Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Haziran 2026, 64: 189-208 • ISSN: 2147-5202
DOI: 10.15285/maruaebd.1761579

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Üstün Potansiyelli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramı Puanlarının İncelenmesi

An Examination of the Self-Concept Scores of Elementary School Students Identified and Not Identified as Gifted

Kadir ÇALIŞKAN[*]
Mustafa BALOĞLU[**]

Öz

Birçok teorisyen zekayı, çocuğun ileride üstün performans gösterebileceğini işaret eden bir potansiyel olarak tanımlamıştır. Potansiyelden performansa giden gelişimsel süreçte psikolojik faktörler önemli etkenlerdir. Bunlardan biri de benlik kavramıdır. Bu araştırmada, zihinsel alanda üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış eğitim hayatlarının henüz başındaki öğrencilerin benlik kavramlarını incelemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Örneklem, kolayda örnekleme yoluyla seçilmiş iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden 179 üstün potansiyelli BİLSEM öğrencisi ve herhangi bir tanı almamış aynı sınıf düzeylerinde 222 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Her iki örneklem grubunun verileri Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız örneklemler t testi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, üstün potansiyelli öğrencilerin genel, mutluluk/doyum, sosyal ve davranışsal benlik kavramı puanlarının tanı almamış akranlarından daha yüksek, kaygı benlik kavramı puanlarının ise daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Fiziksel benlik kavramlarına ilişkin puanlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca cinsiyet, anne çalışma durumu ve kardeş sayısına göre benlik kavramının bazı puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Araştırma bulguları kapsamında zihinsel açıdan akranlarından önde olan üstün potansiyelli ilkokul öğrencilerinin psikososyal açıdan da bazı avantajlara sahip olabileceği tartışılmıştır. Bununla birlikte kız olmak, çok kardeşe sahip olmak ve çalışmayan anneye sahip olmak üstün potansiyelli öğrencilerin benlik kavramları üzerindeki birer risk faktörü olarak dikkate değerdir. Üstün potansiyelden üstün yeteneğe giden yol, eğitsel ve psikososyal düzenlemelerle desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: üstün zekâ, potansiyel, yetenek, benlik kavramı

* Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, kadircaliskan@hacettepe.edu.tr. https://orcid.org/0000-0002-5096-7063

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, baloglu@hacettepe.edu.tr., https://orcid.org/0000-0003-1874-9004

Atıf için: Çalışkan, K., ve Baloğlu, M. (2026). Üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ilkokul öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 64*(64), 189-208. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1761579

Makale Gönderim Tarihi: 09.08.2025 **Yayına Kabul Tarihi:** 10.04.2026

Bu eser Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Abstract

Many theorists have defined intelligence as potential that indicates that a child will perform exceptionally well later. Psychological factors are important determinants in the developmental process from potential to performance. One of these factors is self-concept. This study aims to examine and compare the self-concepts of gifted and non-gifted students who have just started their education. The research model was a correlational survey model. The sample was 179 BİLSEM students in grades two, three, and four who identified with gifted and 222 students in grades two, three, and four who unidentified with gifted selected through convenience sampling. Data for both sample groups were collected using the Piers-Harris' Self-Concept Scale for Children. The data obtained were analyzed with independent samples t-tests, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis test. The research findings show that gifted students had higher scores than non-gifted students in general, happiness/satisfaction, social, and behavioral self-concept, while their anxiety scores were lower. Physical self-concepts did not differ between groups. Also, there were some meaningful differences in some self-concept scores based on gender, mom's work status, and number of siblings. It was discussed that gifted elementary school students who advanced of their peers intellectually may also have certain advantages in terms of psychosocial aspects. Being female, having many siblings, and having a non-working mother were risk factors that needed to be considered in terms of the self-concept of gifted students. The path from gifted to talented must be supported by educational and psychosocial arrangements.

Keywords: giftedness, potential, talent, self-concept

GİRİŞ

Bir ya da daha fazla alanda (çoğu zaman zihinsel alan başta olmak üzere) yaşıtlardan üst düzeyde olma durumu; üstün zekâ, özel yetenek, üstün yetenek ve üstün potansiyel gibi birçok farklı terimle adlandırılmıştır (Şahin, 2020). Bazı teorisyenler söz konusu kavramı açıklamanın yolunun, üstün potansiyel ve üstün yetenek terimlerini gelişimsel bir bütünün bağlantılı ama farklı iki parçası olarak ele almaktan geçtiğini savunmaktadır. Buna göre üstün potansiyel, bireyin toplum tarafından değer gören eylemleri gelecekte hayata geçirme ihtimalinin akranlarından daha yüksek olmasını ifade etmektedir ve bu çoğu zaman nasıl kullanılacağı konusunda henüz uzmanlaşılmamış yüksek zekadır. Üstün yetenek ise bireyin üstün potansiyelinin belirli gelişimsel süreçlerden geçerek bir ya da daha fazla alanda üst düzey performansa dönüşmesidir (Feldhusen, 2005; Gagné, 2021; Heller vd., 2005; Jeltova & Grigorenko, 2005; Tannenbaum, 2009).

Tannenbaum (2009) çocuklarda üstün yetenek olarak tanımlanabilecek bir performans gözlenemeyeceğini, üstün yeteneğe ancak yetişkin düzeyi performansta rastlanabileceğini, çocuktan bahsediliyorsa bunun ancak potansiyel olabileceğini öne sürmüştür. Üstünlüğün gelişimsel yapısı, Münih modelinde, farklı yetenek alanlarındaki öngörücü potansiyelin, bilişsel olmayan özellikler (stresle baş etme, motivasyon, benlik kavramı ve kaygı gibi) ve çevresel koşullarla desteklenerek üstün başarıya dönüşmesi şeklinde açıklanmıştır (Heller vd., 2005). Rusya'daki yaklaşımların entegrasyonuyla oluşturulan benzer bir modelde üstün yetenek; çocuğun bilişsel, fizyolojik, genetik, duygusal ve motivasyonel faktörlerinin üstün performans olarak kendini göstermesi şeklinde tanımlanmıştır. Potansiyelin, üstün yetenek olarak ortaya çıkmasında bireyin özellikleri arasındaki uyum etkilidir. Örneğin yüksek zihinsel kapasiteye sahip bir çocuk aynı zamanda yüksek kaygıya sahipse bu iki özelliğin uyumsuzluğu üstün yetenek performansını engelleyebilir (Jeltova & Grigorenko, 2005). Gagné (2021) Üstün Potansiyel ve Yeteneğin Farklılaştırılması Modelinde

(DMGT); zihinsel ve fiziksel doğal yeteneklerden bir ya da birkaçı bakımdan üst %10'luk dilimdeki potansiyelin çevresel katalizörler, kişisel katalizörler (kişilik, iyi oluş, motivasyon gibi) ve şansın etkilediği gelişimsel süreçlerden geçerek, yetkin (üst %10) performans olarak ortaya çıkmasını üstün yetenek olarak tanımlamıştır. Söz konusu gelişimsel modeller bir arada incelendiğinde, üstün potansiyele yönelik açıklamalarda çoğunlukla zekanın önceliklendirildiği ve normal üstü zekaya sahip olan ama onu etkili şekilde kullanma konusunda henüz ustalaşamamış çocukların genellikle üstün potansiyelli olarak tanımlandığı görülmektedir (Feldhusen, 2005; Gagné, 2021; Heller vd., 2005; Jeltova & Grigorenko, 2005; Tannenbaum, 2009). Dolayısıyla bu araştırmada, akranlarından daha üst düzey zihinsel kapasiteye sahip olduğu henüz tespit edilip, bu zihinsel kapasiteyi fark edip geliştirerek bir ürüne dönüştürmeyi hedefleyen uzun bir sürecin (7-10 yıl) başında bulunan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), ilkokul düzeyi (destek grubu) bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) öğrencilerini ifade etmek üzere *üstün potansiyelli* kavramı tercih edilmiştir.

Üstün potansiyelden üstün yeteneğe giden gelişimsel süreci betimleyen teoriler bu süreçte psikolojik faktörlerin önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre özgüven (Tannenbaum, 2009), sosyal uyum (Feldhusen, 2005), stresle başa çıkma, olumlu benlik kavramı (Brody & Stanley,2005; Heller vd., 2005), başarı inancı (Jeltova & Grigorenko, 2005), pozitif duygulanım, psikolojik ve zihinsel özgüven, fiziksel ve sosyal beceriler, özdenetim, sorumluluk, tatmin edici yaşam tarzı (Renzulli, 2005), öznel yetkinlik algısı (Ziegler, 2005), psikolojik iyi oluş ile sorumlu ve yeniliğe açık kişilik (Gagné, 2021) üstün potansiyel performansının ortaya çıkmasını olumlu yönde etkilemektedir. Yüksek kaygı (Heller vd., 2005; Jeltova & Grigorenko, 2005) ve nevrotik kişilik özelliği (Gagné, 2021) ise üstün performansın gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Görüldüğü gibi üstün potansiyelli bireylerin kendi kişiliklerine ve zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal, davranışsal özelliklerine yönelik algılama, kavrama, değerlendirme ve duygulanımları (yani benlik kavramları) üstün potansiyelden üstün yeteneğe giden yolda önemli bir etkiye sahiptir. Ancak Türkiye'deki genel zihinsel yetenek alanına yönelik tanılama ve eğitim stratejilerine bakıldığında IQ (Intelligence Quotient [Zekâ Katsayısı]) temelli bir tanılama sistemi bulunduğu, eğitimde ise zihinsel becerilerin geliştirilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018, 2024). Üstün potansiyelli öğrencilerin tanılanması ve eğitilmesi aşamalarında psikolojik faktörlerin göz ardı edilmesi (Çitil & Ataman, 2018), üstün yeteneğe ulaşma sürecinin verimini olumsuz etkileyecektir. Yüksek zihinsel beceriye sahip olduğu için tanılanan ve özel eğitim hizmetleri sunulan öğrenci; kaygılı olma, nevrotik özelliklere sahip olma ve kendine yönelik algılarının yeterince olumlu olmaması gibi özelliklerinden dolayı asla üstün yeteneğe ulaşamayabilir (Gagné, 2021; Ziegler, 2005). Bu hem ülke hem de öğrenci ve çevresi açısından zaman, maliyet ve emek kayıplarına yol açacaktır. Bunun yanında psikolojik faktörlerin göz ardı edilmesi, yeterince yüksek potansiyele sahip olmadığı için tanılanmayan bir öğrencinin bunu tolere ederek üstün yeteneğe ulaşmasını sağlayabilecek yüksek düzeylerdeki duygusal iyi oluş, azim, motivasyon ve özdenetim gözden kaçmasına neden olabilir (Renzulli, 2005). Bu da üstün yeteneğe ulaşabilecek bir kaynağın uygun eğitim alamayarak potansiyelini gerçekleştirememesiyle sonuçlanabilir. Dolayısıyla üstün potansiyelli çocuklar söz konusu olduğunda psikolojik faktörleri göz önünde bulundurmak

oldukça önemlidir. Bu psikolojik faktörlerin önde gelenlerinden biri, yukarıda bahsedildiği gibi, benlik kavramıdır.

Benlik Kavramı

"Ben kimim?" sorusunun yanıtı olan benlik kavramı, bireyin kişiliğine dair deneyim, algı, duygu ve düşüncelerinin bütününü ifade eder. Carl Rogers'ın öncülüğünde önem kazanan ve çocukluktan yetişkinliğe doğru giderek daha soyut ve karmaşık bir yapıya bürünen bu olgu, temelde kişinin çevresiyle ve onun için önemli insanlarla olan etkileşimlerini anlamlandırma biçiminden beslenir. Yalnızca bireysel özellikleri değil, başkalarıyla kurulan ilişkileri de kapsayan benlik kavramı; organize, çok boyutlu ve tutarlı yapısıyla kişinin hem kendisi hakkındaki zihinsel çıkarımlarını hem de duygularını barındıran bütüncül, psiko-sosyal bir değerlendirmedir. (Marshall, 1989; Öner, 1994; Rogers, 1959; Shavelson vd., 1976).

Üstün Potansiyellilerde Benlik Kavramı Araştırmaları

Üstün potansiyelli öğrencilerde benlik kavramı konusunda Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında, bu öğrencilerin bilişsel ve duygusal benlik kavramlarının tanı almamış akranlarından daha pozitif (yüksek) olduğu göze çarpmaktadır (Altun & Yazıcı, 2012; Bakır, 2015; Metin & Bencik Kangal, 2012; Oruç & Çağır, 2020; Topçu, 2015). Ayrıca araştırmalar, üstün potansiyelli öğrencilerin benlik kavramları ile sosyoekonomik düzey (Altun & Yazıcı, 2012), psikolojik iyi oluş (Erdem, 2019), sosyal ilişkiler, özdenetim ve akademik becerinin (Arslan, 2016) pozitif yönlü ilişkisini ortaya koymaktadır. Buna karşın ihmalkâr ve otoriter ebeveyn tutumu (Bakır, 2015), antisosyal, saldırgan ve talepkâr davranışlar (Arslan, 2016) ise benlik kavramıyla negatif yönlü ilişkilidir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, üstün potansiyelli öğrencilerin tanı almamış akranlarına kıyasla genel benlik kavramlarının daha pozitif, fiziksel benlik kavramlarının daha negatif, duygusal benlik kavramlarının ise nötr olduğunun ortaya konduğu görülmektedir (Casino-García vd., 2021; Košir vd., 2016; Litster & Roberts, 2011; Infantes-Paniagua vd., 2022; Yan & Haihui, 2005). Akademik, davranışsal ve sosyal benlik kavramı karşılaştırmalarında ise üstün potansiyelliler lehine (Litster & Roberts, 2011) ve aleyhine (Casino-García vd., 2021; Yan & Haihui, 2005) farklı sonuçlar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda göze çarpan noktalardan biri Türkiye'de yapılan araştırmalarda üstün potansiyellilerin benlik kavramları lehine bulgular ortaya konarken yurt dışındaki araştırmaların daha karmaşık bulgular ortaya koymasıdır. Ayrıca Türkiye'de yapılan karşılaştırmalı benlik kavramı araştırmaları genellikle dördüncü sınıf ve üstü öğrencilere odaklanmaktadır. Oysa benlik kavramının önemli ölçüde etkilediği üstün potansiyelden üstün yeteneğe giden yolda erken yıllar oldukça önemlidir (Gagné, 2021). Üstün potansiyelin üstün yeteneğe dönüşmesindeki öneminin yanında, üstün potansiyellilerde benlik kavramının akademik ve psiko-sosyal iyi oluş üzerindeki etkisi de araştırmalarda (Arslan, 2016; Erdem, 2019) açıkça belirtilmiştir. Bu önem doğrultusunda araştırmanın temel amacı, tanılama ve eğitim sürecinin henüz başında olan üstün potansiyelli tanısı almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte benlik kavramı puanlarının cinsiyet, anne çalışma durumu, aile birlikteliği ve kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt problemlere yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Mevcut çalışma, ilişkisel tarama modeli benimsenen nicel bir araştırmadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak nedensel olmayan karşılaştırmalar yapma imkânı sunan ilişkisel tarama modeli, değişkenlerin birlikte değişimini herhangi bir manipülasyon yapmadan incelemeyi amaçlayan bir araştırma tasarımıdır (Karasar, 2017). Bu araştırmada, üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ilkokul öğrencilerinin benlik kavramları arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak ve mevcut duruma müdahale edilmeden incelendiğinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'nun 24/04/2025 tarih ve E-51944218.050.00004179185 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, Marmara bölgesinde bulunan bir ildeki çeşitli BİLSEM'lere devam eden üstün potansiyelli 179 öğrenci ve aynı bölgedeki çeşitli ilkokullardaki herhangi bir tanı almamış 222 öğrenci olmak üzere, kolayda örnekleme yoluyla seçilmiş 401 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır (Tablo 1). Kolayda örnekleme, ekonomik gerekçelerle örneklemin kolay ulaşılabilir birimlerden seçilmesidir (Robson & McCartan, 2016). Bu araştırmada kolayda örnekleme yöntemi ekonomik nedenlerle seçilmiş ve çalışma grubu, araştırmacının kolay ulaşabileceği bölgedeki BİLSEM ve ilkokullardaki öğrencilerden oluşturulmuştur. BİLSEM'lerde birinci sınıf öğrencisi bulunmadığından ve birinci sınıf öğrencilerinin ölçme aracını yanıtlayabilecek düzeyde okuma yazma becerisi gelişmemiş olabileceğinden, araştırmanın çalışma grubuna yalnızca 2024-2025 eğitim-öğretim yılında iki, üç ve dördüncü sınıflarda bulunan ilkokul öğrencileri dahil edilmiştir. Ayrıca BİLSEM öğrenci seçme sürecinde genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarından üstün potansiyelli öğrenciler tanılanmakla birlikte bu araştırmada zihinsel üstün potansiyele odaklanıldığından resim ve müzik yetenek alanlarından tanılanmış öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubunu Tanımlayan Sayısal Veriler

	Üstün potansiyel tanısı alanlar (n = **179**)		**Üstün potansiyel tanısı almayanlar** (n=**222**)	
	f	%	*f*	%
Cinsiyet				
Kız	86	48.0	115	51.8
Erkek	92	51.4	107	48.2
Sınıf				
2	26	14.5	42	19.0
3	67	37.4	100	45.2
4	83	46.4	79	35.7
Çalışan anne				
Evet	103	57.5	78	35.1
Hayır	74	41.3	140	63.1

Çalışan baba				
Evet	171	95.5	211	95.0
Hayır	6	3.4	6	2.7
Aile birlikteliği				
Evet	162	90.5	199	89.6
Hayır	6	3.4	13	5.9
Kardeş sayısı				
Tek çocuk	42	23.5	19	8.6
2	106	59.2	111	50.0
3	24	13.4	62	27.9
4 ve üstü	5	2.8	27	12.2

Çalışma grubunun % 44.6'sı (n = 179) üstün potansiyel tanısı almış, % 55.4'ü (n = 222) ise tanı almamış öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki grupta kız-erkek oranının dengeli olduğu söylenebilir. Sınıf düzeylerine bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin her iki grupta da diğer sınıf seviyelerine göre daha az ağırlığa (%14.5 ve %19.0) sahip olduğu görülmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden birinin, ikinci sınıf öğrencilerinin ölçek maddelerini okuyup anlayıp yanıtlamak ve bu odağı 80 madde boyunca sürdürmek konusunda zorlanmaları; dolayısıyla yanıtlama işlemini bırakmaları ya da yanlış yapmaları olduğunu söylemek mümkündür. Anne çalışma durumuna bakıldığında üstün potansiyelli öğrencilerin annelerinin çalışma oranlarının (%57.5) tanılanmamış öğrenci annelerine (%35.1) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Aile birlikteliğine bakıldığında her iki grupta da büyük oranda (%90.5 ve %89.6) aile bütünlüğünün korunduğu görülmektedir. Kardeş sayısına bakıldığında her iki grubun da çoğunlukla (%59.2 ve %50.0) iki çocuklu ailelere üye olduğu görülmekle birlikte üstün potansiyelli öğrencilerin tek çocuk olma oranlarının (%23.5) tanı almamış öğrencilere (%8.6) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca üstün potansiyelli öğrencilerin dört ve daha üstü kardeş olma oranları (%2.8) tanı almamış öğrencilere (%12.2) kıyasla daha düşüktür.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunun benlik kavramlarına ilişkin puanlar Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğiyle (Öner, 1994) elde edilmiştir. Cinsiyet, sınıf ve aile durumu gibi kişisel değişkenlere ilişkin veriler ise araştırmacıların hazırladığı bilgi formuyla edinilmiştir.

Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği, Piers'ın (1969) geliştirdiği ve Öner'in (1994) Türkçeye uyarladığı, çocukların kendilerine ilişkin farklı alanlardaki algılarını belirlemeye yönelik bir ölçektir. 80 kısa ifadeden oluşan ölçek maddeleri evet ya da hayır olarak yanıtlanmakta; 1 ve 0 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması, bireyin benlik kavramının daha olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında ilkokul ile üniversite düzeyi aralığını kapsayan geniş bir öğrenci örnekleminde faktör analizi çalışmaları yapılmış; orijinal İngilizce formla tutarlı olarak Türkçe ölçek formunun da altı faktörlü yapısının bulunduğu ortaya konmuştur. Bu faktörler toplam puana katkısına göre sıralanmış ve şu şekilde isimlendirilmişlerdir: mutluluk/doyum, kaygı, sosyal popülarite, davranış/uyma, fiziksel görünüm ve zihinsel/okul durumu (Öner, 1994).

Güvenirlilik çalışmaları 2-8. sınıf aralığındaki farklı örneklemler üzerinde yapılmıştır. Buna göre bir gün ile bir yıl aralığındaki değişik zaman aralıklarıyla test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve değişmezlik katsayıları .53 ile .98 aralığında bulunmuştur. Ayrıca iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Kuder-Richardson 20 (KR20) formülü kullanılmış; alfa değeri, söz konusu farklı örneklemlerde, tüm ölçek için .81 ile .89 arasında bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin alfa değerleri rapor edilmemiştir (Öner, 1994).

Verilerin Analizi

Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinden (Öner, 1994) elde edilen puanlar arttıkça benlik kavramına ilişkin olumlu değerlendirme artmaktadır. Kaygılı benlik kavramı doğası gereği olumsuz bir özellik olduğundan ölçekteki kaygı faktöründeki düşük puanlar çok kaygıya, yüksek puanlar ise az kaygıya karşılık gelmektedir. Bu durum kaygılı benlik kavramını diğer değişkenlerle karşılaştırmada sorunlara yol açabileceğinden analizden önce kaygı puanları ters çevrilmiş ve düşük puan az kaygıyı, yüksek puan çok kaygıyı temsil edecek hale getirilerek analiz sonuçlarının daha anlaşılır şekilde sunulmasına olanak sağlanmıştır.

Çalışma grubundaki iki farklı örneklemin genel benlik kavramı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarında tek değişkenli uç değerlerin bulunup bulunmadığı standart puanlar (z) hesaplanarak (Her vaka silme işleminden sonra tekrar hesaplandı.) incelenmiş; – 3.3 ve +3.3 aralığı dışında kalan standart puanlar uç değer kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick & Fidell, 2020). İnceleme sonucunda üstün potansiyelli öğrencilerde toplam 16, tanılanmamış öğrencilerde ise toplam 9 vakada uç değer tespit edilerek bu vakalar veri setinden silinmiştir. Ardından iki farklı örneklemin genel benlik kavramı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının dağılımı çarpıklık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Her iki grupta da tüm puanlara ilişkin çarpıklık katsayıları – 1.5 ve +1.5 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2020). Bununla birlikte Merkezi Limit Teoremine göre yeterli örneklem büyüklüğüne (n > 30) sahip olunduğunda ortalamaların örnekleme dağılımının normal olacağı (Tabachnick & Fidell, 2020) göz önünde bulundurularak, 30'un üstünde grup elemanı bulunan değişkenlere yönelik analizlere parametrik istatistiklerle (bağımsız örneklemler t testi) devam edilmiştir. Bu istatistiklerin varsayımı olan varyans homojenliği ise Levene testi ile analiz edilmiştir. Varsayımın karşılanmadığı durumlarda serbestlik derecesi gibi değerlere düzeltmeler uygulayarak varyans eşitsizliğine dirençli sonuçlar üreten Welch t değerleri (Welch, 1947) rapor edilmiştir. 30'un altında grup elemanı bulunan değişkenlerin dahil olduğu analizler ise non-parametrik istatistiklerle (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi) yapılmıştır. İstatistiki anlamlılık düzeyi olarak $\alpha = .05$ kabul edilmiştir.

Verilerin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanmasını sağlamak adına öncelikle pilot uygulama yapılmış, öğrencilerin anlamadığı kelime/cümle olursa not etmeleri istenmiştir. Bu uygulama esnasında üç maddede çocukların anlamını bilmediği ifadeler (saymak, başı çekmek ve aklı ermek) olduğu; ayrıca kardeş(ler)le ilgili iki maddede çocukların sadece kendilerinden küçük kardeşleri düşünerek yanıt verme eğilimleri olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi ve esnasında bu maddelerle ilgili kısa

açıklama yapılarak söz konusu aksaklıkların giderilip araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için önlem alınabileceği tespit edilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin BİLSEM ve okullarındaki sınıflarında birinci araştırmacının kendisi tarafından, basılı formlar aracılığıyla toplanmış, böylece önceden tespit edilen ve uygulama esnasında anlaşılmadığı fark edilen maddelerle ilgili açıklamalar yapılabilmiştir.

Analizden önce ölçek formları taranmış, yanlış işaretleme (ör. hem evet hem hayır) yapılan, cevaplanması yarım bırakılan veya tüm maddelere aynı yanıtın işaretlendiği formlar analiz dışı bırakılmıştır. Kalan formlardaki veriler dijital ortama aktarılarak veri doğruluğu kontrolleri yapılmış, veri değerlerinin değişken yapısına ve mantığa uygun olduğu tespit edilmiştir.

Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinden (Öner, 1994) edinilen genel benlik kavramı puanlarının bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, üstün potansiyelliler örnekleminde .89, tanı almamış öğrenciler örnekleminde .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlara ilişkin ayrı ayrı iç tutarlılık analizleri yapılmış, üstün potansiyelliler örnekleminde .43 ile .81 aralığında; tanı almamış öğrenciler örnekleminde ise .41 ile .72 aralığında Cronbach alfa değerlerine ulaşılmıştır. Araştırmaların güvenirliliği için .60 ve üzeri Cronbach alfa değerleri yeterli görüldüğünden (Cicchetti,1994; Griethuijsen vd., 2015; Taber, 2018) her iki örneklem grubu için de Cronbach alfa değeri .60'ın altında olan zihinsel/okul durumu alt faktörüne ilişkin puanlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

BULGULAR

Üstün potansiyel tanısı alan ve almayan ilkokul öğrencilerinin Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinden (Öner, 1994) elde ettikleri benlik kavramı puanlarının ortalamaları hesaplanarak betimsel analizler yapılmıştır. Tüm ölçek ve alt boyutlarından alınabilecek puan ortalamaları 0 ve 1 arasında değişmektedir. Ölçek puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Benlik Kavramlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tanı	Benlik kavramı	*n*	x̄	ss	En düşük	En yüksek
Üstün potansiyelliler	Genel	179	.84	.08	.59	.99
	Mutluluk/doyum	179	.89	.12	.54	1.00
	Kaygı	179	.28	.18	.00	.77
	Sosyal popülarite	179	.87	.15	.36	1.00
	Davranış/uyma	179	.84	.11	.50	1.00
	Fiziksel görünüm	179	.85	.14	.40	1.00
Tanı almayanlar	Genel	222	.78	.12	.44	1.00
	Mutluluk/doyum	222	.82	.18	.23	1.00
	Kaygı	222	.35	.20	.00	.92
	Sosyal popülarite	222	.80	.16	.27	1.00
	Davranış/uyma	222	.80	.16	.38	1.00
	Fiziksel görünüm	222	.83	.14	.40	1.00

Çalışma grubundaki üstün potansiyelli öğrencilerin en yüksek benlik kavramı puanları mutluluk/doyum boyutuna ($\bar{x}$ = .89, ss = .12), en düşük puanları ise kaygı boyutuna ($\bar{x}$= .28, ss = .18) ilişkindir. Tanı almamış öğrencilerin en yüksek benlik kavramı puanları fiziksel görünüm boyutunda ($\bar{x}$ = .83, ss = .14), en düşük puanları kaygı boyutundadır ($\bar{x}$ = .35, ss = .20). Ayrıca üstün potansiyelli öğrencilerin genel ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .84, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .78), mutluluk/doyum ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .89, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .82), sosyal popülarite ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .87, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .80), davranış/uyma ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .84, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .80) ve fiziksel görünüm ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .85, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .83) benlik kavramı puanlarının tanı almamış öğrencilerinkine kıyasla daha yüksek, kaygı benlik kavramı puanlarının ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .28, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .35) daha düşük olduğu görülmektedir. İki farklı örneklem grubundaki farklılıkların istatistiksel anlamlılığı bağımsız örneklemler *t* testiyle analiz edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Benlik Kavramının Tanıya Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Benlik Kavramı	Tanı	*n*	*t*	sd	*p*	η2
Genel	Üstün potansiyelli	179	5.87	393.92	<.01	.08
	Tanı almamış	222				
Mutluluk/doyum	Üstün potansiyelli	179	5.00	380.40	<.01	.06
	Tanı almamış	222				
Kaygı	Üstün potansiyelli	179	-3.56	396.70	<.01	.03
	Tanı almamış	222				
Sosyal popülarite	Üstün potansiyelli	179	4.26	399	<.01	.04
	Tanı almamış	222				
Davranış/uyma	Üstün potansiyelli	179	3.31	388.14	<.01	.03
	Tanı almamış	222				
Fiziksel görünüm	Üstün potansiyelli	179	1.40	399	.16	-
	Tanı almamış	222				

Üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ilkokul öğrencilerinin genel (t = 5.87, sd = 393.92, p < .05), mutluluk/doyum (t = 5.00, sd = 380.40, p < .05), kaygı (t = – 3.56, sd = 396.70, p < .05), sosyal popülarite (t = 4.26, sd = 399, p < .05) ve davranış/uyma (t = 3.31, sd = 388.14, p < .05) benlik kavramı puanları anlamlı düzeyde farklılaşırken; fiziksel görünüm (t = 1.40, sd = 399, p > .05) benlik kavramları tanıya göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Tablo 2'deki puan ortalamalarına göre, üstün potansiyelli öğrencilerin genel ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .84, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .78), mutluluk/doyum ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .89, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .82), sosyal popülarite ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .87, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .80) ve davranış/uyma ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .84, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .80) benlik kavramı puanları, tanı almamış akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek, kaygı ($\bar{x}_{\text{üstün}}$ = .28, $\bar{x}_{\text{tanısız}}$ = .35) benlik kavramı puanları ise anlamlı düzeyde daha düşüktür. Üstün potansiyel tanısının; genel benlik kavramı (η^2 = .08) ile mutluluk/doyum (η^2 = .06) alt boyutu üzerinde orta, kaygı (η^2 = .03), sosyal popülarite (η^2 = .04) ve davranış/uyma (η^2 = .03) benlik kavramları üzerinde küçük etkisi bulunmaktadır. (Büyüköztürk, 2011).

Benlik Kavramı Puanlarının Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet

Çalışma grubunun benlik kavramı puanlarının cinsiyete göre analizi, üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış gruplar için ayrı ayrı, bağımsız örneklemler *t* testleri ile yapılmıştır (Tablo 4). Analiz sonuçlarına göre üstün potansiyelli öğrencilerin genel ($t = -.45$, sd = 176, $p > .05$), mutluluk/doyum ($t = -.91$, sd = 176, $p > .05$), sosyal popülarite ($t = -.69$, sd = 176, $p > .05$), davranış/uyma ($t = .89$, sd = 176, $p > .05$) ve fiziksel görünüm ($t = 1.47$, sd = 176, $p > .05$) benlik kavramı puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kaygı benlik kavramı puanları ise cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t = 3.24$, sd = 176, $p < .05$). Puan ortalamalarına bakıldığında üstün potansiyelli kız öğrencilerin kaygı puanlarının ($\bar{x} = .32$) erkeklere ($\bar{x} = .24$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaygı benlik kavramı puanları üzerinde cinsiyetin orta düzeyde etkisi ($\eta^2 = .06$) bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Buna göre üstün potansiyelli öğrencilerin cinsiyetleri, kendilerini kaygılı biri olarak tanımlama düzeylerindeki varyansın yaklaşık %6'sını açıklamaktadır.

Tablo 4.

Benlik Kavramı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Grup	Benlik Kavramı	Cinsiyet	*n*	*t*	sd	*p*	η^2
Üstün potansiyelli öğrenciler	Genel	Kız	86	-.45	176	.65	-
		Erkek	92				
	Mutluluk/doyum	Kız	86	-.91	176	.36	-
		Erkek	92				
	Kaygı	Kız	86	3.24	176	<.01	.06
		Erkek	92				
	Sosyal popülarite	Kız	86	-.69	176	.49	-
		Erkek	92				
	Davranış/uyma	Kız	86	.89	176	.38	-
		Erkek	92				
	Fiziksel görünüm	Kız	86	1.47	176	.14	-
		Erkek	92				
Tanı almamış öğrenciler	Genel	Kız	115	.73	220	.47	-
		Erkek	107				
	Mutluluk/doyum	Kız	115	-.62	218.38	.54	-
		Erkek	107				
	Kaygı	Kız	115	2.79	219.13	<.01	.03
		Erkek	107				
	Sosyal popülarite	Kız	115	1.22	201.18	.22	-
		Erkek	107				
	Davranış/uyma	Kız	115	.03	220	.98	-
		Erkek	107				
	Fiziksel görünüm	Kız	115	3.83	220	<.01	.06
		Erkek	107				

Tanı almamış öğrencilerin genel (t = .73, sd = 220, p > .05), mutluluk/doyum (t = – .62, sd = 218.38, p > .05), sosyal popülarite (t = 1.22, sd = 201.19, p > .05) ve davranış/uyma (t = .03, sd = 220, p > .05) benlik kavramı puanları cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kaygı (t = 2.79, sd = 219.13, p < .05) ve fiziksel görünüm (t = 3.83, sd = 220, p < .05) benlik kavramı puanları ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında tanı almamış kız öğrencilerin hem kaygı ($\bar{x}$ = .38) hem de fiziksel görünüm ($\bar{x}$ = .87) puanlarının erkeklere ($\bar{x}_{\text{kaygı}}$ = .31, $\bar{x}_{\text{fiziksel}}$ = .79) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyetin kaygı (η^2 = .03) üzerinde küçük, fiziksel görünüm (η^2 = .06) üzerinde orta düzey etkisi vardır (Büyüköztürk, 2011).

Anne Çalışma Durumu

Benlik kavramı puanlarının annenin bir işte çalışıp çalışmamasına göre analizi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Buna göre üstün potansiyelli öğrencilerin genel (t = 1.71, sd = 175, p > .05), mutluluk/doyum (t = .89, sd = 175, p > .05), sosyal popülarite (t = .52, sd = 175, p > .05), davranış/uyma (t = 1.43, sd = 175, p > .05) ve fiziksel görünüm (t = .43, sd = 175, p > .05) benlik kavramı puanları annenin çalışması ya da çalışmaması açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kaygı benlik kavramı puanları ise anne çalışma durumu açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (t = 2.16, sd = 175, p < .05). Puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan üstün potansiyelli öğrencilerin kaygı puanlarının ($\bar{x}$ = .31) annesi çalışanlara ($\bar{x}$ = .25) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Anne çalışma durumunun kaygı puanları üzerindeki etkisi (η^2 = .03) küçüktür (Büyüköztürk, 2011).

Tanı almamış öğrencilerin genel (t = – 1.18, sd = 216, p > .05), mutluluk/doyum (t = – 1.32, sd = 216, p > .05), kaygı (t = .42, sd = 216, p > .05), sosyal popülarite (t = – 1.29, sd = 133.28, p > .05), davranış/uyma (t = – .87, sd = 216, p > .05) ve fiziksel görünüm (t = – 1.79, sd = 133.04, p > .05) benlik kavramı puanları annenin çalışması ya da çalışmaması açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Aile Birlikteliği

Benlik kavramı puanlarının aile birlikteliğine göre analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre üstün potansiyelli öğrencilerin genel (U = 395, z = – .78, p > .05), mutluluk/doyum (U = 362, z = – 1.10, p > .05), kaygı (U = 455, z = – .27, p > .05), sosyal popülarite (U = 362.5, z = – 1.10, p > .05), davranış/uyma (U = 444.5, z = – .36, p > .05) ve fiziksel görünüm (U = 408, z = – .70, p > .05) benlik kavramı puanları anne-babanın birlikte olup olmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde tanı almamış öğrencilerin genel (U = 1031.5, z = – 1.22, p > .05), mutluluk/doyum (U = 1145.5, z = – .70, p > .05), kaygı (U = 1203.5, z = – .42, p > .05), sosyal popülarite (U = 1282.5, z = – .05, p > .05), davranış/uyma (U = 994, z = – 1.42, p > .05) ve fiziksel görünüm (U = 1110.5, z = – .90, p > .05) benlik kavramı puanları anne-babanın birlikte olup olmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Kardeş Sayısı

Benlik kavramı puanlarının kardeş sayısına göre analizi Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır. Buna göre üstün potansiyelli öğrencilerin mutluluk/doyum (X^2 = 6.00, sd = 3, p > .05), sosyal popülarite (X^2 = .14, sd = 3, p > .05) ve fiziksel görünüm (X^2 = 3.55, sd = 3, p > .05) benlik kavramı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Genel (X^2 = 11.04, sd = 3, p > .05), kaygı (X^2 = 8.87, sd = 3, p < .05) ve davranış/uyma (X^2 = 9.60, sd = 3, p < .05) benlik kavramı puanları ise kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için ikili Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Buna göre iki kardeş ve üç kardeş olan üstün potansiyelli öğrencilerin genel (U = 755.5, z = – 3.10, p < .008 [Bonferroni düzeltmesi]), kaygı (U = 828, z = – 2.69, p < .008) ve davranış/uyma (U = 793.5, z = – 2.94, p < .008) benlik kavramı puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Grupların puan ortalamalarına bakıldığında iki kardeş olan öğrencilerin ($\bar{x}_{genel}$ = .85, $\bar{x}_{kaygı}$ = .26, $\bar{x}_{davranış}$ = .86), üç kardeş olanlara ($\bar{x}_{genel}$ = .81, $\bar{x}_{kaygı}$ = .36, $\bar{x}_{davranış}$ = .79) kıyasla kaygı benlik kavramı puanlarının daha düşük, genel ve davranış/uyma puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tanı almamış öğrencilerin sosyal popülarite (X^2 = 3.80, sd = 3, p > .05) ve fiziksel görünüm (X^2 = 4.28, sd = 3, p > .05) benlik kavramı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Genel (X^2 = 16.80, sd = 3, p < .05), mutluluk/doyum (X^2 = 14.12, sd = 3, p < .05), kaygı (X^2 = 8.72, sd = 3, p < .05) ve davranış/uyma (X^2 = 8.36, sd = 3, p < .05) benlik kavramı puanları ise kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için ikili Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Buna göre tek çocuk ile dört ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin genel (U = 118.5, z = – 3.08, p < .008 [Bonferroni düzeltmesi]) ve kaygı (U = 138.5, z = – 2.66, p < .008) benlik kavramı puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında tek çocuk olan öğrencilerin ($\bar{x}_{genel}$ = .83, $\bar{x}_{kaygı}$ = .29), dört ve daha fazla kardeş olanlara ($\bar{x}_{genel}$ = .72, $\bar{x}_{kaygı}$ = .43) kıyasla genel benlik kavramı puanlarının daha yüksek, kaygı benlik kavramı puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca iki kardeş olan ile dört ve daha fazla kardeş olan tanı almamış öğrencilerin genel (U = 882.5, z = – 3.31, p < .008) ve mutluluk/doyum (U = 979, z = – 2.85, p < .008) benlik kavramı puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında iki kardeş olan öğrencilerin ($\bar{x}_{genel}$ = .80, $\bar{x}_{mutluluk}$ = .84), dört ve daha fazla kardeş olanlara ($\bar{x}_{genel}$ = .72, $\bar{x}_{mutluluk}$ = .74) kıyasla genel ve mutluluk/doyum benlik kavramı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üstün potansiyelden üstün yeteneğe giden gelişimsel süreçte önemli katalizörlerden (Gagné, 2021) olan benlik kavramına odaklanılmış; yakın zamanda üstün potansiyelli (zeki) olarak tanılanmış ve herhangi bir tanı almamış çocuklar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları üstün potansiyelli çocukların genel, duygusal, sosyal ve davranışsal benlik kavramlarının daha pozitif olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Fiziksel benlik kavramları ise anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Etki büyüklüğü, genel benlik kavramının yaklaşık %8'inin üstün potansiyel tanısı tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu konuda Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında

genellikle üstün potansiyelli çocukların, tanı almamış çocuklara kıyasla daha pozitif benlik kavramlarına sahip olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Altun & Yazıcı, 2012; Bakır, 2015; Metin & Bencik Kangal, 2012; Oruç & Çağır, 2020; Topçu 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları ulusal literatürle tutarlıdır. Bu bağlamda doğal yetenekler (IQ) bakımından akranlarının üstünde olan üstün potansiyelli çocukların, bu doğal yeteneklerini üst düzey performansa (üstün yetenek) dönüştürmesi için gerekli psiko-sosyal özellikler (Gagné, 2021) bakımından da avantajlı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte uluslararası literatürde bu araştırma bulgularını destekleyen (Košir vd., 2016; Litster & Roberts, 2011) ve desteklemeyen (Casino-García vd., 2021; Yan & Haihui, 2005) araştırmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla üstün potansiyelli öğrencilerin benlik kavramlarını etkileyen kültürel faktörlerin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu farklılıklar Türk kültüründe akademik başarı ve zihinsel becerilere yüklenen anlamla ilgili olabilir. Nitekim bu araştırmadaki üstün potansiyelli öğrenci grubunun Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğine (Öner, 1994) verdiği yanıtlar detaylı incelendiğinde "okulda başarılı bir öğrenciyim" ve "akıllıyım" maddelerine tüm grubun "evet" yanıtını verdiği göze çarpmaktadır. Akademik ve zihinsel açıdan kendilerini oldukça yeterli gören üstün potansiyelli çocukların sosyal ve duygusal açılardan da avantajlı olması şaşırtıcı değildir (Metin & Bencik Kangal, 2012). Bununla birlikte başarının kültürel çevrede fazla önemsenmesinin olumsuz mükemmeliyetçilik ve performans kaygısı gibi negatif sonuçlar da doğurabileceği (Flett vd., 2002) göz ardı edilmemelidir. Söz konusu kültürel farklılıklar her ne kadar Türk kültürü lehineymiş gibi gözükse de üstün potansiyelli öğrencilerde gereğinden fazla şişirilmiş benlik kavramının dezavantaj doğuracağı (Sak, 2012) da unutulmamalıdır. Tüm bunların yanında özellikle kaygı, sosyal popülarite ve davranış/uyma boyutlarındaki üstün potansiyel tanısına göre anlamlı farklılaşmanın küçük etkiye sahip ve pratik anlamlılığının sınırlı olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Akbulut (2024) *p* değerinin örneklem büyüklüğü gibi değişkenlerden etkilenebileceğini, bu yüzden ona tek başına önemli anlam yüklemenin doğru olmayacağını, pratik anlamlılığı gösteren etki büyüklüğü ile değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu hem üstün potansiyelli hem de tanılanmamış kız öğrencilerin kendilerini, erkeklerden daha kaygılı tanımlamalarıdır. Bu bulgu uluslararası (Lewis & Knight, 2000; Sarouphim, 2011; Zeidner & Schleyer, 1999) ve ulusal (Akuysal Aydoğan & Deniz, 2012; Serin & Öztürk, 2007) literatür bulgularıyla tutarlıdır. Tanı fark etmeksizin kızların erkeklerden daha kaygılı olmalarının bir nedeni; onların sosyal değerlendirmelere daha duyarlı olmalarından dolayı hata yapmaktan daha çok korkmaları ve daha detaycı, kuralcı davranmalarıyla ilgili olabilir (Rice vd., 2007). Üstün potansiyelli kızlar özelinde ise tanının getirdiği olağanüstü özelliklerle toplumun onlardan erkeklere kıyasla daha olağan davranmalarını beklemesinin yarattığı çatışma kaygıya sebep olabilir (Kerr, 1991). Ayrıca her ne kadar bu araştırma üstün potansiyelli ilkokul öğrencilerinin kaygılı benlik kavramı üzerinde cinsiyetin etkisini ortaya koysa da ergenlik gibi farklı gelişimsel dönemlere odaklanan bazı araştırmaların (Erdem & Baloğlu, 2018; Kanlı, 2011) tam tersi sonuçlar ürettiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu da üstün potansiyelli kız ve erkek öğrencilerin kaygılarının gelişim dönemine göre değişebileceğini göstermektedir.

Annesi çalışmayan üstün potansiyelli öğrencilerin kaygı benlik kavramı puanlarının annesi çalışanlara kıyasla daha yüksek olduğu, tanı almamış grupta ise böyle bir farklılaşmanın bulunmadığı

görülmektedir. Bu durum üstün potansiyelli çocukların aile ortamındaki farklılıklara daha duyarlı olabileceklerini düşündürmektedir. Üstün potansiyelli çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal farkındalıklarının görece yüksek olması, ebeveynlerinin koruyucu ya da müdahaleci tutumlarını ve kendi kaygılarını daha kolay fark etmelerine ve bunları içselleştirerek benlik algılarına yansıtmalarına yol açıyor olabilir. Bu bulgu, anne çalışma durumunun tek başına bir risk faktörü olmaktan çok, üstün potansiyelli çocuklarda çevresel ipuçlarının kaygı benlik kavramına dönüşme olasılığının daha yüksek olduğuna işaret edebilir. (Ackerman, 1997; Altınay, 2012; Clark, 2015; Şanlı & Öztürk, 2012; Şentürk, 2007).

Üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin benlik kavramları aile yapısına göre farklılaşmamaktadır. Literatürde benzer (Adana vd., 2012) ve farklı (Sweeney & Bracken, 2000) bulgular bulunmaktadır. Bu araştırmada benlik kavramlarının aile yapısına göre farklılaşmaması, gruplar arasındaki örneklem büyüklüklerinin çok farklı olmasından ve parçalanmış aileye sahip öğrenci örneklemlerinin çok küçük olmasından kaynaklanmış olabilir (Cohen, 1992). Bulgular değerlendirilirken örneklem büyüklüklerindeki bu sınırlılık göz önünde bulundurulmalıdır.

Kardeş sayısına ilişkin bulgular üstün potansiyelli olan ve olmayan gruplarda tamamen aynı olmasa da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Bu sonuçlar, tek çocuk ve iki kardeş olan öğrencilerin benlik kavramının bazı boyutları bakımından üç, dört ve daha fazla kardeş olan öğrencilerden pozitif ayrışabileceği konusunda bir izlenim oluşturmuştur. Bu sonuç ilgili diğer araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Atay vd., 2014; Aydoğan, 2010). Benlik kavramı puanlarının kardeş sayısıyla olan negatif yönlü ilişkisi, çocuk sayısı arttıkça sosyoekonomik düzeyde ve ebeveynlerin çocuklarına ayırdığı ilgi, sevgi ve zamanda azalma olmasıyla ilgili olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, üstün potansiyelli öğrencilerin, tanı almamış akranlarına kıyasla, zihinsel ve psiko-sosyal özellikler bakımından daha avantajlı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte söz konusu avantajları üstün yetenek performansına dönüştürebilmek adına gerekli eğitsel, çevresel ve kişisel düzenlemelerin yapılması, tedbirlerin alınması, politikaların düzenlenmesi önemlidir. Bunlardan biri üstün potansiyelli öğrencilere yönelik, kendi gibi olanlarla birlikte kendi hızlarında ilerleme imkanları sunan daha fazla eğitim ortamları oluşturmak olabilir (Çitil & Ataman, 2018). Ayrıca risk grubunda bulunmalarından dolayı özellikle kız olan, kardeş sayısı fazla olan ve anneleri çalışmayan üstün potansiyelli öğrencilere ve ailelerine yönelik koruyucu ve destekleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmanın başlıca sınırlılıklarından biri, araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinin orijinal formunun (Piers, 1969) 57, Türkçe uyarlamasının (Öner, 1994) ise 32 yıl önceye dayanmasıdır. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarının üzerinden bu kadar uzun zaman geçmesi onunla yapılan ölçümün yapı geçerliliğini önemli ölçüde tehdit etmektedir (Erkuş, 2003). Dolayısıyla benzer araştırmaların daha güncel ölçeklerle tekrar edilmesi önerilmektedir. Araştırmanın bir diğer temel sınırlılığı zihinsel/okul durumu alt boyutunun yeterince güvenilir sonuçlar üretmemesi ve bu boyutun analizden çıkarılmak zorunda kalınmasıdır. Oysa ki üstün potansiyelli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin karşılaştırıldığı bu araştırmada, üstün potansiyelin doğası gereği, bilişsel ve akademik benlik

kavramı önemli sonuçlar üretebilirdi. Bu boyutu analiz dışı bırakmak araştırmanın odaklandığı problemde önemli bir teorik boşluk oluşturmuştur. Bu boyuta ilişkin güvenirliliğin düşük çıkmasının nedenleri; zamanın etkisiyle ölçeğin yapısının bozulması (Erkuş, 2003) ya da bu alt boyuttaki madde sayısının diğerlerinden daha az olması (Cortina, 1993) olabilir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında (Öner, 1994) alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları sunulmadığından, bu araştırmadaki değerlerle uyarlama araştırmasındaki değerleri karşılaştırmak mümkün değildir. Ayrıca orijinal ölçeğin üçüncü baskısının (Piers vd., 2018) bulunmasına rağmen yeni baskıların Türkçe'ye uyarlanmadığı görülmektedir. Tüm bunlardan dolayı Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliliğini geliştirme çalışmalarının veya ölçeğin yeni baskılarını Türk kültürüne uyarlama çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmıştır. Bazı grupların örneklem büyüklüklerinin çok küçük olması analiz sonuçlarını etkilemiş olabilir. Araştırmanın küçük çocukların öz bildirimine dayalı olması sosyal beğenilirlik yanlılığı riski taşımaktadır. Bu doğrultuda farklı ölçme aracı, araştırma yöntemi ve örneklemlerle benzer araştırmalar çoğaltılmalıdır. Bu çalışmada değişkenler arası etkileşimler (örn., cinsiyet × aile yapısı) test edilmemiştir; gelecek araştırmalarda bu etkileşimlerin incelenmesi önerilir.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Dil ve Yazım Denetimi için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Etik Beyan: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 16.04.2025 tarihli ve E-51944218.050.00004179185 sayılı karar ile etik kurul izni kapsamında yürütülmüştür.

Kaynakça

Ackerman, C. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review, 19*(4), 229-236. https://doi.org/10.1080/027.831.99709553835

Adana, F., Arslantaş, H., ve Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 3*(1), 22-29. https://doi.org/10.5505/phd.2012.00719

Akbulut, Ö. (2024). Bilimsel makalelerde raporlanması önerilen çıkarımsal istatistikler. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi, 27*(1), 238-247. https://doi.org/10.18016/ksutarimdoga.vi.1282850

Akuysal Aydoğan, S., ve Deniz, M. E. (2012). Son çocukluk döneminde benlik saygısı ve umut. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 97-106. https://izlik.org/JA84BH92WH

Altınay, D. (2012). *Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr

Altun, F., ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 319-334. https://izlik.org/JA68WH75LM

Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bahçelievler ilçesi örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr

Atay, M. İ., Türker, Y., Tuncer, H., ve Tuncer, Ö. (2014). Adolesanlarda kardeş sayısı ile öz-kavram ilişkisi. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi, 16*(3), 22-25. https://izlik.org/JA38UJ74TK

Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya. https://tez.yok.gov.tr

Bakır, B. (2015). *Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin. https://tez.yok.gov.tr

Brody, L. E. & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally using the MVT:D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 20-37). Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı). Pegem Akademi.

Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: an analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1006-1029. https://doi.org/10.3390/ijerph18031006

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*(4), 284–290. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284

Clark, B. (2015*). Üstün zekalı olarak büyümek: Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek*. F. Kaya ve Ü. Oğurlu (Çev.), Nobel Akademi. (Orijinal eser 2012 yılında İngilizce yayımlanmıştır).

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98–104. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98

Çitil M., ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 185-231. https://izlik.org/JA28FM95WM

Erdem, Ş. (2019). *Üstün yeteneklilerin iyi oluşunda, bilgelik, değerler ve benlik kavramının rolü.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. https://tez.yok.gov.tr

Erdem, Ş., ve Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin bazı psikolojik belirtilerinin betimlenmesi ve genel ergen popülasyonu ile karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(1), 53-66. https://izlik.org/JA52DT89JC

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Türk Psikologlar Derneği.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achivement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 64-79). Cambridge University Press.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism theory, research, and treatment* (pp. 5-31). American Psychological Association.

Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: the DMGT perspective on talent development*. Routledge.

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Savran Gencer, A., & BouJaoude, S. (2015). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education, 45*(4), 581-603. https://doi.org/10.1007/s11165.014.9438-6

Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). Cambridge University Press.

Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Ruiz, A. P., & Contreras-Jordán, O. R. (2022). Differences in self-concept between gifted and non-gifted students: a meta-analysis from 2005 to 2020. *Anales de Psicología, 38*(2), 278-294. https://doi.org/10.6018/analesps.461971

Jeltova. İ. & Grigorenko, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 171-186). Cambridge University Press.

Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*(33), 103-121. https://izlik.org/JA95EW53SH

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. baskı). Nobel Akademik.

Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development. https://eric.ed.gov/?id=ED334473

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 129-148. https://doi.org/10.1080/13598.139.2015.1108186

Lewis, J. D., & Knight, H. V. (2000). Self-concept in gifted youth: an investigation employing the Piers-Harris subscales. *Gifted Child Quarterly, 44*(1), 45-53. https://doi.org/10.1177/001.698.620004400105

Litster, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2), 130-140. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x

Marshall, H. H. (1989). The development of self-concept. *Young Children, 44*(5), 44-51. https://www.researchgate.net/publication/234644683

Metin, ve Bencik Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 3-16. https://www.researchgate.net/publication/292984776

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, 7 Temmuz). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu 2024 – 2025*. https:// orgm. meb. gov. tr/meb _ iys _dosyalar/2024_10/25215053_20242025bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf

Oruç, Ş., ve Çağır, S. (2020). Üstün yetenekli çocukların benlik algıları. *Turkish Studies-Educational Sciences, 15*(4), 2801-2822. http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44385

Öner, N. (1994). *Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği el kitabı*. Türk Psikologlar Derneği.

Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale: (The way I feel about myself)*. Counselor Recordings and Tests.

Piers, E. V., Herzberg, D. S., & Shemmassian, S. K. (2018). *Piers-Harris Self-Concept Scale (3rd ed.) manual.* Western Psychological Services.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press.

Rice, K. G., Leever, B. A., Noggle, C. A., & Lapsley, D. K. (2007). Perfectionism and depressive symptoms in early adolescence. *Psychology in the Schools, 44*(2), 139-156. https://doi.org/10.1002/pits.20212

Rinn, A. N., Mendaglio, S., Moritz Rudasill, K., & McQueen, K. S. (2010). Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/001.698.6209352682

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (4. baskı). John Wiley & Sons.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: a study of a science* (pp. 184-256). McGraw-Hill.

Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri* (2. baskı). Vize.

Sarouphim, K. M. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education, 41*(1), 26-41. https://eric.ed.gov/?id=EJ978696

Serin, N., ve Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2). https://izlik.org/JA63PX73DK

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. https://doi.org/10.3102/003.465.43046003407

Sweeney, R. B., & Bracken, B. A. (2000). Influence of family structure on children's self-concept development. *Canadian Journal of School Psychology, 16*(1), 39-52. https://doi.org/10.1177/082.957.350001600103

Şahin, F. (2020). Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi: politika belgeleri ve yasalar bağlamında bir tartışma. *Yeni Türkiye, 115*(1), 63-76. https://www.researchgate.net/publication/346639280

Şanlı, D., ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 31-48. https://izlik.org/JA83BL54KD

Şentürk, S. (2007). *5–6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020) *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı.* M. Baloğlu, (Çev.), Nobel Akademik. (Orijinal eser 2013 yılında İngilizce yayımlanmıştır).

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(1), 1273-1296. https://doi.org/10.1007/s11165.016.9602-2

Tannenbaum, A. J. (2009). Defining, determining, discovering, and developing excellence. In J. S. Renzulli et al. (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 503-569). Creative Learning Press.

Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr

Welch, B. L. (1947). The generalization of `student's' problem when several different population variances are ınvolved. *Biometrika, 34*(1/2), 28–35. https://doi.org/10.2307/2332510

Yan, K., & Haihui, Z. (2005). A decade comparison: self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal, 6*(2), 224-231. https://eric.ed.gov/?id=EJ854974

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress and Coping, 12*(2), 163-189. https://doi.org/10.1080/106.158.09908248328

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-436). Cambridge University Press.

An Examination of the Self-Concept Scores of Elementary School Students Identified and Not Identified as Gifted

Kadir ÇALIŞKAN
Mustafa BALOĞLU

Introduction

Gagné (2021) proposed the Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), in which high-level potential – placing an individual in the top 10 percent for natural intellectual or physical abilities (gifts) – is transformed into expert performance (talents) through developmental processes. These processes are influenced by environmental catalysts, personal catalysts (e.g., personality, well-being, and motivation), and chance. Consequently, psychosocial factors play a crucial role in the process of developing gifts into talents. One such factor is self-concept (Heller et al., 2005). Self-concept encompasses the totality of an individual's experiences, perceptions, feelings, beliefs, feedback, and evaluations regarding their own personality; in short, it is how a person defines themselves. Comparative studies conducted in Türkiye indicate that gifted students generally tend to have more positive self-concepts than their typically developing peers (Altun & Yazıcı, 2012; Metin & Bencik Kangal, 2012; Oruç & Çağır, 2020). Conversely, international studies suggest that gifted individuals may exhibit self-concepts that are more negative, more positive, or similar to those of the general population (Casino-García et al., 2021; Infantes-Paniagua et al., 2022; Litster & Roberts, 2011). Furthermore, the potential impact of self-concept on academic and psychosocial well-being has been clearly demonstrated in the literature (Arslan, 2016; Erdem, 2019). Given the mixed findings in national and international literature, the significant impact of self-concept, and the crucial role of early childhood – when the journey of transforming gifts into talents begins (Gagné, 2021) – researching the self-concepts of gifted and non-gifted children is of great importance. Therefore, this study aimed to compare the self-concepts of elementary school students identified as gifted with those of their non-identified peers.

* PhD Student, Hacettepe University, Department of Special Education, kadircaliskan@hacettepe.edu.tr. https://orcid.org/0000-0002-5096-7063

** Prof., Hacettepe University, Department of Special Education, baloglu@hacettepe.edu.tr. https://orcid.org/0000-0003-1874-9004

Methodology

This research utilized correlational survey design. The sample consisted of 401 students in total: 179 identified as gifted attending Science and Art Centers (BİLSEM) in the second, third, and fourth grades, and 222 typically developing, unidentified students in the same grades at regular schools. Convenience sampling was employed due to economic constraints. Quantitative data regarding the self-concepts of the two groups were collected using the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Öner, 1994). This scale is designed to assess how children and adolescents view themselves across different domains (general self-concept, along with emotional, social, behavioral, physical, and intellectual subdimensions). It consists of 80 brief items scored on a dichotomous scale (yes or no). The original Kuder-Richardson 20 reliability coefficients ranged from .81 to .89; in this study, the Cronbach's alpha coefficients were .87 and .89. Data were analyzed using independent samples *t*-tests, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis tests, with the significance level set at $\alpha = .05$.

Findings

The gifted sample group scored significantly higher than the non-identified group in general ($t = 5.87$, df = 393.92, $p < .05$), happiness/satisfaction ($t = 5.00$, df = 380.40, $p < .05$), social ($t = 4.26$, df = 399, $p < .05$), and behavioral ($t = 3.31$, df = 388.14, $p < .05$) self-concepts, while their anxiety self-concept scores were significantly lower ($t = -3.56$, df = 396.70, $p < .05$). In both groups, girls' anxiety self-concept scores were significantly higher than those of boys. Within the gifted group, students with working mothers exhibited lower anxiety self-concept scores compared to those with non-working mothers. Finally, in both groups, general self-concept and anxiety subdimension scores were found to differ significantly based on the number of siblings.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings indicate that gifted children tend to have more positive general, emotional, social, and behavioral self-concepts. This aligns with the relevant literature in Türkiye (Altun & Yazıcı, 2012; Metin & Bencik Kangal, 2012; Oruç & Çağır, 2020). However, varying findings in international literature (Casino-García et al., 2021; Yan & Haihui, 2005) suggest that cultural factors may influence the self-concepts of gifted individuals. This research highlights that gifted individuals may possess advantages over the general population in both intellectual and psychosocial characteristics. Nevertheless, to convert these advantages into advanced talent performance, it is vital to make necessary educational, environmental, and personal arrangements, implement supportive measures, and regulate policies. Primarily, it is recommended that supportive interventions be provided for gifted individuals who are female, whose mothers do not work, and who have multiple siblings. Future studies can replicate this research using diverse measurement instruments, research methods, and samples.