

SOCIAL REPRESENTATIONS OF GIFTEDNESS IN TURKEY

(TÜRKİYE'DE ÜSTÜN ZEKÂYA İLİŞKİN SOSYAL TEMSİLLER)

Fatih KAYA¹
Üzeyir OGURLU²
Bilge TAŞDEMİR³
Yasin TOPRAK⁴

ABSTRACT

Social representations may have influence on individuals' behaviors and attitudes. In this study, the aim was to investigate people's social representations in the society. The method of social representation was used to unearth people's free associations on the concept of giftedness. This study included 523 participants, conveniently sampled from different age groups and educational levels. In terms of gender, 46.9% was male and 53.1% was female. Among the participants, 107 have participated to a training program at least once about giftedness or gifted students. Other 416 have not participated to any training program. Participants were asked to write down five words in an order come to their mind when they heard the concept of gifted. The written words were analyzed by focusing on frequency and rank order. The analyses were conducted separately for all participants, the educated group, and the uneducated group. Central and peripheral elements were revealed for each group. The social representations of all participants were similar to those of the uneducated group, which were *gifted, successful, hard-working, and ability*. The social representations of the educated group were *gifted, different, and creative*. Results indicated that the social representation of the society on giftedness was highly positive. Suggestions were also provided based on the revealed central and peripheral elements on giftedness.

Keywords: Social representations, giftedness, perceptions, free association

ÖZ

Sosyal temsiller, bireylerin davranışlarını ve tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı toplum içinde üstün zekâya ilişkin sosyal temsilleri analiz etmektir. Katılımcıların üstün zekâ kavramıyla ilgili çağrışımlarının ortaya çıkarılmasında sosyal temsiller metodu kullanılmıştır. Araştırmaya farklı yaş ve eğitim düzeylerinden toplam 523 kişi kolayda örnekleme yöntemi ile dâhil edilmiştir. Katılımcıların % 46,9'u erkek ve % 53,1'i kadındır. Katılımcıların yaşları 15 ile 79 arasında değişmekte ve yaş ortalaması $31,7 \pm 12,2$ 'dir. Katılımcılar arasında 107 kişi daha önce üstün zekâ ile ilgili en az bir defa eğitim almışken, geriye kalan 416 kişi hiç bir eğitim almamıştır. Katılımcılardan üstün zekâ denildiğinde akıllarına gelen ilk beş kelimeyi yazmaları istenmiştir. Belirtilen kelimeler hem tekrarlanma sıklıkları hem de yazılma sıraları dikkate alınarak puanlanmış ve prototipik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler hem katılımcıların geneli, hem de eğitim alan ve almayan gruplar için tekrarlanmıştır. Her bir grup için üstün zekâ ile ilgili merkezi ve çevresel unsurlar ortaya çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre toplam örneklem ve üstün zekâya ilişkin herhangi bir eğitim almamış grubun sosyal temsilleri zeki, başarılı, çalışkan ve yetenek gibi kelimeleri içerdiği ve birbirine benzediği görülmüştür. Üstün zekâya ilişkin eğitim alan grubun sosyal temsilleri ise zeki, farklı ve yaratıcı gibi kelimelerden oluşmuştur. Ayrıca bulgular toplumda üstün zekâya bakış açısının genelde olumlu sosyal temsiller içerdiğini göstermiştir. Ortaya çıkan merkezi unsur kelimeleri ve diğer çevresel unsur kelimeleri değerlendirilerek bulgular üzerine öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal temsil, üstün zekâ, algı, çağrışım

¹ Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.kaya@gop.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, uzeYROURLU@gmail.com

³ Yüksek lisans öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, bilge.tasdemir@amasya.edu.tr

⁴ Yüksek lisans öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, yasintoprakpdr@gmail.com

SUMMARY

Introduction

The concept of social representation was introduced by Moscovici in 1961. Objects and events are usually perceived by individuals differently and the perceptions form attitudes and behaviors. Flament and Rouquette (2003) defined social representations as the way of seeing the world; information, attitudes, and beliefs about an object; and cognitive components related to relationships within a group. According to Moscovici, the theory of social representation needs an analysis of anonymous realities, which is the most important step in understanding social structure (as cited in Öner, 2002). Social representations include societies' common knowledge, opinions, explanations, and theories, which were produced based on common experiences (Cirhinlioğlu, Aktaş, & Öner, 2006).

Social representations about a person or an object determine positive or negative attitudes (Gergen, Gergen, & Jutras, 1992). The research has revealed that there was a close relationship between social representations and behaviors (Abric, 1987; Doise, 1976; Morin, 1989). Social representations enable people or societies to build and rebuild social realities, and then attribute meanings to those representations (Övgün, 1994). Therefore, social representations need to be studied within a society (Öner, 2002).

There is no consensus on the definition of giftedness and the components of giftedness (Feldhusen & Dai, 1997). Giftedness is a social construct resulted from social expectations and individual abilities (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Demirel and Sak (2011) stated that social values of special talents might vary by the societies' needs and past experiences. Therefore, giftedness might be perceived differently in different societies (Özdemir & Demirel, 2012).

A growing body of research has indicated that people usually have positive representations of giftedness (Chan, 2002; Clark, 1997; Cox, 2000; Eraslan-Çapan, 2010; Lovecky, 1992; Murphy, 1987; O'Connor, 2012; Palladino, 2008). Öpengin and Sak (2012) stated that labeling gifted students as gifted did not cause any significant changes in students' perceptions about both themselves and others such as peers and parents. Teachers' perceptions about gifted students and giftedness have been studied by many researchers in different social contexts. Some researchers (Busse, Dahme, Wagner, & Wiczerkowski, 1986; Lee, 1999; Özsoy, 2014; Şahin, 2013) reported that teachers usually describe gifted students using positive statements. Freeman (2001), in contrast, found that parents and teachers tended to describe gifted students with negative adjectives. Barone and Agostino (2001) specified the importance of having contact with gifted students because

teachers' attitudes and expectations had changed to positive after they contacted with gifted students.

People may have some misconceptions about giftedness (Ataman, 1998; Eryiğit, 2014). Sak (2011a) researched common dogmas and misconceptions about giftedness and gifted students in Turkey. He reported the existence of various dogmas and misconceptions. Social representations of giftedness have been studied in various cultures including France (Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009), Finland (Raty & Snellman, 1995), Zimbabwe (Ngara & Parath, 2004), and as a document analysis in Turkey (Sak, 2007).

Social representations of giftedness have not been studied in Turkey; however the method of social representation has been used in other research topics such as perception of law (Aktaş, Cirhinlioğlu, & Özkan-Öner, 2004), female administrators (Erkmen, Minibaş-Poussard, & Karsak, 2011), traditions (Bulut, 2008), and child education (Öner & Yılmaz, 2001).

Exploration of social representation about giftedness may prevent detrimental effects of dogmas and misconceptions and provide teachers, parents, and society in general with effective educational implementations (Bain, Bliss, & Choate, 2006). Likewise, negative self-perception and being perceived by others in a negative way may cause gifted students to have social problems and underachievement (Ablard, 1997). Research in gifted education focusing on various topics is needed in Turkey (Sak, 2011b). An investigation of Turkish people's social representations may contribute to understanding of gifted students and providing appropriate educational opportunities to those students.

Purpose

The present study aimed to contribute to the literature in gifted education in Turkey. It was aimed to unearth the social representations of people about giftedness in Turkey. It was also investigated if there was any difference between the social representations of people who do and do not get any education about gifted students.

Method

In the study, free word association method, frequently used in social representation research (Abric 2001; Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002), was operationalized. The present study included 523 people (46.9% male and 53.1% female) from two different cities of Turkey. The participants' age ranged from 15 to 79 ($M = 31.7$ $SD = 12.2$). 20.4% of the participants specified that they have had at least one time education about gifted students while the rest (79.6%) have not got any education. A short questionnaire was used to collect data. The questionnaire

included demographic questions and a final question asked participants to write down five different words when they hear the word of giftedness. The data were analyzed with social representation word association method. In this method, prototypical analysis technique, proposed by Vergés, (1992) and Abric and Vergés (1994), was used. In this technique, two criteria (the frequency of the listed words and their rank order) were operationalized. The words with high frequency and listed initially were categorized as central elements; whereas the words with low frequencies and listed subsequently were categorized as peripheral elements. The analyses were conducted for the total sample ($N = 523$), the educated group ($N = 107$), and uneducated group ($N = 416$) separately.

Results

Central elements for the total sample were intelligent, successful, ability, hardworking, and different. Peripheral elements were imagination, questioning, thinker, comprehend well, anormal, high intelligence, special education, honest, cultivated, and researcher. Among the words specified by all participants, 59 were positive and only 13 were negative in meaning. For the educated group, central elements were intelligent, different, and creative. Peripheral elements were ability, curious, knowledgeable, hyperactive, researcher, and lonely. Educated group specified 18 positive and only 3 negative words. As for the uneducated group, central elements were intelligent, successful, and ability. Peripheral elements were imagination, questioning, thinker, comprehend well, anormal, high intelligence, honest, cultivated, and special education. They associated giftedness with 72 positive and 13 negative words. Another outstanding point was that the word of hyperactive was associated with giftedness. According to Gross, it is usually difficult to differentiate gifted students from hyperactive students due to energetic traits of gifted students (as cited in Piechowski, 2009).

Discussion

Gifted students can be regarded as gifted in all areas. Sak (2011a)'s research revealed that gifted students in Turkish culture are considered to have high abilities in all aspects. The central elements of intelligent and successful observed in the present study showed how intelligence and success are thought to be related.

The current study resulted in that gifted students were perceived as different. According to Gross, gifted students can be perceived as different; therefore, they may not be understood well (as cited in Piechowski, 2009). Positive words were stated much more frequently than negative words. This showed that people in Turkey generally perceived gifted students in a positive way. Strip and Hirsch (2000) stated that some societies may have confusions about giftedness or gifted students.

The word of creativity was emerged in the educated group. In addition, the words of curious and researcher, emerged in the present study, were also indicators of better understanding of gifted students' characteristics because Sternberg (1985) and Renzulli (1977) specified creativity as a component of giftedness.

Conclusion

The identification and education of gifted students are regarded as necessity in today's Turkey. What people think about gifted students and gifted education is important for the processes of identification and education because social representations and attitudes are interrelated (Bilgin, 2008). Therefore, the current study contributed to the understanding of the current perception of people in Turkey. Megay-Nespoli (2001) indicated that teachers having education about gifted students had less stereotypic thinking than those who do not have any education. According to the results of the current study, it could be stated that having knowledge about gifted students is important to serve gifted students.

GİRİŞ

Sosyal temsiller kavramı, 1961 yılında Moscovici tarafından ortaya atılmıştır. Zamanla özellikle sosyal psikolojide olmak üzere genel olarak sosyal bilimler alanında başvurulan önemli bir teori haline dönüşmüştür. Sosyal temsiller teorisi, kişilerin bir gerçeklikle ilgili algılarını incelemek için kullanılmaktadır. Nesnelere veya olgular, birey veya birey grupları tarafından genelde gerçekte olduğu gibi değil, kısmen algılanır ve bireylerin algılamaları tutum ve davranışlarına bağlı olarak yapılır. Flament ve Rouquette (2003), sosyal temsilleri; dünyayı görme yolu, bir nesne ile ilgili bilgi, tutum ve inançlar ve belli bir grup içindeki ilişkilerle bağlantılı bilişsel unsurlar olarak tanımlamıştır. Moscovici'ye göre, sosyal temsiller teorisi sosyal yapının anlaşılmasında en önemli adım olan anonim gerçeklerin analizini gerekli kılar (akt., Öner, 2002). Sosyal temsiller, toplumların deneyimlerine dayanarak ürettikleri ortak bilgileri, görüşleri, açıklamaları ve kuramları içermektedir (Cirhinlioğlu, Aktaş ve Öner, 2006).

Sosyal temsil kuramında yer alan algısal ve bilişsel süreçler, demir atmayı (anchoring) ve nesneleştirmeyi (objectifying) içermektedir. Demir atma, bilinmeyen veya tanınmayan nesne ve olayların belli anlamlar ve önem kazanarak sosyal gerçeklik haline gelme sürecidir. Bu süreçte, aşına olunmayan nesnelere belli bir sınıfı temsil eden prototipleri ile kıyaslanarak sınıflandırılır ve nesne sınıflandırılmasının ardından da adlandırılır. Bu adlandırma sadece etiketleme değil, aynı zamanda bu adın diğer dillerdeki kategorilerle sahip olduğu ilişkilere uygun düşen diğer nesnelere ve olaylarla ilişkilerini de içermektedir. Nesneleştirme sürecinde ise, bir kavram veya düşünce bir sembol halinde yeniden üretilir (Cirhinlioğlu, Aktaş ve Öner, 2006).

Bir kişi veya nesneyle ilgili sosyal temsiller, o kişiye veya nesneye karşı olumlu veya olumsuz tutumu belirler (Gergen, Gergen ve Jutras, 1992). Bunun yanında yapılan araştırmalar sosyal temsiller ile davranışlar arasında yakın ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Abric, 1987; Doise, 1976; Morin, 1989). Örneğin Doise (1976) bir gruba ilişkin sosyal temsillerin söz konusu grupla olan ilişkiyi etkilediğini ifade etmiştir. Buna göre temsiller bireylerin davranış ve tutumlarına yön vermektedir. Sosyal temsiller, tanıdık olmayanı tanıdık yapmaya çalışmaktır (Öner, 2002). Diğer bir ifadeyle sosyal temsiller, bireylerin veya grupların karşılaştıkları gerçekliği inşa etmelerine veya yeniden inşa etmelerine ve ona bilindik bir anlam atfetmelerine ilişkin zihinsel bir etkinlik sürecinin ürünleridir. (Övgün, 1994). Her toplum kendi içinde bir takım sosyal temsiller üretir. Bundan dolayı sosyal temsilleri anlayabilmek için o temsillerin belli bir toplumun içinde incelenmesi gerekmektedir (Öner, 2002).

Üstün zekâyı oluşturan unsurların neler olduğu ve üstün zekânın nasıl tanımlanacağı ile ilgili pek çok farklı bakış açısı bulunmaktadır (Feldhusen ve Dai, 1997). Üstün zekâ, sosyal beklentiler ve bireysel yeteneklerin sonucunda oluşan sosyal bir unsurdur (Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986). Demirel ve Sak (2011) yaptıkları araştırmada çeşitli yetenek türlerinin toplum içindeki değerlerinin, toplumun ihtiyaç hiyerarşisine ve geçmiş deneyimlerine göre değişkenlik gösterebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Her toplumun geçmiş deneyimlerinin ve ihtiyaçlarının farklılığı, insanların zihinlerindeki şemaları etkileyerek yetenek ve zekâ kavramına ilişkin bir algı geliştirmektedir. Bu yüzden üstün zekâ, farklı toplumlarda farklı şekillerde algılanabilmektedir (Özdemir ve Demirel, 2012).

Chan (2002), üstün zekâ etiketinin olumlu bir imajı çağrıştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Clark (1997) üstün zekâlı öğrencilerin genelde olumlu olarak görüldüğünü ve bu öğrencilere karşı başarı ve öğrenme arzularından dolayı hayranlık duyulduğunu belirtmiştir. Lovecky (1992)'e göre üstün zekâlı çocuklar genellikle bağımsız ve hedef yönelimli olarak kabul edilmektedirler. Cox (2000), üstün zekâlı imajının sinemada nasıl temsil edildiğini araştırmış ve “karmaşık dahi” ve “bir şeye kafayı takmış” kişiler olarak yansıtıldığını bulmuştur (s. 18). Murphy (1987), üstün zekâlı çocukların, okul çağı çocuklarına yönelik hikâye kitaplarında olumlu bir portre olarak yansıtılmasına rağmen, “garip” kalıp yargısından da tamamen arınmış durumda olmadığını ifade etmiştir (s. 68). Üstün zekâlıların medyada nasıl ele alındıkları ile ilgili O'Connor (2012) tarafından 2006-2008 yılları arasında İngiltere’de yayınlanan gazetelerdeki haberlerin analizine dayanan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda, akademik alanda yetenekli olanların, sportif ve müzik alanlarında yetenekli olanlara göre daha olumsuz şekilde haberlere konu edildikleri görülmüştür.

Öpengin ve Sak (2012) üstün zekâ etiketinin, öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında önemli bir değişikliğe neden olmadığını ortaya koymuştur. Şahin ve Düzen, Türkiye’de öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri tanımlarken mantıksal düşünme, çabuk anlama ve zihinsel merak ifadelerini kullandıklarını bulmuştur (akt., Şahin, 2013). Lee (1999) ise öğretmenlerin üstün zekâlılığı, mükemmellik, potansiyel, enderlik,

doğuştan bir yetenek, motivasyon ve eş zamanlı olmayan gelişim gibi zıt boyutlarıyla açıkladıklarını ortaya koymuştur. Busse, Dahme, Wagner ve Wiczerkowski (1986) Almanya ve ABD’de öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili olumlu bir bakışa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Freeman (2001), aile ve öğretmenlerin üstün zekâlı olarak tanılanan çocukları zor, garip veya mutsuz olarak tanımlama eğiliminde olduklarını bulmuştur. Fakat Ribich, Barone ve Agostino (2001) üstün zekâlı çocukla iletişime geçtikten sonra öğretmenlerin tutumlarının ve beklentilerinin farklılaştığını rapor etmiştir. Bu durumu destekler şekilde Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin, üstün zekâlı öğrencilerin ve onların velilerinin “üstün zekâlı öğrenci” kavramını; yüksek performans gösteren, uygun eğitime gereksinim duyan, anlamak için çaba gösteren, değerli, yaşitlarından farklı görünen, geniş kapasiteli ve çok yönlü gibi niteliklerle açıkladıkları görülmüştür. Bu araştırma, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerinin üstün yetenekli öğrenciyi özelliklerine uygun şekilde algıladıklarını göstermiştir (Özsoy, 2014).

Eraslan-Çapan (2010), öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının üstün zekâlı çocuklarla ilgili 13 farklı kategoride (yüksek performans gösteren, geniş kapasiteli, üretken, yaratıcı, çok yönlü, ileriye görebilen ve geleceğe yön veren, araştıran ve olaylara farklı bakabilen, yaşitlarından farklı, gizemli, anlamak için çaba gösteren ve değerli) algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Palladino (2008) bir araştırmasında öğretmenlerin üstün zekâlı çocukları diğer öğrencilerden farklı algıladıklarını bulmuştur. Araştırmada öğretmenler bu öğrencilerin okula bavulla geldiklerini, dünyaya farklı baktıklarını, konuları farklı ele aldıklarını ve farklı soru sorduklarını belirtmişlerdir.

Üstün zekâlı bireyler ve özellikleri hakkında, toplumda doğru olmayan kanı ve tutumlar da bulunabilmektedir (Eryiğit, 2014). Örneğin, Sak (2011a) tarafından 812 katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada, Türkiye’de insanların üstün zekâlılar ile ilgili yaygın yanılgıları ve dogmaları belirlenmeye çalışılmıştır. Yanılgılar arasında; üstün zekâlı çocuklar her alanda üstün zekâlıdır (%34,4), insanlar üstün zekâlı doğarlar sonradan üstün zekâlı olmazlar (%39,4), çok iyi bir müzisyen üstün yeteneklidir ama üstün zekâlı olmayabilir (%89,3) ve üstün zekâlı insanların çoğunun ruh ve davranış problemleri vardır (%60,5) gibi kalıp düşünceler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda göre Türk toplumunda yaygın olarak üstün zekâlıların genellikle ruhsal sorunlu insanlar olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Ataman, (1998) üstün zekâlı çocuklarla ilgili verilen eğitimlerde bazı yanlış kanı ve tutumların olduğunu vurgulamıştır. Bu yanlış düşüncelerden bazılarını şöyle sıralamaktadır: Erken gelişip kısa ömürlü olmaları, aşırı hareketli olmaları ve fiziksel olarak sıksa boylu, iri kafalı, çelimsiz ve gözlüklü olmaları, toplumsal açıdan geri olmaları, uyumsuz davranışlar sergilemeleri, diğer insanları aşağılamaktan hoşlanmaları, bencil olmaları, tek başına oynamaktan hoşlanmaları ve her ortamda yetiştirebilmeleri.

Üstün zekâ kavramının sosyal temsili ile ilgili farklı kültürlerde ve toplumlarda araştırmalar yapılmıştır. Fransa’da üstün zekâlı öğrencilerin sosyal temsillerini inceleyen bir araştırma sonucunda, üstün zekâlı öğrencilerle daha

önceden iletişimi olan kişilerin sosyal temsillerini zekâ, merak, duyarlılık gibi kavramlar oluştururken; daha önceden iletişimi olmayan kişilerde sadece zekâ kavramı öne çıkmıştır (Tavani, Zenasni ve Pereira-Fradin, 2009). Finlandiya toplumunda ise üstün zekâlı kişilerin sosyal temsilleri arasında işbirliği yapma, problem çözme ve sosyal iletişim becerilerine sahip olma bulunmuştur (Raty ve Snellman, 1995). Zimbabve'nin Shona kültüründe başarı, problem çözme, yaratıcılık ve kişiler arası iletişim becerisinin üstün zekâ için önemli kriterler olduğu bulunmuştur (Ngara ve Parath, 2004). Türk kültüründeki üstün zekâ figürleri üzerine yapılan doküman analizi ve retrospektif araştırma sonucunda Keloğlan ve Nasrettin Hoca gibi kişilikler öne çıkarken, pratik problem çözümü ve mantıksal düşünme üstün zekânın en önemli göstergeleri olarak bulunmuştur (Sak, 2007).

Türkiye'de sosyal temsillerle ilgili özellikle sosyoloji alanında bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Aktaş, Cirhinlioğlu ve Özkan-Öner (2004) Türk örneğinde avukatlar ile avukat olmayanların adalete ve Türkiye'deki hukuk sistemine ilişkin sosyal temsillerini araştırmışlardır. Erkmen, Minibaş-Poussard ve Karsak, (2011) Türkiye'deki kadın yöneticilere ilişkin sosyal temsilleri incelemişlerdir. Bulut (2008) Türkiye'de törenin sosyal temsilini araştırmıştır. Öner ve Yılmaz (2001) ise çocuk eğitimi ile ilgili bir sosyal temsil çalışması yapmıştır. Fakat Türkiye'deki alan yazında üstün zekâ algısı ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen üstün zekânın sosyal temsil çalışması bulunmamaktadır.

Bazı olgular veya kavramlar, toplumun gündeminde çok yeni olmamalarına rağmen, temsiller vasıtasıyla toplumu etkilemeye devam ederler. Üstün zekâ kavramının Türkiye'deki mevcut toplumsal yapı için tamamen yeni bir kavram olmadığı, bu kavramlara ilişkin bazı temsillerin var olduğu ve mevcut temsillerin gündelik bilgiyi etkilediği/etkilemeye devam ettiği söylenebilir. Bu anlamda, Türkiye'de üstün zekâ kavramına ilişkin sosyal temsillerin incelenmesi, üstün zekâ ile ilişkili kavramların sosyal temsillerine yönelik önemli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca insanların yaşantıları ve deneyimleri sonucu zihinlerinde oluşturdukları üstün zekâ yargılarının incelenmesi üstün zekânın daha doğru algılanmasına katkı sağlayabilir (Demirel ve Sak, 2011). Bir toplumda üstün zekâ kavramı ile ilgili algıların tanımlanması; bu alandaki tanılama yaklaşımlarına, eğitim sürecine, bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklere temel oluşturmaktadır. Kanıta dayalı olarak üstün zekâlıların sosyal temsillerinin incelenmesi, yanlış algılamaların zararlı etkilerini azaltarak öğretmenlerin, ailelerin, çocuklarının ve genel olarak toplumun eğitimi için daha iyi ve etkili uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Bain, Bliss ve Choate, 2006).

Üstün zekâlı bireylerin gerekli eğitim ile mevcut potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirilebilmeleri için üstün zekâyâ ilişkin sosyal temsillerin incelenmesi ve buna yönelik geliştirici ve destekleyici çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde olumsuz öz algı ve farklı olma duygusunun üstün zekâlı çocuklar arasında sosyal problemler ve düşük başarı riskini arttırdığı görülmüştür (Ablard, 1997). Türkiye'deki üstün zekâyâ ilişkin sosyal temsillerinin incelenmesi, üstün zekâlılar eğitimine yönelik yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutacaktır. Çünkü Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili

uygulamaların oldukça uzun bir tarihi olmasına rağmen çağdaş uygulamalar incelendiğinde bu konuda önemli bir nicel ve nitel yetersizliğin olduğu belirtilmektedir (Sak, 2011b). Bu araştırmanın Türkiye’deki nicel ve nitel veri yetersizliğinin giderilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda kişilerin sosyal temsillerinin, üstün zekâlı çocuklar ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Moscovici (1984) toplum tarafından üretilen sosyal temsilleri araştırmak için en uygun çalışma yönteminin doğal ortamda incelemeler yapmak olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada sosyal temsil araştırmalarında sıklıkla tercih edilen ve iyi kurgulanmış bir metot olan kelime çağrışım metodu kullanılmıştır (Abric 2001; Moliner, Rateau ve Cohen-Scali, 2002). Bu metot verilen bir kelime ile ilgili spontane olarak akla gelen çağrışımların yazılmasına veya ifade edilmesine dayanmaktadır. Örneğin “işsizlik” kelimesi katılımcılara verilir ve katılımcılar spontane olarak akıllarına gelen ilk kelimeleri sıralarlar. Bu yöntemin avantajı yönlendirici sorulardan arındırılmış olması ve spontane cevaplara dayalı olmasıdır (Abric, 2003). Farklı gruplara ait genel anlayışı veya algıyı keşfetmek amacıyla bu yöntem kullanılmaktadır. Bu çalışmada da sosyal temsilleri ortaya çıkarmak için çağrışım metodu kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Orta Karadeniz Bölgesi’nde yer alan iki farklı ilden kolayda örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilen 523 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılımında gönüllülük ve en az 15 yaşında olma ölçütü olarak alınmıştır. Çocuklarda toplumdaki sosyal temsil ve algının tam olarak oluşmadığı varsayımından yola çıkarak araştırmaya 15 yaş altı dâhil edilmemiştir. Katılımcıların % 46,9’u erkek, % 53,1’i ise kadındır. Katılımcıların yaşları 15 ile 79 arasında değişmekte ve yaş ortalaması $31,7 \pm 12,2$ ’dir. Katılımcıların eğitim düzeyleri ise ilkokul mezunundan doktora mezununa kadar değişkenlik göstermiştir. Katılımcıların %63,3’ü üniversite veya lisans sonrası mezunu, %10’u ortaöğretim mezunu ve % 26,7’si ise ilköğretim mezunudur. Katılımcılara üstün zekâlılarla ilgili daha önceden herhangi bir eğitim (ders veya derste bir konu gibi) alıp almadıkları ve herhangi bir panele, seminere veya kongreye katılıp katılmadıkları sorulmuş ve bu sorulara olumlu cevap veren katılımcıların üstün zekâ konusunda eğitim aldıkları kabul edilmiştir. Katılımcıların %20,4’ü üstün zekâ ile ilgili daha önceden herhangi bir eğitim aldığını belirtirken, geriye kalan %79,6’sı daha önceden herhangi bir şekilde üstün zekâ ile ilgili eğitim almadığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcıların üstün zekâ ile ilgili sosyal temsillerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Ankette katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim durumları gibi demografik bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca üstün zekâ veya üstün zekâlı çocuklar ile ilgili daha önceden eğitim alıp almadıkları soran iki farklı soruya yer verilmiştir. Anketteki en son soru ise “üstün zekâ denildiğinde aklınıza ilk olarak gelen beş kelimeyi aşağıdaki beş boşluğa sırasıyla yazınız” sorusudur. Geliştirilen anket çalışma grubundaki kişilere kâğıt-kalem tekniği ile uygulanmıştır. Anketin cevaplanma süresi ortalama 10 dakikadır.

İşlem

Veri toplama amacıyla anketin hazırlanmasından sonra uygulama yapılacak iki ilin valiliklerinden gerekli izinler alınmıştır. Anket katılımcılara dört aylık bir sürede doğrudan görüşme suretiyle ve kâğıt-kalem tekniği ile araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın amacı olan üstün zekâyâ ilişkin algılarının belirlenmesi hususunda katılımcılara açıklamalar yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların doldurdukları formlarda ad ve soyadı gibi özel bilgilerini paylaşmalarına gerek olmadığı ve elde edilen verilerin bu araştırma dışında başka herhangi bir amaç ile kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların gerçek düşüncelerini yansıtmaları için katılımcılar bilgilendirilmiş ve teşvik edilmiştir. Ölçeklerin tamamının uygulanmasından sonra veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, sosyal temsiller kelime çağrışım metodu uygulanarak incelenmiştir. Elde edilen veriler prototipik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir (Vergés, 1992; Abric ve Vergés, 1994). Bu yöntemde ele alınması gereken iki ölçüt vardır: kelimelerin frekansı ve çağrışım sırası. Bundan dolayı, analizlerde her bir kelime için ortalama frekans ve ortalama çağrışım sırası hesaplanır. Bu iki ölçüte göre üzerinde çalışılan sosyal temsilin merkezi ve çevresel unsurları ortaya çıkarılır. Katılımcılar tarafından belirtilen kelimeler dört grupta değerlendirilir: Yüksek frekanslı ve ilk sıralarda yer alan kelimeler; yüksek frekanslı ve daha geri sıralarda yer alan kelimeler; düşük frekanslı ve ilk sıralarda yer alan kelimeler; düşük frekanslı ve daha geri sıralarda yer alan kelimeler. Yüksek frekanslı ve ilk sıralarda yer alan kelimeler, söz konusu kavrama ilişkin sosyal temsillerin merkezi unsurlarını, düşük frekanslı ve geri sıralarda yer alan kelimeler ise çevresel elamanlarını oluşturur. Tablo 1’de merkezi ve çevresel unsurların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Temsilin Merkezi ve Çevresel Unsurları

	İlk sıralar	Geri sıralar
Yüksek frekans	Merkezi unsurlar	Birinci çevresel unsurlar
Düşük frekans	Birinci çevresel unsurlar	İkinci çevresel unsurlar

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde öncelikli olarak katılımcıların belirttikleri kelimeler Microsoft Excel programında listelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 523 katılımcı 2455 kelime üretmiştir. İki araştırmacı tarafından listelenen 2455 kelime tek tek incelenerek kelimelerin belirgin bir şekilde yazılıp yazılmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra içerik analizi tekniği kullanılarak, bazı kelimeler aynı kökten gelmeleri, eş anlamlı olmaları veya aynı anlamı ifade etmelerine göre tek bir kelime kategorisi olacak şekilde düzenlenmiştir. Kategorilerin oluşturulmasında iki araştırmacının fikir birliğine varması dikkate alınmıştır. Bu şekilde düzenlenen kelimelere ilişkin bazı örnekler Tablo 2’de gösterilmiştir. En son oluşan kelime listesinde frekansı 4 veya daha düşük olan kelimeler analize dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla frekansı en az 5 olan 89 farklı kelime analize dâhil edilmiştir. Bu kelimelerin toplam frekansı 1837’dir ve toplam frekansın % 74,8’ini oluşturmaktadır. İçerik analizi, ilk önce tüm katılımcılar için genel olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise katılımcılar, üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili herhangi bir eğitim alanlar ve almayanlar olmak üzere iki gruba ayrılmış ve her iki grup için analizler tekrarlanmıştır. Ayrıca kelimelerin kullanım sıklığını göstermek için gerçekleştirilen her analiz için ayrı bir kelime bulutu oluşturulmuştur.

Tablo 2. Anlam ve Benzerlikler Bakımından Birleştirilen Kelimeler

Birleştirilen Kelimeler	Kullanılan Kelime
Tanılama, keşfedilmeyi bekleyen, belirlenmesi gereken	Tanılama
Kitap, kitap okuma,	Kitap
Muhteşem, mükemmel	Mükemmel
Kendine güvenen, özgüven	Özgüven
Maddiyat, para	Maddiyat
Potansiyel, kapasite	Kapasite
Şaşırtıcı, ilginç	İlginç
Sıra dışı, olağanüstü, olağandışı	Sıra dışı
Uzun dikkat süresi, konsantrasyon, odaklanma	Konsantrasyon
Beceri, becerikli, yetenek, yetenekli	Yetenekli
Bilgi, bilgili, her şeyi bilen	Bilgili
Dahi, deha	Dahi
Erken konuşma, erken yürüme, erken gelişim	Erken gelişim
Hafıza, bellek, güçlü hafıza, unutmayan	Hafıza
Mucit, icatçı, keşif, kâşif	Mucit

BULGULAR

Araştırmaya katılan 523 katılımcının ifade ettiği toplam 4455 kavram, sosyal temsiller kelime çağrışım yöntemine göre incelenmiştir. Kelimeler frekanslarına ve çağrışım sıralarına göre dört gruba ayrılarak Tablo 3’te gösterilmiştir. Grupların belirlenmesinde birinci ölçüt olarak kavramların frekansı dikkate alınmış ve elde edilen ortanca değerine (10) göre kavramlar ikiye ayrılmıştır. Daha sonra ikinci ölçüt olan kavramların çağrışım sırası dikkate alınmış ve kavramların sıralı

ortalamaları hesaplanarak elde edilen ortanca değerine (3) göre kavramlar ikiye bölünmüştür.

Tablo 3'te gösterildiği gibi hem kavram frekansı hem de sıralı ortalaması bakımından ortanca değerlerinin üstünde yer alan kavramlar üstün zekâ ile ilgili merkezi unsurları içeren birinci grubu oluşturmuştur. Birinci grupta en sık ve en öncelikli olarak çağrışımı olan kavramlar sırasıyla *zeki*, *başarılı*, *yetenek*, *çalışkan* ve *farklı*'dır. Diğer üç grupta yer alan kavramlar ise üstün zekâ ile ilgili çevresel unsurları temsil etmektedir. Frekansı yüksek ama hatırlanma sırası daha gerilerde olan ikinci gruba ait kelimeler *hayal gücü*, *soru soran* ve *düşünen* olarak sıralanmaktadır. Frekansı düşük ama hatırlanma sırası yüksek olan üçüncü grupta *anlayışı güçlü*, *anormal* ve *üstün zekâ* kavramları yer almaktadır. Son olarak ise, hem frekansı düşük hem de çağrışım sırası gerilerde olan dördüncü grupta *özel eğitim*, *dürüst*, *terbiyeli* ve *araştırmacı* kelimeleri bulunmaktadır.

Ayrıca katılımcıların üstün zekâlılık kavramlarına ilişkin belirttikleri kelimelerin anlam bakımında olumlu veya olumsuz olmaları sırasıyla “+” veya “-” işareti ile tablo üzerinde gösterilmiştir. Kelimelerin büyük bir çoğunluğu olumludur. Birinci grupta bir, ikinci grupta iki, üçüncü grupta üç ve dördüncü grupta yedi olmak üzere toplam 13 olumsuz kavram tabloda yer almıştır. Geriye kalan 59 kavram ise olumludur.

Tablo 3. Katılımcıların Üstün Zekâlılık İle İlgili Sosyal Temsilleri

		kavramların sıralı ortalaması							
		Yüksek (> 3,0)			Düşük (< 3,0)				
		<i>f</i>	Sıra	+/-	<i>f</i>	Sıra	+/-		
kavramların frekansı	yüksek (> 10,0)	zeki	170	3.9	+	hayal gücü	20	2.6	+
		başarılı	98	3.3	+	soru soran	18	2.7	+
		yetenek	98	3.1	+	düşünen	18	2.5	+
		çalışkan	89	3.6	+	bilim	15	2.5	+
		farklı	86	3.6	+	yalnız	15	1.8	-
		bilgili	39	3.6	+	meraklı	14	2.9	+
		hareketli	39	3.0	+	planlı	13	2.2	+
		dahi	36	3.9	+	özgüven	12	2.9	+
		hızlı öğrenen	33	3.4	+	ilginç	12	2.6	+
		hafıza	30	3.0	+	farklı düşünen	12	2.5	+
		zeka	27	3.3	+	üstünlük	12	2.3	+
		hiperaktif	24	4.1	+	hızlı	11	2.8	+
		yaratıcı	24	3.2	+	mantık	10	2.9	+
		sıra dışı	24	3.0	+	üretken	10	2.4	+
		pratik	23	3.9	+	problemler	10	2.1	-
		hazırcevap	23	3.4	+				
		mucit	21	3.2	+				
		algısı yüksek	14	3.4	+				
		matematik	14	3.3	+				
		kitap	14	3.0	+				
		Einstein	13	3.8	+				
		uyumsuz	13	3.3	-				

tekrar) belirtmiştir. Bu kelimelerden frekansı 5 veya daha büyük olan 21 tanesi (240 tekrar) sonraki analizler için alınmış ve diğer kelimeler hariç tutulmuştur. Belirtilen kelimeler frekanslarına ve çağrışım sıralarına göre dört gruba ayrılmıştır. Grupların belirlenmesinde frekans dağılımı için elde edilen ortanca değer (9) ve sıralı ortalamalara ait ortanca değeri (3,2) dikkate alınmıştır. Merkezi unsurları temsil eden birinci grupta en sık olarak sırasıyla *zeki*, *farklı* ve *yaratıcı* kelimeleri yer almıştır. Çevresel unsurları temsil eden ikinci grupta sırasıyla *yetenek* ve *meraklı*, üçüncü grupta sırasıyla *bilgili* ve *hiperaktif* ve dördüncü grupta ise *araştırmacı* ve *yalnız* kelimeleri en sık tekrarlanan kelimeler olarak yer almıştır. Tablo 4'te yer alan kelimelerin, anlam bakımından 18 tanesi olumlu ve sadece 3 tanesi olumsuzdur. Merkezi unsurlar arasında olumsuz kelime bulunmamaktadır.

Tablo 4. Üstün Zekâlılar Konusunda Eğitim Almış Grubun Sosyal Temsilleri

		kavramların sıralı ortalaması							
		Yüksek (> 3,2)				Düşük (< 3,2)			
		<i>f</i>	sıra	+/-	<i>f</i>	sıra	+/-		
kavramların frekansı	yüksek (> 9,0)	Zeki	31	3.9	+	yetenek	18	3.1	+
		Farklı	30	3.8	+	meraklı	12	2.6	+
		Yaratıcı	20	4.5	+	hızlı öğrenen	11	2.7	+
		farklı düşünen	16	3.7	+	soru soran	10	2.8	+
		zeka	11	3.7	+	çalışkan	9	2.8	+
		başarılı	11	3.2	+				
	düşük (< 9,0)	bilgili	7	3.9	+	araştırmacı	8	2.4	+
		hiperaktif	6	3.3	+	yalnız	7	3.1	-
		uyumsuz	6	3.2	-	düşünen	6	3.0	+
		dahi	5	4.4	+	hafıza	6	2.3	+
		hareketli	5	3.6	+				
		dışlanmış	5	3.2	-				

Birinci grupta yer alan kişilerin sosyal temsillerini yansıtan kelime bulutu Şekil 2'de gösterilmiştir.

düşük (< 10,0)	zeka	27	3.3	+	üstünlük	12	2.3	+
	hiperaktif	24	4.1	+	hızlı	11	2.8	+
	yaratıcı	24	3.2	+	mantık	10	2.9	+
	sıra dışı	24	3.0	+	üretken	10	2.4	+
	pratik	23	3.9	+	problemlı	10	2.1	-
	hazır cevap	23	3.4	+				
	mucit	21	3.2	+				
	algısı yüksek	14	3.4	+				
	matematik	14	3.3	+				
	kitap	14	3.0	+				
	Einstein	13	3.8	+				
	uyumsuz	13	3.3	-				
	mükemmel	12	3.1	+				
	hızlı düşünen	10	4.2	+				
	okuma	10	3.0	+				
	anlayışı güçlü	9	3.9	+	dürüst	9	2.8	+
	anormal	8	3.4	-	terbiyeli	9	2.8	+
	üstün zekâ	8	3.0	+	özel eğitim	9	2.6	-
	çözüm üreten	8	3.0	+	araştırmacı	9	2.0	+
	yaramaz	8	3.0	-	düzenli	9	1.8	+
	özel	7	3.0	+	saygılı	8	2.0	+
	eğitim	6	3.3	+	kendini ifade edebilen	7	2.4	+
	fikir	6	3.2	+	gözlüklü	7	2.4	-
	ilgili	6	3.2	+	bilmişlik	6	2.7	-
	konsantrasyon	5	3.8	+	konuşkan	6	2.7	+
	davranışları	5	3.8	+	lider	6	2.7	+
	mutlu	5	3.4	+	asosyal	6	2.5	-
	aykırı	5	3.4	-	farkındalığı yüksek	6	2.2	+
	ayrıcalıklı	5	3.0	+	profesör	5	2.8	+
					sıkılğan	5	2.8	-
				şımarık	5	2.8	-	
				sevilen	5	2.4	+	
				anlaşılmayan	5	2.4	-	

Üstün zekâ konusunda herhangi bir eğitim almamış ikinci grubun üstün zekâ hakkındaki sosyal temsilleri Şekil 3'te kelime bulutu ile gösterilmiştir.



Şekil 3. Üstün Zekâlılar Konusunda Eğitim Almamış Grubun Sosyal Temsilleri İle İlgili Kelime Bulutu

TARTIŞMA

Türkiye’de üstün zekâ ile ilgili sosyal temsillerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal temsiller, çalışma grubundaki üç farklı grup üzerinde ayrı ayrı ele alınmıştır. İlk grup 523 kişiden oluşan çalışma grubunun tamamıdır. İkinci grup, çalışma grubu içinde bulunan üstün zekâlılarla ilgili eğitim almış 107 kişidir. Son grup ise herhangi bir eğitim almamış olan 416 kişiden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmada üstün zekâlılarla ilgili eğitim alan ve almayan iki grubun sosyal temsillerinin karşılaştırılmasına da dikkat çekilmiştir. Her bir grupta çağrışımı olan kelimeler frekansları ve çağrışım sıraları dikkate alınarak puanlanmış ve elde edilen puanlara göre merkezi ve çevresel unsurlar ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma grubunun tamamı için merkezi unsurlar olarak *zeki*, *başarılı*, *yetenek*, *çalışkan* ve *farklı* kelimeleri belirtilmiştir. Çevresel unsurları olarak ise *hayal gücü*, *soru soran*, *düşünen*, *anlayışı güçlü*, *anormal*, *üstün zekâ*, *özel eğitim*, *dürüst*, *terbiyeli* ve *araştırmacı* kelimeleri ifade edilmiştir. Bir yanılı olarak toplum tarafından üstün zekâlıların her alanda üstünlük göstereceği düşünülebilmektedir. Sak (2011a) tarafından Türk toplumunda üstün zekâ algısı üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada “üstün zekâlı çocuklar her alanda üstün zekâlıdır” yanılısının yüksek oranda ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda da tüm grup için elde edilen merkezi unsurlar arasında *zeki* ve *başarılı* kelimelerinin en sık ve en öncelikli tekrarlanan iki kelime olması bu durumu onaylamaktadır. Toplum, üstün zekâlı olan bir çocuğun akademik olarak derslerinde de başarılı olacağını veya üstün zekâlı çocuklarla çalışkan çocukların aslında aynı çocuklar oldukları şeklinde bir yanılıya sahip olabilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda Moon, insanların genelde üstün zekâlı çocukların başarı ile ilgili sonuçları üzerine aşırı şekilde vurgu yaptıklarını, fakat mutluluk, iyi olma ve yaşam tatmini gibi durumlarını göz ardı ettiklerini ifade etmiştir (akt., Peterson, 2006). Çevresel unsurlar arasında yer alan *dürüst* ve *terbiyeli* temsilleri, toplumun üstün zekâ ile saygınlık veya ahlaki gelişim arasında

benzerlik kurduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum da aynı şekilde üstün olan bireylerin ahlaki gelişimde de üstün olacağı düşüncesini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sosyal temsiller arasında bulunan *farklı* kelimesi de dikkate değer bir temsili yansıtmaktadır. Üstün zekâlı bireyler toplum tarafından genelde farklı, değişik, sıra dışı veya normal olmayan şekilde algılanabilmektedir. Nitekim merkezi ve çevresel unsurlar arasında yer almamasına rağmen, *sıra dışı*, *olağan dışı* ve *anormal* gibi nitelermeler de katılımcılar tarafından belirtilen kelimeler arasında yer almıştır. Üstün zekâlıların *farklı* olarak algılanmaları bazı diğer yanlış algılara da yol açabilmektedir. Çünkü Gross'a göre üstün zekâlı çocuklar çevresindeki kişiler tarafından farklı algıladıklarından dolayı genellikle yanlış anlaşılmaktadırlar (akt., Piechowski, 2009). Bu bireylerin yanlış anlaşılmaları da bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin ve gereksinimlerinin anlaşılmasına ve dolayısıyla da bu bireylere uygun yaklaşımların veya eğitimlerin hazırlanıp sunulamamasına yol açabilmektedir.

Ayrıca katılımcılar arasında çağrışımlı olan kelimelerin 59 tanesi olumlu kavramlar iken, sadece 13 tanesi olumsuz kavramlardır. Olumsuz ifadelerden merkezi unsur olarak sadece *uyumsuz* kelimesi ifade edilmiştir. Çevresel unsurlar olarak ise *yalnız*, *problemlili*, *anormal*, *yaramaz*, *aykırı*, *özel eğitim*, *gözlüklü*, *bilmişlik*, *asosyal*, *sıkılgan*, *şımarık* ve *anlaşılmayan* kelimeleri katılımcılar tarafından hatırlanan kelimelerdir. Her ne kadar tutum ve sosyal temsil aynı şey değilse de, temsiller ve tutumlar arasında yakın bir ilişki vardır. Çünkü bir duruma veya fenomene ilişkin tutumlar, o durum veya fenomenin sosyal temsillerine dayanarak şekillenir (Bilgin, 2008). Bazı toplumlarda üstün zekâlılara yönelik kafa karışıklığı yaşanabilmektedir (Strip ve Hirsch, 2000). Fakat bu araştırmada ortaya çıkan temsillerin genelde olumlu nitelikte olması, Türk toplumunun üstün zekâyâ karşı olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. *Gözlüklü*, *bilmişlik*, *asosyal* ve *problemlili* gibi ortaya çıkan bazı olumsuz sosyal temsillerin ise özellikle görsel medyada ve filmlerde ortaya konan “üstün zekâlı” imajının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca üstün zekâlıların olumlu algılanması da bazı olumsuzlukları doğurabilmektedir. Örneğin, üstün zekâlı bireylerin potansiyelleri ve yetenekleri ile her işi yapabileceği ve her problemi çözebileceği düşüncesi, bu çocukların özel gereksinimlerinin fark edilmemesine ve karşılanmamasına yol açabilmektedir.

Üstün zekâ veya üstün zekâlı çocuklar ile ilgili herhangi bir eğitim almış grupta merkezi unsurlar olarak *zeki*, *farklı* ve *yaratıcı* kelimeleri yer almıştır. Çevresel unsurları temsil eden kelimeler ise *yetenek*, *meraklı*, *bilgili*, *hiperaktif*, *araştırmacı* ve *yalnız*'dir. Sosyal temsillerin 18 tanesi olumlu ve sadece 3 tanesi olumsuzdur. Olumsuz kelimeler *uyumsuz*, *dışlanmış* ve *yalnızdır*. Dikkat çekici bir diğer nokta ise merkezi unsurlar arasında olumsuz kelime bulunmamasıdır. Eğitimli olan bu grupta *yaratıcı* kavramının ortaya çıkması dikkate değerdir. Hatta buna ek olarak çevresel unsurlar arasında *meraklı* ve *araştırmacı* kavramlarının kullanılması da üstün zekâlı bireylere ait kuramsal temeli olan isabetli ifadeler olarak değerlendirilebilir. Yaratıcılık özellikle Sternbeg (1985)'in analitik zekâ, pratik zekâ ve yaratıcı zekâdan oluşan üçlü zekâ kuramının bileşenlerinden birine karşılık

gelmesi bakımından önemlidir. Aynı şekilde günümüzde yaygın şekilde kabul gören Renzulli (1977)'nin üstün zekâ tanımında da üç özellik kümesinden birisi olarak yaratıcılık yer almaktadır.

Üstün zekâlılar hakkında herhangi bir eğitim almamış olan son grupta ise merkezi unsurlar olarak *zeki*, *başarılı* ve *yetenek* kelimeleri öncelikli olarak sıralanmıştır. Çevresel unsurlar olarak ise *hayal gücü*, *soru soran*, *düşünen*, *anlayışı güçlü*, *anormal*, *üstün zekâ*, *dürüst*, *terbiyeli* ve *özel eğitim* kelimeleri sıralanmıştır. Bu grup tarafından dile getirilen toplam 72 kelimenin sadece 13 tanesi olumsuz kelimelerdir. Bu olumsuz kelimeler *uyumsuz*, *yalnız*, *problemlili*, *anormal*, *yaramaz*, *aykırı*, *özel eğitim*, *gözlüklü*, *bilmişlik*, *asosyal*, *sıkılğan*, *şumarık* ve *anlaşılmayan*'dır.

Araştırmanın çalışma grubunun çoğunluğunu eğitim almamış kişiler oluşturduğundan, çalışma grubunun geneli üzerinde yapılan analizler ile eğitim almamış grup üzerinde yapılan analizlerde birbirine benzer merkezi ve çevresel unsurların ortaya çıkması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Ama asıl burada önemli olan eğitim alan grupta farklı olarak *yaratıcı*, *meraklı* ve *araştırmacı* gibi nitelermelerin ifade edilmesidir. Ortaya çıkan bu kavramlar, kişilere sağlanan eğitimlerin onların üstün zekâlı bireylere yönelik bakışlarına farklılık kazandırdığını göstermesi bakımından önemlidir.

İncelenen her üç grup birlikte ele alındığında *zeki* ifadesi bütün gruplar tarafından en sık ve en öncelikli olarak dile getirilen basmakalıp bir ifade olarak değerlendirilebilir. Üstün zekâ denildiğinde zekâ veya zeki gibi kelimelerin ilk olarak akla gelmesi basmakalıp düşüncelerin sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Nitekim Abric (1994) merkezi unsurların basmakalıp boyutları da içerebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, üstün zekâ ile eğitim alan grubun eğitim almayan gruba göre sosyal temsilleri gerçek fenomene daha yakındır. Örneğin, eğitim alan katılımcıların üstün zekâ sosyal temsillerin arasında başarı ve çalışkan kelimeleri bulunmamaktadır. Buna ek olarak aynı grubun merkezi unsurları arasında olumsuz kelimeler bulunmamaktadır.

Kişilerin bir konuda eğitilmiş olmaları, o konuda daha az basmakalıp düşünceye sahip olmalarını sağlayabilir veya var olan basmakalıp düşüncelerini azaltabilir. Megay-Nespoli (2001) tarafından öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerle ilgili basmakalıp düşüncelerini azaltmak amacıyla yapılan eğitim sonucunda, eğitime katılan öğretmenlerin basmakalıp düşüncelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler şekilde, bu çalışmada da eğitim alan ve almayan gruplar karşılaştırıldığında, olumsuz sosyal temsillerin eğitim alan grupta azaldığı görülmektedir. Buna göre üstün zekâlılarla ilgili alınan eğitimin üstün zekâlıları daha yakından tanımaya katkı sağladığı söylenebilir. Eğitim almayan grubun üstün zekâ ile ilgili sosyal temsillerine bakıldığında, ortaya çıkan kavramların daha çok kişisel ve toplumsal pratiklere dayanan ve oldukça esnek bir yapıda olan gündelik bilgilerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu duruma bir örnek olarak zekâ kavramının genelde akademik başarı ile birlikte düşünülmesi hatta çoğu zaman karıştırılması gösterilebilir.

Bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta *hiperaktif* kelimesinin sıklıkla üstün zekâ ile ilişkilendirilmesi olmuştur. Gross'a göre üstün zekâlı çocukların enerjik olmaları hiperaktivite rahatsızlığı olarak yanlış değerlendirilmelerine neden olabilmektedir (akt., Piechowski, 2009). Bununla birlikte Türk toplumunda aşırı hareketli olma, enerjik olma, akıllı veya zeki olma ile hiperaktif olma kavramları genelde birbirleriyle karıştırıldığı ve çoğu zaman bunların bireyde birlikte bulunduğu inanılması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Bu yanlış çoğu zaman üstün zekâlılığın ve hiperaktivitenin doğru bir şekilde tanılanmasının önüne engel olarak da çıkabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Üstün zekâlı öğrencilerin özel öğrenciler olduğu, farklı gereksinimlerinin varlığı, bu öğrencilerin tanılanması ve bu öğrencilere yönelik uygun eğitim fırsatlarının hazırlanması ve sunulması Türkiye'de artık bir gereklilik olarak algılanmaya başlamıştır. Fakat üstün zekâlı öğrencilere yönelik yapılacak her plan ve programın ve verilecek eğitimlerin toplum tarafından kabul görüp görmemesi, toplumun geneli tarafından üstün zekânın nasıl algılandığına bağlıdır. Gerçekleştirilen bu araştırmada Türkiye'de toplum tarafından üstün zekânın nasıl algılandığı sosyal temsil metodu ile araştırılmıştır. Çalışma grubu Türkiye nüfusunu genelini temsil etme konusunda sınırlılığa sahip olsa da iki farklı ilden toplanan veriler genel bir kaniya ulaşılmasını sağlamıştır. Elde edilen bulgular toplumda üstün zekâyâ ve üstün zekâlı çocuklara bakış açısının genelde olumlu olduğunu göstermektedir. İnsanlar genelde olumsuz ifadeleri daha az sıklıkla ve daha geri sıralarda hatırlamışlardır. Ayrıca üstün zekâ sıklıkla diğer bazı kavramlarla karıştırılabilmektedir. Hiperaktivite ve akademik başarı bunların en önde gelenleridir.

Bu çalışma önemli bulgular ortaya koymuş olmasına rağmen bazı sınırlılıklara da sahiptir. Örneğin, eğitim alan ve almayan kişilerin belirlenmesinde katılımcılara üstün zekâlılar ile ilgili herhangi bir ders alıp almadıkları ve herhangi bir seminer, kongre veya panel türü eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bunlardan en az birine bir defa katılan kişiler eğitim almış olarak kabul edilmişlerdir. Kişilere sağlanan eğitimin sosyal temsiller üzerindeki etkisini daha açık şekilde ortaya çıkarabilmek için daha sonra yapılacak çalışmaların verilen eğitimin içeriğine odaklanması ve mümkün olduğunca deneysel olarak eğitim öncesi ve sonrası sosyal temsillerde meydana gelebilecek değişimleri incelemesi önerilmektedir. Ayrıca gelecek araştırmalarda üstün zekâyâ ilişkin sosyal temsillerin merkezi unsurlarının sosyal işlevleri ile ilgili incelemeler de yapılabilir. Bunun yanında, üstün zekâlılarla daha çok iletişim içinde olan rehber öğretmenler, psikologlar ve özel eğitim uzmanlarının sosyal temsilleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Sosyal temsillerle ilişkili olduğu düşünülen ama bu araştırma kapsamında ele alınmayan değişkenlerin (yaş, cinsiyet, üstün zekâlı çocuğa sahip olma ve eğitim düzeyi gibi) incelenmesi de önemli görülmektedir. Son olarak üstün zekâ ile ilgili temsilleri tespit etmeye yönelik medya, internet ve sanat gibi alanlarda

ortaya konulan ürünlerin ve materyallerin analizlerini içeren nitel araştırmaların yapılması da bu konudaki bilgi birikimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ablard, K. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roepers Review* 20(2), 110-115.
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition, and représentation sociales*. Cousset: Del Val.
- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques [Social representations: Theoretical aspects]. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42-47). England: Blackwell.
- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'étude Des représentations Sociales* [Methods for studying social representations]. Ramonville Saint-Agne: Eres.
- Abric, J. C., & Vergès, P. (1994). La représentation sociale de la banque (report). *Etudes et Recherches du Gifresh*, 26, 50 pages.
- Aktaş, V., Cirhinlioğlu, F., & Özkan-Öner, B. (2004). Türk örnekleminde avukat olan ile olmayanların adalete ve Türkiye'deki hukuk sistemine ilişkin sosyal temsilleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 61-80.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 183-185). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bain, S., Bliss, S., & Choate, S. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roepers Review*, 29(1), 41-48.
- Bilgin, N. (2008). *Sosyal psikoloji*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Bulut, M. (2008). Bir sosyal temsil araştırması: Medyada ve üniversite öğrencilerinde törenin algılanışı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 63-78.
- Busse, T., Dahme, G., Wagner, W., & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher perceptions of highly gifted students in the United States and West Germany. *Gifted Child Quarterly*, 30, 55-60.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth & Adolescence*, 31(4), 243.
- Cirhinlioğlu, F., Aktas, V., & Öner, O. B. (2006). Sosyal temsil kuramına genel bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 163-174.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Cox, J. (2000). Amadeus to young Einstein: Modern cinema and its portrayal of gifted learners. *Gifted Child Today*, 23(1), 14-19.

- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986) Culture, time, and development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Demirel, Ş., & Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: De Boeck.
- Eraslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Erkmen, T., Minibaş-Poussard, J., & Karsak, B. (2011). Kadın yöneticilere ilişkin sosyal temsiller: Bankacılık sektörüne yönelik bir inceleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 15, 45-58.
- Eryiğit, D. (2014). Kitap incelemesi: Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 88-91.
- Feldhusen, J., & Dai, D. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton.
- Gergen, K., Gergen, M., & Jutras, S. (1992). Les changements d'attitudes [Changing attitudes]. In K. Gergen, M. Gergen & S. Juras (Eds.), *Psychologie sociale* (pp. 183-218). Laval, Mayenne: Edition études vivantes.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-199.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roepers Review*, 15, 18-25.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roepers Review*, 23, 178-182.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, pratique des études de terrain* [The social representations, field studies practice]. Rennes: Presse Universitaire de Rennes.
- Morin, M. (1989). Psychologie sociale appliquée et bruit au travail. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1, 31-51.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici, (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge Press.
- Murphy, K. (1987). The portrayal of brightness in children's literature. In B. H. Schneider (Ed.), *The gifted child in peer group perspective* (pp. 61-70). New York: Springer-Verlag.
- Ngara, C., & Parath, M. (2004). Culture of Zimbabwe's views of giftedness. *High Ability Studies*, 15, 190-209.

- O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, 26(4), 293-303.
- Öner, B. (2002). Sosyal temsiller. *Kriz Dergisi*, 10(1), 29-35.
- Öner, B., & Yılmaz, S. (2001). Anne ve baba gözüyle çocuk eğitimi: Bir sosyal temsil ön çalışması. *Kriz Dergisi*, 9(1), 39-46.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 37-59.
- Övgün, M. İ. (1994). *Sosyal temsiller ve bellek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ege Üniversitesi.
- Özdemir, N. N., & Demirel, Ş. (2012). Üstün zekâ kavramları: Sosyokültürel bakış açıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 77-82.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Palladino, C. (2008). *Teachers' perspectives on educating the gifted learner within the regular education classroom*. Unpublished Doctoral Thesis: Walden University. Retrieved on January 20, 2015 from <http://www.proquest.um.com>
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counselling needs of gifted students. *American School Counselor Association*, 10(1), 43-51.
- Piechowski, M. M. (2009). The inner world of the young and bright. In T. Cross & D. Ambrose (Ed.), *Morality, ethics, and gifted minds*, (pp. 177-195). New York: Springer Verlag.
- Raty, H., & Snellman, L. (1995). Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 273-287.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ribich, F., Barone, W., & Agostino, R. (2001). Semantically different: Preservice teachers' reactions to the gifted student concept. *The Journal of Educational Research*, 91, 308-312.
- Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (pp. 283-310). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sak, U. (2011a). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Sak, U. (2011b). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36, 213-229.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Şahin, F. (2013). Issues of identification of giftedness in Turkey. *Gifted and Talented International*, 28, 207-208.
- Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A Preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 203-209.