

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE BEKLENMEDİK AKADEMİK BAŞARISIZLIK OLGUSUNUN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Saadet YILMAZ**
Hasan Said TORTOP***

Öz: 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 çalışmada, 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, Akademik Özyeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin 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 öz-yeterliği algısı, öz-yeterlik 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.

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

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, saadetyilmaz@stu.aydin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9656-2061, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 24.07.2018 – 27.07.2018.

*** Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Anabilim Dalı, İstanbul Türkiye, hasantortop@aydin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-0899-4033.

EXAMINING OF ACADEMIC UNDERACHIEVMENT PHENOMENNON ACCORDING TO DIFFERENT FACTORS*

Saadet YILMAZ**
Hasan Said TORTOP***

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 ($r = .342$).

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

* This study was produced from first author's master thesis.

** Master student of Psychology, Istanbul Aydin University, Social Sciences Institute, Istanbul, Turkey, saadetyilmaz@stu.aydin.edu.tr.

*** Asoc. Prof., Istanbul Aydin University, Special Education Department, Gifted Education Division, Istanbul, Turkey, hasantortop@aydin.edu.tr.

GİRİŞ

Üstün zekâlı öğrencileri için birçok tanım yapılmıştır. Genellikle zihinsel kapasiteleri, motivasyonları ve yaratıcılık açısından normal bireylerden farklı olan kişiler olarak görülmektedir. (Tortop, 2018). Davis ve Rimm (2004) de, entelektüel-akademik yetenekler, yaratıcı ve üretici düşünce biçimi, liderlik potansiyeli, sanatsal-psikomotor yeteneklerde üstün bir başarı potansiyeline sahip çocukları “üstün yetenekli çocuk” olarak nitelendirmiştir. Toplumda üstün zekâ ve yeteneğe sahip olarak nitelendirilen öğrencilerin başarısız olma ihtimali genellikle düşünülmemektedir. Bir öğrencinin sahip olduğu zekâ ve yetenek yüksek düzeyde ise göstereceği başarının da yüksek olması gerektiği algısı bulunmaktadır. Ancak sahip olunan potansiyelle onu kullanabilmek başka şeylerdir (Reis ve McCoach, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin yaklaşık yarısının yüksek başarı gösterebildiği görülmüştür (Clemons, 2008). Seeley (2004)’nin araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin %18-40’ında okul terki, akademik başarısızlık ya da beklenmedik başarısızlık yaşandığını saptamıştır. Sak (2010), beklenmedik başarısızlığın çoğunlukla düşük başarıyla karıştırıldığını, üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının yine de diğer yaşlılarından daha yüksek olabileceği ya da aynı düzeyde başarı oranında olduğu üzerinde durmaktadır. Beklenmedik başarısızlık yaşanmasında, aile, okul ya da bireyin kendisiyle ilgili sebepler olabileceği gibi iki kere farklılık (twice exceptionality) durumu da oldukça ciddi bir nedendir. Üstün zekâlı çocuklar, üstün zekâlı olmaları sebebiyle farklıdır. Bununla beraber fiziksel (görme, işitme engeli vb.) ya da zihinsel (özel öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat bozukluğu, otizm) olarak bir engele sahiplerse iki kere farklı olarak nitelendirilirler.

Üstün yetenekli öğrencilerin okul hayatında benlik saygısı ve öz-yeterlik konusundaki hassasiyetleri gelişimleri için belirleyici etkenlerdendir. Woolfolk (1998), benliğin, çocukluğun ilk dönemlerinde gelişmeye başladığını ve benlik gelişiminde sosyal ve psikolojik karşılaştırmaların önemini vurgulamıştır. Çocuklar özellikle yakın çevresinde değer verdiği kişilerden (ebeveyn, öğretmen, arkadaş v.b) gelen geri bildirimlere göre kendilerini konumlandırmaktadırlar (Bong ve Skaalvik, 2003). Onların potansiyellerini sergilemelerinde bu yapılar önemli rol oynar.

Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlık

Üstün yeteneklilerde beklenenden düşük başarı görülmesi durumu konusunda, çoğu araştırmacı genel sahip olunan potansiyel ile akademik performans arasında tutarsızlık olduğunu kabul etmektedirler (Reis ve McCoach, 2000). Bir öğrencinin potansiyelini tanımlamaktan daha zor olan, öğrenciyi “başarısız” olarak tanımlamaktır. Morrow ve Wilson (1961) başarısızlığı, sınıf ortalamasının altında performans göstermek şeklindeki tanımlamanın en yaygın standart olduğundan bahsetmiştir.

Üstün yeteneklilerde yetersizliği tanımlamak oldukça basit bir iş olmalıdır. Ancak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanımlanması evrensel olarak anlaşılmalıdır.

gibi, üstün yeteneklilerde başarısızlığın evrensel bir tanımı da yoktur. Üstün yetenekli öğrenciler de kendi aralarında farklılık gösterir ve bu anlamda homojen bir grup değildirler (Tortop, 2018). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler üzerinde araştırma yapmış birçok araştırmacı, üstün yetenekli bireyler arasında güçlü yönler ve üstün yetenekler, öğrencilerin farklı örnekleriyle olduğu kadar geniş bir yelpazede farklılık gösterdiği için, yetenekli bir öğrencinin hiçbir portre veya tanımı olmadığını kabul etmişlerdir. Üstün yeteneklilerde, başarısızlığın çeşitli tanımlarının en yaygını, yetenek ve başarı arasındaki bir uyumsuzluk tanımını içerir (McCoach, 2000).

Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Bazı üstün yetenekli öğrenciler okulun ilk yıllarında çaba sarf etmelerine gerek kalmadan başarıya ulaşabilirler, fakat yorucu çabaların, gerçek üretimin ya da ödevlerin yoğunlaşmasının sonucunda, zorlanırlar ve başarısız olduklarını etiketlediklerinde başarısız olurlar. Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün zekalı öğrencilerin okulda bekledikleri kadar öğrenmemeleri, zihinsel potansiyellerinin notlarına yansımalarının önüne geçer. Başarısızlığın uzun sürmesi, bu öğrencilerin psikolojik sorunlarından değil, zihinsel yeteneklerinin okul hayatında çaba ile beslenmemesi neticesinde olabilir (McCoach, 2000).

Objektif ölçümler ve gözlemlerden önce profesyonellerin, öğretmenlerin ve anne-babaların gözlemlerine ve raporlarına dayanan, çoğunlukla, çeşitli kişisel ve psikolojik özellikler, öğretmenlere ve anne-babalarına atfedilmiştir (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Bireyin benlik algısı, öz-benlikten gelen değer duygusu, benlik saygısının ölçümüyle ilişkilidir. Araştırmacıların benlik saygısı üzerine yaptığı çalışmalar, bu çocukların kendilerini yeterli görmedikleri konusunda hemfikirlerdir (Lukasic vd., 1992). Genellikle çocukların, özellikle akademik öz-yeterlik konusunda zayıf bir algıya ve düşük özgüvene ve benlik algısına sahip oldukları sanılmaktadır. Kendilerini değerlendirirken eleştirel yaklaşırlar, başarısızlıktan korktukları kadar başarıdan da korkarlar ve özellikle gösterdikleri performanslar için kaygılı veya gergin olabilirler (McCoach, 2000).

Ebeyenler ve öğretmenler tarafından anlatılan durumu, bu gençlerin kendileriyle ilgili olumsuz yorumlarda bulunduğu (Rimm, 1984). Bu durum düşük öz-yeterlik inancından kaynaklanan bir savunma mekanizmasıdır. Bu gençlerin, çaba sarfettiklerinde sınıfta olumlu sonuçlar alabildiği de görülmüştür. Bunun yanında beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin kendilerini depresif, izole olmuş, mutsuz, utangaç ve tembel hissettiklerinden de bahsedilmektedir (Peterson, 2000; Reis ve MacCoach, 2000).

Diğer çalışmalar, başarısız üstün zekâlıların, arkadaşlık ilişkilerinin yetersiz olduğunu ve sosyal olarak geri çekilebileceklerini göstermektedir (Dowdall ve Colangelo, 1982). Fine ve Pitts (1980), parlak düşük performansın genellikle okul dışındaki bir şeye güçlü bir ilgi duyduğunu ve bu ilginin sıklıkla onları akranlarından izole ettiklerini belirlemiştir.

Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlığın Yaygınlığı

Bu konuda yapılan birçok araştırmalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin neredeyse yarısının beklenen düzeyde başarı gösteremediği belirtilmiştir (Richert, 1991; Sak, 2010). Bu oranın toplum içinde tanılanamayan ve kaybolup giden üstün yetenekliler de düşünüldüğünde artacağı düşünülebilir. Richert'a göre (1991), zekâ testi yapılan öğrencilerin %30'unun beklenmedik başarısızlık göstermesinin nedenleri vardır. Üstün zekâ ve yetenekli tanısı sadece zekâ testiyle belirlenen öğrencilerdir ve bu sebeple de sorun üstün yetenekliler arasında yaygın gibi gözükmür.

Bazı araştırmacılar, bu oranın üstün yetenekli bireylerde %37 ile %50'sinin beklenmedik başarısızlık gösterdiklerini söylemektedirler (Peterson ve Colangelo, 1995; Renzulli ve Park (2002). Sak (2010) ve Gökaydın (2017) normal öğrenciler ile kıyaslandığında üstün zekâli bireylerin olarak daha yüksek oranda beklenmedik başarısızlık gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Üstün Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlığın Nedenleri

Bazı üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesinin nedenini belirlemek zordur. Çünkü başarısızlık birçok farklı nedenden kaynaklanabilmektedir. Ancak, eğitimciler, bu çocuklara yardım etmek istiyorlarsa, üstün zekâli öğrencilerin başarısızlığına neden olan etmenleri araştırmalıdır (McCoach, 2000). Vakaların büyük çoğunluğunda, üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlığının üç temel nedenden oluştuğunu göstermektedir. Başarısızlık, düşük öz motivasyon, düşük öz-düzenleme becerisi ve düşük öz-yeterlik gibi kişisel bir özellikten kaynaklanmaktadır (Reis ve McCoach, 2000; Siegle, 2000; McCoach, 2000). Bu nedenleri üç ana başlıkta inceleyecek olursak, kişiye, aileye eve okula bağlı nedenlerden bahsedilmektedir.

Kişiyeye bağlı nedenler; kişilik örüntüsü, çalışkanlık düzeyi, bedensel, zihinsel ve duygusal özellikler olarak ayrılabilir. Ayrıca öğrenme gücü, üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesinde en çok karşılaşılan etkenlerdendir. Öğrenme gücüne bir çözüm bulunmadığı müddetçe de beklenmedik başarısızlığın ortadan kalkması mümkün olmayacaktır. Bazı durumlarda ise birden çok etkenin bir arada ortaya çıktığı durumlar olmaktadır. Bu durumlar da başarısızlık daha yüksek oranda olmaktadır (Sak, 2010; McCoach, 2000).

Okulla ilgili nedenler; bazı öğretmenler, ortalama başarıdan çok memnun olabilirler ve bu düşük beklentileri, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Pirozzo, 1982). Bazı öğretmenler, üstün yetenekli öğrencileri, tehdit olarak görebilir ve onlara yaratıcı aktiviteler sağlamaktan çok sıkıcı ve tekrardan oluşan çalışmalar yapmaya devam edebilirler (Pirozzo, 1982; İmamoğlu ve Tortop, 2017). Banks (1979) okulun biçimsel yapısının, hayal gücünü veya yaratıcılığı teşvik edemeyeceğini, üstün zekâli gençlerin böyle bir ortamda kendini gerçekleştirilmeye isteksiz kalmasını sağladığını ileri sürmüştür. Sınıfta problem çözmeye, eleştirel düşünme ve

yerine ezber teşvik edilirse, üstün zekâlı öğrenciler zorlanmadan bırakılır (McCoach, 2000). Okul sisteminin katılığının yanı sıra, uygun olmayan (farklılaştırmanın yapılmadığı) müfredat programları da bu konuda bu öğrencileri olumsuz etkileyen konulardandır (Tortop, 2018).

Ailevi nedenler; üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle otorite algısı açısından problemleri olduğu bilinmektedir. Bu çocuklar, otoriteye karşı aşırı şekilde saldırgan ve düşmanca olabilirler, yüksek oranda suçluluk gösterebilirler, disiplin problemleri, öz-denetim eksikliği, sorumsuzluk ve güvenilirlik sergileyebilirler. Bu öğrenciler, ebeveynlerinden bağımsız olma konusunda ciddi problemler gösterebilirler. İsyankâr olarak nitelendirilebilir ve sıklıkla başkalarını değiştirmeye çalıştıkları şeklinde düşünülebilirler (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Bricklin (1967) başarısızlıktan yana olan öğrencilerin, ebeveynlerini en çok acı çekeklerini düşündükleri, yani onları başarısızlık yoluyla vurduklarını ileri sürmektedir. McIntyre (1964) ise inatçı, gerileme ve eylemsizliğe karşı isyan olarak hayal kurmayı kullandıklarını söylermektedir. Tüm özellikleri üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık ile

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlığın Tersine Çevrilmesi

Üstün yeteneklilerde beklenmedik başarısızlığın nedenleri ilgili konular araştırma literatüründe büyük ilgi görmüştür (Dowdall & Colangelo, 1982; Whitmore, 1980). Buna rağmen bu alanda etkili çözüm modelleri üzerinde yapılan çalışmalar oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda müdahalelerin çoğu öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerden oluşan gruplarla anlık sonuçları etkileyecek şekilde yapılmıştır (Supplee, 1990, Whitmore, 1980).

Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık durumunu tersine çevirmek için yapılan çoğu çalışma, tutarsız ve sonuçsuz olmuştur (Emerick, 1992). Ayrıca, durumu düzeltmek için yapılan müdahalelerin çoğu sınırlı ve uzun sürelidir (Dowdall ve Colangelo, 1982; Emerick, 1992). Üstün yeteneklilerin başarısızlığını tersine çevirmek için müdahaleler genel olarak ikiye ayrılmakta olup bunlar; danışmanlık ve öğretimsel bütünleşmeler şeklindedir (Butler-Por, 1993; Dowdall ve Colangelo, 1982).

Danışmanlık müdahaleleri, öğrencinin başarısızlığına katkı sağlayan kişisel ve aile dinamiklerini değiştirmeye odaklanır. Danışmanlık müdahaleleri bireysel, grup ve aile danışmanlığını içerebilir. Çoğu danışmanlık konularında, danışmanın amacı, başarısız öğrenciyi başarılı olmaya zorlamak değil, başarının bir hedef olup olmadığına karar vermesini sağlamaktır. Eğer hedefi başarı ise, başarısızlığa neden olan alışkanlıklarını ve fikirlerini tersine çevirmek gerekir. Bu durum üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için etkili eğitimsel stratejilerin kullanımını da zorunlu kılmaktadır. Bu çocuklar için öne sürülen en etkili eğitimsel strateji tam zamanlı ayrı sınıflardır (Butler-Por, 1993; Supplee, 1990; Whitmore, 1980). Bu sınıflarda, öğretmenler sıradan sınıf sistemini değiştirerek öğrenci başarısını olumlu etkileyecek bir ortam oluşturmaya çalışmaktadır.

Çoğunlukla, öğrenciyle yakından ilgilenmeyi sağlayacak oranda öğretmen ve öğrenci sayısı ayarlanmaktadır. Öğretmen, öğretim ve öğrenme aktivitelerini geleneksellikten çıkararak oluşturur. Öğrencilere öğrenme seçimlerini kendilerinin yapabileceği özgür bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmelerine olanak sağlar (Tortop, 2018).

Emerick (1992) bu öğrencilerde akademik başarısızlıkları tersine çevirebilmelerinin nedenlerini araştırmış ve 10 genç yetişkinle yaptığı nitel çalışmada, başarısızlık ve daha sonra oluşan başarı örüntülerini incelemiştir. Öğrencilerin başarısızlığı tersine çevirebilmelerinde bazı ortak noktaların rol oynadığını görmüştür. Öğrenciler, okul isteklerinin ve faaliyetlerinin, anne-babaların ve öğretmenlerin notlarla ilgili hedeflerinin, “benlik algısı” üzerindeki değişikliklerin başarı üzerindeki olumlu bir etkisi olduğu kanaatine varmışlardır. Bazı araştırmalar ise ders dışı etkinliklere daha çok katılan öğrencilerin, başarısız olduklarını düşündürmektedir (Colangelo vd., 1993; Reis vd., 1995). Emerick (1992)’in araştırmasındaki bütün öğrenciler, öğretmenin, başarısızlığı tersine çevirme konusunda çok büyük bir etkiye sahip olduğuna inanmışlardır. Ayrıca, öğrenciler sınıfta uyarıldıklarında başarı odaklı davranışlar geliştirme ve ilgilerini çeken konularla ilgilenme fırsatına sahip olduklarını göstermişlerdir. Bu bulgular, “başarısızlık örüntüsünün” tersine çevrilmesinin, müfredat ve sınıf ortamına ne derece bağlı olduğunun anlaşılmasında aydınlatıcı olmuştur. Bu çalışmadaki öğrencilerin cevapları ve davranışları, uygun eğitim fırsatları sunulduğunda başarısız olanların olumlu dönümler verebileceğini göstermektedir (Emerick, 1992).

Öğrencilerin güçlü ilgi alanlarına etkili bir müdahalenin beklenmedik başarısızlığı tersine çevirebileceği görülmektedir (Renzulli, 1977; Renzulli ve Reis, 1985, 1997). Renzulli (1977) özellikle akademik başarısızlığı tersine çevirmede öğrencinin güçlü ilgi alanlarını hedeflemektedir (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995). Renzulli’nin Üçlü Zenginleştirme Modeli’nin Tip III denilen aşamasında yapılan müdahalede bazı anahatlar tersine çevirmeye katkı sağlamıştır. Bu özellikler öğretmenle ilişki, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı, başarısızlıklarıyla ilgili konuları araştırma fırsatı, tercih edilen öğrenme şekilleri, ilgi alanındaki bir konuda çalışma fırsatının verilmesi ve başarıyı sağlamak için uygun grublamanın kullanımınıdır. Bu müdahalede öğrencilerinin birçoğunda olumlu gelişme görülmüştür. Bu durum esnek öğrenci merkezli zenginleştirme yaklaşımlarının üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığın tersine çevirebilmesine katkı sunulabileceğini göstermektedir.

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 litera-

türe bir çalışma eklemek beklenmedik başarısızlık olgusunun daha iyi anlaşılmasında oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun, farklı değişkenler (okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygısı, aile otorite stilleri) açısından incelenmesidir.

Bu araştırmanın problemi ise beklenmedik akademik başarısızlık olgusunda sınıflandırılan 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 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 özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

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).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, RAM tarafından

◆ Saadet Yılmaz / Hasan Said Tortop

üstün zekâlı tanuları yapılmış, BİLSEM'e kabul edilmiş ya da edilmemiş üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, yaşları 10 ile 14 arasında değişen 122 (54 kız, 68 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından beklenmedik akademik başarısızlık olgusunda kategorize edilen öğrenciler seçilmiştir. Beklenmedik akademik başarısızlık olgusunda olan üstün yetenekli öğrenciler, okul başarı tutumu ölçeğinin kategorizasyon ölçütlerine göre belirlenmiştir (Bkz. Tablo 2).

Tablo 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'i (%55,7) erkek, 54'ü (%44,3) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 25'i (%11,3) özel okulda, 97'si (%88,7) devlet okuluna gitmektedir. Araştırmaya katılan 122 öğrencinin 20'si (%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.

Veri Toplama Araçları

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 ölçeceği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: Çok Yanlış, 2: Yanlış, 3: Doğru, 4: Çok Doğru). Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği. 89 olarak bulunmuştur.

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, Akademik Çabaları ve Akademik Planlama 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.

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. Başlantı (1999) tarafından Türkçe'ye çevirilerek kullanılmıştır. Akademik Öz-Algı boyutu Öğretmene İlişkin Tutum, Okula İlişkin Tutum, Hedef Değeri, Motivasyon Değerişeklinindedir. 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, Tablo 2'deki kategorizasyona göre olumsuz okul tutum gösteren üstün yetenekli öğrenciler Beklenmedik Akademik Başarısızlık ölçüsünün olduğu çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Tablo 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

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. Boyutları, ihmalkâr (serbest), otoriter (yetkeci), özerk (yetkili) stilleri şeklindedir. En yüksek puanı alan otorite tipi belirleyici olandır. Araştırmamızda ölçeğin güvenilirlik katsayısı. 843 olarak belirlenmiştir.

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.

BULGULAR

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

Tablo 3.

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			

Tablo 3'te kız öğrencilerin (=4.24) erkek öğrencilere (=3.95) göre okul başarı tutumu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine okul başarı tutumları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t_{(120)} = 2.047$; $p < .05$).

Tablo 4.

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

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

Tablo 4'te üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumu ölçeği alt boyutlarında Öğretmene Yönelik Tutum Boyutu ve Hedef Değeri Boyutu puanlarının cinsiyete anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($t_{(120)} = 2.302$; $p < .05$; $t(120) = 1.956$; $p < .05$). OBTO diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

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

Tablo 5.

Katılımcıların Okul Başarı Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

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

Tablo 5'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 ($t_{(120)} = 2.590$; $p < .05$; $t(120) = 2.677$; $p < .05$; $t_{(120)} = 2.330$; $p < .05$; $t(120) = 2.382$; $p < .05$). Okul Başarı Tutum Ölçeği diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

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

Tablo 6.

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

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

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

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

Tablo 7.

Beklenmedik Başarısızlık Kategorisinde Olan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları, Akademik Özyeterlilikleri, 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

Tablo 7’de beklenmedik akademik başarısızlık kategorisinde olan üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları, akademik özyeterlilikleri, benlik saygıları, aile otorite

te stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre bu öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik saygıları arasında orta düzeyde ($r=.308$), akademik özyeterlilikleri arasında orta düzeyde ($r=.531$), ihmalkâr aile stili arasında zayıf düzeyde ($r=.271$) ve özerk aile stili arasında orta düzeyde ($r=.342$) ilişki belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun farklı değişkenler açısından incelenmesinin yapıldığı bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile okul başarı tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve 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 çalışmada özellikle fen bilimleri konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Özkal ve Çetingöz (2006) yılında yapmış olduğu çalışmada da kız öğrencilerin hikâye türü metinlerde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya koymuştur (Bahçetepe, 2013). Taşcılar ve Kanlı (2014)’ın yapmış olduğu çalışmada üstün zekâlı ve normal çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesini amaçladığı çalışmada, öz-saygının, cinsiyete ve zekâyâ bağlı olarak değişirken mükemmeliyetçiliğin zekâyâ bağlı olarak değişmediğini buna karşın kızların olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Taşcılar ve Kanlı (2014)’nın çalışmasında kız öğrencilerin daha yüksek mükemmeliyetçilik puanı aldığı dikkat çekmektedir. 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 ve akademik benlik kavramına sahipken akademik yetersizlik duygusunun ise daha az görüldüğü saptanmıştır. Bu çalışmada da cinsiyet ile okul başarı tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek, okul başarı puanı sahiptirler. Bu açıdan araştırma bulguları daha önce yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, 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, Tüney 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 üstün zekâlı öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik saygısı, akademik öz yeterlilik, aile otorite stilleri (ihmkâr, otoriter, özerk) arasındaki ilişkinin incelenmesinde, okul başarı tutumu ile sadece otoriter aile stili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak diğer alt boyutlar (ihmkâr ve özerk aile otorite stili) 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. 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 zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin akademik öz-yeterlilik ile ihmkâr aile stili arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Adler (2006)'in yapmış olduğu çalışmada ise üstün yetenekli çocuklar ile ailelerinin aile otorite stilleri üzerindeki araştırmada 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 sonuç 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 vd., (1997) yapmış olduğu çalışmalarda da öz-yeterliliğin akademik başarıya önemli bir etkisi olduğu 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. 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. Tortop ve Eker (2014) çalışmasında, üstün yetenekliler eğitim programların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin neden yer alması gerektiğini açıklamaktadır. Tortop (2015) üstün yetenekli öğrenciler için geliştirdiği müfredat farklılaştırma modeli olan Üstün Yetenekliler Üniversite Köprüsü Eğitim Programı Modeli'nde (ÜYÜKEP Modeli) öz-düzenlemeli bilim öğrenme becerilerini koymuştur (Tortop, 2018).

Altun ve Yazıcı (2012) üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlilik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ve akademik öz-yeterlilik 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 anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadaki bulgular da pararellik göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında kız öğrencilerin ve devlet okuluna giden öğrencilerin, okul başarı tutumu puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum 2015 yılından itibaren MEB'nın üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarını artırmasının sonuçlarından dolayı olabilir. Üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odaları uygulamasına yönelik olarak olumlu yansımalar görülmektedir (Tortop ve Dinçer, 2016; Nar ve Tortop, 2017). Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik devlet okullarında yapılan düzenlemelerin beklenmedik akademik başarısızlık noktasında etkisinin olabileceğini düşündürülebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerde olan beklenmedik akademik başarısızlık olgusu ile ilgili uygulamalara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve psikolojik durumları ile ilgili iyi bir rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Öğretmenler beklenmedik akademik başarısızlık konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun ortaya çıkmaması ya da tersine çevrilmesi için öğretim programlarının farklılaştırılması, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, ödev ve görevlerde seçim özgürlüğünün sunulması sağlanmalıdır.
- Aileler, beklenmedik akademik başarısızlık konusunda çocuklarına uygun pedagojik yaklaşım konusunda bilinçlendirilmeli ve eğitimlerden geçirilmelidir. Bilhassa aile otorite stilleri konusunda bilinçlendirilmeleri oldukça önemlidir.
- Beklenmedik akademik başarısızlığa etki eden diğer faktörlerin ortaya çıkarılması için nitel araştırmalar tasarlanmalı ve yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, D. M. (2006). *The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University. Ohio.
- 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.
- Bahçetepe, Ü. (2013). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler

◆ Saadet Yılmaz / Hasan Said Tortop

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Başlantı, U. (1999). Gifted underachievers and factors affecting underachievement. Master thesis. Boğaziçi University, Istanbul.
- 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 Of 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
- 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.
- 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: sosyo-ekonomik çözümleme, T.C. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- 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.
- 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.
- 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.
- İmamoğlu, M., & Tortop, H.S. (2017). "Gifted" Filmi Eleştirisi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 33-57.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*, Doktora Tezi, Ankara.
- Kelly, B. M. (2009). Educational enrichment: an extra program or essential method of instruction? *Ethos*, 3(2).
- 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.
- Leana-Taşcılar, 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.
- 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
- Mccall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: what do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: SAGE Publications 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.
- Morrow, W.R., & Wilson, R.C. (1961). Family relations of bright high achieving and underachieving high school boys. *Child Development*, 32, 501-510.
- Nar, B., & Tortop, H.S. (2017). Türkiye'de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 85-99.
- Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 259-275.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group achievers & underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22(4), 217-223
- Peterson, J., Ve Colangelo, N. (1995). Gifted achievers and underachievers: a comparison of 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

◆ Saadet Yılmaz / Hasan Said Tortop

- 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*, pp. 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.
- 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 zekâhılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- 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.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: program strategy and design*. New York: Teachers College Press
- Taşcılar, L. M. Z. (2014). İki kere farklı üstün zekâli ve yetenekli çocuklar. N. Baykoç (Editör), *Üstün; Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri* (ss. 189-214). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tortop H. S. (2018). *Üstün zekâhılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. İstanbul: Genç Bilge.
- Tortop, H.S. (2015). *Üstün Yetenekliler Üniversite Köprüsü Eğitim Programı ÜYÜKEP Modeli*. Düzce: Genç Bilge.
- Tortop, H.S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Akademik Başarısızlık Olgusunun... ◆

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.

Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon