

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ETİKETLENME
ALGILARI İLE DUYGUSAL ZEKÂ
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Hülya TERCAN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI**

**Bu tez Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü
Tarafından 17LO24100-2017 proje numarası ile desteklenmiştir.**

**ANKARA
2018**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Üstün Yetenekli Çocukların Etiketlenme Algıları İle Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

İmza:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında Hülya TERCAN tarafından hazırlanan Üstün Yetenekli Çocukların Etiketleme Algıları İle Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:05.09.2018

İmza

Prof.Dr.Pınar BAYHAN
Hacettepe Üniversitesi
Jüri Başkanı

İmza

Prof.Dr.Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi
Üye

İmza

Doç.Dr.Müdriye YILDIZ BIÇAKCI
Ankara Üniversitesi
Raportör

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	vii
Şekiller	vii
Çizelgeler	ix
1. GİRİŞ	1
1.1 Üstün Yeteneklilik Kavramı	5
1.2 Üstün Yetenek Kuramları	8
1.2.1 Stenberg ve Zeng Beşgen (Pentagonal) Kuramı	9
1.2.2 Renzulli Üç Halka (Küme) Kuramı	9
1.3 Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocuklarda Değerlendirme ve Tanılama	10
1.4 Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimleri	15
1.5 Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	17
1.6 Üstün Yetenekli Çocukların İlişkileri	24
1.7 Etiketlenme Tanımı ve Teorisi	26
1.8 Üstün Yetenekli Çocuklarda Etiketlenme	27
1.9 Duygusal Zekâ Tanımı ve Teorileri	29
1.10 Duygusal Zekânın Değerlenmesi	32
1.11 Duygusal Zekânın Desteklenmesi	33
1.12 Üstün Yetenekli Çocuklarda Duygusal Zekâ	35
1.13 Kaynak Özetleri	36
2. GEREÇ ve YÖNTEM	43
2.1 Araştırmanın Amacı	43
2.2 Araştırmanın Deseni	44
2.3 Araştırmanın Çalışma Grubu	46
2.3.1 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çalışma Grubu	
2.3.2 Nicel Araştırma Çalışma Grubu	48
2.3.3 Nitel Araştırma Çalışma Grubu	50
2.4 Araştırmanın Veri Toplama Araçları	51
2.4.1 Nicel Araştırma Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları	52
2.4.2 Nitel Araştırma Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları	68
2.5 Veri Toplama Yöntemi	70
2.6 Verilerin Analizi	71
3. BULGULAR	75

3.1	Araştırmanın Nicel Yöntem Kullanılarak Elde Edilen Bulguları	75
3.2	Araştırmanın Nitel Yöntem Kullanılarak Elde Edilen Bulguları	105
4.	TARTIŞMA	119
4.1	Üstün Yetenekli Çocukların Etiketlenme Algıları İle Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Bulgularına İlişkin Tartışma	119
4.2	Üstün Yetenekli Çocukların Etiketlenme Algıları İle Duygusal Zekâ Yeterlilikleri Hakkında Anne Görüşleri Bulgularına Yönelik Tartışma	128
4.3	Genel Değerlendirme	136
5.	SONUÇ ve ÖNERİLER	141
	ÖZET	145
	SUMMARY	146
	KAYNAKLAR	147
	EKLER	
	Ek 1	165
	Ek 2	166
	Ek 3	167
	Ek 4	168
	Ek 5	171
	Ek 6	175
	Ek 7	176
	ÖZGEÇMİŞ	177

ÖNSÖZ

Bu araştırmada üstün yetenekli çocukların etiketlenme algıları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Akademik hayatımın başladığı ilk günden bu günlere kadar en büyük destekçim olan, hayata ve mesleğe dair çok şey öğrendiğim, bilimsel bakış açımın oluşmasında, inancı, sabrı ve üstün olduğunu düşündüğüm tüm yönleriyle desteğini hiç esirgemeyen yol göstericim, danışmanım Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu uzun ve zorlu süreçte çalışmamın tüm istatistik çalışmalarını yürüten, çalışmanın daha anlamlı ve değerli hale gelmesinde önemli katkıları olduğunu düşündüğüm Sayın Prof. Dr. şener BÜYÜKÖZTÜRK önderliğinde tüm ekibine ve özellikle çalışmama bireysel olarak katkı sunmuş Araş. Gör. Menekşe UYSAL' a içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamı gerçekteştirirken süreç içerisinde hiçbir akademik ve idari desteği esirgemeyerek, mensubu, mezunu ve bir üyesi olmaktan her zaman gurur duyduğum Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'ne ve değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın gerçekteşmesine olanak sağlayan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Ankara'daki tüm BİLSEM' lere, değerli çalışanlarına ve kıymetli öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Beni ben yapan tüm değerler için aileme, annem Latife TERCAN' a babam Hasan TERCAN' a, üzerimde çok emeği olan anneannem Safiye SARIBAŞ' a, desteğini hiç esirgemeyen abim Hüseyin TERCAN' a ve tez çalışmama en başından son güne kadar emek veren kardeşim, aynı zamanda yol arkadaşım Ceren TERCAN' a sonsuz teşekkürler.

Tezimin her aşamasında destek aldığıım, varlığıyla gücüme hep güç katmış, gördüğüm en iyi öğretmen, canım dostum Özgül ÖNDER'e, iyi ve kötü günlerimde yanımda olan, hayatımda inancını, gücünü ve muhteşem desteğini her an hissettiğim canım dostum Güzin TOPCU' ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu ülkede üstün yetenekli çocuklar ve aileleri için gerçek bir şeyler yapan, çalışmalarındaki öz verisine ve bilgisine hayranlık duyduğum canım hocam Bahar UYAROĞLU'na veri toplama aşamamda verdiği destekler için ve bana değerli vaktini ayırarak tezimin son aşamasında desteğini esirgemeyen canım arkadaşım Ezgi TAŞTEKİN'e sonsuz teşekkürler.

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından Yüksek Lisans Tez Projesi kapsamında desteklenmiştir.

SİMGELER VE KISALTMALAR

BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
APA	Amerikan Pediatri Akademisi
IQ	Intelligence Quotient
EQ	Emotional Quotient
WAIS	The Wechsler Adult Intelligence Scale
DZÖ	Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği
Ü.Y.E.B	Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
RMK	Relative Multivariate Kurtosis
KGQ	Kapsam Geçerlik İndeksi
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

ŞEKİLLER

Şekil 1.1 Üstün yeteneklilikte aranan 25 özellik	18
Şekil 2.1 Yakınsayan Paralel Karma Yöntem	45
Şekil 2.2 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Taslak Form ve Son Forma İlişkin Alt Boyutlar ve Madde Sayıları	53
Şekil 2.3 Standartlaştırılmış Çözüme İlişkin Yol Şeması	62
Şekil 2.4 Standartlaştırılmış Çözüme İlişkin Yol Şeması	65

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1 Nicel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	46
Çizelge 2.2 Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	48
Çizelge 2.3 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	54
Çizelge 2.4 Uzman Değerlendirme Formundan Elde Edilen Kapsam Geçerlilik Sonuçları	58
Çizelge 2.5 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Boyutlar Arası ve Boyut Toplam Puan Arası Korelasyonlar	67
Çizelge 2.6 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Kestirimler	69
Çizelge 2.7 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçekleri arasındaki Normallik Testi	72
Çizelge 2.8 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	73
Çizelge 3.1 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri	77
Çizelge 3.2 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	78
Çizelge 3.3 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Anne Baba ve Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	80
Çizelge 3.4 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi Anne Baba ve Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu	81
Çizelge 3.5 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Arkadaş Ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	82
Çizelge 3.6 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş, Anne Baba ve Kardeş Alt Boyutunun	84

Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Çizelge 3.7 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu	85
Çizelge 3.8 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş, Anne Baba ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	85
Çizelge 3.9 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu	87
Çizelge 3.10 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre T-Testi Sonuçları	87
Çizelge 3.11 Duygusal Yeterliliklerinin Kullanma Sıklığı Ölçeği Alt Ölçeklerinin ve Toplam Duygusal Zekâ Puanının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri	89
Çizelge 3.12 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Güdüleme, Empati Alt Ölçekleri Ve Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	90
Çizelge 3.13 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Ve Sosyal Beceriler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	91
Çizelge 3.14 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Yönetme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Ölçekleri Duygusal Zekâ Ölçeğinin Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu	92
Çizelge 3.15 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Güdüleme Alt Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri	95
Çizelge 3.16 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Güdüleme, Empati Sosyal Beceriler Alt Boyutları ve Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	96
Çizelge 3.17 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu	98
Çizelge 3.18 Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Güdüleme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Boyutlarının ve Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre	98

T-Testi Sonuçları

Çizelge 3.19 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği
Duyguları Yönetme Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre
U-Testi Sonuçları 100

Çizelge 3.20 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği
Öz bilinç Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısına Göre T-Testi Sonuçları 101

Çizelge 3.21 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği
Duyguları Yönetme Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısına Göre U-Testi
Sonucu 102

Çizelge 3.22 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve
Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçekleri
Arasındaki Korelasyonlar 103

1. GİRİŞ

Üstün yetenek, üstün zekâ ve dâhilik gibi kavramlar, hem toplum içinde hem de uzmanlar arasında sıklıkla tartışılan kavramlar olup, bu üç kavram konusunda benzer ve farklı ifadelerin bulunduğu tanımlar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (1991) tarafından düzenlenen 1. Özel Eğitim Komisyonu ön raporunda “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramlarının tamamı “üstün yetenek” başlığı altında toplanmış ve üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişiler olarak ifade edilmiştir. Başka bir deyişle üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Konseyi Ön raporu, 1991; Akt. Levent 2011). Görüldüğü üzere üstün yetenekliliğin tanımı süreç içerisinde bilim insanları ve uzmanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Davis ve Rimm, 2004; Kaufman ve Sternberg, 2008; Renzulli, 2002; Van-Basel Task, 1998; Ziegler ve Heller, 2000). Üstün yetenekliliği gelişimsel bir yaklaşımla irdeleyen Tannenbaum (1986) ‘un tanımına göre, insanlığa sanat, kültür, edebiyat ve bilim gibi alanlarda katkı sunma becerisi olarak ifade edilmektedir. Renzulli, (2005) üstün yeteneklilik tanımına farklı bir yaklaşım getirerek yaptığı tanım içerisinde zekâyâ (IQ) yer vermiştir. Ancak Renzulli, (2005) üstün yetenekli olarak kabul edilen bireylerin zekâ (IQ) testlerinden yüksek puan alanların değil, üretici olanların kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Stankowski (2006), ise üstün yetenek tanımını yaparken üstün yetenekliliğin tek bir alanda olmayacağını ifade ederek beş kategori sunmuş ve tanımları içerisinde zekâ (IQ) tanımları, yetenek tanımları ve yaratıcılık tanımlarına yer vermiştir (Akt. Davis ve Rimm, 2004). Kaufmann ve Sternberg (2008) de üstün yetenekliliğin tek bir alanla ilişkili olamayacağını, üstün yetenekliliğin farklı alanları kapsayan bir üst beceri olduğunu vurgulamıştır. Baykoç Dönmez (2009) tarafından ise üstün yetenekli birey; genetik yapı ve çevresel faktörlerle gelişen; fiziksel büyüme ve hareket gelişimi, bilişsel gelişim, dili anlama-ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal gelişim, estetik

gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ölçülebilen düzeyde, yaşlılarından ileri düzeyde olan kişi olarak ifade edilmektedir. Fakat tüm tanımlarda ortak olan nokta özel yetenekliliğin tek bir boyutta olmadığı, farklı alanlarda farklı şekillerde görülebileceği düşüncesidir (Kaufmann ve Sternberg, 2008).

Bu tanımlamalar da göz önünde bulundurularak Amerika ve Avrupa başta olmak üzere dünya genelinde 1990' lı yılların sonundan başlamak üzere, yirmi birinci yüzyılda, üstün yetenekli çocuklara ve bu çocukların eğitimlerine karşı ciddi bir ilginin başladığı görülmektedir. Hemen hemen tüm ülkeler, alandaki yeni eğilimler ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle kendilerine özgü bir üstün yetenekliler politikası geliştirmeye başlamışlardır (Davis ve Rimm, 2004). Bazı ülkeler üstün yetenekli çocuklara yönelik özel okullar, programlar açarken, bazıları özelleşmiş okullar açmak yerine var olan okullar içinde üstün yeteneklilerin eğitimlerini desteklemekte, bazıları da matematik, bilim ve sanat alanında düzenledikleri yarışmalarla üstün yeteneklilere yönelik politikalarını kurgulamaktadırlar (Perrson ve ark, 2000; Davis ve Rimm, 2004). Türkiye'de de son yıllarda üstün yeteneklilerin eğitim olanaklarına yönelik ilgide de artış gözlenmekte olup, dünyadaki gelişmelerin izlenmekte olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle son yıllarda gelişen değerlendirme olanakları ve üstün yetenekliliğe yönelik artan farkındalık düzeyi ile başta tanılama olanakları olmak üzere tüm hizmet işleyişinin düzenlenmesinde oldukça önemli bir yol kat edilmiştir. Bu farkındalıkların beraberinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi, özel ya da üstün yeteneği olduğu düşünülen birey için tanılanıp özel eğitim sürecine dâhil olmak ya da bazen sadece üstün yetenekli olmanın, hem birey hem de çevre düzeyinde bir etiketlenme sorunu ile ortaya çıkmasıdır (Sak ve ark., 2015).

Burada bahsedilen bu etiketlenme sorununun olumlu ve olumsuz durumları da beraberinde getirebileceği, birçok aile ve de uzman tarafından ön görülmektedir. Son yıllarda özellikle etiketlenme kavramı üzerine yapılan çalışmalar, üstün yetenekli olan çocuğun da bir tür etiketlenmeyle karşı karşıya kaldığını, üstün yeteneklilik tanısının çocuğun kendisi, ailesi, arkadaşları ve yakın çevresi tarafından farklı şekillerde

algılandığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan erken dönem çalışmalarda da üstün yeteneklilik tanısının getirdiği olumlu ya da olumsuz özelliklerin, sosyal algıyı etkileyen birer sembol olarak çocuğun kendi, ailesi ve sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği üzerinde durulmuştur (Cornell, 1983).

Üstün yetenekli çocukların süreç içinde yaşadığı olası bir etiketlenme durumunun, yaşam içerisinde duygusal, sosyal ve akademik alanda kendisini gösterebilmektedir (Cross ve ark, 2014). Çalışmalar çocukların olumlu ya da olumsuz bir şekilde etiketlenmesinin çocuğun öz benliği başta olmak üzere birçok gelişim alanını etkileyebileceğini göstermektedir (Machu ve ark, 2015). Dolayısıyla bu görüş, tanılanmış bir üstün yetenekli çocuğun çevreden sürekli sorularla, varsayımlarla ve tepkilerle karşılaşabileceğini desteklemektedir. Üstün yetenekli çocuklar bu durumlara eğitim ortamlarında, aile ya da arkadaş ortamlarında maruz kalabilmektedir (Alisat ve Clarke, 2017). Bu maruz kalma üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimini ve duygusal zekâlarını etkileyebilmektedir (Zeidner ve ark., 2005).

Yapılan bu çalışmada üstün yetenekliler ile ilgili, etiketlenme algısının yanı sıra duygusal zekâ kavramı üzerinde de durularak üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ yeterlilikleri araştırılmıştır. Duygusal zekâ Salovey ve Mayer (1993) tarafından, bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilmesi, onları ayırt edebilmesi ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılması olarak tanımlanmıştır (Moller ve Barlow, 2009). Damasio (1999) insanın duygularının düşünsel faaliyetlerinden ayrı olmadığını ve insanın yaşamını devam ettirebilmesi açısından duygusal zekânın hayati öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Bugün beyin araştırmaları alanındaki gelişmeler, akıl ve duygu ilişkisi konusuna yeni bakış açıları getirmiş, benzer şekilde sosyolojik açıdan da duygusal ve akılcı süreçlerin birlikte hareket eden süreçler olduğu görülmüştür.

Tüm bunlar dikkate alındığında, üstün yetenekli olmanın önemli özelliklerinin, üstün yetenekli çocukların sosyal ve bilişsel gelişimi ile yakından ilişkili olan duygusal zekâ düzeyinin ele alınmasının gerekliliği görülmektedir. Bilindiği gibi çocukluk dönemi gelişimde oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan birçok özellik ileriki yıllarda da devam etmekte ve gelişimin her boyutunu etkilemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde henüz çocukluk döneminde duyguları anlama, ifade etme ve yönetme açısından farkındalığın geliştirilmesi, çocuğun kendini tanıması ve çevre tarafından nasıl algılandığını bilmesi son derece önemli görülmektedir. (Zeidner ve Matthews, 2017). Özellikle üstün yeteneklilik etiketinin, üstün yetenekli çocuk tarafından nasıl değerlendirildiği, ebeveynlerin bakış açısı ve çevrenin yaklaşımı çocukların sosyal ve duygusal gelişimini şekillendiren unsurlardır. Ebeveynler açısından bakıldığında ise anne babalar üstün yetenekli olarak tanılanmış çocuklarından özellikle akademik anlamda üstün başarı beklentisi içerisine girmekte ve bu çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları özellikle sosyal ve duygusal açıdan göz ardı edilebilmektedir (Pilarinos ve Solomon, 2017). Bu açıdan bakıldığında çocuğun kendisinin ve anne babasının üstün yeteneklilik hakkındaki düşünceleri ve bu etiketin çocuklarını nasıl etkilediği ile ilgili izlenimleri üstün yetenekli çocukların duygusal gelişimleri için önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve bilişsel gelişimi ile yakından ilişkili olan duygusal zekâ ve üstün yetenekli bireylerin yaşam boyu taşıyacakları üstün yeteneklilik etiketinin etkilerinin incelenmeye değer bir konu olduğu düşünülmektedir.

Goleman'ın (2000) yaptığı çalışmanın ilgi çekici sonuçlarından birisi, bilişsel yetenekleri simgeleyen akademik zekâsı (IQ) yüksek kişilerin, yaşamdaki sorunların üstesinden o kadar da iyi gelememiştir. Ayrıca aynı çalışmada duygusal zekâ becerilerinin, bilişsel zekâyı ifade eden zekâ (IQ)' dan daha önemli olduğu vurgulanmış, Goleman tarafından çıkarılan 'Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Önemlidir?' kitabıyla beraber de duygusal zekâ kavramı oldukça ilgi çekmeye başlamıştır. Goleman, ortalama zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin şaşırtıcı derecede yaşamda başarılı olmasında etkili olan faktörün 'duygusal okuryazarlık' olduğunu vurgulamaktadır (Goleman, 2000). Goleman'ın duygusal zekâ ile ilgili yaptığı bu

çalışma sonucu üstün yetenekli çocukların duygusal zekâlarının farklı açılardan değerlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, üstün yetenekli çocukların kendisi, ailesi, arkadaşları ve diğer kişiler tarafından üstün yeteneklilik etiketinin nasıl algılandığı ve duygusal zekâ ile bağlantısına yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Alan yazında direkt duygusal zekâ ile etiketlenme durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların ise henüz yapılmadığı görülmektedir. Bu düşünce ile bu çalışmada üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1 Üstün Yeteneklilik Kavramı

Üstün yetenekliliğin tanımı süreç içerisinde bilim insanları ve uzmanlar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır (Davis ve Rimm, 2004; Kaufman ve Sternberg, 2008; Renzulli, 2002; Ziegler ve Heller, 2000). Terman'ın çalışması (1925) ile 1920'li yılların başlarında, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve davranışları üzerine başlayıp, “üstün zekâlılık” kavramı etrafında odaklanan birçok tartışma yapılmıştır. O yıllardan başlanarak başarı, zekâ kavramlarına ve üstün yeteneklilik kavramına uzanan bir dizi farklı tanımlama yapılmıştır. Renzulli'nin nispeten muhafazakâr olarak nitelendirdiği bazı araştırmacılar için üstün zekâlılık ve yeteneklilik tanımları IQ testlerinde normal eğrinin en az % 1'inde olan kişileri işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmacılara göre üstün zekâ, yüksek IQ ile eş değerdir. Diğer araştırmacılar ise (Renzulli ve Tannenbaum, 1986), üstün zekâlılık ve yeteneklilik kavramının bundan çok daha karmaşık olduğunu ileri sürmektedir. Farklı bir grup araştırmacı da üstün zekânın çok yönlü doğasını ölçmek için ölçme araçlarının ideal bir yol olmadığını, üstün zekâlı kişinin ölçme araçları ile belirlenemeyeceğini savunmuşlardır (Sternberg, 1985). Tannenbaum (1996) ise, üstün yetenekli tanımlamasının baştan sona sorunlu olduğunu ileri sürerek tanımlamada kullanılan ölçütlerin etkisiz olduğunu ifade etmektedir.

Üstün yetenekliliği gelişimsel bir yaklaşımla irdeleyen Tannenbaum (1986) ‘un tanımına göre, insanlığa sanat, kültür, edebiyat ve bilim gibi alanlarda katkı sunma becerisi olarak ifade edilmektedir. Renzulli, (2005) üstün yeteneklilik tanımına farklı bir yaklaşım getirerek yaptığı tanım içerisinde zekâyâ (IQ) yer vermiştir. Ancak Renzulli, (2005) üstün yetenekli olarak kabul edilen bireylerin zekâ (IQ) testlerinden yüksek puan alanların değil, üretici olanların kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Stankowski (2006), ise üstün yetenek tanımını yaparken üstün yetenekliliğin tek bir alanda olmayacağını ifade ederek beş kategori sunmuş ve tanımları içerisinde zekâ (IQ) tanımları, yetenek tanımları ve yaratıcılık tanımlarına yer vermiştir (Davis ve Rimm, 2004). Kaufmann ve Sternberg (2008) de üstün yetenekliliğin tek bir alanla ilişkili olamayacağını, üstün yetenekliliğin farklı alanları kapsayan bir üst beceri olduğunu vurgulamıştır. Baykoç Dönmez (2009) tarafından ise üstün yetenekli birey; genetik yapı ve çevresel faktörlerle gelişen; fiziksel büyüme ve hareket gelişimi, bilişsel gelişim, dili anlama-ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal gelişim, estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ölçülebilen düzeyde, yaşitlarından ileri düzeyde olan kişi olarak ifade edilmektedir. Genel olarak üstün yeteneklilik tanımlarına bakıldığında ortak olan özelliklerin özel yetenekliliğin tek bir boyutla sınırlı kalamayacağını, farklı alanlarda da görülebildiği düşüncesi olduğu dikkati çekmektedir (Kaufmann ve Sternberg, 2008).

Çoğu tanım, genel anlamda üstün yetenekliliği dört kategoriden birine göre tanımlamaktadır. Bu kategoriler: psikometrik tanımlar, performans tanımları, etiketleme tanımları ve özel yetenek tanımlarıdır. Bunlardan psikometrik tanıma göre yeteneklilik bazı psikometrik testlerden yüksek puan alan bireyler için geçerlidir (ör, zekâ veya yaratıcılık testleri). Performans tanımlarına göre, üstün ya da özel yetenekli kişi sınıf veya okul birincisi olmak gibi toplulukta yüksek başarı göstermiş kişilerdir. Etiketleme tanımlarına göre, ise üstün yeteneklilik kişiye çevresi, ailesi ya da bir uzman tarafından atfedilerek verilmektedir (Ziegler ve ark., 2018).

Üstün ya da özel yeteneklilik kavramına getirilen bakış açılarına ve eğilimlere detaylı olarak odaklanmadan önce, şuana kadar bilimsel yaklaşım da dâhil olmak üzere genel olarak kabul edilmiş çok sınırlı bir özel yetenek tanımı sunulduğu bilinmelidir (Carman, 2013). Bu durumun üstün yeteneklilik kavramını tanımlamak için kullanılan terimlerin farklı anlamlandırılması ve üstün yetenekliliğin kendisinde teorik ve pratik kavramları bir arada bulundurduğu gerçeğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Mönks ve Katzko, 2005).

Tarihsel olarak bakıldığında, “üstün zekâlı” (ya da “üstün zekâlılık”) teriminin, sadece bazı üstün performans ya da başarıları karakterize etmek için değil, aynı zamanda bu tür performans ya da başarılarından sorumlu olan belirli kişisel niteliklere işaret etmek için açıklayıcı olarak da kullanıldığı görülmüştür (Dai, 2018). Genel anlamda üstün yeteneklilik kavramı, ortalamanın üzerinde zihinsel ve yaratıcı düşünce, motivasyon ve çevresel uyaranların etkisiyle, bireyin potansiyelinin ürüne dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Riley ve Karnes, 1998). Üstün yetenekli olan birey ise yaratıcılık, motivasyon ve zihinsel üstünlük bakımından akranlarından farklı olarak özel şeyler ortaya koyma yeteneğini taşıyan kişi olarak tanımlanabilmektedir. Davaslıgil (2004) aynı zamanda üstün yetenekli çocukları; yüksek düzeyde performans gösteren, yaratıcılık veya liderlik kapasitesi ile ilgili alanlarda yeteneklerini geliştirebilmeleri için özel bir eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak ifade etmektedir. Birinin üstün zekâlı olarak tanınması için geleneksel standart nüfusun % 2'sini temsil eden tam ölçekli bir zekâ ölçeğinde 130 puanlık bir başarı göstermesi beklenmektedir (McCoach ve ark., 2001). Şimdiye kadar yapılmış üstün zekâlılık tanımları incelendiğinde, altında yatan iki ana vurgu göze çarpmaktadır. Birincisi, üstün olma durumunu, çocukların doğuştan sahip oldukları özellikler ve doğuştan gelen bir potansiyel olarak tanımlamaktadır (Heller, 1999). İkincisi ise üstün olmayı, belirli bir konuda ifade edilen üstün başarıyı somut bir davranış olarak tanımlamaktadır (Sternberg, 2005).

Ülkemizde, 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde, üstün zekâ: “zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 veya daha yukarı” şeklinde belirtilmiştir. Üstün Özel Yetenekli ise; “zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 110 veya daha yukarı olup güzel sanatlar, teknik ve benzeri alanlarda yaşlılarından belirli ölçüde üstün olan” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım 18 Ocak 2000 tarihli ve mükerrer 23937 sayılı gazetede yayımlanarak yürürlüğe konan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtilmiştir. Bu yönetmeliğin 1. kısmı olan Genel Hükümlerin 4. maddesinde yer alan tanımların “v” bendinde ise; üstün veya özel yetenek “akademik alanda ve/veya sanat alanındaki yetenekleri açısından akranlarına göre üst düzeyde performans gösterme durumudur.” şeklinde tanımlanmıştır (Özkan, 2013).

Sonuçta üstün yetenekli olmanın, tarihsel, kavramsal, sosyal ve eğitimsel girişimlerin inşa edildiği, evrimsel bir süreç geçirdiği açıktır (Pfeiffer ve ark., 2018). Son yıllarda, kişilerin gösterdikleri performans ve başarılı olma hakkındaki anlayış değiştiği, “üstün zekâlılık” anlayışında da belirgin değişiklikler olmaktadır. Ayrıca sadece bununla da kalmayıp bu yetenekleri tanımlamak ya da tanıtmak için özel yeteneklilerin eğitimi konusunda neler yapılabileceği konusundaki görüşler, bu tanımlara paralel bir şekilde değişmektedir (Dai, 2018).

1.2 Üstün Yeteneklilik Kuramları

Üstün yeteneklilik geçmişte olduğu gibi bugün de kuramlar ışığında yoğunlukla ele alınıp tartışılmaktadır. Bu doğrultuda üstün yeteneklilik ile ilgili kuramlara yer vermek önemli olarak görülmektedir. Zaman içerisinde zekâ teorilerine bakış açıları ve ele alınış şekilleri üstün yeteneklilerin belirlenmesi, değerlendirilmesi, üstün yeteneklilere yönelik tutumlarda, eğitim ve müdahale programlarında etkili olmuştur

(Sisk, 2008). Üstün yetenek ile ilgili geliştirilen kuramlar incelendiğinde ise bu teorilerin genel olarak zekâ kuramlarından farklı bir yapıda oldukları görülmektedir. Üstün zekâ/yetenek kuramları daha çok üstün yetenekli bireylerin özellikleri üzerine yapılandırılmıştır. Bu kapsamda burada Pentagonal Kuram ve Üç Halka Kuramına yer verilmiştir.

1.2.1. Sternberg ve Zhang Beşgen (Pentagonal) Kuramı:

Sternberg ve Zhang 1995 yılında, bir bireyin üstün yetenekli olarak tanımlanabilmesi için bireysel olarak gerekli beş kriterin bulunduğu, beşgen yapıda bir üstün yeteneklilik teorisi öne sürmüşlerdir. Bu kriterlerden ilki **mükemmelliktir**. Teoriye göre mükemmellik kriteri, belirli bir alanda veya birkaç alanda birden kişinin üstün olmasını gerektirmektedir. Buradaki mükemmellik, herhangi bir karşılaştırma grubuna göre değerlendirilmeyip, bireyin kendi akranlarına göre düşünülmelidir. Teoriye göre ikinci kriter **nadirlik**, bireyin toplumun geri kalanından farklı ya da üstün olma durumunu, üçüncü kriter ise **kanıt** olarak adlandırılan, bireyin üstünlüğünü belirleyen boyutlarda üstünlük halini en az bir testle gösterilebilmesi gerekliliğidir. Dördüncü kriter ise **üretkenliktir**. Üretkenlik kriterinde, bireyin üstün olarak nitelendirildiği boyutlar, üretkenliğe olanak vermeli veya potansiyel olarak üretimin gerçekleşmesini sağlamalıdır. Bu teoriye göre bir kişinin üstün yetenekli olarak görülebilmesi için beşinci ve son kriter, **değerdir**. Teoriye göre değer kriterinde, kişinin gösterdiği üstün performans, kendi toplumunun değer verdiği bir boyutta olması gerektiği anlamına gelmektedir (Sternberg ve Zhang, 1995).

1.2.2 Renzulli Üç Halka (Küme) Kuramı:

Üçlü Üstün Zekâlılık Kavramı olarak da bilinen Renzulli Üç Halka Kuramı, genel olarak yaratıcılık için insan potansiyelinin ana boyutlarını tasvir etmeye çalışmaktadır. Kuramın adı, teorinin kavramsal çerçevesinden türetilmiştir. Yani, Renzulliye göre üç etkileşimli bir kümenin halkalarını oluşturan *motivasyon, ortalama üstü yetenek* ve *yaratıcılık*, bireyin üstün yetenekli olarak tanımlanması açısından önem taşımaktadır. Renzulli'ye göre belki de bu teorinin en göze çarpan boyutu, özellik kümelerinin arasındaki etkileşimlerdir. Teorinin ikinci göze çarpan boyutu ise, özellikle genel zeka, özel yetenekler ve akademik başarı gibi yeteneklerin zaman içinde nispeten sabit kalmaya eğilimli iken, yaratıcılık ve motivasyon gibi yeteneklerin daha çok bağlamsal, durumsal ve zamansal olarak değişebileceğini öne sürmesidir. Başka bir açıdan bakıldığında bu kurama göre, birey akademik olarak başarılı olmasa bile, belli bir alanda yeterli motivasyon, yetenek ve yaratıcılığa sahip olduğunda üstün yetenekli olarak sınıflandırılabilir (Renzulli, 2012).

Üstün yetenekliliğin kuramsal alt yapısını oluşturan bu teoriler ışığında 21. yüzyılda üstün yeteneklilik eğitimi ve politikaları için ortaya çıkan en belirgin noktanın, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel özellikler arasında bir örtüşme ve etkileşim olması gerektiği yönündedir.

1.3 Üstün Yetenekli Çocuklarda Değerlendirme ve Tanılama

Özel gereksinimleri olan her çocuk için tanılama süreçleri, çocukların nitelikli bir eğitim alması ve gerektiğinde özel eğitim hizmetlerinden faydalanması için oldukça önemlidir. Lohman ve Gambrell (2012) üstün zekâlı bireyi belirlemek için sözel-tümdengelim ve niceliksel akıl yürütme yeteneklerinin kullanılmasını

savunmuşlardır. Bu noktada üstün yetenekli çocukların değerlendirilmesi ve tanınması bu çocukların nitelikli ve yeterli eğitim alabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Üstün yetenekli çocuklara bu hizmetin sağlanabilmesi için değerlendirme ve tanılamada farklı noktalar üzerinde durulmuştur. Burada öncelikle zekânın ölçülmesi ve değerlendirilmesi kavramları öne çıkmıştır.

Bir yüzyıldan fazla bir süredir araştırmacılar tarafından, zekânın çeşitli yönleri (örneğin, bilişsel yetenek, genel zihinsel yetenek, vb.) ve bu yönlerin nasıl değerlendirilebileceği üzerinde durulmaktadır (Deary, 2012; Herrnstein ve Murray, 1994). Dolayısıyla eski Yunan filozoflarından bu yana, zekânın tanımları yapılırken bu tanımlar aynı zamanda bazı modern zekâ ölçme araçlarının da geliştirilmesine olanak sağlamıştır. İlk olarak Francis Galton 1869 yılında insanların bilişsel yeteneklerinin birbirinden farklı olabileceği ile ilgili '*Hereditary Genius*' adlı kitabını yayınlamıştır. Galton bu teorisini üniversite okumak için sınavlara giren adayların farklı puanlar almalarına ve üniversitede okuyan öğrencilerin bile benzer konularda kendi içinde başarılı ya da başarısız olarak ayrıldığı gerçeğine dayandırmıştır. Bu düşüncelerle **Galton** henüz 18 yaşındayken Londra'da düzenlenen Uluslararası Sağlık Fuarına katılarak orada bir laboratuvar kurmuştur. Bu laboratuvarında özellikle küçük yaştaki ziyaretçilerle yaptığı görme, işitme, renkleri ayırt etme gibi bazı kavramların bütünüyle birbiriyle uyumlu zekâ ölçütleri olduğunu ve kesinlikle ölçülebilir olduklarını iddia etmiştir.

Zihinsel yeteneklerdeki farklılıkları ölçmek için daha sistematik bir çalışma **James McKeen Cattell** (1890) tarafından yapılmıştır. Cattell zihinsel testlerin içerebileceği maddelerin ayrıntılı bir listesini çıkarmıştır ve zekâyı ölçen testlere büyük oranda ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Sonrasında zekâ ölçümü ile alakalı önemli bir açık, Fransız **Alfred Binet** tarafından kapatılmıştır. Binet ve meslektaşı Victor Henri daha öncesinde de zekâyı ölçmek adına bazı girişimlerde bulunmuş ancak bu çalışmalar beklenen ilgiyi görmemiştir. Ancak Fransa Eğitim Bakanlığı çabaları ile bir komisyon kurulmuş ve normal sınıflarda eğitim göremeyecek zekâ kapasiteleri olan

çocukların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması istenmiştir. Binet, çalışmaları sonucunda zekânın dikkat, bellek, hayal gücü, sağduyu, yargı, soyutlama gibi farklı yeteneklerin çoğunluğundan oluştuğunu ifade etmiştir. Daha da önemlisi ona göre zekâ, dünya ile başarılı bir şekilde başa çıkabilmeyi içermektedir. Ayrıca çalışmalarını küçük yaştaki çocuklarla gerçekleştiren Binet, çocuklarda farklı yaş gruplarında farklı ölçütlerin de olduğunu belirtmiştir. Böylelikle bu aşamada kendisi ile birlikte çalışan Theodore Simon bu ampirik çalışmalara ve kapsamlı yargılara dayanarak 6-8 ve 10 yaşlarındaki çocuklar için bir dizi zorlu test maddesi geliştirmiştir (Binet ve Simon, 1908). Daha sonraları Stern (1912) tarafından zihinsel yaş olarak tanımlanan IQ kavramını ortaya atarak IQ' nün kronolojik yaşlara bölünmesi üzerinde çalışmıştır.

Bu çalışmaların ardından **Charles Spearman** köy okullarındaki bir grup genç çocukla bazı çalışmalar yaparak bu çocuklara testler uygulamıştır. Ancak bu test sonuçlarının güvenilirliği tartışmalı bir boyutta kaldığı için başka bir okulda topladığı verilerle oldukça önemli gözlemler yapmış ve çocukların akademik performanslarının sınıf sıralamalarının daha nesnel ölçümlerini sağlayabilmiştir. Böylelikle 1927 yılında zekâyı genel yetenekler (g) ile özel yeteneklerden (s) oluşan iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Spearman, tüm bireylerin bir genel zekâ faktörü olarak adlandırdığı değişen miktarlarda bir 'g' faktörüne sahip olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bireyin sahip olduğu 'g' faktörünün miktarına bağlı olarak, parlak ya da sönük zekâlı olarak tanımlanabileceğini öne sürmüştür. Spearman'a göre zekâ genel ve özel yeteneklerden oluşsa da özel yetenekler kişiden kişiye değişiklikler gösterdiği için, çoğunlukla herkeste aranabilecek genel yetenekler ile zekâ ölçümü yapılabilmektedir.

Wechsler'in zekânın ölçülmesine yönelik düşüncelerine gelirse, o Binet skalasının yetişkinlerde kullanımının uygun olmadığını düşündüğü için 1939 yılında sözel ve sözel olmayan yetenekleri ölçen alt testlerden oluşan Wechsler-Bellevue Ölçeği'ni oluşturmuştur. Wechsler'in 1955'de basılan Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (The Wechsler Adult Intelligence Scale WAIS) testinin Stanford-Binet Zekâ

Testi'nden ayrılan temel noktası, sadece sözel olan yanları değil zihin gücünün sözel olmayan yanlarını da ölçecek alt testleri barındırmasıdır (Baymur, 1984).

Zekânın ölçülmesinin zaman içindeki değişimi üstün yetenekli çocukların değerlendirme ve tanılanma durumlarını da şekillendirmiştir. Lohman ve Korb (2006) 'a göre, bir çocuk zaman içinde bir noktada üstün zekâlılık ölçütlerine göre yetenekli olarak belirlenebilirken bir yıl gibi bir süreden sonra aynı ölçütleri tekrar karşılaşmayabilir. Benzer şekilde, bir çocuğun üstün zekâlı olup olmadığını değerlendirmek için öğretmen notunu kullanmanın önyargılı olabileceğini, çünkü öğretmenlerin çoğunlukla çocukların yalnızca akademik sonuçlarını göz önünde bulundurarak bu sonuca vardıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle Üstün Yeteneklilik için çoklu seçme kriterleri kullanmanın önemini vurgulamışlardır (Lohman ve ark., 2008). Bu açıdan bakıldığında hem formal kaynakların, yani standart testlerin hem de formal olmayan yöntemlerin yani öğretmen görüşlerinin birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir. Dolayısıyla dünyada üstün zekâ ve yeteneklilerin psikolojik ve okul temelli değerlendirmesi için en iyi uygulamaların çoklu göstergelerin kullanılması ile mümkün olabileceği üzerinde durulmaktadır. Son yıllarda süreç içerisinde elde edilen bilgi ve deneyimler doğrultusunda, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili politikalara sahip pek çok devlet, okulların başarı ölçütlerini ve bilişsel yetenekleri konusunda çoklu değerlendirmeleri esas almaktadır (National Association for Gifted Children & The Council of State Directors of Programs for the Gifted, 2015). Çoklu değerlendirme yapılabilmesi için bazı göstergeleri birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Örneğin üstün yetenekli olduğu düşünülen bireylerin genellikle ilk yönlendirmesi öğretmenleri tarafından yapıldığı için ilk gösterge olarak öğretmenlerin çocuktaki mantıksal / analitik düşünme, soyut düşünme, bilimsel ya da teknik düşünebilme, dil gelişimi, öğrenme yetenekleri ve özel bir yeteneğinin olup olmadığı ile ilgili verecekleri bilgilerin dikkate alınması gerekmektedir (Heller, 2004). İkinci bir gösterge olarak, sıklıkla üstün zekâ ve yeteneklilikle ilişkilendirilen yaratıcılık ölçütü değerlendirilebilir. Yaratıcılık, genel olarak yeni ve faydalı fikirleri oluşturabilme ve iletebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi ve Wolfe, 2000).

Bu göstergelerin üstün yetenekli çocukların tanılanmasında bazı ülkeler ve araştırmacılar tarafından tam karşılanmadığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim eğitim sistemimizde yaratıcılık maalesef pek takdir ve teşvik edilen bir durum değildir. Bu nedenle özellikle ülkemizde üstün yetenekli olduğu düşünülen bir çocukta yaratıcılığın değerlendirilmesi çoklu değerlendirmede fikir verici sonuçlar yaratmayabilir. Diğer bir gösterge ise, sözel ve sözel olmayan akıl yürütme yeteneğinin kullanılmasıdır. Birçok araştırmacıya göre üstün yetenekli olduğu düşünülen bir çocuk bu ölçütlerin birini ya da bir kaçını karşılayabilir ve bu yüzden tüm ölçütlerin değerlendirmenin bir parçası olması oldukça önemli görülmektedir (Heller, 1999; Kim, 2005; Sternberg ve ark, 2010).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda değerlendirmenin ne zaman yapılacağı ile ilgili de önemli görüş farklılıkları olduğu bilinmektedir. Bazı eğitimciler ve uzmanlar, üstün zekâ ve yetenekliliğin üçüncü sınıftan önce değerlendirilemeyeceğine inanmaktadır, bunun da mevcut testlerin sınırlamalarından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Bazı uzmanlara göre ise, üstün yeteneklilik çocuklarda dört yaşında geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Çünkü üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar, dört ya da beş yaşında bile zihinsel olarak altı ya da yedi yaş özellikleri gösterebilmektedir. Bu nedenle bu yaşlar test için ideal bir zaman olarak görülmektedir (Silverman, 2012).

Üstün yetenekli çocukların tanılanmasında diğer önemli bir nokta tanılama için değerlendirmede bireysel ya da grup testleri kullanımı bakış açısidir. Yapılan son çalışmalar göstermiştir ki; gelişimsel olarak gecikme gösteren çocuklar gibi gelişimsel olarak gelişmiş çocuklar da, konuyla ilgili eğitimli uzmanlar tarafından bireysel olarak değerlendirme yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak dünyada ve ülkemizde çoğu bölgede, bireysel IQ testleri büyük ölçüde daha pahalı olduğu için, üstün zekâ ve yetenekli çocukları seçmek için bilişsel yetenek sınavları gibi grup testleri tercih edilmektedir. Bilindiği üzere grup IQ testleri, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği' nin ortak

yazarı, Elizabeth Hagen'in de işaret ettiği gibi, tarama amacıyla tasarlanmıştır (Silverman, 2012). Grup testlerinin bu özelliklerinin yanında bireysel IQ testlerinin de bazı problemlere neden olabileceği gerçeğini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu durumun birçok sebebi olabileceği gibi temelde en büyük nedeni, üstün yetenekli çocuklar için üretilen puanların karşılaştırılabilir olmamasıdır. Genel olarak değerlendirmenin yapıldığı yeni IQ testleri en iyi ihtimalle mevcut popülasyonun % 90'ı için uygun ölçütleri karşılamaktadır ancak hem yüksek zekâlı hem de ek problemler yaşayan çocukları değerlendirmek için yetersiz kalmaktadırlar. IQ puanı oldukça yüksek (ör: 140 ve üzeri IQ) çocuklarda da ciddi oranlarda duygusal, davranışsal ve psikolojik problemler eşlik edebilmektedir. Bu da standart IQ testi performanslarını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuçta herhangi bir test sadece bir çocuğun yetkinliğinin küçük bir kısmını ölçebilmektedir. Bu nedenle, yapılabilecek tüm testlerin belirli kısıtlılıkları olması gerçeği göz önünde bulundurularak yanında, uygulama esnasında yaşanabilecek problemlerden kaynaklı yanlış sonuçların da etiketleme risklerini beraberinde getireceği unutulmamalıdır.

1.4 Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çıkış noktası oluşturabilecek en temel yargı 21. yüzyıl için liderler üretmeye nasıl başlamak gerektiğiyle ilgili sorular sormaktır. Bu sorulara verdiğimiz cevaplar, özel yeteneklilerin eğitiminin genel eğitimden niteliksel olarak nasıl farklılaşması gerektiğini ve ülke geleceği için neler ifade ettiği konularını daha net bir biçimde aydınlatacaktır (Renzulli, 2012).

Üstün yetenekli çocukların eğitimi alanı, ülkemizde ilk temellerinin Osmanlı Döneminde atıldığı Enderun Mekteplerine dayanan uzunca bir geçmişe sahiptir. Dünyada ise üstün yeteneklilikle ve eğitimleri ile ilgili, Galton'un (1869) Herediter Genius, adlı çalışması ilk bilimsel çalışma olarak kabul edilmektedir (Plucker ve Callahan, 2014). Daha sonraları, New York'da Terman'ın (1926) yüksek potansiyelli çocuklar ile uzun dönemli çalışmalar yaptığı görülmektedir. Üstün yetenekli eğitim alanındaki literatür, o günlerden bu günlere kadar incelendiğinde çoğu alanda olduğu gibi, teori ve model oluşturma denemelerini, araştırma çalışmalarını ve uygulamalı örnekleri içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yapılan araştırmaların büyük bir kısmının tanımlayıcı nitelikte olduğu bilinmektedir (Dai ve ark., 2011).

Üstün yeteneklilik şu anda tartışıldığı haliyle karmaşık ve çok yönlü bir yapı olarak kabul edilmektedir. Tek bir zekâ ölçütünden ziyade (Reis ve Renzulli, 2011), diğer yetenekler de göz önünde bulundurulmaktadır (Sternberg ve ark., 2011). Pek çok teori, yaratıcılığı üstün zekânın temel bir bileşeni olarak kabul etmektedir. Runco, (1993) yaratıcılığı, üstün yeteneklilerin eğitimi bağlamında önemli rol oynayan bir arka plan oyuncusu olarak ifade etmiştir (Runco, 1994). Konuyla ilgili çalışmalar yapan Reis ve Renzulli (2011) ise üstün yetenekli çocuklar için özel programlar geliştirmenin gerekliliğine ilişkin iki ana husus belirtmişlerdir. Bunlardan ilki üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının geleneksel okul müfredatları ile karşılanamayacağı gerçeği, ikicisi ise ihtiyaçlarının karşılanması için üstün yetenekli çocukların bir araya getirilebilecekleri programların daha etkili olmasıdır. Üstün yetenekli çocuklara eğitim programları uyarlanırken hızlandırma ve zenginleştirme stratejileri uygulanabilmektedir. Hızlandırma programı genellikle, çocuğun yeteneklerini ve işleme seviyesini ve hızını dikkate alan sınıf arkadaşlarınınkinden farklı olacak şekilde öğrenim ortamı sunmaktadır. Zenginleştirme programı ise genel olarak sunulan eğitim programına ek olarak en azından zorlayıcı ya da daha kapsamlı faaliyetlerin planlanıp uygulanmasıdır (Mönks ve Heller, 1994). Reis ve Renzulli'ye (2011) göre, hem hızlandırma hem de zenginleştirme programlarının bir kombinasyonu yapılarak oluşturulacak eğitim programı en iyi seçenek olarak görülmektedir. Bununla birlikte,

öğretim yöntemleri ve müfredatı ile birlikte, programın düzenli olarak değerlendirilmesi, üstün yetenekli çocuklara sunulan eğitim kalitesinin artırılması adına atılması gereken en önemli adımlardan biridir.

Sonuçta yapılan çalışmalar sonucunda, üstün yeteneklilerin eğitim ortamlarında, akranları ile karşılaştırıldığında akademik, yaratıcı, liderlik veya sanatsal alanlarda üstün performans gösterdikleri neredeyse evrensel olarak kabul edilen bir gerçekliktir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminin merkezinde, üstün yetenekli çocukların ve gençlerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan uygun eğitim ortamları ve programlarını oluşturmak yer almaktadır (Schwean ve ark., 2006).

1.5 Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün zekâ ve yetenekli özellikleri gösteren bireyleri tanımlamak ve özelliklerinin neler olduğunu araştırmak, onların ve ailelerinin ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceğine karar vermek açısından oldukça önemlidir. Ancak üstün yeteneklilik ve üstün zekâlılık terimleri daha önce de üstünde durulduğu gibi oldukça esnek terimlerdir ve zaman zaman tanımlamalar gibi bireylerde ortak olarak düşünülen bazı belirlenen özellikler de değişebilmektedir (Freeman, 2013). Geçmişten günümüze kadar incelendiğinde üstün zekâlılık ve yeteneklilik kavramı irdelenirken, bu durumun hem olumlu hem de olumsuz özelliklere sahip olduğu üzerinde durulmuştur.

Son derece yetenekli olduğu düşünülen çocuklar üzerinde çalışmış olan araştırmacılar, dikkat çekici şekilde farklı düşünce süreçlerini belgelemişlerdir (Lovecky, 1994; Morelock, 1995). Feldman ve Goldsmith yayınladıkları *Nature's Gambit* kitabında 'En yüksek IQ aralıklarında bir çocukla çalışmış ya da yaşamış olan herkes, bu çocukların büyük meraklarını, öğrenmedeki yoğun emilimini, büyük

sezgisel sıçramalarını, derin ahlaki kaygılarını, sonsuz enerjilerini ve derin sosyal izolasyon anlayışını görebilir’ yorumunu yaparak ‘gerçekten de, farklı bir renktirler’ ifadelerini kullanmışlardır (Feldman ve Goldsmith, 1986). Öte yandan üstün yeteneklilerin eğitim alanında öncü isimlerden biri olan Annemarie Roeper, “üstün zekâ ve yetenekliliği daha yüksek bir farkındalık, daha büyük bir duyarlılık ve algıların entelektüel ve duygusal deneyimlere dönüştürülmesini sağlayan bir yetenek” olarak yazmıştır (Rash ve ark., 2000). Bu tanımlamaların yanı sıra üstün yetenekli bir çocuğun özelliklerini öğrenmek için Silverman (1997) tarafından oluşturulan Üstün Yetenekliliğin Özellikleri Ölçeği (Characteristics of Giftedness Scale) ailelere ve uzmanlara yol gösterici olmuştur. Bu araçta geçen özellikler, olası bir üstün zekâlık ya da yeteneklilik için test edilmiş, evde aileler tarafından kolayca gözlemlenen ve çocukların çoğunun özelliklerine göre kıyaslanabilecek şekilde seçilmiştir. Ölçeğin, geçerliliği ve güvenilirliği yapıldıktan sonra, son gözden geçirmelerle birlikte üstün zekâ ve yeteneklilikte aranan 25 özellik aşağıda belirtildiği gibi sıralanmaktadır (Silverman, 1997; Silverman ve Golon, 2008).



Şekil 1.1 Üstün zekâ ve yeteneklilikte aranan 25 özellik (Silverman, 1997; Silverman ve Golon, 2008).

Bu özellikler, üstün yetenekli çocuklarda bulunan bazı ortak özelliklerdir ve anne babaların üstün yetenekli olduğunu düşündükleri çocuklarında en çok gözlemleyebilecekleri özellikleri ortaya koymaktadır. Bu ölçüğe göre, herhangi bir çocuk bu özelliklerin dörtte üçünden fazlasını gösterdiği takdirde, üstün yetenekli olması muhtemeldir şeklinde yorumlanmaktadır (Silverman ve Golon, 2008).

Üstün yetenekli çocukların bahsedilen bu özellikleri doğrultusunda şüphesiz birçok gereksinimleri bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine rehberlik edecek ve onlara destek olacak stratejiler geliştirmek için bu özelliklerin her birini iyi bir şekilde anlamak ve yorumlamak gerekmektedir (Cross, 2017). Literatürde, üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel ihtiyaçlar olarak en fazla aşırı hassasiyet, esneklik, asenkron gelişim, mükemmeliyetçilik, yetersizlik düşüncesi ve motivasyon konuları ele alınmaktadır (Keenan, 2018). Bu konulara aşağıda değinilmektedir.

➤ **Aşırı Hassasiyet**

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duyarlılığı ve bazı durumlardaki aşırı hassasiyeti ile ilgili yapılan çalışmalar, bu durumun belirli durumlarda özel ihtiyaçlar yarattığını ortaya koymaktadır. Hassas davranmak elbette birçok durumda olumlu bir nitelik olarak görülmektedir ancak, yüksek hassasiyet, üstün yetenekli çocuklar için bazen zor durumlar ortaya çıkarabilmektedir (Webb ve ark., 2007). Pek çok üstün yetenekli çocuğun çevrelerindeki kişi, nesne ve olaylara karşı yüksek farkındalığı olduğu, hatta bazı üstün yetenekli çocukların sınıf ortamında kişi sayısı, gürültü seviyesi ve sandalyenin sertliği gibi doğrudan temas ettikleri unsurlarından dahi etkilenebildikleri düşünülmektedir. Bu açıdan üstün yetenekli çocukların odalarını ve eğitim ortamlarını mümkün olduğunca az uyarıcı ile sakin ve sade şekilde düzenlemek

yapmak fazla uyaranlardan oluşabilecek uyarıcı streslerini azaltabilmektedir (Keenan, 2018).

➤ **Asenkron Gelişim**

İlk kez Columbus Group tarafından üstün yetenekli bireyler için asenkron gelişim tanımlaması yapılmıştır. Bu tanıma göre asenkron gelişim; ‘normlardan niteliksel olarak farklı olan, içsel deneyimler ve farkındalıklar yaratmak için üstün yeteneğin, gelişmiş bilişsel yeteneklerin ve artan yoğunluğun birleştiği eş zamansız bir gelişim’ olarak tarif edilmektedir. Bu asenkronizasyonun artan yüksek entelektüel kapasite ile daha fazla belirginleştiği düşünülmektedir (Columbus Group, 1991). Linda Silverman (1997), asenkron gelişimi fiziksel, psikolojik, entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimin farklı alanlarında senkronize olmaması olarak tanımlamaktadır. Buna göre bir çocuk kronolojik olarak 10 yaşında olabilir ancak 18 yaşında bir genç gibi entelektüel özellikler gösterebilir ya da 8 yaşındaki bir çocuğa sosyal ve duygusal olarak daha yakın olabilir (Silverman, 1997). Bu durumda üstün yetenekli olan çocukla yakın temas halinde bulunan kişilerin, aile üyeleri ve eğitimcilerin çocuklarda anlam veremedikleri bazı davranışsal ve gelişimsel özelliklerin asenkron gelişimle açıklanabileceğini bilmeleri gerekmektedir.

➤ **Mükemmeliyetçilik**

Üstün yetenekli ve yüksek akademik başarı gösteren bazı çocukların, kendi içlerinde ve yaşamları boyunca mükemmeliyetçi bazı özellikler gösterdikleri bilinmektedir. Frost ve ark. (1990) mükemmeliyetçiliği “aşırı yüksek performans standartlarının belirlenmesi” olarak tanımlamaktadır (Frost ve ark., 1990). Eğer üstün yetenekli bir çocuk sağlıklı bir şekilde mükemmeliyetçilik yaşıyorsa, ebeveynler

çocuğun başarılarına odaklanıp süreç boyunca bu çabalarını teşvik edebilirler (Neihart ve ark., 2002). Ancak bu durumda mükemmeliyetçiliğin çocuğa zarar verici olup olmadığını doğru bir şekilde analiz etmek büyük önem taşımaktadır.

➤ **Başarısızlık ve Motivasyon Sorunları**

Üstün yetenekli olan çocuk ve gençler yukarıda bahsedildiği üzere birçok alanda mükemmeliyetçilik hissine kapılabilecekleri gibi bazı alanlarda başarısızlık da yaşayabilmektedirler. Bu durum özellikle yüksek IQ seviyesinde olan bir çocuğun anne babası ya da öğretmenleri için oldukça şaşırtıcı olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların yaşayabileceği akademik başarısızlık birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilir. Zaman zaman okul müfredatı, üstün yetenekli çocuğun kendini geri çekmesine neden olabilecek şekilde seviyesinin çok altında olabilir. Bu durumlara bağlı olarak bazı çocukların başarısızlığa bağlı motivasyon kayıpları, içsel kaygı ya da depresyon duygularını yaşayabildikleri görülmüştür (Keenan, 2018). Garn ve ark., (2010) tarafından yapılan araştırmada ebeveynler çoğunlukla okul etkinliklerinin üstün yetenekli olan çocuklarına anlamsız ve sıkıcı hissettirdiğini bildirmişlerdir. Çünkü okulda ya da sınıf içerisinde gerçekleştirilen birçok etkinliğin çocuğun ilgi alanlarına ve ya yetenek düzeylerine uygun olmadığı bulunmuştur. Buna rağmen, ebeveynler çocuklarını evde motive etme sorumluluğu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bazı üstün yetenekli çocuklarda ise okula uyum sorunları gözlemlenmiştir. Özellikle iki kere farklı çocuklar olarak adlandırılan, üstün yetenekliliğe özgül öğrenme güçlüklerinin eşlik ettiği durumlarda görülen uyum problemleri, çocuğun öğrenme mücadelelerini ya da öğrenme güçlüğüne gizlemek için bir maske olarak kullanılabilir (Neihart ve ark., 2002). Burada en önemli nokta, başarısızlığın ve uyum sorunlarının sebepleri ne olursa olsun çocuk odaklı, gelişimi ve bireysel

özellikleri göz ardı etmeden eğitimciler ve ailelerin çocuğu kazanmak adına birlikte hareket etmesi gerekliliğidir.

Özetle üstün yetenekli çocukların hepsi çok çeşitli ve büyük yeteneklere sahip olmayabilir ve bazen tek bir özellik onların üstün yetenekli olarak nitelendirilmesini sağlayabilmektedir (Freeman, 2013). Ayrıca “üstün zekâlılık/yeteneklilik” terimlerinin kullanıldığı durum, bulunduğu bağlama bağlı değişebilir, böylece aynı faaliyet alanında bile, çocuklar farklı yetenek ve başarı seviyelerinde üstün yetenekli olarak adlandırılabilir.

➤ Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Üstün / özel yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili bilinenler incelendiğinde, genel olarak bilişsel özellikleri ile beklenenin üstünde, yüksek toplumsal duyarlılığı olan, kendilerinden emin, dostça davranışlar sergileyen, liderlik potansiyeli yüksek, yaratıcı ve hayal güçleri gelişmiş çocuklar olarak ifade edildikleri görülmektedir (Davashgil, 1990). Yüksek IQ puanına sahip olmanın ya da üstün yetenekli olarak tanılanmanın, birey açısından problem çözme, eğitim ve mesleki başarıya yönelik önemli avantajları olduğu tartışılmazdır, ancak bazı uzmanlar bu durumun birey için bir takım sosyal ve psikolojik yükleri olabileceğini öne sürmektedir. Bu uzmanlara göre üstün yetenekli olmak bazen duygusal, davranışsal ve sosyal alanda hiç beklenmedik zorluklara yol açabilmektedir.

Her ne kadar farklı sosyo-ekonomik durumları, yetenekleri ve bir dizi farklı alt yapı ve kültürlere sahip olsalar da, üstün yetenekli çocukların bazı ortak özellikleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu özellikler arasında en bilinenleri ve üzerinde sıklıkla çalışılanları genellikle üstün yetenekli çocukların duyarlı ve mükemmeliyetçi

olmalarının yanında, sosyal-duygusal zorluklar ve başarısızlık için risk altında oldukları yönündedir (Blatt, 1995, Dixon ve Scheckel, 1996; Jackson, 1998). Ayrıca, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde depresyon, anksiyete, öfke / hayal kırıklığı, sinirlilik, başarısızlıktan kaçınma davranışları ve düşük benlik saygısı gibi problemleri içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının yaşandığına dair birçok çalışma sonucu bulunmaktadır (Reis ve ark., 1995; Rimm, 1995).

Kokot (1999) üstün yeteneklilik durumunu duygusal ve bilişsel deneyimleri anlama ve transfer edebilme becerisi bakımından akranlarına göre farklılık, duyarlılık ve özel bir yetenek olarak tanımlamakla birlikte, üstün yetenekli çocukların yaşam içerisinde duygusal olarak farklı boyutlarda yıpranabileceğine de dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bugün gelinen noktada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, üstün zekâlı ve ya yetenekli olmakla ilgili birçok özellikten dolayı başarısızlık ve sosyal-duygusal zorluk yaşama riski ile karşı karşıya olduğu düşünülmektedir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, yüksek zekâ puanına sahip bazı çocuklarda ve yetişkinlerde, depresyon ile anksiyete belirtileri ve (Blaas, 2014; Harrison ve Haneghan, 2011), dikkat güçlükleri de dahil, çeşitli sosyal duygusal bozukluklar görülme olasılığının yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Cross ve Cross, 2015). Bu çalışma sonuçlarına paralel bir çok çalışma sonucu bulunmasına rağmen, karşıt şekilde son zamanlarda yapılan bir meta-analiz çalışmasında ise Martin ve ark., (2010), üstün yetenekli olarak tanılanan çocuk ve ergenlerde anksiyete ya da depresyon belirtilerinin normal gelişim gösteren gruplara göre daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır (Martin ve ark., 2010). Ayrıca önceki yıllarda yapılan çalışmalara da eleştirel bir bakış açısı getirerek bulunan sonuçların örneklem yanlılıkları ya da üstün zekâ tanımlarındaki değişiklikten kaynaklanabileceğini öne sürmüşlerdir.

Şimdiye kadar konuyla ilgili yapılan çalışmalar üstün yetenekli olma durumunun çocuğun arkadaş, aile ve diğer bireylerle ilişkilerini yani sosyal ve duygusal vb. gelişim alanlarını etkileyebildiğini göstermektedir. Bu çalışmalara rağmen, literatürde sosyal biliş ve üstün zekâlılık (Coleman, 1985; Coleman ve Cross, 1988) ile ilgili çok az araştırmaya rastlanmış üstün yetenekli çocukların farklılıkları ile ilgili olası olumsuz etkileri azaltmak için kullandıkları stratejiler ile ilgili ise neredeyse hiç çalışmaya rastlanmamıştır. Flavell (1977) sosyal bilişi, bireyin sosyal ortamlarda ne zaman ve nasıl davranacağıнын yanı sıra insanların kendileri hakkında nasıl düşündükleri ile ilgili bir farkındalık olarak tanımlamıştır.

Araştırmalar, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal zorlukları ve olası bir akademik başarısızlıklarında hem iç hem de dış faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak hangi etkilerin diğerlerinden daha fazla rol oynadığı hala tartışmalı bir konudur. Fakat alan uzmanlarının üzerinde kesin olarak anlaşmaya vardığı nokta, sosyal-duygusal olarak iyilik halinin akademik performans üzerinde de dramatik bir etkiye sahip olduğudur. Bu sebeple dünyada üstün yeteneklilik alanında çalışan uzmanlar ve politikacılar arasında özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimine yönelik artan bir farkındalık oluşmaktadır.

Kısacası yaşamları içerisinde bu çocuklar matematik veya fen bilimlerinde zor bir problemle başa çıkmaktan tutun, sınıf arkadaşları veya öğretmenler tarafından farklı muamele görmek, kendilerine yöneltilen öfke ve kıskançlıkla baş etmek, başarılı olmaktan dolayı suçluluk veya utanç duymak gibi pek çok olumlu ya da olumsuz duyguyla baş etmek durumunda kalabilmektedir. Fakat tüm bu bilgiler ışığında yine de, üstün yetenekli çocukların karşılaştığı risk faktörlerini daha iyi anlayabilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Kitsantas, ve ark.,2017)

1.6 Üstün Yetenekli Çocukların İlişkileri

Çevresel etkiler söz konusu olduğunda, anne-babalık davranışlarının çocuğun uyumunu etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Morris ve ark., 2004). Üstün yetenekli bireylerin aileleri ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen yayınlanan sonuçların büyük çoğunluğu, ailenin yetenek gelişimindeki rolüne odaklanmakta, ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarını eğitsel bağlamlarda nasıl destekleyebileceklerini ve akademik başarıyı nasıl sürdürülebilir kılacaklarını vurgulamaktadır (Hertzog ve Bennet, 2004; Wu, 2008). Bazı çalışmalar ise üstün yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan okul programları ile ebeveyn memnuniyetini ele almış ve entelektüel olarak üstünlüğün algılanması ve tanımlanması üzerine odaklanmıştır. (McBee, 2010). Nispeten daha az sayıda akademisyen, özellikle çocukların davranışsal ve duygusal sorunları ile ilgili olarak aile ilişkilerini ve ebeveynlerin ihtiyaçlarını araştırmıştır (Jolly ve Matthews, 2012). Dolayısıyla anne babalık tutumları ve bu tutumların çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri hakkında önemli bir bilgi birikimi olmasına rağmen, üstün yetenekli çocuklarla ilgili anne baba tutumları da dâhil pek çok konu hakkında çok az kanıt temelli bilgi sunulmuştur. Oysa ebeveynler üstün yetenekli bir çocuğu yetiştirirken akla gelmeyecek zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum onların ebeveynlik uygulamaları ve rehberlik destek gereksinimlerini yoğun bir şekilde arttırmaktadır (Huff ve ark., 2005; Silverman, 2013).

Güncel çalışmalarda, ebeveynlerin üstün zekâlılık ve yeteneklilik anlayışı ile (Reichenberg ve Landau, 2009) çocuğun sosyal-duygusal gelişimine en iyi katkıların neler olabileceği ile ilgili konular tartışılmaya başlanmıştır (Pfeiffer, 2013). Bu çalışmalar incelendiğinde, üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin en çok tanılanma, etiketleme ve uygun okula yerleştirme konularında endişeli oldukları görülmüştür. Ayrıca, ebeveynler, çocuklarında gözlemledikleri yüksek yoğunlukta kapasite, mükemmeliyetçilik ya da akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmada zorluklar gibi üstün yeteneklilerde gözlemlenen gelişimsel bazı sorunlar ile başarılı bir şekilde başa

çıkabilmek için yeterli kaynak ve bilgiden yoksun hissettiklerini belirtmişlerdir (Fornia ve Frame, 2001).

Sonuçta aile kavramını karmaşık bir sistem olarak ele alırsak, üstün yetenekli çocuğun özel ihtiyaçları, özellikle de asenkron gelişim, ebeveynler ve kardeşler için oldukça yüklü bir stres kaynağı olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların mutlu ve huzurlu hissetmelerinde aile içerisindeki faktörlerden fazlaca etkilendiğini birçok çalışma sonucu ortaya koymaktadır dolayısıyla üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin yaşam doyumu, ebeveynlerinin sıcak, yakın, duyarlı ve duygusal olarak destekleyici olup olmadıkları algısı ile şekillenmektedir (Renati ve ark., 2017).

1.7 Etiketlenme Tanımı ve Teorisi

Etiketleme teorisi ya da toplumsal reaksiyon teorisi 1960'lı yıllarda suç ve suçluluk konularında ortaya atılmış ve de kısa sürede dikkat çekerek tanınmıştır. Etiketlenme teorisi suç çerçevesinden, bireylerin etiketlenmelerinin onların suç işleme süreçlerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Goffmann (1963) etiketlenmeyi; 'Sosyal Kimlik Teorisi' ve 'Etiketleme Teorisi'ne dayandırarak incelemiştir. Bu bağlamda sosyal kimlik teorisine bakıldığında toplumun, kendi üyelerine insanları genel tanımlayıcı atıflar ve özelliklerine göre sınıflandırmayı öğrettiği görülmektedir. Etiketleme teorisine göre ise toplumda norm dışı davranışlar etiketlenir ve kendileriyle ilgili kalıp yargıları oluşturur ancak bunlar sosyal olarak kabul edilmez. Etiketleme teorisine göre bu davranışlarla ilişkili negatif sosyal inançlardan türeyen etiketleme; ayrımcılık ve aşağılanma duygusuna, bu duygu da negatif sosyal sonuçlara yol açmaktadır. Dolayısıyla etiketlenme teorisinde etiketlenmenin doğasında 'kabul etmeme, dışlama ve ayrımcılık' gibi tutumların olduğu kabul edilmektedir. Sosyal açıdan incelendiğinde, en çok fiziksel bozuklukların, niteliksel kusurların ve ya toplumsal kökenlerin etiketlenmenin konusu olduğu görülmüştür (Goffman 1963). Bu

etiketlenme durumu ise çeşitli düzeylerde gerçekleşebileceği gibi en çok yapısal/sistemsel düzeyde, sosyal/grup düzeyinde ve bireysel düzeyde olabileceği bilinmektedir (Doğanavşargil-Baysal ve ark.,2013).

Sembolik etkileşimciliğe dayanan etiketleme teorisi, normalden farklı olarak gözlemlenen ve olağan durumdan sapmış davranışlar üzerine büyük bir perspektif olarak ortaya atılmıştır. Başlarda etiyojik olarak kavramsallaştırılmayan etiketleme teorisi, normalden sapmış durumlara karşı geniş bilgiler sunarak önemli bir teorik boşluğu doldurmuş ve eylemlerin karşılığındaki toplumsal tepkiye odaklanmayı kolaylaştırmıştır (Becker 1963; Erickson 1964). Sonraki yıllarda yapılan çalışmalar daha çok etiketlenmenin toplum tarafından nasıl yapıldığı (Kitsuse 1961; Schur 1971) ve etiketlenmenin birey üzerindeki potansiyel etkilerini açıklamaya yönelik olarak planlanmıştır (Lemert 1951, 1972; Tannenbaum 1980). Yapılan onlarca çalışmaya rağmen 80'li yılların sonlarında etiketleme teorisi, bir teori olarak yetersiz görülmüş ve deneysel bir desteğe sahip olmadığı için eleştirilmiştir (Iovanni ve Paternoster 1989). Ancak tüm eleştirilere rağmen yine de etiketleme teorisi bugün, konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar için temel olarak kabul edilmektedir.

Etiketlemenin etkileri hiç şüphesiz her bir bireye özgü, çeşitli değişkenlere bağlı olarak durumdan duruma değişiklik göstermektedir. Hem pozitif hem de negatif durumların ve davranışların toplum ve birey üzerinde ne tür etkileri olduğu teorik olarak açıklanabilse de kişilerin kendi konumu ve kimliklerinin, hem kendileri hem de sosyal hedef kitle tarafından etiketlenme sürecini belirlediği düşünülmektedir. Dolayısıyla, etiketlenme teorisinin temelinde, tüm kimliklerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenildiği ve diğer kişiler tarafından hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerin, tutumların, davranışların ve koşulların etiketlenmeyi oluşturduğu düşüncesi yer almaktadır. Ayrıca, yapılan uzun süreli çalışmalar pozitif ve negatif etiketleme süreçlerinde, bireyin ne sıklıkta etiketlendiği, etiketlenmenin süresi ve yoğunluğu, etiketlenen kişinin bu kimliği benimseme olasılığını artırdığını söylemektedir. Dolayısıyla etiketlenme ile oluşan algı bir kez edinildikten sonra, bu

durumun ilgili davranışların sürdürülmesinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Shoenberger ve ark., 2015).

1.8 Üstün Yetenekli Çocuklarda Etiketlenme

Tanılama sonrasında üstün yetenekli çocukların, yaşlılarına göre birçok açıdan daha yüksek kapasiteleri olduğu ifade edilmektedir. Bu kapasitenin, üstün yetenekli olarak tanılanan çocuğun kendisinin, ailesinin, arkadaşlarının ve yakın çevresinin tutum ve davranışlarını etkilediği düşünülmektedir. 1980'li yıllardan itibaren yapılan çalışmalarla üstün yeteneklilik tanısının getirdiği olumlu ya da olumsuz özelliklerin, sosyal algıyı etkileyen birer sembol olarak çocuğun kendi ile ailesi ve sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür (Cornell, 1983).

Üstün yetenekli çocukların süreç içinde yaşadığı etiketlenme durumlarının, yaşamlarında duygusal, sosyal ve akademik olarak değişiklikler yaratabildiği düşünülmektedir. Çocukların olumlu ya da olumsuz bir şekilde etiketlenmesi öz benliği başta olmak üzere birçok gelişim alanını etkilemektedir (Alisat ve ark.). Örneğin, tanılanmış bir üstün yetenekli çocuk çevreden sürekli sorularla, varsayımlarla ve tepkilerle karşılaşabilmekte üstelik bunlar eğitim ortamlarında, aile ortamında bazen de her ikisinde birden görülebilmektedir. Üstün yetenekli olmanın bireye getirdiği temel zorlukların başladığı noktanın üstün yetenekli kelimesi olduğu düşünülmektedir. Bu kelimenin ardındaki görüntünün gücünden dolayı, bir çocuk üstün yetenekli olarak etiketlendiğinde, sadece kendi benlik kavramı üzerinde bir etkiye sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda diğer çocuklara ve başkalarına karşı tutum ve davranışları da değişebilmektedir. (Freeman, 2013).

Yıllar boyunca üstün yetenekli çocukların farklılıkları nedeniyle etiketlenmiş hissettiklerini bildiren çok sayıda çalışma yapılmıştır. Del Prete (1996) üstün yetenekli olarak etiketlenmenin sonucu çocukların, özellikle arkadaş çevresi tarafından kıskanıldığını ve süper olarak algılanmış olmanın, diğerleri tarafından etiketlenmeye yol açtığını belirtmiştir. Tüm bunlar dikkate alındığında üstün yetenekli olarak etiketlenmenin birçok etkisi olduğu, etiketlenmenin çocukların duygusal zekâları ile olan ilişki daha çok önem kazanmaktadır. Aşağıda duygusal zekâ kavramına ve üstün yetenekli olmanın duygusal zekâ ile ilişkisi hakkında temel bilgilere yer verilmiştir.

1.9 Duygusal Zekâ Tanımı ve Teorileri

Duygusal zekâ (EI) nispeten yeni bir terim olmasına rağmen, bilinen en eski teorilerden biri Amerikalı bir psikolog olan Thorndike (1920) tarafından ortaya atılmıştır. Thorndike genel olarak teknik zekâ, sosyal zekâ ve soyut zekâ olmak üzere üç farklı zekâ türü tanımlaması yapmıştır. Bunlardan sosyal zekânın ‘insan ilişkilerinde akıllıca davranma; karşı cins ile ilişkileri anlama ve yönetme ile ilgili yetenekler olarak tanımlamıştır. Doll, (1936) küçük çocuklarda sosyal davranışları ölçmek için Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği (The Vineland Social Maturity Scale), adlı ölçeği yayınlamıştır. Sonraları Wechsler (1943) ise zekânın küresel davranışları da içine alan bütün duygusal ve bilişsel yetenekleri içerdiğinden bahsetmiştir. Guilford ise 1959’da tasarladığı akıl yürütme modeliyle, toplumsal zekânın otuz farklı yönüne vurgu yapmıştır.

Seksenli yıllara gelindiğinde ise Howard Gardner (1983), Çoklu Zekâ Kuramında yedi zekâ türünden bahsetmiş ve kişisel zekâyı ikiye ayırarak incelemiştir. Bunları kişilerarası (sosyal) ve içsel (içsel-duygusal) zekâ olarak adlandırmıştır. Gardner, kişilerarası zekâyı “toplumsal düzeyde başkalarının ruh halleri, mizaçları, motivasyonları ve niyetlerinin farkında olma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Ayrıca

kişilerarası zekânın “kişinin kendi hislerinin ya da karşıdakinin hislerinin farkında olma yeteneğini de içerdiğini ifade etmektedir (Gardner, 1993).

Genellikle zekâ tanımlaması altında yapılan bu tanımlamalardan sonra duygusal zekânın açık tanımları Salovey ve Mayer, (1997) tarafından yapılmıştır. Salovey ve Mayer (1997) duygusal zekâyı “duyguları algılama, duygularla birlikte oluşacak duygusal anlamları alma, duyguları kendi duygusal ve entelektüel gelişimini destekleyici şekilde düzenleme ve duygulara erişme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekâ kavramının tarihi süreçleri incelendiğinde özellikle 90’lı yıllarda bu konuda yapılan çalışmaların arttığı dikkat çekmektedir. (Mayer ve Beltz, 1998; Mayer ve Caruso, 1999; Mayer ve Salovey, 1993). Bu çalışmalardan en önemlisi şüphesiz Goleman’ın 1995 yılında yayınladığı *‘Duygusal Zekâ Neden IQ’ dan Daha Önemlidir?’* adlı kitabıdır. Bu kitabı ile Goleman farklı disiplinlerde çalışan uzmanların da duygusal zekâ kavramının farkında olarak, çalışmalarında bu konuya vurgu yapmalarını sağlamıştır. Böylelikle duygusal zekâ artık empati, öz motivasyon, atılganlık, güvenilirlik, esneklik gibi genel bilişsel yeteneklerden bağımsız olarak kavramsallaştırılmaya başlamıştır (Ör: (Zeidner ve ark, 2009).

Sonuçta duygusal yetenekler artık, modern toplumun gerekliliği olan ve sosyal, akademik ve mesleki başarı için önemli bir yirmi birinci yüzyıl becerisi olarak görülmektedir (Kyllonen, 2012). Buradan hareketle, eğitimcilerin, politika yapımcıların ve araştırmacıların, üstün yetenekli çocukların duygusal yeteneklerine ve duygusal gelişimlerine ciddi bir ilgi göstermekte olduğu görülmektedir (Bazhydai ve ark., 2018).

Doksanlı yılların ortalarından beri duygusal zekâ (EI) hem popüler hem de akademik literatürde en çok dikkat çeken psikolojik yapılardan bir tanesi haline gelmiştir. Tarihsel olarak, temelde duygusal zekânın iki kavramsallaştırması yapılarak modeller sunulmuştur (Lievens ve Chan, 2017). İlk model, duygusal zekâyı bilişsel yeteneklere benzeyen bir yetenek olarak kavramsallaştırmakta ve performans dayalı testlerle ölçmektedir. Bu paradigmada, duygusal zekâ bir tür zekâ türü olarak görülmektedir. Bu nedenle, bu modelde duygusal zekâ *duygusal bilişsel yetenek* olarak da adlandırılmaktadır. Daha sonraları duygusal zekâ “kişinin kendi ve başkalarının duygularını izleme, aralarında ayrımcılık yapma ve bilgiyi düşünce ve eylemlerine yönlendirmek için kullanma yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990). Bu tanım, duygusal zekânın yapısının dört dala ayrıldığını göstermektedir. Bunlar, duygusal kimlik, algı ve ifade, diğerlerinin sözel ve sözel olmayan davranışlarındaki duyguları doğru algılayabilme yeteneğidir. (Libbrecht ve ark., 2014).

İkinci model, duygusal zekâyı kişiliğe benzer şekilde incelemektedir ve öz-değerlendirme yoluyla değerlendirmektedir. Bu karma modelde duygusal zekâ, “kişinin çevresel istek ve baskılarla başa çıkma becerisini etkileyen bilişsel yetenekler, yetkinlikler ve becerilerden oluşan bir birleşim” olarak tanımlanmaktadır (Bar-On, 1997). Görüldüğü gibi bu modelde daha geniş bir duygusal zekâ tanımı kullanılmaktadır. Duygu algısı ve becerileri bilişsel olmayan beceriler ve kişilik özellikleri ile birleştirilmektedir (Lievens ve Chan, 2017). Örneğin, en popüler karma modellerden biri (Bar-On, 1997) beş geniş faktörü ve on beş farklı yönü ölçmektedir. Bu yönler; **Kişisel** (Özsaygı, Duygusal Benlik Bilinci, Girişkenlik, Bağımsızlık ve Kendini Gerçekleştirme), **Kişilerarası** (Empati, Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası İlişkiler), **Stres Yönetimi** (Stres Toleransı ve Dürtü Kontrolü), **Adaptasyon** (Gerçeklik Testi, Esneklik ve Problem Çözme) ve **Genel Ruh Hali** (İyimserlik ve Mutluluk) olarak adlandırılmaktadır.

Goleman (1995) modelinde ise, benzer bir şekilde duygusal zekâyı bir dizi öğrenilmiş yeterlilik olarak ifade eden duygusal zekâ terimi kullanılmıştır. Duygusal zekâ yeterliliği ise “kendi hakkında etkili veya üstün performansa yol açan duygusal bilgileri tanıma, anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır (Boyatzis ve Sala, 2004). Karma model ayrıca bu nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı araştırmacılar tarafından duygusal zekâ “duygusal öz-yeterlilik” ya da “duygusal kendine güven” olarak da adlandırılmaktadır (Petrides ve Furnham, 2003).

1.10 Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi

Duygusal zekâ, hem kendinde hem de başkalarında hissedilen duyguları tanımlamak, ifade etmek, süzgeçten geçirmek ve düzenlemek için bir dizi hiyerarşik olarak düzenlenmiş temel yetkinlikleri ve becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle, on yılı aşkın bir süredir yapılan yoğun araştırmalara rağmen, duygusal zekânın nasıl kavramsallaştırılacağı veya değerlendirilmesi gerektiği konusunda çok az fikir birliğine varılmıştır. Literatür incelendiğinde, genel olarak duygusal zekânın iki farklı kavramsal çerçevesi ve ilgili değerlendirme modeli sunulduğu görülmüştür.

Birinci model, beceriye dayalı modeldir ve duygusal zekâyı bilişsel bir yetenek olarak görmektedir. Dolayısıyla bu modelde duygusal zekanın da en doğru şekilde performans tipi testlerle ölçüldüğünü savunulmaktadır (Mayer ve ark., 2002). Mayer ve Salovey' in dört dallı yetenek modeli, bu türün en etkili kavramsallaştırmasıdır. Bu çerçevede duygusal zekâ, dört daldan veya duygu kabiliyetinden oluşmaktadır: Bunlar *algı* örneğin duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi; *duyguların düşünce içine yedirilmesi* örneğin duyguların düşünce süreçlerine entegrasyonu; *duyguları anlama* örneğin duyguların etkilerini, karışmalarını ve duygu geçişlerini anlama; *duyguların yönetimi* örneğin, olumsuz duyguları yönetmek, pozitif duyguları sürdürebilmek ve geliştirmek, kendinde duygu düzenlemesini sağlamak olarak tanımlanmıştır.

İkinci bakış açısı “özel” ya da “karma” model olarak adlandırılan, duygusal zekâyı bilişsel olmayan bir özellik ya da kişilik eğilimi olarak gören modeldir. Bu modele göre duygusal zekâ en iyi şekilde, kişilik envanterleri ile ölçülmektedir. Schutte Self-Report Inventory (SSRI) (Schutte ve ark., 1998) ve Trait EI Questionnaire bu raporlara örnek olarak gösterilen testlerdir (Petrides, 2009). Bu ikinci bakış açısını oluşturan modelin savunucuları duygusal zekâyı, duygu, kişilik ve motivasyonel özellikler ve eğilimlerden oluşan bir bileşke olarak görmektedir ve duygusal zekâyı kişilik teorisi ve kognitif yapılar arasındaki ilişki ile ele almışlardır.

Bu iki modelin yanı sıra Mayer ve ark. (2008), duygusal zekâyı geçerli bir şekilde ölçmek için tasarlanan herhangi bir aracın olması gereken yapı geçerliliğini değerlendirmek için bir dizi kriter belirtmişlerdir. Birinci kriter, duygusal zekâ değerlendirmelerinin, psikometristler tarafından belirlenen ve yetenek ölçümleri arasında tutarlı pozitif korelasyonlar olduğunu gösteren, diğer zekâ testleri ile önemli ölçüde pozitif ilişkili yapıda olması gerektiğidir. İkinci kriter, duygusal zekâ puanlarının herhangi bir özel zekâ türüne çok güçlü bir şekilde dayanak oluşturmaması gerektiğidir. Yani, duygusal zekâ ile mevcut yapılar arasındaki korelasyonlar, duygusal zekânın diğer testlerin zaten değerlendirdiği (örneğin, sözel yetenek) türden bir zekâyı değil, bağımsız olarak farklı yetenekleri ölçtüğünü göstermelidir. Üçüncü kriter ise ölçme araçlarının duygusal işlev göstergelerini ve zekânın duygular alanında nasıl çalıştığını gösteren maddeler içermesi gerektiğidir (ör, başkalarının rahatsızlığına karşı empati, stresle başa çıkma, olumlu sosyal etkileşimler gibi). Son olarak, duygusal zekâ bir kişilik özelliğinden ziyade zekâ olarak kavramsallaştırıldığı için, duygusal zekâ testleri de diğer zekâ testleri kadar kişiliğe odaklanmalıdır. Bu sıralanan dört kriter duygusal zekanın yapı geçerliliği için önemli özelliklere işaret etmektedir.

1.11 Duygusal Zekânın Desteklenmesi

Sosyal ve duygusal beceriler ile ilişkili birçok kavram yakın zamanda, akademik ve mesleki başarı için modern toplumda geliştirilmesi beklenen “21. Yüzyıl Becerilerinin” önemli bir alt kümesi olarak görülmektedir (Kyllonen, 2012). Bu bağlamda son yıllarda duygusal zekâ ile akademik başarı üzerine yapılan çalışmalar ve sonuçları dikkate alındığında, tüm dünyada eğitimcilerin hem ilkökul hem de ortaokul ve lise dönemlerinde çocukların duygusal zekâ yeteneklerini geliştirici programlara yöneldiği görülmektedir. Bu yönelimlerin sonuçları, okul çağındaki gençlerde akademik gelişim ve sosyo-duygusal öğrenmeyi teşvik etmek için duygusal zekânın uyum sürecinde önemli bir koruyucu faktör olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla duygusal açıdan yetenekli çocukların, akademik gelişmeye eğilimli olduğunu gösteren önemli çalışma sonuçları vardır (Bazhydai ve ark., 2018). Bu sonuçlarda akademik olarak ilerlemenin, duygusal zekânın bileşenlerini oluşturan kavramların sürekli olarak desteklenmesi sonucunda stres ile uyumsuz başa çıkma sonucu olabileceği tahmin edilmektedir (Zeidner ve Matthews, 2017). Matthews ve ark., özellikle küçük yaşlardaki çocuklarda duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik çalışmaların anaokuluna ve ilkökula geçiş ve sonrasında da akademik başarıyı destekleyebileceğini söylemektedir (Matthews ve ark.,2012).

Bu nedenle duygusal yetenekleri geliştirmeyi hedefleyen programların uygulanması, birçok okulda, duygusal olarak gelişmeyi eğitim programları için bir öncelik haline getirmiştir. Özellikle sosyal ve duygusal olarak zorluk yaşayan çocuklar için zorlu bir görevi başarıyla gerçekleştirme, yeni konulara ilgi gösterme ve çeşitli sosyal aktivitelere katılma gibi durumların duygusal zekânın gelişimine de katkısı olabileceği düşünülmektedir. Daha büyük çocuklarda ise, kişisel ve sosyal işlevsellik anlayışlarını destekleyen üst bilişsel yetenekler duygusal zekânın geliştirilmesi adına büyük önem taşımaktadır (Zins ve ark., 2004).

Özellikle üstün zekâlılık ve yeteneklilik geleneksel olarak çocuğun bilişsel işlevleri ve yetenekleri olarak tanımlandığı için, özel yetenekli olmanın sosyal-duygusal yetkinlikleri nasıl etkileyebileceğine dair hala açık sorular bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre daha yüksek akademik becerileri olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak burada birincil nokta; yüksek bilişsel yeteneklerin daha çok akademik başarıya katkı yaptığı düşünülse de duygusal zekâsı yüksek çocukların, akademik performanslarını daha da güçlendiren akademik stres sağlayıcılarla uyum içerisinde olduğundan daha çok başarılı olabilecekleridir (Zeidner ve Matthews, 2017).

Üstün yetenekli çocukların sınıfta ve günlük yaşamda değişen yoğunlukta duygusal zorluklar yaşadıkları ve bu olumsuz duyguların akademik başarıları ve çevreyle olan ilişkileri üzerinde az ya da çok etkili olduğu açıktır. Sonuçta çocukların süreç içerisinde yaşadığı sayısız duygu göz önünde bulundurulduğunda, duygusal olarak anlama ve anlaşılma, duygusal yeterliklerin oluşması ve dolayısıyla da akademik başarılarının merkezinde yer almaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda üstün yetenekli çocukların sadece bilişsel özellikleri değil sosyo-duygusal özellikleri ile de akranlarından farklılaşmasına rağmen duygusal zekâ ile genel zekânın ilişkisinin incelendiği çalışma sayısı göreceli olarak sınırlı bulunmaktadır (Saranlı ve Metin, 2012). Bunun yanı sıra duygusal zekânın desteklenmesine dayalı programlar incelendiğinde, genellikle sosyal ve duygusal öğrenme programlarının genel bir özetini kapsadığını ve üstün yetenekli çocuklar ve gençler için duygusal zekâyı geliştirmek adına çok sınırlı sayıda program tasarlandığı görülmektedir (Zins ve ark., 2004). Bunun nedeni olarak bu çocukların duygu yönetimi, duygusal tepkiler, kaygı, öfke, kıskançlık, mutluluk, gurur gibi çocukların günlük hayatta yaşadıkları sayısız duygu, akademik başarı, duygusal bağ kurma ve öz yeterlilik gibi birçok kavram üzerinde etkili olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların duygusal ve sosyal özelliklerini destekleyici programların yoksunluğu, onların bilişsel potansiyellerini de etkileyebilmekte, sosyal uyumlarının gerçekleşmesine engel olabilmektedir.

1.12 Üstün Yetenekli Çocuklarda Duygusal Zekâ

Üstün zekâlılar alanında, özel yetenekli çocukların duygusal olarak uyumlu olup olmadığı ile alakalı geçmişten bugüne halen ciddi tartışmalar mevcuttur (Freeman, 1994; Gallucci, 1988; Garland ve Zigler, 1999; Guldemon ve ark., 2007; Vialle ve ark., 2007; Watson, 1960). Son yirmi yılda üstün yetenekli çocuklar ile ilgili düzenlemelerde, üstün zekâ ve yetenekli çocukların duygusal özellikleri konusu, eğitimciler ve psikoloji alanındaki araştırmacılar arasında artan bir ilgiyle takip edilmektedir. Bu ilgi artışı, özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmede bireylerin duygusal ve sosyal özelliklerinin iddia edilenden daha fazla rolü olduğunun anlaşılmasına bağlanmaktadır (Shani-Zinovich ve Zeidner, 2013).

Görüldüğü üzere duygusal zekâ ile üstün zekâ arasındaki bağlantı hakkında kesin genellemeler yapmak oldukça güçtür. Çıkarılabilecek en genel yargı, üstün yetenekli çocukların duygusal işlevsellikte heterojen bir grup oluşturduğudur. Literatürde bildirilen üstün yeteneklilik ve duygusal zeka arasındaki ilişkilerde (Schwean ve ark., 2006), bazı üstün yetenekli çocukların, esnek, olumlu ve okul ortamında sınıfa iyi adapte olduğu görülürken, bazılarının zorlanabileceği görülmektedir. Üstün yeteneklilik kavramı incelenirken zekâ ile başarı ve yaratıcılık arasında her zaman doğru orantılı bir ilişki olmadığı göz önünde bulundurulmaktadır. Bireyin genel olarak duygularını fark etme kontrol etme becerisi olarak bilinen duygusal zekânın kişisel başarıda bilişsel kabiliyetler kadar önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmakla birlikte. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin yetenek ve kapasitesini yaşamın birçok alanında daha başarılı kullanabildiklerini gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır (Baltaş, 2001; Goleman, 2005; Yüksel, 2006).

1.13 Kaynak Özetleri

Bu bölümde araştırmada yararlanılan kaynakların özetleri üstün yeteneklilik, etiketlenme ve duygusal zekâ çerçevesinde sunulmaktadır.

Guskin ve arkadaşları (1986) tarafından yapılan erken dönem bir çalışmada, 9-15 yaşları arasında akademik olarak üstün yetenekli 295 çocuğa, üstün zekâlılık ve yetenek kavramları ve bunların tanımlanmasının nedenleri ve sonuçları hakkındaki algıları sorulmuştur. Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların kendileri ile ilgili son derece olumlu algıları olduğu ileri sürülmüş, küçük bir azınlık tarafından akranlarından olumsuz tepkiler aldıkları bildirilmiştir.

Coleman ve Cross (1988) tarafından yapılan erken dönem bir çalışmada, üstün yetenekli ergenlerin lise yıllarındaki sosyal kabulleri araştırılmış, bu bağlamda özel bir yaz programına katılan gençlerle görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta, veriler analiz edildiğinde, gençlerin üstün yetenekli olmanın tam sosyal kabulü engellediğini belirten beyanlarda buldukları, yetenekli olmayı bir sosyal handikap olarak gördükleri belirlenmiştir.

Feldhusen ve Dai (1997) yaptıkları çalışmada, üstün yetenekli öçocukların “yetenekli” etiketi ile ilgili algı ve tutumlarını ve kendilerine sunulan eğitim fırsatlarını incelemişlerdir. Üstün yetenekli çocuklar için bir yaz programına kayıtlı, 9–17 yaşları arasındaki 305 çocuğa bir anket uygulanmış ve sonuçta üstün yetenekli çocukların yetenekleri ile ilgili ağırlıklı olarak artan bir görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Huff ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada, üstün yetenekli olarak tanımlanmış Afro-Amerikalı çocukları yetiştiren ebeveynlerin deneyimlerini aktarmışlardır. Bu çalışmada, üstün yetenekli Afro-Amerikan çocuklarını yetiştirme deneyimlerini keşfetmek için 12 aile ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanmıştır. Görüşmelerde, çocukların okul, aile ve toplumla etkileşimleri de dâhil olmak üzere, çocukların akademik ve sosyal deneyimlerini çevreleyen konulara özellikle yer verilmiştir. Bu çalışma özellikle üstün yetenekli bireylerle çalışan uzmanlar için çıkarımlar ve gelecekteki araştırmalar için öneriler içermektedir.

Wu (2008) tarafından üstün yetenekli çocuklara sahip çeşitli Çinli Amerikalı ailelerin özel bir bakış açısı ile çocukların yetenek gelişimine ilişkin ebeveynlik inançlarının ve uygulamalarının etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda ebeveynler ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ebeveynlik ve çocuklarının yeteneklerini nasıl destekleyecekleri ile ilgili inançlarının günlük pratiğine yönelik araştırma soruları kullanılmıştır. Sonuçta, ebeveynler için sorumluluk duygusu, çocuklarının geleceğine dair yüksek bir güven ve geleneksel Çinli ebeveyn beklentileri ile bir çocuğun kendi karar verme sürecine saygı gösterme konusunda Batı kültürüyle birleşen karma bir ebeveynlik stratejileri olduğu görülmüştür.

Öpengin ve Sak (2012) tarafından üstün zekâlı etiketinin olumlu ya da olumsuz bazı etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiş, bu kapsamda bir eğitim programına başvuran 26'sı üstün yetenekli olarak tanımlanmış toplam 415 altıncı sınıf öğrencisine Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, madde bazında analiz sonuçlarında “Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum”, “Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor” ve “Arkadaşlarım zayıf yönlerim ile alay ediyorlar” algılarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca üstün zekâlı olarak tanımlanan çocukların, arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında normal çocuklara göre daha olumsuz algıya sahip oldukları bulunmuştur.

Jolly ve Matthews (2012) üstün zekâlı çocukların ebeveynleri üzerine 1983'ten beri yayınlanmış olan 53 kaynağı incelemiş ve sentezlemişlerdir. Genel olarak üstün yetenekli çocukların ebeveynleri ile ilgili yapılmış mevcut araştırmalar, ebeveyn etkisi, ebeveynlerin üstün zekâlılık ve yeteneklilik algıları ve ebeveyn memnuniyetini içeren üç tematik alana ayrılmıştır. Teori temelli bu araştırma, literatürün analizi ve gelecekteki araştırmaların odaklanması gereken alanlar hakkında öneriler sunmaktadır. Jolly ve Matthews araştırma alanlarının, üstün yetenekli çocukların ailelerinin tutumları, değerleri ve beklentilerini içermesi yanında; ebeveynler ve okullar arasındaki ilişkiler ile ebeveynlerin çocuklarını evde nasıl destekledikleri ve nasıl etkiledikleri ile ilgili olabileceğini vurgulamışlardır.

Renzulli (2012) yaptığı çalışmada, bir toplumun neden yirmi birinci yüzyıl için üstün yeteneklilerin gelişimine özel kaynaklar ayırmalı sorusunun cevaplarını aramaktadır. Buna göre üstün yetenekli eğitimin ve özel yetenekleri geliştirmenin amaçlarını, gençlerin kendi kendini gerçekleştirme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak ve toplumun yaratıcı problem çözücülerini ve bilgi üreticilerini rezervuarını desteklemek olduğunu kabul edersek, o zaman programlamanın ve hizmetlerin çocukların yaratıcılık kapasitelerini arttırdığı düşünülmektedir. İnsan potansiyelinin gelişimine yönelik bu genel teoriyi, Üçlü Modeli, üstün yetenekliler eğitim programlarının yeniden incelenmesini, gelecekteki araştırmaları tartışmaktadır.

Blass (2014) tarafından yapılan bir araştırmada üstün zekâlı çocuklar, ihtiyaçları genellikle tanınmayan ve karşılanmayan yüksek zeka ve yetenekleri olan farklı bir azınlık grubu olarak tanımlanmış, bu çocukların, çeşitli akran dışlama, izolasyon, stres, endişe, depresyon ve yıkıcı mükemmeliyetçilik gibi bir dizi sosyal-duygusal zorluk yaşayabileceği üzerinde durulmuştur. Blass tarafından güncel literatürün kapsamını eleştirel bir şekilde analiz etmeyi ve daha ileri araştırmalar için öneriler sunmayı amaçlayan bu araştırma, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal ve akademik ihtiyaçlarını daha fazla desteklemek için programların daha iyileştirilmesi için önerilerde bulunmaktadır.

Cross ve arkadaşları (2014) tarafından okullaşmanın ergenlerin sosyal bilişlerine etkisi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada liseye devam eden on beş üstün yetenekli ergen ile yapılan fenomenolojik görüşmelerden sonra üstün yeteneklilik etiketinin etkilerini yönetmek için kullanılan, bilişsel davranış stratejilerini araştıran bir öğrenci tutum anketi (SAQ) geliştirilmiştir. Anket, çocukların normal bir okul günü boyunca potansiyel olarak etiketleyici olaylar olarak nitelendirilen altı senaryoya yanıt vermeleri üzerine kurulmuştur. Toplamda 1.465 öğrencinin cevapları rapor edilmiş ve temel olarak sosyal durumlarda yaşanan etiketlenmeyle baş etmede, sürekli olarak kısıtlı bir strateji geliştirildiği üzerine durulmuştur.

Akca (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, duygusal zekâ alt ölçeklerinin yüksek ve ortalama zekâ düzeyleri olan bireylerde herhangi bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğrencilerin Duygusal Zekâyı Kullanma Düzeyleri Ölçeği; 57 üstün yetenekli öğrenci ve 4. ile 7. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 128 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta, öz-bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme alt ölçeklerinde, gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu, empati ve sosyal beceriler alt boyutları arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Machu ve arkadaşları (2015) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları etiketleme eğilimlerini incelemiş ve bunun için orta öğretim çağında öğrencileri olan öğretmenlerle çalışmışlardır. Çalışmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin için eğitim müfredatının zenginleştirilmesi ve etiketleme eğilimi olan öğretmenlerin eğitim stratejilerinin belirlenmesidir. Sonuçta öğretmenlerin cinsiyet, pedagojik yeterlilik ve öğretmenlik deneyiminin uzunluğu gibi faktörlerin etiketleme eğilimini etkilemediği ve etiketlemenin çoğu öğretmenin eğitim stratejisi içinde bulunmadığı bildirilmiştir.

Koçak ve İçmenoğlu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada orta öğretim kademesindeki çocukların duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 106 kız ve 119 erkek olmak üzere toplam 225 çocuğa Göçet tarafından uyarlanan (2006) “Duygusal Zekâ Testi”, yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla ise Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilip Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcılık Ölçeği”, yaşam doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Kökler (1991) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuçta, çocukların duygusal zeka alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile çocukların yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin ters yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ancak duygusal zekâ alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin çocukların yaşam doyumlarını anlamlı yordamadığı, sonucuna ulaşılmıştır.

Koesbergen ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli olarak tanımlanmış ilkökul öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını incelenmiş, çalışma için Hollanda'daki beş okulda 1. ve 2. sınıftaki 233 çocuğun tarama örnekleminde, üç seçim kriterinden ikisinde (öğretmen dönütleri, yaratıcılık ve sözel olmayan akıl yürütme yeteneği) yüksek olan 35 çocuk ve tipik gelişim göstermekte olan 34 çocuk seçilmiştir. Genel olarak üstün yetenekli grup ile tipik gelişim gösteren grup arasındaki psikolojik iyilik hali arasındaki farklar göreceli olarak küçük bulunmuş; buna karşın, üstün yetenekli çocukların örnekleminde seçilen alt gruplar arasında bazı farklılıklar görülmüştür. IQ seviyesi oldukça yüksek gruplardaki çocukların, diğer üstün yetenekli çocuklardan daha az iyi hissetme duygusu yaşadıkları görülmüştür.

Peyre ve arkadaşları (2016) çalışmalarında yüksek zekânın duygusal, davranışsal ve sosyal zorluklarla ilişkili olup olmadığını araştırmış ve bu doğrultuda 5–6 yaşlarında yaklaşık 1000 çocuk davranışsal, duygusal ve sosyal problemler (duygusal belirtiler, davranış sorunları, hiperaktivite / dikkatsizlik belirtileri, akran ilişkileri sorunları ve olumlu davranışlar) açısından değerlendirilmiştir. Sonuçta üstün yetenekli çocuklar arasında ($IQ > 130$) ve normal IQ'lı (≥ 70 ve ≤ 130) çocuklar arasında duygusal davranışsal ve sosyal zorluklarla ilgili skorlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla yüksek IQ ve duygusal zorluklar arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı düşünülmeyle beraber, okul öncesi dönemde, üstün yetenekli çocukların normal IQ'lı çocuklardan daha fazla davranışsal, duygusal ve sosyal problemler sergiledikleri yönünde herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Saranlı (2017) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli çocuklarda görülen eş zamanlı olmayan gelişim kavramı ayrıntılarıyla ele alınarak bu konudaki sorunlar ve çözüm yolları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada 5 yaş 3 aylık üstün potansiyelli bir çocuğun eş zamanlı olmayan gelişim örüntüsü örnek olay çalışması yöntemiyle sunulmuştur. Sonuçta, ortaya çıkan tabloya göre oluşturulabilecek erken müdahale yolları tartışılarak, bu konularla ilgilenen ailelere ve uzmanlara öneriler getirilmiştir.

Pilarinus ve Solomon (2017) Wechsler Çocuk Zekâ Ölçeği'nin dördüncü baskısında 130 veya üstü puan alan, her biri üstün yetenekli olarak tanılanmış 7 ila 11 yaş arası 48 çocuğun ebeveynlik stilleri ile psikososyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişki ebeveynlik biçimleri ve çocuk psiko-sosyal uyumları öz bildirim anketleri kullanılarak incelenmiştir. Sonuçta, örneklemdaki 48 üstün yetenekli çocuğun % 39,6' sının ebeveynleri, çocuklarının akranları ile sosyal uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlik stilleri ile çocukların akranları arasındaki sosyal problemler arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Keenan (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, üstün yetenekli çocukların doğası ve gereksinimleri ile üstün yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin algılanan ebeveynlik biçimleri hakkında nicel, tanımlayıcı bir anket tasarımı kullanmaktır. Çevrimiçi anketler, dört devlet okulundan üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine gönderilmiş ve toplam 985 katılımcı ile araştırma sonuçlandırılmıştır. Sonuçta, çocukların% 58'inin, üstün yetenekli çocuklar hakkında daha fazla bilgi istediklerini ve % 84'ünün teklif edildiğinde ebeveyn sunumuna katılacağını belirtmiştir. Çocukların sadece % 36'sı okullarının üstün yetenekli bir ebeveyn katılımını sunduğunu bildirmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada, üstün yetenekli çocukların etiketlenme algıları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

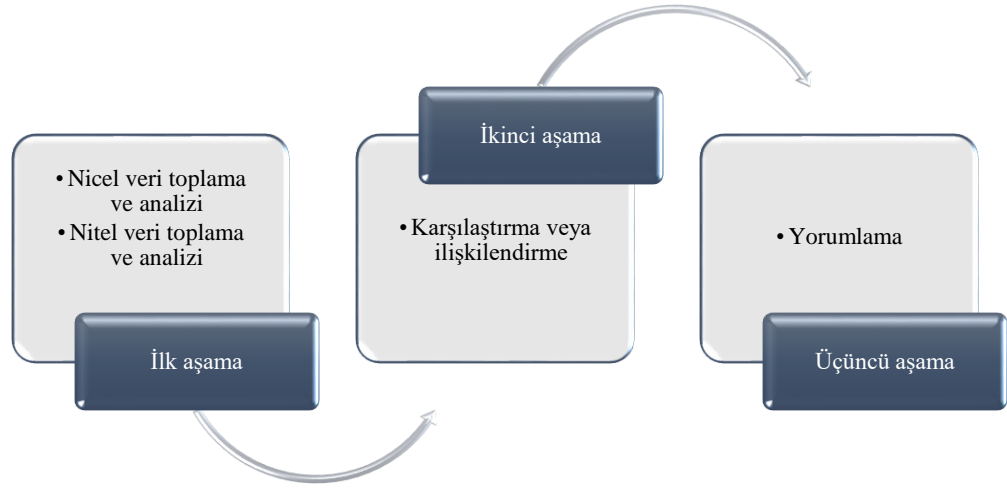
2.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, üstün yetenekli çocukların etiketlenme algıları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2 Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma boyutunu kapsamaktadır. Araştırmanın nicel deseninde geçerlik güvenirlik çalışması ve betimsel teknik kullanılırken, nitel boyutta ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bütününde ise karma yöntem olarak adlandırılan, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi esasına dayanan yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemle araştırma yapmak çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeveye içerisinde sunmak, analiz etmek ve bir araya getirmek için gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın temel ilkesinin araştırmacının farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplaması olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, Creswell (2006) ise karma yaklaşımın temelinde nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanarak her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerinin daha anlaşılır olmasının sağlanabileceğini ifade etmektedir.

Karma yöntemle planlanan araştırmalarda birçok sınıflama ve strateji birlikte kullanılabilir. Creswell ve Plano Clark (2011) farklı disiplin alanları için farklı sınıflandırma yöntemi belirlemişlerdir. Ancak temel olarak tartışmanın amacını belirleyebilecek üç adet karma desen yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden en çok bilineni yakınsayan paralel karma yöntem deseni. Bu araştırmada da karma yöntem desenlerinden *yakınsayan paralel karma yöntem deseni* kullanılmıştır. Bu yaklaşımda nicel veriler ve onu destekleyen nitel bir yaklaşım temel alınmaktadır. Bu yaklaşım Campell ve Fiske'nin çoklu özellik fikirlerine bağlı olan karma yöntemin tarihi kavramları üzerine inşa edilmiştir. Yani Campell ve Fiske'ye göre özellikle bazı psikolojik özellikler, farklı biçimlerde verilerin toplanmasıyla daha iyi analiz edilmektedir. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni ile oluşturulan bu araştırmanın aşamaları Şekil 2.1 de gösterilmektedir.



Şekil.2.1 Yakınsayan Paralel Karma Yöntem

Yakınsayan paralel karma yöntem deseninde görüldüğü gibi iki veri de ayrı ayrı analiz edildikten sonra bir arada ele alınmaktadır (Creswell, 2013). Dolayısıyla bu araştırmada nicel ve nitel kısımlar için veri toplanmış, öncelikle nicel verilerin analizleri ve sonrasında nitel aşamada yapılan görüşmelerin analizleri yapılarak bulgular yorumlanmıştır. Nicel yöntem kullanılarak tasarlanan kısımlarda, etiketlenmenin bireyin kendisi ve çevresi tarafından nasıl algılandığını ölçmek üzere geliştirilen ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması ile üstün zekâ ve yeteneklilik tanısı almış olan çocukların etiketlenme durumu ve duygusal zekâ yeterlilikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri, etiketlenme durumları ve duygusal zekâlarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek için ise nitel araştırma deseni kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta araştırmada kullanılan yakınsayan paralel karma yöntem deseninin veri analizi yaklaşımı gereği (Creswell, 2013) nicel ve nitel veriler ayrı ayrı incelenmiş ve bulgular çalışmanın tartışma kısmında yorumlanmıştır.

2.3 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel araştırma deseni için çalışma grubunu Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) üstün yetenekli tanısı almış on-on üç yaş aralığında olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma sınırlılıkları içerisinde gönüllü olarak çalışmaya katılma, üstün yetenek ve zekâ tanısı almış olma ve en az bir kardeşi olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın nicel çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenerek oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk ve ark.,2012).

Araştırmanın nitel kısmında ise çalışma grubunu üstün yetenek ve zekâ tanısı almış olan çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan annelerin belirlenmesinde üstün yetenek ve zekâ tanısı almış olan çocukların öğretmenlerinden alınan bilgiler belirleyici olmuştur. Bu aşamada amaçsal örnekleme yaklaşımı ile çalışma grubu belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012).

2.3.1 Nicel Araştırma Çalışma Grubu

Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Belirlenmesi amacıyla planlanan nicel çalışma grubunu Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) bulunan üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklar

oluşturmaktadır. Nicel araştırma için belirlenen çalışma grubu Üstün Yeteneklilerin Etiketleme Algısını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik çalışması için belirlenen 300 çocuk içinden seçilmemiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlandıktan sonra Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketleme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Belirlenmesi ölçeği için tekrar 122 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çocuklara ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 2.1 Nicel Araştırma Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	61	50,0
	Erkek	61	50,0
Yaş	10	26	21,3
	11	33	27,0
	12	33	27,0
	13	30	24,6
Anne Öğrenim Durumu	İlk ,orta ve lise	69	56,6
	Lisans ve üstü	53	43,4
Baba Öğrenim Durumu	İlk ,orta ve lise	55	45,1
	Lisans ve üstü	67	54,9
Kardeş Sayısı	Bir kardeş	75	61,5
	İki kardeş	46	37,7
	Üç ve üstü	1	0,8
TOPLAM		122	100

Çizelge 2.1 incelendiğinde çalışmaya katılan çocuklardan kız ve erkek çocukların sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ikinci çalışma grubuna 61'i erkek 61'i kız çocuk olmak üzere toplam 122 kişi katılmıştır.

Çalışma grubunun yaşlara göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranının 11 ve 12 yaşlarından çocukların olduğu görülmektedir. Çocukların %27'si 11 yaşında, %27'si 12 yaşındadır. İkinci sırada 13 yaş grubu gelmektedir. Çocukların %24,6'sı 13 yaşındadır. Çalışmaya en az sayıda katılım gösteren grubun 10 yaş grubu olduğu dikkat çekmektedir. 10 yaş grubundakilerin toplam çocukların %21,3' ünü oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun anne öğrenim durumları incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun anne eğitim durumu olarak ilk, orta ve lise öğrenim grubunu belirttiği görülmüştür. Çocukların annelerinin %56'sı ilk, orta ve lise eğitim düzeyinde yer almaktadır. Çocukların %43,4'lük bir oranının ise anne eğitim durumu olarak lisans ve üstü eğitim durumu belirttiği görülmüştür.

Çalışma grubunun baba öğrenim durumları incelendiğinde anne öğrenim durumunun tersine, çocukların babalarının büyük çoğunluğunun lisans ve üstü öğrenim grubunda olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar baba eğitim durumlarının %54,9'unun lisans ve üstü, %45,1'inin ise ilk, orta ve lise eğitim düzeyinde yer aldığını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunun kardeş sayıları incelendiğinde en yüksek oranın bir kardeşi olan çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Buna göre çalışma grubunu oluşturan çocukların %61,5'i bir kardeşi olduğunu %37,7'si iki kardeşi olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubunda sadece 1 çocuk üç ve üstü sayıda kardeşi olduğunu bildirmiştir. Araştırmanın sınırlılığı gereği, kardeş sahibi olmayanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

2.3.2 Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel desenle yürütülen bölümünde Ankara ilinde BİLSEM'lere devam eden üstün yetenek tanısı almış olan çocukların anneleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan annelerin belirlenmesinde üstün yetenek tanısı almış olan çocukların nicel araştırma grubunu oluşturan 122 çocuğun 8'inin öğretmenlerinden çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri ve duygusal zekâ

yeterlilikleri ile ilgili alınan bilgiler belirleyici olmuştur. Bu aşamada çalışma grubu amaçsal örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012). Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan anne görüşmelerinin gerçekleştirildiği çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 2.2 Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	8	100
Yaş	30-34	2	25,0
	35-39	3	37,5
	40 ve üstü	3	37,5
Anne Öğrenim Durumu	İlk, orta ve lise	3	37,5
	Lisans ve üstü	5	62,5
TOPLAM		8	100

Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan annelerin yaşları incelendiğinde annelerin % 37,5'inin 40 ve üstü yaş grubunda olduğu, % 37,5'inin 35-39 yaş aralığında olduğu % 25'inin ise 30-34 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan annelerin eğitim durumları incelendiğinde, annelerin % 62,5 gibi yüksek bir oranının lisans ve üstü eğitim düzeyinde olduğu bilinmektedir. Annelerin % 37,5'i ise ilk, orta ve lise öğrenim durumunda olduğu bilinmektedir.

2.4 Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırma nicel ve nitel boyutu kapsamaktadır ve her boyut için farklı değerlendirme araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda üstün yetenekli çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Genel Bilgi Formu’ ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği (D.Z.Ö) kullanılmıştır. Araştırmada Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği (Ü.Y.E.B) adlı yeni bir ölçek geliştirme çalışması yapılmış olup, bu ölçek ile çocukların üstün yeteneklilik durumu ile ilgili kendi ve yakın çevresinin görüş ve tutumlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

2.4.1 Nicel Araştırma Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nicel yöntem kullanılarak tasarlanan bölümde verileri toplamak için kullanılan araçlara yer verilmiştir.

Genel Bilgi Formu

Bu form, çocukların genel demografik özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda yaş, cinsiyet, okul türü,

kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu ve ailenin demografik- sosyo-kültürel yapısı gibi çocuklara yöneltilen sorular bulunmaktadır.

Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği (DZÖ)

Bu ölçek Titrek (2004) tarafından geliştirilmiş olup; öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutları olmak üzere toplam beş boyuttan ve 72 sorudan oluşmaktadır. Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek; *hiç, çok nadir, ara sıra, çok sık ve her zaman* seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 12 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği.96, geçerliği ise 80, 73, 76, 88, 88 'dir. Ölçek, okul çağı çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek okul çağı çocuklarına uygulanmaktadır.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği (Ü.Y.E.B)

Bu ölçek, bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte üstün yeteneklilik tanısı ile birlikte çocukların Çocuğun Kendisi algısı, anne babaları, arkadaşları, öğretmenleri dolayısıyla çevresi tarafından üstün yeteneklilik etiketinin nasıl algılandığı ve olası etiketlenmenin sonuçlarının neler olabileceğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Maddeler tasarlanırken sade ve anlaşılır bir dil kullanmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin formu 4'lü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Ölçek çocuğun kendisi, arkadaş, anne ve baba, eğitimci ve kardeş olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlardan elde edilen puanlar kendi içerisinde

değerlendirilebilirken, ölçeğin tamamından bir toplam puan elde edilememiştir. Bu kapsamda ölçeğe ilişkin oluşturulma aşamaları ile geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği'nin Oluşturulma ve Geçerlik Güvenirlik Aşaması

Bu bölümde Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği'nin oluşturulma aşamaları ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

1.Aşama: Literatür Taraması ve Kuramsal Alt Yapı

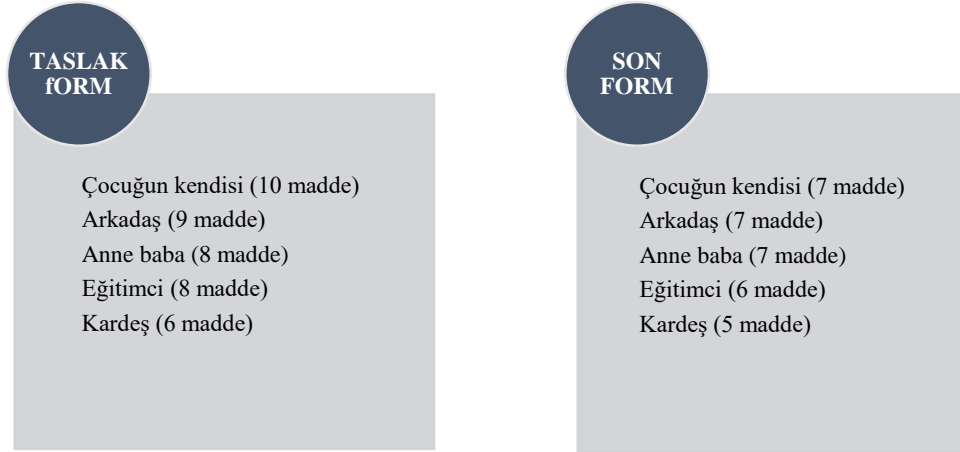
Ölçeğin oluşturulması aşamasında öncelikle üstün yetenekli çocuklar ve etiketlenme ile ilgili yapılan çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir. Yerli ve yabancı literatürde üstün yeteneklilik kavramı, etiketlenme teorisi ve üstün yeteneklilerin etiketlenmesi ile ilgili literatür taranmış, alan yazında bu konuda daha önceden geliştirilmiş ya da adapte edilmiş ölçme araçlarına ulaşılmış ve geçerlik güvenirlik aşamaları incelenmiştir.

Yapılan literatür taraması doğrultusunda, alanda üstün yeteneklilik ve etiketlenme ile ilgili ortaya atılan tüm kuram ve modeller incelenmiştir. Buna göre ölçeğin kuramsal alt yapısına bakıldığında, üstün yeteneklilik ile ilgili daha önceki kısımlarda açıklanan Stenberg ve Zhang'ın 1995 yılında, bir bireyin üstün yetenekli olarak tanımlanabilmesi için bireysel olarak gerekli beş kriter olan *mükemmeliyet*, *nadirlik*, *kanıt*, *üretkenlik* ve *değer* kriterleri temel alınarak tasarlanan beşgen

yapıdaki üstün yeteneklilik teorisi ölçeğin kuramsal alt yapısından birini oluşturmaktadır. Diğer bir kuram ise Üçlü Üstün Zekâlılık Kavramı olarak da bilinen Üç Halka Kuramıdır. Renzulliye göre üç etkileşenli bir kümenin halkalarını oluşturan *motivasyon*, *ortalama üstü yetenek* ve *yaratıcılık*, ölçeğin kuramsal alt yapısı ve madde havuzunu oluşturan sorular oluşturulurken dikkate alınmıştır.

Geliştirilen ölçeğin ikinci kuramsal ana başlığını etiketlenme durumu ve etiketlenme teorisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda alan yazında tarihsel olarak ortaya atılan etiketlenme teorileri detaylı olarak incelenmiş ve etiketlenme üzerine yapılan bilimsel çalışmalar taranmıştır. Buna göre bu araştırmada, etiketlenme durumu etiketlenmenin toplum tarafından nasıl yapıldığı (Kitsuse 1961; Schur 1971) ve etiketlenmenin birey üzerindeki potansiyel etkilerini açıklamaya yönelik olarak ele alınmıştır (Lemert 1951, 1972; Tannenbaum 1980). Goffmann (1963) etiketlenmeyi; ‘Sosyal Kimlik Teorisi’ ve ‘Etiketleme Teorisi’ne dayandırarak incelemiştir. Bu bağlamda sosyal kimlik teorisine bakıldığında toplumun, kendi üyelerine insanları genel tanımlayıcı atıflar ve özelliklerine göre sınıflandırmayı öğrettiği görülmektedir.

Bu kuramsal bilgiler ışığında ölçekte yer alabilecek tüm sorular ve maddelerden oluşan 50 soruluk soru/madde havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen sorular arasından yapılan değerlendirme sonucunda *Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği-Taslak Form* oluşturulmaya başlanmıştır. Maddeler tasarlanırken sade ve anlaşılır bil dil kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ölçek Likert tipi olarak tasarlanmıştır. Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği’nin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan taslak formda çocuğun kendisinin, arkadaşlarının, anne ve babasının, eğitimcilerinin ve kardeşlerinin çocuğa ilişkin üstün yeteneklilik durumunu nasıl değerlendirdiğini ölçmeye yönelik 5 alt boyut tasarlanmış ve toplam 41 maddenin taslak formda yer almasına karar verilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin taslak formu oluşturan alt boyutlar ve madde sayıları ile ölçeğin son halinin alt boyutları ve madde sayıları Şekil 2.2’de gösterilmektedir.



Şekil 2.2 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Taslak Form ve Son Forma İlişkin Alt Boyutlar ve Madde Sayıları

Cevaplayıcılardan, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği maddelerine ilişkin cevaplarını "her zaman=1", "genellikle=2", "ara sıra=3", ve "hiçbir zaman=4" tepki kategorilerinden oluşan Likert tipi 4'lü dereceleme ölçeği üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Tüm maddeler ters kodlanarak, ölçekten her alt boyutta alınan yüksek puanın, daha yüksek bir etiketlenme durumu; düşük puanın ise daha düşük bir etiketlenme durumu olarak yorumlanması sağlanmıştır.

2.Aşama: Pilot Uygulama

Oluşturulan ölçme aracının uygulanması, hedeflenen yaş grubu tarafından nasıl değerlendirildiğini, anlaşılabilirliğini ve işlerliğini görmek ve uygulamada pratiklik kazanabilmek adına önceden belirlenen ve gerekli izinleri alınmış Necla İlhan İpekçi ortaokulundan 10-13 yaş aralığında 15 çocuğa pilot uygulama yapılmıştır. Çocuklara *Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği* maddelerine ilişkin düşüncelerini 'her zaman', 'genellikle', 'ara sıra', 'hiçbir zaman' kategorilerinden oluşan Likert Tipi dördümlü dereceleme ölçeği üzerinden belirtmeleri istenmiştir. Yapılan

bu pilot çalışma sonucunda, çocuklar tarafından ölçeğin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Ancak anlaşılması zor olan bazı ifadeler düzenlenmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmasına geçilmiştir.

3.Aşama Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği' nin Uygulanma Aşaması

Bu aşamada, tasarlanan ve pilot uygulaması yapılan ölçme aracı, toplam madde sayısı dikkate alınarak toplamda 300 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması için belirlenen çalışma grubunun özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çalışma Grubu

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği-Taslak Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının örneklemini Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) bulunan üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklar oluşturmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılan çocuklara ait demografik özellikler aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 2.3.Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	122	40,7
	Erkek	178	59,3
Yaş	9	13	4,3
	10	45	15,0
	11	104	34,7
	12	85	28,3
	13	53	17,7
Kardeş Sayısı	Bir kardeş	134	44,7
	İki kardeş	132	44,0
	Üç ve üstü	34	11,3
TOPLAM		300	100

Çizelge 2.3 Devam

Çalışma grubunun yaşlara göre dağılımını incelendiğinde en yüksek yaş grubunun %34,7 ile 11 yaşındaki çocuklardan oluştuğu görülmektedir. İkinci sırada %28,3 ile 12 yaşındaki çocuklar gelmektedir. Çocukların %17,7'si 13 yaşında, %15'i ise 10 yaşındadır. 9 yaşındaki çocuklar ise tüm çocukların %4,3'ünü oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan toplam 300 çocuğun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde çocukların %59,3'ünün erkek, %40,7'sinin ise kız olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayıları incelendiğinde en yüksek oranın %44,7 ile bir kardeşi olanlardan oluştuğu görülmektedir. Bunu %44 ile iki kardeşi olanlar izlerken üç ve üzeri kardeş sayısı belirtenlerin oranı %11,3 olarak bulunmuştur. Çalışmanın sınırlılıkları içerisinde en az bir kardeşi bulunma duruma dikkate alındığı için tek çocuk olanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde *seçkisiz örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Çalışma

grubunun sayısının belirlenmesinde ölçeğin madde sayısının en az beş katı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Taslak ölçek maddelerinin sayısının 41 olması göz önünde bulundurulduğunda ölçek maddelerinin sayısının yaklaşık sekiz katı sayıda çocuğa ulaşılmıştır.

4.Aşama: Üstün Yeteneklilerin Etiketleme Algısını Belirleme Ölçeği (Ü.Y.E.B) Geçerlik Çalışması

Oluşturulan *Üstün Yeteneklilerin Etiketleme Algısını Belirleme Ölçeği* geçerlik ve güvenirlik analizleri ile değerlendirmesi yapılmıştır. Tasarlanan ölçeğin geçerlik çalışması, profesyonel istatistik uzmanlarınca uygun geçerlik yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olarak Geçerlik çalışmasında, ölçek maddelerinin kapsam geçerliği ve yapı geçerliliği yapılmıştır. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşlerinin tamamlanmasının ardından **Lawshe tekniği** kullanılarak 15 adet uzman görüşünün değerlendirmeleri yapılmıştır. Buna göre uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak 'Kapsam Geçerlik Oranı' hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğinde ise **doğrulayıcı faktör analizleri** kullanılmıştır. Söz konusu ölçek geliştirilirken belli kuramlar ve uzman görüşlerine dayalı olarak beş faktörlü bir model oluşturulmuştur. Bu model **LISREL (ver.8.80)** programı kullanılarak DFA ile test edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı test edilirken 300 çocuklardan alınan veriler kullanılmıştır. Analize başlamadan önce değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği **Relative Multivariate Kurtosis (RMK)** değerine bakılarak incelenmiştir. RMK değeri 1'e yakın olduğunda veri çok değişkenli normaldir, ancak bu analizde RMK değeri 1,147 olarak hesaplanmış ve bu sayıltının sağlanamadığı sonucunda varılmıştır. Buna bağlı olarak analizde veriye dayalı olarak üretilen asimptotik kovaryans matrisi ve parametre kestirim yöntemi olarak da robust maksimum olabilirlik kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin kullanılan yöntemler ve sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Geçerlik çalışması, ölçme aracının ölçülmek istenen herhangi bir özelliği, başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğünü ifade etmektedir (Hovardaoğlu, 2007; Büyüköztürk, 2010). Bir ölçme aracının geçerliliğini belirlemede en çok kullanılan teknikler kapsam, ölçüt ve yapı geçerliliğidir (Büyüköztürk ve ark., 2008; Özgüven, 2011). Yüksek bir geçerliğe için tüm teknikler kullanılarak yapılan değerlendirmenin en ideal olduğu belirtilse de, uygulamada olanakların kısıtlı olması ihtimaline karşı herhangi bir teknikle geçerliliğin saptanmasının da kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Hovardaoğlu, 2007). Bu doğrultuda bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yukarıdaki tüm teknikler kullanılarak bir değerlendirme yapılmıştır.

a) Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan en yaygın ve güvenilir yollardan biri, ölçekte değerlendirmesi planlanan özellik konusunda ilgili uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzman görüşlerinde, konuyla ilgili başvuru uzmanların hazırlanan taslak ölçek formunda yer alan 41 maddenin, kapsam geçerliliği bakımından değerlendirmesi beklenmektedir. Uzman değerlendirmelerini içeren sorular açık uçlu ya da kapalı uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu aracılığı ile alınabilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Bu bilgiler dikkate alındığında, oluşturulan *Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği*'nin her bir alt boyutunda yer alan maddelerin istenen özelliği kapsayıp kapsamadığı ve ölçeğin maddelerinin amaca uygun olup olmadığı ile ilgili görüş almak için araştırmacı tarafından 'Uzman Görüş Formu' oluşturulmuştur. Uzman Görüş Formu'nda, uzmanlardan her bir maddenin bulunduğu alt boyuta uygunluğu ve özelliği ölçmedeki uygunluğu açısından değerlendirmeleri beklenmiştir.

Uzmanlardan her bir madde için kararlarını *uygun* ya da *uygun değil* şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Eğer herhangi bir maddenin değiştirilmesi ya da düzenlenmesine yönelik bir görüş ya da açıklamaları varsa bunları da açıklamalar kısmında belirtebilecekleri formun giriş kısmında aktarılmıştır. Uzman görüş formunda tüm maddeler, kendi alt boyutları altında yazılarak sunulmuştur. Hazırlanan *Üstün Yeteneklilerin Etiketleme Algısını Belirleme Ölçeği*'nin kapsam geçerliliği için 7'si çocuk gelişimi alanında üstün yeteneklilik üzerine çalışmalarını sürdüren öğretim elemanı, 3 Bilsem çalışanı üstün yetenekliler öğretmeni, 1 sağlık alanında çalışan çocuk gelişimi uzmanı, 1 sınıf öğretmeni ve 3 de ölçme ve değerlendirme alanında çalışan öğretim elemanı olmak üzere toplam 15 kişiden uzman görüşü alınmıştır.

Uzman görüşlerinin tamamlanmasının ardından Lawshe tekniği kullanılarak 15 adet uzman görüşünün değerlendirmeleri yapılmıştır. Buna göre uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak 'Kapsam Geçerlik Oranı' hesaplanmıştır. Kapsam geçerlilik oranı; $KGO = \frac{NG}{N/2 - 1}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Formüldeki N sembolü uzman sayısını, NG ise ilgili maddenin kaç uzman tarafından uygun bulunduğunu ifade etmektedir. KGÖ sembolü ise maddenin istatistikî açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için geliştirilen ölçütleri göstermektedir. Aşağıda bu oranlar kullanılarak hesaplanan kapsam geçerliliğine ve ölçek maddelerine yer verilmiştir.

Çizelge 2.4 Uzman Değerlendirme Formundan Elde Edilen Kapsam Geçerlilik Sonuçları

MADDE SAYILARI	GEREKLİ	YARARLI YETERSİZ	GEREKİZ	KAPSAM GEÇERLİ
Madde 1	15		0	1
Madde2	14	1		0.86
Madde 3	13	2		0.73
Madde 4	14		1	0.86
Madde 5	12	1	2	0.6
Madde 6	15		0	1
Madde 7	15		0	1
Madde 8	14		1	0.86
Madde 9	14		1	0.86
Madde 10	13	2	0	0.73
Madde 11	14		1	0.86
Madde 12	14		1	0.86
Madde 13	13	2		0.73
Madde 14	15		0	1
Madde 15	15		0	1
Madde 16	14		1	0.86
Madde 17	13		2	0.73
Madde 18	15		0	1
Madde 19	14		1	0.86
Madde 20	15		0	1
Madde 21	15		0	1
Madde 22	15		0	1
Madde 23	15		0	1
Madde 24:	14	1		0.86
Madde 25:	14	1		0.86
Madde 26:	15		0	1
Madde 27:	13	1	1	0.73
Madde 28:	13	2		0.73
Madde 29:	13	2		0.73
Madde 30:	13		2	0.73
Madde 31:	14	1		0.86
Madde 32:	15		0	1
Madde 33:	15		0	1
Madde 34:	15		0	1
Madde 35:	14		1	0.86
Madde 36:	15		0	1
Madde 37:	13		2	0.73
Madde 38:	12	2	1	0.6
Madde 39:	14		1	0.86
Madde 40:	13		2	0.73
Madde 41:	15		0	1
Uzman Sayısı			15	
Kapsam Geçerlilik Ölçütü			0.49	
Kapsam Geçerlilik İndeksi			0.82*	

Çizelge 2.4' te görülüşü gibi *Üstün Yeteneklilerin Etiketleme Algısını Belirleme Ölçeği*' nde yer alan her bir maddenin geçerliği noktasında yüksek düzeyde uyuşma düzeylerinin olduğu görölmüşür. Kapsam geçerlilik oranlarının madde 5 ve madde 38 olmak üzere sadece iki maddede 0.6 olduğu görölmektedir. Bu maddeler uzman görüşlerinden alınan öneriler doğrultusunda yeniden incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak, daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Tablo 2,5'te değerlendirildiği üzere, herhangi bir maddede kapsam geçerlilik oranı 15 uzman için. 49 altına düşmediğinden (Büyüköztürk vd, 2011) maddelerin tamamının ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

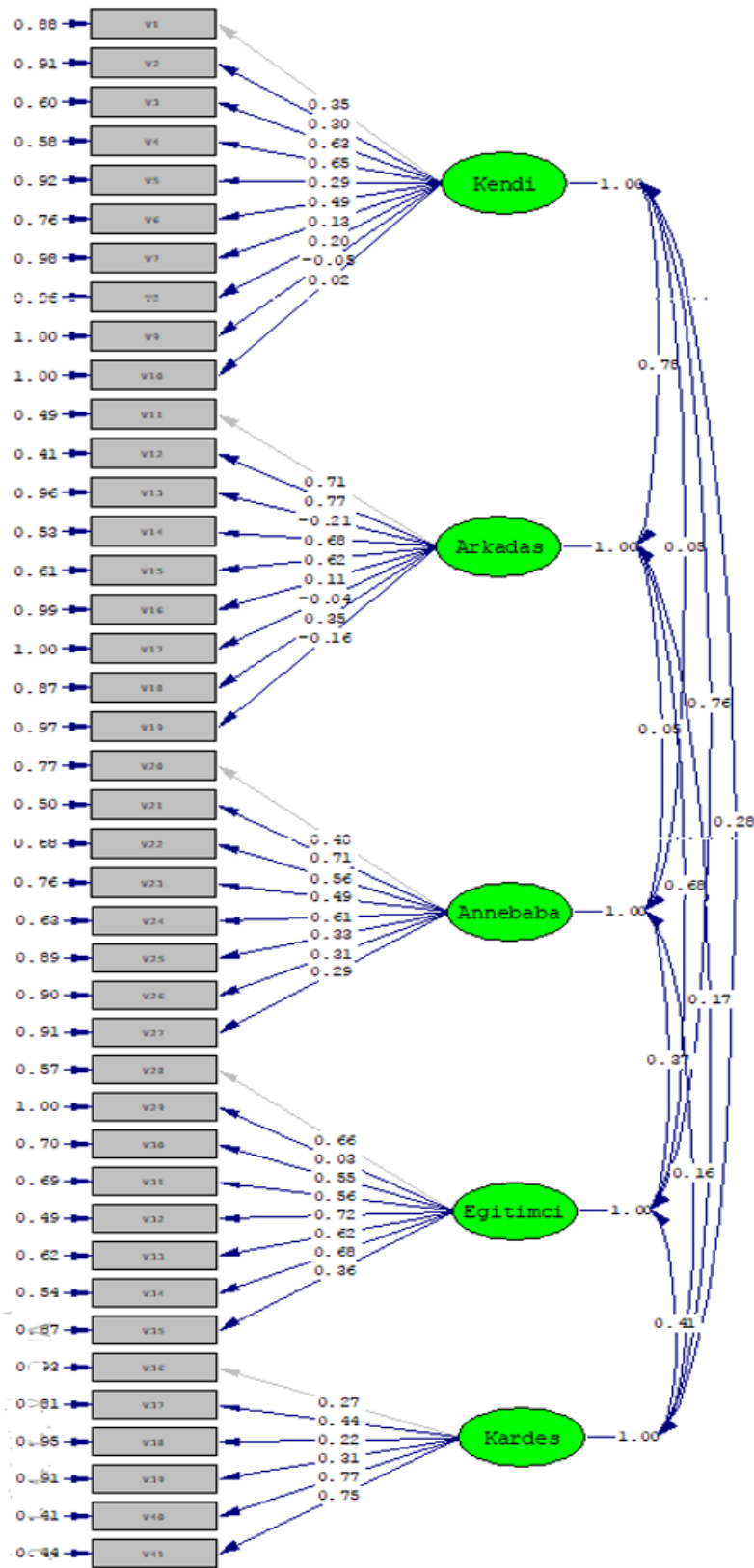
Kapsam geçerlik indeksi (KGQ) ise, =0,05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmektedir. Eğer ölçölmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGQ elde edilmelidir. KGQ>0,67 olduğundan ölçेđin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. KGQ değerleri alt boyutlar için geçerli olup, her bir alt boyut için, alt boyutta yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmektedir. Buna göre oluşturulan ölçme aracının kapsam geçerlilik indeksi Tablo 2,4'te gösterildiği gibi toplam 15 uzmandan. 82 olarak bulunmuştur. Buradan da $KGİ > KGÖ$ olduğundan **ölçeğin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı** olduğu belirlenmiştir.

b) Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, psikolojik olarak ortaya konulan bir yapıyı ya da özelliği, ölçme aracının ne derecede değerlendirdiği ile ilgilidir (Anastasi, 1988). Bu anlamda Cronbach (1970),'e göre yapı geçerliği, test puanlarından yapılacak çıkarımları desteklemek için kanıt toplama süreci olarak tanımlamaktadır. Yapı geçerliliği yapmak için kullanılan doğrulatoryıcı faktör analizi ise, gizil değerşkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA, daha önceden tanımlanmış

ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Ayrıca bu analiz, “kuramsal yapının” ya da “model” in doğrulanması amacıyla da kullanılmaktadır (Maruyama, 1998 akt. Çokluk ve ark., 2014). Bu açıdan DFA, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Kline, 2015). DFA’da, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce belirlenen bir hipotezin, teorinin ya da modelin sınanması söz konusudur ve yapı geçerliğinin incelenmesinde kullanılan temel yöntemlerden biridir (Tabachnick ve Fidell 2001).

Analiz sonucunda elde edilen yol şemasında ilk kontrol edilmesi gereken, gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeyidir. Gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değeri manidar olmayan maddelerin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Elde edilen yol şemasında M9, M10, M16, M17 ve M29’un manidar olmayan t değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte göstergelerin hata varyanslarının da kontrol edilmesi gerekmektedir. Analiz sonucunda elde edilen standartlaştırılmış çözümü gösteren yol şeması şu şekildedir.



Şekil 2.3 Standartlaştırılmış Çözüme İlişkin Yol Şeması

Yol şemasını gösteren Şekil 2.3 incelendiğinde t değeri manidar olmayan maddelerin hata varyanslarının da oldukça yüksek olduğu (0,99 veya 1) görülmektedir. Bunlara ek olarak maddelerin faktörle ilişkisinin bir ölçüsü olan faktör yük değerleri ve hata varyansları da incelenmiş ve M7, M8, M13 ve M19 maddelerinin düşük veya negatif faktör yük değeri verdiği (M7=0,13; M8=0,20; M13=-0,21; M19=-0,16) görülmüştür. Söz konusu göstergelerin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir.

M7 (Yetişkinlerle daha iyi anlaşırım), M8 (Arkadaşlıklarımı uzun süre devam ettirmekte zorlanırım), M9 (Okul arkadaşlarım arasında çok az yakın arkadaşım vardır) M10 (Kardeşlerimin bana karşı olumsuz duyguları olduğunu düşünürüm), M13 (Oyun ortamında arkadaşlarımın tercihleri arasında yer almam), M16 (Arkadaşlarım benim ders dışında oyun oynamak istemediğimi düşünürler), M17 (Arkadaşlarım derslerdeki açıklama ve sorularına anlam veremezler), M19 (Ders dışındaki faaliyetlerde arkadaşlarımın arasına katılmakta zorlanırım) ve M29 (Öğretmenlerim sınıf içerisinde diğer arkadaşlarıma daha fazla zaman ayırır) maddeleri çıkarılarak analiz tekrar yapılmış ve kullanılan kovaryans matrisi ve parametre kestirim yöntemine uygun olarak Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş Kikare değeri yorumlanmıştır.

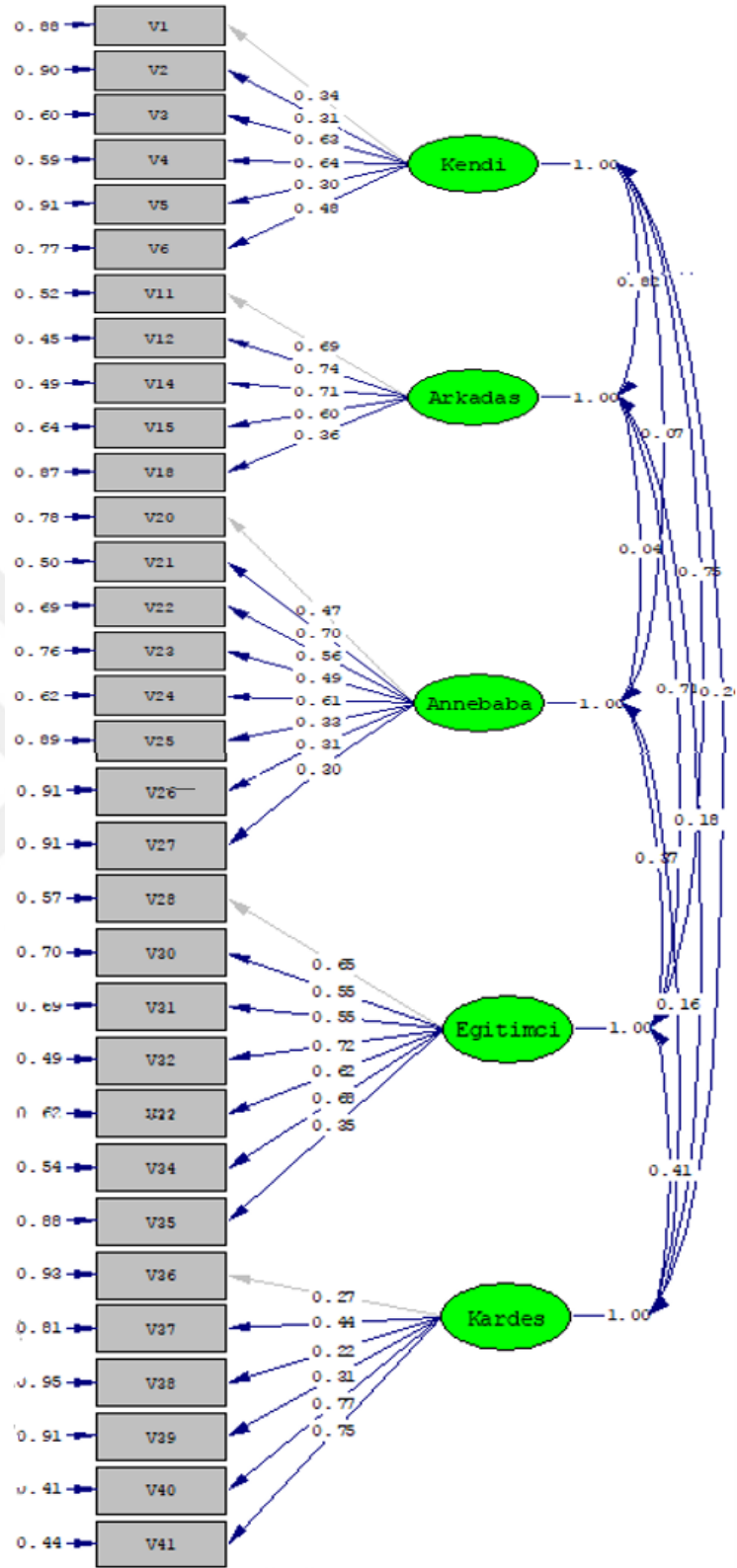
Yapılan analiz sonucunda gözlenen ile beklenen asimptotik kovaryans matrisleri arasındaki farkın (χ^2 değerinin) 0,01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir (Satorra-Bentler Ölçeklenmiş $\chi^2= 1210,86$ p = 0.00). Kikare testinde model uyumu için p değerinin manidar olmaması istenen bir durum olmasına rağmen Kikare testi örneklem büyüklüğünden doğrudan etkilendiği için p değerinin manidar bulunması normaldir. Bu nedenle model uyumu incelenirken p değeri ile birlikte diğer uyum indekslerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2014). χ^2 'nin serbestlik derecesine (sd) oranı incelendiğinde $\chi^2= 1210,86$ ve sd= 454 için $\chi^2/sd=2,66$ olarak elde edilmiştir. Büyük örneklemelerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel

uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2015). DFA analizi sonucu kestirilen Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri **0,067**'dir. **Bu değerin 0,08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir** (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Model uyumu, ölçülen değişkenler arasında gözlenen kovaryans matrisi ile beklenen kovaryans matrisinin ne oranda benzeştiğine karşılık gelmektedir (Çokluk ve ark., 2014). DFA'da ölçeğin faktör yapısının (modelin) geçerliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu analizde, söz konusu uyum indekslerinden örneklem büyüklüğünü de hesaba katan Karşılaştırmalı Uyum İndeksi CFI=0,89 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi NNFI=0,88 hesaplanmıştır. CFI ve NNFI indekslerinden 0,90'dan büyük veya eşit olması modelin veriye iyi düzeyde uyum gösterdiğinin bir ölçüsüdür.

Sonuç olarak DFA ile hesaplanan $\chi^2/sd=2,66$ oranının 3'ten, RMSEA değerinin (0,067) 0,08'den küçük olması, CFI ve NNFI'nin ise 0,90'a çok yakın değerlere sahip olması nedeniyle **modelin veriye iyi düzeyde uyum gösterdiği** yorumu yapılabilir. .

Ölçeğin 5 faktörlü yapısına ilişkin standartlaştırılmış faktör yüklerinin yer aldığı yol şeması Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4 Standartlaştırılmış Çözüme İlişkin Yol Şeması

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin 5 faktörlü modeli için ilk olarak faktörlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri elde edilen t değerleri ile kontrol edilmiştir. Tüm maddelerde gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin. 01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Şekil 2.3'te maddelere ilişkin hata varyansları incelendiğinde ise 0,41 ile 0,95 arasında değerler aldığı görülmektedir. Şekil 2.7 incelendiğinde maddelere ilişkin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,22 (M38) ile 0,77 (M40) arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde çocuğun kendine ilişkin üstün yeteneklilik algısı boyutunda faktör yük değerleri 0,30 (M5) ile 0,64 (M4); arkadaş boyutunda 0,36 (M18) ile 0,74 (M12); anne baba boyutunda 0,30 (M27) ile 0,70 (M21); eğitimci boyutunda 0,35 (M35) ile 0,72 (M32) arasında; kardeş boyutunda 0,22 (M38) ile 0,77 (M40) arasında değiştiği görülmektedir. M38'in faktör yük değeri 0,30'un altında olmasına rağmen t değeri manidar olduğu ve faktör yük değeri çok düşük olmadığı için modelde kalmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak model uyum indeksleri, t değerlerinin manidarlık düzeyleri, hata varyansları ve göstergelerin ilgili faktördeki standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin 36 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı diğer bir ifadeyle **veri tarafından desteklendiği ve veriye iyi düzeyde uyum sağladığı** belirlenmiştir.

Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamanın bir yolu da, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun incelenmesidir. Bir ölçeğin yapı geçerliği, o ölçeği oluşturan alt ölçekler arası korelasyonların hesaplanması yoluyla da ele alınmaktadır (Şencan, 2005). Bu amaçla, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği'nin 5 alt boyutu arasındaki korelasyonlar ile boyut-toplam puan arası Spearman sıra farkları korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 2.5'de verilmiştir.

Çizelge 2.5 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Boyutlar Arası ve Boyut-Toplam Puan Arası Korelasyonlar (N=493)

Alt Boyutlar	Kendi	Arkadaş	Anne Baba	Eğitimci	Kardeş
Kendi	-	,537**	,096	,471**	,210**
Arkadaş		-	,098	,495**	,211**
Anne Baba			-	,344**	,259**
Eğitimci				-	,365**
Kardeş					-
Toplam	,645**	,652**	,569**	,800**	,618**

**p < 0,01

Çizelge 2.5 incelendiğinde anne baba, arkadaş ve Çocuğun Kendisi alt boyutu arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı, kardeş boyutunun Çocuğun Kendisi, arkadaş ve anne baba boyutu ile ise düşük düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda alt boyutlardan elde edilen puanlar kendi içerisinde değerlendirilebilirken, ölçeğin tamamından bir toplam puan elde edilememiştir.

Sonuçta Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği' nin geçerlilik çalışması sonucunda modelin veriye iyi düzeyde uyum gösterdiği, veri tarafından desteklendiği ve veriye iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür.

4.Aşama: Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bireylerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilmektedir. Ölçme sonuçlarının birbiriyle tutarlı olması, ölçme aracının ölçülen özelliği, kararlı bir şekilde ölçtüğünün göstergesidir. Ölçme aracından elde edilen puanların güvenirligi, testin ölçme hatasına bağlıdır. Bu açıdan, güvenilirlik, ölçme sonuçlarının ölçme hatalarından arınlık derecesi olarak tanımlanabilir (Tekin, 1997; Baykul, 2010; Turgut ve Baykul, 2012). Güvenirlik yöntemleri tek uygulamaya ve iki uygulamaya dayalı yöntemler olarak iki grupta incelenmektedir.

Bu çalışmada *Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği*'nden elde edilen puanların güvenirligini belirlemek amacıyla **Cronbach Alpha** iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğe ait güvenirlik kestirimleri aşağıda gösterilmektedir.

Çizelge 2.6 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin Alt boyutlarına İlişkin Güvenirlik Kestirimleri

Alt Boyut	Cronbach Alfa (N=375)
Çocuğun Kendisi	0,621 (6 madde)
Arkadaş	0,754 (5 madde)
Anne Baba	0,771 (8 madde)
Eğitimci	0,787 (7 madde)
Kardeş	0,627 (6 madde)

Genel olarak literatürde psikolojik yapıda tasarlanmış bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması puanların güvenirligi için yeterli görülmekle birlikte (Büyüköztürk, 2012), madde sayısının az olması durumunda 0,50 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır. Geçerlik güvenirlik için toplam 300 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu ölçeğin geçerlik ve

güvenirliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve iç tutarlık anlamında güvenilirliği belirlenmiştir.

2.4.2 Nitel Araştırma Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nitel desenle tasarlanan verilerin toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formunun hazırlanmasında öncelikle araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuş ve konu hakkında literatür taraması yapılmıştır. İlgili literatür araştırması sonucunda bu çalışma kapsamında yer alabilecek soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan, nitel çalışmada yer alabilecek soru sayısı göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış *Görüşme Formu*'nun soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alacak sorularla alakalı toplam yedi alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların tamamı üstün yetenekli çocuklar ile çalışan ya da üstün zekâ ve yetenekli tanısı almış bireyler üzerine çalışmalarını sürdüren alan uzmanlarından oluşmaktadır. Uzmanlardan, hazırlanan formların kapsam geçerliğine ilişkin; sorular hakkında araştırmanın amacına uygunluğu, dilin açık ve doğru bir şekilde kullanılması, soruların anlaşılabilirliği gibi konularda düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Görüşme Formu, araştırmanın amacı ve nitel çalışmaya uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin

değerlendirmeyi sistematik olarak belirtebilmeleri amacıyla, araştırmacı tarafından uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan formda her soru için, "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" kategorileri düzenlenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda sunulan görüşler ve formda belirtilen diğer kısımlar dikkate alınarak 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' na son şekli verilmiştir. Görüşme Formuna son şeklinin verilmesinin ardından formun anlaşılabilirliğini ve yaklaşık uygulama süresini belirlemek ve de uygulamadan önce gerekli düzeltmeleri yapmak için görüşme formunun pilot uygulaması, üstün yetenekli tanısı almış bir erkek çocuğun annesi ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda sorularla alakalı edilen izlenimlere dayanarak gerekli düzenlemeler tekrar gözden geçirilmiş ve görüşme formu, araştırmada kullanılmak üzere son şeklini almıştır. *Görüşme Formu'* nda annelere; bebeklikten bu yana çocuklarının genel gelişim özellikleri, çocuklarının aile üyeleri ile olan iletişim ve etkileşimleri, tanı alma süreci, çocukları tanı aldıktan sonra gözlemledikleri farklılıklar ve değişen dinamikler, çocuklarının duygusal özellikleri ve onlara ilişkin beklentiler ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

2.5 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yürütülmesi sebebiyle, okullarda çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için yasal olarak MEB izinleri ve etik kurul onayları alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği okul ve kurumların müdürleri ile görüşülmüş, çalışma ile detaylı bilgi sunulmuştur. Veri toplama aşaması öncesinde, çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirileceği gruptaki geçerlik güvenirlik çocuklarına ve ölçeklerin uygulanacağı ikinci gruba araştırmanın amacı ve içeriği konusunda detaylı bilgiler verilmiştir. Çocuklara çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, çalışmaya katılmayı kabul eden çocukların bile diledikleri zaman çalışmadan çekilme hakları olduğu belirtilmiş ve tamamına 'Bilgilendirilmiş Gönüllülük Olur Formu' sunulmuştur. Formu doldurarak çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden çocuklar ile çalışmanın nicel boyutu gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya

gönüllü katılmayı kabul eden çocuklara sunulan tüm ölçekler sakın, aydınlık ve kendi seçtikleri bir ortamda uygulanmıştır. Uygulama öncesi çocukların uygulayıcıya ve ortama uyum sağlamaları için, araştırmacının kendini tanıtmayı ile başlayan kısa sohbetler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ölçek maddelerinde çocukların ihtiyaç duydukları durumlarda açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda çalışmaya dâhil edilen anneler, BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi)' lerde görev yapan ya da üstün yetenekli çocuklarla çalışmalarını yürüten uzmanların, çocukların etiketlenme durumları ve duygusal zekâ düzeylerini göz önünde bulundurarak yönlendirmeleri yoluyla belirlenmiştir. Öğretmenler ve uzmanlar tarafından araştırmacıya yönlendirilen çocukların çalışmaya gönüllü olarak katılımının sağlanması için '*Bilgilendirilmiş Gönüllülük Olur Formu*' her çocuklara sunulmuş ve gönüllü olarak çalışmaya katılma ile ilgili olur imzaları alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden annelerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, sessiz bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi amacıyla annelere yöneltilen sorular *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları* şeklinde düzenlenmiş, gerektiğinde araştırmacı tarafından ek soruların eklenmesine de olanak sağlanmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış, kayıtlarda hiçbir katılımcının kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Görüşmeler sonunda alınan her kayıt deşifre edilerek çocukların verdikleri cevaplar aynen yazılmış ve bu dokümanlar üzerinden gerekli analizler yapılmıştır.

2.6 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde, nicel ve nitel araştırma yöntemi ile elde edilen verilerin analizi ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın nicel boyutundan elde edilen veriler, IBM SPSS 23.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Öncelikle nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi uygulanmıştır. Gruplar arasında ölçek puanlarının farklılığı incelenirken, ölçek puanlarının her bir grupta ayrı ayrı normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. normal dağılıma uygunluk için testlerle incelenmek istendiğinde sıklıkla kullanılan iki test yöntemi vardır. Bunlardan birincisi Shapiro-Wilk, ikincisi ise Kolmogorov-Smirnov yöntemidir (Alpar, 2010). 50'den büyük örnekleme sahip değişkenlerde Kolmogorov-Smirnov , 50'den küçük örnekleme sahip değişkenlerde ise Shapiro-Wilk testi sonucu dikkate alınır (Büyüköztürk, 2004; Özdamar 2005). Bu doğrultuda bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlar dikkate alınmıştır. Ayrıca gruplar arasında ölçek puanlarının farklılığı incelenirken, ölçek puanlarının her bir grupta ayrı ayrı normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Test sonucunun anlamlı olmaması durumunda puanların dağılımının normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır $p>0,05$. Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği ve alt boyut puanlarının gruplara göre normallik testi sonuçları Çizelge 2.7'de yer almaktadır.

Çizelge 2.7 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçekleri Arasındaki Normallik Testi

Normallik testi			
	İstatistik	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		sd	p
Çocuğun kendi	,127	122	,000
Arkadaş	,099	122	,005
Anne baba	,158	122	,000
Eğitimci	,111	122	,001
Kardeş	,103	122	,003
Öz bilinç	,077	122	,074
Duygu yön.	,074	122	,100
Duygu güdü.	,072	122	,182
Empati	,106	122	,002
Sosyal beceriler	,093	122	,011
Duygusal zekâ	,068	122	,200

Çizelge 2.7 incelendiğinde, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçeklerinden arkadaş alt ölçeği dışında çocuğun kendisi, anne baba, eğitimci ve kardeş alt ölçeklerinin normal dağılım göstermediği, Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçeklerinden ise empati ve sosyal beceriler alt boyutlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Kolmogorov-Smirnov Testi yanında sonuçlardan elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek için ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değeri -1 ve +1 sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011).

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği ve alt boyut puanlarının ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Çizelge 2.8’de gösterilmektedir.

Çizelge 2.8 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Çarpıklık		Basıklık		
	Varyans	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Çocuğun kendisi	9,392	-,402	,219	,423	,435
Arkadaş	4,962	,069	,219	-,205	,435
Anne baba	8,636	-,122	,219	,423	,435
Eğitimci	5,006	-,538	,219	,971	,435
Kardeş	4,381	,009	,219	-,540	,435
Öz bilinç	21,873	-,067	,219	-,271	,435
Duygu yön	22,132	-,138	,219	1,483	,435
Duygu güdü	19,451	-,150	,219	-,140	,435
Empati	11,029	-,177	,219	,116	,435
Sosyal Bec.	25,715	-,368	,219	,325	,435
Duygusal Zekâ	298,352	-,514	,219	,701	,435

Çizelge 2.8 incelendiğinde, çocuğun kendisi, anne baba, eğitimci, öz bilinç, duygu yönlendirme, duygu güdüleme, empati ve sosyal beceriler alt boyutlarında dağılımın negatif çarpık olduğu görülmektedir. Arkadaş ve kardeş alt boyutlarında ise dağılımın pozitif çarpıklık şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda basıklık ve çarpıklık puanlarına göre Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçeklerinden çocuğun kendisi, arkadaş, anne baba, eğitimci, kardeş alt ölçeklerinin normal dağılım göstermediği, Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği öz bilinç, duygu güdü, empati, sosyal beceriler alt boyut puanlarının ve toplam puanın normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği alt boyut ve toplam puana ait normallik testi ile çarpıklık ve basıklık sapma değerlerinden birinin normal dağılım göstermesi parametrik yöntemlerin tercih edilmesinde yeterli olup, bu çalışmanın normallik dağılım sonuçları da görüş doğrultusunda belirlenmiştir.

Normallik testi ile çarpıklık ve basıklık sapma değerleri yanında ayrıca tüm değişkenlere ilişik tek tek yeniden normallik testi ve çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tüm değişkenler için normallik testi ve çarpıklık ve basıklık değeri herhangi birinin alt gruplarda normal dağılımı sağlaması durumunda parametrik, ikisinin de normal dağılımı sağlamadığı durumlarda parametrik olmayan yöntemler benimsenmiştir. Bu elde edilen sonuçlar doğrultusunda nicel boyuttun analizi şu şekilde gerçekleşmiştir.

- Araştırmanın nicel bölümünde Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarında değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, uygulanan grupta normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda ikili değişkenler için, ilişkisiz örneklemeler için t-testi ve ikiden fazla değişkenler için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını

Belirleme Ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre çocuğun kendisi, arkadaş ve kardeş alt boyutlarında, anne öğrenim durumu değişkeninde çocuğun kendisi, arkadaş, anne baba ve kardeş alt boyutlarında, baba öğrenim durumu değişkeninde çocuğun kendisi, arkadaş, anne baba ve kardeş alt boyutlarında, kardeş sayısı değişkeninde ise anne baba ölçeği dışında tüm alt boyutlarda t-testi kullanılmıştır. Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nde ise cinsiyet değişkenine göre öz bilinç, duygu yönetme, duyguları güdüleme, empati ve duygusal zeka toplam puanında, anne öğrenim durumu değişkenine göre öz bilinç, duyguları güdüleme, empati, sosyal beceriler, duygusal zeka toplam puanında, baba öğrenim durumu değişkenine göre öz bilinç, duyguları güdüleme, empati, sosyal beceriler ve duygusal zeka toplam puanında, kardeş sayısı değişkeninde ise öz bilinç, duyguları güdüleme, empati, sosyal beceriler ve duygusal zeka toplam puanında t-testi kullanılmıştır. Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin yaş değişkenine göre, arkadaş ve kardeş alt boyutlarında, Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nde ise yaş değişkenine göre öz bilinç, duyguları güdüleme, sosyal beceriler alt boyutları ile toplam puanda varyans analizi kullanılmıştır.

- Normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda t-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney-U testi ile varyans analizi (ANOVA) parametrik olmayan karşılığı Kruskal-Wallis analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre, anne baba ve eğitimci alt boyutlarında, anne öğrenim durumu değişkenine göre eğitimci alt boyutunda, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nde ise cinsiyet değişkenine göre, ve sosyal beceriler alt boyutunda, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu değişkenine göre de duyguları yönetme alt boyutunda Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme

Algısını Belirleme Ölçeğinin yaş değişkenine göre, çocuğun kendisi, anne baba ve eğitimci alt boyutlarında, Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nde ise yaş değişkenine göre, duyguları yönetme ve empati alt boyutlarında Kruskal-Wallis analizi kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ile ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği alt boyut ve toplam puanlar arasındaki ilişkinin sayısal olarak ifade edilmesi için korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan değişkenlerden elde edilen puanlar sürekli olduğu için korelasyon değerleri için **Pearson korelasyon katsayısı** kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel desenle tasarlanarak elde edilen verilerinin analizinde öncelikle ses kaydı yapılarak yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler, *betimsel analiz* kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden hazırlanmış temalara göre düzenlenebileceği gibi, araştırma sırasında ortaya çıkan sorular ya da boyutlar da dikkate alınarak sunulabilmektedir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulmasıdır. Bu amaçla, bireylerin görüşleri doğrudan alıntılarla verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve temalar ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Çocukların kimliğinin gizli tutulması açısından, görüşme esnasında katılımcılar K1 (Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2) olarak kodlanmış, bazı katılımcı görüşleri bulgular bölümünde doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel desen kullanılarak elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Nicel Yöntem Kullanılarak Elde Edilen Bulguları

Bu bölümde öncelikle Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda her iki ölçek kullanılarak alınan verilerden elde edilen bulgular aşağıda gösterilmektedir.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısının Belirlenmesi Ölçeği' ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısının Belirlenmesi Ölçeği' ne İlişkin yapılan betimsel istatistikler ve değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 3.1 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri (N=122)

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ranj	Minimum	Maksimum	Ortalama	S.s
Çocuğun Kendisi (7 madde)	122	16,00	7,00	23,00	15,475	3,064
Arkadaş (8 madde)	122	11,00	14,00	25,00	19,467	2,227
Anne Baba (8 madde)	122	15,00	8,00	23,00	16,713	2,938
Eğitimci (7 madde)	122	14,00	7,00	21,00	15,418	2,237
Kardeş (6 madde)	122	9,00	9,00	18,00	14,237	2,093

Çizelge 3.1 incelendiğinde çocukların Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile toplam puan incelendiğinde, çocukların Çocuğun Kendisi (7 madde; ortalama=15,475), arkadaş (8 madde ortalama=19,467) anne baba (8 madde: ortalama=16,713), eğitimci (7 madde: ortalama=15,418) ve kardeş (6 madde: ortalama=14,237) olmak üzere tüm alt boyutlardan ortalamaya yakın puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak arkadaş (8 madde) ve Çocuğun Kendisi(7 madde) alt boyutlarından madde sayıları da dikkate alındığında, ortalamanın üzerinde puanlar alarak daha öne çıktıkları görülmüştür.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş ve Kardeş Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Cinsiyete göre çocukların kendileri, arkadaşları ve kardeşlerine ilişkin üstün yeteneklilik durumunu nasıl değerlendirdiği ile sonuçların anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin sonuçları Çizelge 3,3'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.2 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Çocuğun Kendisi	Kız	61	15,377	3,105	120	0,353	0,725	0,001
	Erkek	61	15,573	3,047				
Arkadaş	Kız	61	19,213	2,511	111,463	1,263	0,209	0,014
	Erkek	61	19,721	1,889				
Kardeş	Kız	61	14,098	2,181	120	0,734	0,464	0,004
	Erkek	61	14,377	2,009				

Çocukların kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik durumunu nasıl değerlendirdiği ile sonuçların anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin sonuçlarını gösteren Çizelge 3.2 incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir, [t(120)=0,353, p>.05].

Ortalama puanların karşılaştırılmasında hipotez testi sonuçlarının yorumlanmasında dikkate alınan bir başka istatistik de etki büyüklüğüdür. En sık kullanılan etki büyüklüğü eta-kare (η^2) korelasyon katsayısıdır. Eta-kare bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. Sırasıyla 0,01; 0,06 ve 0,14 küçük; orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,001 olduğu yani çok küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre cinsiyet kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik durumunu nasıl değerlendirdiği ile sonuçların %0,1'ini açıkladığı görülmektedir.

Çocukların arkadaşlarına ilişkin üstün yeteneklilik durumunu nasıl değerlendirdiği ile sonuçların cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin sonuçlarını gösteren çizelge incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t(111,4)=1.263, p>.05.$] Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,014 olduğu yani çok küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre cinsiyetin çocukların arkadaşlarının üstün yetenekliliğinin değerlendirilmesine ilişkin puanlarının %0,014'ünü açıkladığı görülmektedir.

Kardeş alt boyut ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, ($p>0,05$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre çok düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Anne Baba ve Eğitimci Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.3 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Anne Baba ve Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki Büyüklüğü
Anne Baba	Kız	61	60,66	3700,50	1809,500	,792	0,264	0,024
	Erkek	61	62,34	3802,50				
Eğitimci	Kız	61	62,93	3838,50	1773,500	,652	0,451	0,041
	Erkek	61	60,07	3664,50				

Anne baba ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, [U=1809,500; p>0,05]. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre çok düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Eğitimci alt boyut ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, [U=1773,500; p>0,05]. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre çok düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Anne Baba ve Eğitimci Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.4 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Anne baba ve Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Çocuğun Kendisi	10	26	15,5942	80,19	3	10,194	0,017
	11	33	14,7879	54,42			
	12	33	14,8788	54,05			
	13	30	15,4000	61,28			
Anne Baba	10	26	16,9565	65,56	3	0,843	0,839
	11	33	16,6667	63,17			
	12	33	16,8182	60,15			
	13	30	16,3000	57,63			
Eğitimci	10	26	15,3913	62,21	3	0,356	0,949
	11	33	15,4545	62,89			
	12	33	15,2727	58,42			
	13	30	15,4000	62,73			

Çalışmaya katılan çocukların Çocuğun Kendisi alt ölçek puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, [χ^2 (sd=3, n=122)]. Bu bulgu, yaş

değişkeninin çocukların kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik düşüncesi üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek üstün yeteneklilik etiket düşüncesine sahip grubun 10 yaşındakiler olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğunun belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre, 12-10 ve 11-10 yaş grupları arasındaki farkların da istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür, ($p < .05$).

Çalışmaya katılan çocukların anne babalarına ilişkin puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, [χ^2 (sd=3, n=122)]. Bu bulgu, yaşın çocukların anne babalarının üstün yeteneklilik durumu üzerinde farklı etkilere sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir, ($p > .05$).

Çalışmaya katılan çocukların eğitimcilerle ilişkin puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, [χ^2 (sd=3, n=122)]. Bu bulgu, yaşın çocukların eğitimcilerinin üstün yeteneklilik durumu üzerinde farklı etkilere sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir, ($p > .05$).

Üstün Yeteneklilerin Etiketleme Algısını Belirleme Ölçeği Arkadaş ve Kardeş Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Arkadaş ve kardeş alt ölçeği puanlarının, faktörün her bir düzeyinde yani tüm yaş gruplarında normal dağılması, puanların eşit aralık ölçeğinde olması nedeniyle, puanlar arasında yaşa göre fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi

yapılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliği Levene F testi ile test edilmiş, buna göre varyansların homojen olduğu görülmüştür, $p > .05$.

Çizelge 3.5 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Arkadaş ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS
Arkadaş	10	26	20,3846	2,45075
	11	33	19,1212	2,28798
	12	33	19,7273	1,79012
	13	30	18,7667	2,17641
Kardeş	10	26	20,3846	2,45075
	11	33	19,1212	2,28798
	12	33	19,7273	1,79012
	13	30	18,7667	2,17641
TOPLAM	4	122	19,4672	2,22749

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Arkadaş	Gruplar Arası	42,788	3	14,263	3,018	,033	0,0713
	Gruplar İçi	557,581	118	4,725			
Toplam		600,369	121				
Kardeş	Gruplar Arası	32,721	3	10,907	2,588	,056	0,0617
	Gruplar İçi	497,386	118	4,215			
Toplam		530,107	121				

Analiz sonuçları incelendiğinde arkadaş alt ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir, $[F(3,118)=3,018, p < .05]$. Başka bir deyişle çocukların arkadaşları tarafından üstün yeteneklilik etiketine ilişkin algılarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği söylenebilir. Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu Scheffe çoklu karşılaştırma testi ile incelendiğinde, basit yani ikili karşılaştırmaların hiçbirinin anlamlı olmadığı görülmüştür; $p > .05$. ANOVA tüm olası karşılaştırmaları: ikili (basit) ve ikili olmayan kompleks karşılaştırmaları

yapmaktadır. ANOVA sonucunun anlamlı olması, ikili karşılaştırmalardan herhangi birinin anlamlı olmasını gerektirmez, kompleks karşılaştırmaların anlamlı olabileceği durumlar da vardır.

Eta kare değerinin yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranının 0,0713 olduğu görülmektedir. Buna göre bağımlı değişkendeki yani arkadaş alt ölçeğindeki varyansın %7,13'ü yaş grupları değişkeni açıklamaktadır yorumu yapılabilir. Çocukların kardeş alt ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(2,588) p>.05$.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş, Anne baba ve Kardeş Alt Boyutunun Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.6 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş, Anne baba ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Çocuğun Kendisi	İlk, orta ve lise	69	15,594	3,021	120	0,487	0,627	0,002
	Lisans ve üstü	53	15,321	3,143				
Arkadaş	İlk, orta ve lise	69	19,652	2,188	120	1,047	0,297	0,009
	Lisans ve üstü	53	19,226	2,276				
Anne Baba	İlk, orta ve lise	69	16,957	2,741	120	1,044	0,298	0,009
	Lisans ve üstü	53	16,396	3,176				
Kardeş	İlk, orta ve lise	69	14,304	2,095	120	0,400	0,690	0,001
	Lisans ve üstü	53	14,151	2,106				

Çizelge 3.6 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların kendilerine alt ölçek puanının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, [(p>.05, n=122)].

Çalışmaya katılan çocukların arkadaş alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı göstermektedir, [(p>.05, n=122)]. Arkadaş alt ölçek puanının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, [(p>.05, n=122)]. Kardeş alt boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir, [t(0,400)=p>.05]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,001 olduğu yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Eğitimci Alt Boyutunun Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.7 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu

Anne Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
İlk, orta lise	69	61,49	4242,50	1827,500	,996	0,005	0,000
Lisans ve üstü	53	61,52	3260,50				

Eğitimci alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [U=1827,500; p>0,05]. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre çok düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. (0,1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş, Anne Baba ve Kardeş Alt Boyutunun Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.8 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Çocuğun Kendisi, Arkadaş, Anne Baba ve Kardeş Alt Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Çocuğun Kendisi	İlk, orta ve lise	55	15,800	2,697	120	1,060	0,291	0,009
	Lisans ve üstü	67	15,209	3,333				
Arkadaş	İlk, orta ve lise	55	19,618	2,240	120	0,677	0,500	0,004
	Lisans ve üstü	67	19,343	2,226				
Anne Baba	İlk, orta ve lise	55	16,891	2,551	120	0,604	0,547	0,003
	Lisans ve üstü	67	16,567	3,234				
Kardeş	İlk, orta ve lise	55	14,382	2,164	120	0,688	0,493	0,004
	Lisans ve üstü	67	14,119	2,041				

Çizelge 3.8 incelendiğinde Çocuğun Kendisi alt ölçek puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(1,060)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,009 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Arkadaş alt ölçek puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,677)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,004 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Anne baba alt ölçek puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,604)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,003 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Kardeş alt ölçek puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,688)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,004 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Eğitimci Alt Boyutunun Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.9 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Eğitimci Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu

Baba Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
İlk, orta lise	55	62,41	3432,50	1792,500	,795	0,260	0,024
Lisans ve üstü	67	60,75	4070,50				

Çizelge 3.9 incelendiğinde eğitimci alt boyutunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $[U=1792,500; p>0,05]$. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre çok düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.10 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Çocuğun Kendisi	Bir kardeş	75	15,4667	3,13797	119	0,329	0,743	0,001
	İki kardeş	46	15,6522	2,79060				
Arkadaş	Bir kardeş	75	19,773	2,311	119	1,869	0,500	0,029
	İki kardeş	46	19,000	2,033				
Anne Baba	Bir kardeş	75	16,7600	2,98120	119	0,155	0,877	0,000
	İki kardeş	46	16,6739	2,92160				
Eğitimci	Bir kardeş	75	15,4667	1,82574	119	0,179	0,858	0,000
	İki kardeş	46	15,3913	2,80062				
Kardeş	Bir kardeş	75	14,3733	2,03200	119	0,733	0,465	0,004
	İki kardeş	46	14,0870	2,16873				

Çizelge 3.10 incelendiğinde Çocuğun Kendisi alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, [$t(0,329)=p>.05$]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,001 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Arkadaş alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, [$t(1,869)=p>.05$]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin

0,029 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Anne baba alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,155)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,000 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Eğitimci alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,179)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,000 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Kardeş alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,733)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,004 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği' ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği' ne İlişkin yapılan betimsel istatistikler ve değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 3.11 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Alt Ölçeklerinin ve Toplam Duygusal Zekâ Puanının Betimsel İstatistikleri (N=122)

Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ranj	Minimum	Maksimum	Ortalama	S.s
Öz bilinç (12 madde)	122	25,00	24,00	49,00	38,860	4,676
Duygu yön. (15 madde)	122	30,00	37,00	67,00	54,000	4,704
Duygu güdü.(14 madde)	122	23,00	34,00	57,00	45,106	4,410
Empati (12 madde)	122	18,00	29,00	47,00	38,319	3,321
Sosyal Bec. (16 madde)	122	25,00	54,00	79,00	68,655	5,071
Duygusal Zekâ (72 madde)	122	96,00	184,00	280,00	244,942	17,272

Çizelge 3.11 incelendiğinde çocukların Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile toplam puan incelendiğinde, çocukların öz bilinç (12 madde; ortalama=38,860), duyguları yönetme (15 madde ortalama=54,000) duyguları güdüleme (14 madde: ortalama=45,106), empati (12 madde: ortalama=38,319), sosyal beceriler (16 madde: ortalama=68,655) alt boyutlarının tamamında ortalama ya da ortalamaya yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Ancak sosyal beceriler alt boyutundan ve sırasıyla duygu yönetme ile duygu güdüleme alt boyundan alınan ortalama puanların diğer alt boyutlara oranla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca en düşük puan ortalama puanlar empati ve öz bilinç alt boyutlarından alınmıştır. Buna rağmen üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamanın üzerindedir; (72 madde; ortalama=244,942).

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Güdüleme, Empati Alt Boyutlarının Cinsiyete Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.12 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Güdüleme, Empati Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öz bilinç	Kız	61	39,623	4,4165	120	1,817	0,072	0,027
	Erkek	61	38,098	4,8398				
Duyguları Güdüleme	Kız	61	45,639	4,163	120	1,339	0,183	0,015
	Erkek	61	44,574	4,617				
Empati	Kız	61	39,082	2,911	120	2,595	0,011	0,053
	Erkek	61	37,557	3,547				
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	Kız	61	249,623	14,003	120	3,097	0,002	0,074
	Erkek	61	240,262	19,002				

Çocukların öz bilinç alt ölçek puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir, [t(1,817)=p>.05]. Duyguları güdüleme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [t(1,339)=p>.05]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,015 olduğu yani küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre cinsiyetin çocukların duyguları güdülemesine ilişkin %0,015'ini açıkladığı görülmektedir.

Empati alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır [t(1,339)=p<.05]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,053 olduğu yani küçük etki düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre cinsiyetin çocukların empati boyutuna ilişkin %0,053'ünü açıkladığı görülmektedir.

Çizelge 3.12 incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, [t(3,097)=p<.05]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,074 olduğu yani küçük etki düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Buna göre cinsiyetin çocukların duygusal zekâ boyutuna ilişkin %0,074'ünü açıkladığı görülmektedir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme ve Sosyal Beceriler Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.13 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme ve Sosyal Beceriler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki Büyüklüğü
Duyguları Yönetme	Kız	61	73,53	4485,50	1126,500	,000	3,769	0,341
	Erkek	61	49,47	3017,50				
Sosyal Beceriler	Kız	61	70,65	4309,50	1302,500	0,004	2,864	0,259
	Erkek	61	52,35	3193,50				

Duyguları yönetme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [U=1126,500; p<05] . Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre orta ya da ileri düzeyde etkili olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Çocukların sosyal beceriler alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır, [U=1302,500; p>0,05]. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz Bilinç, Duyguları Yönetme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.14 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Yönetme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öz bilinç	10	26	38,7391	35,77	3	19,516	0,000
	11	33	39,3636	65,17			
	12	33	39,4848	65,02			
	13	30	40,6000	75,90			
Duyguları Yönetme	10	26	53,4203	39,54	3	15,013	0,002
	11	33	54,1212	61,97			
	12	33	54,7576	66,12			
	13	30	55,8333	74,93			
Empati	10	26	44,8696	46,75	3	9,393	0,024
	11	33	38,0909	58,23			
	12	33	38,6364	64,26			
	13	30	39,4000	74,85			
Sosyal Beceriler	10	26	68,2319	49,83	3	6,561	0,087
	11	33	68,0303	57,55			
	12	33	68,9697	64,38			
	13	30	70,2667	72,80			
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	10	26	243,5797	38,12	3	18,338	0,000
	11	33	244,9697	60,39			
	12	33	247,2424	66,27			
	13	30	252,2667	77,73			

Çalışmaya katılan çocukların öz bilinç puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, [F(3,118)=7,403, p<.05].Bu bulgu, yaşın çocukların öz bilinçleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek öz bilinç puanına sahip grubun 13 yaşındakiler olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasındaki farkın manidar olduğu Scheffee çoklu karşılaştırma testi ile incelendiğinde, basit yani ikili karşılaştırmalardan 10-11, 10-12, 10-13 yaş grupları arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür; (p<.05).

Yapılan analiz sonucunda hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğunun belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre, 10-12, 10-11 ve 10-13 yaş grupları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, ($p < .05$).

Çalışmaya katılan çocukların duyguları yönetme puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, [χ^2 ($sd=3$, $n=122$)]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,097 olduğu yani orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre cinsiyet çocukların duygu yönetme puanlarındaki değişimin %9,7'sini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu, yaşın çocukların duyguları yönetmeleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duyguları yönetme puanına sahip grubun 13 yaşındakiler olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğunun belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre, 10-12 ve 10-13 yaş grupları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, ($p < .05$).

Analiz sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların empati puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, (χ^2 ($sd=3$, $n=122$)). Bu bulgu, yaşın çocukların empati kurma becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek empati puanına sahip grubun 13 yaşındakiler olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğunun belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre,

10-13 yaş grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, ($p < .05$).

Çalışmaya katılan çocukların sosyal becerilerin kullanımına ilişkin puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, [χ^2 (sd=3, n=122)]. [F(3,118)=1,988, $p > .05$] Bu bulgu, yaşın çocukların sosyal becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle çocukların sosyal beceri puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çalışmaya katılan çocukların duygusal zekâ toplam puanının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, [χ^2 (sd=3, n=122)]. [F(3,118)=6,567, $p < .05$]. Bu bulgu, yaşın çocukların duygusal zekâ puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal zekâ puanına sahip grubun 13 yaşındakiler olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde çocukların duygusal zekâ ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasındaki farkın manidar olduğu Scheffe çoklu karşılaştırma testi ile incelendiğinde, basit yani ikili karşılaştırmalardan 10-12, 10-13 yaş grupları arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür; ($p < .05$).

Yapılan analiz sonucunda hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğunun belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre, 10-12 ve 10-13 yaş grupları arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür, ($p < .05$).

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Güdüleme Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Basıklık ve çarpıklık değerleri ve ($N < 50$ olduğu için) Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde normal dağılmayan duygu yönetme, empati ölçekleridir. Duyguları güdüleme alt ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri aşağıda gösterilmektedir.

Çizelge 3.15 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Güdüleme Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş grupları	N	\bar{X}	SS
10	26	43,1923	4,56087
11	33	45,3636	4,77505
12	33	45,3939	4,36563
13	30	46,1667	3,52414
Toplam	122	45,1066	4,41037

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	133,894	3	44,631	2,373	,074	0,0569
Gruplar İçi	2219,720	118	18,811			
Toplam	2353,615	121				

Analiz sonuçları incelendiğinde çocukların duyguları güdüleme alt ölçek puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [$F(2,373) = p > 05$]. Başka bir deyişle çocukların duyguları güdüleme puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları güdüleme, Empati, Sosyal beceriler Alt Boyutları ve Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.16 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları güdüleme, Empati, Sosyal beceriler Alt Boyutları ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Ölçeği Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öz bilinç	İlk, orta ve lise	69	38,739	4,683	120	0,326	0,745	0,001
	Lisans ve üstü	53	39,018	4,708				
Duyguları güdüleme	İlk, orta ve lise	69	44,87	4,218	120	0,676	0,501	0,004
	Lisans ve üstü	53	45,41	4,677				
Empati	İlk, orta ve lise	69	38,318	3,075	120	0,003	0,997	0,000
	Lisans ve üstü	53	38,321	3,647				
Sosyal beceriler	İlk, orta ve lise	69	68,232	5,264	120	1,054	0,294	0,009
	Lisans ve üstü	53	69,207	4,801				
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	İlk, orta ve lise	69	243,579	17,423	120	0,994	0,322	0,008
	Lisans ve üstü	53	246,717	17,076				

Çizelge 3.16 incelendiğinde, Öz bilinç alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir, $[t(0,326)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,001 olduğu yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duyguları güdüleme alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $[t(0,676)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,004 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Empati alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $[t(0,003)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,000 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Sosyal beceriler alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $[t(1,054)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,009 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duygusal zekâ toplam puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $[t(1,054)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,008 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Boyutunun Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.17 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Ölçek Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu

Anne Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
İlk, orta lise	69	57,89	3994,50	1579,500	,197	1,290	0,117
Lisans ve üstü	53	66,20	3508,50				

Çizelge 3.17 incelendiğinde, duyguları yönetme alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $[U=1827,500; p>0,05]$. Etki

büyüküğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre düşük düzeyde bir etki büyüküğü olduğu görölmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları güdüleme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Boyutlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.18 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç Duyguları güdüleme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Boyutlarının ve Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öz bilinç	İlk, orta ve lise	69	38,3091	4,96981	120	1,182	0,239	0,012
	Lisans ve üstü	53	39,3134	4,40801				
Duyguları güdüleme	İlk, orta ve lise	69	44,4182	4,27608	120	1,571	0,119	0,020
	Lisans ve üstü	53	45,6716	4,47006				
Empati	İlk, orta ve lise	69	37,9455	3,36880	120	1,129	0,261	0,011
	Lisans ve üstü	53	38,6269	3,27449				
Sosyal beceriler	İlk, orta ve lise	69	67,7455	5,50158	120	1,813	0,072	0,027
	Lisans ve üstü	53	69,4030	4,59598				
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	İlk, orta ve lise	69	241,2727	18,28221	120	2,158	0,033	0,037
	Lisans ve üstü	53	247,9552	15,90829				

Çizelge 3.18 incelendiğinde, öz bilinç alt ölçek puanlarında Baba Öğrenim Durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, [t(1,182)=p>.05]. Bu alt

problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,012 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duyguları güdüleme alt ölçek puanlarında Baba Öğrenim Durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(1,571)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,020 olduğu için yani küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Empati alt ölçek puanlarında Baba Öğrenim Durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(1,129)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,011 olduğu için yani küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Sosyal beceriler alt ölçek puanlarında Baba Öğrenim Durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(1,813)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,027 olduğu için yani küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Çocukların duygusal zekâ toplam puanlarında Baba Öğrenim Durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $[t(2,158)=p<.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,034 olduğu yani küçük etki düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre baba öğrenim durumunun çocukların duygusal zekâ yeterliliklerine ilişkin %0,074'ünü açıkladığı görülmektedir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Boyutunun Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.19 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Ölçek Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre U-Testi Sonucu

Baba Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
İlk, orta lise	55	54,40	2992,00	1452,000	,044	2,015	0,182
Lisans ve üstü	67	67,33	4511,00				

Çizelge 3.19 incelendiğinde duyguları yönetme alt boyutunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$U=1452,000$; $p<0,05$]. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili). Buna göre lisans ve üstü baba öğrenim durumunda çocukların duyguları yönetmede daha iyi oldukları sonucu çıkarılabilir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç, Duyguları Güdüleme, Empati, Sosyal Beceriler Alt Boyutunun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.20 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Öz bilinç Alt Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öz bilinç	Bir kardeş	75	38,4933	4,85568	119	1,047	0,297	0,009
	İki kardeş	46	39,4130	4,40493				
Duyguları güdüleme	Bir kardeş	75	45,1333	4,92466	116,115	0,117	0,907	0,000
	İki kardeş	46	45,0435	3,52109				
Empati	Bir kardeş	75	38,4667	3,51188	119	0,641	0,523	0,003
	İki kardeş	46	38,0652	3,04341				
Sosyal beceriler	Bir kardeş	75	68,6400	5,32876	119	0,058	0,954	0,000
	İki kardeş	46	68,6957	4,73694				
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	Bir kardeş	75	245,0667	19,13560	119	0,127	0,899	0,000
	İki kardeş	46	244,6522	14,12833				

Çizelge 3.20 incelendiğinde, öz bilinç alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(1,047)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,009 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duyguları güdüleme alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(1,047)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,000 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Empati alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $[t(0,641)=p>.05]$. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin

0,003 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Sosyal beceriler alt ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, [$t(0,058)=p>.05$]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,000 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir

Duygusal zekâ toplam ölçek puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, [$t(0,127)=p>.05$]. Bu alt problemde hesaplanan eta kare değerinin 0,000 olduğu için yani çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Boyutunun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulguları

Çizelge 3.21 Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Duyguları Yönetme Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısına Göre U-Testi Sonucu

Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
Bir kardeş	75	64,40	4830,00	1470,000	,172	1,365	0,124
İki kardeş	46	55,46	2551,00				

Çizelge 3.21 incelendiğinde duyguları yönetme alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. [$U=1470,000$; $p>0,05$]. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar

Betimsel istatistikler incelendiğinde diğer değişkenlerin de normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği görülmektedir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkiler **Pearson korelasyon katsayısı** ile incelenmiştir. İki ölçeğe ait alt ölçekler arasındaki korelasyon değerleri ve ilişkili yorumlara aşağıda yer verilmektedir.

Korelasyon değişkenler arasındaki ilişkiyi sayısal olarak ifade etmemizi sağlayan istatistiksel bir tekniktir. Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, her iki değişken de sürekli, yani eşit aralık ya da oran ölçeği olduğunda kullanılır. Buna göre Pearson korelasyon katsayısının hesaplanabilmesi için iki değişken de sürekli olmalı ve normal dağılmalıdır. Bu çalışmada kullanılan değişkenlerden elde edilen puanlar sürekli dir.

Çizelge 3.22 Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar (N=122)

* $p < 0,05$

Ölçekler	Çocuğun Kendisi	Arkadaş	Anne-baba	Eğitimci	Kardeş	Öz bilinç	Duygu yönlendirme	Duygu güdüleme	Empati	Sosyal Beceriler
Çocuğun Kendisi	-	,380**	,292**	,265**	,249**	-,238**	-0,164	-0,152	0,052	0,037
Arkadaş	,380**	-	,334**	,330**	,215*	0,010	-0,120	-0,144	0,143	0,111
Anne-baba	,292**	,334**	-	-,422**	0,104	0,120	-0,123	-0,130	0,030	-0,070
Eğitimci	,265**	,330**	,422**	-	0,065	0,040	-0,098	-0,138	0,022	-0,023
Kardeş	,249**	,215*	0,104	0,065	-	0,162	-0,160	0,046	-0,018	-0,045
Öz bilinç	-,238**	-0,010	-0,120	0,040	-0,162	-	,533**	,557**	,318**	,480**
Duygu Yönlendirme	-0,164	-0,120	-0,123	-0,098	-0,160	,533**	-	,599**	,479**	,553**
Duygu Güdüleme	-0,152	-0,144	-0,130	-0,138	0,046	,557**	,599**	-	,411**	,496**
Empati	0,052	0,143	0,030	0,022	-0,018	,318**	,479**	,411**	-	,553**
Sosyal Beceriler	0,037	0,111	-0,070	-0,023	-0,045	,480**	,553**	,496**	,553**	-

** $p < 0,01$

Korelasyon katsayısının 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında bir değer alır ve -1 veya +1'e aklattıkça ilişkinin gücü artar. Katsayının işaretinin pozitif olması, değişkenlerden birine ait ölçümler artarken diğer değişkene ait ölçümlerin arttığını; negatif olması ise biri artarken diğerinin azaldığını göstermektedir. Roscoe (1975)'e göre: Eğer korelasyon katsayısı, r 0,30 ile 0,70 arasında kalıyor ise iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir. Eğer bu değer 0,70'den büyük ise yüksek, 0,30'dan küçük ise düşük düzeyde ilişkiyi gösterdiği ifade edilebilir.

Buna göre Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı Alt Ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar İncelendiğinde,

Çocukların kendilerine ilişkin puanları ile arkadaşlar alt ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, [$r=0,380$, $p<.01$]. Buna göre çocukların kendilerine ilişkin puanları arttıkça arkadaş alt ölçek puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,144$) dikkate alındığında, arkadaş alt boyut puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 14,44'ünün kendi alt ölçek puanları ile açıklandığı yorumu yapılabilir.

Çocukların kendilerine ilişkin puanları ile anne baba alt ölçek puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, [$r=0,292$, $p<.01$]. Buna göre çocuklarına kendilerine ilişkin puanları arttıkça anne baba alt ölçek puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,1085$) dikkate alındığında, anne baba alt ölçeği puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) 8,52'sinin kendi alt ölçek puanları ile açıklandığı yorumu yapılabilir.

Çocukların anne babalarının puanları ile eğitimci puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, [$r=-0,422$, $p<.01$]. Buna göre anne baba alt ölçeğindeki puanlar arttıkça eğitimci alt ölçeğindeki puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

Çocukların öz bilinç alt boyutundaki puanlar ile kendilerine ilişkin puanları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, [$r=-0,238$, $p<0,01$]. Buna göre çocukların öz bilinçlerine ilişkin puanları arttıkça kendilerine ilişkin puanlarının azaldığı söylenebilir.

3.2 Araştırmanın Nitel Yöntem Kullanılarak Elde Edilen Bulguları

Bu bölümde araştırmanın nitel desen kullanılarak elde edilen verilerin bulgularına yer verilmektedir.

Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterlilikleri ile İlgili Anne Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde üstün yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterlilikleri hakkında annelerle yapılan görüşme bulgularına yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre annelerin görüşleri genel olarak, *çocukluktaki gelişim, tanılanma, duygusal özellikler ve etiketlenme* olmak üzere dört adet ilgili tema ile ilişkilendirilmiştir.

Annelerin görüşlerine göre çocuklarının bebeklik ve erken çocukluktaki genel gelişim özelliklerine ilişkin bulguları

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının bebeklikte ve erken çocukluktaki gelişim özelliklerine ilişkin $f(8)$ sekiz annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K2, K3, K5 ve K7 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Genel olarak sağlıklı ve güçlü bir çocuk olduğunu söyleyebilirim. Dişini falan erken çıkardı. Yürümesi zamanında oldu. Hareketliydi baya. Ama çok erken sesleri çıkarmaya başladı. 7 aylıkken anne demişti. Erken konuştu. Kreşe falan gittiğinde kendini iyi ifade ediyordu. Çok hazırды zaten kreşe de evde yaptıklarımız yetmiyordu ben hissediyordum onu. Mesela kreşte daha 3 buçuk yaşındayken bir şarkı öğrenmişti. Öğretmenleri öğretmemiş nerden öğrendi diye biz konuşurken bir gün önce bir çizgi film izletmişler çocuklara öğretmeni söyledi. Oradan ezberlemiş şarkıyı. Yani gördüğü duyduğu şeyleri kolay kolay unutmazdı hemen hafızaya alırdı. (K2)

'Hep çok hareketli bir çocukluk önemi geçirdi. Uyumayı hiç sevmezdi çok az uyurdu. Uyku problemi vardı. Gece mesela çok sık uyanırdı. Ona az bir uyku yeterdi yaşlarıyla kıyasladığım zaman. Çok erken konuştu. Daha 23 aylıkken masal anlatabilecek durumdaydı. Konuşması çok fazlaydı zaten. Artık biz rahatsız oluyorduk. Hatta birazcık sussa falan diyorduk. Çok soru sorardı. Bıktırırdı bizi. (K3)

'En belirgin özelliği aşırı derecede sakin bir çocuk olmasıydı. Her zaman uyumlu bir çocuktur. 6 hafta kadar erken doğmuştu. Buna rağmen yürümesi dışında her alanda biraz daha öndeydi yaşlarına göre. Kitapları çok seviyordu. Kitaplara ayrı bir ilgisi var. Ben de zaten bebekliğinden beri kitap okuyorum ona. (K5)

'Çok huzurlu bir bebektir. 2 -2 buçuk aylıkken mesela masallar okurduk biz ona ve hepsini sonuna kadar dinlerdi. 8 aylıkken konuşmaya başladı. Ses kayıtlarımız var onları da hep kaydetmiştik. 10 aylıkken 3 kelimelik cümleler kurmaya başlamıştı. Bir arkadaşım vardı oğlum ile aynı yaşta kızı vardı. Onun kızı normal her çocuğun oynadığı oyuncaklarla oynardı. Oğlum bir oyun kurardı ve onu devam ettirirdi uzun süre. Girdiği bir ortamı çok iyi gözlemler inanılmaz bir gözlem gücü vardı çocukken de ayrıntılara dikkat ederdi. Yorumları yaşının çok üzerindeydi. Bir keresinde arabayla gidiyorduk trafikte arka koltukta otururken yan taraftaki arabaya baktı. Anne araba satılmış dedi. Ben de baktım herhalde arabaların camında böyle bir şey

görüyor oradan biliyor diye düşünürken ilanın üstündeki adamın adını okudu. O zaman anladım ki kendiliğinden okumayı da öğrenmiş. 4 buçuk yaşında falandı. 6 yaşına girmeden de okuyup yazıyordu zaten.'(K7)

Annelerin görüşlerine göre çocuklarının üstün yeteneklilik tanısı alma sürecine ilişkin bulguları

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının tanılanma sürecine yönelik *f(8)* sekiz annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K2, K6 ve K8 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Tanı alma sürecinde çok artarda ve karışık süreçler geçirmiştik. Ben oğlumun çok zor bir çocuk olduğunu düşünüyordum tanı almadan önce çünkü yeterince bilgi sahibi değildim. Şöyle tarif edebilirim, onun sanki hayatı öğrenmeye karşı bir acelesi ve isteği vardı ve ben bunu anlamıyordum. Kendi adıma söylemem gerekirse çok hatalı da davrandığımı düşünüyorum. Bebekliğinden beri aşırı meraklıydı. Ama ben bunları yaramazlık olarak nitelendiriyordum. Örneğin onunla ilgilenmem için bir sorun yarattığını düşündüğü için daha ilk yürüdüğü gün telefonumu klozete atmıştı. Bunu bilerek ve isteyerek yaptığını biliyorum. Çevremde herkes bu çocuk çok akıllı, bu çocuk bilgin falan demeye başlamıştı. Tabi bunun yanında şikâyetler de geliyordu zaman zaman. İşte çokbilmiş bu yaramaz çocuk ya da bana sanki bu çocuğu terbiye edememişim gibi eleştiriler geliyordu. Ancak bizim şöyle bir tecrübemiz vardı Allahtan. Benim yeğenim üstün yetenekli. Kız kardeşimin çocuğu. Kız kardeşim zaten çok iyi bildiği için özelliklerini beni sürekli uyarıyordu farklı olduğu konusunda. Onun da yönlendirmesiyle ben Hacettepe hastanesinden randevu aldık. Burada üstün yetenekli olduğu, üstün performansı olduğu söylendi.'(K2)

İlk bize düşündüren şey sorularıydı. Yaşından beklenmeyen sorular soruyordu. Ben facebook' ta üye olduğum bir grup vardı. Bana eğlenceli geldiği için onun sorduğu soruları sözleri falan orada paylaşıyordum. Sonra o grupta çocuğu üstün yetenekli bir anne bana ulaştı. Soruları ve söyledikleri çok benziyor benim oğluma benim oğlum da böyle sorardı. Bence bir üzerinde durun dedi ama ben pek ilgilenmedim bu konuyla. Sonra okula başladığında öğretmeni de söyledi. Farklı bir çocuk dedi. Tam adını koyamadığını ama yaşlılarından kesinlikle farklı olduğunu söyledi. Bunu okul öncesi öğretmeni söyledi. Okulda mesela sunumlar falan yaparlardı. Herkes bir sunum yaparken öğretmen oğluma üç sunum yaptırırdu. Çünkü çok seviyordu anlatmayı. Sadece görsele bakarak uzun sunumlar yapabiliyordu, anlatabiliyordu. O süreçte bizim tayin durumumuz netleşmek üzereydi. Biz çocuğumuzun farkına vardıktan sonra onu destekleyebileceğimiz bir yere gitmek istedik. Küçük bir yerdense büyük bir şehir tercih etmemiz gerektiğini düşünüyorduk. O zaman bir test yaptırmak istedik. Çocuk psikiyatrisi testi yaptı ve normalden daha yüksek bir kapasitesi olduğunu üstün yetenekli olduğunu söyledi. (K6)

'Biz birazcık şüphelensek de var mı yok mu tam emin olamıyorduk. Ağabeyim benim sınıf öğretmeni oraya gittiğimizde o fark etti aslında çoğunlukla. Okula başlamadan okuyordu mesela. Ağabeyim ben sınıftaki çocukları bu seviyeye getirmek için 1 yıl boyunca uğraşıyorum dedi. Bizi okul öncesi öğretmeni falan yönlendirmedi. Hatta biz onlara anlatıyorduk daha çok. Benim ve çevremdekilerin fark etmesiyle biz ne yapalım ne edelim diye düşünmeye başladık. Ben buçuk yaşındaydı Ayşegül Ataman hocaya götürdük. Önce bizimle sohbet etti kızım oynarken. Sonra kızımı aldı. Yaklaşık 1 saatte yakın bir zaman geçirdiler birlikte. Sonra çıktığında potansiyelinin çok fazla yüksek olduğunu, üstün yetenekli olduğunu düşündüğünü söyledi. Çok iyi bir senaryo yazabilir, çok iyi bir mimar olabilir, drama tarafının çok gelişmiş olduğunu söyledi.' (K8)

Annelerin görüşlerine göre duygusal özelliklere ilişkin bulgular

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının duygusal özelliklerine yönelik annelerin ifadeleri *duyguları paylaşma, zayıf ya da güçlü yönlerin farkında olma ve problem çözme* alt temalarıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Annelerin görüşlerine göre üstün yetenekli olan çocuklarının duyguları paylaşma alt temasına ilişkin bulguları

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının duyguları paylaşma ile ilgili *f(7)* yedi annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K1, K3, K4, K6 ve K8 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Daha önceleri yani daha küçükken benimle duygularını paylaşmıyordu. Benimle bile sınırlı iletişimi vardı. Daha sonraları onunla çalışma yapan bir hocamız bu çocuk hangi duygunun nerde nasıl kullanılacağını bilmiyor, duyguları tanımıyor demişti. Şu anda bu konuda biraz daha iyi ama yine de yeterli bir ortamı bulunmasına rağmen kendiliğinden duygularını paylaşmaya istekli olduğunu düşünmüyorum. Yani mesela okulda arkadaşları ile yaşadığı şeyleri bile bazen ben okula gidince öğreniyorum. Öncesinde bana söylemediği çok oluyor. (K1)

'Öncelikle duygularını çok rahat ifade edebildiğini söyleyebilirim. Bana mesela sen herkesin içinde bunu söylememen gerekiyordu. Bu beni utandırdı kendimi kötü hissettim diyebiliyor. Gerçekten de ben ona müdahale ettiğimde aşırı tepkiler verdiği

oldu. Sonrasında duygularını bana dile getirdi. Bu beni üzdü, bu beni çok mutlu etti gibi kelimeleri sürekli kullanır mesela. Okulda ne yaşandıysa paylaşmaya çalışır.’
(K3)

‘‘Çoğunlukla duygularını paylaşmıyor. Bazen sorduğumda da sen anlamazsın falan diyip geçiştiriyor mesela. Fazla duygularını paylaşan bir çocuk değil. Bence daha çok içinde yaşamayı tercih diyor. O paylaşmak istemediği zamanlarda genellikle oyun oynama yoluna giderim ben. O sırada bazen paylaşır.’ (K4)

‘Evde duygularını paylaşabileceği bir ortam aslında var ama duygu yönetiminde bir sıkıntı yaşandığını hem bateri dersi aldığı hocası hem de diğer öğretmeni söylemişti. Bateri öğretmeni çok iyi birisi biz sürekli görüşüyoruz onunla zaten. O bize oğlumun çok yüksek bir potansiyeli olduğunu ilk söyleyen kişilerden birisiydi. Öğretmenini çok seviyor mesela ben bunu çok iyi biliyorum. Onun yanına gideceği zaman gözleri parlıyor. Ama yanındayken de zorla getirdiğimizi düşünebilirsiniz. Duygularını o kadar belli edemiyor ki kaskatı duygusuz bir görüntü. O coşkusu o sevgisini karşı tarafa bir türlü yansıtamıyor. Ya da herhangi bir şey olduğunda mutlu oldu diyelim gülmek istiyor sonra bakıyorum kendini tutmaya çalışıyor gülmüyor. Kendi bilerek yapıyor bunu.’ (K6)

‘Oğlum bana sınıf içinde yaşadıklarını okulda olanları çok anlatmaz. Bir de öğretmenleri sınıf içerisinde olanların anlatılmamasını istiyormuş galiba. Bu yüzden pek bir şeyler söylemiyor. Ondan bir şeyler öğrenmem için çok zorlamam gerekiyor.’
(K8)

Annelerin görüşlerine göre üstün yetenekli olan çocuklarının zayıf ya da güçlü yönlerinin farkında olma özelliklerine ilişkin bulguları

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının zayıf ya da güçlü yönlerinin farkında olma özelliklerine yönelik f(6) altı annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K1, K4, K5, K6 ve K8 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Güçlü taraflarının da zayıf taraflarının da bence farkında. Bazen ben bunu yapamıyorum neden ısrar ediyorsunuz falan demiş öğretmenine mesela. Neyle ilgiliydi şimdi hatırlamıyorum ama bunu dile getiriyor.'(K1)

'Onun kendine karşı çok acımasız olduğunu düşünüyorum. Kendine bazen geri zekâlı falan der hatta. Ben cesaretlendirmeye çalışıyorum zaman zaman ama bu aralar bir motivasyon kaybı oldu. Ben yapamam edemem diye düşünmeye başladı. Ben bunu okuldaki öğretmenine bağlıyorum. O bizimkinin enerjisinin yüksek olduğunu sınıfa uyumsuz davrandığını falan söyleyince her seferinde bu kadar olumsuz kelime duymak onun da kendine olan güveninin gitmesine neden oldu.'(K4)

'Kendi zayıf ya da güçlü yönlerinin çok farkında olan bir çocuktur. Ben bunu yapamam ya da şu konuda iyiyim diye ifade edebilir.'(K5)

'Müzikte iyi olduğunu biliyor mesela. Onu öğretmenleri de söylüyor. Bu konuda özel bir yeteneğin var diyorlar o da biliyor farkında çok güzel bateri çalıyor. İyi olmadığı alanlarda da kendisi hiç girmek istemiyor. Kaçıyor o durumdan direk. Ama bu konuda iyi değilim diye ifade ettiğini hiç duymadım. Bir tane çok iyi arkadaşı var zaten. Ben onu sık sık eve de davet ediyorum zaten.'(K6)

'Zayıf ya da güçlü taraflarının farkında bence ama tek kötü tarafı, bununla ilgili çabuk pes etmesidir. Mesela resim yapmayı sevmiyor. Öğretmen de birkaç kere çalışmasını eve göndermişti olmamış diye. Bu çok motivasyonunu kırdı. Tamamen bıraktı resim yapmayı. Okulda çok sıkılıyor zaten. Okul ortamının hiç ona göre olmadığını söylüyor. Mesela çocukların birbirini itmesi falan ona çok saçma geliyor. Öğretmen teneffüse çıkmadığını söylüyor. Soruyoruz neden çıkmadığını, herkes birbirini itiyor birbirine küfrediyor bu yüzden ben sınıfta kalmak istiyorum demişti mesela.'(K8)

Annelerin görüşlerine göre üstün yetenekli olan çocuklarının problem çözme becerilerine ilişkin bulguları

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik f(6) altı annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K1, K2, K3, K5 ve K7 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Bir problemle karşılaştığı zaman bunu genellikle kötü bir şey olarak anlatıyor ve kendince çözüm önerileri bana sunuyor. Ama olay olduğu anda bunları söylemiyor. Sonradan bana söyler bu çözüm önerilerini. O an karışmak istemez hiçbir şeye. Kendi içinde yaşadıklarının daha yoğun olduğunu düşünmüşümdür hep. Mesela herkes için küçük bir şey onun için büyük bir problem olabiliyor.'(K1)

'Ben açıkçası sık sık problemleri konusunda olaya dâhil olmak durumunda kalıyorum. Örneğin sitede sorun yaşadığı bir çocuk vardı ve diğer çocuklar tarafından da farklı algılandığı ile ilgili benimle bir gün konuştu. Bu konuda ben artık olaya müdahale etmemeye karar verdim. Bunun onun sınavı olduğunu onun sorununu kendi

çözmesi gerektiğini düşündüğüm için hiç karışmak istemedim. Bu sorunla başa çıkabildiğini düşünüyorum. Problemlerin çözümü esnasında da asla sözel ya da fiziksel şiddet uygulamaz. Genellikle ilk gösterdiği tepki bağırarak ve ağlamak olur. Çok sinirlenir ama herhangi bir şiddet uygulamaz.’(K2)

Küçük bir çocukken problemlere çözüm üretme becerisinin daha kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Şu anda daha çok çözüm olayında bocaladığını görüyorum. Çünkü aile içerisinde yaşanan bazı değişiklikler ve olumsuzluklar bu da ister istemez onu etkiledi. Artık bir problemle karşılaştığında ağlamak, bağırarak, küsmek, sinirlenmek gibi tepkilerde bulunmuyor. Bu da aslında onun bizlerden görerek öğrendiği tepkiler eskiden böyle değildi dediğim gibi. Şimdi yapacak bir şey yok bir çözüm yok gibi cümleler kurduğunu görüyorum. Bunu yaşanan olumsuzluklara bağlıyorum.’(K3)

‘Problemlerin çözümünde de hep kendince yollar bulur. Bizim çözümlerimiz bazen ona çok komik geliyor. Bunu da bize söylüyor zaten. Bir de artık eskisi kadar beni dinlemeyeceğinin sinyallerini alıyorum. Yeni yeni cevap vermeye başladı. Sen böyle düşünüyorsun ama ben bunu yapmak istiyorum diyor. Seni çok dinlemeyi düşünmüyorum diyor.’(K5)

‘Problem çözme konusunda çok başarılı buluyorum. Mesela daha 6 yaşındaydı babası bir kahve makinesi almış ama bir kişilik biz de oğlumla değiştirmeye gittik iki kişiliğini alacağız. Çünkü babasına sen bunu yanlış almışsın annemle ikiniz birlikte aynı anda kahve içiyorsunuz bunu değiştirmemiz lazım demişti. Şuanda evde bir şeyler bozulduğunda hemen tamir etmeye çalışır.’(K7)

Annelerin görüşlerine göre etiketlenmeye ilişkin bulgular

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde üstün yetenekli tanısı almış olan çocuklarının Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısına ilişkin **ilk hisler, değişen dinamikler ve beklentiler** alt temalarıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Annelerin görüşlerine göre üstün yetenekli olan çocuklarının yetenekli olduğunu öğrendiklerinde ilk hislere ilişkin bulgular

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrendiklerinde ilk hissettikleri ile ilgili f(8) annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K1, K2, K6 ve K8 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Yalan yok çok gururlanmışım. Çok mutlu oldum ama süreç içerisinde keşke normal bir zekâyâ sahip olsaydı dediğimi hatırlıyorum. Yani 4 yaşından beri yaşadıklarım gerçekten beni çok yormuştu. Anlaşılammak, hep bir sorunla karşılaşmak... Çevrem de eşim de benim kadar sevinmişti ama bu durumun ağırlığı özellikle benim üstümde olduğu için onlar da herhangi bir stres sıkıntı yaşadığını düşünmüyorum. Babanın aslında maddi açıdan biraz yıprandığını söyleyebilirim ama manevi açıdan kesinlikle ben daha çok endişe duyuyordum.'(K1)

'Yani asında bu işin daha aslını bilmediğim için benim de üstün zekâlı bir çocuğum var diye açıkçası havalara uçtum. Çok mutlu oldum. Çok heyecanlandık. Babası da çok mutlu oldu. Ama tabi daha sonraki süreçlerde zor günler yaşadık. Üstün yeteneklilik durumunu hatta bir müddet askıya almaya karar verdik. Çünkü ona zarar vereceğini düşünüyorduk. Bu sürede çok okuduk, çok araştırdık. Geleceği ile ilgili

aslında kaygı da duymaya başlamıştık. Yeterli destek alamadıklarında başarısızlık dahi yaşadıklarını da öğrenince acaba ne yapmalıyız diye aklımızda bir sürü soru işareti oldu. Bir anne olarak daha tam normal bir çocukla neler yapmamız gerektiğini bilmezken böyle bir çocuğu nasıl destekleyeceğimle ilgili ciddi şüphelerim vardı.’ (K2)

‘Kesinlikle endişe. Çünkü okullar genelde çok pahalı. Maalesef ücretsiz bir destek yok bu çocuklar için. Bir de yeterli ve gerekli desteği almazlarsa olumsuz şeyler yaşayabileceğine dair şeyler de okuduk bir yandan. Bağımlılık ya da suça meyilli olmak gibi... Onlar bizi çok endişelendirdi. Çok sevinemedik açıkçası bunları düşününce. Ama tabii ki insanın hoşuna giden bir duygu yine de. Çok fazla kimse bilmiyor zaten çok yakın akrabalar ve eşim biliyor. Çocuğa yönelik zaten herhangi bir fark ettirme durumu olmuyor.’ (K6)

‘İlk tepkim ağlamak olmuştu. Sevinçten mi yoksa endişeden mi bilmiyorum. İlk hislerim çok karmaşıktı. Ne yapmam gerektiğini çok bilemiyordum.’ (K8)

Annelerin görüşlerine göre üstün yeteneklilik tanısı ile birlikte değişen dinamikler alt temasına ilişkin bulgular

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocuklarının üstün yeteneklilik tanısı ile birlikte değişen dinamiklere ilişkin f(7) annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K1, K3, K4, K7 ve K8 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

‘Toplum tarafından dışlanan, garipsenen davranışlarının artık bir sebebi olduğunu anlaşılınca çevreden daha olumlu tepkiler gelmeye başlamıştı.’ (K1)

'Şöyle ben dediğim gibi komşularıyla ve akrabalarımın sıkıntıları yaşadım yani. Diğer çocuklarla iletişim sırasında benim çocuğumun onları yönetmek istediğinden falan bahsedip diğer aileler rahatsız oluyordu ve bu da ister istemez bize yansiyordu. (K3)

'Etrafımdakiler onun davranışlarına daha çok anlam vermeye başladılar bence. Yani aslında çevremdeki ilişkilerim daha olumlu bir hal aldı diyebilirim.' (K4)

'Ona hissettirmelerini hiç istemediğim için çevreyle paylaşma taraftarı değildim. Yani aslında oğlumda ben üstün yetenekliyim ben zaten üstün zekâliyim yaparım durumu oluşmasın diye kimseyle paylaşmadık açıkçası. Bir tek anneanne ve dede biliyor. Onlar da herhangi bir şey söylemiyorlar zaten. (K7)

'Bizde aile ve yakın çevre hatta çocuğumun kendisi bile biliyor üstün yetenekli olduğunu. Babam özellikle bu durumdan çok gururlanır. Girdiği ortamlarda anlatır ne kadar akıllı zeki olduğunu vurgular. Ama çok da eleştirir. Öğretmen daha çok sıradan bir şey olarak karşılarsa da bana bunu çok belli etmişsiniz keşke bu kadar bunu belli etmeseydiniz diye eleştiride bulundu.' (K8)

Annelerin görüşlerine göre üstün yeteneklilik tanısı ile çocuklara yönelik beklentiler alt temasına ilişkin bulgular

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocuklarının üstün yeteneklilik tanısı ile birlikte çocuklara yönelik beklentilerin neler olduğuna

ilişkin f(8) annenin görüş bildirdikleri görülmektedir. K1, K2, K4, K5, K6, K7 ve K8 çocuklarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

'Bir kere başarısının yüksek olmasını bekliyoruz bunu inkâr edemeyiz. Benim için çok büyük şeyler ifade etmese de çevremdekilerin biraz daha fazla beklentilerinin yüksek olduğunu biliyorum.' (K1)

'Şöyle bir durum oluştu mesela öğretmen geçen sene oğlumdan hiç beklemediğini o ders anlatırken dışarıyı izlediğini söyledi. Ben de öğretmene tekrar mı yapıyorsunuz diye sordum. O da evet dedi. Biliyorum çünkü en çok tekrar yapıldığında sıkılıyor çok önceden anladığı için. Ama soru sorulduğunda cevap veriyordu. Öğretmen ona değil ama bana söylüyor belki beklenti olarak değerlendirilebilir. Oğlumun çok iyi bir siyaset adamı ya da filozof olabileceğini söyledi.'

'Biz de beklentilerimiz yok dersek tabi yalan söylemiş oluruz. Yok değil yani en azından akademik anlamda bir başarı beklentimiz var bunu da ona yansıtmadığımızı düşünüyoruz ama ne kadar başarıyoruz bilmiyorum.' (K2)

'Diğer kızım sadece kendi çabaları ile yurt dışına gitti ve liseyi şu anda yurt dışında okuyor. Ablası çok başarılıydı. Babası da tabi ki bundan da üstün bir başarı bekliyor. Ben öyle değilim. Aslında çok fazla otoriter davranmadım hiçbir zaman. Benim beklentilerime gelince ben en çok onun mutlu olmasını istiyorum. Nerde mutlu oluyorsa onu yapmasını isterim. Hiç tercih edilmeyen bir meslekte de kendini iyi hissedecekse onu yapmasını isterim.' (K4)

'Bizim aile olarak beklentilerimiz var elbette ve bunların da farkında olduğunu düşünüyorum. Ben kendi adıma beklentisi yüksek ve mükemmeliyetçi birisiyim. O yüzden de ondan düzenli olması, çalışkan olması, iyi bir insan olması gibi beklentilerim var.' (K5)

'Benim şuan onun yaşadıklarını göz önüne aldığında geleceği ile ilgili biraz endişelerim var tabii ki. İlerde yalnız, arkadaş ilişkileri kötü, yakın ilişkiler kuramayan bir insan olsun istemiyorum. Beklentim biraz da o yönde. Sosyal olsun, mutlu olsun ve istediği bir işi yapsın istiyorum. Çok büyük icatlara buluşlara imza atsın gibi büyük beklentilerim yok. Bu sorunları giderilsin biz anne baba olarak başka bir beklenti içerisinde değiliz. Öğretmenin beklentisi ise akademik başarısının yanında sınıf içi davranışlarının da iyi olması yönünde galiba.' (K6)

'Ben oğlumun en çok iç huzurunun olmasını isterim. En azından birkaç tane iyi arkadaşının sosyal çevresinin olmasını istiyorum. Matematikle ilgilenmesini çok istiyorum gerçi o da çok ilgili hem matematiğe hem de mühendislik gerektiren şeylere. Bir müzik aleti çalmasını isterim. Piyano çalıyor ve öğretmeni eskiden beri zaten nasıl bu kadar çabuk öğrenebildiğine şaşırırdı. Bu tür şeyleri çok hızlı öğreniyor. Bu aralar birkaç kez ben piyanist olmak istiyorum dedi ama benim beklentim çok bu yönde değil açıkçası.' (K7)

'Ben onun mutlu olmasını istiyorum. Yani daha doğrusu mutlu olduğu zaman başarısının da kendiliğinden geleceğini düşünüyorum. Tabii hayatın gerçekleri var. İyi bir meslek sahibi olmasını istiyoruz. Ha bir de özgüven eksikliği yaşadığını düşünüyorum. Onu aşmasını çok isterim. Çevremizdeki kişilerin özellikle yüksek beklentilerini ona yansıttığını düşünüyorum. Babam özellikle doktor olacak bana bakacak falan diyor. Öğretmenin tek beklentisi genele uyan bir çocuk olması. Benim gördüğüm şey öğretmen tek tip çocuk istiyor ve hep veli toplantılarında da övdüğü, sevdiği çocuk modeli çok belli. Böyle çocukların ailelerine çok güzel, çok memnunuz,

sessiz sedasız falan diyor. Öğretmenin benim çocuğumdan beklentisi de bu yönde bence. O çocuklar gibi davranması. Öğretmenin bu beklentisinin de o da farkında ama ısrarla o şekilde olmayı da reddediyor bence.' (K8)



4. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel yöntem kullanılarak elde edilen bulgulara ilişkin tartışmaları sunulmaktadır.

4.1 Üstün Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerine İlişkin Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma

Bu çalışmada üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üstün yetenekli tanısı almış çocuklara Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nicel desenle tasarlanan bu kısmında iki ölçekten elde edilen veriler istatistiksel açıdan değerlendirilmiş sonuçlar tartışılmıştır.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği kullanılarak Elde Edilen Verilerin Betimsel Analizlerine Yönelik Tartışma

Yapılan bu çalışmada üstün yeteneklilikte etiketlenme algısının Çocuğun Kendisi, anne baba, eğitimci ve kardeş boyutlarında değerlendirmeye yönelik uygulanan ölçekte, çocukların etiketlenme ile ilgili tüm alt boyutlarda ortalama değerlere yakın puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak arkadaş, Çocuğun Kendisi ve kardeş boyutlarında alınan puanların ortalamasının üzerinde olduğu ve daha fazla öne

çıkacağı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle üstün yetenekli çocukların kendileri ve çevreleri tarafından bir etiketlenme durumu yaşadıkları ve bu etiketlenmenin en çok kendileri, arkadaşları ve kardeşleri tarafından onlara hissettirildiği yorumu yapılabilir. Etiketleme ile ilgili bu durumun birbirini çift yönlü olarak etkilediği düşünülmektedir. Özellikle anne baba tarafından üstün yeteneklilik durumuna yapılan vurgunun ve bu tanı özellikleri ile oluşan beklentilerin çocuğun kendisinin de etiketlenme ile ilgili farkındalığının artmasına ve arkadaşları da dâhil olmak üzere bu durumu tüm çevresine hissettirebileceği düşünülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da çocuğun çevresinin özellikle de arkadaşlarının ve kardeşlerinin etiketleme davranışları geliştirmeleri beklenen bir durum olarak görülebilir. Literatürde özellikle üstün yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri ile ilgili yapılan yakın dönem çalışmalara bakıldığında, üstün yeteneklilerin, özellikle de küçük çocukların, sosyal izolasyonu tecrübe ettikleri ve akranları kendilerini popüler olarak kabul etseler bile, onlar tarafından daha az sevildiklerini hissettikleri görülmüştür (Winner, 1996). Ayrıca üstün yetenekli çocukların kronolojik yaşlarından ziyade zihinsel olarak yakınlık hissettikleri yaşlardan arkadaşlara sahip oldukları görülmüş (Gross, 1993) ve arkadaşlıklarında daha az yakınlık yaşadıkları bildirilmiştir (Mayseless, 1993). Coleman ve Cross (1988) tarafından yapılan erken dönem bir çalışmada, üstün yetenekli ergenlerin lise yıllarındaki sosyal kabulleri araştırılmış, bu bağlamda özel bir yaz programına katılan gençlerle görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta, veriler analiz edildiğinde, gençlerin üstün yetenekli olmanın tam sosyal kabulü engellediğini belirten beyanlarda buldukları, yetenekli olmayı bir sosyal handikap olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı çocukların üstün yetenekli olduğunu gizlemek ve daha az görünür olmak istediklerini bildirir ifadeleri olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeğinde üstün yetenekli çocukların ölçeğin tüm alt puanlarından ortalamaya yakın puanlar aldıkları görülmüştür. Alt boyutlardan ortalamanın üzerinde puanların sosyal beceriler duygu yönetme ve duygu güdüleme alt boyundan alındığı belirlenmiştir. Tüm alt boyutlarda madde sayıları da dikkate alındığında diğer alt boyutlara oranla empati ve öz bilinç alt boyutlarından alınan ortalama puanların daha düşük olduğu görülmüştür. Buna

rağmen çocukların duygusal zekâ toplam puanları ortalamanın oldukça üzerindedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların duygusal zekâyı oluşturan bileşenlerden empati ve öz bilinçle ilgili desteklenmesinin yararlı olabileceği söylenebilir. Şimdiye kadar yapılan pek çok araştırma, üstün yetenekli çocuklarda sosyal-duygusal gelişim ve duygusal zekâ ile bu çocukların yaşadıkları pek çok güçlük arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de (Gallagher, 2015; Cross, 2017; Preckel ve ark., 2015) bu değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğine dair henüz sınırlı bilgi birikimi olduğu bilinmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte üstün yetenekli tanısı olan ve olmayan gruplar arasında da duygusal zekâ incelenmiş ve bu çalışmaların bazılarında üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren gruplardan daha yüksek bir duygusal zekâ kapasiteleri olduğu görülmüştür (Grossberg ve Cornell, 1988; Kelly ve Colangelo, 1984). Yine bazı çalışmalarda da üstün yetenekli çocukların duygusal ve sosyal problemlerle başa çıkmaya daha hazırlıklı olabilecekleri görülmüştür (Eklund ve ark., 2015; Neihart ve ark., 2002).

Literatür incelendiğinde çok sayıda çalışmada üstün yetenekli çocuklar ile duygusal zekânın bağlantısının araştırıldığı çalışmalar görülmektedir (Emmanouilidou, 2007; Mayer ve ark., 2001; Patti ve ark., 2011; Piechowski, 1997; Woitaszewski ve Aalsma, 2004). Bazı çalışmalar üstün yetenekli çocukların uyarlanabilirlik ve kişisel yetenek gibi bazı alt testlerde daha yüksek puan almalarına rağmen, stres yönetimi, dürtü kontrolü ve kişilerarası ilişkiler alt testlerinde normal gelişim gösteren gruplardan daha düşük puanlar aldıklarını göstermektedir (Al-Onizat, 2012; Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006). Bazı araştırmacılar ise sosyal-duygusal zorlukların birçok güçlüğe neden olduğunu düşünürken, bazıları da üstün yetenekliliğin getirdiği bazı özelliklerin aslında sosyal ve duygusal gelişimi desteklediğini savunmaktadır. (Kroesbergen ve ark., 2016). Dahası, birçok araştırmacı bu argümanları tümüyle baştan ele alınması gerektiğini söylerken bu sorunların aile, okul ve toplum ortamları gibi dış faktörlerin bir sonucu olduğuna inanmaktadır (Peyre ve ark., 2016;).

Ölçek Alt Boyutlarının ve Toplam Boyutlarının Değişkenlere İlişkin Bulgularının Tartışması

Araştırmada kullanılan Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinde, çocukların cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan istatistiksel analizleri sonucunda, etiketlenmenin etkilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Bu durum, üstün yetenekliliğin ve özelliklerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği genel bir tanı grubunda yer almasına bağlanabilir. Bunun yanı sıra yaş değişkenine göre incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların Çocuğun Kendisi alt ölçek puanının *yaşa* göre ***anlamlı bir şekilde farklılaştığı*** belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş değişkeninin çocukların kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik düşüncesi üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada en yüksek puan ortalamalarına sahip grubun 10 yaşındakiler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında, kişinin kendisinin üstün yeteneklilik ile ilgili duygu ve düşüncelerinin yaşa bağlı olarak değiştiği düşünülmektedir. (Cross ve ark., 2014). Bu değişiklik araştırmamızda çocukların yaşları büyüdükçe etiketlenme ile ilgili puanlarının düşmesi şeklinde görülmektedir. Bu sonucun gelişimsel özellikler de dâhil birçok sebebi olabilir. Ancak daha küçük yaştaki grupların tanı alma yaşının yakın dönemlerde gerçekleştiği düşünülürse, bu sonucun üstün yeteneklilik etiketinin başlarda çocuklar tarafından daha olumlu olarak algılandığı şeklinde bir yoruma varılabilir. Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinde, çocukların anne baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenleri ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmada kullanılan Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nin değişkenlere göre toplam puan ve alt ölçek puanları incelendiğinde, duyguları yönetme, empati, sosyal beceriler ve toplam duygusal zeka puanları arasında ***cinsiyetle*** birlikte ***anlamlı farklılıklar*** olduğu görülmüştür. Duygusal zekanın bileşenlerini oluşturan empati, duyguları yönetme, sosyal beceriler alt boyutlarının

tamamında kız çocukların erkeklerden daha yüksek ortalama puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puanlarda kız çocuklar erkeklere oranla daha yüksek puan almışlardır. Araştırmalar bu bulguları destekler nitelikte sonuçlarla duygusal zekâ ile ilgili cinsiyet farklılıklarının olabileceğini göstermektedir. Literatürde geçmişten bu yana duygularla ilgili yapılan çalışmalarda, kızların daha fazla duygusal farkındalık gösterme, duyguları ile ilgili daha fazla dil kullanma ve erkeklerden daha geniş bir duygu düzenleme stratejisi kullanma olasılıkları olduğu gösterilmiştir (Barrett ve ark., 2000; Nolen-Hoeksema, 2012).

Yaş değişkenine göre incelendiğinde Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nde duyguları güdüleme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam duygusal zekâ puanlarında **anlamlı farklılıklar** olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre duyguları yönetme, empati, sosyal beceriler ve öz bilinç alt boyutlarının tamamında en yüksek puan ortalamalarının 13 yaş grubuna ait olduğu, en düşük puan ortalamalarının ise 10 yaşındakilere ait olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm ölçekten elde edilen toplam zekâ puanlarında yaş ile doğru orantılı bir artış görülmüştür. Dolayısıyla, çocuklardan daha büyük yaştaki çocukların daha yüksek bir duygusal zekâyâ sahip olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmalar, benzer şekilde yaşla duygusal zekânın yüksek derecede ilişkili olduğunu göstermektedir. Literatürde yaş alan insanların duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olma olasılığının daha yüksek olduğu bilgisi verilmektedir. (Fariselli ve ark., 2008). Bu durumun duygusal zekânın gelişmekte olan bir yetenek olması ve birikmiş yaşam deneyimlerinin duygusal zekânın gelişimine katkı sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada çocuklara ait diğer değişkenlerle duygusal zekâ ve alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Örneğin anne öğrenim durumu değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kardeş sayısı değişkeninin de çocukların duygusal zekâları üzerinde herhangi bir etkisi olduğu yönünde bir bulguya rastlanmamıştır. Bu araştırmaya kardeşi olmayan çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Her ne kadar kardeş sayısının duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmış olsa da kardeşi olmayan

çocuklar üzerinde yapılacak duygusal zekâ ile ilgili bir araştırma farklı sonuçlar verebilir. **Baba Öğrenim Durumu** ile duygusal zekâ alt boyutlarından duyguları yönetme alt ölçeği ile duygusal zekâ toplam puanları arasında **anlamli bir farklılık** olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının duyguları yönetme ve duygusal zekâ puanları daha yüksek olarak bulunmuştur. Anne öğrenim durumundan etkilenmeyen bu durum baba öğrenim durumu ile anlamli bir farklılık göstermiştir. Buradan babaların öğrenim düzeyine bağıli olarak şekillenen duygu, düşünce, ifade ve tutumlarının çocuklarının duygusal zekâları üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Ancak çocukların duygusal zekâları ve babalar ile ilgili yapılacak daha geniş kapsamlı araştırma sonuçları konuyla ilgili önemli bilgiler sağlayabilir.

Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulguların Tartışması

Yapılan bu araştırmada Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı alt ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı alt ölçekleri arasındaki korelasyonlara yönelik yapılan istatistikî analizler sonucunda, çocukların **kendilerinin** üstün yeteneklilik durumunu algılamaya ilişkin puanları ile **arkadaşlarının** üstün yeteneklilik durumunu algılamaya ilişkin puanları arasında **pozitif ve anlamli bir ilişki** olduğu görülmüştür. Literatürde Feldhusen ve Dai'nin (1997) yaptıkları çalışmalarda, üstün yetenekli çocukların yetenekleri ile ilgili artan bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kerr ve ark., (1988) ile Manaster ve ark., (1994), üstün yeteneklilik terimini katılımcılara açık bir şekilde sormuş ve alınan cevaplardan çocukların yeteneklerinin farkında olduğu ve bu farkındalığı çevrelerine yansıttığı sonucuna ulaşmışlardır. (Makel ve ark., 2015). Terman'ın üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara yönelik gerçekleştirdiği erken dönem çalışmalarda bir grup olarak üstün yeteneklilerin akranları tarafından sosyal olarak kabul edildiğini belirtmiştir (Terman,

1925). Ancak daha sonraları özellikle zekâ puanları oldukça yüksek olan üstün yetenekli çocukların, diğer çocuklardan daha fazla sosyal uyum sorunu yaşadıkları ve arkadaşlık ilişkilerinin bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmüştür. Hollingworth (1942) bu sonucu desteklemiş ve zekâ becerileri 125'den 155'e değişen üstün yetenekli çocukların en iyi akran uyumunu gösterdiklerini öne sürmüştür. Çünkü daha yüksek puan alan çocukların sosyal güçlükler yaşayabileceklerini, oyun davranışlarının karmaşıklığı ve ilgi alanlarının yüksekliğinin akran gruplarını çocuklardan yabancılaştırabileceğini savunmuştur (Gallagher, 2015).

Bu araştırmada yapılan istatistikî analizler sonucunda, çocukların *kendilerinin* üstün yeteneklilik durumuna ilişkin puanları ile *anne babalarının* üstün yetenekliliğe ilişkin puanları arasında, *pozitif ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların kendilerine ilişkin puanları arttıkça anne babanın da puanlarının arttığı yorumu yapılabilir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin üstün yeteneklilik etiketini olumlu bir şekilde değerlendirdiği ve bu etiketi yetenekli çocuklarıyla gurur ve yakınlık ile ilişkilendirdiğini gösteren Cornell'in erken dönem çalışma (1983) bulgularına benzer sonuçlar bulunmuştur. Moulton ve ark., (1998) tarafından yapılan bir çalışmada on dört üstün yetenekli çocuğa, üstün yetenek etiketini nasıl algıladıkları sorulmuştur. Çalışma sonucunda en yüksek beş olumlu algının; içsel tatmin, özel olma hissi, farklı eğitim alma hakkı, başka üstün yeteneklilerle birlikte olma fırsatı ve üstün yetenekliler sınıflarında özel deneyimler edinme fırsatları olduğu ortaya konulmuştur. En yüksek beş olumsuz algının ise; ebeveyn beklentileri / baskısı, etiketlenme, öğretmenlerin beklentileri/baskıları, arkadaşları tarafından sömürülme ve yetersiz danışmanlık hizmeti olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra pek çok alanda etiketlenmenin faydaları ve zararları üzerine tartışılmalar bulunmaktadır. Gates (2010)'e göre her ne kadar etiketler bazı özellikleri (örneğin, üstün yeteneklilik, özgül öğrenme güçlüğü veya dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu) uygun bir şekilde tanımlama ve eğitimcilere bir çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olsa da, etiketlere yapılan aşırı vurgu, çocuğu bir birey olarak zamanla değersizleştirebilmektedir. (Matthews ve ark., 2014). Etiketlemenin dünyada ABD gibi merkezi olarak finanse edilen eğitim sistemlerinde daha yaygın olarak

görülmesinin federal fonların sadece belirli tanı gruplarını kategorik olarak tanımlandığı devlet okullarına dağıtılması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. (Blum ve Bakken, 2010).

Guskin ve ark., (1986) üstün yetenekli olarak tanılanmış çocuklara öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını saptamaya yönelik yaptıkları çalışma sonucunda ise, üstün yetenekli çocuklara gösterilen tutumlar arasında, yüksek beklentiler ve istekler, destekleme ve cesaretlendirme gibi olumlu tutumların yanında akranlarının düşmanlık, kıskançlık, kin ve etiketlenme gibi davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Bunun yanında üstün yeteneklilik algısının duygusal gelişim ile ilişkisi ve etiketlenmenin çocuk üzerindeki etkileri üzerine Freeman'ın yaptığı uzun dönemli çalışmada, bu sonucun nedenlerinden biri olarak aile bireylerinin ve çevrenin çocuktan beklentilerinin yüksek olması ve bu durumun çocuk üzerinde oluşturduğu baskı olarak belirtilmiştir (Freeman, 1991, Freeman ve Freeman, 2006). Benzer şekilde Makel (2009) ise üstün yetenekli olarak etiketlenmeden önce ve etiketlenme sonrası, çocukların ve ebeveynlerinin tutumlarını incelemiş ve çalışma sonucunda ebeveynlerin etiketlenme sonrası çocuklarından beklentilerinin arttığını belirtmiştir. Bu artan beklentiler zaman zaman bazı üstün yetenekli çocukların belirgin entelektüel farklılıklarını maskeleyen davranışlar sergilemesine neden olmuştur. Çocukların uyguladıkları bu stratejiyi “normale geçiş” olarak adlandıran Coleman (1985), kendilerini gizlemek için çocukların bazen uğraş verdiğini ve olmadıkları biri gibi davranmaya çalıştıklarını vurgulamaktadır.

Yapılan bu araştırmada, çocukların *anne babalarının* üstün yeteneklilik etiketine ilişkin puanları ile *eğitimci* puanları arasında, *negatif ve anlamlı bir ilişki* olduğudur. Buna göre anne babaların üstün yeteneklilik etiketine ilişkin puanları arttıkça eğitimcilerin puanlarının azaldığı görülmüştür. Bu durumun anne babaların çocukları ile ilgili üstün yeteneklilik durumunun, öğretmenlerce fazla gerçekçi bulunmadığı sonucundan kaynaklandığı düşünülmektedir. (Olszewski, 2018). Benzer

şekilde araştırmanın nitel boyutunda annelerle yapılan görüşmeler sırasında katılımcılar, çocuklarının öğretmenleri ile iletişimlerinde, üstün yetenekli çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını dile getirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle annelerce dile getirilen konu, çocuklarının üstün yetenekli tanısı almadan önce öğretmenlerin anne babalara inanmadığı, aslında çocuklarının normal özellikler gösterdiğini ancak anne babaların onları üstün yetenekli olarak atfettiği üzerine olmuştur. Anneler görüşmeler sırasında, öğretmenlerin üstün yeteneklilik durumu ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Carman (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının, üstün yeteneklilik ile ilgili dört ya da daha fazla basamaklı varsayımları olduğu dile getirilmiştir. Bu durum literatürde çoğunlukla öğretmenlerin üstün yeteneklilik ile ilgili deneyim eksikliği ya da üstün yeteneklilerin eğitimi alanının yeterince çalışılmadığına atfedilmektedir. Howard-Hamilton ve Franks (1995) çalışmalarında birçok danışmanın, öğretmen ve yöneticinin, üstün yetenekli kişilerin gelişimsel ihtiyaçlarını neredeyse göz ardı ettiğini ve sadece bilişsel yeteneklerine odaklandıklarını bulmuşlardır. Blass (2014) tarafından yapılan bir çalışmada üstün yetenekli çocuklar, ihtiyaçları genellikle tanınmayan ve karşılanmayan yüksek yetenekleri olan farklı bir azınlık grubu olarak tanımlanmış, bu çocukların, çeşitli akran dışlama, izolasyon, stres, endişe, depresyon ve yıkıcı mükemmeliyetçilik gibi bir dizi sosyal-duygusal zorluk yaşayabileceği üzerinde durulmuştur. Literatür aynı zamanda üstün yetenekli bazı çocukların okulda başarısızlıklar yaşayabileceğini, pek çok eğitimcinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını tanımakta ve karşılamakta zorlandıklarını göstermektedir (Neihard ve ark., 2002). Ancak hiç şüphesiz üstün nitelikli eğitimin ve bu eğitimi planlayıp uygulama görevi üstlenen eğitimcilerin bakış açısı, üstün yetenekli çocuklar ve aileleri için hayati öneme sahiptir (Rizza ve Morrison, 2002).

Araştırmada elde edilen korelasyon sonuçları, çocukların *öz bilinç* alt boyutundaki puanlar ile çocukların *kendilerine* ilişkin puanları arasında *negatif ve anlamlı bir ilişki* olduğunu göstermiştir. Buna göre çocukların öz bilinçlerine ilişkin puanları arttıkça kendilerinin üstün yeteneklilik durumlarına ilişkin puanlarının

azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, öz bilinç kavramının, duygusal zekânın tüm unsurlarının üzerine inşa edildiği bir yapı taşı olduğu görülmektedir. Malekar (2007) yaptığı çalışmasında öz bilinci iş yerindeki ve dışındaki kararları etkili bir şekilde verebilmekten tutun, duyguları yönetebilme ve başkalarıyla kurulan ilişkilere kadar etkili olabilecek önemde olduğunu ifade etmiştir. Jordan, (2006) yaptığı çalışmada duygusal zekânın, kişinin daha iyi sonuçlar alması için davranışlarını değiştirebilmesinden önce, duygularının farkında olması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmalar, yüksek düzeyde bir öz bilinç düzeyini koruyan kişilerin, duygusal zekânın daha fazla yönüne sahip olduklarını göstermektedir (Bratton ve ark.,2011). Dolayısıyla, öz bilincin geliştirilmesiyle, kişi yalnızca duygusal tatmine ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda etkileşim içinde olduğu kişilerin memnuniyetini de arttıracak kararlar almaya daha hazırlıklı olmaktadır. (Serrat, 2017).

Üstün yetenekli çocuklarla yapılan ve dikkat çeken bir araştırmada 1998-2010 yılları arasında üstün yetenekliler ile ilgili yapılan 1234 deneysel araştırma incelenmiştir (Dai ve ark., 2011). Bu araştırmalardan 334' ü eğitim uygulamaları ile 194' ü ise yaratıcılık ile ilgili iken, rehberlik ile ilgili yalnızca 15 çalışma, etiketlenme ve üstün yeteneklilik etiketi ile ilgili ya da üstün yetenekli çocukların duygusal zekâlarına yönelik hemen hemen hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür. Üstün yetenekli çocukların kendisi, ailesi ve diğer kişiler tarafından üstün yetenekli etiketinin nasıl algılandığı ile ilgili duygusal gelişime ilişkin çalışmalar sınırlı sayıda bulunurken, direkt duygusal zekâ ile etiketlenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile alanda eksikliği görülen üstün yetenekli çocukların kendi tanı özelliklerine ilişkin etiket algıları ve duygusal zekâ yeterliliklerinin bundan ne ölçüde etkilendiği ile alana katkı sunulması hedeflenmektedir.

4.2 Üstün Yetenekli Çocukların Etiketlenme Algıları ile Duygusal Zekâ Yeterlilikleri Hakkında Anne Görüşleri Bulgularına Yönelik Tartışma

Üstün yeteneklilik, duygusal zekâ ya da etiketlenme olgularını oluşturan dinamikleri daha iyi anlamak için ebeveynlerin bakış açılarını öğrenmek, tüm üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını çok yönlü olarak karşılamak için faydalı olacaktır. Konu ile ilgili alanda çalışan uzmanlar ve bu doğrultuda eğitim programları hazırlayıcılar okullarda da sıklıkla, ebeveyn görüşlerine ihtiyaç duymaktadır (Dudley Marling, 2009). Çünkü eğitimcilerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için, ebeveynlerin bakış açılarını bilmeleri, çocukların kültürel ve aile bağlamını anlamaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinin gereksinimleri adına gerçek adımlar atılabilmesi için, ebeveynlerin, değerli ortaklar olarak görülmesi oldukça önemlidir. Günümüze kadar yapılan çalışmalar genellikle üstün yetenekli çocukların okulları ve eğitimleri perspektifinden konuyu ele alırken, ailelerin, özellikle üstün yetenekli olduğu belirlenen çocukları hakkında neler hissettikleri ya da düşündükleri ile ilgili nispeten daha az çalışma olduğu görülmektedir (Hilgendorf, 2012). Tüm bunlar dikkate alındığında bu çalışmanın nitel boyutunda üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterlilikleri hakkında annelerin görüşlerine yer verilmiştir. Annelerin üstün yetenekli çocukları ve onların tanıları ile ilgili deneyimleri, duyguları ve düşünceleri nitel araştırmanın ana çerçevesini oluşturmakla beraber, çocuklarının duygusal özellikleri ve üstün yeteneklilik ile alakalı da görüşlerinin alınması sağlanmıştır. Bu açıdan araştırmanın nitel olarak desteklenmesi ile anneler çocuklarının sosyal- duygusal gelişim özellikleri ve bu özelliklerin onları yaşamda nasıl etkilediğine dair de değerli bilgiler sunmuşlardır.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu kısımda araştırma sorusu ve bazı alt sorular ele alınmaktadır. Üstün yetenekli çocukların okuldaki ve evdeki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan anne babaların yaşadıkları, ihtiyaçları, çocukları hakkındaki görüşleri ve hisleri de dâhil olmak üzere tüm soruların cevapları annelerin kendi ifadeleriyle yansıtılmıştır. Elde edilen veriler çeşitli temalarla ilişkilendirilerek

sunulmuştur. Bu kısımda annelerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler konu ile alakalı yapılan diğer çalışma sonuçları ile karşılaştırmalı olarak tartışılmaktadır.

Annelerin Görüşlerine Göre Çocuklarının Bebeklik ve Erken Çocuklukta Genel Gelişim Özelliklerine İlişkin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularında anneler çocuklarının erken çocukluk yıllarındaki gelişim özellikleri ile ilgili önemli bilgiler sunmuşlardır. Bu özelliklerden bahsederken anneler, çocuklarının çoğunlukla gelişim basamaklarını diğer çocuklara/ çocuklarına oranla daha erken dönemlerde geçtiklerini dile getirmişlerdir. Bu durumda çocuklarının özelliklerinin diğer çocuklardan farklı olduğunu gözlemlediklerini ancak bununla ilgili durumu herhangi bir şeyle ilişkilendirmediklerini belirtmişlerdir. Literatürde erken dönemlerde Gogel ve ark., (1985) tarafından yapılan bir çalışmada, belirlenen üstün yetenekli çocukların 1.039 ebeveyninin yaklaşık yarısı, çocuklarının iki yaşından önce gösterdikleri üstün özelliklerin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Fullerton ise yaptığı çalışmasından elde edilen bulgularla, üstün zekâlı çocukların bebeklikten ergenlik dönemine kadar diğer çocuklardan farklı özellikler gösterdiğini belirtmiştir (Gottfried ve ark., 1994).

Yaptığımız çalışmada anneler özellikle çocuklarının dil gelişimlerinde erken dönemde gözlemledikleri bazı özelliklerin onları şaşırttıklarına değinmişlerdir. Bu özellikler annelerin ifadelerine göre, yaşlarına göre erken konuşma, geniş bir kelime dağarcığı, tartışmalarda kendini ifade etmeye çalışma gibi alanlarda ortaya çıkmaktadır. Birçok anne çocuklarının erken dönemde özellikle konuşmaya başladıktan sonra çok fazla meraklı ve sorgulayan bir tutum içerisinde olduğunu dile getirmiştir. Bu sorularından anne baba olarak zaman zaman sıkıldıklarını, cevap veremediklerini ve bazen de yorulduklarını eklemişlerdir. Tannenbaum (1992),

bebeklerde ve yeni yürümeye başlayan çocuklarda en sık görülen üç üstün potansiyel belirtisinin erken dikkat, bellek ve gelişmiş dil gelişimi olduğunu belirtmiştir.

Anneler bilişsel alana yönelik olarak da özellikle ilgi alanları olan konularda çocuklarının hafızalarının şaşırtıcı derecede iyi olduğu en çok üzerinde durulan konulardan bir tanesi olmuştur. Annelerin birçoğu çocuklarının özellikle görsel hafızalarının güçlü olduğundan bahsetmiştir. Literatürde üstün yetenekli okul öncesi çocukların erken dönem çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların belirli özelliklerin mevcudiyetine ve yaygınlığına dayanan tanımlamaya odaklandıkları görülmektedir. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) araştırmamızda annelerin ifadelerine benzer şekilde üstün yetenekli çocukların erken dönem özelliklerini, gelişmiş kelime dağarcığının kullanımı ve / veya erken okuma becerilerinin geliştirilmesi, keskin gözlem ve merak, bilginin alışılmadık bir şekilde saklanması, yoğun konsantrasyon dönemleri, yeteneklerin erken gösterilmesi, sanatta, aynı yaştaki akranların ötesindeki görev bağlılığı ve karmaşık kavramları anlama, ilişkileri algılama ve soyut düşünme yeteneği olarak sıralamaktadır (NAGC, 2006). Wright ve Ford (2017)'a göre bir çocuğun yetenekli olarak tanımlanması için bu özelliklerin çoğunu sergilemesi gerekmez ancak bir çocukta birtakım özelliklerin tanınması çocuğun üstün yeteneğinin derecesine daha yakından bakmak için bir sebep oluşturması açısından önemlidir (Wright ve Ford, 2017).

Annelerin Görüşlerine Göre Çocuklarının Üstün Yeteneklilik Tanısı Alma Sürecine İlişkin Bulgularına Yönelik Tartışma

Annelerin ifadelerinden elde edilen bir diğer bulgu da çocuklarının tanılanma süreçleri ile ilgilidir. Annelerin büyük bir çoğunluğu çocuklarının erken gelişimsel özelliklerini dile getirirken aslında farklılıkların farkında olduklarını vurgulamış ama buna rağmen bunun neden kaynaklandığı ile ilgili herhangi bir fikir yürütemediklerini

dile getirmişlerdir. Anneler bu konuda genellikle çevrelerinden gelen uyarılarla ya da çocuklarının öğretmenleri ile iletişimleri sonucunda ilk adımları attıklarını ifade etmektedir. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC), tanımlama ve tanımlama sürecinin genel olarak üç aşamayı içerdiğini savunmaktadır: bunlar (a) aday gösterme, (b) tarama ve (c) yerleştirmedir. Günümüzde her ne kadar yaşça daha küçük çocuklarda üstün yetenekli olma, büyük yaş gruplarına kıyasla fazla araştırılmamış ve tanımlanmamış olsa da, üstün zekâlı çocukların erken tanınmasının ve tanımlanmasının önemli olduğu konusunda geniş bir görüş birliği bulunmaktadır (Ulusal Yetenekli Çocuklar Derneği [NAGC], 2006; Pfeiffer ve Petscher, 2008). Araştırmalar özellikle çocukların ilk yıllarında (Wortham ve Hardin, 2001) öğrenmelerine yardımcı olmak ve okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerini önlemek için erken tanıma ve tanımlamanın önemini vurgulamaktadır (Sankar-DeLeeuw, 2004). Dolayısıyla konu ile ilgili çalışmalar her çocuk gibi üstün potansiyelleri olan çocukların da ilk yıllarında kaliteli bir okul deneyimlerinin olmaması durumunda ortaya çıkabilecek kötü sonuçların olabileceğini belirtmektedir (Barnet ve ark., 2013; Puckett ve Black, 2008).

Annelerin Görüşlerine Göre Duygusal Özelliklere İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının gelişim özelliklerinden bahsederken sıklıkla duygusal gelişime yönelik vurgular yaptıkları görülmektedir. Annelerin büyük çoğunluğu, çocuklarını duyguları paylaşma, duyguları tanıma ve yönetme gibi konularda güçlük yaşadığını ve bu konularda yoğun desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalar da benzer şekilde, yüksek zekânın, çocuklarda ve yetişkinlerde, depresyon ve anksiyete belirtileri (Blaas, 2014; Harrison ve Haneghan, 2011), dikkat güçlükleri dâhil, çeşitli olumsuz duygusal ve ilişkisel zorluklarla yakın ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Cross ve Cross, 2015). Bu

sonuçlar sık sık yüksek zekâyı aşırı esnekliğe bağlayan Dabrowski'nin teorisi (Dabrowski, 1967a, 1972b) ışığında yorumlanmaktadır.

Bailey tarafından 2011 yılında yapılan araştırmada ebeveynlerin, öğretmenlerin ve danışmanların üstün yetenekli çocukların “niteliksel farklılıklarını” görmezden gelmemeleri için bir dizi öneri sunulmuş ve bu çocukları sosyal ve duygusal olarak savunmasız kılan şeyin bu farklılıklar olduğu vurgulanmıştır (Bailey, 2011). Robinson (2002) ise mizaç, düşünce, kişilik, güdüm, yetenek ve çaba açısından üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal gelişiminin, oldukça farklı özellikler gösterdiğini ileri sürmektedir. Yaşanan bu farklılıkların literatürde kısmen üstün yetenekli çocuklarda görülen asenkron gelişimden kaynaklanan aşırı duyarlılıkla ilişkilendirildiği görülebilmektedir. Ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde anne babalar üstün yetenekli çocukların, çoğu zaman bu yüksek hassasiyetin onları zor olabilecek yaşam deneyimlerine (örneğin, sağlıksız Çocuğun Kendisi imajı; zorbalık) karşı savunmasız hissettirdiğini dile getirmişlerdir. Mendaglio (2003), böyle yüksek bir hassasiyetin, kişinin kendisini yeterince anlatamayan, kendi yeteneklerini şiddetle eleştiren, potansiyellerinden şüphe duyan ve normal olmak isteyen bireylere dönüştürdüğünü düşünmektedir.

Araştırmaya katılan anneler çocuklarının duygusal özelliklerinden bahsederken çoğunlukla çocuklarının zayıf ya da güçlü taraflarının farkında olduklarını ancak kendilerini başarısız ya da güçsüz oldukları alanlarda fazla acımasızca eleştirdiğini belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalar, üstün yetenekli çocuklarda sıkça görülen yüksek başarı ve mükemmeliyetçilik algısının zaman zaman üretkenliği teşvik etse de, aynı zamanda yorucu bir probleme dönüşebileceğini göstermektedir. Kendilerinin en sert eleştirmenleri olarak, üstün yetenekli çocuklar, başkalarının gözünde harika olarak tanınırsalar bile yaptıkları iş (örneğin ödev, proje, test gibi) mükemmelden biraz daha az özellik gösterse bile, kendilerini zihinsel olarak cezalandırabilmektedir (Zeifman ve ark., 2015). Ayrıca bu çocukların niteliksel farklılıkları, düşünceleri ve deneyimlerini inceledikten sonra, Bailey (2011) üstün yetenekli bireylerin tam potansiyellerine

ulaşabilmeleri için ebeveynleri ve profesyoneller tarafından olumlu müdahalelerde bulunmaya ve “ego gelişimini teşvik etmeye” yönlendirilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Annelerin büyük çoğunluğu çocuklarının problem çözme becerilerinin iyi olduğunu, bazen çok farklı durumlarda sıra dışı çözümler bulduklarını ifade etmişlerdir. Akademik olarak üstün yetenekli çocukların problem çözme yetenekleri üzerine yapılan araştırmalar, bilişsel esnekliğin artmasının akademik zekânın önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, akademik olarak başarılı çocuklar, problemlere, önceden getirilen çözümler dışında yeni çözümler sunma konusunda daha iyi adapte olabilmektedir (Jones ve Day, 1996).

Annelerin Görüşlerine Göre Etiketlenmeye İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmada anneler üstün yeteneklilik tanısını ilk duyduklarında yaşadıkları hisleri ifade ederken mutlu olduklarını dile getirmişler ama bunun hemen ardından yaşadıkları endişe, korku ve kaygılardan bahsetmişlerdir. Hiç şüphesiz üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak, benzersiz ve bir o kadar da karmaşık, zorluklarla dolu bir durumdur. Çoğunlukla kendini tıpkı çocukları gibi sosyal bir izolasyona uğramış hisseden bu ebeveynler, yaşanmış farklı deneyimlerin sonucu olarak ortaya çıkan ve açıklanamayan çoğu çözülmemiş duygusal meselelerle uğraşmak durumunda kalmaktadırlar (Hidalgo, 2016). Bu araştırmada annelerin dile getirdikleri duygular da bu doğrultuda ilerlemiştir. Anneler tüm aile içerisinde ve yakın çevrelerinde çocuklarının tanımlarını öğrendiklerinde kendilerinin yetersiz kalabileceği, ona uygun eğitimsel olanakları sağlayıp sağlayamama ve arkadaşlık ilişkilerinin zedelenebileceği ile ilgili kaygılarını dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin bazı ebeveynler çocuklarının zekâsından korkmuş, bazıları bu potansiyelle boğulmuş hissedebilmektedir. Bazıları ise böyle bir çocuğun

ebeveyni olarak yetersiz donanıma sahip olduğunu düşünmektedir (Delisle, 2001). Bu yeterli anne baba olabilmek karmaşasını yaratan durumun, tüm çocukların farklı kişiliklere ve mizaçlara, ilgi alanlarına, becerilere, zorluklara, güçlü yanlara, zayıf yönlerine, öğrenme stillerine ve yaşadıkları deneyimlere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Hidalgo, 2016; Barnett ve ark., 2015).

Araştırmanın bulgularından bir tanesi de çocukların üstün yeteneklilik tanısı aldıktan sonra özellikle çevre ekseninde yaşanan davranışsal değişikliklerdir. Anneler çocuklarının üstün olarak tanılanmasının ardından aile içerisinde kendi duygu ve düşüncelerinde yaşanan değişimi ve çevrenin değişen dinamiklerini dile getirmişlerdir. Annelere göre çocuklarının tanı almasının kendilerinin ve aslında çocuklarıyla iletişim halinde olan diğer kişilerin zaman zaman çocuklarında gözlemledikleri farklılıkları anlamlandırması anlamında oldukça etkili olmuştur. Anne görüşlerine göre çocuklarının ailesi, okul ortamı ve yakın çevresince gözlenen bu farklılıklar üstün yeteneklilik tanısı ve doğası ile açıklanabilir ve nispeten kabul edilebilir duruma gelmiştir. Anneler tanılanmadan önce çocuklarıyla ilgili özellikle çevresel zorluklara dikkat çekerek ebeveynler olarak hem kendi aralarında hem de toplumda iletişim hatları ile rahatsızlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Literatürde ebeveynler arasında yapılan çalışmalarda üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin genellikle kişisel hikâyelerini, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmanın ne demek olduğunu ve hislerini diğer ebeveynlerle paylaşamayacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Onlara göre, diğer ebeveynler bu söylemleri abartılı, inanılmaz ve hatta biraz da bu durumla övünmek olarak nitelendirebilmektedir (Delisle, 2001).

Anneler çocuklarına karşı yöneltilen beklentilerin özellikle çevreleri tarafından oldukça yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Son yıllarda yapılan çalışmalar da bu görüşleri destekler nitelikte sonuçlar içermektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, ailelerin ve okuldaki eğitimcilerin üstün yetenekli olan çocukların zekâsı, notları ve becerileri ile ilgili aslında pek de gerçekçi olmayan beklentileri olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, kamuoyunun çoğunun yüksek potansiyel taşıyan bir

çocuk ya da genç ile ilgili yanlış inanç ve görüşlere sahip olduğunu göstermektedir (Coleman ve Cross, 2014). Ayrıca üstün yetenekli olarak etiketlenme ve beraberinde gelen yüksek beklentiler ile akranlarından ayrıldığını hisseden üstün yetenekli çocuk ve gençlerin sosyal ve duygusal olarak paylaşımında bulunabileceği birini bulmakta zorlandıkları belirtilmiştir (Blaas, 2014).

Pek çok anne, özellikle çocuklarının okul yaşamlarında başlarına gelen düşmanca tavırları ve gerçek anlamda kendilerini anlamayan okul personeli ile ilgili hayal kırıklıklarını dile getirmiştir. Davis ve Rimm, (2004) bunların sonucunda bazı ebeveynlerin bilinçli olarak ya da bilinçaltında çocuklarının yeteneklerini, normalize etme eğiliminde olduklarını vurgulamıştır. Morawska ve Sanders (2009), bazı ebeveynler için ek kaygılar tanımlamış çocuklarındaki davranışsal zorluklar, çocuğun motivasyonu ve gelişimi, akran ilişkileri, yaşam tarzı ve aile dengesi ile ilgili neler yapmaları gerektiğini bilemediklerini ifade etmiştir. Hatta Morawska ve Sanders (2009) buna ek olarak, yaptıkları görüşmelerde bazı çocukların kendi “çocuklarının ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için kendi ihtiyaçlarını göz ardı ettiklerini iddia etmektedirler. Bu çalışmada anneler çocuklarının motive edilerek desteklendiği takdirde çok önemli başarılarla imza atabileceğini ve de bu motivasyonun duygusal gelişimlerine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde yapılan bir araştırma, üstün yetenekli Afro Amerikalı çocuklara “aile ilişkileri ve desteğinin başarıya katkıda bulunduğunu” belirtmektedir (Brooks, 2015).

Sonuçta üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak dünyanın her yerinde kendi yoğun duygusal zorluklarını da beraberinde getiren eşsiz bir deneyimdir. Üstün yetenekli çocukların değişen ihtiyaçlarının tanınması çoğu zaman oldukça zordur, ancak Morawska ve Sanders (2009), uygun destek ve tanıma yapılmazsa, bu tür çocukların “geriye çekilme, depresyon ya da davranış sorunları sergileyebileceklerini ve bunun da hem birey hem de toplum bazında potansiyel bir kayba yol açabileceğini iddia etmektedirler. Ayrıca Renati ve ark., (2017) uygun bir aile desteği olmadan

“yoğun yalnızlık ve hayal kırıklığının anne baba stresine yol açabileceğini ve bu durumun sık sık ortaya çıkabileceğini” vurgulamaktadır.

4.3 Genel Değerlendirme

Bu araştırmanın nicel boyutunda etiketlenme ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada etiketlenmenin etkilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemesine karşın, yaş değişkeninin çocukların kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik düşüncesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu, kız çocukların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de, baba öğrenim durumu ile duygusal zekâ toplam puanları arasındaki anlamlı farklılık olmuştur. Lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının duyguları yönetme ve duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda çocukların öz bilinçlerine ilişkin puanları arttıkça kendilerinin üstün yeteneklilik etiketine ilişkin puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, duygusal zekâ puanları yükseldikçe kişinin üstün yeteneklilik etiketinden olumsuz anlamda daha az etkilendiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada annelerden elde edilen bilgiler de çalışmanın nicel bölümünde elde edilen bilgileri destekler niteliktedir. Anneler çocuklarının gelişim özelliklerinden bahsederken sıklıkla duygusal gelişime yönelik vurgu yapmış, çocuklarının duyguları paylaşma, duyguları tanıma ve yönetme gibi konularda güçlük yaşadığını ve bu konularda yoğun desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışma, bir yandan da üstün yeteneklilik algısının olumlu yönleri olsa da, psikolojik, duygusal ve sosyal bir takım yükümlülükleri olduğunu da hatırlatmaktadır.

Şüphesiz, üstün yetenekli popülasyonunu daha iyi anlamak ve onlara gereken desteği sağlamak için atılabilecek ilk adım üstün yetenekli çocukların aynı kalıba

uymadığını kabul etmektir; çünkü üstün yetenekli çocukların bireysel özellikleri, yetenekleri ve ilgi alanları, çeşitli aralıklarda ve yoğunluklarda görülebilir. Bununla birlikte anne babaların, eğitimcilerin ve yetişkinlerin beklentilerini üstün yetenek durumuyla yükseltmeleri doğal bir eğilim olarak kabul edilmektedir. Ancak, "üstün zekâlı" ya da 'üstün yetenekli' etiketleri homojen bir etiket olmamakla birlikte bu çocuklar için çok çeşitli potansiyel ve bireysel ihtiyaçların varlığına işaret etmektedir. Bu anlamda üstün yetenekli çocuklarda duygusal becerileri güçlendirmeye dayalı tasarlanacak modellere ve eğitim programlarına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu müdahaleler, çocukların düşünme, duygu ve yaşamdaki görevlerini yerine getirmek için harekete geçme yeteneklerini geliştirdikleri çeşitli süreçlere odaklanmalar şeklinde tasarlanabilir. Son araştırmalar, okullarda uygulamalı olarak yönetilen duygusal müdahalelerin çocuklarda olumlu etkileri olduğunu desteklemektedir. Dolayısıyla duygusal zekâ eğitim müdahaleleri, duygusal veya davranışsal sorunlar sergilemelerine bakılmaksızın, üstün yetenekli çocuklara sunulması gerekmektedir. Unutulmaması gereken en önemli nokta; üstün zekâlı çocukların duygusal gelişimlerinin ihmal edilmemesi gerektiğidir.

Bu araştırmada üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ özelliklerine sosyo-duygusal gelişimlerine de yer verilmiştir. Çocukluk döneminde duyguları anlama, ifade etme ve yönetme açısından farkındalığın geliştirilmesi, çocuğun kendini tanıması ve çevre tarafından nasıl algılandığını bilmesi çok önemlidir. Özellikle bazı alanlarda üstün yetenekli çocukların kendilerinin ve anne babalarının onları üstün yeteneklilik ve duygusal zekâ açısından nasıl değerlendirdikleri, çocukların sosyal ve duygusal yaşamları adına oldukça önemli olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun kendisinin ve anne babasının üstün yeteneklilik hakkındaki düşünceleri ve bu düşüncelerin çocuklarını nasıl etkilediği ile ilgili izlenimleri üstün yetenekli çocukların duygusal gelişimleri için önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin sosyal ve bilişsel gelişimi ile yakından ilişkili olan duygusal zekâ ve üstün yetenekli bireylerin yaşam boyu taşıyacakları üstün yeteneklilerde etiketinin etkilerinin gelecekte de incelenmeye değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, ebeveynlerin üstün yetenekli etiketinin olası olumlu ya da olumsuz

etkilerine özellikle dikkat etmeleri gerektiğini göstermektedir. Üstün yeteneklilik kelimesi, çocuğun akranlarıyla nasıl etkileşime girdiğini şekillendiren unsurlardan bir tanesi iken, aynı zamanda yetişkinlerin duygu ve beklentilerinin bu etiket nedeniyle nasıl değiştiğini ve dönüştüğünü de içermektedir. (Moulton ve ark.,1998). Üstün yeteneklilik etiketinin anne babalarca nasıl algılandığı ve bu algının ne gibi sonuçlar doğurabileceği ile ilgili Delisle (2001) 'in yaptığı çalışmada, anne babaların üstün yetenekliliğe yönelik algılarının ebeveyn rollerinde yeterince donanımlı olmadıkları için bir suçluluk duygusu hissetme durumunu tetiklediği bildirilmiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada ebeveynlerce yaşanan bu endişe ve duyguların, sadece aile içi dinamikleri değil, olumlu öz-yeterliliği ve kişilerarası ilişkileri de etkileyebileceği sonucu üzerinde durulmaktadır.

Anne babalar kadar üstün yetenekli çocukların eğitim ortamlarında da duygusal olarak desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu destek ile duygusal sorunları sistematik olarak ele almanın, üstün zekâlı çocuklara ulaşmada, özel yetenekli olmanın kaygılarını hafifletmede, güçlü sosyal ilişkiler geliştirmede onların yaşamlarına anlamlı katkılar yapacağı açıktır (VanTassel-Baska, 2006). Özellikle toplum normlarına aykırı sosyal, duygusal ya da kişilerarası davranışlarla karakterize olan üstün zekâlı çocuklar için duygusal zekâ bileşenleri, terapötik müdahalelerin tasarlanmasında danışmana yardımcı olmak için yararlı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Eğitimcilerin sınıf içerisinde üstün yetenekli çocuklarla ilgili sadece akran ilişkilerindeki değişimi izlemek, eğitim ihtiyaçlarını nitelikli şekilde karşılamak değil aynı zamanda üstün yetenekli olarak etiketlenmiş çocuklarla nasıl etkileşimde bulunabileceklerini de belirlemeleri gerekmektedir. Böylece, üretken gelecekteki vatandaşların, liderlerin, vizyonerlerin ve yenilikçilerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesi için olumlu aile dinamiklerini teşvik etmek için, daha geniş ve daha eksiksiz bir resim elde etmek için ebeveynlerin anlatımlarını dikkate almak akıllıca olacaktır. Yapıcı değişimin gerçekleşmesi için, toplum bu ebeveynleri kendi başlarına ve mücadelelerinde savunmalı ve desteklemelidir.

Üstün yetenekli çocukların sosyo-duygusal özelliklerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak ve yetenekli çocukların okul müfredat etkinliklerini ve akademik taleplerini duygusal olgunluk düzeylerine ve sosyal yeterlilik düzeylerine uyacak şekilde şekillendirmenin yollarını bulmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Özellikle üstün yetenekliler için duygusal zekâ programlarının planlanması, çeşitli sınıf düzeylerinde üstün zekâlı çocukların ve gençlerin duygusal ve sosyal olarak güçlü ya da zayıf yönleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca mevcut duygusal zekâ potansiyellerinin değerlendirilerek çeşitli düzeylerde zekâ kapasiteleri olan çocukların sosyo-duygusal profillerinin karşılaştırılması yapılmalıdır. Çalışmalar tanılanmış ve henüz tanı almamış gruptaki çocuklara dâhil edilerek daha büyük ve daha temsili örneklemelere dayandırılmalıdır. Çalışmalar yürütülürken hem yetenek temelli hem de sürekli ölçütler kullanılmalı, hem bilişsel yetenek hem de kişilik ölçütleri için istatistiksel kontroller yapılmalıdır. Ek olarak, duygusal zekânın bireyin kendisiyle (içsel) ve başkalarıyla (kişilerarası) ilgili olan kısımlarının ayrı ayrı değerlendirmeleri gelecek araştırmalarda daha çok önemsenmelidir. Çünkü bu sayede gelecekte duygusal zekânın sağlam bir kuramsal çerçevesi temelinde üstün yeteneklilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik bir haritalama yapılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla gelecek araştırmalar için öncelik, hem grup hem de bireysel düzeyde üstün yetenekli çocukların güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlayabilmek için daha güçlü süreç temelli duygusal yeterlilik modelleri geliştirmektir.

Genel bir değerlendirme olarak bu çalışma, bir yandan da üstün yeteneklilik etiketinin olumlu yönleri olsa da, psikolojik, duygusal ve sosyal bir takım yükümlülükleri olduğunu da hatırlatmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar alanı ile ilgili son yıllarda sayısı hızla artan bilimsel çalışmalar ve bulunan her yeni sonuç yeni ve farklı çalışmaların yapılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları ilgi çekici olsa da, daha kapsamlı bir çalışma her zaman daha çarpıcı sonuçları gözler önüne sermekte yardımcı olacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, üstün yeteneklilerin etiketlenme algısı ve duygusal zekâ üzerine daha geniş bir konu havuzu kullanarak araştırmaları çeşitlendirmek, eşit derecede

etiketlenmemiş grupları da çalışmalara dâhil ederek uzun dönemli çalışmalar planlamak üstün yeteneklilik alanı ile ilgili ihtiyaç duyulan birçok durumun çözümüne de açıklık getirecektir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlarda, çocukların kendilerine ilişkin bir etiketlenme durumu yaşadıkları ve arkadaşlarının onları üstün yeteneklilik durumundan dolayı etiketlediklerini düşündükleri çıkarımına varılmıştır. Ayrıca Duygusal Zekâ Ölçeği'nde üstün yetenekli çocukların **en yüksek puan** ortalamalarının **sosyal beceriler** alt boyutunda olduğu görülmüş, **en düşük puan** ortalamaları ise **empati ve öz bilinç** alt boyutlarından alınmıştır. Araştırmada kullanılan Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeğinde, etiketlenmenin etkilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemesine karşın çalışmaya katılan çocukların Çocuğun Kendisi alt ölçek puanının **yaşa** göre **anlamlı bir şekilde farklılaştığı** belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş değişkeninin çocukların kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik düşüncesi üzerinde farklı etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada en yüksek üstün yeteneklilik etiketlenme düşüncesine sahip grubun 10 yaşındakiler olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği'nin duyguları yönetme, empati, sosyal beceriler ve toplam duygusal zeka puanları arasında **cinsiyetle** birlikte **anlamlı farklılıklar** olduğu görülmüştür. Bu alt boyutların tamamında kız çocukların erkeklerden daha yüksek ortalama puanlar aldığı görülmüştür. **Yaş** değişkenine göre duyguları güdüleme alt boyutu dışında tüm boyutlarda ve toplam duygusal zekâ puanlarında **anlamlı farklılıklar** görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre duyguları yönetme, empati, sosyal beceriler ve öz bilinç alt boyutlarının tamamında en yüksek puanların 13 yaş grubundan alındığı, en düşük puanların ise 10 yaşındaki katılımcılardan alındığı belirlenmiştir. **Baba öğrenim durumu** ile duyguları yönetme alt ölçeği ve duygusal zekâ toplam puanları arasında **anlamlı bir farklılık** olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının duyguları yönetme ve duygusal zekâ puanları daha yüksektir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısı alt ölçekleri ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı alt ölçekleri arasında, çocukların **kendilerinin** üstün yeteneklilik durumunu algılamaya ilişkin puanları ile

arkadaşlarının üstün yeteneklilik durumunu algılamaya ilişkin puanları arasında *pozitif ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların *kendilerinin* üstün yeteneklilik durumuna ilişkin puanları ile *anne babalarının* üstün yetenekliliğe ilişkin puanları arasında da *pozitif ve anlamlı bir ilişki* vardır. Buna göre çocukların kendilerine ilişkin puanları arttıkça anne babanın da puanlarının arttığı düşünülmektedir. Bir diğer sonuç, çocukların *anne babalarının* üstün yeteneklilik etiketine ilişkin puanları ile *eğitimci* puanları arasında, *negatif ve anlamlı bir ilişki* olduğudur. Buna göre anne babaların üstün yeteneklilik etiketine ilişkin puanları arttıkça eğitimcilerin puanlarının azaldığı görülmüştür. Araştırmada, çocukların *öz bilinç* alt boyutundaki puanlar ile çocukların *kendilerine* ilişkin puanları arasında ise *negatif ve anlamlı bir ilişki* olduğu bulunmu, çocukların öz bilinçlerine ilişkin puanları arttıkça kendilerinin üstün yeteneklilik durumlarına ilişkin puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, üstün yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterlilikleri hakkında annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, *çocukluktaki gelişim, tanılanma, duygusal özellikler ve etiketlenme* olmak üzere dört adet ilgili tema ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada annelerden elde edilen bilgiler de çalışmanın nicel bölümünde elde edilen bilgileri destekler niteliktedir. Anneler çocuklarının duyguları paylaşma, duyguları tanıma ve yönetme gibi konularda güçlük yaşadığını, çevre ve bazı aile üyeleri tarafından etiketlenmenin yapıldığını, bu etiketin pozitif yönde bir etiketleme olmasına karşın zaman zaman bu etiket sebebiyle kendilerini de ne yetersiz ve ne yapacağını bilmez halde bulduklarını dile getirmişlerdir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve çocuk gelişimcilere bazı öneriler sunulmuştur;

Araştırmacılara yönelik,

- Üstün yeteneklilerin etiketlenme algısı ve bu etiketin hem çocuğa hem de aileye etkileri ile ilgili uzun dönemli, geniş çalışma grupları ile daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir.
- Üstün yetenekli çocuklarda duygusal becerileri güçlendirmeye dayalı tasarlanacak modellerde özellikle öz bilincin geliştirilmesi ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılarak modellerde yer verilmelidir.
- BİLSEM ve üstün yetenekli çocuklarla çalışmalar yapan kurum ve kuruluşların programların geliştirilmesi için mevcut programların araştırılarak dikkatle izlenmesi ve sistematik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çocuk gelişimcilere yönelik,

- Üstün yetenekli bireylere ve ailelerine sunulan hizmetlerin artırılarak ailelere üstün yetenekliliğin erken gelişimsel özellikleri hakkında danışmanlık yapılması ve bu doğrultuda çocuk gelişim uzmanlarından yardım alınması gerekmektedir.
- Anne babalara üstün yetenekli olarak tanılanmış çocuklarından özellikle akademik anlamda üstün başarı beklemek yerine çocuklarının gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemeleri için danışmanlık hizmeti verilmelidir.

- Özellikle üstün yetenekli çocuklarda yaşanabilecek asenkron gelişim, mükemmeliyetçilik ya da başarı ve motivasyon sorunları ile ilgili çocuğun ve çevresinin bilgilendirilmesi, çocuğun gelişimsel açıdan desteklenmesi gerekmektedir.
- Yalnızca üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine değil üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve aile ile iş birliği içinde olması konusunda eğitimcilerin güçlendirilmesi gerekmektedir.
- Üstün yetenekli çocuklarda da gelişimsel değerlendirme ve destek düzenli aralıklarla verilmesi gerekmektedir. Özellikle üstün yetenekliliğin erken dönem belirtileri ile ilgili son yıllarda üzerinde durulan erken müdahale olanaklarının artırılması ilerde çocukların ve ailelerin yaşayabilecekleri güçlükleri hafifletmede üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine ulaşmada, güçlü sosyal ilişkiler geliştirmede onların yaşamlarına anlamlı katkılar yapacaktır.

ÖZET

Üstün Yetenekli Çocukların Etiketlenme Algıları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi

Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların etiketlenme algıları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli tanısı almış çocuklar ve anneleri dâhil edilmiştir. Araştırma modeli olarak nicel ve nitel araştırma tekniklerini birleştiren karma modelden yakınsayan paralel karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ yeterliliklerini belirlemek için ise Titrek (2004) tarafından geliştirilen ‘*Öğrencilerin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği (D.Z.Ö)*’ kullanılmıştır. Ayrıca üstün yetenekli çocukların üstün yeteneklilik tanısına ilişkin görüşleri almak için araştırmacı tarafından oluşturulmuş ‘*Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği (Ü.Y.E.B)*’ geliştirilerek, 300 çocukla geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak modelin veriye iyi düzeyde uyum gösterdiği, güvenilirlik sonuçlarında tüm alt boyutların güvenilirlik puanlarının istenen düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise, annelerin üstün yetenekli tanısı almış çocuklarının üstün yeteneklilik durumunu ve duygusal zekâ yeterliliklerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik derinlemesine bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan ‘*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*’ kullanılmıştır. Sonuçta, araştırmanın nicel boyutunda etiketlenme ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada etiketlenmenin etkilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemesine karşın, yaş değişkeninin çocukların kendilerine ilişkin üstün yeteneklilik düşüncesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu, kız çocukların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri, baba öğrenim durumu ile duygusal zekâ toplam puanları arasındaki anlamlı farklılık olmuştur. Lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının duyguları yönetme ve duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda çocukların öz bilinçlerine ilişkin puanları arttıkça kendilerinin üstün yeteneklilik etiketine ilişkin puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, duygusal zekâ puanları yükseldikçe kişinin üstün yeteneklilik etiketinden olumsuz anlamda daha az etkilendiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada annelerden elde edilen bilgiler de çalışmanın nicel bölümünde elde edilen bilgileri destekler niteliktedir. Anneler çocuklarının gelişim özelliklerinden bahsederken sıklıkla duygusal gelişime yönelik vurgu yapmış, çocuklarının duyguları paylaşma, duyguları tanıma ve yönetme gibi konularda güçlük yaşadığını ve bu konularda yoğun desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışma, bir yandan da üstün yeteneklilik etiketinin olumlu yönleri olsa da, psikolojik, duygusal ve sosyal bir takım yükümlülükleri olduğunu da hatırlatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etiketlenme, duygusal zekâ, üstün yeteneklilik,

SUMMARY

The Review on The Supremacy Perception of Gifted Children and Emotional Intelligence Efficiency

In this study, it was aimed to determine gifted intelligence and labeling situations of talented children and emotional intelligence competencies. The children and their mothers who have received a gifted talent who continue to work in the Science and Art Centers (BİLSEM) located in the province of Ankara have been included in the study. A mixed model combining quantitative and qualitative research techniques was used as a research model. In the quantitative dimension of the study, the '*General Information Form*' prepared by the researcher with the aim of collecting information about the gifted children and their parents and the '*Perceptions of Using the Emotional Intelligence Competencies of the Students*' developed by Titrek (2004) were used to determine the emotional intelligence qualities of children. In addition, to obtain information on the gifted talent label of gifted children, the '*The Scale of Identifying the Perception of the Labeling of the Talents*' scale was developed and validity and reliability studies were conducted with 300 gifted children. As a result, the model has good compatibility with the data and reliability scores of all sub-dimensions are found to be at desired level in the reliability results. In the qualitative aspect of the research, the 'interview form' was used by the researcher to get in-depth knowledge about how their mothers assessed their superior ability status and their emotional intelligence qualities. As a result of the research, it was found that there was a significant relationship between labeling in the quantitative dimension of the research and emotional intelligence. Although the effects of labeling in the study did not show any significant differences according to sex, the age variable was found to have an effect on the children's thinking about their own superiority. There was also a significant difference in emotional intelligence scores according to sex, with female participants receiving higher scores than men. One of the remarkable results of the study was the significant difference between the father education status and the emotional intelligence total scores. Fathers of children with bachelor and undergraduate status were found to have higher emotional intelligence and emotional intelligence scores. As a result of this research, children's scores on their self-awareness increased as their score on the giftedness label decreased. Therefore, the higher the emotional intelligence scores, the less likely that the person is negatively affected by the superiority label. The information obtained from the mothers in the research also supports the information obtained in the quantitative part of the study. Mothers who participated in the research emphasized emotional development frequently while talking about the developmental characteristics of their children. Therefore, this study also reminds us that while the positive label of the giftedness label is a set of psychological, emotional and social obligations.

Key Words: Being Label, Emotional Intelligence, Being Gifted

KAYNAKLAR

- ALISAT L & CLARKE V B. (2017). An Integral Analysis of Labeling, Inclusion, and the Impact of the K-12 School Experience on Gifted Boys. In *Handbook of Research on Promoting Cross-Cultural Competence and Social Justice in Teacher Education* (pp. 355-381). IGI Global.
- AL ONIZAT S H (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222-248.
- ALPAR, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Detay Yayıncılık.
- AKCA F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- ATAMAN, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Der.), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1018.
- BALTAŞ, A. (2001). *Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BAILEY C L (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's Theory of Positive Disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222. doi: 10.1177/0016986211412180
- BARNETT M A, DE BACA T C, JORDAN A, TILLEY E & ELLIS B J. (2015). Associations among child perceptions of parenting support, maternal parenting efficacy and maternal depressive symptoms. *Child Youth Care Forum*, 44, 17-32. doi: 10.1007/s10566-014-9267-9.
- BAR-ON, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence: Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc
- BAYKOÇ DÖNMEZ N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Ankara: Eğiten Kitap*.
- BAYMUR F. (1984). Genel Psikoloji; İnkılap ve Aka Kitabevi; 5.

- BAZHYDAI M., IVCEVIC Z, BRACKETT M A & WIDEN S C (2018). Breadth of Emotion Vocabulary in Early Adolescence. *Imagination, Cognition and Personality*, 0276236618765403.
- BECKER H. S. (1963). Labelling theory reconsidered. *Deviance and social control. London: Tavistock*, 41-66.
- BINET A & SIMON C. (1908). Les enfants anormaux.
- BHARWANEY G. (2009). *Vida emocionalmente inteligente: estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. Editorial Desclée de Brouwer.
- BLATT S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American psychologist*, 50(12), 1003.
- BLASS S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 24(2), 243-255. doi:10.1017/jgc.2014.1.
- BLUM C & BAKKEN J P (2010). Labeling of students with disabilities: Unwanted and unneeded. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken, & A. F. Rotatori (Eds.), *Current issues in special education: Identification, assessment and instruction* (pp. 115–125). Bradford: Emerald Group
- BOYATZIS R E & SALA F (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In G. Geher (Ed.), *The measurement of emotional intelligence: common ground and controversy* (pp. 147-180). Hauppauge, NY: Nova Science.
- BRATTON V K., DODD N G & BROWN F W (2011). The impact of emotional intelligence on accuracy of self-awareness and leadership performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(2), 127-149.
- BROOKS J E (2015). The impact of family structure, relationships, and support on African American students' collegiate experiences. *Journal of Black Studies*, 46(8), 817-836.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2007). *Data analysis handbook for social sciences*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK S, KILIÇ ÇAKMAK E, AKGÜN Ö E, KARADENİZ S & DEMİREL F (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, ÇAKMAK E K, AKGÜN Ö E, KARADENİZ Ş & DEMİREL F (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- CARMAN C A. (2011). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- CLARK B. (1997). Growing up Gifted Columbus: Macmillan.
- COOPER R K & SAWAF A (1997) Executiver EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations. New york: Grosset/ Putnam Inc.
- COLEMAN A. (1985). *Utopia on trial: Vision and reality in planned housing*. Longwood Pr Ltd.
- COLEMAN L. J & CROSS TL. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- COLEMAN L J & CROSS T L (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17. doi: 10.1177/0162353214521486
- COLUMBUS GROUP (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group.
- ÇOKLUK Ö, ŞEKERCİOĞLU G & BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.
- CORNELL D G (1983). Gifted Children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopschietry*, 53, 322-335.
- CRESWELL J W (2013). Araştırma deseni. Ankara: Eğiten Kitap.
- CRESWELL J W & PLANO CLARK V L (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 53-106.
- CROSS T L (2017). Modeling, Vicarious Learning, and Basic Needs: Helping All Children (Including Gifted Children) Recover From an Incendiary Political Season. *Gifted Child Today*, 40(2), 106-108.
- CROSS J R & CROSS T L (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163–172. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- CROSS T L, COLEMAN L J & TERHAAR-YONKERS M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30-39.

- ÇELİK Ş (2008), Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DABROWSKI K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Little, Brown.
- DAI D Y (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. In *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 1-14). Springer, Cham.
- DAI D Y, SWANSON J A & CHENG H (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138.
- DAMASIO A R. (1999). How the brain creates the mind. *Scientific American*, 281(6), 112-117.
- DAVASLIGİL Ü (1990). Üstün çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13 (Ekim-Kasım-Aralık), 7-22.
- DAVASLIGİL Ü ve MARİELENA Z L (2004). Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi. A.Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. N. Şirin. (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, ss.85-100, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- DAVIS A ve RIMM, S B (2004). *Education of the Gifted and Talented*. USA: Pearson Education Inc.
- DEARY I J. (2012). Looking for 'system integrity' in cognitive epidemiology. *Gerontology*, 58(6), 545-553.
- DELISLE J R (2001). Profoundly gifted guilt. *Gifted Education Communicator* (formerly The Communicator), 32(1), 17-19. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463605.pdf>
- DEL PRETE T (1996). Assetor Albatros? The education and socialization of gifted students. *Gifted Child Today*, Jan-Apr (24-25), 44-50.
- DEVELLIS R F (2003). *Scale Development Theory and Applications Second Edition*. SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, chapter 5: 60-96.
- DABROWSKI K (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Little: Brown.
- DABROWSKI K (1972). *Psychoneurosis Is Not an Illness: Neuroses and Psychoneuroses from the Perspective of Positive Disintegration*. London: Gryf Publications.
- DEATER-DECKARD K (2000). Parenting and child behavioral adjustment in early childhood: A quantitative genetic approach to studying family processes. *Child Development*, 71, 468-484.

- DIXON D N.& SCHECKEL J R (1996). Gifted adolescent suicide: The empirical base. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(3), 386-392.
- DOLL E A (1936). Preliminary standardization of the Vineland Social Maturity Scale. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(2), 283.
- DOĞANAVŞARGİL BAYSAL Ö, ÖZKAN Ç & GÖKMEN Z (2013). Duygu durum bozukluklarında içselleştirilmiş damgalanma, bilişsel işlevler ve işlevsellik. *Cukurova Med J*, 38, 390-402.
- DUDLEY-MARLING C (2009). The resilience of deficit thinking. *Journal of Teaching and Learning*, 10(1).
- EMMANOULIDOU A. (2007). A. Emmanouilidou and JM Rost, *Phys. Rev. A* 75, 022712 (2007). *Phys. Rev. A*, 75, 022712.
- EKLUND K, TORPPA M, ARO M, LEPPANEN P. H & LYYTINEN, H. (2015). Literacy skill development of children with familial risk for dyslexia through grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 126.
- EYSENCK H (2018). *Intelligence: A new look*. Routledge.
- FARİSELLİ L, GHINI M & FREEDMAN J (2008). Age and emotional intelligence. *Six seconds: The Emotional Intelligence Network*, 1-10.
- FELDHUSEN J F & DAI D Y (1997) Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9, 15-20. doi:10. 1177/1932202X9700900103.
- FELDMAN D H & GOLDSMITH L T (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- FORNIA GL & FRAME M (2001) The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *The Family Journal* 9(4): 384–390
- FLAVELL J H. (1977). The development of knowledge about visual perception. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- FREEMAN R. B. (Ed.). (1994). *Working under different rules*. Russell Sage Foundation.
- FREEMAN J (2013). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- FROST R O, MARTEN P, LAHART C & ROSENBLATE, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.

- GALLAGHER J J (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 51-57.
- GALLUCCI N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273-276.
- GALTON F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (Vol. 27). Macmillan.
- GATES N & VALENZUELA M (2010). Cognitive exercise and its role in cognitive function in older adults. *Current psychiatry reports*, 12(1), 20-27.
- GARDNER H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.
- GARLAND A F & ZIGLER E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- GARN A C, MATTHEWS M S & JOLLY J L (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272.
- GENÇ A M. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- GOFFMAN E. (1963). Stigma: Notes on a spoiled identity. *Jenkins, JH & Carpenter*.
- GOGEL E M, MCCUMSEY J & HEWEET G (1985). *What parents are saying*. G/C/T, Issue Number 41, 7-9.
- GOLEMAN D P. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.
- GOLEMAN D (2000). *Duygusal zekâ*. B. Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
- GOTTFRIED A W, GOTTFRIED A E, BATHURST K & GUERIN D W (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects*. The Fullerton longitudinal study. New York: Plenum.
- GROSS M (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Rutledge.
- GROSSBERG N & CORNEL D G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional children*, 55(3), 266-272.

- GULDEMOND H, BOSKER R, KUYPER H & VAN DER WERF G. (2007). Do highly gifted students really have problems?. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568.
- GUSKIN S L, OKOLO C, ZIMMERMAN E & PENG C J (1986) Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30, 61-65.
- HARRISON G E & VAN HANEGHAN J. P (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 669-697.
- HELLER K A (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10, 9-21.
doi:10.1080/1359813990100102.
- HELLER K A (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46, 302-323. Retrieved from <http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05>.
- HERRNSTEIN R J & MURRAY C. (1994). The bell curve: The reshaping of American life by differences in intelligence. *New York: Free*.
- HERTZOG NB & BENNETT T (2004) In whose eyes? Parent's perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review* 26(2): 96-104.
- HIDALGO C. A. (2016). Disconnected, fragmented, or united? a trans-disciplinary review of network science. *Applied Network Science*, 1(1), 6.
- HILGENDORF A E (2012). Through a limiting lens: Comparing student, parent, and teacher perspectives of African American boys' support for school. *School Community Journal*, 22(2), 111-130.
- HOLLINGWORTH L S (1942). Children above IQ 180. *World book company*.
- HOVARDAOĞLU S. (2007). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri (2. Baskı). *Ankara: Hatipoğlu Yayınevi*.
- HOWARD-HAMILTON M & FRANKS B A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 17(3), 186-191.
- HUFF RE, HOUSKAMP BM & WATKINS AV (2005) The experiences of parents of gifted African American children: a phenomenological study. *Roeper Review* 27(4): 215-221.

- JACKSON F. (1998). *From metaphysics to ethics: A defence of conceptual analysis*. Oxford University Press.
- JOHNSON B & TURNER L A (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297-319.
- JOHNSON R B & ONWUEGBUZIE A J (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- JOLLY JL & MATTHEWS MS (2012) A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted* 35(3): 259–290.
- JONES K & DAY J D (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Review*, 18(4), 270-273.
- JORDAN P J & ASHKANASY N M. (2006). Emotional Intelligence, Emotional Self-Awareness, and Team Effectiveness.
- KAUFMAN S B & STERNBERG RJ (2008). Conception of giftedness, S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* içinde (s. 71-92) N.Y. Springer Science-Business Media.
- KEENAN H E (2018). *Description of Parents Knowledge of the Nature and Needs of Gifted Children and Their Parenting Styles* (Doctoral dissertation, Youngstown State University).
- KELLY K R & COLANGELO N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students.
- KERR B, COLANGELO N & GAETH J (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
- KIM K H (2005). Can only intelligent people be creative? A metaanalysis. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 57-66. doi:10.4219/jsge-2005-473
- KITSANTAS A, BLAND L & CHIRINOS D S (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266-288.
- KITSUSE J. I. (1961). Societal reaction to deviant behavior: Problems of theory and method. *Soc. Probs.*, 9, 247.
- KOÇAK R & İÇMENOĞLU E. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37).

- KOKOT S J (1999). Help Our Child is Gifted., <http://inet.dpb.dpu.dk/biblio/skokot.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.06.2018).
- KRAY J, SCHMITT H, HEINTZ S & BLAYE A (2015). Does verbal labeling influence age differences in proactive and reactive cognitive control? *Developmental psychology*, 51(3), 378.
- KROESBERGEN E H, VAN HOOIJDONK M, VAN VIERSEN S, MIDDEL-LALLEMAN M M & REJINDERS J J (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- KYLLONEN P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. In *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (pp. 7-8).
- LEE S Y & OLSZEWSKI-KUBILIUS . (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- LEMERT E M. (1951). Social pathology: Systematic approaches to the study of sociopathic behavior. *Crime and Deviance: Essays and Innovations of Edwin M. Lemert*.
- LEVENT F(2011). Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- LIBBRECHT N, LIEVENS F, CARETTE B & CÔTÉ S (2014). Emotional intelligence predicts success in medical school. *Emotion*, 14(1), 64.
- LIEVENS F R O & CHAN D (2017). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence.
- LOHMAN D F & GAMBRELL J L (2012). Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 25-44. doi:10.1177/0734282911428194.
- LOHMAN D F & KORB K A (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484.
- LOHMAN D F, KORB K A & LAKIN J M (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly*, 52, 275-296. doi:10.1177/0016986208321808.
- LOVECKY D V (1994). *Exceptionally gifted children: Different minds*. *Roeper Review*, 17, 116-120.

- MACHU E, KOCVAROVA I & CISLEROVA T (2015). Labeling in the education of gifted pupils. *The New Educational Review*, 41(3), 218-228.
- MANASTER G J, CHAN J C, WATT C & WIEHE J (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176-178.
- MAKEL C. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 126-143.
- MAKEL M C, SNYDER K E, THOMAS C, MALONE P S & PUTALLAZ M (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 203-212.
- MATTHEWS G, ZEIDNER M & ROBERTS RD (2012) Emotional intelligence: a promise unfulfilled? *Japanese Psychological Research* 54: 105–127.
- MATTHEWS M S, RITCHOTTE J A & JOLLY J L (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372-393.
- MAYER J D & BELTZ C M (1998). Socialization, society's "emotional contract," and emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 9(4), 300-303.
- MAYER J D, CARUSO D R (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- MAYER J D & SALOVEY P (1993). The intelligence of emotional intelligence.
- MAYER J D., SALOVEY P & CARUSO D R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) users manual.
- MAYER J D, ROBERTS, R D & BARSAD S. G (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- MAYSELESS, O. (1993). Gifted adolescents and intimacy in close same-sex friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 135–146.
- MENDAGLIO, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72– 82. Retrieved from http://web.a.ebscohost.com.libezp.lib.lsu.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f396aeb7-5dd5-495e-a7a7-a00f9cfe186c%40session_mgr4006&vid=1&hid=4201.
- MCBEE MT (2010) Examining the probability of identification for gifted programs for students in Georgia elementary school: a multilevel path analysis study. *Gifted Child Quarterly* 54: 283–297

- MCCOACH D B, KEHLE T J., BRAY M A & SIEGLE D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- MOLLER C VE JANELLE, B. (2009). *Her şikâyet bir armağandır*. G. Bilgili (Çev.), İstanbul: Rota Yayınları.
- MORAWSKA, A. & SANDERS, M R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. doi: 10.1177/0016986209334962.
- MOLLER C & BARLOW (2009). Recovering Customer Loyalty When Things Go Wrong A Complaint is a Gift (pp. 17-19).
- MORELOCK, M J. (1995). *The profoundly gifted child in family context*. Unpublished doctoral dissertation, Tufts University, Medford, MA.
- MORRIS, A S., SILK, J S., STEINBERG, L., SESSA, F M., AVENEVOLI, S., & ESSEX, M J. (2004). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.
- MOULTON P., MOULTON, M., HOUSEWRIGHT, M. ve BAILEY, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *RoeperReview*, 21, 153-154.
- MÖNKES, F J., & KATZKO, M W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187-200). Boston, MA: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.012.
- MÖNKES, F J., AND HELLER, K A. (1994). "Identification and programming of the gifted and talented," in *The International Encyclopedia of Education*, eds T. Husen and T. N. Postlethwaite (Oxford: Pergamon Press), 2725–2732.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. (2006). Early childhood (Position paper). Retrieved from <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Early%20Childhood%20Position%20Statement.pdf>.
- NEIHART, M., REIS, S M., ROBINSON, N M. & MOON, S M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- NOLEN-HOEKSEMA S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual review of clinical psychology*, 8, 161-187.

- OLSZEWSKI-KUBILIUS P. (2018). The role of the family in talent development. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 129-147). Springer, Cham.
- ÖNCÜ H. (1994). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Ankara: Master Basım*.
- ÖPENGİN E. (2011). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerinde etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.
- ÖPENGİN E & SAK U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2(1), 37-59.
- ÖZGÜVEN H N. (2011). Parametric identification of structural nonlinearities from measured frequency response data. *Mechanical Systems and Signal Processing*, 25(4), 1112-1125.
- ÖZKAN M U. (2013). Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.
- PERSSON, R S, JOSWIG H & BALOGH L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research.
- PETRIDES K V & FURNHAM A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57
- PEYRE H, RAMUS F, MELCHIOR M, FORHAN A, HEUDE B, GAUVRIT N & EDEN M (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- PFEIFFER S I & PETSCHER Y. (2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52, 19-29
- PFEIFFER S I, SHAUNESSY-DEDRICK E E & FOLEY-NICPON M E. (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.
- PIECHOWSKI M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. *Handbook of gifted education*, 2, 366-381.
- PILARINOS V & SOLOMON C R (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98.
- PLUCKER J A & CALLAHAN C M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406.

- PRECKEL F, BAUDSON T G, KROLAK-SCHWERDT S & GLOCK S (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160-1184.
- PUCKETT M B & BLACK J K (2008). Meaningful Assessments of the Young Child: Celebrating Development and Learning (3rd.
- RASH P K & MILLER A D (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194.
- REICHENBERG A & LANDAU E. (2009). Families of gifted children. In *International handbook on giftedness* (pp. 873-883). Springer, Dordrecht.
- REIS S M & RENZULLI J S. (2011). "Intellectual giftedness," in *The Cambridge Handbook of Intelligence*, eds R. J. Sternberg and S. B. Kaufman (Cambridge: Cambridge University Press), 235–252. doi: 10.1017/CBO9780511977244.013
- REIS M, HEBERT T P, DIAZ E I, MAXFIELD L R & RATLEY M E (1995). Case Studies of Talented Students Who Achieve and Underachieve in an Urban High School. Research Monograph 95120.
- RENATI R, BONFIGLIO N S & PFEIFFER S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
- REIZULLI J S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century, *Exceptionality*, 10 (2), 67-75, Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.
- REIZULLI J S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (s. 248-280). New York: Cambridge University Press.
- REIZULLI J S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- REIZULLI J S & REIS S M. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A school wide plan for the development of creative productivity. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 216-266.
- RILEY T L & KARNES F A. (1998). Competitions: One solution for meeting the needs of New Zealand's gifted students. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 11, 12(1), 21-26.

- RIMM S B. (1995). Impact of family patterns upon the development of giftedness. *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*, 243-322.
- RIZZA M G & MORRISON W F. (2002). An Action Plan for Working with Students Who Are Gifted and Have Emotional/Behavior Disabilities. *Understanding our gifted*, 14(2), 13-16.
- ROBINSON N M. (2002). Introduction. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. xi-xxiv). Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- ROEPER, A. (2000). Giftedness is heart and soul. *Gifted Education Communicator*, 31(4), 32-33.
- ROSCOE J T. (1975). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences [by] John T. Roscoe*.
- RUNCO M. A. (1993). Creativity and development: Recommendations. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(72), 87-90.
- RUNCO M A. (1994). "Conclusions concerning problem finding, problem solving, and creativity," in *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*, ed. M. A. Runco (Norwood, NJ: Ablex), 272-290.
- SAK U (2011). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- SAK U, AYAS M B, SEZEREL B B, ÖPENGİN E, ÖZDEMİR N N & GÜRBÜZ S D. (2015). *Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects/Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi*. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- SALOVEY P & MAYER J D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY P & MAYER J D (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- SALOVEY, P. & MAYER J D. (1993). The intelligence of emotional intelligence.
- SALOVEY P, MAYER J, GOLDMAN S., TURVEY C & PALFAI T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association

- SANKAR-DELEEUW N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26, 192-207
- SARANLI A G (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108.
- SARANLI AG VE METİN N (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyo-duygusal sorunlar (Social- emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- SERRAT O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. In *Knowledge Solutions* (pp. 329-339). Springer, Singapore.
- SCHWEAN V L, OAKLAND T., WEISS L G., SAKLOFSKE D H, HOLDNACK J A & PRIFITERA A. (2006). Report writing: A child-centered approach. *WISC-IV advanced clinical interpretation*, 371-420.
- SERRAT O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. In *Knowledge Solutions* (pp. 329-339). Springer, Singapore.
- SCHUTTE N S, MALOUFF J M, HALL L E, HAGGERTY D J, COOPER J T, GOLDEN C J & DORNHEIM L (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- SILVERMAN L K. (2012). Assessment of gifted children. *Malone Family Foundation*.
- SILVERMAN L K. (2013) Giftedness 101. New York: Springer.
- SILVERMAN L K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3/4), 36-58.
- SILVERMAN L K., & GOLON, A S. (2008). Clinical practice with gifted families. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness* (pp. 199-222). New York, NY: Springer-Verlag.
- SISK D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper review*, 30(1), 24-30.
- SHANI-ZINOVICH I & ZEIDNER M (2013). The elusive search for the personality of the intellectually gifted student: some cross-cultural findings and conclusions from the Israeli educational context. *Talent Development & Excellence*, 5(2), 13-22.
- SHAPON-SHEVIN M. (1987). Giftedness as a social construct. *Teachers College Record*, 89(1), 47-61.

- SHOENBERGER N, HECKERT A.& HECKERT, D. (2015). Labeling, social learning, and positive deviance: A look at high achieving students. *Deviant Behavior*, 36(6), 474-491.
- SHORT R. (2016). Understanding the schooling and literacy beliefs, behaviors, and self efficacy of low-income African American families. *National Teacher Education Journal*, 9(2), 67-74.
- STERN W. (1912). The psychological methods of intelligence testing. *G. Whipple, Trans.*. *Baltimore: Warwick and York*.
- STERNBERG R J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607.
- STERNBERG R J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). Cambridge, England: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511610455.019.
- STERNBERG R. J., JARVIN L & GRIGORENKO E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- STERNBERG R J, JARVIN, L & GRIGORENKO, E. (2011). *Explorations in Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG R J & ZHANG L F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- ŞENCAN H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Hüner Şencan.
- TABACHNICK B G & FIDELL L. S. (2001). *Computer-assisted research design and analysis* (Vol. 748). Boston: Allyn and Bacon.
- TANNENBAUM A S. (1980). Organizational psychology. *Handbook of cross-cultural psychology*, 5, 281-334.
- TANNENBAUMA J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde, New York: Cabridge University Press Review.
- TANNENBAUM A J. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 3-32). Norwood, NJ: Ablex.
- TANNENBAUM, D. H. (1996). *U.S. Patent No. 5,521,363*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

- TASHAKKORI A, TEDDLIE C & TEDDLIE, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*(Vol. 46). Sage.
- TERMAN L M. (1926). *Genetic Studies of Genius...: Mental and physical traits of a thousand gifted children, by LM Terman, assisted by BT Baldwin, Edith Bronson, and others* (Vol. 1). Stanford University Press.
- TİTREK O. (2004), Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- THORNDIKE E L (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- VAN TASSEL-BASKA J. (1998). Introduction. *Gifted and Talented learners* (3. bs.). Denver: Love Publishing Company.
- VAN TASSEL BASKA J. (2006). Higher level thinking in gifted education. In *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 297-315). Cambridge University Press.
- VIALLE W, HEAVEN P C & CIARROCHI J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.
- WATSON R E. (1960). RE Watson, Phys. Rev. 118, 1036 (1960). *Phys. Rev.*, 118, 1036.
- WEBB J T, GORE J L, AMEND E R & DEVRIES A R. (2007). A parent's guide to gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- WECHSLER D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.
- WINNER E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- WORTHAM S & HARDIN B J. (2015). Assessment in early childhood education (7th ed.). Hoboken, NJ: Pearson.
- WOITASZEWSKI S A & AALSMA M. C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence scale-adolescent version. *Roeper review*, 27(1), 25-30.
- WRIGHT B L & FORD D Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116.
- YÜKSEL M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans*.

- ZEIDNER M. (2009). 42 Personality in educational psychology. *The Cambridge handbook of personality psychology*, 733.
- ZEIDNER M & MATTHEWS G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.
- ZIEGLER A & HELLER K A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent içinde* (2. bs., s. 3–21). Amsterdam: Elsevier.
- ZIEGLER A, BALESTRINI D P & STOEGER H (2018). An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective. In *Handbook of Giftedness in Children*(pp. 15-28). Springer, Cham.
- ZEIFMAN R J, ATKEY S K, YOUNG R E, FLETT G L, HEWITT P L & GOLDBERG J O. (2015). When ideals get in the way of self-care: Perfectionism and self-stigma for seeking psychological help among high school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(4), 273-287. doi: 10.1177/0829573515594372.
- ZINS J E (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.
- WINNER E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY: Basic Books.
- WU EH (2008) Parental influence on children’s talent development: a case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted* 32: 100–129.

EK.1

Bilgilendirilmiş Katılımcı Çocuk Onam Formu

Araştırmanın adı:

Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi

Danışman:

Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Araştırmanın yürütüleceği yer:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Değerli Katılımcı,

“Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli bilimsel çalışma için MEB ve BİLSEM müdürlüklerinden izin alınmıştır. Bu çalışmada üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında ‘Çocukların Üstün Yeteneklilerin Etiketlenme Algısını Belirleme Ölçeği’ ve ‘Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği’ uygulanacaktır. Ölçekleri doldurmak yaklaşık 30 dakika sürecektir. Uygulama herhangi bir risk içermemektedir. Yaşanabilecek herhangi bir huzursuzluk ya da katılım göstermek istememe durumunda uygulamaya ara verilebilecektir. Elde edilen bilgiler ve uygulama sonuçları sadece araştırma kapsamında kullanılacak, bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırma ile ilgili bir sorunuz olduğunda araştırmacı tarafından cevaplanacaktır. Dilerseniz istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilme hakkına sahipsiniz. Bu çalışmanın gerçekleşebilmesi için sizin çalışmaya gönüllü katılımınız esas alınmıştır.

Çalışmaya sağlayacağınız katkı çok önemli olup, bu katkı hem sizlere hem de diğer üstün yetenekli çocuk ve ailelerine destek olacaktır. Katılımınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Katılımcının Adı Soyadı :

Araştırmacı

İmza:

Sorumlu

Hülya TERCAN

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

EK.2
Bilgilendirilmiş Katılımcı Onam Formu

Araştırmanın adı:

Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi

Danışman:

Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Araştırmanın yürütüleceği yer:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Değerli katılımcı,

“Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli bilimsel çalışma için BİLSEM müdürlüklerinden izin alınmıştır. Bu çalışmada üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında üstün yetenekli tanısı almış olan 100 çocuğa iki adet ölçek araştırmacı tarafından uygulanacaktır. Araştırmada kullanılacak iki ölçekten biri olan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği’ önce verilecek sonrasında ise ‘Çocukların Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği’ sunulacaktır. Ölçekleri doldurmak yaklaşık 30 dakika sürecektir. Çocukların iki ölçeği cevaplamalarının ardından ölçeklerden elde edilen puan değerlerinin alt ve üst sınırında bulunan çocukların anne-babaları ile görüşme yapılacaktır. Görüşme yapılacak anne-babaların sayısı çocukların ölçeklerdeki değerlendirmesi sonucuna göre belirlenecektir. Ancak en az 5 anne ve 5 baba ile görüşme planlanmaktadır. Bu görüşme sizlerin üstün yetenekli tanısı almış çocuklarınızın üstün yeteneklilik etiketi bu etiketin etkileri ve çocukların duygusal zekâ yeterlilikleri hakkında görüşlerinizi ortaya koymak amacı ile sizlerle soru cevap şeklinde yapılacaktır. Görüşme üstün yetenekliliğin ne olduğu, çocuğunuzun üstün yeteneklilik durumundan nasıl etkilendiği, sizin bu etiketten nasıl etkilendiğiniz, çocuğunuzun duygusal zekâ ve gelişim özelliklerinin neler olduğu gibi soruları içerecektir. Bu görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika kadar sürecektir. Elde edilen bilgiler ve uygulama sonuçları sadece araştırma kapsamında kullanılacak, size ait bilgiler gizli tutulacaktır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için sizin çalışmaya gönüllü katılımınız esas alınmıştır. Araştırma ile ilgili bir sorunuz olduğunda araştırmacı tarafından cevaplanacaktır. Dilerseniz istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilme hakkına sahipsiniz.

Çalışmaya sağlayacağınız katkı çok önemli olup, bu katkı hem sizlere hem de diğer üstün yetenekli çocuk ve ailelerine destek olacaktır. Katkınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Katılımcının Adı Soyadı :

Araştırmacı

İmza:

Sorumlu

Hülya TERCAN

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

EK.3

Bilgilendirilmiş Katılımcı Yasal Veli Onam Formu

Araştırmanın adı: Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi

Danışman: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Araştırmanın yürütüleceği yer: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Değerli Ebeveyn,

“Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli bilimsel çalışma için BİLSEM müdürlüklerinden izin alınmıştır. Bu çalışmada üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketlenme durumları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında üstün yetenekli tanısı almış olan 100 çocuğa araştırmacı tarafından iki adet ölçek uygulanacaktır. Araştırmada kullanılacak iki ölçekten biri olan ‘Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)’ önce verilecek, sonrasında ise ‘Çocukların Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği’ sunulacaktır. Ölçekleri doldurmak yaklaşık 30 dakika sürecektir. Uygulama herhangi bir risk içermemektedir. Çocuğun huzursuzluk ya da katılım göstermek istememesi durumunda uygulamaya ara verilebilecektir. Değerlendirme sonucunda yasal veliye çocuklarının ölçek sonuçları ilgili bilgi verilecektir. Elde edilen bilgiler ve uygulama sonuçları sadece araştırma kapsamında kullanılacak, çocuğa ait bilgiler gizli tutulacaktır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için çocuğunuz adına çalışmaya gönüllü katılımınız esas alınmıştır. Araştırma ile ilgili bir sorunuz olduğunda araştırmacı tarafından cevaplanacaktır. Dilerseniz istediğiniz zaman çocuğunuzun çalışmadan çekebilme hakkına sahiptir.

Çalışmaya sağlayacağını katkı çok önemli olup, bu katkı hem çocuğunuz adına sizlere hem de diğer üstün yetenekli çocuk ve ailelerine destek olacaktır. Katkınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Çocuğun Adı- Soyadı:
Araştırmacı

Sorumlu

Hülya TERCAN

Yasal Velinin Adı Soyadı :

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

İmza:

EK.4
ANNE GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Yeri:

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):

Görüşülen Kişi: ()Anne

Çocuğa İlişkin Kod:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakcı danışmanlığında yüksek lisans programını yürütmekteyim. Yüksek lisans programı kapsamında yürütecek olduğum '*Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İncelenmesi*' konulu tez çalışmasını gerçekleştirmeyi planlamaktayım. Çalışmamın bir bölümünde nitel bir modelde, siz katılımcılarla yüz yüze görüşme yapmayı istiyorum. Görüşme süresince verilen bilgiler gizli tutulacak ve görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle araştırmada belirtilmeyecektir.

Görüşmenin yaklaşık 15-20 dakika süreceği tahmin edilmektedir.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Ses Kayıt Cihazı

Sözel Konuşma

HÜLYA TERCAN

Üstün Zekâ ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları ile Duygusal Zekâ Yeterlilikleri ile İlgili Anne Görüşleri

- 1- Çocuğunuz doğumundan itibaren nasıl bir çocukluk geçirdi? Çocuğunuzun bebeklik ve çocukluk yıllarından biraz bahsedebilir misiniz?
(Genel gelişim özellikleri, davranışsal ya da duygusal özellikleri, aile üyeleri ile ilişkileri)
- 2- Çocuğunuzun tanı almadan önceki genel gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a) Tanı öncesinde çocuğunuzun gelişimi ile ilgili herhangi bir farklılık gözlemliyor muydunuz?
 - b) Tanı öncesinde çocuğunuzun diğer çocuklarınızdan ya da başka çocukla benzer ya da farklı gelişimsel özellikleri var mıydı?
 - c) Çocuğunuzun tanı aldıktan sonra genel gelişimsel özelliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu gelişimsel özelliklerde tanı öncesi ve sonrasında değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?
- 3- Çocuğunuz üstün zekâ ve yetenekli tanısı aldığı anda ilk hissettiğiniz duygular neler oldu?
 - a) İlk hissettiğiniz bu duyguları nasıl yaşadınız? Bu duyguları çocuğunuza nasıl yansıttınız? Örnekler verebilir misiniz?
 - b) Çevreniz tarafından bu duygular nasıl dile getirildi ve neler yaşadınız? (Eşiniz, anne babanız, diğer kardeşler, arkadaşlar gibi...)
 - c) Anne ve baba olarak sizin çevrenizdeki ilişkilerinizde farklılıklar oldu mu? Değişen dinamiklerden söz edebilir misiniz? Ne tür değişikliklerdi?
- 4- Çocuğunuzun yaşamına, üstün zekâ ve yeteneklilik tanısının;
 - a) Aile ve yakın çevre (özellikle kardeşler) ile ilişkili
 - b) Eğitim ortamları (öğretmen, eğitimci, uzmanlar) ile ilişkili
 - c) Arkadaşlık ilişkileri ile ilişkili
 - d) Kendine yönelik tutum ile ilişkili yansımalarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Tanı almadan önceki durumla kıyaslayarak anlatır mısınız? Bunları örneklendirebilir misiniz?
- 5- Çocuğunuz arkadaşları, ailesi ya da yakın çevresiyle ilişkili problem yaşar mı? Yaşıyorsa hangi konularda yaşar anlatır mısınız?

- a) Çocuğunuz hangi durumları problem durum olarak tanımlar?
- b) Bu problem durumların çözümünde nasıl bir yol izlemektedir?
- 6- Çocuğunuz yaşadığı herhangi bir durumla ilgili duygularını sizinle paylaşır mı?
- a) Çocuğunuzun duygu ve düşüncelerini paylaşacağı bir ortam yaratıyor musunuz?
- b) Çocuğunuz çevrenin ona hissettirdiği duyguları sizinle paylaşır mı? (Öğretmen, arkadaşlar ve yakın çevre)
- c) Çocuğunuz zayıf ya da güçlü yönlerini sizinle paylaşır mı?
- 7- Çocuğunuzun yaşamı içerisinde iletişimde olduğu kişileri göz önünde bulundurursanız onunla ilgili genel olarak ne tür beklentiler var? Bu beklentileri,
- a) Eğitim ortamları
- b) Aile ve yakın çevre
- c) Arkadaşlar
- d) Çocuğun kendinden beklentileri açısından değerlendirerek açıklar mısınız?
- 8- Sizce tanı almanın çocuğunuza karşı tutum, davranış ve beklentilere ilişkin yansıması nasıl ve neler oldu?
- a) Tanı almadan öncesine göre kıyasladığınızda beklentilerde herhangi bir değişiklik oldu mu?
- b) Çocuğunuz onunla ilgili bu beklentilerin farkında mı?
- c) Çocuğunuzun bu beklentilere karşı tutumu nasıldır?
- 9- Çocuğunuzun üstün yetenekli tanısı almasının yaşamınıza genel olarak ne tür etkileri oldu? Bu konu ile alakalı sorun yaşayan ailelere yönelik önerileriniz neler olur?

Benim sormak istediklerim bu kadardı.

Bu soruların dışında sizin eklemek istediğiniz bir şeyler var mı?

Bu araştırmada işbirliğine gönüllü olduğunuz için teşekkür ederiz.

EK.5

ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİNİ KULLANMA SIKLIĞI ÖLÇEĞİ

Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği (DZÖ): Titrek (2004) tarafından geliştirilmiş olan ölçek; öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutları olmak üzere toplam beş boyuttan ve 72 sorudan oluşmaktadır. Duygusal Zekâya İlişkin Yeterlikler Ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek; hiç, çok nadir, ara sıra, çok sık ve her zaman seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçeklerden alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 12 dir. Ölçeğin güvenilirliği .96, geçerliği ise 80, 73, 76, 88, 88 'dir. Ölçek, okul çağı çocuklara uygulanabilmektedir.

Aşağıda bazı cümleler yazılıdır. Her satırdaki cümleyi dikkatlice okuyunuz. Cümlelerdeki durumun sizde tekrarlanma sıklığını belirten seçeneği X ile işaretleyiniz.		Hiç	Çok nadir	Ara sıra	Çok sık	Her zaman
Rumuzunuz :.....						
1	Öz bilinç boyutu maddeleri					
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13	Du					

14		Beni tedirgin eden bir olaydan sonraki baskı ortamında dahi öfke, haset, kin v.b. olumsuz duygulardan kurtulmayı başarırım.					
15		Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan yoluma devam ederim.					
16		Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektiği biçimde hareket ederim.					
17		Etik olarak hareket etmeyenlere karşı koyarım.					
18		Özenli ve ilkeli olarak çalışmalarımı gerçekleştiririm.					
19		Sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel davranırım.					
20		Yaşantımda verdiğim sözlerimi tutarım.					
21		Yaşamımdaki insanlarla ilişkilerimde vicdanımın sesini önemserim.					
22		İnsanların güvenini kazanmaya çaba gösteririm.					
23		Arkadaşlarımdan davranışlarımdan dolayı gerektiğinde özür dilerim.					
24		Sorumluluklarımın gereğine uygun hareket ederim.					
25		İnsan ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm.					
26		Değişik kaynaklardan değişik düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.					
27		Problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.					
28	Duyguları güdüleme boyutu	Rekabet ortamında dahi eğlenme, mizah v.b. geniş olumlu duygu yelpazesine sahip olarak kendimi ve çevremi olumlu yönde etkilerim.					
29		Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim.					
30		Araştırmaya dayalı hesaplanmış riskler alırım.					
31		Çevremdeki inanların ve kendimin performansını nasıl arttıracığımı bilirim.					
32		Azim ve sabır göstererek çalışmalarımı sürdürürüm.					
33		Kendimi aşan büyük amaçlara ulaşmada kararlı olurum.					
34		Yaşamın zorluklarını aşmada, yaratıcı olmaya çalışırım.					

35		İnsan ilişkilerinde fedakârlık yapıp, insiyatif(ilk adımı atma) kullanırım.					
36		Bireysel ve örgütsel amaçlar için ortaya çıkan fırsatları kolaylıkla anlarım.					
37		Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçiririm.					
38		Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.					
39		İçinde bulunduğum grubun çıkarları ile kendi çıkarlarımı dengelemeye çalışırım.					
40		Amaçlarım doğrultusunda hareket etmek için çevremdekileri kolaylıkla etkilerim.					
41		Olaylar ve engeller karşısında iyimser bakış açısı oluşturarak, sürdürmeye özen gösteririm					
42	Empati Boyutu Maddeleri	Arkadaşlarımı iyi dinlerim.					
43		Yaşantımda başkalarının görüşlerine önem veririm.					
44		Başkalarının duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.					
45		Çevremdeki insanların açıkça ifade etmediği duygularını daha iyi anlarım.					
46		İnsanların duygularını yüz ifadelerinden okurum.					
47		Başkalarının bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.					
48		Arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.					
49		Arkadaşlarımın karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.					
50		İnsanlara karşı ön yargılı hareket etmemeye özen gösteririm.					
51		Farklı dünya görüşündeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.					
52	Bulduğum çevredeki güç ilişki ve ağlarını doğru algılarım.						
53	Bayram, doğum günü v.b. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.						
54	Sosyal Beceriler	İnsanları kolayca ikna ederim.					
55		Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri uygularım.					
56		İnsanlarla ilişkilerimi karşılıklı saygı ile gerçekleştiririm.					
57		Esnek ve açık bir şekilde, tüm iletişim sistemlerini etkili kullanırım.					

58	İnsanlarla iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.							
59	Kişisel vizyonumu ve misyonumu, örgütsel vizyon ile uyumlu olarak sürdürürüm							
60	Gerektiğinde lider olmak için adım atmaktan çekinmem.							
61	Sorumlu olduğum grubun performansını arttırmada onlara rehberlik ederim.							
62	İlişkilerimde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları karşımdakilerin amaçlarına uzlaştırarak çözerim.							
63	Değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya girişirim.							
64	Gerektiğinde değişim için başkalarına model olurum.							
65	Gerektiğinde değişim için başkalarını model olarak alırım.							
66	Arkadaşlarımın performansının gelişimi için gerekli liderliği yapmaya çekinmem.							
67	İnsanlarla yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.							
68	Yaşantımda gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarıyorum.							
69	Başkaları ile birlikte çalışmaktan hoşlandığım için, çeşitli gruplarda görev alırım.							
70	Çalışmalara ve kararlara, ulduğum grubun üyelerinin katılmasını sağlarım.							
71	Arkadaşlarımın karşılaştığı problemleri, iş birliği yaparak çözerim.							
72	Durum ne olursa olsun arkadaşlarımın saygınlığını korurum.							

EK 6 ETİK KURUL ONAYI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 28/11/2016

Toplantı Sayısı: 25

Karar Sayısı :323

323-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisan öğrencilerinden **Hülya Terca**'ın "Üstün Zeka ve Yetenekli Çocukların Etiketleme Durumları ile Duygusal Zeka Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışması ile ilgili 30/09/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisan öğrencilerinden **Hülya Terca**'ın "Üstün Zeka ve Yetenekli Çocukların Etiketleme Durumları ile Duygusal Zeka Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışması ile ilgili kurumdan izin alınması, izin belgesinin araştırma dosyasında bulunmak üzere gönderilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
28/11/2016


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 7 MEB ONAYI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13081471
Konu : Araştırma İzni

18.11.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 30/09/2016 tarihli ve 8881 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hülya TERCAN'ın "**Üstün Zeka ve Yetenekli Çocukların Etiketlenme Durumları İle Duygusal Zeka Yeterliliklerinin İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Elektronik İmza
Tarih: 18/11/2016
21/11/2016
M. Özdemir
M. Özdemir

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istic06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6472-a86a-392b-b0cb-4351 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

HÜLYA TERCAN

Doğum Tarihi ve Yeri: 29.10.1986/ Elbistan

Medeni Hali: Bekar

Uyruğu: T.C

E-mail: hulya.tercan@hacettepe.edu.tr

hulyatrcn@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2015 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi
Bölümü- Tezli Yüksek Lisans

2015 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinler arası Ali
Danışmanlığı – Tezsiz Yüksek Lisans

2010 Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi
Bölümü- Lisans

2005 Elbistan Mükrimin Halil Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

ÜNVANLARI

2016 KTO Karatay Üniversitesi –Araştırma Görevlisi

2016 Hacettepe Üniversitesi – Uzman

2018 Hacettepe Üniversitesi- Öğretim Görevlisi

MESLEKİ DENEYİMİ

2016-Halen Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk
Gelişimi Bölümü/ ANKARA

Ocak 2016-Haziran 2016 KTO Karatay Üniversitesi Çocuk Gelişimi
Bölümü / KONYA

2013-2016 Özel Özdecan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi /
ANKARA

2010-2013 Özel Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
/ANKARA

ÜYE OLUNAN BİLİMSEL KURULUŞLAR

Çocuk Gelişimciler ve Eğitimcileri Derneği

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Mezunları Derneği

AKADEMİK YAYINLAR

BAYHAN NUR PINAR,TERCAN HÜLYA (2018). Ergenlerde Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Ergen Tutumları Üzerindeki Etkisi. V th International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2018) (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4267542)

BAYHAN NUR PINAR,TERCAN HÜLYA (2018). Erken Müdahale Kapsamında Taranan 0-72 Aylık Çocuklarda Gelişimsel Gecikmelerin Gelişim Alanlarına Göre İncelenmesi. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI 2018), 1(1), 218-218. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4267539)

ŞAHİN SEMRA,TERCAN HÜLYA,ACAR ŞENGÜL ESRA (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 3-6 Yaş Çocuklarının Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. I. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4122755)

ŞAHİN SEMRA,TERCAN HÜLYA,ACAR ŞENGÜL ESRA (2017). OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 3-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SAĞLIKLİ BESLENME VE FİZİKSEL AKTİVİTE HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ. I. ULUSLARARASI SAĞLIK BİLİMLERİ KONGRESİ, 1(1), 599-599. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3552197)

TERCAN HÜLYA,DEMİR SELCAN (2017). AİLE İÇİ ŞİDDET NEDENİYLE KADIN KONUKEVİNDEN HİZMET ALAN ŞİDDET MAĞDURU KADINLARIN ÇOCUKLARINA KARŞI SORUN ÇÖZME EĞİLİMLERİ VE GENEL ANNELİK TUTUMLARINA BİR BAKIŞ. Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi 2017, 1(1), 446-446. (Özet Bildiri/Poster)(Yayın No:3512208)

TERCAN HÜLYA,TOPCU ZÜLFİYE GÜZİN (2017). Üniversiteleri Kapatılarak Eğitim Yaşantılarına Başka Bir Üniversitede Devam Etmek Zorunda Kalan Öğrencilerin Buldukları Üniversitelere Yönelik Aidiyet Duygularının İncelenmesi. EJER IV th International Eurasian Educational Research Congress, 1(1), 1791-1791. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3512221)

BAYHAN NUR PINAR,TERCAN HÜLYA (2017). Yeni Bir bakış: İzolasyon Yerine Entegrasyon. Erken Çocuklukta Evde Yetişkin Destekli Teknoloji Entegrasyonu. ICES-UEBK 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3639016)

TERCAN HÜLYA,YILDIZ BIÇAKÇI MÜDRİYE (2017). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerine Göre Öğretmenlerin Erken Gelişimsel Özelliklere İlişkin İfade Ettikleri Düşüncelerin İncelenmesi. ICES-UEBK 2017 26. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ, 1(1), 2877-2878., Doi: 10.14527/9786053188353 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3511262)

YILDIZ BIÇAKÇI MÜDRİYE,TERCAN HÜLYA (2016). Senses in Child Development. ICSD International Conference on Sustainable Development, 1(1), 438-443. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2885558)

TERCAN HÜLYA,YILDIZ BIÇAKÇI MÜDRİYE (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtilerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. 3. Uluslararası Disleksi Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2885522)

BAYHAN NUR PINAR,ŞAHİN SEMRA,TERCAN HÜLYA (2016). Early Intervention in Child Development At a Hospital Setting An Example from Turkey. International Journal of Arts & Sciences (IJAS) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2885551)

Gelişimsel Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri, Bölüm adı:(Gelişimsel Tanı ve Değerlendirmenin Sonuçlarının Kullanımı) (2016)., TERCAN HÜLYA,ŞAHİN SEMRA, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Editör:Çağlayan Dinçer, Basım sayısı:1, ISBN:978-975-06-2039-3, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 2885514)

Recent Advances in Health Sciences, Bölüm adı:(Children with Specific Learning Disability) (2016)., TERCAN HÜLYA,YILDIZ BIÇAKÇI MÜDRİYE, St. Kliment Ohridski University Press, Editör:A. Adil Çamlı, Bilal Ak, Ramiz Arabacı, Recep Efe, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 770, ISBN:978-954-07-4136-9, İngilizce(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 3158666)

Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde 0 36 ay gelişimDuyuların Gelişimi ve Desteklenmesi, Bölüm adı:(Bebeklik ve ilk çocukluk dönemi tipik (normal) gelişim gösteren çocukların gelişimsel özellikleri) (2015)., TERCAN HÜLYA,sezen dursun şerife,YILDIZ BIÇAKÇI

MÜDRİYE, eğiten kitap, Editör:Bıçakçı yıldız Müdriye, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 417, ISBN:978-605-4757-94-7, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 2522087)

TERCAN HÜLYA,YILDIZ BIÇAKÇI MÜDRİYE (2016). Sağlık Bilimlerinde Transdisipliner Yaklaşımda Çocuk Gelişimcinin Rolü. 11. Ulusal Sağlık Bilimleri Kongresi, 3(1), 157-168. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2911869)

TERCAN HÜLYA,YILDIZ BIÇAKÇI MÜDRİYE (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtilerinden Çocuklarının Dil Konuşma ve İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. 8. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2885555)

TERCAN HÜLYA (2016). Hastanede Çocuk Gelişiminde Erken Müdahale Çalışmaları. Çocuk Gelişiminde Yeni Gelişmeler II (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2885546)