140). Bu noktada üstün zeka etiket etkileri, diğere özel eğitim etiketlerinin etkisinden ayrılmaktadır.

### 2.3. Üstün Yetenekliler Eğitiminde Etiketleme

Üstün yetenekliler eğitiminde de etiketleme, yararlarından ve zararlarından dolayı tartışmalı bir konudur. Bazı akademisyenler üstün zekalı bireylerin akranlarından farklı öğrenme ihtiyaçları olduğunu ve bu nedenle özel eğitim almaları gerektiğini belirtmektedirler. Van Tassel-Baska (2003, s.174) üstün yetenekliler eğitiminde neden özel bir programa ihtiyaç duyulduğunu bazı bilim insanlarının görüşlerinden şöyle derlemiştir: Tüm öğrencilerin en yüksek seviyede öğrenmelerini sağlayan fırsatlar verilmelidir. Üstün yetenekli öğrenciler diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında farklı öğrenme gereksinimlerine sahiptir ve bu nedenle programın onların gereksinimlerine göre tasarlanması gerekir. Üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimleri bilişsel, sosyal, estetik alanlarda programın sınırlarını aşmaktadır. Hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programlarının birleştirilmesiyle oluşturulan program, üstün yetenekli öğrenciye en iyi eğitimi sunacaktır.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendileri gibi öğrencilerle birarada eğitim görmesinin daha sağlıklı arkadaşlıklara olanak verebileceğine, damgalama gibi sorunları azaltacağına dair görüşler de alan yazında mevcuttur (Ring ve Shaughnessy, 1993, s.34). Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan bazı araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir; üstün yetenekli öğrenciler bir arada eğitim görmeyi ve paylaşımda bulunmayı avantaj olarak nitelendirmektedirler (Moulton, Moulton, Hosewrite ve Bailey, 1997, s. 154). Ancak bazı araştırma sonuçlarına göre ise üstün yetenekli öğrenciler yalıtılmış bir ortamda öğrenim görmeyi dezavantaj olarak görmektedirler (Hertzog, 2003, s. 140).

Araştırma sonuçlarına göre özel bir sınıfta eğitim görmek üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde de etkilidir. Normal sınıflarda eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, özel sınıfta eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarından daha yüksektir (Marsh, Chessor, Craven ve Roche, 1995, s. 314-315.; Zeidner ve Schleyer, 1998, s.326; Zeidner ve Schleyer, 1999, s.700). Kendi becerilerine benzer ya da daha yüksek becerilere sahip olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmek öğrenciler üzerinde alçakgönüllülük etkisi yaratmakta ve böylece öğrenci kendini “eşsiz” algılamamaktadır (Colangelo, 1988, s.17).

Hangi bireylerin özel eğitime ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi etiketleme olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Tanılama sonucunda etiketlenmiş olan bireye çevrenin

bakışı (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s.154; Berlin, 2009, s.221; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s. 246; Fisher,1981, s. 50; Luftig ve Nichols, 1991,s. 151; Makel, 2009, s. 141; Cross, Coleman, Stewart, 1995, s.38; Huryn, 1986, s.182; Cross, Coleman, Laurence, Terhaar- Yonkers, 1991, s.45; Rolison, Madway, 1985, s.570; Robinson, 1983) ve hatta bireyin kendine bakışı (Cross, Coleman, Stewart, 1995; s. 38; Marsh, Chessor, Craven, Roche, 1987, s. 315; Zeidner, Schleyer, 1998, s.325; Zeidner, Schleyer, 1999, s. 689; Coleman, Fults, 1982, s.119; Winne, Woodlands, Wong, 1982, s. 474 s.; McCoach, Siegle, 2003, s. 64; Ring, Shaughnessy, 1993, s.34; Loeb, Jay, 1987) değişmektedir. Bu durum ise ebeveyn (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s. 154; Berlin, 2009, s. 221; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.247; Hershey, Oliver, 1988; s. 34 Hertzog 2003, s.142 ) ve öğretmen beklentisinin artması (Rolison, Madway, 1985, s.571; Robinson, 1983; Robinson, 1990, s. 252; Hershey, Oliver, 1988; s. 34; Hertzog 2003, s.141), kardeş kıskançlığı (Grenier, 1985, s.166) arkadaşlar arasında damgalama (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s. 153; Berlin, 2009; s.220; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Huryn, 1986, s. 180; Hertzog 2003, s.140) ve şişirilmiş özgüven (Matthews ve Foster, 2008, s. 4; Sak, 2012, s. 322- 329) gibi sorunlar doğurabilmektedir. Bir yanda tanınan akademik fırsatlar, diğer yanda sosyal ve duygusal alanlarda yaşanabilecek sıkıntılar bulunmaktadır (Shechtman, Silector, 2012, s.70; Cross, Coleman, Stewart, 1995, s.184; Huryn, 1986, s.183; Cross, Coleman, Laurence, Terhaar- Yonkers, 1991, s.44; Hollingworth'tan akt. Robinson ve Clinkenbeard, 2008, s.28; Colangelo ve Davis, 2003, s.8).

Etiketlemenin sakıncaları Matthews ve Foster (2008, s.4) tarafından şöyle sıralanmıştır: (a) (üstün zeka) anlamı hakkındaki karışıklık, (b) diğerlerinin yanlış kanı ve önyargılarıyla uğraşmak, (c) ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin gerçekçi olmayan beklentileri, (d) kendinden gerçekçi olmayan ve yoğunlaştırılmış beklentiler, (e) seçkin ve ayrıcalıklı algılanmanın yarattığı mutsuzluk, (f) gerekli programa devam edebilmek için okul değiştirme zorunluluğu, (g) şişirilmiş özgüven, (ğ) eski arkadaşları tarafından kıskanılma ve dışlanma.

Robinson (1985, s.105-108) ise etiketleme ile olumsuz etkilerin bağdaştırılmasına rağmen çalışma sonuçlarının genel olarak olumlu etkileri yansıttığını belirtmektedir. Etiketlenen çocukların ebeveynleri ile olumlu ilişkiler içinde olduklarını belirttiklerini, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla olumlu etkileşim kurduklarını ve üstün yetenekli çocukların da etikete yönelik olumlu tutumlar gösterdiğini

belirtmektedir. Robinson etiketlenmenin olumsuz yanlarını etiketlenen çocuğun kardeşinin huzursuz, rahatsız hissetmesi ve danışmanlar ile psikologların üstün yetenekli çocuklara karşı olumsuz tutumu olarak görmektedir. Sak (2012, s. 322- 329) ise etiketin olumlu yönlerini özgüven artışı, çevre beklentilerinin artması ve böylece çocuğa daha iyi eğitim fırsatları verilmesi, toplumsal katkı olarak belirtirken; olumsuz yanlarını sosyal dışlanma, gerçekdışı özgüven, saygınlık kaygısı, normalleşme, çevrenin aşırı beklentileri, çocuktan yetişkin gibi davranmasını isteme olarak belirtmektedir.

### **2.3.1. Üstün zeka etiketine yönelik birey algısı**

Üstün zeka tanısından bireylerin olumlu ve olumsuz olarak etkilendikleri bilinmektedir. Bu bölümde bireylerin üstün zeka tanısını nasıl algılandıkları üzerine alan yazınındaki araştırmalar incelenmiştir.

Bazı araştırmalar üstün zeka etiketinin olumlu ve olumsuz etkilerini öğrencilerin bakış açısından ortaya koymayı amaçlamıştır. Moulton, Moulton, Hosewrite ve Bailey (1997, s.153-154), üstün zeka etiketinin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak için bir araştırma yapmışlardır. Yaşları 13- 15 arasında değişen 14 ergenden oluşan örneklem grubuna anket uygulamışlardır. Bu anketle öğrencilerden 10 olumsuz ve 10 olumlu tutumu sıralamaları istenmiştir. Öğrencilerin en çok katıldıkları olumlu tutumlar sırasıyla içsel tatmin, tanılanma (özel olma hissi), okulda öğrenme avantajı, diğer üstün yetenekli öğrencilerle etkileşim, üstün yetenekli sınıflarında edinilen özel deneyimlerdir. Öğrencilerin en çok katıldıkları olumsuz tutumlar sırasıyla aile beklentisinin artması nedeniyle oluşan baskı, damgalama (inek gibi), öğretmen beklentisinin artması nedeniyle oluşan baskı, akranları tarafından kullanılmak, yetersiz rehberliktir.

Berlin (2009, s. 217-220) ise Moulton ve meslektaşlarının (1997, s.153-154) yaptığı bu çalışmanın çok küçük bir örneklem grubuna sahip olduğunu ve bu örneklem grubunun cinsiyet açısından dengelenmemiş olduğunu belirterek bu çalışmanın devamı niteliğinde yeni bir çalışma yapmıştır. Bu yeni çalışmada örneklem grubu daha geniş tutulmuştur (66 öğrenci) ve cinsiyet açısından daha dengelidir (31 kız, 35 erkek). Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler yetenek seviyelerine göre iki ayrı grupta (yüksek üstün zekalı öğrenciler ve üstün zekalı öğrenciler) incelenmişlerdir. Öğrencilere Moulton tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde yüksek üstün zekalı ve üstün zekalı öğrencilerin olumlu yöndeki algıları benzerlik göstermektedir. Olumlu olarak algıladıkları ilk alan akademik alandır. Daha büyük fırsatlara sahip olmak, sınıf ortamından daha fazla zevk almak, farklı bir eğitim programından yararlanmak ve daha iyi öğretmenlere sahip olmak bu alanların başlıcalarıdır. Üstün yetenekli ve yüksek üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz algıları daha da çok benzerlik göstermektedir. Her iki grup da kendilerine daha fazla ev ödevi verildiğini, daha iyisini yapabilmek için içsel bir baskı hissettiklerini, ebeveyn beklentisinin fazla olduğunu öncelikli olarak belirtmişlerdir. Her iki grupta da damgalamalar (inek gibi) en son sıralarda belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi Moulton ve meslektaşlarının (1997, s.153-154) çalışması ile Berlin'in (2009, s.217-220) çalışması karşılaştırıldığında öğrenci tutumları olumlu yönden farklılık göstermekte; fakat olumsuz yönden kısmen benzerlik göstermektedir. Moulton'un çalışmasına göre öğrencilerin olumlu tutumları daha çok sosyal yönde iken, Berlin'in çalışmasına göre daha çok akademik yöndedir. Olumsuz tutumlar karşılaştırıldığında ise bu iki çalışma aile ve öğretmen beklentisinin artması konularında benzerlik göstermektedir. Ancak Moulton'un çalışmasında damgalama ilk sıralarda kendini gösterirken Berlin'in çalışmasında son sıralarda yer almaktadır. Moulton ve meslektaşlarının (1997) çalışması ile Berlin'in (2009) çalışmalarında öğrencilerin etiket hakkındaki olumlu ve olumsuz tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Alan yazındaki bazı araştırmalar ise etiketlenen öğrencilerin üstün zeka etiketi hakkındaki tutumlarını doğrudan ve daha kapsamlı incelemeyi hedeflemişlerdir. Hershey ve Oliver (1988, s.33-34), üstün zeka etiketinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmış ve üstün zekalı öğrencilere anket uygulamışlardır. Anket soruları, öğrencilerin etiket hakkındaki hislerini, etiketin sonucu olarak algıladıkları problemleri, etiketle ilişkili avantajları, kişisel görüşlerini ve yorumlarını belirtebilecekleri şekilde gruplandırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 600 üstün zekalı öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 70'i üstün zeka etiketinden olumlu yönde etkilendiğini, %2'si olumsuz yönde etkilendiğini, % 28'i ise etkilenmediğini belirtmiştir. Üstün zeka etiketini aldıktan sonra karşılaştıkları problemler sorulduğunda ise, öğrencilerin

%30'u hiçbir sorunla karşılaşmadığını, %47'si öğretmenlerinin beklentisinin arttığını, %45'i ebeveynlerinin beklentisinin arttığını, %24'ü kendini farklı hissettiğini, %18'i arkadaşlarının kendisine farklı davrandığını, %15'i alay edildiğini belirtmiştir. Öğrencilere üstün yetenekliler eğitim programının, bu belirttikleri sorunlara değer olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin %58'i kesinlikle değer, %28'i belki, %10'u kararsızım, %4'ü değmez şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrenciler "Üstün yetenekli olarak tanınmanın size nasıl bir yararı oldu" sorusunu ise %75'i daha fazla eğitim fırsatına sahip olduğunu, %40'ı bazı okul çalışmalarının daha sorgulanabilir olduğunu, %35'i okulda daha özgür olduğunu, %31'i bazı okul çalışmalarının daha eğlenceli olduğunu, %24'ü ise bazı okul çalışmalarının sıkıcı olmadığını belirtmişlerdir

Kerr, Colangelo ve Gaeth (1988, s.245-247) üstün zekalı ergenlerin üstün zeka hakkındaki tutumlarını incelemek için örneklemini yaşları 15 – 17 arasında olan 184 üstün zekalı (81 erkek, 103 kız) öğrencinin oluşturduğu bir araştırma yapmışlardır. Ölçüm aracı olarak beş açık uçlu sorudan oluşan Üstün Zeka Tutumu (The Attitude Toward Giftedness) anketini kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyledir: Üstün zeka (%36) doğuştan olmaktan çok performanstır (%64). Üstün zekalı olmanın en iyi avantajı kişisel yönüdür (%33), akademik yönüdür (%37), sosyal yönüdür (%29). Üstün yetenekliliğin en büyük dezavantajlı yönü sosyal yönü (%90), en az dezavantajlı yönü ise akademik yönüdür (%5). Üstün yetenekli öğrencilerin çoğu (%91) üstün zeka etiketini kesin olarak kabul etmiş, bir kısmı (%9) ise kesin olarak kabul etmemişlerdir. Öğrencilerin %79'u üstün zeka etiketini olumlu olarak, %2'si olumsuz olarak, %19'u ise etkisiz olarak değerlendirmişlerdir. Üstün yeteneklerinin diğerleri üzerindeki etkilerini ise %5 olumlu olarak, %43 olumsuz, %52 ise etkisiz olarak değerlendirmişlerdir. Üstün yetenekli olmanın diğer insanlar üzerinde yaptığı etkiyi, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%43) olumsuz bir durum olarak değerlendirmeleri ise çevrenin bakışının tanıyla beraber olumsuz yönde değiştiğinin (damgalama ya da beklentilerin artması olabilir) göstergesidir. Öğrencilerin bir kısmı (%9) üstün yetenekliliği kabul etmemiştir.

Kerr, Colangelo ve Gaeth'in (1988, s.245) çalışmasına katılan üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olmanın en dezavantajlı yönü olarak sosyal yönünü

göstermelerinin nedeni, çevrenin onlara yönelik bakışının değişmesinden ya da sosyal duygusal alanlarda iletişim sıkıntısı yaşıyor olmalarından kaynaklanabilmektedir. Bazı araştırma sonuçları, tanılama sonrasında aile ve öğretmen beklentisinin arttığını ve arkadaşlar arasında damgalama ve alay edilme sorunları ile üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığını göstermektedir (Berlin, 2009, s. 221; Moulton ve meslektaşları, 1997, s.154; Cross, Coleman, Stewart, 1992, s. 184; Rolison, Madway, 1985, s. 572; Robinson, 1990, s.253; Hershey, Oliver, 1988, s. 34; Hertzog, 2003, s.141).

Öpengin (2011, s.29-69), üstün zekalı bireyler üzerindeki etiket etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya birinci aşamada ÜYEP'e (Üstün Yetenekliler Eğitim Programı) başvuran 415 öğrenci, ikinci aşamada ise üstün yetenekli olarak tanılanan 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bu iki grubun tanı öncesi ve sonrası kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algılarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ölçüm aracı olarak "Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün zeka etiketinin bireyin kendilik algısı, ebeveyn tutum algısı ve arkadaş tutum algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuştur. ÜYEP'e başvuru yapan öğrenciler okullarında başarılı öğrencilerdir. Bu nedenle bu öğrencilerin daha tanılama sürecine girmeden örtük etiketlenmeyle etiketlendikleri ve zaten etiket etkilerini taşımakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sözü edilen araştırmalar öğrencilerin üstün zeka etiketinden nasıl etkilendiğini kişisel, akademik ve sosyal alanların her birinde incelemektedir. Etiket etkilerini yalnızca sosyal alanda inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Cross, Coleman ve Stewart (1995, s. 181-185), kendini akranlarıyla aynı hisseden ve akranlarından farklı hisseden iki grup üstün zekalı ergenin sosyal açıdan psikolojik farklılıklarını incelemiştir. Araştırmaya başlangıçta 1465) üstün yetenekli öğrenci (740 kız, 725 erkek katılmış ve bu öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğrenci Tutum Anketi (A Student Attitude Questionnaire ) uygulanmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra kendini akranlarıyla tam olarak aynı hisseden (94 öğrenci) ya da tam olarak farklı hisseden (379 öğrenci) toplam 473 öğrenci araştırma kapsamına alınmış, karışık algılar içinde olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. Uygulanan ölçekle çevrenin (öğretmen, diğer öğrenciler, arkadaşlar vb.) onları nasıl



algıladığı ve onların kendilerini nasıl algıladığı sorgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, farklı hisseden grubun % 78'i aynı hisseden grubun %29'u diğer öğrencilerin kendilerini farklı gördüklerini belirtmişlerdir. Farklı hisseden grubun %85'i, aynı hisseden grubun %44'ü öğretmenlerin onları farklı gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda ise kendini akranlarıyla aynı hisseden grup, normal bir sosyal etkileşim kurabilmek için kendini akranlarından farklı hisseden gruba göre üstün yeteneğini daha fazla gizlemektedir. Akranlarıyla kendini aynı hisseden grup, normal sosyal etkileşim için daha istekli davranmaktadır.

Huryn (1986, s. 175-185) üstün zekalı öğrencilerin üstün zeka olgusuna yönelik kendi algıları ile diğer bireyler hakkında sahip oldukları tutum algılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmayı üstün zekalılar eğitim programında eğitim gören 60 öğrenci ile görüşme tekniğini kullanarak yürütmüştür. Araştırmada bu algıları, üstün zeka hakkında geliştirilen etiketin ve basmakalıp düşüncelerin varlığının farkındalığını ve kapsamını açıklamak için kullanmıştır. Ayrıca üstün zekalı olmanın bu öğrencilerin etkileşim içinde olduğu ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlar tarafından değerli mi yoksa değersiz mi olarak algılandığı da incelenmiştir. Üstün zekalı olma durumu genellikle akran etkileşimini şekillendiren ve sınırlandıran olumsuz basmakalıp düşüncelerle ve etiketlerle bağdaştırılmıştır. Öğrencilerin algısına göre üstün zekalı olmanın olumlu değeri öğretmenler ve ebeveynler tarafından yansıtılken, olumsuz değeri akranlar tarafından yansıtılmıştır. Bu durum sosyal bukalet etkisi yaratmaktadır. Böylece üstün zekalı öğrenciler, üstün zekaya değer verilen çevrede kendi özelliğine uygun davranışlar sergilemektedirler. Üstün zekalı olmayı kendileri de olumlu bir durum olarak görmelerine rağmen, üstün zekaya değer verilmeyen çevrelerde kendilerini maskeleymektedirler.

Cross, Coleman, Terhaar- Yonkers (1991, s.44-45), üstün zeka etiketini sosyal açıdan yönetebilmek için üstün zekalı ergenler tarafından kullanılan stratejileri incelemişlerdir. Birinci veri toplama sürecinde Öğrenci Tutum Ölçeğini (A Student Attitude Questionnaire) kullanmışlardır. 15 üstün zekalı öğrenciden normal bir okul günü süresince yaşayabilecekleri damgalama olayları hakkındaki 6 senaryoyu tanımlamalarını istemişlerdir. Görüşmeler esnasında, öğrencilerin bu 6 senaryoyu yönetebilmek için verdikleri yanıtlardan yola çıkarak 5 ortak strateji belirlenmiştir. Bu stratejiler, doğruluk, karşısındakini sakinleştirme, kaytarma, üzerini kapatma ve yalandır. Bu stratejilerin her bir senaryo için seçenek olarak sunulduğu ikinci veri

toplama süreci 1465 üstün zekalı öğrenciyle yürütülmüş ve 2 yılı aşkın bir zaman almıştır. Verilerin analizinde üstün zekalı ergenlerin bu stratejileri damgalama durumları karşısında farklı oranlarda kullandıkları açığa çıkmıştır. En çok kullanılan strateji, karşısındakini sakinleştirme olmuştur. Test performansı ile doğrudan ilişkili durumlar başa çıkma stratejilerinde en büyük oranı oluşturmakta iken, sosyal olaylar ile ilişkili durumlar en küçük oranı oluşturmaktadırlar. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin akademik odaklı olarak bilinmek istemediklerini; yani onları akranlarından ayıran akademik göstergelerin dikkat çekmesini istemediklerini göstermiştir.

Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986, s.61-64), yaşları 9-15 arasında değişen akademik ya da ve sanatsal alanda üstün yetenekli 295 öğrenciyle bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada üstün yetenek kavramının onlar için ne ifade ettiğini ve onların böyle nitelenmelerinin sebeplerinin ne olduğunu ve sonuçlarını nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda önceliklere öğrencilere araştırmacının görüşme sırasındaki isteğine göre 20 açık uçlu soru sorulmuştur. Arkasından 13 maddeden oluşan bir etiket listesi ve 35 parçadan oluşan sıfat derecelendirme ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine yönelik kalıplaşmış (stereotype) düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, üstün yetenekliliğin sıkı çalışarak elde edilebileceğini, kendilerinin diğer öğrencilerden çok farklı olmadıklarını ve diğer öğrencilerin kendilerine çok iyi davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çok az kısmı, akranlarından olumsuz tepki gördüklerini belirtmişlerdir. Üstün zeka etiketi aynı zamanda öğrenciler tarafından karmaşık bir durum olarak algılanmıştır. Onlar için etiket, bir yandan ebeveynlerin gözünde özel bir konuma sahip olmak anlamına gelmekteyken, diğer yandan da arkadaşlar arasından ayrıştırılmak için bir risk oluşturmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrenciler, arkadaşlarından farklı olarak görülme istememişler, üstün zekanın sabit bir durum olarak değil bir çalışmanın sonucu olarak görülmesini istemişlerdir.

Cross, Coleman ve Stewart (1995, s.181-185) Huryn (1986, s.175-185) Cross, Coleman, Terhaar- Yonkers (1991, s.44-45), Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng (1986, s.61-64)' in çalışmaları üstün zeka etiketinin bireyin sosyal yaşantısını etkilediğini doğrulamaktadır. Üstün zekalı olarak tanılanan bireyler, diğer bireylerle uyumlu olmak ve sağlıklı iletişim kurabilmek için özverili davranmak zorunda kalmışlardır. Bu araştırmaların bulguları Coleman'ın Üstün Zeka Etiketi

Paradigması'nı desteklemektedir. Coleman'ın (1985'den akt. Cross, Coleman, Stewart, 1993, s.37-38) Üstün Zeka Etiketini Paradigmasına (Stigma of Giftedness Paradigm) göre, üstün zekalı öğrenciler normal sosyal etkileşim kurmak istemektedirler. Üstün zekalı olduklarını öğrendiklerinde diğer bireylerin kendilerine farklı davrandıklarına inanmaktadırlar. Başa çıkma stratejileri aracılığıyla diğerlerinin kendileri hakkında sahip oldukları bilgileri kendi amaçlarına göre değiştirerek etkileşim sürecini yönlendirebilmektedirler.

Hertzog (2003,s.135-140) ise üstün zeka etiketinin yalnızca akademik yönünü incelemiştir. Üstün yetenekliler eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki etkisini onların bakış açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini üstün yetenekliler eğitim programına en az 3 yıl devam etmiş olan 50 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere üstün yetenekliler eğitim programının yararları ve zararları, programa ilişkin yaşantıları ve algıları hakkında açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler programın hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğunu belirtmişlerdir. Akranlarından ayrılmış bir sınıfta ders yapan, özellikle okul içinde ayrı bir sınıfa yerleştirilmiş olan öğrenciler, farklı olmalarından dolayı arkadaşlarının onları “inek öğrenci ” gibi damgalayarak dışladıklarını; öğretmen ve ebeveyn beklentilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler normal sınıflara göre daha iyi eğitim fırsatlarına sahip olduklarını, kendilerine daha nitelikli ve hevesli öğretmenlerin verildiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise üstün yetenekliler programına seçilmekten dolayı kendilerini daha özel hissettiklerini ve böylece benlik saygılarının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bazı araştırmalar öğrencilerin üstün zeka etiketine uyumunu incelemektedir. Jenkins-Friedman ve Murphy (1988, s.27-29) üstün yetenekli olarak etiketlenen öğrencilerin bu etikete olan uyumunu saptamak amacıyla öğrencilerin gerçek/ideal ve gerçek/sosyal benlik algıları arasındaki farklılığı araştırmayı amaçlamışlardır. Gerçek benlik, bireyin kendine yönelik benlik algısı; ideal benlik, bireyin ulaşmak istediği benlik; sosyal benlik ise diğer bireylerin bizim hakkımızda sahip oldukları algılar anlamına gelmektedir. Araştırmanın hipotezine göre, gerçek/ideal benlik ve gerçek/sosyal benlik algıları arasındaki fark ne kadar az ise etikete uyum o kadar yüksektir; fark ne kadar çok ise etikete uyum o kadar azdır ve benlik algıları

arasındaki büyük farklar etikete yeteri kadar uyumun sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın örneklemini üstün yetenekli programı için tanımlanmış ve en az 3 yıldır programa kayıtlı olan 128 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada iki ölçüm aracı kullanılmıştır. Birincisi Dusek ve Flaherty tarafından geliştirilen Benlik Algısı Ölçeği, diğeri ise Jenkins-Friedman, Bransky, Murphy tarafından geliştirilen Üstün Zekalı Davranış Ölçeğidir (Empowering Gifted Behavior Scale). Çalışmanın sonucunda araştırma hipotezi doğrulanmıştır; etikete uyum gösteren öğrencilerin gerçek/ideal benlik ve gerçek/sosyal benlik algıları arasında daha az fark bulunmuştur. Etikete iyi uyum sağlayan öğrenciler daha fazla kendini kabul ve yetersizliklere karşı daha fazla hoşgörü sergilemişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmacılar üstün yetenekliler eğitim programına en çok uyum sağlayan öğrenci grubu ile en az uyum sağlayan öğrenci grubunu da incelemişlerdir. İlginç bir şekilde her iki gruptaki öğrencilerin gerçek benlik algıları benzerdir. Daha ilginç bir şekilde ise sıkı çalışan öğrenciler, kendi sınıflarındaki çalışmayan öğrencilere göre gerçek/ideal benlik ve gerçek/sosyal benlik algıları arasında daha büyük bir farklılık göstermişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre araştırmacılar, üstün zekalı öğrencilerin sahip oldukları potansiyelleri gerçekleştirebilmeleri için sistemli bir yardım yaklaşımı geliştirmişlerdir. Buna göre öğrencilere benlik kabulü ve kendini nesnel bir şekilde değerlendirme öğretilmelidir. Ulaşılmaz ve imkansız görünen hayallere ulaşılabilmesi öğretilmeli; ancak öğrencilerin benlik değerlerinin belirleyicisinin bu uzak hedefler olmadığı da her zaman belirtilmelidir.

Robinson (1990, s.249-253), üstün zeka etiketiyle barışık olmayan (71 öğrenci) ve üstün zeka etiketiyle barışık (84 öğrenci) 155 ergenin farklılıkları kabul ve diğerleri tarafından algılanma açısından algılarını incelemiştir. Üstün zeka etiketini barışık olmayan üstün yetenekli öğrenciler, barışık üstün yetenekli öğrencilere göre daha az kabullenmişlerdir. Barışık üstün yetenekli öğrenciler, ebeveyn ve yakın arkadaşlarının onları üstün yetenekli olarak tanımlamalarını daha kuvvetli bir şekilde kabul etmişlerken, barışık olmayan öğrenciler, ebeveynlerinin ya da arkadaşlarının etiketten dolayı onlara farklı şekilde davranmalarını daha kuvvetli bir şekilde reddetmişlerdir. Çok az öğrenci, okul tarafından yapılan etiketlemede konferansların kullanımının etkisinden söz etmişlerdir. Ailelerini ilk etiketleyen olarak belirten öğrenciler genellikle etiketlemeyle birlikte oluşan olumlu yönlerden söz etmişlerdir.

Alan yazında üstün zeka etiket etkilerini birey açısından ele alan yukarıdaki araştırmalar etiket etkilerini kişisel, sosyal ve akademik alanlarda incelemektedir. Bulgular genel olarak şöyledir: Etiket kişisel alandaki etkisi tanılamadan doğan özel olma hissi, içsel tatmin ve yüksek benlik algısı; akademik alandaki etkisi özel eğitim fırsatı, okul çalışmalarının daha eğlenceli olması, daha fazla ev ödevi verilmesi; sosyal alandaki etkisi damgalama, dışlanma, sağlıklı etkileşim kurabilmek için üstün zekasını gizleme ihtiyacı, artan ebeveyn ve öğretmen beklentisidir. Bulgular dikkatle incelendiğinde üstün zekalı bireyler etiketin olumlu etkilerini daha çok kişisel ve akademik alanda, olumsuz etkilerini ise genellikle sosyal alanda yaşadıklarını belirtmişlerdir.

### **2.3.2. Üstün zeka etiketinin benlik algısına etkisi**

Ring ve Shaughnessy (1993, s.33-34), üstün yetenekli çocukların üstün zeka etiketinden çok güçlü şekilde etkilendiklerini ve bu etiketin onların benlik algısını, benlik bilincini ve benlik beklentilerini de etkilediğini belirtmiştir. Etiketlemenin benlik algısı üzerindeki etkisini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. (Colangelo, Brower,1987, s.102; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s. S.246; Jenkins-Friedman,Murphy, 1988, s.30; Hertzog, 2003, s.140; Cornell'den akt. Cross, Coleman ve Stewart, 1993, s.37). Üstün zeka etiketinin benlik algısına etkisi, üstün zekalı öğrencilerle diğer öğrencilerin benlik algıları karşılaştırılarak ve üstün zeka etiketinin eğitim programı, cinsiyet, sınıf düzeyi, etnik köken gibi değişkenlerine göre incelenerek iki bölüm halinde sunulmuştur.

#### ***2.3.2.1. Üstün zekalı öğrencilerle diğer öğrencilerin benlik algılarının karşılaştırılması***

Bu bölümde etiketin benlik algısı üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak araştıran çalışmalar incelenmiştir.

Winne, Woodlands ve Wong (1982, s. 471-475) 4, 5, 6, 7. sınıflardan öğrenme güçlüğü olan, normal ve üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Böyle bir çalışma yapmalarının nedeni de benlik algısı teorilerine göre bu üç grubun birbirinden farklı benlik tasarımı geliştireceklerini ileri sürmeleridir. Çalışmanın örneklem grubunu 52

öğrenme güçlüğü olan, 60 normal, 58 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Peabody Picture Vocabulary Testi aracılığıyla genel yeteneklerine göre seçilen öğrencilerden rastsal şekilde seçilmişlerdir. Çocukların benlik algılarını ölçmek amacıyla Coopersmith Benlik Algısı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory) ve Sears Benlik Algısı Ölçeği (Sears Self-Concept Scale) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre normal zekalı öğrencilerin ve özellikle de üstün zekalı öğrencilerin akademik benlik algısı, öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin akademik benlik algısından belirgin şekilde yüksektir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ise yalnızca Sears Benlik Algısı Ölçeğine göre, fiziksel ve sosyal alanda hafif düzeyde daha yüksek benlik algısına sahiptir. Bu durumun iki nedeni olabilir. Birincisi, üstün zekalı öğrencilerle karşılaştırıldığında belirgin şekilde daha düşük akademik benlik algısına sahip olan öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler, bu durumu telafi etmek için sosyal benlik algılarını abartılı şekilde yansıtabilmektedirler. İkinci nedeni ise farklı bireyler için benlik algısının farklı yönlerinin farklı oranlarda önemli olmasıdır. Yani akademik alanlar, üstün zekalı bireyler için hayati derecede önemliyken, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin benlik saygılarını desteklemek için önemli değildir. Bu durum bireylerin etkileşim içinde olduğu sosyal ortamların beklenti etkisinden (kendini gerçekleştiren kehanet gibi) kaynaklanabilmektedir. Üstün zekalı öğrenci kendisinden beklendiği gibi akademik alanlarda başarılı olmak isteyecek ve bu alanlarda çaba gösterecektir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci ise akademik alanlarda, kendisinden beklediği gibi, düşük beklentilere sahip olacak ve bu alanlar onun için önemsiz olacaktır.

Bartel ve Reynolds (1986, s.415-419), üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 4 ve 5. sınıfa devam eden, üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 145 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin benlik algısı Coopersmith Benlik Algısı Envanteri ile değerlendirilmiştir. Üstün yetenekli çocuklar ve onların akran grubunda olan üstün yetenekli olmayan çocukların benlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üstün yetenekli kızlara göre üstün yetenekli erkekler daha düşük benlik algısına sahiptir.

McCoach ve Siegle (2003, s.62-65) ise yalnızca akademik benlik algısı alanında üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik algısı arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Araştırmalarının örneklemini iki alt örneklem

grubu oluşturmaktadır. Birinci örneklem grubunu 9-12 sınıflarda okuyan 210 üstün yetenekli yüksek öğrenim öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci örneklem grubunu ise değişik sosyo-ekonomik gruplardan oluşmuş 9. sınıfa devam eden genel yüksek öğrenim öğrencilerinden seçilmiş 160 öğrenci oluşturmaktadır. Akademik benlik algısını ölçmek için Okul Tutumu Değerlendirme İnceleme (School Attitude Assessment Survey- Revise) Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısının, genel okul öğrencilerinin akademik benlik algısından önemli derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin okul başarılarının yüksek olması ve öğrenme yönünden avantajlı olmaları ve belki de üstün zeka etiketine sahip olmaları dolayısıyla kendilerine yönelik bakış ve algılarının değişmesi, diğer öğrencilere göre daha yüksek akademik benlik algısı geliştirmelerini sağlamış olabilmektedir.

Araştırmaların çoğu üstün zekalı çocukların akademik benlik algısının karşılaştırma yapılan gruba göre daha yüksek olduğunu göstermişlerdir (Winne, Woodlands, Wong, 1982, s.474; McCoach ve Siegle, 2003; s.63 Shechtman, Silektor, 2012, s.69; Loeb ve Jay, 1987, s.11; Colengelo ve Brower, 1987, s. 102 ). Üstün zekalı çocukların sosyal ve fiziksel benlik algısının karşılaştırma yapılan gruba göre daha düşük olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Winne, Woodlands, Wong, 1982, s.s.474; Shechtman ve Silektor, 2012, s.70).

### ***2.3.2.2. Üstün zeka etiketinin benlik algısı üzerindeki etkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi***

Alan yazındaki bazı araştırmalar benlik algısı üzerindeki etiket etkilerini eğitim programı değişkenine göre incelemişlerdir. Zeidner and Schleyer (1998, s. 305,306)'in aktardığına göre Marsh ve meslektaşları (1987), 'Büyük Balık Küçük Havuz Etkisi' (Big Fish Little Pond Effect) adını verdiği bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın hipotezi şöyledir: Küçük bir havuzda büyük bir balık (normal sınıfta üstün yetenekli öğrenci) olmak, büyük bir havuzda küçük bir balık (üstün yetenekliler sınıfında üstün yetenekli öğrenci) olmaktan, akademik benlik algısı açısından daha iyidir. Zeidner and Schleyer (1999, s.690-698) üstün yeteneklilerin özel eğitim programlarında ve normal eğitim ortamlarında gösterdikleri benlik algıları üzerinde çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 7, 8, 9. sınıflarda, iki

farklı eğitim programı öğrencisi olan 743 (493 erkek. 250 kız) üstün yetenekli ergen oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 432 (292 erkek 140 kız) 'si (homojen) üstün yetenekliler özel sınıflarında, 311'i (201 erkek. 110 kız) de (heterojen) normal eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Öğrencilerin akademik ve sosyal benlik algıları (Bracken, 1992) Çoklu Benlik Algısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler daha yüksek sosyal duruş sergilemiş, daha yüksek akademik benlik algısı ve daha düşük test kaygısı göstermişlerdir. Diğer yandan özel sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler daha istendik okul tutumu geliştirmiş ve okul çevrelerinden daha memnun olmuşlardır.

Bu araştırma, bireyin içinde bulunduğu ortamın benlik algısına etkisini göstermektedir. Buna göre birey, içinde bulunduğu ortamdan ve bu ortamdaki bireylerin göstermiş olduğu potansiyelden etkilenmektedir. Üstün zekalı öğrenci, normal sınıflarda gösterdiği performansla akranlarından öndedir; ancak sadece üstün yeteneklilerin bulunduğu özel sınıflarda ise öğrenci kendisi gibi yüksek performans gösteren öğrencilerle bir aradadır. Dersin işlenişi, sınav soruları da bu düzeye göre ayarlandığından öğrenci çok fazla ön plana çıkmamakta ve sınavlarda daha çok kaygı hissetmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarını doğrulayan başka çalışmalar da mevcuttur.

Zeidner ve Schleyer (1998, s. 310-325), Marsh ve ark. (1987)'nin kurduğu hipotezi (Büyük Balık Küçük Havuz Etkisi) destekleyen üç değişkenli bir test (akademik benlik algısı, kaygı değerlendirme, okul performansı) geliştirmişlerdir. Bu çalışmaya 10 farklı ilkokuldan 4,5 ve 6. sınıfa giden 1020 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın verileri cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca öğrenci yetiştirme programları, üstün yetenekliler için özel programlar ve karışık yetenek grupları olarak ayrılaştırılarak sınıflandırılmıştır. Üç ayrı şekilde (grup, cinsiyet ve benlik algısı tipi) incelenen benlik algısı, program ile benlik algısının ilişkisini açığa çıkarmıştır. Karışık yetenek sınıfları ile özel yetenek sınıfları arasında akademik benlik algısı açısından önemli bir farklılık vardır. Özel sınıflarda eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, normal sınıflarda eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarından önemli derecede düşüktür. Eğitim programları, değişkenlerde %24'e varan bir etki bırakmıştır.



Zeidner ve Schleyer (1999, s.691-700), tam zamanlı üstün yetenekli eğitim programına devam eden öğrenciler (special gifted classes) ile normal okullara devam etmenin yanı sıra haftada bir gün yarı zamanlı üstün yetenekli eğitim programına (regular classes- with one day pull-out program ) katılan öğrencilerin etiket algılarını ve kişisel – sosyal uyumlarını karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 7, 8, 9. sınıflara devam eden 743 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler, özel sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilere göre daha olumlu kişisel-sosyal bir profil çizmişlerdir ve daha düşük sınav kaygısı, daha yüksek akademik benlik algısı ve üstün yetenekliliğe karşı daha pozitif bir tutum geliştirmişlerdir. Özel üstün yetenekli sınıftaki öğrenciler ise okula ve okul çevresine göre daha pozitif bir tutum ve memnuniyet göstermişlerdir. Üstün yetenek etiketine daha negatif bir bakış, daha düşük akademik benlik algısı ve daha yüksek test kaygısı göstermişlerdir.

Coleman ve Fults (1982, s.117-119), 4 ve 6. sınıfa devam eden 63 üstün yetenekli öğrenci (IQ 126-250) ve 71 üstün başarılı öğrenciye (IQ 109-224) Pierre-Harris Benlik Algısı Ölçeğini uygulamışlardır. Üstün yetenekli öğrenciler zihinsel ve akademik üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği bir programda eğitim görmektedir, üstün başarılı öğrenciler ise karma bir programda eğitim görmektedir. Pierre- Harris Ölçek Skoru, üstün başarılı öğrencilerin, üstün yetenekli öğrencilerden daha yüksek benlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu araştırma da, üstün yetenekli öğrencilerin, benlik algılarının diğer öğrencilerden daha düşük olduğuna değil, karşılaştırma yapılan sosyal grup içerisindeki benlik algısının pozisyonuna dikkat çekmektedir.

Loeb ve Jay (1987, s.10-13), üstün yetenekli öğrencilerde cinsiyetin benlik algısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya orta sınıf şehir banliyölerindeki 3 okuldan, yaşları 9-12 arasında değişen 227 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler, üstün yetenekliler programına kayıtlı olan öğrencilerdir. Bu okullardan 125 üstün yetenekli öğrenci (60 erkek, 65 kız), 102 üstün yetenekli olmayan öğrenci (46 erkek, 56 kız) (kontrol grubu) çalışmaya katılmıştır. Araştırmacılar tüm katılımcılara davranış, zeka, fiziki görünüm, kaygı, popülerlik ve mutlu olma durumunu kapsayan Piers-Harris Benlik Algısı Ölçeğini uygulamışlardır. Bu çalışmada tüm bağımsız değişkenler, iki şekilde (üstün zekalı olmayan ile üstün zekalı olan ve kız ile erkek) analiz edilmiştir. Benlik algısı (Piers-Harris), ölçümlerinin

iki cinse göre farklılığı çarpıcıdır. Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli kızların benlik algısının, kontrol grubu kızlarına göre daha yüksek olduğu, erkeklerde ise iki grup (üstün yetenekli olan ya da olmayan) arasında fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli erkek öğrenciler özellikle fiziksel güç ve saldırganlık alanlarında üstün yetenekli olmayan erkeklere göre daha düşük benlik memnuniyeti sergilemişlerdir. Bu çalışma üstün zeka etiketinin bireylerin benlik algısı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklılığını ortaya koymaktadır.

Klein (1996, s.31-33), üstün zekalı kız öğrencilerinin benlik algıları üzerinde sınıf derecesinin etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla üstün zekalı kızlar ile onlarla aynı sınıf derecesinde bulunan üstün zekalı olmayan kızların benlik algısını karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 3, 5 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 134 kız öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 104'ü üstün yetenekliler eğitim programlarına katılan üstün yetenekli öğrenciler iken, 30'u ise yine aynı sınıf derecelerinde öğrenim gören üstün yetenekli olarak tanılanmamış ve rastgele seçilmiş kız öğrencilerdir. Araştırmada ölçüm aracı olarak Piers- Harris Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek davranış, zihinsel statü / okul statüsü, fiziksel görünüm, kaygı, popülerlik, mutluluk ve memnuniyet olmak üzere 6 alt alandan oluşmaktadır. Karşılaştırmalar hem sınıf derecesinde, hem de aynı sınıf derecesindeki üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrenciler arasında yapılmıştır. Üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarında 5 ve 8. sınıf arasında ve 3 ile 8. sınıf arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur. Üstün zekalı kız öğrencilerin benlik algısı sınıf seviyesi yükseldikçe düşmektedir. Üstün zekalı olmayan kız öğrencileri kapsayan kontrol grubunda ise sınıf seviyesi arttıkça benlik algısı yükselmektedir. İki grubun benlik algıları karşılaştırıldığında ise 8. sınıftaki üstün zekalı kız öğrenciler, aynı sınıf seviyesindeki üstün zekalı olmayan kız öğrencilere göre ölçeğin davranış, zihinsel statü / okul statüsü, popülerlik alt alanlarında daha olumsuz benlik algısı geliştirmişlerdir.

VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius ve Kulieke (1994, s.188-190), ise benlik algısı üzerinde etnik köken değişkeninin etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Üstün zekalı öğrencilerin oluşturduğu özel nüfusun benlik algılarında oluşan farklılıkların anlaşılmasının, bu öğrencilerin eğitimlerinin planlanmasında çok önemli bir değeri bulunduğunu belirtmişlerdir. Üstün yetenekli ergenlerin benlik algılarının akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna bağlı olarak da benlik algısı üzerinde etnik köken, cinsiyet, sınıf farkı değişkenlerinin etkisini temel alan bir çalışma

yapmışlardır. Amerika’da yaşayan 7 ve 8. sınıfa devam eden 147 öğrenci (76 erkek, 71 kız) bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg Self-Esteem Scale) ve Harter Yetenek Algısı Ölçeği (Perceived Self-Competence Scale) ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sonuçlarına göre ekonomik gelirin ya da cinsiyetin benlik saygısı üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır. Ancak Afrikan- Amerikalı üstün yetenekli öğrenciler, Anglo- Amerikan üstün yetenekli öğrencilerden daha yüksek benlik algısına sahiptir. Harter Yetenek Algısı Ölçeği sonuçlarına göre fiziksel görünüş ve atletik yetenek algılarında etnik, cinsiyet ve benlik saygısının önemli bir etkisi bulunmamıştır. Fakat bilimsel yetenek algısının benlik algısı üzerinde önemli bir etkisi bulunmuştur. Cinsiyet ve etniğin en büyük etkisi sosyal yetenek algısı üzerinde bulunmuştur; erkeklerin sosyal algısı kızlarinkine göre hayli yüksektir ve Afrikan-Amerikanların sosyal algı düzeyi Anglo-Amerikalılarından hayli yüksektir. Erkeklerin benlik algısı, kızların benlik algısından yüksektir.

Alan yazına göre, etiketin bireyin benlik algısı üzerindeki etkisi cinsiyete (Loeb ve Jay, 1987, s.12; Van Tassel- Baska, 1994, s.181; Klein, 1996, s.33), sınıf düzeyine, benlik algısı türüne (akademik, sosyal, fiziksel) (McCoach ve Siegle, 2003 s.63, Colangelo, Brower,1987, s.102; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Jenkins-Friedmman, Murphy, 1988, s.30; Hertzog, 2003, s.141; Cornell’den akt. Cross, Coleman ve Stewart, 1993, s.37; Winne, Woodlands, Wong, 1982, s.473; Shechtman ve Silektor, 2012, s.70) ve eğitim programına (özel eğitim sınıfı ya da normal eğitim sınıfı) (Zeidner ve Schleyer, 1998, s.325; Zeidner ve Schleyer 1999, s.700; Marsh ve meslektaşlarından (1998) aktaran Zeidner ve Schleyer 1998, s.325, Coleman ve Fults, 1982, s.118) göre farklılık göstermektedir.

### **2.3.3. Üstün zeka etiketine yönelik aile tutumu algısı**

Etiketleme sürecinden sonra ailenin çocuğuna yönelik algıları ve tutumları değişmektedir. Üstün zeka etiketi yalnızca ebeveynlerin tutumlarını değil, kardeşler arası ilişkileri de etkilemektedir. Çalışmanın bu bölümünde etiketlemeyle değişen ebeveyn ve kardeş tutumları incelenecektir.

Ring ve Shaughnessy (1993, s.34-35), yaptıkları alan yazını araştırmasının sonucunda üstün zeka etiketinden yalnızca üstün zekalı çocuğun değil, aynı zamanda

ailesinin ve arkadaşlarının da etkilendiği sonucuna varmışlardır. Ailedeki çocuklardan birini ‘üstün zekalı’ olarak tanılamamanın diğerini ‘üstün zekalı değil’ olarak tanılamak anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bu durumun ise kıskançlığa neden olarak kardeş ilişkilerini olumsuz etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Üstün zekalı öğrencilerin özel yetenek sınıflarının yanı sıra normal eğitim sınıflarında akranları ile bir arada eğitim almaları gerektiğini savunmuşlardır. Etiketlemenin bir olay olmaktan çok, bir süreç olarak etki bırakacağını belirtmişlerdir.

Alan yazındaki bazı çalışmalar üstün zeka etiketinin ve tanılama sürecinin aile üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Fisher (1981, s.49-51) üstün zeka etiketinin aileler üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 12 üstün zekalı çocuğun ailesi oluşturmaktadır; ancak çocuklardan sadece 6’sı etiketlenmiştir. Diğer 6’sı ise etiketlenmemiştir. Örnekleme oluşturan ailelerin sosyo-ekonomik yapıları birbirine benzemektedir. Ebeveynlere çocuk yetiştirme uygulamaları, eğitim konuları, kardeş ilişkileri, zeka ve üstün zeka kavramları hakkında açık uçlu sorular sorulmuştur. Bulgular etiketin aile üzerinde olumlu etkilerinin yanında zararlı etkilerinin de olduğunu ortaya çıkmıştır. Ailede üstün zekalı bir çocuğun varlığı çocuk yetiştirme uygulamalarını, kardeş ilişkilerini, ailenin zamanını nasıl geçireceğini, çocuğuna yönelik beklenti ve isteklerini etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre etiketleme ile ailenin beklentileri artmaktadır. Etiketleme kardeş ilişkilerinde kıskançlığa sebep olmaktadır.

Makel (2009, s.131-139), öğrenci ve ebeveynlerin tanı öncesi ve sonrası tutumlarını incelemek ve karşılaştırmak amacıyla örneklemini 45 ailenin oluşturduğu bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 9 ‘u (5 erkek, 4 kız) ‘üstün zekalı’ olarak tanılanmış; 36’sı (23 erkek, 13 kız) ‘üstün zekalı değil’ olarak tanılanmıştır. Üstün zekalı öğrencileri belirlemek için Cognitive Abilities Test Form 6 uygulanmıştır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin tutumlarını ölçmek için ise bu araştırma için geliştirilen 5’li likert tarzı bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek üstün zekalılar eğitim programı- akademik, genel akademik, ebeveyn-akademik, ebeveyn-sosyal olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Tutum ölçeğindeki maddeler hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin bakış açısına göre iki farklı şekilde hazırlanmıştır. (*Üstün zekalılar eğitim programından çok zevk alacağım./ Çocuğum üstün zekalılar eğitim programından çok zevk alacak.* gibi) Araştırma bulguları üstün zekalı

öğrencilerle üstün zekalı olmayan öğrencilerin tutumlarında tanılama öncesinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Tanılama sonrasında ise üstün zekalılar eğitim programı-akademik alt ölçek alanında üstün zekalı öğrenciler diğer öğrencilerden daha yüksek tutum sergilemişlerdir. Üstün zekalı öğrenciler tanı sonrasında ebeveyn-akademik alt ölçek alanında daha düşük tutum göstermişlerdir. Üstün zekalı olmayan öğrenciler tanı sonrasında üstün zekalılar eğitim programı-akademik alt ölçek alanında daha düşük tutum göstermişlerdir. Ebeveyn tutumları incelendiğinde ise tanı öncesinde ebeveyn gruplarının tutumları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Tanı sonrasında ise genel akademik alt ölçek alanında üstün zekalı öğrencilerin ebeveynleri üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinden daha yüksek tutum sergilemişlerdir. Tanı sonrasında üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynleri ise üstün zekalılar eğitim programı-akademik alanında daha düşük (olumsuz) tutum sergilemişlerdir. Araştırma sonuçları üstün zekalı ve henüz tanılanmamış gençlerin tutumlarının üstün zekalı olmayan gençlerin tutumlarından farklı olmadığını göstermektedir. Ancak tanılama süreci, üstün zekalı öğrenciler ile üstün zekalı olmayan öğrencilerin tutumları arasında farklılık yaratmaktadır. Aynı şekilde her iki grubun ebeveyn tutumlarını da etkilemektedir. Tanılama süreci sonucunda üstün zekalı öğrenciler yeterli oldukları inancını pekiştirmişler, üstün zekalı olmayan öğrenciler ise yeterlik inançlarını düşüren bir geri bildirim almışlardır

Üstün zeka etiketinin ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerini arttırdığını konu edinen eserler de mevcuttur. Nikita Lalwani'nin kaleme aldığı *Dahi* (2008) adlı eserde üstün zekalı çocuklara yönelik aile beklentisi ve baskısının artması ile genç bir kızın yaşadığı psikolojik bunalımlar dile getirilmiştir. Romanın başkahramanı Rumi, üstün zekalı olarak tanılanmış bir genç kızdır. Bu nedenle ailesinin derslerine dair oldukça fazla beklentisi vardır. Akranları oyun oynarken ya da doğum günü partisine giderken, Rumi kütüphanede ders çalışmak zorundadır. Akranlarından yalıtılmış olmanın ve aile beklentileri altında ezilmenin acısını yaşamaktadır. Bir süre sonra Rumi, psikolojik sıkıntılar yaşamaya başlar.

Yönetmenliğini Fredi Murer'in yaptığı 2006 İsviçre yapımı *Küçük Dahi – Vitus* isimli filmde de üstün zeka etiketinin ebeveyn tutumları üzerindeki etkisi konu edinilmiştir. Filmin başrolünü canlandıran Vitus, üstün yeteneği küçük yaşta ailesi tarafından farkedilmiş bir çocuktur. Ailesi Vitus'un özel yeteneğini en üst düzeyde

geliştirmesi için her türlü fırsatı sağlamanın yanı sıra ona büyük baskı da uygulamaktadır. Bu baskılardan kurtulmak için Vitus birgün balkondan atlar ve özel yeteneğini kaybetmiş gibi yaparak hayatının kontrolünü kendi ellerine alır.

Alan yazın incelendiğinde Cornell'in çalışması ise ebeveynlerin üstün zeka terimini kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Cornell (1989), üstün zekalı çocuk ebeveynlerinin üstün zeka terimini kullanımı ile çocuk uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Üniversite kaynaklı üstün zekalıları eğitimi (zenginleştirme) programına kayıtlı 482 çocuğun ebeveynleri benlik algısı, kaygı ve akran durumu açısından değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin %90'ından fazlası çocuklarını üstün zekalı olarak gördüklerini kabul etmişler, %25-30'u üstün zeka terimini kullanmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Terim kullanımının IQ puanıyla ya da programa kayıtlı olma süresiyle ilişkili olmadığı saptanmıştır. Terim kullanan ebeveynlerin aileleri daha fazla başarı odaklıdır ve bireysel duyguların açıklanmasına daha az izin vermektedirler. Terim kullanan ebeveynlerin çocukları, hem özdeğerlendirme raporlarında hem de akran değerlendirme raporlarında az uyumlu olarak değerlendirilmişlerdir.

Alan yazındaki bazı diğer araştırmalar ise üstün zeka etiketinin aile üzerindeki etkilerini kardeş ilişkileri açısından değerlendirmektedir. Colangelo ve Brower (1987, s.17-18), üstün zekalı çocuklar ile kardeşlerinin akademik ve kişisel benlik algısı üzerinde üstün zeka etiketinin yaptığı uzun soluklu etkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma en az beş yıl önce bir çocuğu üstün zeka tanısı alan ailelerle yapılmıştır. Araştırmaya 53 ebeveyn (27 anne, 26 baba), 38 üstün zekalı çocuk (20 kız, 18 erkek) (yaşları 18-22 arası), 28 kardeş (12 kız, 16 erkek) (12-24 yaş arası) katılmıştır. Ölçüm aracı olarak Sıfat Kontrol Listesi (Adjective Check List) ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği (Academic Self- Concept Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kişisel uyum ve dayanıklılık testinden kardeşlerin üstün zekalı bireylerden daha yüksek puana sahip olduklarını, akademik benlik algısı puanı olarak ise üstün zekalı bireylerin kardeşlerinden önemli derecede daha yüksek puana sahip olduklarını göstermiştir. Kardeşler etiketle uzlaşmışlar ve etiketin olumsuz etkilerinden kurtulmuşlardır. Ebeveynler ise üstün zekalı çocuğa yönelik oldukça olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak üstün zekalı çocuklar, kardeşlerinin ve ebeveynlerinin etikete yönelik tutumlarının olumlu olduğu konusunda kararsız kalmışlardır. Sonuç olarak üstün zeka etiketinin uzun soluklu

etkileri yalnızca akademik benlik algısı alanlarında görülmektedir, sosyal ya da kişisel algı alanlarında görülmemektedir.

Tuttle ve Cornell (1993, s.405-409), her bir grubun ilk doğan ve ikinci doğan iki kardeşten oluştuğu 144 kardeş grubunun ilişkisinde üstün zekalı olarak etiketlenmenin etkisini araştırmışlardır. Öğrenciler ikisi de üstün zekalı, ilkdoğan üstün zekalı, ikinci doğan üstün zekalı, ikisi de üstün zekalı değil olmak üzere 4 grupta incelenmişlerdir. Kardeş ilişkileri sıcaklık/ yakınlık, statü/güç, çatışma, anne taraflılık, baba taraflılık olmak üzere beş yönlü ele alınmıştır. Sonuçlar etiketlenmeyen çocukların kardeş ilişkisi algısının, etiketlenen kardeşlerinin algısından daha olumsuz olmadığını göstermiştir. Ancak etiketlenme ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Üstün zekalı olarak etiketlenen ilk doğan çocuk, küçük kardeşi ile daha büyük bir sıcaklık/yakınlık ilişkisi içinde olmuştur; fakat etiketlenen ikinci doğan çocuk büyük kardeşi ile ters etki içinde, azalmış bir sıcaklık/yakınlık ilişkisi içinde olmuşlardır.

Grenier (1985, s.165-167), iki kardeşten sadece birinin etiketlenmiş olduğu ailelerdeki kardeş ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 27 kardeş grubu oluşturmaktadır. Her bir grup bir etiketlenmiş ve bir de etiketlenmemiş iki kardeşten oluşmaktadır. Ölçüm aracı olarak kullanılan ölçek; karşılaştırma ve rakabet, algılanan ebeveyn muamelesi, benlik bilinci, iletişim, sürtüşme, ilişkinin genel durumu alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre rekabet alt ölçek alanı etiketlenen ve etiketlenmeyen kardeşler tarafından farklı şekilde algılanmıştır. Rekabet, kardeşleri iletişime ve etkileşime teşvik etmektedir. Rekabet, üstün zekalı olarak etiketlenen çocuğun benlik bilincini olumlu yönde etkilemektedir. Etiketlenmemiş öğrenciler açısından rekabet, işbirliğini engelleyici ve kardeş ilişkisine zarar verici şekilde olumsuz bir algı yaratmıştır. Üstün zekalı çocuk kardeşinden daha büyük ise, kardeşler arasında daha fazla sürtüşme yaşanmaktadır. Kardeşler arasındaki yaş aralığı arttıkça kardeş ilişkileri olumluya giden bir eğilim göstermiştir. Yaş aralığının 3 yıldan fazla olduğu ilişkiler, en olumlu ilişkilerdir.

David, Gil ve Raviv (2009, s.76-82), en az bir üstün zekalı çocuğun olduğu ailelerdeki (karma aile) kardeş ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiği savının doğru olmadığını kanıtlamak için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar karma ailelerdeki kardeş ilişkilerini arkadaşlık, empati, öğrenme ve öğretme, rekabet değişkenleri açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 4-9. sınıflara devam eden 63 üstün zekalı (32 erkek, 31 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Ölçüm aracı olarak Kardeş İlişkileri

Anketi (Sibling Relations Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmanın temel bulgusu bir kardeşin üstün zekalı olarak etiketlenmesinin kardeş ilişkilerini olumsuz etkilemediğini göstermektedir. Bulgular detaylı olarak incelendiğinde ise özellikle üstün zekalı olmayan kardeş büyük olduğunda ya da üstün zekalı kardeş 12 yaşından küçük olduğunda üstün zekalı olmayan kardeşin üstün zekalı olan kardeşe sosyal becerileri öğretmekte istekli olduğu görülmüştür. Rekabet ve empati ile rekabet ve arkadaşlık arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Karma ailelerde kardeşler arasındaki empati ve arkadaşlık arttıkça, rekabet azalmaktadır. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Lapidot-Berman ve Oshrat (2009, s.38-46) karma ailelerdeki (çocuklardan biri üstün zekalı olarak tanılanan) kardeş ilişkileri ile normal ailelerdeki kardeş ilişkilerini karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Araştırma hem nitel hem de nicel olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini iki gruptan oluşmaktadır. Birinci grup 10 karma aileden oluşmaktadır. Her aileden bir üstün zekalı çocuk, bir üstün zekalı olmayan çocuk ve bir de ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Bu grupla görüşme tekniği kullanılmıştır. İkinci grup ise deney ve kontrol grubu olmak üzere iki alt gruptan oluşmaktadır. Deney grubunu 48 karma aileden 96 kardeş (kardeşlerden biri üstün yetenekli, diğeri üstün yetenekli olmayan) oluşturmaktadır. Kontrol grubunu ise 33 normal aileden 66 kardeş (kardeşlerin ikisi de üstün zekalı olmayan) oluşturmaktadır. İkinci grupla olan çalışmada ise Kardeş İlişkileri Ölçeği (Sibling Relations Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmada doğum sırası ve yaş aralığı gibi değişkenler de dikkate alınmıştır. Araştırma bulgularına göre normal ailelerdeki kardeşler, karma ailelerdeki kardeşlere göre daha büyük karşılıklı destek içinde olduklarını belirtmişlerdir. Karma ailelerde üstün zekalı kardeşe sahip çocuklar ise daha az karşılıklı destek içinde olduklarını belirtmişlerdir. Normal ailelerde kardeşler arası yaş aralığı iki yaştan az olduğunda karşılıklı desteğin arttığı görülmüştür. Karma ailelerde bunun tersi olarak yaş aralığı iki yaştan fazla ise karşılıklı desteğin arttığı görülmüştür. Normal ailelerde kardeşler arası yaş aralığı arkadaşlık bağıni etkilemezken, karma ailelerde kardeşler arası arkadaşlık bağı, yaş aralığı arttıkça güçlenmektedir. Karma ailelerde üstün zekalı olmayan kardeşin üstün zekalı kardeşten öğrenme isteğinin doğum sırasına bağlı olmadığı görülürken (kendinden küçük ya da büyük), normal ailelerde öğrenme isteğinin doğum sırasına bağlı olduğu görülmüştür; küçük kardeş büyük kardeşten öğrenmeye daha isteklidir. Kardeşle sürtüşme olayına bağlı olumsuz



anne tutumundan şikayet etme durumunun, normal ailelerdeki çocuklarda, karma ailelerdeki üstün zekalı olmayan çocuklardan daha fazla olduğu görülmüştür. Karma ailelerdeki üstün zekalı olmayan çocuklar, normal ailelerdeki çocuklardan 6 kat daha fazla kardeşlerinin kibirli olmasından rahatsızlık duymaktadır ve buna rağmen 2 kat daha fazla kardeşlerinin zihinsel bilgisine sahip olmak istemektedirler. Sonuç olarak karma bir ailedeki kardeş ilişkileri normal ailedeki kardeş ilişkilerine göre daha olumsuzdur.

Bu bölümde sunulan araştırmaların ışığında üstün zeka etiketinin etiketlenen bireyin aile içi ilişkilerini etkilediğini söylemek mümkündür. Aile içinde bir çocuğun üstün zekalı olarak etiketlenmesi ailenin çocuk yetiştirme tarzını ve kardeş ilişkilerini etkilemektedir. Tanılama süreci sonunda etiketlenme, ebeveyn baskı ve beklentilerini arttırmaktadır. Ebeveyn beklentilerinin artması etiketlenen bireyi olumsuz etkilemektedir. Üstün zeka teriminin ebeveynler tarafından kullanımı öğrencide uyum sorunlarına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra bazı araştırmalar üstün zeka etiketinin kardeş ilişkilerini olumsuz etkileyerek kıskançlık, rekabet ve sürtüşmeye neden olduğunu belirtirken, bazı araştırmalar ise üstün zeka etiketinin kardeş ilişkilerini olumsuz etkilemediğini belirtmiştir.

#### **2.3.4. Üstün zeka etiketine yönelik arkadaş tutumu algısı**

Üstün zekalı öğrenciler arkadaş grupları arasında damgalama, dışlanma ve alay edilme gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s.154; Berlin, 2009, s.220; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Hury, 1986, s.183; Hertzog 2003, s.141). Çalışmanın bu bölümünde ise üstün zekalı öğrencilerin arkadaşları tarafından nasıl algılandıklarını araştıran çalışmalar incelenmiştir.

Luftig ve Nichols (1991, s.149,152), üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayan öğrenciler tarafından nasıl algılandığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada üstün zekalı öğrencilerin sosyal konumlarını cinsiyet değişkenine göre tanımlamaya çalışmışlardır. Bu çalışmanın örneklem grubunu 64'ü (24 erkek, 40 kız) üstün zekalı, 432'si (207 erkek, 225 kız) üstün zekalı olmayan toplam 496 öğrenci oluşturmaktadır. Kullanılan ölçüm aracı 17 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden her bir sorunun yanıtı olarak üç arkadaşının ismini yazmaları istenmiştir. Bu sorular

“Öğle yemeğini kiminle yemek istesin?”, “Sınıfında kavga eden üç kişinin adını yaz.”... gibi sorulardır. Araştırma bulgularına göre; üstün zekalı erkekler, (üstün zekalı erkek ve kız, üstün zekalı olmayan erkek ve kız) dört cinsiyet grubundan en popüler grup iken, üstün zekalı kızlar ise en az popüler gruptur. Üstün zekalı erkekler, esprili ve eğlenceli olarak görülürken; üstün zekalı kızlar melankolik ve kaprisli olarak görülmüşlerdir. Üstün zekalı erkekler, dört cinsiyet grubu içinden en yaratıcı ve artistik grup olarak görülmüşlerdir. Üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayan öğrenciler tarafından nasıl algılandığını keşfetmeyi amaçlayan bu çalışmada erkeklerin, kızlara göre daha avantajlı oldukları görülmektedir. Bu çalışmada üstün zekalı öğrencilerin gerçek durumları değil, diğer öğrencilerin onları nasıl algıladığı araştırılmıştır. Bu çalışma üstün zekaya bakışın cinsiyete göre nasıl değiştiğini ve nasıl yorumlandığını da göstermektedir.

Handel, Vialle ve Ziegler (2013, s.101-112) öğrencilerin yüksek başarılı sınıf arkadaşlarına yönelik tutumlarını çeşitli okul derslerine (matematik, fen, dil ve spor) göre zeka, sosyal beceri ve çalışkanlık değişkenlerini açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini %50.5’i kız, %49.5’i erkek olan 103 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerden sınıflarına yeni bir öğrenci geldiğini hayal etmeleri istenmiş ve bu öğrencinin önceki okulunda çok başarılı olduğu söylenmiştir. Her ders için 20 maddeyi kapsayan (10’u varsayımsal kız öğrenci, 10’u varsayımsal erkek öğrenci için) likert tipi toplam 80 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her bir derse göre öğrenci algılarında önemli farklılıklar bulunmuştur. Öğrenciler matematik ve fen derslerindeki yüksek başarılı öğrencilerin, dil ve spor derslerindeki yüksek başarılı öğrencilerden çok daha zeki ve çalışkan olacaklarını; ancak sosyal becerilerinin daha az olacağını belirtmişlerdir. Spor dersi ile karşılaştırıldığında ise dil dersinde başarılı olan öğrenciler daha zeki, daha çalışkan ve daha az sosyal yeterliğe sahip olarak görülmüşlerdir. Matematik ve fen derslerinde yüksek başarılı olmak, saygınlığı düşük bir durum olarak algılanmıştır. Matematik ve fen dışındaki dersler daha eğlenceli olarak algılanmıştır. Bu durum matematik ve fen derslerine yönelik olumsuz bir algı oluşturmaktadır. Bu derslerde başarının olumsuz algılanması ise üstün zekalı öğrencilerin bazı sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Algılar, hem araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre hem de varsayımsal öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermemiştir. Yalnızca yüksek

başarılı erkek öğrenciler, yüksek başarılı kız öğrencilerden daha çalışkan görülmüştür.

Arkadaşlarının gözünden üstün zekalı öğrenciyi betimleyen çalışmalar ne yazık ki alan yazında oldukça azdır. Ancak mevcut çalışmalar incelendiğinde öğrencinin hangi alanda üstün zeka gösterdiği önemlidir. Matematik ve fen derslerinde başarılı olmak, diğer öğrenciler tarafında düşük saygınlıkla bağdaştırılırken, spor alanında başarılı olmak daha artistik görülmüştür. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise Handel, Vialle ve Ziegler (2013, s.111) öğrencilerin algılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık göstermediğini iddia etmiştir. Luftig ve Nichols (1991, s.152) ise üstün zekalı erkek öğrencilerin lehine bir cinsiyet algısı olduğunu iddia etmiştir.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırmada üstün zeka etiketinin tanılanan bireyler üzerindeki mevcut etkisini ortaya çıkarmak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, mevcut bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, s.77). Üstün zeka etiketinin öğrencilerin algılarında oluşturduğu farklılıklar iki gruba son test uygulanarak karşılaştırmalı şekilde saptanmıştır. Son test olarak Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) kullanılmıştır.

Üstün zeka etiketinin etkisini en iyi şekilde açığa çıkarmak amacıyla etiket dışındaki sosyo-ekonomik durum, yaş gibi değişkenler sabit tutulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla da karşılaştırma grubu öğrencileri, üstün zeka tanısı alarak bilim-sanat merkezine devam eden öğrencilerin en yoğun olarak geldikleri normal okullardan seçilmişlerdir. Büyük şehirlerdeki sosyo-ekonomik durumun daha fazla çeşitlilik göstermesinden dolayı araştırma daha küçük bir şehir olan Kırşehir’de yürütülmüştür.

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme türünden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme önceden belirlenmiş bir amaca uygun birimler inceleme için seçilmektedir (Erdoğan, 2003, s.179). İki grubun algılarındaki farklılığın en iyi şekilde belirlenebilmesi için sosyo-ekonomik durum ve diğer değişkenlerin sabit tutulabileceği, bilim-sanat merkezlerinin bulunduğu küçük şehirler amaçlı tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu şehirler arasından Kırşehir’in seçilmesinin nedeni, ulaşılabilir olmasıdır. Örneklemin evreni daha iyi yansıtabilmesi amacıyla daha çok katılımcıya ulaşabilmek için araştırma hem Kırşehir Yusuf Demir Bilim Sanat Merkezi’nde, hem de Kaman Bilim Sanat Merkezi’nde yürütülmüştür. Bilim Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördükleri Kırşehir Cacabey Ortaokulu, Kırşehir Vali Mithat Saylan Ortaokulu, Kaman Ortaokulu ve Kaman Melikşah Ortaokulundaki öğrenciler ise çalışmanın karşılaştırma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya üstün zeka tanısı alan 128 öğrenci katılmıştır. Bilim sanat merkezlerine devam eden tüm 5 ve 6. sınıf öğrencileri araştırmaya katılmıştır. Normal okullardan ise tanı almayan 123 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Normal okullardaki 5. ve 6. sınıflardan birer şube genel ulaşılabilir olarak seçilmiştir. Bu şubelerdeki öğrencilere bilim- sanat merkezinde eğitim görüp görmedikleri sorulmuştur. Bilim – sanat merkezine devam eden öğrenciler, kendilerinin bilim sanat merkezinde araştırmaya katıldıkları ya da katılacakları söylenerek, ikinci kez araştırmaya alınmamışlardır. Diğer öğrencilerden de yalnızca gönüllü olanlar araştırmaya alınmıştır.

Araştırmaya toplam 251 öğrenci katılmıştır Tablo 3.2 incelendiğinde üstün zeka tanısı alan öğrencilerin 70'inin kız, 58'inin erkek olduğu görülmektedir. Tanılanmayan öğrencilerin ise 54'ü kız, 69'u erkektir. Tanılanan öğrencilerin 82'si, 5. sınıf öğrencisi, 46'sı 6. sınıf öğrencisidir. Tanılanmayan öğrencilerin 61'i 5. sınıf öğrencisi, 62'si 6. sınıf öğrencisidir. Üstün zeka tanısı alan öğrencilerin 6'sı tek çocuk, 80'i iki kardeş, 34'ü 4 kardeş, 8'i ise 4 ya da daha fazla kardeştir. Tanılanmayan öğrencilerin 6'sı tek çocuk, 59'u iki kardeş, 37'si 4 kardeş, 21'i ise 4 ya da daha fazla kardeştir.

**Tablo 3.1. Katılımcıların Özellikleri**

“Üstün Zeka” Etiketi Almış Grup (128 öğrenci)				“Üstün Zeka” Etiketi Almamış Grup (123 öğrenci)		
	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Oranı (%)	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Oranı (%)
Cinsiyet	Kız	70	54,7	Kız	54	43,9
	Erkek	58	45,3	Erkek	69	56,1
Sınıflar	5. Sınıf	82	64,1	5. Sınıf	61	49,6
	6. Sınıf	46	35,9	6. Sınıf	62	50,4
Doğum Sırası	Birinci	73	57,0	Birinci	44	35,9
	İkinci	36	28,1	İkinci	41	33,3
	Üçüncü	14	10,9	Üçüncü	25	20,3
	Dördüncü veya üzeri	5	3,9	Dördüncü veya üzeri	13	10,6
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	6	4,7	Tek Çocuk	6	4,9
	2 kardeş	80	62,5	2 kardeş	59	48,0
	3 kardeş	34	26,6	3 kardeş	37	30,1
	4 ve üzeri	8	6,3	4 ve üzeri	21	17,1
Anne Eğitimi	Okuma yazma bilmiyor	1	0,8	Okuma yazma bilmiyor	9	7,3
	İlköğretim mezunu	30	23,4	İlköğretim mezunu	46	37,4
	Lise mezunu	36	28,1	Lise mezunu	47	38,2
	Yüksekokul mezunu	9	7,0	Yüksekokul mezunu	3	2,4
	Lisans mezunu	47	36,7	Lisans mezunu	14	11,4
	Lisansüstü eğitim mezunu	5	3,9	Lisansüstü eğitim mezunu	3	2,4
Baba Eğitimi	Okuma yazma bilmiyor	0	0	Okuma yazma bilmiyor	4	3,3
	İlköğretim mezunu	21	16,4	İlköğretim mezunu	36	29,3
	Lise mezunu	31	24,2	Lise mezunu	41	33,3
	Yüksekokul mezunu	13	10,2	Yüksekokul mezunu	5	4,1
	Lisans mezunu	52	40,6	Lisans mezunu	30	24,4
	Lisansüstü eğitim mezunu	11	8,6	Lisansüstü eğitim mezunu	7	5,7

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin algıları Öpengin ve Sak (2012) tarafından geliştirilen Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) ile ölçülmüştür. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu bilgilerine ise araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu aracılığıyla ulaşılmıştır.

Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği, üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler kendilik algısını, ebeveyn tutumu algısını ve arkadaş tutumu algısını ölçmektedir. Her bir alt ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçek alanındaki 8 maddeden 4'ü olumlu, 4'ü olumsuz algıyı ölçmektedir. Ölçekte toplam 24 madde mevcuttur. Alt ölçekleri oluşturan maddelerin dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.2.** *Alt Ölçekleri Oluşturan Soru Maddelerinin Dağılımı*

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

Kendilik algısı alt ölçeği “Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.”, ebeveyn tutumu alt ölçeği “Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.”, arkadaş tutumu alt ölçeği “Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.” gibi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alpha hesaplaması ile test edilmiştir. Güvenirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Bu araştırmanın Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .69 bulunmuştur.

Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği, likert tarzında geliştirilmiştir. Ölçekte dördüncü derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Ölçekte her maddenin yanıtı 0-3 arasında puan alabilmektedir (0=Bana hiç uymuyor. 1= Bana biraz uyuyor.2= Bana oldukça uyuyor. 3= Bana tamamen uyuyor). Olumsuz algılara verilen yanıtlar ters kodlanmıştır.

Ölçekten ve alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar Tablo 3.4'te verilmiştir.

**Tablo 3.3.** *Alt Ölçeklerden ve Toplam Ölçekten Alınabilecek Minimum ve Maksimum Puanlar*

	Minimum Puan	Maksimum Puan
Kendilik Algısı	0	24
Ebeveyn Tutumu Algısı	0	24
Arkadaş Tutumu Algısı	0	24
ÜZETO (Toplam)	0	72

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt ölçek alanlarının her birinden alınabilecek en yüksek puan 24, en düşük puan ise 0'dır. Toplam değer olarak alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan ise 0'dır. Puanlar düştükçe algı olumsuzlaşmakta, yükseldikçe olumluya giden bir yol izlemektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler Kırşehir Yusuf Demir Bilim Sanat Merkezi, Kırşehir Kaman Bilim Sanat Merkezi, Kırşehir Cacabey Ortaokulu, Kırşehir Vali Mithat Saylan Ortaokulu, Kırşehir Kaman Ortaokulu ve Kırşehir Kaman Melikşah Ortaokuluna devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veriler 2013-2014 eğitim – öğretim yılı, aralık ayı içinde toplanmıştır. Okullar tek tek ziyaret edilmiş, öğrencilere bilimsel bir araştırmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Edinilen kişisel bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Gönüllü öğrencilere Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği ve Bilgi Formu birlikte verilmiştir. Öğrenciler ölçeği kodlamayı tamamladıktan sonra ölçek alınmıştır. Sadece Kaman Bilim Sanat Merkezi öğrencileriyle, ders saatlerinden kaynaklı, yüzyüze uygulama yapılamamıştır. Uygulama merkezdeki idareciler aracılığıyla yürütülmüştür. Bilim sanat merkezindeki ve normal okullardaki uygulama, eşzamanlı olarak yürütülmüştür. Bilim sanat merkezlerinde derslerin öğleden sonra başlaması nedeniyle normal okullardaki uygulama öğleden önce yürütülmüştür. Normal okullardaki 5. ve 6. sınıflardan, ders saatlerine uygun olarak ve idareciler aracılığıyla genel ulaşılabilir birer şube belirlenmiştir. Bu şubelerdeki gönüllü öğrenciler araştırmaya katılmıştır.



### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada elde edilen veriler lisanslı SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle katılımcılar istatistiksel olarak betimlenmiştir. Tek faktörlü gruplararası değerlendirmeler için ilişkisiz örneklemeler için t testi, iki faktörlü gruplararası değerlendirmeler için ise iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup,  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı farklılığın veya ilişkinin olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın veya ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye ise Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde edinilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Betimsel analizlerin ardından bulgular, araştırma sorularına göre düzenlenerek açıklanmıştır.

### 4.1. Betimsel Analizler

ÜZETÖ'nün uygulanması sonucu elde edilen verilerin betimsel istatistiği, bu bölümde tablolardan da yararlanılarak açıklanmıştır. Katılımcıların yanıtları kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı, ölçeğin bütününe göre ele alındıktan sonra madde bazında da incelenmiştir.

#### 4.1.1. Alt ölçek puan dağılımları

Katılımcıların yanıtlarının toplam ve alt ölçek bazında değerlendirilmesi ile elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** *Toplam ve Alt Ölçek Bazında Betimsel İstatistikler*

Ölçek	Üstün Zekalı Öğrenciler		Normal Öğrenciler		Tüm Öğrenciler	
	(X)	(s)	(X)	(s)	(X)	(s)
Kendilik Algısı	16.2	2.4	16.0	3.6	16.1	3.0
Ebeveyn Tutumu Algısı	15.3	3.4	16.0	3.3	15.7	3.3
Arkadaş Tutumu Algısı	11.0	3.1	10.7	4.1	10.8	3.7
Toplam	42.7	6.7	42.7	8.9	42.7	7.8

Tablo 4.1'e göre, üstün zekalı öğrencilerin kendilik algısı puanının aritmetik ortalaması 16.2 iken normal öğrencilerin kendilik algısı puanının aritmetik ortalamasının 16.0 olduğu görülmektedir. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanı aritmetik ortalaması 15.3 iken normal öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanının aritmetik ortalamasının 16.0 olduğu görülmektedir. Üstün zekalı öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanı aritmetik ortalaması 11.0 iken normal öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanı aritmetik ortalamasının 10.7 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1'den yola çıkarak, üstün zekalı öğrencilerin kendilik tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı alanlarında, normal öğrencilerden az bir farkla daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Ebeveyn tutumu algı alanında ise üstün zekalı öğrencilerin normal öğrencilerden daha olumsuz algıya sahip oldukları görülmektedir.

Ölçeğin toplam puanlarına göre ise hem üstün zekalı öğrencilerin hem de normal öğrencilerin toplam puan aritmetik ortalaması 42.7'dir. İki grubun ÜZETÖ toplam puanının aynı olduğu görülmektedir.

#### **4.1.2. Madde puan dağılımları**

Üstün zeka tanısı alan 128 öğrenci ve üstün zeka tanısı almayan 123 öğrencinin ÜZETÖ'ye verdikleri yanıtlar madde bazında incelenmiş ve Tablo 4.2 'de verilmiştir.

Tablo 4.2.'deki madde analizlerine göre, üstün zekalı öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın 2.9 puanla 1. maddeye (*Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.*) ait olduğu en düşük ortalamanın ise 0.2 puanla 23. maddeye (*Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.*) ait olduğu görülmektedir.

Normal öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın 2.8 puanla 1. maddeye (*Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.*) ait olduğu en düşük ortalamanın ise 0.5 puanla 12. maddeye (*Sınıf arkadaşlarımın beni kışkırdıklarını düşünüyorum.*) ve 23. maddeye (*Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.*) ait olduğu görülmektedir.

Tanılan ve tanılanmayan öğrenciler aynı maddelerde en yüksek (1. madde) puan ortalamasına ve yine yaklaşık aynı maddelerde en düşük (23. madde) puan ortalamasına sahiptir.

**Tablo 4.2. Madde Puan Dağılımında Betimsel İstatistikler**

Maddeler	Üstün Zekalı Öğrenciler		Normal Öğrenciler	
	(x)	(s)	(x)	(s)
1. Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.	2.9	0.2	2.8	0.3
2. Çok şey başarabileceğime inanıyorum.	2.8	0.3	2.5	0.6
3. Düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar.	1.9	1.1	1.9	1.0
4. Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.	2.3	0.9	1.9	0.9
5. Başaramayacağım hiç bir şey yoktur.	2.1	0.9	1.8	0.9
6. Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.	0.2	0.6	0.7	1.1
7. Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.	0.8	1.0	1.4	1.1
8. Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.	2.1	0.9	1.9	0.9
9. Ailem bana çok güveniyor.	2.8	0.3	2.8	0.5
10. Okul arkadaşlarım arasında sevilmediğimi düşünüyorum.	0.4	1.0	0.8	1.1
11. Ailem benden daha da çok başarı bekliyor.	2.5	0.7	2.5	0.8
12. Sınıf arkadaşlarımdan beni kıskandıklarını düşünüyorum.	0.7	1.0	0.5	0.9
13. Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.	2.6	0.5	2.5	0.7
14. Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.	0.9	1.1	1.0	1.1
15. Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.	1.0	0.9	1.1	1.0
16. Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.	2.8	0.3	2.6	0.6
17. Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.	2.1	0.9	1.8	0.9
18. Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.	2.5	0.7	2.0	1.0
19. Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.	0.7	1.0	0.9	1.2
20. Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.	1.7	1.1	1.8	1.2
21. Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.	0.5	0.9	0.8	1.2
22. Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.	2.4	0.9	2.4	0.9
23. Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.	0.1	0.5	0.5	1.0
24. Zeki biri olduğumu düşünüyorum.	2.6	0.6	2.5	0.7

( Her bir madde için x min. 0, max. 3 )

## 4.2. Katılımcıların Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutumu Algısı ve Arkadaş Tutumu Algısına Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilk olarak üstün zekalı ve normal öğrencilerin oluşturduğu iki grubun ÜZETÖ ile ölçülen algılarında genel olarak bir farklılık olup olmadığı, daha sonra da bu iki grubun kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı alt ölçek alanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

### 4.2.1. Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algılarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı 128 öğrenci ile normal 123 öğrencinin ÜZETÖ ile ölçülen toplam algıları arasındaki fark incelenebilmesi için bağımsız örnekler için t testi ile kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** *Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin ÜZETÖ Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

Üstün Zeka						
Tanımları	N	X	Ss	Sd	t	P
Üstün Zekalı Öğrenciler	128	42.71	6.7			
Normal Öğrenciler	123	42.76	8.9	249	0.052	0.959

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ÜZETÖ toplam puanına göre iki grubun algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t= 0.052$ ,  $p>0.05$ ). Üstün zekalı öğrencilerin algıları ( $X=42.71$ ) ile normal öğrencilerin algıları ( $X=42.76$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p=0.959$ ).

### 4.2.2 Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin kendilik algılarına ilişkin bulgular

Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin kendilik algıları puanları, bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** *Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Kendilik Algısı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

<b>Üstün Zeka</b>						
<b>Tanıı</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Üstün Zekalı Öğrenciler	128	16.2	2.4			
Normal Öğrenciler				249	0.658	0.511
	123	16.0	3.6			

Tablo 4.4' te görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin kendilik algısı puanı (16.2) ile normal öğrencilerin kendilik algısı puanı (16.0) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t= 0.658, p>0.05$ ).

#### **4.2.3. Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarına ilişkin bulgular**

Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin ebeveyn tutumu algıları puanları, bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** *Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algısı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

<b>Üstün Zeka</b>						
<b>Tanıı</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Üstün Zekalı Öğrenciler	128	15.3	3.4			
Normal Öğrenciler				249	1.544	0.124
	123	16.0	3.3			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanı (15.3) ile normal öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanı (16.0) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $t= 1.544, p>0.05$ ).

#### **4.2.4. Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin arkadaş tutumu algılarına ilişkin bulgular**

Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanları bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** *Üstün Zekalı Öğrenciler ile Normal Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algısı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

<b>Üstün Zeka</b>						
<b>Tanısı</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Üstün Zekalı Öğrenciler	128	11.0	3.1			
Normal Öğrenciler	123	10.7	4.1	249	0.763	0.446

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanı (11.0) ile normal öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanı (10.7) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $t= 0.763$ ,  $p>0.05$ ).

Bu bölümde üstün zekalı öğrencilerin algılarının normal öğrencilerin algılarından anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Üstün zekalı öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algıları, normal öğrencilerin algılarından anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### **4.2.5. Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algılarının madde bazında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular**

Üstün zekalı öğrencilerle normal öğrencilerin gerek ÜZETÖ toplam puanlarında gerekse kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen Tablo 4.2’de görüldüğü gibi madde bazında iki grubun aritmetik ortalamalarında büyük farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Maddelerin birbirini dengelemesi, toplam puanda ve alt ölçek puanlarında anlamlı farklılığın oluşmasını engellemiştir. Üstün zekalı öğrenciler ile normal öğrencilerin algılarında madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Öğrencilerin ÜZETÖ İle Ölçülen Algılarının Madde Bazında Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları**

Maddeler	Üstün Zeka Tanısı	N	X	Ss	Sd	t	p
1. Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarf ediyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.9 2.8	0.2 0.3	249	2.6	0.008
2. Çok şey başarabileceğime inanıyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.8 2.5	0.3 0.6	249	3.5	0.000*
3. Düşük not aldığımda ailem hayal kırıklığı yaşar.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	1.9 1.9	1.1 1.0	249	0.1	0.899
4. Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.3 1.9	0.9 0.9	249	3.5	0.000*
5. Başaramayacağım hiç bir şey yoktur.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.1 1.8	0.9 0.9	249	2.4	0.014
6. Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	0.2 0.7	0.6 1.1	249	-4.5	0.000*
7. Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdaysa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	0.8 1.4	1.0 1.1	249	-4.2	0.000*
8. Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.1 1.9	0.9 0.9	249	2.0	0.038
9. Ailem bana çok güveniyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.8 2.8	0.3 0.5	249	1.4	0.140
10. Okul arkadaşlarım arasında sevilmediğimi düşünüyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	0.4 0.8	1.0 1.1	249	-2.6	0.010
11. Ailem benden daha da çok başarı bekliyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	123 123	2.5 2.5	0.7 0.8	249	0.1	0.859
12. Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	0.7 0.5	1.0 0.9	249	1.1	0.263
13. Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.6 2.5	0.5 0.7	249	1.5	0.127
14. Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	0.9 1.0	1.1 1.1	249	-0.7	0.477
15. Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	1.0 1.1	0.9 1.0	249	-0.5	0.593
16. Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler Normal Öğrenciler	128 123	2.8 2.6	0.3 0.6	249	3.1	0.002*



17. Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	2.1	0.9	249	2.1	0.032
	Normal Öğrenciler	123	1.8	0.9			
18. Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	2.5	0.7	249	3.7	0.000*
	Normal Öğrenciler	123	2.0	1.0			
19. Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	0.7	1.1	249	-1.0	0.305
	Normal Öğrenciler	123	0.9	1.2			
20. Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	1.7	1.1	249	-0.6	0.516
	Normal Öğrenciler	123	1.8	1.2			
21. Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	0.5	0.9	249	-2.6	0.008*
	Normal Öğrenciler	123	0.8	1.1			
22. Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	2.4	1.0	249	0.03	0.970
	Normal Öğrenciler	123	2.4	0.9			
23. Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	0.1	0.5	249	-3.8	0.000*
	Normal Öğrenciler	123	0.5	1.0			
24. Zeki biri olduğumu düşünüyorum.	Üstün Zekalı Öğrenciler	128	2.6	0.6	249	1.5	0.134
	Normal Öğrenciler	123	2.5	0.7			

Akbulut'a (2010, s.125) göre aynı veri setinde, aynı grup üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında tesadüfi anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak için Bonferroni ayarlaması yaparak daha sıkı bir alfa değeri elde etmek gereklidir. Bu nedenle madde bazında karşılaştırmalı t testi sonuçları üzerinde Bonferroni uyarlaması yapılarak 24 maddenin anlamlılık değeri yeniden hesaplanmıştır. Yeni anlamlılık değeri, 0.05 yerine, 0.002 olarak bulunmuştur.

Bonferroni uyarlamalı t testi sonuçlarına göre kendilik algısı alt alanında “Çok şey başarabileceğime inanıyorum”, “Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.” maddelerinde, ebeveyn tutumu algısı alt alanında “Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdan sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.”, arkadaş tutumu algısı alt alanında “Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.”, “Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.”, “Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.”, “Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.”, “Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.” maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kendilik algısı alt alanı maddelerinden olan “Çok şey başarabileceğime inanıyorum” maddesinde üstün zekalı öğrencilerin (X=2.8) normal öğrencilerden (X=2.5) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha olumlu bir algıya sahip oldukları; “Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.” maddesinde de üstün zekalı öğrencilerin (X=2.8) normal öğrencilerden (X=2.6) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveyn algısı alt alanında “Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdan sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.” maddesinde üstün zekalı öğrencilerin (0.8) normal öğrencilerden (1.4) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Arkadaş algısı alt alanında “Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.”, maddesinde üstün zekalı öğrencilerin (2.3) normal öğrencilerden (1.9) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. “Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.” maddesinde de üstün zekalı öğrencilerin (2.5) normal öğrencilerden (2.0) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. “Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum”. maddesinde ise üstün zekalı öğrencilerin (0.2) normal öğrencilerden (0.7) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha olumsuz bir algıya sahip

oldukları görülmektedir. “Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.” maddesinde ise üstün zekalı öğrencilerin (0.1) normal öğrencilerden (0.5) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.3. Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETÖ ile Ölçülen Algılarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Bu bölümde üstün zeka etiketi alan öğrencilerin kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşimine göre farklılaşp farklılaşmadığı iki faktörlü ANOVA Testi ile incelenmiştir.

##### 4.3.1. Üstün zekalı öğrencilerin ÜZETÖ (toplam) puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi

Bu kısımda cinsiyet (kız, erkek) ve sınıf düzeyinin (5 ve 6. sınıflar), üstün zekalı öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen algıları üzerinde etki gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 4.8’de betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 4.8.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre ÜZETÖ Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Cinsiyet	Sınıf		Ss	N
	Düzeıı	X		
Kız	5.sınıf	41,26	7,4	45
	6.sınıf	42,76	5,5	25
	Toplam	41,79	6,8	70
Erkek	5.sınıf	43,70	6,8	37
	6.sınıf	44,01	5,9	21
	Toplam	43,81	6,4	58
Toplam	5.sınıf	42,36	7,2	82
	6.sınıf	43,33	5,6	46
	Toplam	42,71	6,7	128

(X, ÜZETÖ için min. 0, max. 72)

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi üstün zekalı kız öğrenciler ÜZETÖ’den 42.76 ile 6. sınıf düzeyinde daha yüksek puan, 41.26 ile 5. sınıf düzeyinde daha düşük puan almışlardır. Üstün zekalı erkek öğrenciler ise ÜZETÖ’den 44.01 ile 5. sınıf düzeyinde

daha yüksek puan, en düşük puan 43.7 ile 5. sınıf düzeyinde daha düşük puan almışlardır.

Üstün zekalı kız ve erkek öğrencilerin ÜZETÖ toplam puanlarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin ÜZETÖ toplam puanlarında sınıflar arasında ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Üstün zekalı öğrencilerin ÜZETÖ toplam puanlarında sınıf ve cinsiyet etkileşiminde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $F= 0.230, p>0.05$ ).

**Tablo 4.9.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETÖ Toplam Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf	23.9	1	99.7	0.534	0.466
Cinsiyet	99.7	1	23.9	2.225	0,138
Cinsiyet*Sınıf	10.6	1	10.296	0.230	0.633
Hata	5561.7		44.8		
Toplam	239234				

#### **4.3.2. Üstün zekalı öğrencilerin kendilik algısının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi**

Bu kısımda cinsiyet ve sınıf düzeyinin kendilik algısı üzerinde etki gösterip göstermediği incelenmiştir ve betimleyici istatistikler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10’ da görüldüğü gibi üstün zekalı kız öğrenciler kendilik algısı alt ölçek alanında 6. sınıf düzeyinde 16.4 ile daha yüksek, 5. sınıf düzeyinde 16.1 ile daha düşük puan edinmişlerdir. Üstün zekalı erkek öğrenciler ise kendilik algısı alt ölçek alanında 16.4 ile daha yüksek, 5. sınıf düzeyinde 16.1 ile daha düşük puan edinmişlerdir. Üstün zekalı kız ve erkek öğrencilerin 5. ve 6. sınıf seviyelerinde kendilik algısı alt ölçek alanında eşit puanlar aldıkları görülmektedir.

**Tablo 4.10.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin Kendilik Algısı Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Cinsiyet	Sınıf			
	Düzeyi	X	Ss	N
Kız	5.sınıf	16.1	2.9	45
	6.sınıf	16.4	1.9	25
	Toplam	16.2	2.6	70
Erkek	5.sınıf	16.1	2.4	37
	6.sınıf	16.4	1.6	21
	Toplam	16.2	2.1	58
Toplam	5.sınıf	16.1	2.7	82
	6.sınıf	16.4	1.8	46
	Toplam	16.2	2.4	128

Üstün zekalı kız ve erkek öğrencilerin kendilik algısı puanlarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için iki faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin Kendilik Algılarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın					
Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf	1.722	1	1.722	0.286	0.594
Cinsiyet	0.002	1	0.002	0	0.986
Cinsiyet* Sınıf	0.004	1	0.004	0.001	0.980
Hata	746.545		6.021		
Toplam	34649.130				

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin kendilik algılarında sınıflar arasında ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Üstün zekalı öğrencilerin kendilik algılarında sınıf ve cinsiyet etkileşiminde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F= 0.001, p>0.05).

### 4.3.3. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveyn tutumu algısının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi

Bu kısımda cinsiyetin ebeveyn tutumu algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Betimleyici istatistikler Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi üstün zekalı kız öğrenciler ebeveyn tutumu algısı alt ölçek alanında 6. sınıf düzeyinde 14.7 ile daha yüksek, 5. sınıf düzeyinde 14.2 ile daha düşük puan edinmişlerdir. Üstün zekalı erkek öğrenciler ise ebeveyn tutumu algısı alt ölçek alanında 5. sınıf düzeyinde 17.0 ile daha yüksek, 6. sınıf düzeyinde 15.6 ile daha düşük puan edinmişlerdir.

**Tablo 4.12.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algısı Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri*

Cinsiyet	Sınıf			
	Düzeıı	X	Ss	N
Kız	5.sınıf	14.2	2.9	45
	6.sınıf	14.7	3.7	25
	Toplam	14.4	3.2	70
Erkek	5.sınıf	17.0	3.3	37
	6.sınıf	15.6	3.1	21
	Toplam	16.5	3.3	58
Toplam	5.sınıf	15.4	3.4	82
	6.sınıf	15.1	3.4	46
	Toplam	15.3	3.4	128

Üstün zekalı kız ve erkek öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanlarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan iki faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmektedir ( $F=9.442$ ,  $p=0.003$ ). Tablo 4.11 ve 4.12’ye göre üstün zekalı erkek öğrencilerin ebeveyn tutumu algıları toplam puanı (16.5) üstün zekalı kız öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı toplam puanından (14.4) anlamlı derecede yüksektir. Üstün zekalı

öğrencilerin ebeveyn tutumu algısı puanlarında sınıf ve cinsiyet etkileşiminde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 4.13.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveyn Tutumu Algılarının Cinsiyete ve Sınıf İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

<b>Varyansın</b>					
<b>Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Sınıf	4.292	1	4.292	0.401	0.528
Cinsiyet	101.076	1	101.076	9.442	0.003
Sınıf * Cinsiyet	26.641	1	26.641	2.489	0.117
Hata	1327.354				
Toplam	31745.64				

#### **4.3.4. Üstün zekalı öğrencilerin arkadaş tutumu algısının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi**

Bu kısımda her iki cinsiyetin arkadaş tutumu algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Betimleyici istatistikler Tablo 4.14’te verilmiştir.

**Tablo 4.14.** *Üstün Zekalı Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algısı Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Sınıf</b>				
<b>Cinsiyet</b>	<b>Düzeyi</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>N</b>
Kız	5.sınıf	10.8	3.6	45
	6.sınıf	11.5	2.6	25
	Toplam	11.1	3.3	70
Erkek	5.sınıf	10.4	3.3	37
	6.sınıf	11.9	2.3	21
	Toplam	11.0	3.07	58
Toplam	5.sınıf	10.7	3.5	82
	6.sınıf	11.7	2.4	46
	Toplam	11.0	3.2	128

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi üstün zekalı kız öğrenciler arkadaş tutumu algısı alt ölçek alanında 6. sınıf düzeyinde 11.9 ile daha yüksek, 5. sınıf düzeyinde 10.8 ile daha düşük puan edinmişlerdir. Üstün zekalı erkek öğrenciler ise arkadaş tutumu algısı alt ölçek alanında 6. sınıf düzeyinde 11.9 ile daha yüksek, 5. sınıf düzeyinde 10.4 ile daha düşük puan edinmişlerdir.

Üstün zekalı kız ve erkek öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanlarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan iki faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir (F=0.395, p>0.05).

**Tablo 4.15. Üstün Zekalı Öğrencilerin Arkadaş Tutumu Algularının Cinsiyete ve Sınıf İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları**

Varyansın					
Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf	31.95	1	31.95	3.108	0.08
Cinsiyet	0.012	1	0.012	0.001	0.973
Sınıf * Cinsiyet	4.059	1	4.059	0.395	0.531
Hata	1274,811				
Toplam	16981.954				

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin arkadaş tutumu algılarında sınıf düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Üstün zekalı öğrencilerin arkadaş tutumu algısı puanlarında sınıf ve cinsiyet etkileşiminde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

#### **4.4. Üstün Zekalı Öğrencilerin ÜZETO ile Ölçülen Algıları ile Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Bu bölümde üstün zekalı öğrencilerin ÜZETÖ ile ölçülen her bir algı alanı ile kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.



Cohen (1988), r değerleri yorumlanırken .10 ile .29 arası değerlerin küçük, .30 ile .49 arası değerlerin orta, .50 ile 1.0 arası değerlerin büyük olduğunu belirtmektedir (aktaran Akbulut, 2010, s.52).

Tablo 4.16' de görüldüğü gibi üstün zekalı öğrencilerin kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ile kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Tablo 4.16.** Üstün Zekalı Öğrencilerin *Kendilik, Ebeveyn ve Arkadaş Tutumu Algıları ile Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi İncelemesi Sonuçları*

<b>Değişkenler</b>	<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>Doğum Sırası</b>	<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>Baba Eğitim Durumu</b>
Kendilik Algısı	0.056	0.013	0.015	-0.056
Ebeveyn Tutumu Algısı	0.076	0.093	-0.274*	-0.268*
Arkadaş Tutumu Algısı	-0.077	-0.078	0.068	-0.020

Anne eğitim durumu değişkeni incelendiğinde kendilik algısı ve arkadaş tutumu algısı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ebeveyn tutumu algısı ile anne eğitim durumu arasında küçük bir ilişki (-0.274) bulunmaktadır. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe; ebeveyn tutumu algısı düşmektedir.

Baba eğitim durumu değişkeni incelendiğinde ise kendilik algısı ve arkadaş tutumu algısı ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ebeveyn tutumu algısı ile baba eğitim durumu arasında küçük bir ilişki (-0.268) bulunmaktadır. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe; ebeveyn tutumu algısı düşmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlara, sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarına göre tartışılmasına ve son olarak da teorik ve pratik çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada üstün zeka etiketinin öğrencilerin kendilik (benlik) algılarını, ebeveyn ve arkadaş tutumu algılarını etkileyip etkilemediğini ve etkiliyorsa olumlu veya olumsuz olarak ne yönde etkilediğini, etiketlenmemiş bir grupla kıyaslama yapılarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca alan yazını taraması sonucu belirlenen araştırma soruları aracılığıyla, üstün zekalı öğrencilerin belirtilen algılarının cinsiyet ile sınıf düzeyine ve bu iki etkenin etkileşimine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunun dışında kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu değişkenlerinin üstün zekalı öğrencilerin bu algı alanları üzerinde etkili olup olmadığı da araştırılmıştır. Ölçme aracı olarak 24 maddeden oluşan Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) kullanılmıştır. Ölçek kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısını ölçen üç alt ölçekten oluşmaktadır.

#### 5.1.1. Üstün zekalı ve normal öğrencilerin karşılaştırılması

Araştırma bulgularına göre ÜZETÖ toplam puan bazında üstün zekalı öğrencilerin algıları, normal öğrencilerin algılarından anlamlı farklılık göstermemektedir. Kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt alanlarında da etiket almış ve etiket almamış gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak madde bazında iki grubun algılarında kıyaslama yapıldığında kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Kendilik algısı alt alanında “*Çok şey başarabileceğime inanıyorum*”, “*Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.*” maddelerinde üstün zekalı öğrencilerin daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Ebeveyn tutumu algısı alt alanında “*Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdan sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.*” maddesinde üstün zekalı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha

olumsuz algıya sahip oldukları görülmektedir. Arkadaş algısı alt alanında “*Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.*”, “*Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.*” maddelerinde üstün zekalı öğrencilerin normal öğrencilerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. “*Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum*”. “*Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.*” maddelerinde ise üstün zekalı öğrencilerin normal öğrencilerden daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Kendilik algısı alt alanında üstün zekalı öğrencilerin “*Çok şey başarabileceğime inanıyorum*”, “*Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.*” maddeleri ile diğer öğrencilere kıyasla daha olumlu bir kendilik algısına sahip oldukları görülmektedir. Üstün zekalı öğrenciler, özellikle daha iyisini başarma ve yapabilmeye, kendine inancı ölçen bu iki maddede olumlu tutum sergilemişlerdir. Üstün zeka etiketinin onur verici bir durum olarak (Jones, 1971, s.9) olarak algılanmasının yanı sıra öğrencilerin başarılı olmaya dair kendilerine olan inançları da bu iki maddede ön plana çıkmaktadır. Üstün zekalı öğrenciler, belki de kendi potansiyellerini diğer öğrencilerin potansiyelleri ile karşılaştırmış, bunun sonucunda olumlu kendilik algısı geliştirmiş olabilirler. Üstün zekalı öğrencilerin akademik benlik algılarının diğer öğrencilerin akademik benlik algılarından yüksek olduğu araştırma sonuçlarında belirtilmiştir (Winne, Woodlands, Wong, 1982, s.472, McCoach ve Siegle, 2003, s.63; Shechtman, Silektor, 2012, s.69; Loeb ve Jay, 1987, s.12; Colangelo ve Brower, 1987, s.102). Üstün zekalı öğrenciler belki sahip oldukları potansiyelden kaynaklı, belki de kendilerini karşılaştırdıkları sosyal grupta (normal öğrenciler) çok fazla ön plana çıkmış hissetmeleri nedeniyle başarabileceklerine ya da yapabileceklerine dair normal öğrencilerden daha olumlu kendilik algısı geliştirmiş olabilirler.

Ebeveyn tutumu algısı alt alanında “*Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.*” maddesinde üstün zekalı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha olumsuz algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre üstün zekalı çocukların ebeveynleri akademik olarak daha fazla beklenti içindedirler ve çocuklarına eğitimsel alanlarda daha fazla baskı uygulamaktadırlar. Alan yazındaki diğer araştırma sonuçları da çocuğun, üstün zekalı olarak tanınmasının ebeveyn beklenti ve baskılarının arttığını göstermektedir (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s.154; Berlin, 2009, s.220; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Hershey, Oliver, 1988, s.34; Hertzog 2003, s.140). Çocuğu üstün zekalı olarak tanınan ailenin

eğitimsel beklentileri artması, ailenin çocuğunun daha fazla ders çalışması istemiyle sonuçlanmış olabilir.

Arkadaş algısı alt alanında “*Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.*”, “*Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.*” maddelerinde üstün zekalı öğrencilerin normal öğrencilerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. “*Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum*”. “*Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.*” maddelerinde ise üstün zekalı öğrencilerin normal öğrencilerden daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Arkadaş tutumu alt algı alanında madde bazında iki grup arasındaki farklılıklar çarpıcıdır. Üstün zekalı öğrenciler, akademik alanlarda arkadaşların dikkatini çekmiş ve kişilik özellikleri olarak önemsenmiş hissetmelerine rağmen; yalnız hissettiklerini ve dışlandıklarını belirtmektedirler. Üstün zekalı öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlandıkları ve hatta damgalandıkları, alay edildikleri alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarında da bildirilmiştir (Berlin, 2009, s.220; Hertzog 2003, s.140; Huryn, 1986, s.183; Moulton, Moulton, Hosewrite, 1997, s.154; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246). Arkadaşlar arasından dışlanma durumu dolaylı yıldırma; ad takma ve alay etme durumları ise doğrudan (sözel) yıldırma olarak belirtilmektedir (Björkqvist, 1994 ve Whitney, Smith, 1993’den aktaran Kartal ve Bilgin, 2008, s.486). Üstün zekalı öğrencilerin okulda yıldırma maruz kaldıkları görülmektedir. Çoğunlukla yetkinliği yüksek, yaratıcı, başarılı yönelimli kişiler yıldırma maruz kalmaktadırlar. Yıldırma uygulayanlar ise kıskançkançlık duygusuyla hareket eden, kendi eksikliklerini ve güvensizliklerini bu yolla telafi etmeye çalışan kişilerdir (Baltaş, 2003). Üstün zekalı öğrenciler okuldaki başarılı ve yaratıcı yönleriyle dikkat çekmiş ve bu nedenle diğer öğrenciler tarafından kıskanılmış olabilirler. Diğer öğrenciler ise okuldaki başarısızlığı ve bu başarısızlığın oluşturduğu eksikliği yıldırma ile üstünlük sağlayarak kapatmaya çalışmış olabilirler. Üstün zekalı öğrencilerin okulda yaşayabilecekleri yıldırma durumlarını doğrudan araştıran çalışmalar alan yazını aydınlatacak düzeyde değildir. Üstün zekalı öğrencilerin maruz kalmış olabileceği yıldırma ve yıldırma türlerini araştırmak ve ortaya koymak, üstün zekalılar eğitimi alanında daha kapsamlı bilgiler sağlayabilir.

### **5.1.2. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre üstün zeka etiket etkilerinin incelenmesi**

Araştırmada kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısının cinsiyet açısından sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği

incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kendilik algıları ve arkadaş tutumu algıları cinsiyet ile sınıf düzeyi etkileşimi bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre üstün zeka etiketi almış öğrencilerin kendilik algısı ve arkadaş tutumu algısı üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Yalnızca ebeveyn tutumu algısında cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Kız öğrencilerin ebeveyn tutumu algıları, erkek öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarından anlamlı derecede düşüktür. Özyürek ve Özkan (2015, s.79) cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anne - baba tutumlarını inceledikleri bir araştırmalarında sınıf değişkenine göre anne baba tutumu algısında farklılık bulunmadığını; cinsiyet değişkenine göre ise iki grup arasında ebeveyn tutumu algısı bakımından anlamlı derecede farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrenciler anne babalarını en çok izin verici/hoşgörülü (31.9) algılamakta iken, kız öğrenciler ise anne babalarını en çok otoriter (28.2) olarak değerlendirmişlerdir. Geleneksel Türk toplumunun aile yapısında erkek çocuğun isteklerine daha çok önem verildiği ve bu nedenle erkek çocuğunun daha fazla söz hakkına sahip olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 2003'den akt. Şanlı ve Öztürk, 2012, s.40). Bu durum üstün zeka etiketi alan öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarında cinsiyetten kaynaklanan bir farklılığa yol açmış olabilir. Kız çocukları üzerindeki baskıcı ve otoriter ebeveyn tutumu, üstün zekalı kız öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarının düşmesine neden olmuş olabilir.

Toplumun kız ve erkek çocuklarına yönelik farklı bakışı, oyuncak seçiminden meslek seçimine kadar olan geniş aralıkta çocukların hayatlarını farklı yönlerden etkilemektedir. Matematik, fen bilimleri, liderlik gibi alanlarda erkek çocukları daha çok desteklenmekte iken; kız çocuklarının ise daha çok ev işleri, çocuk bakımı, aile kurma gibi rollere yönlendirildikleri görülmektedir. Toplumun sunduğu olanaklar ise bu cinsiyet rollerine göre değişmektedir (Camcı, 2011, s.109-113). Toplumun sadece erkeklere biçtiği mühendislik, liderlik, matematik, fen bilimleri gibi alanlara ilgi duyan ve bu alanlarda başarılı olmak isteyen üstün zekalı kız öğrenci, ailesi tarafından bazı engellemelerle karşılaşmış olabilir. Bu durum da üstün zekalı kız öğrencinin üstün zekalı erkek öğrencilere kıyasla daha düşük ebeveyn tutumu algısı geliştirmiş olmasına neden olmuş olabilir.

### **5.1.3. Kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu ile üstün zeka etiket etkileri ilişkisi**

Araştırma bulgularına göre kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri ile kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri üstün zekalı öğrencilerin kendilik, arkadaş ve ebeveyn tutumu algılarını etkilememektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma sonuçlarının birbirleri ile çeliştiği görülmektedir. Cornell'in (1989, s.62) çalışması, üstün zekalı olarak etiketlenen çocuğun büyük olması durumunda kardeşlerin daha yakın ve sıcak ilişki içinde olduğunu; Grenier'in (1985, s.166) çalışması ise üstün zekalı olarak etiketlenen çocuğun büyük olması durumunda kardeşler arasında daha fazla sürtüşme yaşandığını göstermektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre üstün zekalı öğrencilerin algılarını ölçen araştırmaya ise alanyazınında rastlanmamıştır.

Görüldüğü gibi üstün zeka etiketinin kardeş ilişkilerini nasıl etkilediği ve bu etkilerin üstün zekalı öğrencilerin algılarını nasıl etkilediği tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle daha büyük örneklerle ve daha uzun zamanlı gözlem gerektiren araştırmalarla üstün zeka etiketinin kardeş ilişkileri üzerindeki etkileri daha iyi ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir.

Anne - baba eğitim durumu ile kendilik algısı ve arkadaş tutumu algısı alt alanları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yalnızca anne- baba eğitim durumu ile ebeveyn tutumu algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anne - baba eğitim düzeyi yükseldikçe, ebeveyn tutumu algısı düşmektedir. Bazı araştırmalar ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının eğitimine daha çok katıldıklarını ve çocuklarından eğitimsel beklentilerinin arttığını göstermektedir (Englund ve diğ., 2004; McNeal Jr., 2001; Okpala ve diğ., 2001; Salıcı- Ahioğlu, 2006; Trivette ve Anderson, 1995; Zellman, 1998`den aktaran Keçeli Kaysılı, 2008, s.76). Bu duruma bağlı olarak ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına yönelik eğitimsel beklentilerin arttığı; bu durumun da öğrencilerin ebeveyn tutum algısını düşürdüğü söylenebilir. Üstün zeka etiketinin ebeveyn beklenti ve baskılarını artırdığı yapılan araştırma sonuçlarıyla da (Moulton, Moulton, Hosewrite, Bailey, 1997, s.154; Berlin, 2009, s.221; Kerr, Colangelo, Gaeth, 1988, s.246; Hershey, Oliver,1988, s.34; Hertzog 2003, s.140) ortaya çıkarılmıştır. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim

durumu arttıkça ebeveynlerin daha fazla eğitimsel beklentisinin olduğu ve belki de daha fazla baskı uyguladığı sonucuna araştırma bulgularından ulaşılabilir.

## 5.2. Öneriler

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

### 5.2.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Öncelikle ebeveyn ve öğrencilerin algıları olmak üzere bilim ve sanat merkezleri hakkındaki toplumsal algı araştırılabilir. Bu merkezlerde eğitim alan öğrencilere toplumsal bakışının ortaya konmasıyla bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etiket etkileri daha iyi anlaşılabilir.
- Aynı çalışma üstün zeka kavramını adında barındıran (üstün yetenekliler eğitim programı gibi) başka bir eğitim programında da uygulanabilir. Araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak eğitim programının adının üstün zeka kavramını içermesinin etiketleme üzerinde ne tür etkileri olduğu tartışılabilir.
- Daha geniş bir yaş aralığında “üstün zeka” etiketinin etkileri araştırılabilir. Böylece çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi farklı dönemlerinde üstün zeka etiketi algısının farklılaşp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Bu araştırmada sosyo - ekonomik durumları eşit tutulmaya çalışılmıştır. Yapılacak yeni bir çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin etiket algısını nasıl etkilediği araştırılabilir.
- Üstün zeka etiketinin kardeş ilişkilerini nasıl etkilediği geniş bir örneklem grubuyla ve daha uzun soluklu olarak yeniden incelenebilir.
- Üstün zekalı öğrencilerin okulda yıldırma yaşayıp yaşamadıkları kapsamlı şekilde araştırılabilir. Eğer yıldırma yaşıyorlarsa yaşadıkları yıldırma türleri ortaya konulabilir.

### 5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bilim ve sanat merkezlerinin ne tür kurumlar olduğu ve işleyişleri hakkında velilere kapsamlı bilgiler veren seminerler düzenlenebilir.
- Ebeveynlerin üstün zeka tanısı alan çocuklarına yönelik gerçek dışı beklentilerinin çocuklarına zarar verebileceği hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Üstün zekalı öğrencilerin de eğlenmeye ve dinlenmeye ihtiyaç duydukları ebeveynlere hatırlatılmalıdır.
- Akran zorbalığı konusunda üstün zekalı öğrencilere bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Üstün zekalı öğrencilere zorbalıkla baş etmenin yolları öğretilir.
- Toplumun cinsiyet rolleri hakkındaki tutumundan yola çıkılarak velilere, kız çocuklarını başarılı olmak istedikleri alanlarda, cinsiyet ayrımı yapmaksızın, desteklemelerinin önemi açıklanabilir.



## KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları* (1. Bs.) İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.) *Özel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. ( ss.31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baltaş A. (2003). *Adı yeni konmuş bir olgu: İşyerinde yıldırma “mobbing”*. Erişim tarihi: 02.02.2017, <http://www.baltasgrubu.com/Makaleler/adi-yeni-konmus-bir-olgu--isyerinde-yildirma-mobbing.html>.
- Baran, H.ve Haktanır, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(3), 134-141.
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education managing a disability. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 413-421.
- Bartell, N. ve Reynolds, W. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: a comparison study. *Journal of School Psychology*, 24(1), 55-61.
- Bartush, D.J. ve Matsueda, R. (1996). Gender, reflected appraisals, and labeling: a cross-groupt test of an interactionist theory of delinquency. *Social Forces*, 75(1), 145-177.
- Becker, H. (2013). *Hariciler (Outsiders) Bir sapkınlık sosyolojisi çalışması*. (Ş. Geniş ve L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık. (Orjinal Eser 1963'te basılmıştır).
- Berlin, J. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*. 31(4), 217- 223.
- Camcı, S. (2011). Üstün zekalı ve yeteneklilerde cinsiyet farklılığı. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-117.
- Chassin, L., Presson, C., Young, R. D., Light R. (1981). Self-concepts of institutionalized adolescents: A framework for conceptualizing labeling effects. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(2), 143-151.

- Colangelo, N.ve Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: long- term impact of labeling on their academic and personal self- concept. *Roeper Review*, 10(2), 101-103.
- Colangelo, N. (1988). Families of gifted children: the next ten years. *Roeper review*, 11(1), 16-18.
- Colangelo, N. ve Davis, G. (2003). Introduction and overview. N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* (ss. 3-10). U.S.A: Pearson Education.
- Coleman, J.M. ve Fults, B. (1982). Self-concept and gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 116-120.
- Cornell, D. (1989). Child adjustment and parent use of the term "gifted". *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 59-64.
- Crocker, J. ve Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 251-256.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., ve Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- Cross, T., Coleman, L. ve Stewart, R. (1993). The Social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(2), 37-40.
- Cross, T., Coleman, L., Laurence J. ve Tenhaar- Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. 15(1) ,44-45.
- Davi, C., Neracher, C. (Producter), Murer, F. (Director) (2006). Vitus.
- David, H., Gil, M. ve Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented International*, 24(2), 71-88.
- Erbil, N., Divan, Z., ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10(10), 7-15.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji. Bilimsel araştırma tasarımı istatistik yöntemler analiz ve yorum* . Ankara: Erk Yayın

- Fisher, E. (1981). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roepers Review*. 3(3), 49-51.
- Feldhusen, J. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*. 79(10), 735-738.
- Feldhusen, J. ve Yai, D. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Advanced Academics*. 9(1), 15-20.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review Social*, 8,1-33.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Erişim tarihi: 28 Nisan 2012, <http://www.ishkbooks.com/stigma.pdf>.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 164-167.
- Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E., Peng, C. Y. J. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 61-65.
- Händel, M., Vialle, W., ve Ziegler, A. (2013). Student perceptions of high-achieving classmates. *High Ability Studies*, 24(2), 99-114.
- Hershey, M. ve Oliver, E. (1988). The effect of the label gifted on students identified for special programs. *Roepers Review*, 11(1), 33-34.
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143.
- Hobbs, N. (1975). The Futures of children: Categories, labels and their consequences.(Highlights, summary, and recommendations for the final report of the project on classification of exceptional children). Erişim tarihi: 4 Nisan 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED115069.pdf>.
- Huryn, J. (1986). Giftedness as deviance: A test of interaction theories. *Deviant Behavior*.7(2), 175-186.

- Jenkins-Friedman, R. ve Murphy, D. L. (1988). The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students' self concept and adjustment. *Roeper Review 11* (1), 26-31.
- Jones, R. L. (1971). Labels and stigma in special education. Erişim tarihi: 4 Nisan 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED054279.pdf>.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2008). Bullying in the elementary schools: From the aspects of the students, the teachers and the parents. *Elementary Education Online*, 7(2), 485-495.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kerr, B., Colangelo, N. ve Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
- Klein, A. (1996). Self- concept and gifted girls: A cross sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8. *Roeper Review*, 19(1), 30-34.
- Lapidot-Berman, J., ve Oshrat, Z. (2009). Sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Education International*, 25(1), 36-47.
- Lauchlan, F. ve Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful?. *Support for learning*, 22(1), 36-42.
- Lalwani, N. (2008). *Dahi*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Loeb, R. ve G. Jay (1987) Self- concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14.
- Luftig, R. ve Nichols, M. (1991). An Assessment of the Status and Perceived Personality and Scholl Traits of Gifted Students by Non- Gifted Peers. *Roeper Review*, 13(3), 148-153.
- Makel, M. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*. 33(1), 126-143.

- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.
- Matthews, D. J. ve Foster, J. F. (2008). Wrestling with misconceptions: Is the gifted label good or bad. *Understanding Our Gifted*, 20(4), 3-7.
- Matsueda, R. L. (1992). Reflected appraisals, parental labeling, and delinquency: Specifying a symbolic interactionist theory. *American Journal of Sociology*, 1577-1611.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61-65.
- Mead, G. ve Mind H. (1934). *Self and society*. Erişim tarihi: 24 Nisan 2015, [http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/6714/6875653/readings/MSL\\_Mead\\_Self\\_Society.pdf](http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/6714/6875653/readings/MSL_Mead_Self_Society.pdf).
- Moulton, P., Moulton, M., Housewrite, M., Bailey, K. (1997). Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153-154.
- Öpengin, E. ve Sak, U. (2012). Üstün zekalı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zeka etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zeka Dergisi*. 2(1), 37-59.
- Öpengin, E. (2011). *Üstün zekalı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zeka etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etmenler. *Düşünen Adam*. 7(3), 4-9.
- Özyürek, A., Özkan, İ. (2015) Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Suport*, Special Issue 3, 73-88.
- Ring, B., Shaughnessy, M. F. (1993). The gifted label, gifted children and the aftermath. *Gifted Education International*, 9(1), 33-35.

- Robinson, A. (1985). The identification and labeling of gifted children. What does research tell us? K. Heller, J. Feldhusen (Ed.), *Identifying and nurturing the gifted* (ss.103-109) Hamburg: The Organizing Committee of the Conference.
- Robinson, A., Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In *Handbook of giftedness in children* (ss. 13-31). Springer US.
- Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*. 13(3), 245-255.
- Robinson, A. (1983). The Effects of labeling students as gifted. Erişim tarihi: 16.01.2014 <http://eric.ed.gov/?id=ED239449>.
- Rolison, M. A., Medway, F. J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: Effects of label, performance pattern, and special education intervention. *American Educational Research Journal*, 22(4), 561-573.
- Rosenthal, R. ve Jacobson L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Shechtman, Z. ve Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roepert Review*, 34(1), 63-72.
- Şanlı, D., Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Tuttle, D. ve Cornell, D. (1993). Maternal labeling of gifted children: Effects on the sibling relationship. *59(5)*, 402- 410.
- VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P. ve Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roepert Review*, 16(3), 186-191.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and practice. Colangelo, N., Davis, G. (Ed.), *Handbook of gifted education* (ss.174-183 ). U.S.A: Pearson Education.

- Winne P., Woodlands M. J., Wong, B. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470-475.
- Zeidner, M., Schleyer, E. J. (1998). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.
- Zeidner, M., Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational contexts on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 687-703.

## Ek 1: ÜSTÜN ZEKÂ ETİKET ETKİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli duygu, düşünce ve görüşleri içeren cümlelerden oluşmuş bir ölçek bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerle ilgili olarak sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin altındaki kutucuğun içine “X” işareti koyunuz.

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



## Ek 2:BİLGİ FORMU

- 1) Okulunuz:
- 2) Sınıfınız:
- 3) Cinsiyetiniz:
  - a) Kız
  - b) Erkek
- 4) Kaç kardeşsiniz?
  - a) Tek çocuk
  - b) 2 kardeş
  - c) 3 kardeş
  - d) 4 ve üstü
- 5) Ailede kaçınıcı çocuksunuz?
  - a) Birinci
  - b) İkinci
  - c) Üçüncü
  - d) Diğer.....(Yazınız)
- 6) Annenizin eğitim durumu nedir?
  - a)Okuma yazma bilmiyor.
  - b)İlkokul, ilöğretim mezunu
  - c)Lise mezunu
  - d)Yüksekokul mezunu (2 yıl)
  - e)Üniversite mezunu (4 yıl)
  - f)Lisansüstü eğitim mezunu
- 7) Babanızın eğitim durumu nedir?
  - a)Okuma yazma bilmiyor.
  - b)İlkokul, ilöğretim mezunu
  - c)Lise mezunu
  - d)Yüksekokul mezunu (2 yıl)
  - e)Üniversite mezunu (4 yıl)
  - f)Lisansüstü eğitim mezunu