

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK GÖSTEREN ÜSTÜN YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARI TUTUMLARI İLE AKADEMİK ÖZ-
YETERLİK İNANÇLARI, ALGILADIKLARI AİLE OTORİTE STİLLERİ
VE BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saadet YILMAZ

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

Temmuz, 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK GÖSTEREN ÜSTÜN YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARI TUTUMLARI İLE AKADEMİK ÖZ-
YETERLİK İNANÇLARI, ALGILADIKLARI AİLE OTORİTE STİLLERİ
VE BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saadet YILMAZ

(Y1512.272001)

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

Temmuz, 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.272015 numaralı öğrencisi **Saadet YILMAZ**'ın "**BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK GÖSTEREN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARI TUTUMLARI İLE AKADEMİK ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI, ALGILADIKLARI AİLE OTORİTE STİLLERİ VE BENLİK SAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 27.06.2018 tarih ve 2018/18 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından ..*05/07/18* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul*... edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :05/07/2018

1) Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

2) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER

3) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Zeki İLGAR

[Handwritten signatures in blue ink over dotted lines]

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmanın, tüm aşamalarında bilimsel etik ve geleneklere ters düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların Kaynakça’da belirtilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Saadet YILMAZ



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Hasan Said TORTOP hocama, sonsuz teşekkürlerimi bildiririm. Çalışma saatlerimde gerekli esnekliği sağlayarak desteğini esirgemeyen okul müdürüm, Tahsin Yıldırım'a, araştırmalarım için gerekli kaynaklara ve öğrencilere ulaşmamda yardımcı ve katılımı olan bütün öğretmen arkadaşlarım, öğrenci ve velilerine, uzayan tez çalışmamda manevi desteğini esirgemeyen ailem ve yüksek lisans serüveni boyunca bana yol arkadaşlığı yapan arkadaşlarım Serap Çifçibaşı ve Hatice Öz'e çok teşekkür ederim. Bu tez çalışmasının ilgili alanda çalışan bilim insanlarına yararlı olması dileğiyle...

Temmuz, 2018

Saadet YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Problemi	2
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sınırlılıklar.....	4
1.5 Sayıtlılar	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1 Üstün Yeteneklilik.....	5
2.1.1 Zekâ kavramı	5
2.1.2 Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları	7
2.1.3 Üstün yetenekli bireylerin özellikleri	8
2.1.3.1 Bireysel özellikleri	9
2.1.3.2 Bedensel özellikleri	9
2.1.3.3 Zihinsel özellikleri	9
2.1.3.4 Yaratıcılık özellikleri	10
2.1.3.5 Sosyal özellikleri.....	10
2.2 Üstün Zekâlılık Kuramları.....	10
2.2.1 Sternberg'in üstün yeteneklilik modeli.....	11
2.2.2 Gagne'nin üstün yeteneklilik modeli	12
2.2.3 Renzulli üç yüzük kuramı	13
2.3 İki Kere Farklılık	14
2.3.1 Fiziksel iki kere farklılar.....	16
2.3.2 Zihinsel iki kere farklılar	16
2.3.3 İki kere farklı çocukların özellikleri	16
2.3.4 İki kere farklı çocukların yaygınlığı	17
2.3.5 İki kere farklı çocukları tanılama ve tanılamayla ilgili problemler	18
2.3.6 İki kere farklı üstün zekâlı bireyler için eğitimsel stratejiler	19
2.3.6.1 Ayrı sınıflar	20
2.3.6.2 Sınıf içi farklılaştırma	20
2.3.6.3 Bireyselleştirilmiş öğretim	21
2.3.6.4 BEP hazırlama.....	22
2.4 Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlık (Underachievement).....	22
2.4.1 Beklenmedik başarısızlık kavramının tanımı	23

2.4.2 Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri	24
2.4.3 Beklenmedik düşük başarısızlığın yaygınlığı	26
2.4.4 Beklenmedik düşük başarısızlığın nedenleri	27
2.4.4.1 Kişiyeye bağılı nedenler	27
2.4.4.2 Okula bağılı nedenler	28
2.4.4.3 Aileye bağılı nedenler	29
2.4.3 Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığın önlenmesi ve çözüm yolları	29
2.5 Aile Otorite Stilleri, Benlik Saygısı ve Akademik Öz-Yeterlik Kavramları....	31
2.5.1 Benlik saygısı.....	31
2.5.2 Aile otorite stilleri.....	32
2.5.2.1 Otoriter tutum(yetkeci)	33
2.5.2.2 İhmalkâr tutum (serbest)	33
2.5.2.3 Özerk tutum (yetkili).....	33
2.5.3 Akademik öz-yeterlik	34
2.6 Konuyla İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	37
2.6.1 Ulusal araştırmalar	37
2.6.2 Uluslararası araştırmalar	39
3.YÖNTEM.....	41
3.1 Araştırma Modeli	41
3.2 Çalışma Grubu.....	41
3.3 Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1 Rosenberg benlik saygısı ölçeğı	42
3.3.2 Akademik öz-yeterlik ölçeğı.....	43
3.3.3 Okul başarı tutumu ölçeğı.....	43
3.3.4 Aile otorite stilleri ölçeğı	44
3.4 Verilerin Analizi	44
4. BULGULAR.....	45
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumların İle Cinsiyete Göre Değışimi.....	45
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının ile Okul Türlerine Göre Değışimi.....	45
4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının ile Okul Türlerine Göre Değışimi.....	46
4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Aile Gelir Düzeylerine Göre Değışimi	47
4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Benlik Algısı, Akademik Öz Yeterlilik ve Aile Otorite Stillerine İlişkin Bulgular	48
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	49
5.1 Sonuç	49
5.2 Öneriler.....	54
KAYNAKLAR	55
EKLER.....	61
ÖZGEÇMİŞ.....	71

KISALTMALAR

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
RAM	: Rehberlik Araştırma Birimi
WISC-R	: Wechsler Intelligence Scale For Children
IQ	: Intelligence Quotient
ALS	: Amiyotrofik Lateral Skleroz



ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3.1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	42
Çizelge 3.2: Okul Başarı Tutum Ölçeği Kategorizasyon	44
Çizelge 4.1: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	45
Çizelge 4.2: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçlar.....	45
Çizelge 4.3: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçlar	46
Çizelge 4.4: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçlar	47
Çizelge 4.5: Beklenmedik Başarısızlık Kategorisinde Olan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları, Akademik Öz-yeterlikleri, Benlik Saygıları, Aile Otorite Stilleri Arasındaki İlişki	48

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Sternberg'in Üç Element Üstün Yeteneklilik Modeli	11
Şekil 2.2: Renzulli'nin Üçlü Yüzük Kuramı	14
Şekil 2.3: İki Kere Farklı Olan Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Sınıflandırılması	15
Şekil 2.4: Farklılaştırmanın Boyutları	21



BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK GÖSTEREN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARI TUTUMLARI İLE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI, ALGILADIKLARI AİLE OTORİTE STİLLERİ VE BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada, beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek olan üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, İstanbul ilinde öğrenim gören beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek olan 122 üstün yetenekli öğrenciye Okul Başarı Tutum Ölçeği-Revize Formu (OBTÖ-R), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Aile Otorite Stil Ölçeği ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilen istatistiksel analizinde yüzde, frekans, t-Testi, ANOVA, pearson momentler çarpımı gibi istatistiksel hesaplamalar kullanılmıştır. Sonuç olarak beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek öğrencilerin okul başarı tutumlarında ve bu ölçeğin öğretmene yönelik tutum ve hedef değeri boyularında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($p < .05$). Akademik öz-yeterlik ölçeği puanında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p > .05$). Okul değişkenine (Devlet ve Özel) göre akademik özyeterliği algısı özyeterlik ölçeği puanlarında ve ölçeğin öğretmene ve okula yönelik tutum ve hedef değeri alt boyutlarında devlet okulu lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < .05$). Üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik algısı ($r = .308$), akademik öz-yeterlik ($r = .531$), ihmalkâr aile stili ($r = .271$), özerk aile stili ($r = .342$) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. İlerideki araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik düşük başarısızlık olgusuna etki eden faktörlerin nitel olarak araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Üstün Yetenekliler, Beklenmedik Başarısızlık, Benlik Saygısı, Okul Başarı Tutumu, Aile Otorite Stilleri, Akademik Öz-yeterlik*

**EXAMINING OF RELATIONSHIP OF GIFTED UNDERACHIVERS'
SCHOOL ASSESMENT ATTITUDES BETWEEN ACADEMIC SELF-
EFFICACY, PERCEIVED PARENTING AUTHORITY STYLES AND SELF-
ESTEEM**

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between school assesment attitudes and academic self-efficacy beliefs, perceived parent authority styles and self-esteem of gifted students who could be taken into gifted underachiever category. In this study, 122 gifted students who could be taken to the gifted underachiever category in Istanbul city in Turkey were used as the data collection tool of School Attitude Assesment Scale-Revised Form (SAAS-R), Rosenberg Self-Esteem Scale, Parent Authority Style Scale and Academic Self-Efficacy Scale. Statistical calculations such as percentage, frequency, t-Test, ANOVA, Pearson moments are used in the obtained statistical analysis. As a result, it was seen that the students who could be taken into the category of underachievers were significantly different according to the school assesment attitudes and the attitudes towards the teacher and the attitude and goal values dimensions of the scale ($p < .05$). Academic self-efficacy scale scores showed significant differences according to sex ($p > .05$). According to the school variables (State and Private), Academic Self-Efficacy Scale scores and Attitude towards School and Goal Valuation sub-dimensions of the scale were significantly different in favor of state schools ($p < .05$). Significant relationships were determined between the school Assesment Attitudes of the gifted students and self-esteem ($r = .308$), academic self-efficacy ($r = .531$), neglected family style ($r = .271$) and autonomous family style ($r = .342$). Future research suggests that qualitative research of factors influencing the unexpected low failure of gifted students.

Keywords: *Gifted Students, Underachievement, Self-Esteem, School Attitude, Parental Authority Styles, Akademic Self-Efficacy*

1. GİRİŞ

Beklenmedik başarısızlık yaşıyan üstün yetenekli çocukların akademik davranışları ile akademik öz-yeterlik inançları, anne-baba otorite tarzlarını kavrayış biçimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin araştırılması için hazırlanan çalışmanın bu bölümünde, problem, amaç, önem, varsayım ve sınırlılık başlıkları yer almaktadır.

Üstün zekâlı öğrencilere yönelik birçok tanımlama yapılmıştır. Bunların çoğunda ortak olan zihinsel, motivasyonel, yaratıcılık gibi yönlerden normal bireylerden farklılık göstermektedir (Tortop, 2018). Davis ve Rimm (2004) ise, entelektüel yetenekleri, okul alanındaki özel yetenekler, kreatif ve üretken düşünce biçimi, önderlik kapasitesi, sanatsal yetenekler ve psikomotor yeteneklerde üstün bir başarı potansiyeline sahip olan çocukları üstün yetenekli çocuk olarak tanımlamıştır.

Toplumda üstün yetenekli öğrenci olarak tanımlanan bir öğrencinin herhangi bir alanda başarılı olamayacağı pek de olası bir netice olarak düşünülmemektedir. Aksine bu öğrencilerin akranlarına göre çok daha yüksek bir başarı göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Üstün yetenekli olsun ya da olmasın her bireyin belirli bir kapasitesi vardır. Ancak bu kapasiteyi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmek başka bir meziyettir. Bu nedenle üstün yetenekli olarak belirlenen öğrencilerin aşağı yukarı ancak yarısı bu kapasitesini kullanarak yüksek başarı gösterebilmektedir (Clemons, 2008).

Seeley (2004) ün yapmış olduğu araştırmada da üstün yetenekli öğrencilerin %18-%40'ında okuldan ayrılma, akademik başarısızlık ya da beklenen seviyenin altında başarı gösterme durumlarının yaşandığını saptamıştır. Beklenmedik başarısızlığın genellikle düşük başarıyla karıştırıldığını belirten Sak (2010), düşük başarının yine de üstün yetenekli öğrencilerde diğer yaşlılarından daha yüksek ya da aynı seviyede başarı oranında olduğunu vurgulamaktadır.

Beklenmedik başarısızlık yaşıyan öğrencilerin bunu yaşama nedenleri arasında ailevi, okulla ilgili ya da bireysel sebepleri olabileceği gibi iki kere farklı olma durumu da oldukça ciddi bir etkidir. İki kere farklılık, fiziksel ve zihinsel iki kere farklı olmak üzere iki farklı durumda gerçekleşebilmektedir. Fiziksel iki kere farklılık bedensel bir

engele (görme, işitme engeli gibi) sahip olma durumuyken, zihinsel iki kere farklılık, özel öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat bozukluğu, otizm gibi zihinsel bir engeli olma durumudur (Montgomery, 2003).

Üstün yetenekli öğrenciler okul hayatında yaşadıklarından fazlasıyla etkilenmektedir. Özellikle de benlik saygısı ve öz-yeterlik konularında oldukça hassaslardır. Benlik, çocukluğun ilk dönemlerinde gelişmeye başlamaktadır. Benliğin gelişiminde sosyal ve psikolojik karşılaştırmalar önemlidir (Woolfolk, 1998). Bu aşamada özellikle de değer verdikleri kişilerden (anne-baba, öğretmen, arkadaş v.b) gelen dönütlere göre kendilerini konumlandırmaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003). Bu yargılar onların potansiyellerini sergilemelerinde rol oynar. Bu çalışmada beklenmedik başarısızlık olgusu şeklinde kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin, okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygısı, aile otorite stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1 Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi, “Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli çocukların okul başarı tutumları ile algıladıkları aile otorite stilleri, akademik öz-yeterlik ve benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olmuştur.

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları alt boyutları ile cinsiyet farkı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları alt boyutları ile devam ettikleri okul türleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları alt boyutları ile aile gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ve alt boyut puanları ile aile otorite stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ve alt boyut puanları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Beklenmedik başarısızlık olgusunda kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ve alt boyut puanları ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, beklenmedik başarısızlık olgusu şeklinde kategorize edilen üstün yetenekli öğrencilerin, okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygısı, aile otorite stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Üstün yetenekli öğrencilerin var olan yüksek zekâ ve yetenek potansiyellerini kullanmalarını engelleyen çeşitli faktörler bulunabilmektedir. Bu sebeple zekâ ve yetenek potansiyelleri normalden yüksek bu öğrenciler beklenenin aksine, normalden de düşük başarı gösterebilmekte ya da okul başarı tutumları düşük olabilmektedir. Bu durum çözülüp, uygun eğitim stratejileri geliştirilip, bu çocuklara gerekli destekler sağlanamazsa var olan yüksek potansiyellerini ne kendileri ne de toplum için kullanacakları açıktır. Bu konuda yapılan çok yönlü çalışmalara katkı sağlamak ve literatüre önemli bir çalışma eklemek bu çalışmanın en önemli amacıdır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nc da zekâ seviyeleri 110-130 IQ puan aralığında bulunan bireyler üstün zekâlı olarak tanımlanmıştır. Üstün zekâlı bireylerin IQ puanlarında göre kendi aralarında da bazı sınıflandırmaları yapılmıştır (MEB, 2007; Tortop, 2018).

Bu alanda hazırlanacak her araştırmanın önemi bu bireylerin var olan üstün zekâ ve yetenek kapasitelerini hem kendileri hem de içinde buldukları toplum için kullanabilmeleri bakımından büyüktür. Bu çalışma üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin beklemedik başarısızlığına ilişkin belirleyici etkenlerin incelenerek bu etkenlerin arasındaki ilişkiyi ölçmeye yöneliktir. Ayrıca bu çalışmada; üstün yetenekli öğrencilere, eğitimcilere, ailelere fayda sağlamak, literatüre yeni ve anlamlı bir çalışma sunarak daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmak ve katkı sağlamak amacı güdülmüştür.

1.4 Sınırlılıklar

- Bu araştırma İstanbul İlinde, ortaokul 5, 6, 7. ve 8.sınıf düzeyinde; üstün yetenekli tanısı almış, BİLSEM'e kabul edilmiş ya da edilmemiş 122 öğrenci ile,
- 2017-2018 öğretim dönemi ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Okul başarı tutumlarının, demografik bilgilerin, benlik saygı ve akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve algıladıkları aile otorite stillerinin ölçekler yardımıyla ile ölçülebileceği,
- Öğrencilerin demografik bilgi formuna, akademik öz-yeterlik, okul başarı tutumu, Rosenberg benlik saygısı ölçeği ve aile otorite stilleri ölçeklerine samimiyetle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.
- Okul başarı tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterebileceği varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Üstün Yeteneklilik

2.1.1 Zekâ kavramı

Zekâ üzerine çok sayıda araştırma mevcuttur. Ayrıca zekâ ile ilgili çok sayıda farklı görüş ve tanımlama bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar zekâyı adaptasyon ile ilişkilendirirken kimi araştırmacılar, öğrenebilme kapasitesiyle ilişkilendirmiştir. Bazı araştırmacılar ise soyut kavramlar ve semboller üzerine düşünebilme yetisini zekâ ile ilişkilendirmiştir. Araştırmacıların genelinin yaptığı tanımlardaki en yaygın unsurlar; daha yüksek düzeyde beceriler, soyut akıl yürütme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme gibi, öğrenme yeteneği ve çevrenin taleplerini etkili bir şekilde karşılamak için adaptasyondur. Ayrıca kültür tarafından değerlendirilen yürütme süreçleri de tanımlarda karşılaşılan diğer unsurların başında gelmektedir (Sternberg, 1997).

Zekâ kavramını kavramsal açıdan ilk ele alan düşünür, Aristoteles olarak bilinmektedir. Zekâ kelimesinin Latince kökeni olan “dia-noesis” kelimesinin çevirisi alan yazında “İntelligence” olarak kullanılmaktadır. Üstün zekâyı sahip ve yetenekli insanlarla ilgili ilk çalışmalar Platon döneminde görülmüştür. Platon kişileri bakır, tunç, gümüş ve altın ile özdeşleştirerek gruplara ayırmıştır. İnsanların topraktan geldiğini belirten Platon, toprakta bulunan altın, gümüş, bakır gibi madenlerin insanların özlerini etkilediğini belirtmiştir (Kulak, 2017).

On dükuzuncu yüzyılda ise Sir Francis Galton bu konuda araştırmalarda bulunmuştur. Galton zekâyı, bilgiyi yapılandırma ve kullanma şeklinde tanımlamıştır. Galton aynı zamanda bireyin yeteneklerini test edebilecek uygulamaları da ilk deneyen kişi olarak bilinmektedir. Galton’a göre zekâ çevrenin doğru bir biçimde algılanması ve duyuların iyi çalışması ile ilgilidir. Bu beceriler de Galton’a göre kuşaklar arası aktarım ile yeni fertlere geçirilmektedir. Bu nedenle kimi kişilerin aileleri diğerlerinden daha zeki ve güçlüdür. Ayrıca beyin büyüklüğü ve zekâ arasındaki bağı ilk defa irdeleyen kişi de Galton olmuştur (Sak, 2010).

Bu alanda yaptığı çalışmalarda en önde gelen isimlerden biri de Lewis Terman'dır. Terman IQ puanı 140 üzerinde olan çocukları dahi sınıfına almaktadır. Intelligence Quotient yani zekâ katsayısı teriminin kısaltması olan IQ ilk olarak 1905 senesinde Binet ve Simon tarafından gündeme getirilmiştir. Terman ve arkadaşlarının 1916 yılında geliştirdiği IQ testi ise bu alanda büyük bir öneme sahiptir. Bu test sonraki yıllarda da sürekli farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ancak yine Terman ve Maud 1937 senesinde Stanford-Binet testinin yetişkin ve ufak çocuklar için yetersizliklerini gidermek için yeni bir düzenleme daha yapmışlardır(Terman ve Merrill, 1944).

Zekânın tanımlaması konusunda ise Binet ve Simon; kendisine yöneltilen talimatı doğru algılama, akılda tutma, gelişen olaylara entegre olabilme, kendisinden bekleneni yapabilme kapasitesi ve özdenetim yeteneği şeklinde bir tanımlama yapmıştır (Dönmez, 2011).

Piaget ise zekâyı adaptasyona bağlamaktadır. Ona göre zekâ, bireyin nasıl davranacağını belirlerken dışarıdan aldığı iletileri kendince asimile etme ve buna entegre olma arasındaki dengeye bağlı olarak saptamaktadır. Asimile etmeden kasıt, özümlemedir. Özümleme dışarıdan gelen yeni durumları kendinde var olan şemaya yerleştirmektir. Entegre olmaktan kasıt ise çevre ile uyum sağlamaktır. Bu sayede birey çevrenin gelişimi ile uyumunu sürdürürken, düşünsel şemasını da muhafaza etmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Sternberg ise zekâ tanımını başarılı zekâ kuramı ile açıklamıştır. Sternberg'e göre; bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamını da dikkate alarak, kuvvetli yönlerine odaklanarak zayıf yönlerini geliştirmek, adaptasyon, amaç belirleyebilme ve bu amaca yönelik adımlar atabilme yeteneğine zekâ denilmektedir (Duman, 2013).

Gardner ise zekâyı problem çözme ve değişik platformlarda herhangi bir esere biçim verme kabiliyeti olarak görmektedir. Ayrıca zekâ ile ilgili çoklu zekâ kuramı da geliştirmiştir. Bu kurama göre zekâyı, matematik, müzik, dil, beden, sosyal, mekân, kişisel ve doğal olarak sekiz ayrı sınıfta incelemiştir. Gardner'a göre standart kriterlerin öğrencinin kapasitesini tam olarak belirlemesi mümkün olmamaktadır. Birey herhangi bir eylemde bulunurken, zekânın farklı türlerini aynı anda kullanmaktadır. Bireyin bazı alanlarda yeterli başarıyı gösterememiş olması diğer alanlarda da başarısız olacağını göstermemektedir (Başaran, 2004).

2.1.2 Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları

Üstün zekâ kavramı da zekânın tanımlanmasında olduğu gibi genel geçer bir kabul gören tanıma henüz ulaşamamıştır. Bunun başlıca nedeni ise her toplumun ve kültürün zekâda değer verdiği unsurların farklılık göstermesidir. Bu nedenle de farklı üstün zekâ kuramları var olmuştur. Ancak genel olarak araştırmacıların birleştiği nokta; üstün zekânın, üstün bir performans gerektirdiğidir. Üstün zekâ ve özel bir yetenek gerektirmektedir (Tortop ve Eker, 2014; Tortop, 2018).

Başlangıçta üstün zekâlı ve yetenekli kelimeleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmıştır, ya da zaman zaman “yetenek” kavramı, üstün zekâlılık fikrine göre bir şekilde daha az görülmüştür. Örneğin Morelock (1996) “yetenek” ile hiyerarşik bir kategorileştirmeyi, genel zekâ ve üstün zekâlılıkla ilgisiz olduğu düşünülen özel yeteneklere atıfta bulunur. Freeman (2000) ve Winstanley (2004) her ikisi de “üstün zekâlı” teriminin sıklıkla Tanrı tarafından verilen armağanların dinsel tonlarına sahip olduğu görüşündedir. Winstanley ayrıca bunun, çocuğun kendini gerçekleştirme ve yeteneklerini boşa harcamaması gibi, yetenekli olmanın ahlaki çağrışımlar anlamına geldiğini de sözlerine eklemiştir. “Uygun” ve onun varyasyonları, eğitim literatüründe daha uygun ve daha az duygusal olduğu düşünüldüğünde sıklıkla kullanılmıştır (CCEA, 2006).

Eski medeniyetlerde de üstün zekâyâ sahip kişileri saptayabilmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Çin ve Antik Yunan kaynaklarında kişilerin bireysel, bilişsel ve bedensel özelliklerini belirlemek adına farklı yollar denenmiştir. Ancak sistemli ve formel araştırmalar 19. yüzyıl sonuna doğru gerçekleşmiştir (Türkiye Zekâ Vakfı, 2013).

İlk çalışmalar ise Galton, Binet ve Simon tarafından yapılmıştır. Üstün zekâyı saptama konusunda en sık başvurulan fikrin sahibi olan Spearman ise zekâyı sözel ve sayısal beceri şeklinde ayırmıştır. Fakat 1900’lü yıllarda Piaget, Vygotsky, Dabrowski gibi Avrupa’lı bilim insanları zekâ konusunda, bilişsel, sosyal, duyuşsal, sanatsal, etik, psikomotor ve dilsel alanları da ekleyerek zekâyı daha ayrıntılı bir bakış açısıyla ele almaya başlamışlardır. Vygotsky ise zekâyı IQ testlerinden öte potansiyel kapasite ile belirlemeyi önermiştir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Ancak son zamanlarda üstün yetenekli olduğu düşünülen kişilerin, üstün zekâlı olup olmadığı, sadece belirli sınav ve testlerde elde ettiği puanlarla ölçülemeyeceği tartışılmaktadır. Buna örnek olarak Marland Raporu’na göre; genel zihinsel ve özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, sanat ve spor alanlarında gösterilen üstün başarı

ve performanstır. Columbus grubuna göre; üstün zihinsel yetenekler ile beraber yoğun duyguların birleşimiyle sıradışı deneyimlerin oluşturduğu paralel olmayan gelişimdir (Tortop, 2018).

Türkiye’de resmi olarak üstün yetenekli birey tanımı ise “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007).

Marland Raporu’nda, üstün zekâlı çocuk tanımı şu şekilde yapılmıştır;

“Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, yetkin insanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanılanmış ve herhangi bir performans alanında üst düzey kapasiteye sahip olan bireylerdir. Bu çocuklar, normal sınıflarda verilen eğitimden farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler. Bu çocuklar genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır” (Marland, 1972).

2.1.3 Üstün yetenekli bireylerin özellikleri

Üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayıran bir takım özellikler vardır. Ancak, her üstün yetenekli bireyin yetenekli olduğu alanla ilgili özellikleri ön plana çıktığı için sayılan bütün özelliklerin aynı anda bireyde görülmesi beklenmemelidir (Sak, 2010).

Üstün yeteneklilerin yetenekli oldukları bir ya da birden fazla alandaki gelişimleri hızlı olmakla birlikte diğer alanlardaki gelişimleri normal akranlarıyla aynı seyrettiği de görülmektedir (Metin, 1999; Smutny, 1998). Aşağıda verilen özelliklerin üstün yetenekli çocuklar arasında sıklıkla rastlanan özellikler olmakla birlikte bu özellikleri bütün üstün yetenekli çocuklara genellemek gerekmektedir (Webb, 1993). Kokot (1999), üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır; üstün yetenekli çocuklar kolay öğrenir, soyut düşünür, eleştirel düşünür, bağımsız çalışabilirler, mizah anlayışları gelişmiştir, hafızaları gelişmiştir, sorumluluk bilinci gelişmiştir, ilgi alanları geniştir, enerjileri yüksek, hassas ve empatiklerdir.

Bunun yanında kolay ve hızlı öğrenme, çok okuma, araştırma, mükemmeliyetçi olma, yüksek dikkat süresine sahip olma, yüksek hayal gücü, merak, farklı bakış açılarından bakabilme, bireysel ve bağımsız çalışma isteği, güçlü hafıza, iyi gözlem kabiliyeti,

gelişmiş mizah anlayışı, yüksek estetik anlayış, sözel ifadelerinin güçlü oluşu, kendini güdüleyebilme, olgun-yaşlı arkadaşlara sahip olma, yüksek arzu ve tutku gibi özelliklere sahip olabilirler (Tortop, 2018).

2.1.3.1 Bireysel özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin özellikleri incelendiğinde bir takım bireysel özelliklerinin diğer bireylerden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bireylerin hem zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri diğerlerinden daha yüksek seviyelerde olmaktadır. Çevrelerini daha ayrıntılı ve hassas bir şekilde algılamakta, sıradan insanlardan daha farklı bir düşünüş biçimine sahip olmaktadır. Ayrıca diğer bireylerden daha hızlı bir gelişim yaşamaktadırlar. Çoğunlukla diğer bireylerden daha erken zamanlarda çevre ile iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Meraklı bir kişilik yapısına sahiptirler. En belirgin özellikleri ise hassas ve mükemmeliyetçi olmalarıdır. Etik duygusu bu bireylerde daha önce görülmeye başlanmaktadır. Hassas olmalarından dolayı kırılgan bir yapıya sahip olmalarının yanı sıra başkalarına karşı da aynı hassasiyet içinde olurlar (Tortop, 2018).

2.1.3.2 Bedensel özellikleri

Yapılan araştırmalarda, genellikle yaşlılarından önde bedensel gelişim özellikleri gösterdikleri görülmüştür. Yaşlılarından daha uzun boy kilo vb. özellikler gösterirler. Fiziksel enerjilerinin normalden yüksek, hızlı konuşma ve aşırı tepkisel oldukları görülebilir (Tortop, 2018). Gelişmiş bir sinir sistemi, keskin duyu organları, hızlı gelişim, kuvvetli ve hızlı koordinasyon gerektiren etkinliklerde tepkileri daha hızlıdır (Davaslıgil, 1990).

2.1.3.3 Zihinsel özellikleri

Üstün yetenekli bireyler basit ve hızlı öğrenmektedirler. Bu bireylerin öğrenme hakkında sıradan bir gelişim yaşamakta olan akranlarından daha yetenekli olmasının özünde sürekli etkili olan zihinsel aktivitelerinin ve meraklı kişiliklerinin olduğu bilinmektedir. Okumayı, araştırmayı, yeni şeyler öğrenmeyi sevmektedirler. Dil ve konuşma yetenekleri diğer bireylerden daha erken ve daha yüksek seviyelerde gelişmektedir. Oldukça dikkatli bireylerdir. Bir işe başladıklarında bunu devam ettirebilme ve tamamlayabilme potansiyeline sahiptirler. Konsantrasyonları yüksektir. Geniş bir ilgi alanına sahiptirler. Çevrelerini gözlemlemeyi sevmektedirler. Ayrıca sanatsal yönleri gelişmiş, estetik bir bakış açısına sahiptirler. Derin bir bellek yapısına

sahiptirler. Kolay öğrenmelerinin yanı sıra bilgilerini uygulama alanlarına da kolayca yansıtabilmektedirler. Diyalektik düşünce biçimine yatkın bireylerdir. Doğruyu ve yanlış, gerçeği ve faraziyi birbirinden ayırmakta zorlanma yaşamamaktadırlar. Çevreye karşı eleştirel oldukları gibi eleştirilere de son derece açıktırlar. Hatalarını düzeltmekten çekinmemektedirler. Sorgulamayı sevmektedirler (Çitil, 2016). Zihinsel beceri gerektiren zor ve karmaşık şeylerden hoşlanırlar. Bilim ve akademik konular ilgilerini çeker (Tortop, 2018).

2.1.3.4 Yaratıcılık özellikleri

Hayal güçleri kuvvetlidir. Olayları hatırlayabilir olan olayın gerçekleşme şeklini olduğu gibi hatırlayabilirler. Kolay kolay unutmayacakları şeyler arasında rüyaları da söyleyebiliriz (Tortop, 2018).

Ataman (1996), üstün yetenekli çocuklara ait yaratıcılık özelliklerini şöyle ifade etmiştir; yöneltilen sorulara veya karşılaştığı problemlere birden fazla çözüm ve farklı fikir üretebilir. Bu ürettikleri; alışılmışın dışında, özgün ve zeki tepkilerdir. Düşündüklerini ifadelendirmesi engellenemez, kimi zaman radikaldır ve karşı görüşlerini tutkulu bir biçimde savunur, fikirlerinden feragat etmez, büyük riskler almakta zorlanmaz, maceraya düşkündür. Mizah anlayışları çok keskindir. Güzelliğe duyarlıdır; objelerin estetik taraflarını keşfetmeye çalışır.

2.1.3.5 Sosyal özellikleri

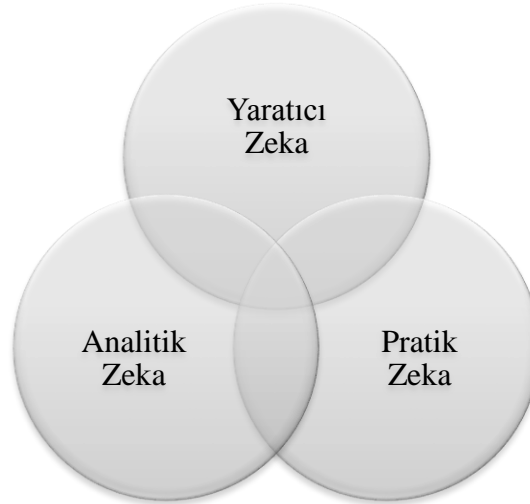
Kendilerinden emin, dost canlısı, üstün toplumsal duyarlılık, karşılarındaki insanların düşünce, duygu ve arzularını tahmin edebilme yeteneğine sahip olabilirler. Liderlik vasıflarına sahiptirler. Fiziksel açıdan uygun olmaları, arzulanan kişilik özelliklerine sahip olmaları, bilgi alanlarının geniş olması, onların liderlik potansiyellerini daha fazla artırmaktadır (Davaslıgil,1990).

2.2 Üstün Zekâlılık Kuramları

Üstün zekâlılık konusunda farklı kuramlar geliştirilmiştir. Zekânın tanımı yapılırken olduğu gibi kuramların da farklılık göstermesi, yaşanan yerin kültürü, değerleri ile yakından ilgilidir. Başlıca üstün yetenek kuramları incelenecektir.

2.2.1 Sternberg'in üstün yeteneklilik modeli

Sternberg insanları üç farklı beceri ile üstün yetenekli olup olmadığı konusunda sınıflandırmıştır. Bu beceriler analitik (çözümleyici) hafıza becerisi, bireşimsel kreatif beceri ve içerik uygulamalı becerilerdir. Sternberg'e göre bu üç beceriye de hâkim olan kişiler üstün yetenekli kişilerdir. Analitik hafıza becerileri; bireyin bir şeyi bellemesinde, mukayese etmesinde, bir sorunu sonlandırmada, ölçme ve hüküm vermesinde etken olan becerilerdir. Bu beceriler; dilsel benzerliklere, eş anlamlı ya da zıt anlamlı sorunlara, sayı dizilerine ve benzer işlemlere yönelik yetenekleri belirtmektedir. Bu becerileri WISC, Stanford-Binet gibi zekâ testleri ile belirlemek olasıdır ancak bu testlerle yapılan belirleme, doğrudan bu becerilere yönelik bir ölçüm olmayacaktır. Yaratıcı beceriler, senteze dayalı orijinal ve kaliteli düşünceler oluşturulmasını sağlayan becerilerdir. Sanatsal ya da bilimsel işlerde bu becerilere sahip kişiler, diğer insanlara göre daha verimli olmaktadır. Bu beceriler Torrance'ın Yaratıcı Düşünce Testi, Sözel, Şekilli testleri ile ölçülebilmektedir. Uygulamalı beceriler de bireyin yaşantısında, bulunduğu ortamda başarılı olmasında etken olan becerilerdir. Eğitim sistemlerinde de içerik uygulamalı becerilerden yararlanılmaktadır. Ayrıca mesleki yaşantıda da başarılı olmanın yolu bu becerilerden geçmektedir (Agaoğlu, 2016).



Şekil 2.1: Sternberg'in Üç Element Üstün Yeteneklilik Modeli (Sak, 2010)

Analitik olarak üstün zekâlı insanlar, özellikle analiz etme, yargılama, eleştirme, karşılaştırma ve tezatlama, değerlendirme ve açıklamaya muktedirler. Genellikle okulda ve standart testlerde başarılı olmaktadır. IQ testleri büyük ölçüde analitik yeteneklerin yanı sıra hafıza yeteneklerini de ölçer. Bu insanlar, okulda yetenekli

olarak etiketlenmelerine yol açacak en büyük zekâya sahiptirler. Fikirleri iyi bir şekilde öğrenebildikleri ve analiz edebildikleri gerçeği, kendi fikirleriyle ortaya çıkabildikleri veya günlük hayatta öğrendiklerini uygulayabilecekleri anlamına gelmeyecektir. Yaratıcı bir şekilde yetenekli olan bir kişi, özellikle yaratmayı, keşfetmeyi, hayal etmeyi ve varsaymayı başarmaktadırlar. Geleneksel zekâ testleri, yaratıcı zekâyı gerçekten ölçmez, ne de bunu amaçlar. Torrance Testi (Torrance, 1974) gibi testler biraz kısıtlı durumlarda yaratıcılığı ölçmektedir, ancak öncelikle akıcılığıyla ilgili olan bileşenini (fikirlerin hızlı üretimi) ölçmektedir. Bununla birlikte, yaratıcılık, yeni, yüksek kalitede ve göreve uygun fikir üretme kabiliyetidir. Bu nedenle, yaratıcılığı ölçmek için tipik olarak, kısa öykü yazmak, resim çizmek, reklam formüle etmek ve yeni bilimsel problemleri çözmek gibi, biraz farklı olan görevleri kullanırız. Pratikte yetenekli olan bir kişi, özellikle kullanmak ve uygulamaya koymak konusunda iyidir. Böyle bir kişi son derece bağlamsal durumlardaki zekâyı gösterir. Kişi kendi hakkında kayda değer olabilir veya olmayabilir, ancak çoğu zaman kendi ayırt edilir, yani, genellikle doğrudan öğretilmeyen ve genellikle çoğu durumda olmayan bir ortamda başarılı olmak için bilmesi gereken bilgi sözlü bile değildir. Örneğin, pratikte yetenekli bir birey, eylemlerinin diğerlerini nasıl etkilediğinin ve başkaları hakkında söz konusu olan şeyleri, nasıl hissettiklerini göstermeyen sözel olmayan sinyalleri nasıl etkilediğinin farkında olur. Dengeli bir şekilde yetenekli bir kişi, analitik, yaratıcı veya pratik zekâda aşırı derecede yüksek olmayabilecektir. Daha çoğu şeyin ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda daha kesin bilgi sahibi, üç yeteneğin seviyelerini dengeleyebilecektir (Sternberg ve Grigorenko, 2002).

2.2.2 Gagne'nin üstün yeteneklilik modeli

Gagne modeli özellikle Avustralya'da çok uygulanmıştır. Gagne'ye göre üstün zekâ ve üstün yetenek birbirinden ayrıdır. Gagne, üstün zekâ veya üstün potansiyelin, şans, bireysel ve çevresel etkenler ile üstün yeteneğe dönüşeceğini söylemiştir. Yani üstün çevresel ve bireysel katalizörlerin düzenlendiği takdirde bilim alanında üstün yetenekliliğin çıkabileceğini belirtir (Tortop, 2018).

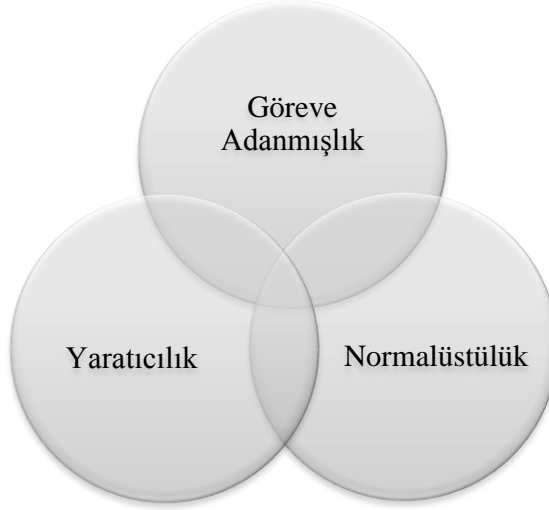
Bu modelde, doğal yetenekler ya da kabiliyetler "hammadde" ya da yeteneklerin kurucu unsurları olarak hareket eder. Bu ilişkiden, yeteneğin zorunlu olarak, ortalama doğal yeteneklerin çok üzerinde varlığını ima ettiği; birincisi yetenekli olmadan üstün yetenekli olunamaz. Bununla birlikte, tersi doğru değildir. Entelektüel üstün zekâlı çocuklar arasında iyi bilinen akademik başarısızlık olgusunun tanık olduğu gibi,

ortalama doğal yeteneklerin, sadece yetenek olarak kalması ve üstün yeteneklere dönüştürülmemesi mümkündür. Yetenek gelişimi süreci, çocuk ya da ergen, sistematik öğrenmeye ve uygulamaya geçtiğinde kendini gösterir; arzu edilen yetenek seviyesi ne kadar yüksek olursa, bu üç etkinlik de o kadar yoğun olacaktır (Gagne, 2000). Bir kişinin üstün yetenekli sayılabilmesi için akranları olan diğer kişilerden akademik ya da mesleki açıdan belirgin bir şekilde potansiyelini daha verimli ve başarılı kullanabilmesi gerekmektedir. Gagne'nin potansiyele olan vurgusu aynı zamanda bu potansiyele sahip olan ancak bunu gün yüzüne çıkaramayan üstün yetenekli kişilere de dikkat çekmektedir. Bu nedenle potansiyelini ortaya çıkaramayan üstün yetenekliler içinde uygun bir model oluşturularak bu kişilere potansiyellerini gerçekleştirebilme fırsatı sunulmalıdır (Baltacı, 2013).

2.2.3 Renzulli üç yüzük kuramı

Renzulli üstün zekâlılığı tek boyutlu yapıdan çıkararak üç alanda insan davranışları arasındaki kombinasyonla ortaya çıkan bir durum olduğundan bahsetmiştir. Bu kuramda genel ve özel yeteneklerde normalin üstü zekâ, yaratıcılık ve göreve adanmışlık kavramları vardır. Birçok eleştiri alan bu kuramda Renzulli, tarihteki birçok üstün yetenekli kişinin özelliklerini göz önünde bulundurarak yapmıştır (Tortop, 2018; Tortop ve Eker, 2014).

Üç halka kuramı, yaratıcılık için insan potansiyelinin ana boyutlarını tasvir etmeye çalışan bir teoridir. Bu isim, teorinin kavramsal çerçevesinden yani, üç etkileşen özellik kümeleri (Normalüstülük, Göreve adanmışlık ve Yaratıcılık) ve bunların insan performansının genel ve spesifik alanları ile ilişkileri (Şekil 2.2) ile ilgilidir. Üç halka, üç halkaya neden olan kişilik ve çevresel faktörler arasındaki etkileşime dayalıdır (Renzulli, 2009).



Şekil 2.2: Renzulli'nin Üçlü Yüzük Kuramı (Renzulli, 2009)

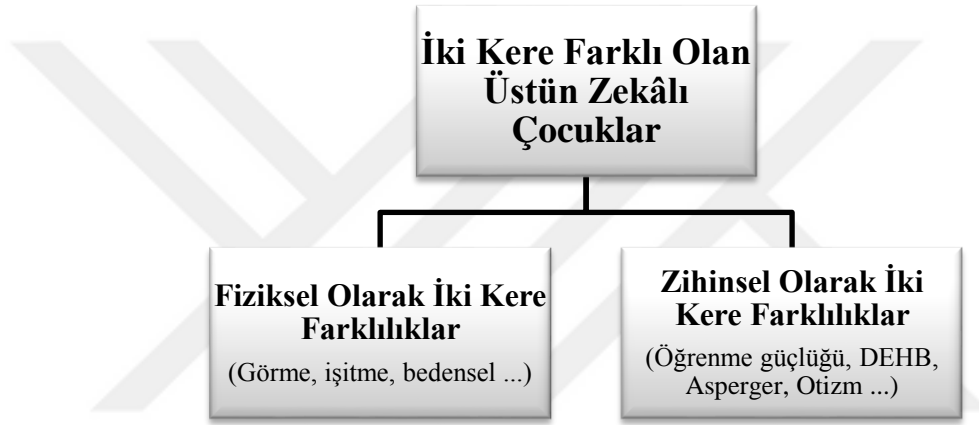
Yukarıda gösterilen şekilde de olduğu gibi, üstün zekâ için normalüstü bir beceriye de sahip olunmalıdır. Sözel ve sayısal yeteneklerin yanı sıra, çabuk ve zorlanmadan öğrenme kapasitesi de başarımları açısından önemlidir. Ayrıca sorumluluk hissi de kişinin becerilerini gerçekleştirme ve geliştirme açısından önemlidir. Örneğin kişi karşılaştığı sorunları çözmekle ilgili bir arzuda bulunmadığı durumlarda, bu sorunun çözümüne ulaşması da pek olası değildir. Ancak bu sorunun çözümü ile ilgili kendisinde bir sorumluluk hissettiğinde çözüme kavuşturması ve soruna odaklanması daha mümkün olacaktır. Bu kuram yaratıcılığı da üstün yetenekliliğin önemli bir unsuru olarak görmektedir.

2.3 İki Kere Farklılık

Herhangi bir bedensel engeli ya da özel öğrenme güçlüğü çeken ya da buna benzer nedenlerle özel gereksinimlere ihtiyacı olan üstün zekâlı ya üstün becerilere sahip çocuklara iki kere farklı çocuklar denilmektedir. Zihinsel ya da fiziksel problemlerinden dolayı diğer üstün zekâlı çocuklardan farklıdır. Üstün zekâlı olmaları bakımından da diğer çocuklardan farklıdırlar. Bu nedenle de iki kere farklıdırlar (Leana Taşçılar, 2014).

Baum'a (1989) göre, iki kere farklı çocuk, en az üç alt gruba ayrılabilir. Birinci alt grup, üstün yetenekli ve bu üstün yeteneklerini sergileyen öğrenciler olarak tanımlanan gizli öğrenme güçlükleri olan öğrencileri kapsamaktadır. Baum (1989) bu öğrencileri "öğrenme güçlükleri olan üstün yetenekli öğrenciler" olarak tanımlamıştır. Bu grup kolayca yetenekli olarak tanımlanır; ancak beklenen ve gerçek performansları

arasındaki boşluk genellikle büyük olmaktadır. İkinci alt grup, öğrenme güçlükleri yeterince üstün olan, ancak üstün yetenekleri görülmemiş ya da kabul edilmemiş olan öğrencileri içeren gizli üstün yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. İlk olarak, gösterdikleri yetenek için değil, yapamadıkları şeyler için fark edilirler. Üçüncü alt grup, gizli üstün yetenekli ve öğrenme güçlükleri olan öğrencilerden oluşur ve belki de hizmet dışı ve tanımlanamayan öğrencilerin en büyük grubu bu gruptur. Üstün yetenekleri ve öğrenme güçlüklerini birbiriyle maskeleyen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler normal sınıflarda oturmakta, yetenekli veya öğrenme güçlüğü sahibi olan ve ortalama yeteneklere sahip olarak kabul edilen öğrenciler için verilen hizmetler için uygun kabul edilmemektedir (Al-Hroub, 2014).



Şekil 2.3: İki Kere Farklı Olan Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Sınıflandırılması (Taşçılar, 2014).

İki kere farklılığı saptayabilmek için sadece bir metot kullanmaktansa WISC-R gibi zekâ testleri ile birlikte farklı metotlar da kullanılmalıdır. Tavsiye edilen tanılama metotları ise şu şekilde sıralanmıştır (Şekeral ve Özkardeş, 2013);

- Ayrıntılı aile hikâyesi
- Zihinsel değerlendirme
- Üstün çocukların tutum özelliklerini saptayan testleri kullanma
- Başarı testleri
- Yaratıcılık testleri
- Beklenen ve gösterilen başarı arasındaki fark
- Bilgi işlem süreçlerinde bozuklukların varlığı
- Portfolyo tipi değerlendirme
- Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmesi

2.3.1 Fiziksel iki kere farklılar

Olguların çoğunda fiziksel engel ve bilişsel yetenek ilgisizdir. Fiziksel engelliliğin en uç noktasını bile çeken öğrenciler, üstün yetenekli ve uygun eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyanlar olarak sınıflandırılabilirler. ALS'li bir Nobel ödüllü fizikçi olan Stephen Hawking, aynı zamanda yetenekli olan fiziksel engelli bir kişinin örneğidir. (NEA, 2006).

Her ne kadar bedensel ya da zihinsel sorunları olsa da bazı öğrenciler akranlarına göre çok daha yüksek zihinsel performans gösterebilmektedir. Ancak önemli olan bu öğrencilerin erken tespit edilmesi ve ihtiyaçlarına göre eğitim programları hazırlanmasıdır. Bu öğrencilerin eksiklik yaşadıkları yönlerini geliştirmeye çabalanırken, güçlü olan zihinsel becerileri ihmal edilmemelidir. Ancak sıklıkla yapılan bu hata neticesinde bu öğrencilerin güçlü oldukları zihinsel özelliklerinde de gerileme yaşanmaktadır. Bunun nedeni ise bedensel sorunların daha çabuk fark edilmesi, ancak zihinsel becerilerinin fark edilmesinde yaşanan gecikmedir (Bekler, 2016).

2.3.2 Zihinsel iki kere farklılar

Zihinsel olarak iki kere farklı olan çocuklar akranlarına göre üstün yeteneklere sahip olmalarına karşın, dikkat eksikliği, özel öğrenme zorluğu, hiperaktivite ve benzeri problemlere de sahiptir. Zihinsel iki kere farklı olanlar bilhassa sözel olmayan yeteneklerde, iletişim, odaklanma ve hafıza problemleri ile karşılaşmaktadır. Bu problemler nedeniyle bu çocukların üstün becerileri ya fark edilememektedir ya da geç fark edilmektedir. Bu sorunları yaşayan çocuklardan özellikle öğrenme zorluğu yaşayan üstün zekâlı çocukların titizlikle takip edilmesi önemlidir. Özel öğrenme zorluğu yaşayan çocuklarda algılama, organizasyon, anlama, tepki, ifade zorluğu, matematiksel işlemler ve problemleri idrak etme ve okuma zorluğu gibi zekâ kapasitelerinin altında performansla neden olan sıkıntılar yaşayabilmektedir (Taşçılar, 2014).

2.3.3 İki kere farklı çocukların özellikleri

İki kere farklı çocuklar iyi ve kötü olarak iki farklı özellikleri bulunmaktadır. İyi özelliklerinde sanatsal ya da mekanik alanda becerilerinin bulunması, büyük bir hayal gücüne sahip olması, idrak ve hitabet becerisi, gelişmiş kelime haznesi, problem çözme yeteneği, kuvvetli görsel hafıza, benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme,

bilimsel araştırmalarda özel beceri, mizah yeteneği, yaratıcılık, matematiksel ve ilişkisel beceri, genelleme yapabilme, üretkenlik ve geniş ilgi alanı sayılabilmektedir. Kötü olan özellikleri ise; yazma ve heceleme sorunları, işlemlerde zorluk yaşama, dilsel yeteneklerde güçlük, süreli vazifelerde başarılı olamama, ezber güçlüğü, konsantrasyon problemleri, devamlılıkta ve sonuçlandırmada sıkıntı yaşama, eksiklik hissi, güven problemleri, yapamama endişesi, aşırı hassasiyet ve hayal kırıklığına müsait bir yapı, sosyal yeteneklerde sorun yaşama, dağınıklık, düşüncesiz hareketler, agresiflik ve içe kapanık kişilik yapısı olarak sıralanabilecektir (Şekeral ve Özkardeş, 2013).

İki kere farklı öğrencilerin güçlü ve zayıf özellikleri incelendiğinde bu çocukların pek çok avantajının yanı sıra pek çok da engelle karşı karşıya oldukları anlaşılmaktadır. Hal böyle olunca da bu öğrencilerin üstün zekâ ve yeteneğe sahip olduğunun anlaşılması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Ayrıca bu öğrenciler için gerekli eğitim ortamının da sağlanamaması nedeniyle, geliştirilmesi gereken güçlü yönleri de körelmektedir. Ayrıca kendi eksikliklerinin farkında olmaları nedeniyle öğrencilerde ciddi özgüven sorunları yaşanmaktadır (Suter ve Wolf, 1987). Ebeveynlerde ise üstün zekâ ve yetenek tanısından sonra aşırı beklentiler oluşması çocuklardaki özgüven sorunlarını daha da büyötmektedir. Ayrıca bu çocukların yaratıcılıklarına ve istekli tavırlarına klasik okul sistemleri yetersiz gelebilmektedir (Baum, Emerich, Herman ve Dixon, 1989).

2.3.4 İki kere farklı çocukların yaygınlığı

Dünyadaki üstün yetenekli programlardaki iki kere farklı öğrencilerin tahmini yaygınlığı, alandaki araştırmacılar arasında tam bir anlaşmanın olmaması; yer, tanımlama araçları ve tanımına göre değişiklik göstermesi nedeniyle kesin olarak saptanamamaktadır. Ayrıca bu öğrencileri tespit eden, onlara özel eğitim uygulayan ve takibini saylayan yeterli düzeyde kurum ve sistem bulunmamaktadır.

Maker (1977), “engelli olmayan” öğrencilerde olduğu gibi, “engelli” öğrencilerin popölasyonunda da aynı oranda üstün zekâlılık görölme sıklığını ortaya koymuş ve özel eğitim öğrencilerinin%3'ünün yetenekli olduğunu tahmin etmiştir. 1988'de, Albuquerque Halk Okulu Bölgesi ve New Mexico Üniversitesi ile iş birliği içinde Dr. Elizabeth Nielsen, yetenekli ve yetenekli çocukların yetersiz temsil edilen popölasyonlarını ele almak için iki Jacob-Javits Eğitim Bağışlarından birincisini almıştır. Araştırmacı, bu öğrencilerin evrensel özelliklerini tanımlamak için

yetenekli/öğrenme engelli olan 315 öğrencinin okul kayıtlarını incelemiş (Nielsen, 2002) ve daha sonra kombine özellikleri toplamak ve analiz etmek için farklı bir sistem geliştirmiştir. Bu çalışma sonucunda, genel popülasyonda iki kere farklı öğrencileri tespit edilmiş, %2-5 arasında bir yaygınlık oranı hesaplanmış ve iki kere farklı öğrencileri için bir özellik profili oluşturulmuştur. 1993'te Ulusal Üstün Yetenekli ve Yetenekli Araştırma Merkezi, İki Kere Farklı Çocuk Projesi (Nielsen, 1989, 1993) aracılığıyla toplanan verilere dayanarak, özel eğitim nüfusunun % 2-7'si iki kere farklı olduğunu belirtmiştir. Üstün zekâlılık ve öğrenme engeli sıklığının genel nüfusun % 2-15'i arasında değiştiği tahmin edilmektedir. Öğrenme güçlüğü, özellikle okur-yazarlık temelli öğrenme engelleri, üstün yetenekli toplumda olduğu kadar yaygındır. Little (2001), yetenekli bir alanda IQ'larla öğrenme engeli olan 120.000 ila 180.000 öğrencinin 2001 yılında Amerikan okul sistemine kayıtlı olduğunu tahmin etmiştir. Birkaç yıl sonra, Baum ve Owen (2004) 300.000 iki kere farklı öğrencisi ve Ulusal Eğitim Derneği (2006) 360,000 olarak tahmin etmiştir. Assouline ve Whiteman (2011), okul çağındaki çocukların % 7'sine kadar bir oranın iki kere farklı olabileceğini tahmin etse de, yukarıda belirtilen rakamlardan da anlaşılacağı üzere kesin prevalans belirsizdir (İvicevic, 2017).

2.3.5 İki kere farklı çocukları tanılama ve tanılamayla ilgili problemler

İki kere farklı olan öğrencilerin hem yaşlılarından daha yüksek bir zekâ ve yeteneğe sahip olmaları hem de bir takım öğrenme zorlukları yaşamaları bu öğrencilerin tanılanmasında bazı zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bilhassa akademik alanda problemlerle karşılaşan çocuklar, matematik ve okuma-yazma gibi temel konularda problem yaşayabilmektedir. Yaşadıkları problemlerin başında öğrenme güçlüğü, harfleri tanımakta sıkıntı, sesleri ayırt etme ve bir araya getirmede zorluk, matematiksel işlemlerde dikkatsizlik, eldeleri hafızada tutamama, alfabe gibi sıralı bilgilerde sorun yaşama gibi sıkıntılar gelmektedir. Bu öğrencilerin net olarak tanılanabilmesi için, zihinsel açıdan, başarı oranları açısından, motivasyonları açısından, davranışsal olarak, duygusal açıdan ve sosyal beceriler açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Fakat tüm bu değişkenleri net olarak değerlendirebilecek standart ölçeklerin bulunmaması bu değerlendirmenin informel bir biçimde yapılmasını gerekli kılmaktadır (Bekler, 2016).

İki kere farklı öğrencilerin tanılanması için sadece bir metot kullanmaktansa bir tanılama bataryasından faydalanmak daha elverişli sonuçlar verecektir. Bu aşamada

WISC-R türü bir zekâ testinin yanında farklı metotlardan da faydalanılmalıdır (Şekeral ve Özkardeş, 2013).

Tanılamada yaşanan sıkıntıların başında yanlış teşhis gelmektedir. Örneğin dağınıklık sadece dikkat dağınıklığı ve özel öğrenme güçlüğü'nün belirtisi değildir. Aynı zamanda üstün zekânın da belirtisi olabilmektedir. Doğru tanımlama, her bir istisnai alanın spesifik özelliklerini değil, aynı zamanda ikili bir teşhisin nüanslarını da anlamayı gerektirir. Davranışlarda bir çakışma olduğu için tanı karmaşıklaşmaktadır. Çoğu zaman, çoklu sınıflandırma, üstün zekâlılık ve engellilik arasındaki etkileşimin gerçek anlamda anlaşılmasında sorunlara neden olmaktadır. Açık bir akıl tutmak, yanlış tanı sorunu ile mücadele etmek ve birden fazla sınıflandırmaya izin vermek için anahtardır. Öğretmenlerin ve diğer okul personelinin, doğru bir tanımlamanın özelliklerini doğru bir şekilde tanması ve böylece uygun bir planın hazırlanabilmesi hayati önem taşımaktadır (Rizza ve Morrison, 2007).

2.3.6 İki kere farklı üstün zekâlı bireyler için eğitimsel stratejiler

Türk eğitim sisteminde üstün zekâlı bireyler için özel eğitim vermek Seluklu dönemlerine kadar uzanmaktadır. Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde de bu anlayış devam etmiştir. Bu eğitim anlayışında son çalışma 1995 senesinde Ankara'da İlkokulu açılan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'dir. Bu okulun özellikle 2003 senesinden sonra sayılarının artması, ülke çapında daha fazla üstün zekâlı çocukların bu programdan faydalanmasını sağlamıştır. Bu okullarda üstün zekâlı çocuklar, okullarının haricinde becerileri doğrultusunda eğitim görmektedir. İlk kurulduğu zamanlarda 3.4. Ve 5. Sınıf öğrencileri seçilirken, sonra 1. 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinden de seçilmeler yapılmaya başlamıştır. Birinci kademe öğrencileri seçilirken genel zihinsel beceriler, özel akademik beceriler yaratıcılık, liderlik, görsel ve işitsel sanatlardaki meziyetleri, psiko-motor özelliklere dikkat edilmektedir. Bu seviyede çocukların kendi yaş grubundaki arkadaşlarından ayırt edilmesi, hangi alanlarda başarılı olduklarının saptaması ve kendi okullarındaki koşullara göre destek eğitim almaları gerekmektedir. Bu öğrenciler ihtiyaçları ve özellikleri bakımından akranlarından hissedilir bir şekilde farklıdır. Bu nedenle de potansiyellerini geliştirecek ve gerçekleştirecek bir eğitim stratejisine gerek duymaktadırlar. Birinci kademe kendi okullarında zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri ile farklılaştırılmış program da kullanılabilmektedir (Tortop, 2018).

İki kere farklı öğrenciler için eğitim sistemindeki temel sorun Temel sorun, üstün yetenekli programlarındaki öğrencilerin yetersiz temsildir. Tavsiye edilen politikalar üzerinde yapılan bir çalışmada, Coleman ve Gallagher (1995), çoğu devletin iki kez istisnai öğrenci için kimlik belirleme ve özendirmeye yönelik bir dil bulunduğunu, ancak hala programlarda yeterince temsil edilmediğini tespit etmiştir. Bu çelişkinin, politik amaçlar, öğrencilerin sayısı, yeterli kaynaklara sahip olamamak ve özel popülasyonlar için köprüler kurma konusundaki iletişimle ilgili sorunlardan kaynaklandığına inanılmaktadır. Günümüzde bu öğrencilerin varlığı artık tartışmasız bir kabul görmüştür (Rizza ve Morrison, 2007).

2.3.6.1 Ayrı sınıflar

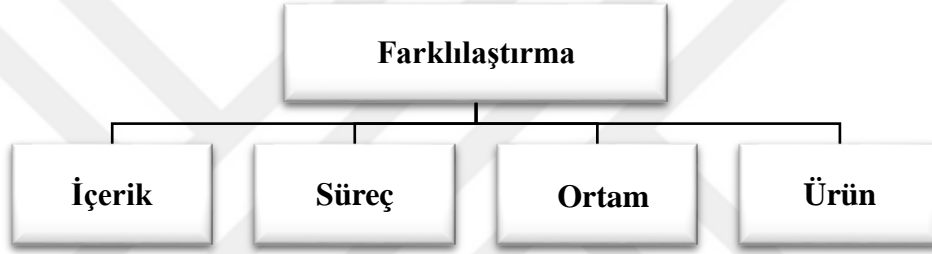
Bu strateji okul bünyesinde ayrı bir sınıf açabilecek kadar üstün zekâlı öğrenci bulunduğu tercih edilen bir yöntemdir. Öğrenciler bu sınıflarda tam zamanlı eğitim görebildikleri gibi kimi uygulamalarda kısmi zamanlı eğitim gördükleri de olmaktadır. Üstün zekâlı öğrenciler burada yine kendi seviyesindeki öğrenciler ile eğitim görmektedir. Ülkemizde kimi özel okullar özel sınıf stratejisini tüm okula yaymış durumdadır (Akar, 2015). Bazı uygulamalarda IQ seviyesi 130 üzeri ve en fazla 20 öğrenci seçilerek sınıflar oluşturulmaktadır. Bu sınıflara ders veren öğretmenler de bu alanda özel eğitim almış öğretmenlerden seçilmektedir (Keskin, 2006).

En ciddi problemleri olan ciddi duygusal rahatsızlığı olan öğrenciler dahi ayrı bir eğitim yerinde başarılı olabilmektedir. Bu öğrencilerin, hem özel hem de genel okullardaki öğretmenleri, geçişi planlamak ve yürütmek için zaman ve kaynak tahsis yapabilme imkânına sahipse, daha az kısıtlayıcı bir ortamda eğitim görmeleri daha faydalı olacaktır. Bununla birlikte, yapılan bir zaman serisi analizi, gelişimin özel eğitim sınıfında daha verimli olduğunu göstermiştir. Ayrı bir çalışma, okuma gelişiminin de özel eğitim sınıfında daha verimli gerçekleştiğini göstermiştir (Hocutt, 1996).

2.3.6.2 Sınıf içi farklılaştırma

Farklılaştırma, belirlenen öğrencilerin gereksinimleri, ilgi ve alakaları, becerileri ile bu öğrencilere kazandırılmak istenenleri pedagojik açıdan müfredata nasıl uygun hale getirilebileceği, nerede ve ne şekilde uygulanacağını belirlemek olarak tanımlanabilecektir. Bu yöntemle kişisel gereksinimlerin de karşılanabileceği bir eğitim modeli oluşturulmaktadır (Tortop, 2018).

Sınıf içi farklılaştırma yapılabilmesi için üstün zekâlı öğrencilerin gereksinimlerini ve içerikte ne gibi farklılaştırmalar yapılabilineceğini doğru saptamak gerekmektedir. Bu öğrencilerin özellikleri ile alakalı gereksinimleri farklıdır. Ancak esasen üç şekilde akranlarından farklılık göstermektedirler. Kendilerini çabuk gösterirler, akranlarından hem potansiyel olarak hem de performans açısından daha iyi durumdadırlar ve nadir görülen bir potansiyel ve performansa sahiptirler. Bu öğrenciler bu durumlarından dolayı farklı bir eğitim stratejisine gereksinim duymaktadır. Maker (1982) bu öğrencilerin gereksinimlerini karmaşık bir içerik ile hızlandırılmış, düşünceye sevk eden, var olan potansiyelin gerçekleştirilmesine yönelik, bağımsız faaliyetler yapabilmeye olanak sağlayan, ilgi ve alakalarını esas alan, esnek bir eğitim ortamı şeklinde belirtmiştir (Özyaprak, 2016; Tortop, 2018).



Şekil 2.4: Farklılaştırmanın Boyutları (Tortop, 2018)

2.3.6.3 Bireyselleştirilmiş öğretim

Bireyselleştirilmiş eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan her öğrenci için yazılı bir şekilde hazırlanan, öğrencinin, velinin ve öğretmenin gereksinimleri göz önüne alınarak destek eğitim hizmetlerinden oluşan bir stratejidir.

Üstün zekâ ve yeteneklere sahip çocuklar bilişsel etkilere, karmaşık bilgileri öğrenmeye, yoğun araştırmalara, diyalektik düşünce biçimine gerek duymaktadırlar. Ayrıca bu öğrenciler bağımsız çalışma ortamına ve kendinden büyüklerle iletişime de ihtiyaç duymaktadır. Bu öğrencilerin takdir edilmesi, ilgilerinin tatmini, hayal ettiklerini gerçekleştirmeleri önemlidir. Bu nedenle de bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim stratejileri olmalıdır. Bu öğrenciler genellikle eğitim gördükleri sınıfların çok daha üstünde bir zekâ ve yetenek seviyesine sahiptir. Bu nedenle de bu öğrencilere kendilerini gerçekleştirebilecekleri bireyselleştirilmiş bir sınıf ortamı, yaratıcılığı teşvik eden, sorularını sorabileceği ve cevaplarını alabileceği, yeteneklerini geliştirebileceği bir eğitim modeli esas alınmalıdır (Tortop, 2018; Levent, 2011).

Başarılı bir tanımlama, hepsi bir veya daha fazla parçayı tutan çeşitli paydaş gruplarının yer aldığı bir bulmaca gibidir. Bulmacanın parçaları ayrı bir anlam ifade etmeyebilir, ancak birlikte sonunda bir çocuğun eğitim ortamının ve tarihinin, güçlü yönlerinin, ihtiyaçlarının ve öğrenme stillerinin bir resmini sunabilirler. İlk adım, bireysel parçaları tutanların bunları tanımalarına ve bunları nasıl bir araya getireceğine karar vermektir (MCPS, 2002).

2.3.6.4 BEP hazırlama

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, bireyin gereksinimleri göz önüne alınarak, o bireyin uygulaması gereken şeyleri nerde, nasıl, kimle ne kadar zaman yapacağını belirten bir plandır. Öğrencilerin özel eğitime mi ya da tam zamanlı kaynaştırmaya mı ihtiyacı olduğunu anlamak için Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nce tanımlama yapılarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu çıkarılmaktadır. Bu sayede öğrencinin ne gibi bir engelden etkilendiği de anlaşılmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma programlarında BEP Geliştirme Birimi Toplantısı yapılmaktadır. Bu programı oluşturmanın ilk adımı, çocuğun mevcut seviyesinin saptanmasıdır. Performansı, çocuğun kuvvetli ve eksik yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini belirler. İkinci adım ise çocuğun öncelikli ihtiyaçlarını göz önüne alarak uzun ve kısa dönemli amaçların saptanmasıdır (BEP,2014).

Özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar için Bireysel Eğitim Planlarının (IEPs) hazırlanması ve uygulanmasının değeri uluslararası kabul görmektedir ve ABD, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık dâhil olmak üzere birçok ülkede yasalarca desteklenmektedir. İrlanda'da çocuklara yönelik IEP'lerin sağlanması için yasal bir gereklilik olmamasına rağmen, özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların pek çok öğretmeni, bu çocuklarla yaptıkları çalışmalarda çeşitli biçimlerde ve rehberlerde IEP'leri kullanmakta ve birçoğu da bu alanda kayda değer bir uzmanlık geliştirmiştir (NCSE, 2006). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik de BEP hazırlanması ile ilgili BEP örneği Tortop (2018) tarafından gösterilmiştir.

2.4 Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlık (Underachievement)

Özellikle son derece yüksek kabiliyete sahip gençler için dikkate değer ölçüde düşük olan öğrenci performansı, hem öğretmenlerin hem de velilerin karşılaştığı tüm problemlerin şaşırtıcı ve belki de en çaresiz halidir. Yıllar boyunca, üstün zekâlı ve

üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlığı hem ebeveynleri hem de eğitimcileri rahatsız etmiştir. Çok büyük bir akademik potansiyele sahip bu öğrenciler, yetenekleri ile orantılı bir düzeyde performans gösteremezler. Bazı başarısız öğrenciler, öz düzenleme becerilerinden yoksundurlar. Bazıları düşük başarılarından, açık veya gizli engellerden muzdarip olabilmektedir. Diğerleri ise uygun olmayan eğitim koşullarına yanıt olarak kaybolabilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler arasındaki beklenmedik başarısızlık sorununu açıklayan literatür, başarısız olan yüksek IQ'lu öğrenciler hakkında araştırma yapan Conklin'e (1940) kadar uzanmaktadır. Yirmi yılı aşkın araştırmadan sonra, üstün yetenekli öğrenciler arasında beklenmedik başarısızlık hala büyük bir sorun olarak görülmektedir. 1955'in başlarında John Gowan üstün yetenekli “underachiever” i “kültürümüzün en büyük toplumsal atıklarından biri” olarak tanımlamıştır (Gowan, 1955).

Ulusal Yetenekler Merkezi tarafından Üstün Yetenekli ve Yetenekliler tarafından yürütülen 1990 ulusal ihtiyaç değerlendirme anketine göre, üstün yetenekli öğrencilerin çoğu eğitimcisi Gowan'la aynı fikirde olmayı sürdürmektedir. Bazı öğrenciler okulda okula gidilmemesinin veya başarısız olmasının okulda başlıca nedenleri arasında aşırı devamsızlık, kötü performans, yıkıcı davranış, düşük öz saygı, aile sorunları ve yoksulluk gösterilebilmektedir. Çoğu öğrencinin başarısız olmasının nedenlerini öngören risk faktörlerine ek olarak, üstün yetenekli veya yüksek potansiyeli olan öğrencilerde başarısızlığa yol açan uzun süredir devam eden bir problem, günlük olarak karşılaştıkları uygunsuz müfredat ve içeriktir. Öğrencilerin nadiren yeni ya da zorlu müfredatlarla karşılaştıkları derslerde, derslerde geçirdikleri yüzlerce saat, uzun zaman önce üstlenilen rutin görevlerin sıkıntısı, düşük tartışma seviyeleri ve öğrencilerin yeteneklerine uyumsuzluğu, hayal kırıklığına yol açmaktadır. Okuldan ayrılmak, bazı öğrencilerin bu sorunları etkili bir şekilde ele alabileceklerine inandıkları ilk yol olmaktadır (McCoach, 2000).

2.4.1 Beklenmedik başarısızlık kavramının tanımı

Başarısızlığın kavramsal ve operasyonel tanımları karmaşıktır ve sorunludur. Esasen, çoğu insan alışılmışın dışında, eğitim için geçerli olan başarısızlığın genel tanımını kabul etmektedir: “başarısız kişi, okulda, zihinsel yetenekleri temelinde beklenenden daha kötü performans gösteren genç bir kişidir” (McCall, Evahn, & Kratzer, 1992).

Bu kavramsal tanım, fiili ve beklenen performans arasında bir uyumsuzluğu temsil etmekle birlikte, farklı raportörlerin farklı türlerini kategorize etmek sorunlu olmaya

devam etmektedir. “Başarısız üstün yetenekli” etiketi, öğrencinin potansiyelini tanımının önemli olduğunu ima etmektedir. Bir öğrencinin potansiyel düzeyini tanımının gerekliliğine olan inanç, uygun akademik performansın bu potansiyelin gerçekleşmesini sağlayacağı fikri için bir gerekçe sağlamıştır. Her ne kadar üstün yetenekli başarısızlığın kesin bir tanımı konusunda bir anlaşmaya varılmamış olsa da, çoğu araştırmacı genel bir tanımlamanın entelektüel potansiyel ile akademik performans arasında bir tutarsızlık içerdiğini kabul etmektedir. Bir öğrencinin potansiyelini değerlendirmekten daha da zor olan, öğrenciyi başarısızlık olarak tanımlamamız gereken akademik performans seviyesinde değerlendirme görevidir. Mevcut sınıf seviyesi için ortalamanın altında performans göstermek en yaygın uygulanan standart olarak ortaya çıkmıştır (Morrow ve Wilson, 1961). Belli bir okul yılını hedeflemek yerine, bazı araştırmacılar üstün yetenekli ve bu nedenle kronik bir akademik başarısızlık kalıbını kanıtlayan öğrenciler olarak üstün yetenekli olmayan adayları kabul etmektedir (Lukasic, Forski, Lea ve Culross, 1992).

Çoğu araştırmacı, başarısız üstün yeteneklileri, potansiyel ve gerçek sınıf performansı arasında bir tutarsızlık gösteren öğrenciler olarak tanımlamıştır. Araştırmaları genellikle puanları standart bir beceri ölçüsü olan, ancak akademik performansı uygun şekilde yüksek olmayan öğrencileri içermektedir. Üstün yetenekli başarısızlığını tanımlamak oldukça basit bir iş olmalıdır. Ne yazık ki, üstün zekâlı ve üstün yeteneklilerin tanımlanması konusunda evrensel olarak anlaşılmadığı gibi, başarısız üstün yeteneklilerin de evrensel bir tanımı mevcut değildir. Üstün yetenekli öğrenciler olarak tanımlanan öğrenciler homojen bir grup değildir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler üzerinde çalışmış birçok araştırmacı, üstün yetenekli kişiler arasında yetenek ve güçlü yönler, öğrencilerin farklı örnekleriyle olduğu kadar geniş bir yelpazede farklılık gösterdiğinden, üstün yetenekli bir öğrencinin hiçbir portre veya tanımı olmadığını kabul etmiştir. Üstün yeteneklilerde başarısızlığın çeşitli tanımlarının en yaygın bileşeni, yetenek ve başarı arasındaki bir uyumsuzluğun tanımlanmasını içermektedir (McCoach, 2000).

2.4.2 Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri

Kronik bir başarısızlık, uzun bir süre boyunca istikrarsızlığı sürekli olarak göstermektedir (Whitmore, 1980). Maalesef, kronikleri geçici veya durumsal yetersizlikten ayırmak için belirli bir zaman süresinin bulunmadığı anlaşılmıştır (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Son yıllarda, kişisel sorunların da yetersizliğe

katkıda bulunduğu tartışılmıştır. Okul performansıyla ilgili kişisel özellikler veya kişisel sorunlar, başarısızlığa katkıda bulunabilecektir (Reis ve McCoach, 2000).

Başarısızlığın, ilköğretim sonlarında, özellikle ortaokullarda başladığı ve erkeklerde kızlara göre daha erken yaşta başlayabileceği bildirilmektedir. Araştırma bulguları, ilköğretimde başarısızlığın başlangıçta eğitimciler için anlamlı olabileceğini göstermektedir çünkü sorun o zamanlarda daha belirgin hale gelmektedir. Örneğin, verilen ödevin miktarı genellikle ilköğretim ve ortaokulda artar ve ev ödevlerini tamamlamayı reddeden veya çok az dikkat veya çaba ile bunu yapan öğrenciler kolaylıkla göze çarpabilir. Bazı üstün yetenekli öğrenciler okulun ilk yıllarında kolayca ve çaba sarf etmeden başarıya ulaşabilirler, ancak yorucu çabaların, gerçek üretimin ya da artan ödevlerin zorluğuyla karşılaştıklarında ve başarısız olduklarını etiketlediklerinde, başarısızlıkları kaçınılmaz olur. Başarısız olan üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması, başarısızlığın devamı ve ortaya çıkan sorunların çözümünde sorun hakkında önemli bir soruyu gündeme getirmektedir. McCall, Evahn ve Kratzer (1992), McCoach, (2000), beklenmedik başarısızlık gösterenlerin okulda bekledikleri kadar öğrenememeleri, zihinsel yeteneklerinin notlarına yansımayacağı anlamına gelecektir. Uzun süreli başarısızlık, bu tür öğrencilerin psikolojik sorunlarından dolayı değil, zihinsel yeteneklerinin okulda çaba ile beslenmemesi sonucunda olabilir.

Sistematiğ, objektif ölçümler ve gözlemlerden ziyade profesyonellerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin klinik izlenimlerine ve raporlarına dayanan, genellikle, çeşitli kişisel ve psikolojik özellikler, asistanlara ve ebeveynlerine atfedilmiştir (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Öz-kavram ya da bireyin benlik algısı, öz-benliğinin ürettiği değer duygusu, birbiriyle önemli ölçümüne sıkı sıkıya bağlıdır. Araştırmacılar arasında benlik saygısı üzerine yapılan çoğu literatür, bu çocukların kendilerini yetersiz olarak algıladıkları konusunda hemfikirdir (Lukasic vd.,1992). Genel olarak, reşit olmayanların özellikle akademik yetenekleri açısından zayıf bir öz-algıya, düşük öz-güvene ve düşük benlik saygısına sahip oldukları düşünülmektedir. Öz-eleştirel olarak tanımlanırlar, hem başarısızlıktan hem de başarıdan korkarlar ve özellikle performansları üzerinde endişeli veya gergin olabilirler (McCoach, 2000).

Zayıf benlik algısı, en çok alıntı yapılan özelliklerden biridir (McCall, Evan ve Kratzer, 1992) ve çok sayıda araştırmacı, başarısız üstün yetenekli öğrencilerde genel düşük öz saygıyı keşfetmiştir (Whitmore, 1979, 1980). Rimm (1984), anne-babalar ve

öğretmenler tarafından söylenen gençlerin kendileriyle ilgili olarak olumsuz yorumlarda bulundu. Bu yorumlar, düşük öz-yeterlik duygusundan kaynaklanan bir savunma mekanizması olarak görüldü ve gençlerin, çabaları ile sınıftaki olumlu sonuçlar arasında doğrudan bir ilişki görebildikleri sonucuna vardılar.

Diğer çalışmalar, başarısız olanların yoksul akran ilişkilerinin olduğunu ve arkadaşlarının yetersiz kaldıklarını ve sosyal olarak geri çekilebileceklerini bildirmektedir (Dowdall ve Colangelo, 1982). Fine ve Pitts (1980), üstün yeteneklilerde düşük akademik performans, genellikle okul dışında güçlü ilgi duydukları şeylerle ve bu ilginin sıklıkla onları akranlarından izole etmeleri neticesinde oluştuğunu söylediler.

2.4.3 Beklenmedik düşük başarısızlığın yaygınlığı

Üstün zekâlı öğrenciler için özel araştırmaların başlangıcından bu yana üstün zekâlı öğrencilerin görülme sıklığı ve yaygınlığı ile ilgili tahminler yapılmış ve daha sonra eleştirilmiştir.

Birçok eğitimci ve araştırmacının üstünlerde başarı düşüklüğü sebepleri ve çözüm yolları konusunda çalışmaları olmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin neredeyse yarısının istenilen düzeyde başarı gösteremediği belirtilmiştir (Richert, 1991). Bu oran toplum içinde tespit edilmeyen ve kaybolup giden üstün yetenekliler de hesaba katıldığında artacağı düşünülebilir. Richert'a göre (1991), IQ testi yapılan öğrencilerin %30'nun düşük başarı göstermesinin bir nedeni vardır. Bu oran üstün zekâ ve yetenekli tanısını aldığı IQ testinden başka testlerle anlaşılan öğrencileri içermez bu yüzden de problem üstün yetenekli popülasyonunda yaygın gibi gözükür. Terman'ın ünlü çalışmasında, üstün yeteneklilerin zekâ düzeyleri düşünüldüğünde olması gerektiği kadar başarı gösteremedikleri görülmüştür (Terman ve Oden, 1947; Sak, 2010).

Beklenmedik başarısızlık üstün zekâlı/yetenekli bireylerde sık görülen bir sorundur. Bu bireylerin %37 ile %50'sinin beklenmedik başarısızlık gösterdikleri saptanmıştır (Peterson & Colangelo, 1995; Renzulli & Park, 2002). Hatta normal öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında üstün zekâlı bireylerin oransal olarak daha fazla beklenmedik başarısızlık gösterdiklerini söyleyebiliriz (Sak, 2010; Gökaydın, 2017).

Kendilerine değerli olduklarını hissettirebilecek biri olmadan üstün yetenekli çocuklar potansiyellerini asla gösteremezler. Üstün yetenekliler arasında düşük akademik başarı

çok yaygındır. Bunların bazıları öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklandığı gibi bazıları da çevresel faktörlerden (aile-okul) kaynaklanmaktadır (Freeman, 2011). Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının tanınması çok önemlidir. Düşük başarı tanısı konduktan sonra bunun neye bağlı olduğu araştırılmalı, düşük başarıyı tersine çevirebilmek için alınacak önlemler ve yapılacaklar konusunda öğretmenler ve aileler yetkin olmalı ve gerekli tedbirleri almalıdır (Sak, 2010).

2.4.4 Beklenmedik düşük başarısızlığın nedenleri

Bazı yüksek yetenekli öğrencilerin düşük başarı düzeyleri göstermesinin neden zor olduğunu belirlemek zordur çünkü başarısızlık birçok farklı nedenden dolayı ortaya çıkmaktadır. Ancak, uygulayıcılar, bu çocuklara yardım etmeyi planlıyorsa, öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırmalıdır (McCoach, 2000). Araştırmanın bir incelemesi, vakaların büyük çoğunluğunda, parlak öğrencilerin başarısızlığının üç temel nedenden biri için oluştuğunu göstermektedir. Görünür bir başarısızlık sorunu, daha ciddi fiziksel, bilişsel veya duygusal sorunları maskeleymektedir. Başarısızlık, öğrenci ve okul ortamı arasındaki uyumsuzluğun belirtisidir (Siegle, 2000).

Yetersizlik düşük öz motivasyon, düşük öz-düzenleme veya düşük öz-yeterlilik gibi kişisel bir özellikten kaynaklanmaktadır (Reis ve McCoach, 2000; Siegle, 2000). (McCoach, 2000).

Yetenekli bir öğrencinin, yeteneği gizleyen davranışlarda bulunmasına neden olan nedir? Bu şaşırtıcı soruya kesin bir cevap yoktur, ancak bazı teoriler ve bazı spekülasyonlar, çalışmalar için bir arka plan olarak kullanılmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler arasında başarısızlığa ilişkin araştırmalar, aşağıdakileri içeren birçok olası nedenleri incelemiştir: biyoloji, çevre, kişisel baskı, okul baskısı, akran baskısı, ebeveyn baskısı, okulda sıkıntı ve uygun olmayan öğretim yöntemleri (Lukasic, vd., 1992; McCoach, 2000).

2.4.4.1 Kişiyeye bağlı nedenler

Üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesinin nedenlerinden biri de kişisel nedenlerdir. Kişisel nedenler ise kişilik yapısı, çalışkanlık seviyesi, bedensel, bilişsel ve hissel özellikler olarak ayrılabilir. Ayrıca öğrenme zorluğu, üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesindeki en sık karşılaşılan etkenlerdendir. Öğrenme gücüne bir çare bulunmadığı sürece de düşük

başarının ortadan kaldırılması mümkün olmayacaktır. Bazı durumlarda ise birden fazla etkenin bir arada kendini gösterdiği durumlar meydana gelmektedir. Bu durumlarda başarısızlık oranı da daha yüksek olmaktadır (Sak, 2010; McCoach, 2000).

2.4.4.2 Okula bağlı nedenler

Pek çok araştırmacı, okulu, üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerini ve devamlarını kaybettiği yer olarak işaret ediyor. Bazı öğretmenler, asgari performanstan çok memnun olabilirler ve düşük beklentileri, üstün yetenekli gençlerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Pirozzo, 1982). Bazı öğretmenler, üstün yetenekli öğrenciler tarafından bile kendilerini tehdit altında hissedebilirler ve onlara yaratıcı aktiviteler sağlamaktan ziyade sıkıcı ve tekrarlayıcı çalışmalar yapmak zorunda bırakabilirler (Pirozzo, 1982). Banks (1979), okulun biçimsel yapısının, hayal gücünü veya yaratıcılığı teşvik edemeyeceğini, üstün yetenekli gençlerin böyle bir ortamda kendini gerçekleştirmeye gönülsüz kalmasını sağladığını ileri sürdü. Ne kadar uygunluğu değerlendirilen bir eğitim ortamında, sınıf standartları eleştirel düşünme ve problem çözme yerine, ezberle öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanabilir ve üstün yetenekli öğrenciler zorlanmadan bırakılır (McCoach, 2000).

Okul sisteminin katılığının yanı sıra, Üstün Yetenekli Ulusal Araştırma Merkezi'nde yürütülen bir çalışmada, üstün yetenekli lise öğrencilerine yönelik başarısızlığa katkıda bulunacak uygunsuz bir müfredat belirlenmiştir (McCoach, 2000).

Öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin ve yöneticilerin, akademik olarak üstün yetenekli öğrencilerin okulda başarıya neden ulaşamadıkları ile ilgili algılarını incelemek için nitel yöntemler kullanılmıştır. Okulda gitmeyen lise öğrencileri, özellikle ilkokul deneyimleri nedeniyle problemlerinin başladığına inanıyorlardı. Bu genç insanlar, ilkokul ve ortaokul deneyimlerinin çok kolay olduğu ve lise deneyimlerinin de işe yaramadığını savundular. Günlük ilköğretim müfredat deneyimleri onlar için uygun değildi ve bu onların daha sonraki deneyimlerini etkiledi. Sınıfları ve akademik görevleri “çok kolay” idi ve çalışmamızdaki katılımcılar ilkokulda “esintileri” hatırlattı ve okul çalışmalarının büyük çaba gerektirmediğini gösterdi. Okul öylesine basitti ki, öğrenciler önemli akademik beceriler, sofistike çalışma becerileri veya çaba geliştirmek için uygun fırsatlar elde edemediler. Başka bir deyişle, bu çalışmada yer alan gençler, hiçbir zaman öğrenmek için çaba sarfetmeleri gerekmedi ve buna alıştıkları için çalışma gereği duymadılar, sonrasında

çaba sarf etmek zorunda kaldıklarında artık akıllı olmadıklarını düşündüler (McCoach, 2000).

2.4.4.3 Aileye bağlı nedenler

Bu bölümde belirtildiği gibi, bilinçli olmayan ebeveynlerle ilgili çoğu araştırma sonuçları bir dizi negatif etki üzerine olduğunu göstermektedir. Beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin, ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle otoriteyle figürleriyle ilgili problemleri olduğu bildirilmektedir. Otorite figürlerine aşırı derecede saldırgan ve düşmanca davranabilirler, disiplin sorunları sergilerler ve yüksek suçluluk oranları gösterirler, öz-denetim eksikliği, sorumsuz ve güvenilmez olabilirler. Bu öğrenciler, ebeveynlerinden bağımsızlık kurma konusunda ciddi problemlere sahip olabilirler ve isyankâr olarak kabul edilebilirler ve sıklıkla başkalarını manipüle etmeye çalıştıklarını düşünebilirler (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Bricklin ve Bricklin (1967), bazı başarısızlık öğrencilerin, ebeveynlerini en çok acı duydukları konuda, yani “başarı yoluyla” vurduklarını, McIntyre'nin (1964) ise, inatçı, gerileme ve hareketsizliğe karşı isyan olarak hayal kurmayı seçtiklerini söyler.

2.4.3 Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığın önlenmesi ve çözüm yolları

Üstün yeteneklilerde beklenmedik başarısızlığın nedenleri ve bağıntıları araştırma literatüründe büyük ilgi görmüştür (Dowdall & Colangelo, 1982; Whitmore, 1980); Bununla birlikte, bu popülasyon için etkili müdahale modelleri üzerinde araştırmalar çok azdır. Başarısız üstün yetenekli öğrenciler üzerinde vaka çalışmaları ve nitel araştırmalar yürütmekle birlikte, oldukça az sayıda araştırmacı, çeşitli müdahalelerin etkinliğini incelemek için gerçek yarı deneysel tasarımları kullanmaya çalışmıştır. Literatürde bildirilen müdahalelerin çoğu (yani, Supplee, 1991, Whitmore, 1980), akıl yürütmeyen üstün yetenekli öğrencilerden oluşan bir grupla anlık sonuçları etkileyecek şekilde tasarlandı.

Üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlığı tersine çevirmek için tasarlanan çoğu müdahalenin belgelenmiş etkinliği, tutarsız ve sonuçsuz olmuştur (Emerick, 1992). Dahası, müdahalelerin çoğunluğu sınırlı uzun süreli bir başarı elde etmiştir (Dowdall & Colangelo, 1982; Emerick, 1992). Üstün yeteneklilerde başarısızlığı tersine çevirmeyi amaçlayan müdahaleler iki genel kategoriye ayrılmaktadır: danışmanlık ve öğretimsel bütünleşmeler (Butler-Por, 1993; Dowdall ve Colangelo, 1982).

Danışmanlık müdahaleleri, öğrencinin yetersizliğine katkıda bulunan kişisel ve aile Dinamiklerini değiştirmeye odaklanır. Danışmanlık müdahaleleri bireysel, grup aile danışmanlığını içerebilir. Çoğu durumda, danışmanın amacı, başarısız öğrenciyi daha başarılı bir öğrenci olmaya zorlamak değil, başarının istenen bir hedef olup olmadığına karar vermesine ve eğer öyleyse, başarısızlığa neden olan davranış alışkanlıklarını ve bilişleri tersine çevirmesine yardımcı olmaktır.

Üstün zekâlı öğrenciler için en iyi bilinen eğitim müdahaleleri ya üstün yetenekliler için tam zamanlı özel sınıflardır (Butler-Por, 1987; Supplee, 1990; Whitmore, 1980). Bu sınıflarda, eğitimciler geleneksel sınıf organizasyonunu değiştirerek öğrenci başarısı için olumlu bir ortam yaratmaya çalışmaktadır. Genellikle, daha küçük bir öğrenci / öğretmen oranı vardır, öğretmenler daha az geleneksel öğretim ve öğrenme aktiviteleri oluştururlar, öğretmenler öğrencilere atmosferini kontrol etme konusunda seçme özgürlükleri olur ve öğrenciler farklı öğrenme stratejilerini kullanmaları için teşvik edilir.

Emerick (1992), bazı öğrencilerin resmi müdahalelerin yardımı olmadan akademik başarısızlıklarını tersine çevirebilmelerinin nedenlerini araştırmıştır. Nitel araştırma çalışması, 10 genç yetişkinin başarısızlık ve sonraki başarı örüntülerini inceledi. Öğrencilerin yetersizliği tersine çevirmelerinde bazı ortak faktörlerin rol oynadığı görülmüştür. Emerick'in çalışmasındaki katılımcılar, okul hedeflerinin ve etkinliklerinin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin notlarla ilgili hedeflerinin, “benlik” üzerindeki değişikliklerin başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gördü. Diğer araştırmalar ayrıca ders dışı etkinliklere daha fazla dahil olan öğrencilerin (Colangelo vd., 1993; Reis vd., 1995), başarısız olduklarını düşündürmektedir. Emerick'in çalışmasındaki tüm katılımcılar, öğretmenin, başarısızlık davranışlarını tersine çevirmede en büyük etkiye sahip olduğuna inanıyordu. Buna ek olarak, katılımcılar sınıfta uyarıldıklarında başarı odaklı davranışlar geliştirmeye ve ilgilerini çeken konulara bakma fırsatına sahip olduklarını göstermişlerdir. Bu bulgular, “başarısızlık örüntüsünün tersine çevrilmesinin, müfredata ve sınıf ortamına uzun ve ciddi bir bakış atması anlamına gelebileceğini ileri sürmektedir. Bu çalışmadaki öğrencilerin cevapları ve eylemleri, uygun eğitim fırsatlarının mevcut olduğu durumlarda, başarısız olanların olumlu yanıt verebileceğini göstermektedir (Emerick, 1992).

Emerick'in çalışması, bir tür etkili müdahalenin öğrencilerin güçlü ve ilgi alanlarına dayandığını göstermektedir (Renzulli, 1977; Renzulli ve Reis, 1985, 1997). Yakın

zamanda yapılan bir çalışmada, araştırmacılar kendini seçmiş Renzulli Tip III bağımsız projelerini başarısız üstün yetenekli öğrenciler için sistematik bir müdahale olarak kullanmışlardır. Bu yaklaşım (Renzulli, 1977) özellikle akademik başarısızlığı tersine çevirmek için öğrenci güçlü ve ilgi alanlarını hedeflemektedir (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995). Bu müdahale tekniğinin kalitatif bir çalışmada, Tip III zenginleştirme sürecinin beş ana özelliği müdahalenin başarısına katkıda bulunmuştur. Bu faktörler öğretmenle ilişki, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı, başarısızlıklarıyla ilgili konuları araştırma fırsatı, tercih edilen öğrenme tarzına ilgi duyulan bir alanda çalışma fırsatı ve başarıyı geliştirmek için uygun bir çalışma grubu ile birlikte ortaya çıktı. Tip III incelemelerini tamamlayan öğrencilerin hemen hemen hepsi, öğretim yılı boyunca davranış ya da başarıda bazı olumlu davranışlar göstermiştir. On bir katılımcıdan 11'i başarıya ulaşmış, 17 öğrenciden 13'ü sınıflarında daha fazla çaba göstermiş ve 17 öğrenciden 4'ü sınıf davranışlarında belirgin bir iyileşme göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, esnek öğrenci merkezli zenginleştirme yaklaşımlarının üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlığın tersine çevirebileceğini göstermektedir.

2.5 Aile Otorite Stilleri, Benlik Saygısı ve Akademik Öz-Yeterlik Kavramları

2.5.1 Benlik saygısı

Benlik kavramı, kişinin kendisiyle ilgili düşünceleri ve duygularını açıklamaktadır. Diğer bir şekilde belirtmek gerekirse benlik, bireyin kendisini ne şekilde gördüğünü ve kendisine verdiği değeri yansıtmaktadır. Benliğin gelişimi hayat boyu sürmektedir. Kişinin kendisini bilmesi gelişimi arttırmaktadır. Gelişim, hayatın benlik ile simgelenmesi şeklinde olmaktadır. Benlik ve bireyin hayatında bir etkileşim söz konusu ise gelişim daha yüksektir. Ancak hayal edilen en uygun benlik ile var olan mevcut benlik arasında bir denge olmalıdır. Aksi takdirde kişinin kendisiyle ilgili düşünceleri çoğunlukla olumsuz olacaktır (Altunay, 2006).

Benlik saygısı genel anlamda bireyin kendisini onur, değer, çaba gibi kavramlarla ilişkilendirirken başarılı olarak görmesidir. Daha özelden ise kendisiyle ilgili kişisel hükümlerinde meydana gelen duygulardır. Bireyin şahsi derecelendirmesiyle kişisel olarak varlığını kabul etmesi ve buna karşın hissettiği beğenidir (Yörükoğlu, 1998)

Benlik saygısının, duygusal, zihinsel, sosyal ve buna bağlı olarak da bedensel unsurları bulunmaktadır. Benlik saygısının var olabilmesinde kişinin kendisini kıymetli

görmesi, kabiliyetlerini gösterebilme, başkalarınca beğenilme, kabul edilme, başkalarının sevdiği biri olabilme duyguları önemlidir. Benlik saygısının ne derece hissedildiğini ise kişinin akademik ve mesleki hayatındaki kazanımları, sıkıntılara karşı göstermiş olduğu mücadele, ikili ilişkilerdeki durumu belirlemektedir. Kendilerine güvenen kişilerin benlik saygısı da yüksek olmaktadır. Aksi durumlarda ise kişilerde bıkkın ve durgun bir ruh hali görülmektedir. Benlik saygısının çok düşük olması ise kişilerde kıymetsiz ve hiçbir şeyi başaramayacak birisi gibi hissedilmeye yol açacaktır (Jersild, 1978).

Benlik saygısı, diğer insanların saygısı, yeterlilik ve bireyin bu iki unsuru şahsi değerlendirmesindeki durum ile doğru orantılı olarak gelişmektedir. Diğer insanların saygısı, pozitif hislerin var olmasını sağlayacaktır. Böylece kendilik bilinci hâkim olacaktır (Özkan, 1994).

2.5.2 Aile otorite stilleri

İnsan dünyaya geldiğinden itibaren kişiliği de gelişmeye başlamaktadır. Kişiliğin gelişime başladığı ilk ortam doğal olarak aile ortamıdır. Kişiliğin temelleri ise ilk 5-6 senede atılmaktadır. Dolayısıyla ailenin çocuğu nasıl yetiştirdiği, çocuğun kişiliğinin nasıl şekilleneceğinde de büyük bir etkiye sahip olacaktır.

Benlik kavramının gelişiminde de aile oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk kendiyile alakalı ilk tasviri ailesinden görmektedir. Bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerini ilk anlamaya başladığı zamanlar bebeklik dönemlerine kadar uzanmaktadır. Ailenin çocuğu nasıl gördüğü, çocuğunda kendisinin o şekilde algılanması ile sonuçlanmaktadır. Çocuk kendisini ailesinin gözünden görmektedir. Çocuklar aileleri ile iyi ilişkiler içinde ise kendisi ile ilgili iyi hisler besleyecektir. Ancak aşırı baskıcı, otoriter bir aile içindeyse çocuğun benlik duygusu zarar görecektir (Kaya, 1997).

Benlik saygısının iyi bir düzeyde gelişebilmesi için aileler çocuklarına güven vermelidir. Ayrıca çocuğa karşı biraz daha esnek ve anlayışla yaklaşılmalı ve hoşgörülü bir tutum içinde bulunulmalıdır. Böyle bir ortamda büyüyen bireyler özgüven sahibi kişiler olacakken aksi durumlarda kendine güvensiz bireyler yetişmektedir. Baumrind(1966),anne-baba tutumlarını otorite boyutunda ele alırken üç grupta incelemiştir. Bunlardan ilki bilinçli otoriter, ikincisi baskıcı otoriter sonuncusu ise

hoşgörülü otoriter aile tipidir. Buri (1991) geliştirdiği “Ebeveyn Otorite Ölçeği”ni Baumrind’in yaptığı sınıflamaya dayanarak geliştirilmiştir.

2.5.2.1 Otoriter tutum(yetkeci)

Baskılı otoriter tutumda anne-babanın sert kuralları çocuk üzerinde aşırı bir baskı kurarak güven eksikliğine neden olmaktadır. Baskıcı otoriter aile tipi çocuğu kendi bildiği doğrular ışığında ve belirli bir kalıp içinde yetiştirmeye çaba göstermektedir. Bunun dışına çıkmak istediğinde çocuğa cezalar verdikleri de olmaktadır. Bu tip ailelerin çocukları genellikle içe kapanık, güvensiz, çevreden çok etkilenen, baskı karşısında itaat eden bir kişiliğe sahip olacaktır (Başal vd., 2014).

2.5.2.2 İhmalkâr tutum (serbest)

Bazı aileler çocuklarının her istediğini yerine getirerek onları mutlu ettiklerini ve onlar için iyi bir ebeveyn olduklarını düşünmektedir. Çocuklarını sınırlandırmayan, hatalarındaki sorumluluklarını ve sonuçlarını çocuklarına öğretmeyen anne babaların yetiştirdiği çocuklar ilerde kırılabilir bireyler olabilecektir. Anne ve babası tarafından her istediği gerçekleştirilen çocuk ilerde istediklerini elde edemediğinde büyük hayal kırıklıkları yaşayacaktır. Ayrıca anne ve babasının evinde herhangi bir sınırlandırma ile karşılaşmadan büyüyen çocuklar ilerde toplumun kurallarına uymakta da zorlanacaktır (Pektaş ve Demircioğlu, 2017).

2.5.2.3 Özerk tutum (yetkili)

Ana- Babaların çocuklarına karşı hoşgörülü ve destekleyici olmalarıdır. Bazı kurallar dışında çocuklar istediklerini yapabileme iznine sahiptirler. Ana babanın normal düzeyde hoşgörülü olmaları, çocuğun kendine güven duyan, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasını sağlar (Yavuzer, 2001).

Çocuğa karşı içten ve koşulsuz sevgi gösteren, başarılarını destekleyen, kişiliğine saygı duyarak, onu geliştirmesine yardımcı olan, çocuğun görüş ve düşüncelerine önem veren ve aile tartışmalarında söz hakkı tanıyan, izin verirken de sorumluluk bilincini geliştirici şekilde yumuşak denetim uygulayan ana-baba tutumları demokratik tutumlar olarak tanımlanabilir (Gökçedağ, 2001).

Çocuklarına karşı demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarının, “kendini gerçekleştirme” fırsatı bulunabileceği ve daha sağlıklı bireyler olarak yetişecekleri

kabul görmektedir. Çünkü bu tutuma sahip anne- babalar, çocuklarının ayrı bir kişiliği olduğunu kabul edip onlara değer vermekte ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

2.5.3 Akademik öz-yeterlik

Öz-yeterlik, ilk defa Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan anahtar kavramlardan biridir (Ekici, 2009; Senemoğlu, 2009; Bıkmaz, 2004; Aşkar ve Umay, 2001). Sosyal öğrenme kuramcıları algılanan öz yeterliği bir takım görevlerin yerine getirilmesinde gelişen güven duygusu olarak tanımlamaktadır(Jinks ve Morgan, 2003). Bandura (1997)' ya göre öz-yeterlik inançları, "bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin inancı" olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman(1995) da öz-yeterliği, "bireylerin bir iş gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları olarak" tanımlamıştır. Tschannen-Moren ve Hoy(2001) ise öz yeterlik inancını" kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri" olduğunu belirtmektedir. Öz-yeterlik kuramı Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı" temel alınarak Schunk (1991) tarafından geliştirilmiştir. Schunk'a göre bir işin başlangıçtaki yeterlik duyguları daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisindedir. Daha sonra bir iş yapılırken verilen dönütler, öz-yeterlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Açıkgöz, 2000). Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en temel güdüsel yapı öz-yeterlik inançlarıdır. Öz-yeterlik, bireyin kendine duyduğu güvendir ve zamanla, deneyimler aracılığıyla gelişen bir inançtır(Cantürk-Günhan ve Başer, 2007). Bandura (1977, 1986, 1987), insan işlevselliğini etkileyen faktörlerin pek çoğunun merkezine öz-yeterlik inançları ve algılarını yerleştirmiştir. Böylece kendilerini yetenekli olarak algılayan bireylerin, hem işlerinde çaba sarf etmelerinin hem de yerine getirdikleri görev ve etkinliklerde daha başarılı olmaları mümkündür.

Bandura (1997, 1977), güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan insanların yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmadıklarını ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı olduklarını ifade etmektedir. Ona göre, bir kişinin bir işi yapabilecek bir beceriye sahip olmasına rağmen bu işi yapma konusunda kendine öz güveni yoksa yapamayabilir veya başarısız olabilir (Gowith, 1995; Akt: Ekici, 2009). Araştırma sonuçları, bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba

gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Ekici, 2009; Aşkar ve Umay, 2001). Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin davranışlarında oldukça önemli bir yeri olan öz-yeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997, 1995, 1986). Bunlar:

- Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (doğrudan deneyimler),
- Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme (sosyal modeller veya dolaylı yaşantılar),
- Çevreden bireye gelen sözel ikna mesajları (sözel ikna),
- Bireylerin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar).

Yapılan araştırmalarda öz-yeterlik inancını yordayan en önemli bilgilendirici kaynağın bireylerin kendi kişisel deneyimlerine dayandığı için başarılı performanslar olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997). Temel olarak belirtilen dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait öz-yeterlik algıları vardır. Bunların en önemlilerinden biri de “ akademik öz-yeterlik”tir (Ekici, 2009). Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir.

Algılanan akademik öz-yeterlik, öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır (Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel ve Davis, 1993; Zimmerman, 1995). Akademik öz-yeterliği öz-yeterlik teorisine dayandıran Bandura'ya göre; akademik öz-yeterlik, bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). Akademik öz-yeterliğin temel özelliklerini Zimmerman (1995) şöyle sıralamaktadır:

- Öz yeterlik bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerini değil, belirli bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
- Öz-yeterlik inancı, çok boyutlu olup farkı alanlarla bağlantılıdır. Örneğin, matematik öz-yeterlik inancı İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.
- Öz-yeterlik duruma bağlı bir özellik sergiler. Örneğin bir öğrencinin öğrenme konusundaki yeterliliğine ilişkin inancı, yarışmacılığın ya da işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıflarda farklılıklar gösterebilir.

- Öz-yeterlik ölçümleri performans için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür. Öğrencilerin akademik yetenekleriyle ilgili olarak geliştirilmiş oldukları inançlar, onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Böylece, akademik başarı, daha önceden başarılmış ve ileride başarılacaklarla ilgili inançların bir sonucu olacaktır. Bu aslında aynı yetenek alanındaki ve düzeyindeki öğrencilerin neden farklı akademik performans gösterdiklerinin açıklanmasında yardımcı olacaktır (Bıkmaz, 2004).

Bandura'nın (1977), öz-yeterlik kavramını açıklamasından sonra, eğitim araştırmacıları yaptıkları çalışmalarda öz-yeterlik inancının her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu gözlemişlerdir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Ayrıca öğrencilerin yüksek akademik öz-yeterliliklerinin önemini gösteren pek çok çalışma yapılmış ve bu çalışmalarda öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır (Bandura, 1997; Pajares, 1997; Schunk, 1991; Schunk, 1995; Pajares ve Graham, 1999). Lent, Broun ve Larkin (1984) yaptıkları bir araştırmada, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav notlarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Akt: Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2009).

Bandura (1986), yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olan çocukların diğer düzeydeki çocuklara göre daha yüksek düzeyde başarılar sergileyebileceklerinin önceden tahmin edilebileceğini belirtmektedir. Jinks ve Morgan (2003)'da, literatürde çocukların akademik öz-yeterliğine doğrudan pek fazla atıfta bulunulmadığını belirterek, mevcut bilgilerle öz-yeterlik ile akademik performans arasında bir ilişkinin varlığının desteklenebileceğini belirtmektedirler. Örneğin, Schunk (1981,1982), çocukların öz-yeterlik kapsamında yüksek düzeyli başarıları sağladıklarını ortaya koymuştur. Schunk (1983)'ın ortaya koyduğu bir diğer hususta, öz-yeterlik duygusunun geliştirilmesinin göreve bağlılığı sağladığı, daha büyük başarılar edinmesine zemin hazırladığı, diğer yandan öz-yeterlik duygusundaki zayıflamanın daha az bağlılık ve daha düşük başarıyı beraberinde getirdiğidir.

2.6 Konuyla İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

2.6.1 Ulusal araştırmalar

Dengiz ve Yılmaz (2015) Antalya Bilim Sanat Eğitim Merkezi (BİLSEM)'e devam eden 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin, benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırma 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Antalya BİLSEM'e devam eden 73 öğrenci (32 kız, 41 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeği ve Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerine bağlı olarak üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, benlik saygısı düzeylerini yordayıp yordamadığı regresyon ve varyans analizleri ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma katılımcılarının aileden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilediği, arkadaşan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilemediği, algılanan sosyal destek düzeyinin annenin eğitim durumuna ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilediği, cinsiyete ve babanın eğitim durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilemediği bulunmuştur.

Altun ve Yazıcı (2012) üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Ayrıca üstün yetenekli tanısı alan öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançlarında cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye (SED) dayalı farklılıkları incelemek araştırmanın diğer amaçlarıdır. Çalışma grubu 385 ortaöğretim öğrencisinden (Üstün Yetenekli=124, Fen Lisesi= 132, Genel Lise= 129) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Bilgi Toplama Formu, Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik puanları üstün olmayan her iki gruptan daha yüksektir. Üstün yetenekli kızlar ile erkeklerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark yoktur. Yüksek SED'deki üstün yeteneklilerin benlik kavramları düşük SED'deki üstün yeteneklilerden daha olumludur.

Kurtulmuş (2010) Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı'nın aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik

düzeylelerine etkisini incelemiştir. Çalışmada Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine dört oturumluk yüzyüze grup eğitimi ve sekiz oturumluk web sayfası üzerinden Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı “İletişim, Çocukla Konuşma ve Dinleme, Empati Kurma, Anne Babaların Kullandıkları Disiplin Yöntemleri, Üstün Yetenekli Çocukların Gelişim Özellikleri, Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Uygulamaları, Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Yaşadıkları Güçlükler, Aile ve Kardeşler Arası İlişkiler, Üstün Yetenekli Çocuklarda Stres, Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Üstün Yetenekli Çocuklara Meslek Seçiminde Rehberlik Etme” konularını içermektedir.

Çankaya (2007) Lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara İlinin, Çankaya ve Keçiören ilçeleri Liselerinin birinci ve ikinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen Liselerden rastgele örnekleme tekniği yoluyla 500 kişilik bir örneklem alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan benlik saygısı Coopersmith tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Turan ve Tufan (1987) tarafından yapılan Coopersmith Self-Esttem Inventory ile araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan Sosyal Kaygı Düzeyi Liebowitz (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Gümüş (1997) tarafından yapılan Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre ise anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Daştan (2016) okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan’da bulunan MEB bağımsız anaokullarında, resmi ilkokulların anasınıflarında, özel ilkokulların anasınıflarında, kız meslek liselerinin uygulama anasınıflarında, MEB’e bağlı özel bağımsız anaokulları ve anasınıflarında, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevilerde ve üstün yeteneklilerle çalışan kurumlardaki özel anaokullarında görev yapan 291 okul öncesi

öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Tepe (2011) tarafından geliştirilen “Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (OÖÇBÖİÖ)” ve ilk defa Nadeau (1984) ve Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilen, Tortop (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve yine Tortop (2014) tarafından revize edilen “Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)” kullanılmıştır.

Başlantı (2002), üniversitede öğrenim gören ve başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile başarısızlık nedenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için; öğrencilerin kişilik özellikleri, ev ve aileleri, okul ve öğretmenleri ile olan ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örnekleminde, üniversite giriş sınavında yüzde ikilik dilime girerek üstün performans gösteren takriben 1.3 milyon öğrenciden Boğaziçi Üniversitesi'ne girebilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Başarısızlık sebeplerini belirlemek amacıyla 91 öğrenciye SAAS-R (Okul tutumu ölçme anketi) adlı anket uygulanmıştır. Bundan başka, 30 başarısız öğrenciyle de, derinlemesine görüşme yapılarak başarısızlığın sebepleri üzerine daha ayrıntılı veri toplanmış ve anket sonuçlarının sınanması amaçlanmıştır. Anket beş boyuttan oluşmaktadır. Motivasyon etkeni bunlardan biridir ve diğer dört boyuttan daha açıklayıcı görülmektedir. Ve görüşme değerlendirmeleri de, anket sonuçlarından çıkan bulguları desteklemektedir.

2.6.2 Uluslararası araştırmalar

Al-Hroub (2013)'un yapmış olduğu araştırmada üstün zekâlılık ve öğrenme güçlükleri arasında belirgin bir çelişki olduğu sonucuna varılmıştır, çünkü “öğrenme güçlüğü çeken üstün yetenekli çocuklar”, bilişsel niteliklerin karakteristik bir profiline sahiptir. Karmaşık yöntemler kullanan kapsamlı bir süreç, “matematiksel yeteneklilik” ve “öğrenme güçlükleri” nin çift istisnalarını ortaya koyan 30 öğrenciden (16 kız ve 14 erkek) birini tanımlamak için çok disiplinli bir ekip tarafından gerçekleştirilmiştir (beşinci ve altıncı sınıflarda). Ürdün, Amman'daki üç devlet ilkokulunda 10 yıl 11 yıl 11 ay yaşları arasında. Sekiz ölçüt içeren çok boyutlu bir değerlendirme (ör. Öğretmen adaylığı, ebeveynler ve öğretmenler görüşmeleri ve belgesel kanıtlar) ve psikometrik (yani WISC-III-Ürdün, Algısal Beceri Testleri ve bir Arap Dili Okuryazarlığı Dil Becerileri Testi) ve dinamik bir kombinasyonu matematik değerlendirmesi kullanıldı. WISC-III-Ürdün testinde, alt testler profilindeki güçlü ve zayıf yanların karakteristik özelliklerine ve beş bilişsel sınıflandırma sistemi ve modelinin faktörlerine ek olarak anlamlı bir sözel performans farklılığı gösterilmiştir.

Görsel kısa süreli bellek de dâhil olmak üzere görsel algı becerileri, MG/LD örneğinde işitsel algısal becerilerden önemli ölçüde daha güçlü bulunmuştur.

Sternberg ve Grigorenko (2002)'nin yapmış olduğu araştırmada, uygulayıcıların ve diğer ilgili tarafların üstün yetenekli bir eğitim ortamında modeli uygulamalarına izin veren modeli açıklamaktadır. Makale dört ana bölümden oluşmaktadır. İlk kısım, başarılı bir zekâ ve veriyi destekleme teorisini sunmaktadır. İkinci kısım, modelin okullarda nasıl uygulanacağını ve okul uygulamasının başarısını desteklemek için verilerin nasıl sunulduğunu göstermektedir. Üçüncü bölüm, başarılı zekâ kuramı ile diğer eğitim modellerine ilişkindir. Dördüncü kısım kısaca bazı sonuçlar çıkarmaktadır.

Sternberg (1997) yapmış olduğu araştırmada herhangi bir çevresel bağlamın seçilmesi ve şekillendirilmesinin yanı sıra adaptasyon için gerekli olan zihinsel yetenekleri içeren bir zekâ tanımı önermektedir. Bu tanıma göre, zeki olarak işaretlenmiş davranış bir çevresel bağlamdan diğerine farklılık gösterse de, bu davranışın altında yatan zihinsel süreçler yoktur. Bununla birlikte, bir bireyin bu süreçleri uygulama yeteneği bir bağlamdan diğerine farklılık gösterebilir. Yetenekler, dünyaya dışsal yazışmalar ve çeşitli bilgi ve inanç yapıları arasındaki iç tutarlılığı sağlamak için uygulanır. Güncel teorileri anlama, zekâ alanında test etme ve yaşam boyu öğrenmede bütünlüğün rolünün anlaşılması için tanımın önemi tartışılmıştır.

Gowan (1955)'in ilkökul düzeyinde başarısızlığın var olup olmadığını belirlemek, başarısızlığın ne zaman başladığını keşfetmek ve ilkökulda üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlık olgusunu tanımlamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, bazı üstün yetenekli öğrencilerin ikinci sınıftan başlayarak başarısızlığın başladığını göstermiştir. Üstün yetenekli başarılı çocuklar ile üstün yetenekli olmayanlar arasındaki başarısızlık sürecinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kelly (2009), yapmış olduğu çalışmada yaş ve cinsiyetin, benlik saygısı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını göstermiştir. Ayrıca benlik saygısı ile toplam benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki söz konusuysen, yetersizlik duygusu ile negatif bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra üstün yetenekli katılımcıların diğer katılımcılara nazaran daha yüksek bir benlik saygısı, akademik benlik kavramına sahipken akademik yetersizlik duygusunun ise daha az görüldüğü saptanmıştır.

3.YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2010).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017–2018 öğretim yılının I. ve II. yarıyılında İstanbul il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, RAM tarafından üstün zekâlı tanıları belgelenmiş, BİLSEM'e kabul edilmiş ya da edilmemiş üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencileri yaşları 10 ile 14 arasında değişen 122 (54 kız, 68 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenciler belirlenmiştir. Beklenmedik başarısızlığı olan üstün yetenekli öğrenciler, okul başarı tutumu ölçeğinin kategorizasyon ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Çizelge 3.1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Frekans	Yüzde
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	54	44,3
Erkek	68	55,7
<i>Okul Türü</i>		
Devlet	97	79,5
Özel	25	20,5
<i>Kardeş Sayısı</i>		
0	20	16,4
1.00	63	51,6
2.00	32	26,2
3.00	5	4,1
4.00	2	1,6
<i>Gelir Düzeyi</i>		
1500 TL altı	8	6,6
1500 TL	11	9,0
1500-3000 TL	19	15,6
3000-6000 TL	30	24,6
6000 TL üstü	54	44,3
<i>Toplam</i>	122	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 68 (%55,7)'si erkek, 54 ise (%44,3)'ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 25'i (%11,3) özel okulda eğitim görmektedir. Diğer 97 öğrenci ise (%88,7) devlet okuluna gitmektedir. Araştırmaya katılan 122 öğrencinin 20'sinin (%16,4) ailenin tek çocuğu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden 63'ünün (%51,6) 1 kardeşi, 32'sinin (%26,2) 2 kardeşi, 5'inin (%4,1) 3 kardeşi, 2'sinin (%1,6) 4 kardeşi olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirleri incelendiğinde 8 kişinin ailesi 1500 liranın altında bir aylık gelire sahiptir. Öğrencilerden 11'inin ailesinin geliri 1500 liradır. Öğrencilerden 19'unun aile geliri ise 1500-3000 lira arası bir gelire sahiptir. Öğrencilerden 30'unun ailesi 3000-6000 lira arası gelire sahiptir. Geriye kalan 54 öğrencinin ailesi ise 6000 lira ve yukarısında gelire sahiptir.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Rosenberg benlik saygısı ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği olan ölçeğin Benlik Saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Türkçe 'ye uyarlanması Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısını ölçeği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: Çok Yanlış, 2: Yanlış, 3: Doğru, 4: Çok Doğru) ve sorulardan beşi ters (M5,M7,M8,M9,M10) kodlanmıştır.

Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği. 89 olarak bulunmuştur.

3.3.2 Akademik öz-yeterlik ölçeği

Akademik öz-yeterlik algılarının ölçülmesi amacıyla Kandemir(2010),tarafından geliştirilen “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)” ile öğrencilerin akademik çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla kullanılan bir ölçektir. Akademik Sorunlarla Başa çıkma (M16,M17,M15,M14,M18, M19,M9,M6,M7,M8,M10), Akademik Çabaları (M4,M1,M3,M5) ve Akademik Planlama (M2,M13,M12,M11) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. AÖYÖ ’nün güvenilirliği ile ilgili olarak iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için. 90, ikinci faktör için. 78, üçüncü faktör için. 77 ve ölçeğin bütünü için ise. 92 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı .946 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Okul başarı tutumu ölçeği

OBTÖ, McCoach (2000) tarafından oluşturulmuş bir ölçektir. McCoach ve Siegel (2001) tarafından yeniden revize edilmiştir. 7’li likert tip bir ölçektir. 43 maddeden oluşmaktadır. 5 faktörden oluşmaktadır. Akademik Öz-Algı boyutu (M2,M3,M5,M11,M13,M20,M22), Öğretmene İlişkin Tutum (M1,M9,M14, M16,M17,M31,M34),Okula İlişkin Tutum (M6,M7,M12,M19,M23), Hedef Değeri (M15,M18,M21,M25,M28,M29), Motivasyon Değeri (M4, M8, M10, M24, M26, M27,M30,M32,M33,M35) şeklindedir. Beklenmedik düşük başarı gösteren üstün yetenekli öğrenci, sınıf başarı puan ortalamasının alt yarısında ya da 2.5 ortalamasının altında kalan üstün yetenekli öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Yine ABD’de zekâ testlerinde %92 lik dilimin üstünde kalana öğrenciler üstün yetenekli olarak düşünülmektedir. Türkiye’de ise bu durum %97-98 lik dilim üstüdür. Araştırmamızda ölçek 5’li likert tip olarak kullanılmış olup, güvenilirlik katsayısı. 957 olarak bulunmuştur. Araştırmamıza ortalama 322 kişiye uygulanmış olup, Çizelge 3.1’deki kategorizasyona göre olumsuz okul tutum gösteren üstün yetenekli öğrenciler Beklenmedik Başarısızlık olgusunun olduğu çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Çizelge 3.2: Okul Başarı Tutum Ölçeği Kategorizasyon

ORTALAMA		KATEGORİ	ANLAMI
Orjinal	Revize		
1.00-3.49	1.00-2.49	Katılmama	Olumsuz okul tutum (Beklenmedik başarısızlık)
3.50-4.49	2.50-3.49	Orta durum	Nötr durum
4.50-7.00	3.50-5.00	Katılma	Yüksek olumlu okul tutum

3.3.4 Aile otorite stilleri ölçeği

Bu ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 5'li likert tip bir ölçektir. Buri (1991) tarafından, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri otorite türlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmasını Yurtsever (2009) tarafından yapılmıştır. 3 boyutlu bir ölçektir. Boyutları, ihmalkâr (serbest) Aile Otorite Stili (M1,M6,M10,M13,M14,M17,M19,M21,M24, M28), Otoriter (yetkeci) Aile Otorite Stili (M2,M3,M7,M9,M12,M16,M18,M25, M26,M29), Özerk (yetkili) Aile Otorite Stili (M4, M5,M8,M11,M15,M20,M22, M23,M27,M30) şeklindedir. En yüksek puanı alan otorite tipi belirleyici olandır. Araştırmamızda ölçeğin güvenilirlik katsayısı. 843 olarak belirlenmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; frekans ve yüzde dökümleri alınmıştır. Değişkenler arasındaki farklılaşmanın belirlenmesi için analizinde ise tek yönlü varyans analizi (F testi) uygulanmış ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analizler SPSS 21 istatistik paket programında yapılmıştır. Önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Cinsiyete Göre Değişimi

Çizelge 4.1: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Toplam	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Kız	54	4.2413	.71312	2.047	120	.043
Erkek	68	3.9588	.79024			

Çizelge 4.1’de kız öğrencilerin ($\bar{X}=4.24$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=3.95$) göre okul başarı tutumu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerinin cinsiyetlerine okul başarı tutumları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t_{(120)} = 2.047$; $p < .05$).

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Okul Türlerine Göre Değişimi

Çizelge 4.2: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Toplam	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	P
Akademik Öz	Kadın	54	4.3079	.71898	1.862	120	.065
Algı	Erkek	68	4.0460	.81122			
Öğretmene	Kadın	54	4.1963	.74782	2.302	120	.023
Yönelik Tutum	Erkek	68	3.8618	.83452			
Okula Yönelik	Kadın	54	4.0444	.93701	1.630	120	.106
Tutum	Erkek	68	3.7618	.96274			
Hedef Değeri	Kadın	54	4.4481	.68066	1.956	120	.053
	Erkek	68	4.1676	.86152			
Motivasyon	Kadın	54	4.2556	.67675	1.159	120	.249
Değeri	Erkek	68	4.1000	.78074			

Çizelge 4.2’de üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumu ölçeği alt boyutlarında Öğretmene Yönelik Tutum Boyutu ve Hedef Değeri Boyutu puanlarının cinsiyete

anlamli olarak farklılaştığı görülmüştür ($t_{(120)} = 2.302$; $p < .05$; $t_{(120)} = 1.956$; $p < .05$).
 OBTÖ diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının ile Okul Türlerine Göre Değişimi

Çizelge 4.3: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçlar

	Okul Türü	Toplam	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Akademik Öz	Devlet	97	4.1667	.73903	2.590	120	.011
Algı	Özel	25	3.7623	.80393			
Öğretmene	Devlet	97	4.2526	.73752	2.677	120	.008
Yönelik Tutum	Özel	25	3.8100	.85248			
Okula Yönelik	Devlet	97	4.1072	.80729	2.330	120	.022
Tutum	Özel	25	3.6320	.72498			
Hedef Değeri	Devlet	97	3.9876	.92548	2.382	120	.019
	Özel	25	3.4960	1.00020			
Motivasyon	Devlet	97	4.3773	.74715	.552	120	.582
Değeri	Özel	25	3.9600	.90370			

Çizelge 4.3'te üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumu ölçeği alt boyutlarında Akademik Öz Algı Boyutu, Öğretmene Yönelik Tutum Boyutu, Okula Yönelik Tutum Boyutu ve Hedef Değeri Boyutu puanlarının okul türüne göre devlet okulları lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($t_{(120)} = 2.590$; $p < .05$; $t_{(120)} = 2.677$; $p < .05$; $t_{(120)} = 2.330$; $p < .05$; $t_{(120)} = 2.382$; $p < .05$). OBTÖ diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Aile Gelir Düzeylerine Göre Değişimi

Çizelge 4.4: Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Akademik Öz Algı	Gruplar arası	.379	4	.095	.152	.962
	Gruplar içi	73.174	117	.625		
	Toplam	73.553	121			
Öğretmene Yönelik Tutum	Gruplar arası	.191	4	.048	.070	.991
	Gruplar içi	79.477	117	.679		
	Toplam	79.668	121			
Okula Yönelik Tutum	Gruplar arası	.144	4	.036	.038	.997
	Gruplar içi	110.895	117	.948		
	Toplam	111.039	121			
Hedef Değeri Motivasyon Değeri	Gruplar arası	.311	4	.078	.119	.975
	Gruplar içi	76.341	117	.652		
	Toplam	76.652	121			
Akademik Öz Algı	Gruplar arası	1.351	4	.338	.613	.654
	Gruplar içi	64.491	117	.551		
	Toplam	65.842	121			
Öğretmene Yönelik Tutum	Gruplar arası					
	Gruplar içi					
	Toplam					

Üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutum ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p > .05$).

4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okul Başarı Tutumlarının İle Benlik Algısı, Akademik Öz Yeterlilik ve Aile Otorite Stilleri İlişkin Bulgular

Çizelge 4.5: Beklenmedik Başarısızlık Kategorisinde Olan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları, Akademik Öz-yeterlikleri, Benlik Saygıları, Aile Otorite Stilleri Arasındaki İlişki

		Okul Başarı Tutumu	Benlik Saygısı	Akademik Öz Yeterlilik	İhmalkâr Aile Stili	Otoriter Aile Stili	Özerk Aile Stili
Okul Başarı Tutumu	Korelasyon Katsayısı	1	.308**	.531**	.271**	.168	.342**
	Anlamlılık		.001	.000	.003	.065	.000
	N	122	122	122	122	122	122
Benlik Algısı	Korelasyon Katsayısı	.308**	1	.338**	.279**	.070	.198*
	Anlamlılık	.001		.000	.002	.441	.028
	N	122	122	122	122	122	122
Akademik Öz Yeterlilik	Korelasyon Katsayısı	.531**	.338**	1	.190*	.261**	.157
	Anlamlılık	.000	.000		.036	.004	.084
	N	122	122	122	122	122	122
İhmalkâr Aile Stili	Korelasyon Katsayısı	.271**	.279**	.190*	1	.420**	.464**
	Anlamlılık	.003	.002	.036		.000	.000
	N	122	122	122	122	122	122
Otoriter Aile Stili	Korelasyon Katsayısı	.168	.070	.261**	.420**	1	.046
	Anlamlılık	.065	.441	.004	.000		.616
	N	122	122	122	122	122	122
Özerk Aile Stili	Korelasyon Katsayısı	.342**	.198*	.157	.464**	.046	1
	Anlamlılık	.000	.028	.084	.000	.616	
	N	122	122	122	122	122	122

Çizelge 4.5'te beklenmedik başarısızlık kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları, akademik öz-yeterlikleri, benlik saygıları, aile otorite stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre bu öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik saygıları arasında orta düzeyde ($r=.308$), akademik öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde ($r=.531$), ihmalkâr aile stili arasında zayıf düzeyde ($r=.271$) ve özerk aile stili arasında orta düzeyde ($r=.342$) ilişki belirlenmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu çalışmada araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin okul başarı tutumları ile cinsiyet, okul türü ve aile gelir durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca okul başarı tutumunu etkileyen benlik algısı, akademik öz yeterlilik, aile otorite stilleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bunun yanı sıra okul başarı tutumunun alt boyutları olan akademik sorunlarla başa çıkma, akademik planlama, akademik çaba, akademik öz algı, öğretmene ve okula yönelik tutum, hedef değeri ve motivasyon değeri gibi boyutlar arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken konular ise şu şekildedir;

Katılımcıların cinsiyetleri ile okul başarı tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin okul başarı tutumlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin öğretmene yönelik tutum puanlarının da daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Diğer alt ölçeklerde ise (akademik öz algı, okula yönelik tutum, hedef değeri, motivasyon değeri) cinsiyet ile aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Benzer şekilde, 2006 senesinde Türkiye’de PISA arafından yapılan bir araştırmada özellikle fen bilimleri konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Özkal ve Çetingöz (2006) yılında yapmış olduğu araştırmada da kız öğrencilerin hikâye türü metinlerde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Bahçetepe, 2013).

Katılımcıların okul türünün, okul başarı tutumlarına olan etkisi incelendiğinde motivasyon değeri haricindeki tüm boyutlarda anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca tüm boyutlarda devlet okuluna gitmekte olan katılımcıların okul başarı tutumları puanlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Çavdar, Tünay ve Yurtseven (1976)'in yapmış olduğu çalışmada da adayların üniversite başarısını belirlemede, adayın bulunduğu bölge ve şehir, cinsiyet, baba mesleği, aile geliri ve okul türü gibi öğelerin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcıların gelir durumları ile okul başarı tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile okul başarı tutumları incelendiğinde devlet okuluna giden öğrencilerin ve özellikle kız öğrencilerin okul başarı tutum puanlarında daha yüksek puan aldıkları dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik saygısı, akademik öz yeterlilik, aile otorite stilleri (ihmalkâr, otoriter, özerk)arasındaki ilişkinin incelenmesi sonuçları ise şu şekilde bulunmuştur;

Okul başarı tutumu ile ihmalkâr aile stili ve otoriter aile stili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır Diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul başarı tutumu ile benlik saygısı ve özerk aile stili arasında zayıf bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Akademik öz-yeterlilik ile ise orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin benlik saygısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkide ise çıkan sonuçlara göre, akademik öz yeterlilik arasında zayıf, özerk aile stili arasında çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin akademik öz-yeterlilik ile ihmalkâr aile stili arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Adler (2006)'in yapmış olduğu çalışmada ise üstün yetenekli çocuklar ile ailelerinin ebeveynlik otorite stilleri üzerindeki incelemede, ailelerin destek gruplarına katılmadan önceki ve sonraki davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda destek grubuna katılan ailelerin üstün yetenekli çocuklarının davranışlarını daha iyi anladığı anlaşılmıştır.

En dikkat çekici ilişki ise okul başarı tutumu ile akademik öz yeterlilik arasında olan ilişkidir. Bu ilişki orta düzeyde bir oranda görülürken diğer ilişkiler zayıf ilişki olarak çıkmıştır.

Robbins ve arkadaşları (2004) ile Vrugt ve arkadaşları'nın (1997) yapmış olduğu çalışmalarda da öz-yeterliliğin akademik başarıya önemli bir etkisi olduğunu ve öz-yeterlilik algısı yüksek olan kişilerin eğitimi daha çok önemsedikleri görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada incelenen bir diğer konu da öğrencilerin okul başarı tutumları ile okul başarı tutumlarının alt boyutları arasındaki ilişki olmuştur. Bu inceleme sonucunda elde edilen veriler ise şu şekildedir;

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik sorunlarla başa çıkma arasında orta derecede bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Akademik planlama ve akademik çaba ile arasında zayıf, akademik öz algı, öğretmene, okula yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında ise çok güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı ile akademik sorunlarla başa çıkma, akademik planlama, çaba, öz algı, öğretmene yönelik tutum ve motivasyon değeri arasında zayıf, okula yönelik tutum ve hedef değeri arasında ise çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik ile akademik sorunlarla başa çıkma ve planlama arasında çok güçlü bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Akademik çaba ile arasında ise güçlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik öz algı ve okula yönelik tutum arasında orta seviyede, öğretmene yönelik tutum, hedef ve motivasyon değerinde ise zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin ihmalkar aile stili puanları ile öğretmen yönelik tutum ve motivasyon değeri arasında zayıf, akademik öz algı, çaba, okula yönelik tutum ve hedef değeri arasında çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin otoriter aile puanları ile akademik sorunlarla başa çıkma ve planlama arasında zayıf, öğretmene yönelik tutum arasında ise çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin aile stili puanları ile akademik öz algı, öğretmene yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında zayıf, okula yönelik tutum arasında ise çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akademik sorunlarla başa çıkma ile akademik planlama ve çaba arasında güçlü, akademik öz algı ve okula yönelik tutum

arasında orta düzeyde, öğretmene yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında ise zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akademik planlama ile akademik çaba arasında güçlü, akademik öz algı, öğretmene yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında ise zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akademik çaba puanları ile akademik öz algı, öğretmene ve okula yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz algı puanları ile öğretmene yönelik tutum, okula yönelik tutum, hedef değeri ve motivasyon değeri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmene yönelik tutum puanları ile okula yönelik tutumları, hedef değeri, ve motivasyon değeri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin okula yönelik tutum puanları ile hedef değeri ve motivasyon değeri arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin hedef değeri ile motivasyon değeri arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Bu araştırmada dikkat çeken ilişkiler; araştırmaya katılan öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz algı, öğretmene, okula yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında çok güçlü bir ilişki olmasıdır. Ayrıca akademik öz yeterlilik ile akademik sorunlarla başa çıkma ve akademik planlama arasında da çok güçlü bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik ile akademik çaba arasında ise güçlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik sorunlarla başa çıkma ile akademik planlama ve çaba arasında da güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik planlama ile akademik çaba arasında ve akademik öz algı puanları ile öğretmene yönelik tutum, okula yönelik tutum, hedef değeri ve motivasyon değeri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretmene yönelik tutum puanları ile okula yönelik tutumları, hedef değeri, ve motivasyon değeri arasında, okula yönelik tutum puanları ile hedef değeri ve motivasyon değeri arasında ve hedef değeri ile motivasyon değeri arasında güçlü bir ilişki söz konusudur.

Tüm bu veriler ışığında, akademik öz algısı, öğretmene ve okula yönelik tutumu, hedef ve motivasyon değeri yüksek olan öğrencilerin okul başarı tutumları da yüksek olmaktadır sonucu çıkarılabilecektir. Ayrıca akademik öz yeterliliği yüksek olan

öğrencilerin akademik sorunlarla başa çıkmada, planlama yapmada diğer öğrencilerden daha başarılıdır.

Konuyla ilgili literatür taramasında da yapılan incelemeler neticesinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar bulunduğu görülmüştür. Örneğin; Altun ve Yazıcı (2012) üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik puanları üstün olmayan her iki gruptan daha yüksektir.

Çankaya (2007) Lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre ise anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada da benlik saygısı ile akademik sorunlarla başa çıkma, akademik planlama, çaba, öz algı, öğretmene yönelik tutum, motivasyon değeri arasında, okula yönelik tutum ve hedef değeri arasında ise bir ilişki olduğu görülmüştür. Gowan (1955)'ın ilkökul düzeyinde başarısızlığın var olup olmadığını belirlemek, başarısızlığın ne zaman başladığını keşfetmek ve ilkökulda üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlık olgusunu tanımlamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, bazı üstün yetenekli öğrencilerin ikinci sınıftan başlayarak başarısızlığın başladığını göstermiştir. Üstün yetenekli başarılı çocuklar ile üstün yetenekli olmayanlar arasındaki başarısızlık sürecinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kelly (2009), yapmış olduğu çalışmada yaş ve cinsiyetin, benlik saygısı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını göstermiştir. Ayrıca benlik saygısı ile toplam benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki söz konusuysen, yetersizlik duygusu ile negatif bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra üstün yetenekli katılımcıların diğer katılımcılara nazaran daha yüksek bir benlik saygısı, akademik benlik kavramına sahipken akademik yetersizlik duygusunun ise daha az görüldüğü saptanmıştır. Bu araştırmada da cinsiyet ile okul başarı tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle de kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek bir okul başarı tutumuna sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Taşçılar ve Kanlı (2014)'in yapmış olduğu araştırmada üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Sonuçlar öz-saygının, cinsiyete ve zekâyâ bağlı olarak değişirken mükemmeliyetçiliğin zekâyâ bağlı olarak değişmediğini buna karşın kızların olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada ise cinsiyetin okul başarı tutumu ile ilişkili olduğu çıkmıştır. Ayrıca Taşçılar ve Kanlı'nın araştırmasında kız öğrencilerin daha yüksek mükemmeliyetçilik puanı aldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek, okul başarı puanı almışlardır.

5.2 Öneriler

Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler neticesinde kız öğrencilerin ve devlet okuluna giden öğrencilerin, okul başarı tutumu puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bakımdan erkek öğrencilerin ve özel okula gitmekte olan öğrencilerin okul başarı tutumu puanlarının neden daha düşük çıktığı araştırılmalı ve buna bir çözüm düşünülmelidir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz algı, öğretmene ve okula yönelik tutum, hedef ve motivasyon değeri arasında çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bunun dışında akademik öz-yeterlik ile akademik sorunlarla başa çıkma ve akademik planlama arasında da çok güçlü bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin akademik öz algılarının olumlu yönde geliştirilmesi, öğretmen ve okul ilişkisi, doğru hedefler ve motivasyon araçları sağlanması, okul başarı tutumları açısından önemli unsurlardır. Ayrıca akademik öz-yeterlik duygusuna sahip öğrencilerin akademik sorunlarla başa çıkması ve doğru planlamalar yapması da daha mümkün görünmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik öz-yeterlik duygusu elde edebilmeleri için yöntemler geliştirilmesi önemlidir.

KAYNAKLAR

- Adler, D. M.** (2006). The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University. Ohio.
- Ağaoğlu, F.C.** (2016). Üstün yetenekli/zekâlı çocuklarda somut ve soyut anlamsal ulamların türkçe ve ingilizce ön türleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Akar, İ.** (2015). Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Al-Hroub, A.** (2013). Identification of dual-exceptional learners, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 63-73.
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A.Ş.** (2014). Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 825-842.
- 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*, 12(23), 319-334.
- Altunay, A.** (2006). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 131, 46-59
- Ataman, A.** (1996). *Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar, eğitimimize bakışlar 1*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, Ed: Dr. İlhami Fındıkçı, İstanbul
- Ataman, A.** (1998). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 183-185.
- Aydoğdu, F., ve Dilekmen, M.** (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 569-585.
- Bahçetepe, Ü.** (2013). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Baltacı, R.** (2013). Üstün zekâyı yeteneğe dönüştürmek: Gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli. *Ankara Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Banks, R.** (1979). How Would You Like It If You Were Gifted? *Special Education In Canada*, 53(2), 12-14

- Başal, H. A., Kahraman, P., Bağçeli, Derman, M. T., Kahraman, Ö. ve Sümer, H.** (2014). Otoriter ve demokratik tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 384-409.
- Başaran I.** (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı: 5, 7-15.
- Başlantı U.** (2002). *Üstün yetenekli başarısız öğrenciler ve başarısızlığı etkileyen nedenler*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Boğaziçi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., Ve Hébert, T. P.** (1995). Reversing underachievement: creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Bong, M. Ve Skaalvik, E. M.** (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bricklin, B. Ve Bricklin, P.M.** (1967). *Bright child-poor grades*. New York: Dell.
- Buri, J.R.** (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.
- Butler-Por, N.** (1993). *Underachieving gifted students*. In K. Heller, F. Monks & H., Passow (Eds.), *International Handbook Of Research And Development O F Intellectually Giftedness And Talent* (Ss. 649-668). London: Pergamon
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.** (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayınları
- CCEA** (2006). *Gifted and talented children in (and out) of the classroom*, Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.
- Clemons, T. L.** (2008). Underachieving gifted students: a social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. Ve Maxey, J.** (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.
- Conklin A. M.** (1940). *Failure of highly intelligent pupils: a study of their behavior*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Çankaya, B.** (2007). *Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavdar T., Tünay D., Yurtseven T.** (1976). *Yükseköğrenime başvuran öğrenciler 1974-1975: sosyoekonomik çözümleme*, T.C. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Çelikten, Y.** (2017). Üstün Yetenekli Çocuklar ve BİLSEM, *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 87-104.
- Davashgil, Ü.** (1990). Üstün çocuklar, yaşadıkça eğitim dergisi, Ekim-Kasım-Aralık, sayı 13.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B.** (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education Press.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N.** (1982). Underachieving gifted students: review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Dönmez, N.B.** (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Ankara: Eğiten Kitap.
- Duman, M.** (2013). Üstün zekâli ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları, Doktora Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.

- Ekici, G.** (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124
- Emerick, L. J.** (1992). Academic Underachievement among the gifted: students' perceptions of factors that reverse the pattern, *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 40-146.
- Fine, M. J., & Pitts, R.** (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 24(2), 51-55.
- Freeman, J.** (2011). *Psychology for the sake of the environment*, In Mendonca, A., Cunha, A., & Chakrabarti, R. (Eds.) Dordrecht: Springer.
- Gagne, F.** (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*, Professor of Psychology, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Gowan, J.C.** (1955). The Underachieving Gifted Child—A Problem For Everyone, *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170
- Gökaydın, B.** (2017). *Üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlara yönelik psikolog görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Lefkoşa.
- Günhan, B. C., & Başer, N.** (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Hocutt, A.** (1996). Effectiveness of special education: is placement the critical factor? *The Future of Children Special Education For Students With Disabilities*, 6(1), 77-102.
- Ivicevic, L.** (2017). *The prevalence of twice exceptional students in the GAT Academic programs: the near miss Phenomena*, Doctor of Philosophy, Edith Cowan University.
- Jersild, A.** (1978). *Gençlik psikolojisi*, 3. Basım, İstanbul çev. İbrahim Özgür Gün Matbaası.
- Jinks, J., & Morgan, V.** (2003). Children'Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. <http://web6.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp>.
- Kandemir, M.** (2010). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model, Doktora Tezi, Ankara.
- Kaya, M.** (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204).
- Kelly, B. M.** (2009). Educational enrichment: an extra program or essential method of instruction? *Ethos*, 3(2).
- Keskin, S.** (2006). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayara ve bilgisayar dersine yönelik tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir.
- Kılıçgün Y., M. ve Oktay, A.** (2012). Ebeveyn otorite ölçeği'ni (EOÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 267-288.
- Kulak, Ö.** (2017). Platon'dan Strauss'a: düzenin kurulmasında ve korunmasında soylu yalının rolü, *ViraVerita E-Dergi*, 5, 35-48.
- Leana-Taşçılar, M. Z., ve Kanlı, E.** (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 1-20.
- Levent, F.** (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı- anne baba ve öğretmenler için*, Çocuk Vakfı Yayınları.

- Lukasic, M., Gorski, V., Lea, M., & Culross, R.** (1992). *Underachievement among gifted/talented students: what we really know*. Houston, TX: University Of Houston-Clear Lake
- Marland SP Jr.** (1972). *Education of the gifted and talented*, Vol 1. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. Washington, DC, US Government Printing Office.
- Mccall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L.** (1992). *High school underachievers: what do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: SAGE Publications
- Mccoach, D. B., & Siegle, D.** (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2),144-154
- McIntyre, P. M.** (1964). Dynamics and treatment of the passive-aggressive underchiever. *American Journal of Psychotherapy*, 19, 95-108.
- MEB** (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. www.meb.gov.tr
- MEB** (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Montgomery Country Public Schools (MCPS)** (2002). *A guidebook for twice exceptional students*, Montgomery County Public Schools, Maryland.
- Montgomery, D.** (2003). *Gifted & talented children with special educational needs: double exceptionality*, Fulton Publication:
- Morelock, M. J.** (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.
- Morrow, W.R., & Wilson, R.C.** (1961). Family relations of bright high achieving and underachieving high school boys. *Child Development*, 32, 501-510.
- National Education Association (NEA)** (2006). *The twice-exceptional dilemma*, NEA Professional Library.
- NCSE** (2006). Guidelines on the individual education plan process, National Council For Spacial Education.
- Nicolopoulou A.** (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: piaget, vygotsky ve sonrası, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Özkal, N., & Çetingöz, D.** (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 259-275.
- Özkan, İ.** (1994). Benlik saygısını etkileyen faktörler, *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özyaprak, M.** (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25),115-128
- Pektaş, D. ve Demircioğlu, H.** (2017). Almanya’da yaşayan Türk kökenli annelerin ebeveynlik tutumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 150-157.
- Peterson, J., ve Colangelo, N.** (1995). Gifted achievers and underachievers: a comparison f patterns found in school records. *Journal of Counseling And Development*, 74(4), 399-407.
- Pirozzo, R.** (1982). Gifted underachievers. *Roeper Review*, 4(4), 18-21
- Reis, S. M., Neu, T. W., & Mcguire, J. M.** (1995). *Talent in two places: case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. Storrs: University Of Connecticut, The National Research Center On The Gifted And Talented

- Reis, S. ve McCoach, B.** (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go?, *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J.** (2005). The Three-Ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity, *Reflections on Gifted Education*, ss. 55-86.
- Renzulli, J. S.** (1977). *The Enrichment Triad Model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Park, S.** (2002). *Giftedness and high school dropouts: personal, family, and school-related factors*, Niversity Of Connecticut, The National Research Center On The Gifted And Talented
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M.** (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan For Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M.** (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide For Educational Excellence* (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press,
- Richert, E. S.** (1991). Patterns Of Underachievement Among Gifted Students. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Education And Psychology Of The Gifted Series. Understanding The Gifted Adolescent: Educational, Developmental, And Multicultural Issues* (Pp. 139-162).
- Rimm, S.** (1984). Underachievement: Or If God Had Meant Gifted Children to Run Our Homes, She Would Have Created Them Bigger. *G/C/T*, 7(1), 26-29.
- Rizza, M. ve Morrison, W.** (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students, *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57-76
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A.** (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Sak, U.** (2010). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları ve Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Sak, U., İ.T.Ş., Atli, S. ve Şahin, B.K.** (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Seeley, K.** (2004). Gifted and talented students at risk, *Focus On Exceptional Children*, 37(4), 1-8
- Siegle, D.** (2000). Parenting Achievement Oriented Children. *Parenting For High Potential*, 6-7, 29-30.
- Smutny, J. F.** (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise: An Anthology*. Hampton Press, Inc., 23 Broadway, Suite 208, Cresskill, NJ 07626.
- Sternberg, R.** (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success, *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Sternberg, R. ve Grigorenko, E.** (2013). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education, *The Theory of Successful Intelligence*, 46(4), 264-267.
- Supplee, P. L.** (1990). *Reaching the gifted underachiever: program strategy and design*. New York: Teachers College Press

- Suter, D. P., & Wolf, J. S.** (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*.
- Şekeral, C.K. ve Özkardeş, O.G.** (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 23,197-219.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş.** (2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye'deki Eğitim Modelleri, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Taşcılar, L. M. Z.** (2014). İki kere farklı üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar. N. Baykoç (Editör), *Üstün; Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri* (ss. 189-214). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Terman, Lewis M.; Oden, Melita** (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group*. Genetic Studies Of Genius Volume 4. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Terman, M. L. ve Maud M.** (1944). *Zekânın ölçülmesi*, çev. M. erif Baolu. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Torrance, E. P.** (1974). The Torrance tests of creative thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test. Lexington, KY: Ginn.
- Tortop H. S.** (2018). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. İstanbul: Genç Bilge.
- Tortop H. S. ve Eker C.** (2014). Üstün yetenekliler eğitim programlarında öz-düzenlemeli öğrenme neden yer almalıdır? *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-41.
- Tunç, A.** (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J.** (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Whitmore, J.R.** (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bascon.
- Winstanley, C.** (2004). *Too clever by half: A fair deal for gifted children*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Woolfolk, A.** (1998). *Educational psychology* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Yörükoğlu, A.** (2012). *Gençlik çağı*, 10.Basım, İstanbul, Özgür Yayınevi.

İnternet Kaynakları:

Url 1- <https://www.ustunyeteneklicocuklar.com/ustun-zekali-cocuklarda-ogrenme-guclukleri-iki-kere-farkli-olmak/>

Url 2- <http://wp1.tzv.org.tr/zeka/zeka-testleri-2>

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Öğrenci Bilgileri

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi : / /20...

Doğum Yeri:

Yaşadığı İl-İlçe:

Okuduğu Okul:

Aile Bilgileri

Anne-Baba ayrı mı birlikte mi?

Birlikte:

Boşandılar:

Anne-Baba Yaşları:

Anne :..... Baba:.....

Anne –Baba Mesleği:

Anne:..... Baba:.....

Aile Aylık Geliri.....

Kardeş Sayısı ve Eğitimleri:

Kardeş Sayısı:.....

Okul Öncesi:..... İlköğretim :.....

Lise :..... Yükseköğretim:.....

Ek 2: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

	1:Çok Yanlış 2:Yanlış 3:Doğru 4:Çok Doğru	1	2	3	4
1	Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.				
2	Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.				
3	Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.				
4	Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.				
5	Kendimle gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.				
6	Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim..				
7	Genel olarak kendimden memnunum.				
8	Kendime karşı daha fazla saygı duymayı isterdim..				
9	Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum..				
10	Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.				

Ek 3: Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Kısmen Katılıyorum, 3: Katılıyorum,

4: Oldukça Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum

1	Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev / proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) bir sorunla karşılaştığımda, sorunları kendi başıma çözeceğime inanırım.	1	2	3	4	5
2	Ödev ya da proje hazırlamanın, benim için zor bir durum olduğunu düşünmem.	1	2	3	4	5
3	Derslerimle ilişkili problemleri kişisel çabalarımla aşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasını başkalarından yardım almadan yapabilirim.	1	2	3	4	5
5	Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasında başkalarından daha farklı becerilere sahip olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
6	Sınavlara hazırlanmada farklı stratejiler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7	Akademik yeteneklerim, diğer öğrenciler için dikkat çekici olmuştur.	1	2	3	4	5
8	Derslerime ilişkin amaçlarıma ulaşmak için (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) oldukça sıkı çalışabilirim.	1	2	3	4	5
9	Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb), zamanı etkin bir şekilde kullanabildiğimi düşünürüm	1	2	3	4	5
10	Derslerime zamanında çalışmak için yeterli çaba gösterdiğimi düşünürüm	1	2	3	4	5
11	Derslerime çalışırken planlı olduğumu düşünürüm	1	2	3	4	5
12	Zor konuların üstesinden kolayca gelebilirim.	1	2	3	4	5
13	Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlamak, sınavlara hazırlanmak, vb) karşılaştığım problemleri çözmek için pek çok yöntem kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14	Beklenmedik akademik durumlarla (ödev, proje, sunu hazırlama vb.) etkili bir şekilde başa çıkabileceğime (inanıyorum)	1	2	3	4	5
15	Becerilerim (yeteneklerim) sayesinde beklenmedik akademik durumlarla nasıl başa çıkılacağını biliyorum.	1	2	3	4	5
16	Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için, akademik zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim	1	2	3	4	5
17	Okul yaşamına ilişkin bir problem ile karşılaştığımda genellikle birçok çözüm yolu bulabilirim	1	2	3	4	5
18	Derslerime ilişkin bir problem yaşarsam, genellikle problemin üstesinden gelebilecek bir şeyler (çözüm yolları) düşünebilirim.	1	2	3	4	5
19	Akademik (Derslerimle ilişkin) olarak karşıma ne çıkarsa çıksın, genellikle üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5

Ek 4: Okul Başarı Tutumu Ölçeği

Sorular		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Derslerim ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
2	Ben zekiyim.	1	2	3	4	5
3	Okulda yeni bilgileri çok çabuk öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
4	Ödevlerimi teslim etmeden önce iyice kontrol ederim.	1	2	3	4	5
5	Okuldaki zeki öğrencilerden biriyim.	1	2	3	4	5
6	Bu okula geldiğime memnunum.	1	2	3	4	5
7	Burası iyi bir okul.	1	2	3	4	5
8	Okulda çok çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlerimle iyi geçinirim.	1	2	3	4	5
10	Okul çalışmalarımı yapma konusunda motivasyonum iyidir.	1	2	3	4	5
11	Okulda yeni şeyler öğrenme konusunda başarılıyım.	1	2	3	4	5
12	Bu okul tam bana göre bir okul.	1	2	3	4	5
13	Okul bana kolay geliyor.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
15	Okulda iyi notlar almak istiyorum.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlerim öğrenmeyi ilginç hale getirir.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerim bana değer verir.	1	2	3	4	5
18	Okulda başarılı olmak mesleki kariyerim için önemlidir.	1	2	3	4	5
19	Bu okulu seviyorum.	1	2	3	4	5
20	Okulda karmaşık konuları öğrenebiliyorum.	1	2	3	4	5
21	Okulda başarılı olmak amaçlarımdan biridir.	1	2	3	4	5
22	Kolaylıkla "100" notu alabilirim.	1	2	3	4	5
23	Bu okul ile gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
24	Derslerimi düzenli olarak yaparım.	1	2	3	4	5
25	Okulda iyi notlar almak önemlidir.	1	2	3	4	5
26	Okul çalışmalarımı planlı bir şekilde yaparım.	1	2	3	4	5
27	Yeni bir konuyu öğrenirken farklı metodlar kullanırım.	1	2	3	4	5
28	Okulda elimden gelenin en iyisini yapmak istiyorum.	1	2	3	4	5
29	Okulda başarılı olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
30	Okul çalışmalarım için çok zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
31	Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu iyi öğretmendir.	1	2	3	4	5
32	Ben sorumluluk sahibi bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5
33	Derslerime çok çalışırım.	1	2	3	4	5
34	Derslerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
35	Derslerime yoğunlaşabiliyorum.	1	2	3	4	5

Ek 5:Aile Otorite Stilleri Ölçeği

1:Anne-babamı Hiç Yansıtmıyor,2:Anne-Babamı Çok Az Yansıtıyor,3:Anne-Babamı Biraz Yansıtıyor,4:Anne-Babamı Çoğunlukla Yansıtıyor,5:Anne-Babamı Tamamen Yansıtıyor

1	İyi bir ev ortamı için çocukların da ebeveynler gibi kendilerine ait sorumlulukları olmalıdır.	1	2	3	4	5
2	Ebeveynler bir şeyi çocuğunun iyiliği için yapıyor olmasına rağmen çocuk bunun yapılmasını istemiyorsa, aile bunu çocuğuna zorla kabul ettirmelidir.	1	2	3	4	5
3	Ebeveynler çocuklarından bir şey yapmasını istediğinde, çocuklar soru sormaksızın hemen istenilen şeyi yapmayı kabul etmelidir.	1	2	3	4	5
4	Ailede bir şeye karar verilirken ebeveynler bu kararın arkasındaki sebebi, çocuklarıyla tartışmalıdır.	1	2	3	4	5
5	Çocuklar aile kural ve kısıtlamalarının mantıksız olduğunu düşündüğünde, ebeveynler bunları konuşmak için çocuklarını cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
6	Ebeveynler, çocuklarının kendi istedikleri şeyi yapmaya karar verme ve yapmasında özgür olması için izin verici olmalıdır. Bu şey ailelerin olmasını istediği şekilde olmasa bile.	1	2	3	4	5
7	Ebeveynlerin verdiği herhangi bir kararı, çocukların sorgulamasına izin verilmemelidir.	1	2	3	4	5
8	Ebeveynler, çocukların kararlarını ve eylemlerini, mantık ve disiplin yoluyla yönlendirmelidir.	1	2	3	4	5
9	Ailelerin çocuklarının terbiyesinde, kaba kuvvet kullanmasının hiçbir sakıncası yoktur.	1	2	3	4	5
10	Çocukların ailede kurallara itaat etme ve davranışlarını düzenleme gerekliliği olmamalıdır. Çünkü bunlar bir otoriteden kaynaklanmaktadır ve otoriter tutumlar gereksizdir.	1	2	3	4	5
11	Çocuklar, ailelerinin kendilerinden beklentilerini bilmelidir, fakat bu beklentilerin mantıksız olduğunu düşündüklerinde, bunları aileleri ile tartışmakta kendilerini özgür hissetmelidir.	1	2	3	4	5
12	Tedbirli ebeveynler, çocuklarına erkenden ailede kimin patron olduğunu öğretmelidir.	1	2	3	4	5
13	Ebeveynler, çocuklarına çok nadir olarak nasıl davranmaları gerektiği hakkında talimat vermelidir.	1	2	3	4	5
14	Aile kararları alınırken ebeveynler, çocukların yapmak istediği şeye yönelik karar vermelidir.	1	2	3	4	5
15	Ebeveynler, çocuklarını her zaman tarafsız ve mantıklı bir biçimde rehberlik edip yönlendirmelidir	1	2	3	4	5
16	Çocuklar, aileleri ile aynı fikirde olmadığında, aileler bu duruma üzülüklerini belli etmelidir.	1	2	3	4	5
17	Aileler, çocuklarının kararlarını, eylemlerini ve isteklerini kısıtlamalıdır, çünkü aileler tarafından çocuklara böyle kısıtlamalar yapılmazsa, toplumdaki birçok problem çözümsüz kalır.	1	2	3	4	5

18	Ebeveynler, çocuklarından hangi davranışları beklediklerini söylemelidir. Çocuklar ailelerinin bu beklentilerini karşılamadıklarında ise aileleri onları cezalandırmalıdır.	1	2	3	4	5
19	Çocukların ailelerinden çok fazla yönlendirme almaksızın, çoğu şey için kendi kendilerine karar verip yapmalarına izin verilmelidir.	1	2	3	4	5
20	Aile kararları alınırken ebeveynler çocukların da fikirleri dikkate almalıdır, fakat aileler sadece çocuklara bunu istedi diye hemen kolayca karar vermemelidir.	1	2	3	4	5
21	Aileler çocuklarının davranışlarını biçimlendirme ve yönlendirme sorumluluğunu almalıdır, fakat asla fikirlerini belirtmemelidir.	1	2	3	4	5
22	Ailelerin çocukları için davranış standartları açık olmalıdır, fakat bu davranış standartları çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmelidir.	1	2	3	4	5
23	Aileler, çocuklarının davranış ve hareketlerini yönlendirmeli ve onlardan beklentilerine uymalarını istemelidir, fakat ebeveynler çocuklarının endişelerini dinlemek ve bu yönlendirmeleri onlarla tartışmada her zaman istekli olmalıdır.	1	2	3	4	5
24	Ebeveynler, aile meselelerinde çocuklarının kendi fikirlerinin olmasına ve genellikle yapacakları şeyler için kendi kendilerine karar vermelerine izin vermelidir.	1	2	3	4	5
25	Aileler, çocuklarının kendilerinden beklenenleri yapmadıkları durumlarda, katı bir biçimde ve güç kullanarak çocuklarıyla ilgilenmelidir, çünkü toplumdaki problemlerin çoğu ancak ailelerin bu tutumları ile çözülebilir.	1	2	3	4	5
26	Aileler çocuklarından tam olarak ne yapmalarını istediklerini ve bu beklentilerini nasıl yapmaları gerektiğini sık sık söylemelidir.	1	2	3	4	5
27	Ebeveynler çocuklarının davranışları ve hareketleri için açık yönlendirmelerde bulunmalıdır. Ancak çocuklar ebeveynleri ile hem fikir olmadığı zamanlarda ebeveynleri onlara karşı anlayışlı olmalıdır.	1	2	3	4	5
28	Ebeveynler, çocuklarının davranış, hareket ve isteklerini yönlendirmemelidir.	1	2	3	4	5
29	Çocuklar, ebeveynlerinin kendilerinden beklentilerini bilmelidir ve bu beklentilere saygı göstermeseler bile, aile otoritesi için bunlara uymalıdır.	1	2	3	4	5
30	Eğer ebeveynler, çocuklarını inciten bir karar almışsa, bu kararlarını çocuklarıyla tartışmalı ve eğer kendileri bir hata yaptıysa, hatalarını kabul edip özür dilemelidir.	1	2	3	4	5

Ek 6: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği İzni

Gönderen: Saadet Yılmaz <sdtylmz_83@hotmail.com>

Gönderildi: 17 Ekim 2017 Salı 00:33

Kime: mkandemir61@gmail.com

Konu: Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği-İZİN

Merhaba Mehmet hocam, Aydın üniversitesi psikoloji yüksek lisans öğrencisiyim ve tez konum; Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Öz-Yeterlilik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri Ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Konuyla alakalı, izniniz olursa sizin tez çalışmanız için hazırladığımız akademik öz-yeterlik ölçeğini kullanmak istiyorum. Yardımlarınızı bekliyorum ve şimdiden teşekkür ediyorum, saygılarımla... Saadet YILMAZ " saadetyilmaz@stu.aydin.edu.tr "

Gönderen: mehmet kandemir <mkandemir61@gmail.com>

Gönderildi: 4 Kasım 2017 Cumartesi 17:47

Kime: Saadet Yılmaz

Konu: Re: Ynt: Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği-İZİN

Hocam ölçeği tabiki kullanabilirsiniz. Ölçege gerekli gördüğünüz psikometrik analizleri raporlaştırma koşulu ile yapabilirsiniz. Ayrıca çalışmanızın sonuçlarını benimle paylaşırsanız mutlu olurum. İyi çalışmalar

Ek 7: Okul Tutumu Ölçeği İzni

From: Hasan Said TORTOP [mailto:hasantortop@aydin.edu.tr]
Sent: Tuesday, December 05, 2017 9:15 AM
To: Mccoach, D. Betsy <betsy.mccoach@uconn.edu>
Subject: dear betsy

Are you ok. We want to use your SAAS-R.
best

Doç.Dr. Hasan Said TORTOP / *Assoc.Prof. Hasan Said TORTOP*
İstanbul Aydın Üniversitesi / *Istanbul Aydın University*
Eğitim Fakültesi / *Faculty of Education*
Özel Eğitim Bölüm Başkanı / *Head of Division of Special Education Department*
Tel: 0 505 3835795 / *Phone: +90 05053835795*

Gönderen: Mccoach, D. Betsy <betsy.mccoach@uconn.edu>
Gönderildi: 5 Aralık 2017 Salı 18:11
Kime: Hasan Said TORTOP
Konu: RE: dear betsy

Yes- you have my permission to the use the SAAS-R.
Sorry about any delay.

Betsy

D. Betsy McCoach
Professor, Measurement, Evaluation, and Assessment program
Department of Educational Psychology
University of Connecticut
249 Glenbrook Road, Unit 3064
Storrs, CT 06269-3064
860-486-0183
betsy@uconn.edu

Here's a link to my newest article with former student Jessica Flake (she is first author, and it is her dissertation): <http://www.tandfonline.com/eprint/tPmpDnkNXfpPMrXfj3N/full>

Ek 8: Etik Onay Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2096390

30.01.2018

Konu: Anket Araştırma İzni

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİNE
(Personel Daire Başkanlığına)

- İlgi: a) 06.12.2017 tarih ve 7682 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 30.01.2018 tarih ve 20432074 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Saadet YILMAZ'ın "Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Öz-Yeterlilik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a6f0-f0af-38eb-8b3b-3e71 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9: Anket Araştırma İzin ve İzin Talebi Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2043207

30/01/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 06.12.2017 tarih ve 7682 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.01.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Saadet YILMAZ'ın "Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Öz-Yeterlilik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokul ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, rosenberg benlik saygısı ölçeği, akademik öz yeterlik algısı ölçeği, okul başarı tutum ölçeği ve aile otorite stilleri ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/01/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d393-969a-3b40-86a4-5400 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Saadet Yılmaz

Doğum Tarihi ve Yeri: 17.01.1983 / İstanbul

E-posta: sdtymz_83@hotmail.com

Telefon: 0 539 250 08 07

Adres: Çınar Mah. 842.Sok. No: 14 Daire:1 Bağcılar/İST.



17.01.1983 doğumlu tez yazarı Saadet YILMAZ, İstanbul Bakırköy Anadolu Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi bölümünü bitirmiştir. Lisans derecesini Anadolu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 2007 yılında almıştır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretmen ve özel okullarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği, okul müdürlüğü, müdür yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur.9 yıldır kamu kurumlarında eğitim vermeye devam etmektedir.