



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK VE OLASI NEDENLERİ

DERLEME MAKALESİ

Ayşe GÖNÜLTAŞ¹, Serap EMİR²

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Büyükçekmece/İstanbul, ayse.gonultas@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4354-1723

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Büyükçekmece/İstanbul, emirserap@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4837-9959

Geliş Tarihi: 14.07.2021 **Kabul Tarihi:** 10.02.2022

Öz: Beklenmedik başarısızlık, bireyde mevcut olan performans ile beklenen performans arasında belirgin bir farkın olmasıdır. Bu çalışmanın amacı beklenmedik başarısızlığın tanımını yapmak ve beklenmedik başarısızlığın olası nedenleri üzerinde durarak aile ve eğitimcilere önerilerde bulunmaktır. Yapılan sistematik literatür taraması sonucunda ilk önce beklenmedik başarısızlığın tanımı yapılmış, sonrasında beklenmedik başarısızlığın olası nedenleri belirlenmiştir. Özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın etmenleri iki başlık altında toplanmıştır: Bunlar bireysel faktörler ve çevresel faktörlerdir. Bireysel faktörler, bireyden kaynaklanan nedenler, motivasyon (iç motivasyon-dış motivasyon) ve mükemmeliyetçilik (olumlu mükemmeliyetçi-olumsuz mükemmeliyetçi); çevresel faktörlerse aile, erken çocukluk dönemi ve okul olarak ele alınmıştır. Özel yetenekli öğrencilerde başarısızlığın oluşmasının en büyük nedenleri arasında bu öğrencilere uygun bireysel eğitim programlarının uygulanmaması, öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmaması yer almıştır. Bu çalışmada özel yeteneklilerin akademik başarısızlık nedenleri ve beklenmedik başarısızlığın çözüm yolları



incelenmiş, bu makalenin önleyici ve iyileştirici çalışmalar kapsamında ailelere, öğretmenlere ve alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

Anahtar sözcükler: Özel yetenekli öğrenci, beklenmedik başarısızlık, aile, okul, erken çocukluk, motivasyon, mükemmeliyetçilik.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılayın: Gönültaş, A. & Emir, S. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık ve olası nedenleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 177-211.



UNEXPECTED UNDERACHIEVEMENT OF GIFTED STUDENTS AND POSSIBLE REASONS

Abstract: Underachievement is a noticeable difference between the existing/current performance and the expected performance in the individual. This study aims to define underachievement and make suggestions to families and educators by emphasizing the possible causes of underachievement. In this systematic literature review, the definition of underachievement was made as the first step. Then, the possible causes of underachievement were explained and underachievement in gifted individuals was discussed. Underachievement in gifted individuals is grouped under two headings. These included individual factors and environmental factors. Individual factors were personal reasons, motivation (internal motivation-external motivation), and perfectionism (positive perfectionist-negative perfectionist). Environmental factors included family, early childhood, and school environment. Among the biggest reasons for the failure of gifted students were the lack of individual education programs suitable for gifted students, and teachers' and parents' lack of information about gifted students. In this study, the causes of academic failure of gifted students and the solutions for underachievement were examined. The results are expected to contribute to families, teachers, and literature within the scope of preventive and remedial studies.

Keywords: Gifted, underachievement, parent, school, early childhood, motivation, perfectionism.

Cite this article as: Gönültaş, A. & Emir, S. (2022). Unexpected underachievement of gifted students and possible reasons. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 177-211.



Giriş

Özel yetenekli bireyler genellikle üstün özelliklere sahip olan ve bütün zorlukları aşabilecek düzeydeki bireyler şeklinde tanımlandıklarından bu bireylerde düşük başarının olabileceği kabul edilmemektedir (Clark, 2002). Bu bireyler özel yeteneklere sahip olabilirler fakat onlar hakkında bütün zorlukların üstesinden gelebilecekleri şeklinde düşünmek hatalı bir düşünce yöntemidir. Düşük başarı tüm okul seviyelerinde, her zihinsel becerinin her düzeyinde, bütün etnik gruplarda görülebilir (Rathvon, 1996). Düşük akademik başarı, basit şekilde ele alındığında okul performansının beklenen düzeyden daha düşük olması şeklinde tanımlanabilir (Yaman ve Oğurlu, 2014). Dowdall ve Colangelo (1982) beklenmedik başarısızlığı; başarı ile potansiyel veya öngörülen başarı ya da potansiyel arasında tutarsızlık olduğunu aynı zamanda belirlenen ya da tahmin edilen potansiyeli geliştirmede veya kullanmada yeterli olmadıkları şeklinde tanımlamaktadırlar. Reis ve McCoach (2000) ise beklenmedik başarısızlığın kişinin entelektüel potansiyeline ve yeteneğine dayalı olduğunu bu yüzden beklenen başarı ile gözlemlenen akademik performans arasındaki tutarsızlık olarak tanımlamaktadır.

Bununla birlikte, beklenmedik başarısızlık ile düşük başarı aynı anlama gelmemektedir. Sak (2010) düşük başarı ile beklenmedik başarısızlık arasındaki farkı şu şekilde tanımlamaktadır: Düşük başarı, normun-ortalamanın altında olan bir başarı türü olduğundan düşük başarıyı belirleyebilmek için norm grupların ortalama başarı düzeyleri ile bireysel olarak gösterdikleri başarı düzeyleri karşılaştırılır. Beklenmedik başarısızlık ile düşük başarıyı bir tutmamak gerekir; bunun nedeniyse beklenmedik başarısızlıkta özel yetenekli öğrencinin sınıf ortalamasından daha yüksek başarı gösterebilmesidir fakat kendisinden beklenen düzeyde bir başarı gösterememesidir. Bu durumda beklenmedik başarısızlığı belirlemek için bireyin kendisi ile karşılaştırma yapılır.

Özel yetenekli öğrenciler, yüksek zekâyâ sahip olduklarından bu öğrencilerden yüksek performans beklenmektedir. Düşük başarıysa okulda gösterdiği performans düşüklüğüdür. Bu durumlar göz önüne alındığında yüksek yeteneğe sahip ama düşük akademik başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin düşük başarı gösteren öğrencilerle benzer yanları çok gibi görülse de özel yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran



şey, düşük akademik başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin sınıf başarısı için gerekli bilgiye sahip olduklarını gösteren testlerde yüksek puan almalarıdır (Schultz, 2005).

Clark (2002)'a göre beklenmedik başarısızlık, geçici beklenmedik başarısızlık ve kronik beklenmedik başarısızlık şekillerinde kendini göstermektedir. Geçici şekilde kendini gösteren beklenmedik başarısızlık belli bir süre devam eder ve daha sonra tamamen ortadan kaybolabilir ya da özel yetenekli öğrenciyi etkileyen bir durum karşısında kendini tekrarlayabilir (Reis, 1998). Bu tür başarısızlıklar genellikle birtakım istenmedik durumlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumlara örnek olarak derste öğretmenleri ile sorun yaşaması, yakın birini kaybetme, aile veya çevre ile ilgili problemler olabilir. Kronik beklenmedik başarısızlığınsa bir geçmişi vardır (Reis, 1998). Bu durumda başarısızlık devam eder ve kesintiler olmaz. Başarısızlık başladığı andan itibaren az ya da çok kendini göstererek devam eder ve kronik başarısızlık gösteren öğrencilerin çoğu bu durumu benimsemiş hatta bu durumun farkında bile değildir.

Özel yetenekli öğrencilerde görülen beklenmedik başarısızlık birey ve çevreden (aile, okul, öğretmen vb.) kaynaklanmaktadır (Freeman, 2011). Davis ve diğerleri (2011) beklenmedik başarısızlık gösteren özel yetenekli çocukların bununla doğmadıklarını, başarısızlık gösterme durumlarının sonradan öğrenilebilen bir davranış şekli olduğunu belirterek beklenmedik başarısızlığı engellemenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Özel yetenekli bireylerin neden başarısız olduklarını belirlemek önemlidir; bu yüzden uygulayıcılar özellikle başarısızlığın nedenlerini belirlemelidirler (McCoach, 2000). Özel yetenekli bireylerin var olan kapasitelerini hem içinde buldukları toplum için hem de kendileri için kullanmaları önemlidir. Bu açıdan başarısızlık durumunun nedenlerinin neler olduğu belirlenmeli ve erken müdahale yöntemleri kullanılmalıdır (Sak, 2010).

Beklenmedik Başarısızlığın Olası Nedenleri

Başarısızlık sadece çevresel faktörlerden kaynaklanmamaktadır, bireyde var olan kişisel özelliklerden de kaynaklanmaktadır; bu durumda başarısızlığı içsel ve dışsal birçok değişkenin ürünü olarak kabul edebiliriz (McNabb, 2003). İç faktörlere



bakıldığında bunlar bireyden kaynaklanan düşük çaba, gereken zamanın ayrılmaması, iç motivasyon, sosyal kabul isteği, düşük ya da aşırı yüksek öz beklentileri içerebilir (McNabb, 2003). Dış değişken olarak bireyin çevresinde bulunan aile, okul ve arkadaşları gösterilebilir. Çevresel etmenler arasında bireyin erken dönemde gösterdiği belirtiler ile aile ve eğitim hayatındaki gelişmeler yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde kendini göstermeye başlayan beklenmedik başarısızlık ileri dönemlerde büyük sorun hâline gelebilmektedir (McCoach, 2000). Erken çocukluk döneminde karşılaşılan bu sorunlar; çalışma alışkanlığının edinilmemesi (Campbell, 1996), öğrenme güçlüklerinin ve engellemelerin yaşanabilmesidir (Güneysu, 2005). Erken çocukluk döneminde kaliteli bir eğitim, çocuğun öğrenme performansını ve sosyal duygusal becerilerini artırır (Heckman, 2017). Güneysu (2005)'nin yaptığı çalışmada kaliteli eğitim alan okul öncesi dönemdeki çocukların okula devam etme ve okulda başarılı olma olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığa neden olan bireysel faktörlerin bulunduğu belirtilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde düşük benlik algısı, düşük özgüven, düşük özsaygı, (Lukasic vd.,1992; Baum ve ark ., 1995; McCoach ve Siegle, 2003), çevreye karşı güvensiz, karamsar olma, içine kapanık olma (Clark vd., 1988; Lukasic vd.,1992; McCoach, 2000), endişeli, itici ve gergin olma (Reis ve McCoach, 2000), agresif, saldırgan, tedirgin, dargın, alıngan, çaresiz veya üzgün olma (Puhr ve ark., 2019; Ziolkowski ve ark., 2019) ile antisosyal ya da asi olma (Clark vd., 1988) durumları; beklenmedik başarısızlığa neden olan faktörlerdir. Aynı zamanda aşırı düzenli, kurallara aşırı bağımlı olma ve alçak gönüllü olma beklenmedik başarısızlığın nedenleri arasındadır (Ogurlu ve Yaman, 2013).

Beklenmedik başarısızlığa neden olan diğer faktörlerse başarıyı dış etmenlere atfetme ve başarısızlık korkusudur (Reis ve McCoach, 2000;). Beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenciler genellikle ödevlerini tamamlayamamakta, iç denetim eksikliği yaşamakta, organize olamadıkları gibi dikkati akademik etkinliklere verememekte ve çalışmaya zaman ayıramamaktadırlar (Rimm, 1997). Öğrenciler ulaşamayacakları gerçek dışı hedefler belirlemekte (Clark, 2002), mükemmeliyetçi olmakta (Sak, 2010),



kendine yönelik aşırı titiz ve aşırı eleştirel olması (Reis ve McCoach 2000) gibi faktörler bulunmaktadır.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın ortaya çıkış şekli ya da bu durumun tetikleyicisi farklı olabilir. Beklenmedik başarısızlık sebeplerinin neler olduğunu anlayabilmek için farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler içinde gözlem ve görüşmeler olabileceği gibi araştırmacılar tarafından duruma uygun başka kriterler de belirlenebilir. Eğitimciler eğitim-öğretim sürecindeki boşluklar ile ilgilenirken, danışmanlar duygusal süreçler ile ilgilenmektedirler (Weiner, 1992). Aşağıdaki bölümde bireyin çevresinden kaynaklanan önemli faktörlerden biri olan aile yapısı ele alınmıştır.

Aile Yapısından Kaynaklanan Nedenler

Özel yetenekli bir çocuğa sahip olmak ailelerde farklı beklentiler oluşturabilir. Bazı ebeveynler farklı alanlarda hızlı gelişim ve sıra dışı gelişim gösteren çocuklarıyla ilgilenmek için kendini hazır hissetmeyebilir ya da özel yetenekli çocuğa sahip olmak ailelerde gerçek dışı, sağlıksız beklentiler de oluşturabilir (Leana-Taşçılar, 2021). Aileler tarafından özel yetenekli çocukların her alanda başarılı olabilecekleri kanısı oluşabilmektedir. Her bireyin kendine özgü özellikleri vardır; bu, özel yetenekli çocuklar için de geçerlidir. Örneğin matematik becerileri çok iyi olan bir öğrencinin müzik yeteneği yeterince iyi olamayabilir. Bu nedenle ailelerin özel yetenekli bireyler hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Özellikle de çocukları özel yetenekli aileler ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiği, çevrelerinde var olan olanaklar gibi konularda bilgi edindikleri zaman daha az karmaşa yaşayabilirler (Gür, 2017). Çocuğun mutlu olmasını toplumsal kurallardan bağımsız bir şekilde özgürce yaşama bağlayan ebeveynler, çocukların okulda daha rahat davranmalarına izin verebilirler, bu durumda çocuklar okul ortamında daha serbest hareket ettikleri için kurallara uyum sağlayamayan bireyler olarak okuldan uzaklaşabilirler (Leana-Taşçılar, 2021). Özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın nedenleri arasında aile ortamları, düzensizlik ve akademik performansta yetersizlik sayılabilir (Rimm ve Lowe, 1988).

Rimm (2006) yaptığı araştırmada akademik başarısızlık yaşayan özel yetenekli öğrencilerin %95'inin ailelerinde ebeveynlerden birisinin dersleri sıkı takip eden, diğer



ebeveyninse çocuğu aşırı kollayan bir görev üstlendiğini bulmuştur. Bu durumda Rimm (2006) okul ile ebeveynlerin karşılıklı iletişim içinde olmalarının çocukların başarılarını arttırabileceğini belirtmiştir. Ayrıca evde rollerin belirgin olmaması durumu; çocukta gerginlik, doyumsuzluk, sorumsuzluk gibi sorunlar oluşturmaktadır (Johansson, 2010). Evde var olan düzenin değiştirilmesi (Karaduman, 2013), belirli bir rutinin var oluşu, görev paylaşımı ve kararların demokratik bir şekilde alınması; özel yetenekli bireyde güven ortamını oluşturacağından daha başarılı bir akademik hayata da zemin hazırlayabilir.

Olszewski-Kubilius (2000) “Neden benzer zekâya sahip bireylerin bazıları başarılı oluyor da bazıları olamıyor?” sorusunu sorarak ailenin önemine değinir ve bu durumun özel yetenekli çocukların kabiliyetlerinin keşfedilip geliştirilmesine ya da geliştirilmemesine neden olduğunu belirtmektedir. Aile içinde iyi bir uyumun olduğu, duygularınve düşüncelerin açık bir şekilde ifade edildiği, tartışma ve çatışmanın belirli çerçeveler dahilinde çözüm odaklı olduğu yerlerde özgüveni yüksek bireyler yetiştiğini belirtmektedir. Clark (2002) yüksek başarı ve beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenci ailelerinin özelliklerini ele almıştır.

Clark (2002)’a göre yüksek başarı gösteren öğrencilerin aileleri çocukları ile ilgilenmekte ve çocukların gelişimleri için onlara fırsatlar sunmaktadır. Babaların çocukları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu ve çocuklarının destekleyicisi olduklarını, annelerininse bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler çocuklarının yüksek eğitim almalarını istemektedirler. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yüksektir ve çekirdek aile yapısına sahiptirler. Çocuklarıysa ya ilk çocuktur ya da tek çocuktur.

Clark (2002), beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin ebeveynlerine bağımlı olduğu, ebeveynleri olmadan hiçbir şey yapamadıklarını belirtmektedir. Babaların çocuklarını reddeden, çocuklara küçük direktifler ve uyarılar veren baskın bir kişi olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler çocuklarına ulaşamayacağı yüksek hedefler belirlemektedir. Ebeveynler çocukları desteklemezlerse çocuklarda derin sosyal ve duygusal problemler oluşmasına neden olurlar.

Öğrencilerin beklenmedik başarısızlık yaşamamaları için ailelerin ilgili, sorumluluk sahibi olmalarının yanında demokratik aile ortamını da benimsemeleri önem



arz etmektedir. Demokratik bir ortamda çocuklar söz hakkına sahip olduklarından düşünce ve fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebileceği gibi güvende olduklarını da hissedebilirler. Aileler, özel yetenekli çocuklara sunulan eğitim ortamlarının onların ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını takip etmeli ve gerekli durumlarda çocuklara gerekli olan zenginleştirme fırsatları sağlamalı, eğitim programı ile çocuğun ilgi, yetenek ve öğrenme motivasyonunu sağlamaya çalışarak okul ile iş birliği içinde olmalıdırlar (Webb, Gore, Amend ve Devries, 2016). Bu durumda ebeveynler çocuk üzerinde katı bir kontrol sağlamak ve onları değiştirmek yerine kendilerini ve iletişim şekillerini değiştirmelidirler. Böylece özel yetenekli çocuk, kendine dönük çarpık düşüncelerden ve etrafındaki etkilerden kurtularak yanlış benimsediği davranışlarını değiştirebilir (Rathvon, 1996).

Bu bölümde özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yönelik yüksek beklentilere girmesinden dolayı çocuğu yetişkin olarak görebilmekte ve onun tek başına her şeyi yapabileceğini düşünebilmektedirler (Clark, 1997). Bu durum da aile, özel yetenekli çocuğun kendisine ihtiyacı olmadığını düşünebilmekte ve aile dinamiğinde var olan sorunları görmezlikten gelebilme sorununu doğurmaktadır. Sadece aileler değil aynı zamanda okul ve öğretmenler de özel yetenekli öğrencilerden yüksek beklenti içinde olabilmektedirler (Winner, 1996).

Okul ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Özel yetenekli öğrenciler, beklenmedik başarısızlık yaşadıklarında onların okula olan ilgileri bitebilmektedir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin yaşantısını önemli derecede etkiler (Matthews, 2006) ve okul terkinin yaşanmasına sebep olabilir (Leana-Taşçılar, 2021). Okul, sadece başarısızlığın başlıca nedeni olarak görülmemeli; aynı zamanda başarısızlığın giderilmesine olanak sağlayacak bir ortam olarak da görülmelidir (Clark, 2002). Heller'e (1992) göre eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi ve öğretmenin kişiliği, öğrencinin sınıf içindeki başarısını etkileyen iki ana faktördür. Bu yüzden gerekli olan eğitim-öğretim ortamları özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve özel yetenekli öğrencilere eğitim verebilecek öğretmenlerle bu öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Heller, 1992). Baum, Renzulli ve Hébert'e (1995) göre özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik



başarısızlığın okullarda ortaya çıkışının dört nedeni vardır. Bunlar potansiyel ve duygusal meseleler (aileler ile ilgili problemler), sosyal ve davranışsal meseleler (ahlaki açıdan uygun olmayan akran grupları), öğrenciye uygun olmayan eğitim-öğretim ortamı, öğrencinin öğrenme yetersizliği ya da zayıf denetimdir.

Eğitim-öğretim sürecinde sınıf ortamlarında özel yetenekli öğrencilerin başarısızlıklarına yol açan nedenler arasında bireye olan saygı eksikliği, rekabete dayalı bir sosyal ortam, esnek olmayan kurallar, dış değerlendirmeye verilen önem ve ödüllendirmeyen bir eğitim süreci bulunmaktadır (Rimm, 1984). Rekabete dayalı eğitim-öğretim ortamlarında iç kaynaklı ödüllerin değeri düşürülerek dış kaynaklı ödüllere önem verilmesi, başarısızlığa neden olmaktadır (Van Boxtel ve Mönks, 1992). Hatalara ve başarısızlıklara, olumsuz beklentilere, ödüllendirmeyen eğitim sürecine ve gerçekçi olmayan hedeflere (Van Boxtel ve Mönks, 1992) sürekli yapılan aşırı vurgu, başarısızlığa sebep olabilir ya da başarısızlığı pekiştirebilir. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamında baskın olan öğretmene alan ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan, kendine güven duyulmayan ve kontrolü elinde tutmak isteyen kişidir (Clark, 2002). Clark (2002) çalışmasında özel yetenekli bireylerin başarısızlık durumuna neden olan öğretmenler ile başarılı olmalarına yardımcı olan öğretmen özelliklerini ele almıştır. Clark'a (2002) göre;

Başarısızlığa neden olan öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- Öğrenciler karşısında kendini üstün gösterirler.
- Üstünlüklerini muhafaza etmeye çalışırlar.
- Öğrencilere gerçekçi olmayan hedefler koyarlar.
- Öğrencileri tehdit eder, onlarla alay eder, onlara uyarılar verirler.
- Genelde soğuk ve mesafeli olurlar.
- Öğrenciye gerekli samimiyeti göstermez ve öğrencilerini pek benimsemezler.
- Kolaylığa kaçır ve derslerde öğrencileri meşgul edip zorlayacak şeyler sunmazlar.
- Tahmin edilebilir, alışılmış bir düzen koyarlar.

Başarılı olmalarına yardımcı olan öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- Özel yetenekli öğrencilerin göstermiş oldukları başarılarla değer verirler.



- İlkokuldan başlayarak çocukların algılarını geliştirebilmeleri için fırsatlar sunarlar.
- Her öğrenciyi biricik ve tek sayarak gelişimlerini düzenli takip ederler.
- İlgi-yeteneklerine göre eğitim-öğretim ortamlarını düzenleyerek öğrencilerin başarılı bir profil çizmelerine yardımcı olurlar.
- Öğrencilerin kendi beceri alanlarını (müzik, resim, spor gibi) geliştirmelerine fırsat verirler.
- Kişisel ve akademik konularda öğrenciler ile görüşmeler yaparlar.
- Ödevler için günlük-haftalık planlar oluştururlar.
- Değerlendirme sürecinde ilk önce öz değerlendirmeye fırsat verirler.
- Çocukların kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler (çalışacak yer veya özel ders gibi) ararlar.
- Okulda yapılan etkinliklere ebeveynleri de dâhil ederler.
- Öğrencilere gerekli olan rehberlik ve danışmanlık hizmetleri vererek özel yetenekli öğrencilere yardımcı olurlar.

Eğitim-öğretim sürecinde okul ortamında gerekli olan düzenlemeler yapılmadığı sürece öğrencilerde görülen beklenmedik başarısızlık davranışları değişmemektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapıldığında öğrencilerin düşük not alma, derse ilgisiz kalma veya okulu terk etme gibi davranışları kaybolabilmektedir (Matthews ve McBee, 2007). Özel yetenekli öğrencileri tanımayan, özel yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü davranışlarını bilmeyen öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygun bir program hazırlamakta zorluk yaşarlar (Baum, Renzulli, ve Hébert, 1995; Clark, 2002).

Clark (2002) başarısızlığın doğuştan olmadığını, sonradan öğrenildiğini, bu yüzden önlenemez olduğunu ve bunun için en iyi yolun başarısızlık daha ortaya çıkmadan önlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Her yıl ilköğretime başlayan özel yetenekli öğrencilerin %25-%75'inin eğitim-öğretim programlarında yer alan temel konuları çok iyi bilerek eğitime başlamaktadırlar ve mevcut eğitim-öğretim programlarındaki hedeflerin neredeyse tamamında pek zorlanmadan başarılı olmaktadır (Reis vd., 1993). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin ilk yıllarında fazla çalışmadan başarılı olma alışkanlığının, bu öğrencilerde sonraki senelerde görülen



başarı düşüklüğünün en önemli faktörlerinden birisi hâline geldiğini belirtmektedir (Schultz, 2005).

Erken Çocukluk Döneminden Kaynaklanan Nedenler

Özel yetenekli çocukların başarılı olabilmesi ve yeteneklerini gösterebilmesi için özellikle erken çocukluk dönemi önemli bir faktördür (Seligman, 1998; Wu, 2008). Doğumdan başlayıp ilkokulu kapsayan erken çocukluk döneminde neredeyse çocuk için gerekli olan desteğin önemli bir kısmını ebeveynler sağlar (Webb, Gore, Amend ve Devries, 2016). Özel yetenekli bir çocuğa sahip olan aile, çocuğunun ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve karşılayacağı konusunda bilgiye sahip olmayabilirler. Bu yüzden ebeveyn ve çocuk etkileşiminin yoğun bir şekilde yaşandığı erken çocukluk döneminde gerekli önlemlerin alınarak destek hizmetlerinin sağlanması, aile için önemli bir gerekliliktir (Afat, 2020). Clemons (2008) ebeveyn katılımını ve duyarlılığın doğrudan öğrenci başarısını etkilediğini bulmuş ve ebeveynlerin akademik başarı ve büyümeyi teşvik edici ev ortamı sağlamaları gerektiğini belirtmiştir.

Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin önemli amaçlarından bir tanesi, çocukta mevcut olan potansiyeli en üst düzeye çıkarmaktır. Bundan dolayı çocuğu iyi tanımak, yetenek ve ilgi alanlarını keşfederek gerekli eğitime bir an önce başlaması sağlanmalıdır. Özel yetenekli çocuklarda tanılama erken yaşlarda yapılmaya başlanmalıdır ve çocuğun bireysel eğitim programları ile kendisini gerçekleştirebilecek eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Dağlıoğlu, 2004). Tanılamanın zamanında yapılmaması ve çocuğa gerekli eğitim ortamlarının sunulmaması durumunda özel yetenekli çocuklar da zekâ ve yeteneklerini ortaya koyamayabilirler (Coleman, 2016). Bu durumun sebeplerini incelediğimizde özel yetenekli bir çocuğun erken dönemde diğer öğrencilere göre hızlı anlaması ve derslerin kolay gelmesinden dolayı ders çalışma isteklerinin olmaması gelebilmektedir (Çitil & Ataman, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin başarılarının ön koşulu olarak Campbell (1996) çalışma alışkanlığı edinme, kendini algılama, disiplin, güven duygusu ve destekleyici aile tutumlarını göstermektedir. Eğitimin ilk kademesinde ders çalışma alışkanlığı edinemeyen, öz düzenleme becerisi oluşmayan özel yetenekli öğrencilerde ilköğretimden ortaöğretim



kademelerine geçtikçe ve dersler zorlaştıkça ders çalışmaktan kaçınma, isteksizlik ve beraberinde beklenmedik başarısızlık gelebilir.

Kaplan (1990)'a göre özel yetenekli bireylerin okulun ilk yıllarda başarılı olabilmeleri için minimum çaba sarf etmeleri yeterli olabilir. Öğrenciler "yetenekliliğin" anında öğrenme, anlama, ustalık anlamına geldiğini ve olağanüstü başarının doğal olarak bireyi takip ettiği sonucuna varırlar. Ancak yıllar geçtikçe okul işleri daha zor hâle gelebilir bu durumda öğrencilerin yüksek not alabilmeleri için daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği ve verimli çalışma alışkanlıkları geliştirmediklerini keşfeder. Bu durumda öğrenciler artık yeteri kadar yetenekli olmadıklarını düşünebilir ve bunun sonucunda yeterli performansı gösteremeyerek beklenmedik başarısızlık yaşayabilirler. Reis ve Renzulli (2011) özel yetenekli öğrencilerin genellikle okul öncesi ve ilkökul yıllarında başarılı olmaları için gereken sıkı çalışma ve sarf ettikleri çaba düzeyinin daha düşük olduğunu bildirmiştir. Bu durumda ailelere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ailelerin özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerini, gelişimsel farkındalıklarını ve ihtiyaçlarını bilmeleri gerekir (Afat, 2020). Bunun yanı sıra ailelerin okul-öğretmen ile iş birliği içinde olmaları, çocuklarda mevcut olan potansiyeli en iyi şekilde kullanabilmeleri için onların eğitimlerini desteklemelidirler.

Özel yetenekli çocuklarda eğitim kademeleri ilerledikçe konular karmaşıklaşır. Düzenli çalışma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin konular karmaşıklaştıkça ders çalışma motivasyonları düşebilir. Bu durum çocuklarda strese neden olabilir ve stres öğrencilerin ilgi-yeteneklerini engelleyerek onları üstün özelliklerinden soyutlayabilir. Stres düşünmeyi gölgeler, gerekli olan motivasyonu azaltır ve karar vermeyi bozar. Unutkanlığa ve bir göreve keskin bir şekilde odaklanma yeteneğinin kaybına yol açar ve öğrencileri eleştiriye karşı aşırı duyarlı hâle getirir. Bu koşullar altında, daha az iyi performans gösterirler ve başarısızlıklarından dolayı daha fazla üzülürler (Kaplan, 1990).

Motivasyon

Öğrenme için motivasyon, son derece önemli bir konudur. Motivasyon amaca yönelik aktivitelerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreçtir (Schunk, Pintrich, ve Meece, 2008). Belirlenen amaç-amaçlara ulaşılabilmesi için bireyin ihtiyaç, uyarılma,



davranış ve doyum aşamalarından geçmesi gerekir (Aşıkoğlu, 1996). Birey ihtiyaçlarını belirleyerek harekete geçer, daha sonra ihtiyaca ulaşılması için itici bir güç ile uyarılır ve itici güç ile davranış meydana gelerek hedefe ulaşılır ve sonuçta doyum sağlanır (Leana-Taşçılar, 2021). Birey doyuma ulaştıktan sonra benzer davranışları sergilemede daha fazla gönüllü olur. Motivasyon, bireyin hedeflerini belirleyerek bu hedefler üzerine çalışmayı ve zaman ayırmayı içerir.

Çalışmalarda motivasyon ele alındığında öz yeterlik, ilgi alanları, hedefler, inançlar, değerler ve çevresel etkiler gibi bireyin kişisel özelliklerini içeren çok sayıda faktör bulunur (Clinkenbeard, 2006; Urdan, 2010; Wigfield ve Cambria, 2010). Özel yetenekli öğrencilerde yapılan araştırmalarda genel anlamda motivasyon ve bireyin öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde durulmaktadır. Motivasyonun alt kategorileri içindeyse iç motivasyon ve dış motivasyon kaynakları bulunmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002; Cambria, 2010; Clinkenbeard, 2012; Patrick vd., 2015). İçsel motivasyona sahip birey bir çalışmayı ya da etkinliği yaptığında bunun karşılığında ödül beklemeyeceği gibi kontrol mekanizmalarına da ihtiyaç duymaz (Reeve, 2002). Dışsal motivasyona sahip bireylerse kendilerini kontrol eden mekanizmalara ihtiyaç duyabilmektedir çünkü bir çalışmayı kendiliğinden yapamamaktadırlar (Vallerand, 1997). Bu durumlardan da anlaşılacağı gibi öğrenmeye yönelik motivasyonların çoğu, içsel ve dışsal motivasyon yapılarını içermektedir. İçsel motivasyon, bireyde ilgi, merak, öğrenmeyi öğrenme, bilme veya geliştirme arzusuyla yönlendirilen öğrenmedir (Arıkil ve Yorgancı, 2012). Dışsal motivasyon, iyi notlar, yüksek test puanları, yetişkinlerden olumlu onaylar veya ödüller gibi dış ödüllerin yönlendirdiği öğrenmedir (Ünal ve Bursalı, 2013). Bu durumda öğrenme içsel ve dışsal motivasyon ile gerçekleşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi motivasyon kaynaklarından yararlandığını bilmek ebeveyn, öğretmen ve rehber öğretmen için önemli bir bilgidir. Motivasyon kaynakları doğru zamanda ve doğru hedeflere yönelik kullanıldığında öğrencinin daha fazla motive olabileceği hedeflere daha hızlı ulaşılabilir. Eğer birey bir motivasyona sahip değilse bu durumda hedefe yönelik harekette bulunma isteğinden yoksun olabilir.

Csikszentmihalyi (1991), akış teorisinde içsel motivasyonu vurgulamıştır. Çalışmada çok zor bir görevin bireyde kaygıya yol açtığı gibi çok kolay bir görevinse



can sıkıntısına yol açacağını; bu durumda, öğrencinin ilgisini de çekebilecek bir görevin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin performansına yönelik ilgisini çekebilecek bir görev ya da proje verildiğinde bu, bireyde olumlu duygulara yol açabilir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda çok kolay olan görevler üzerinde çalışarak geçirdiklerinde, bir akış hâlinde olma veya herhangi bir içsel motivasyon biçimi deneyimleme olasılıkları düşük olur. Gottfried ve Gottfried (1996), özel yetenekli öğrencilerin (130 üzerindeki IQ ile tanımlanan) bir karşılaştırma grubuna göre akademik içsel motivasyon ölçeğinde önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını bulmuşlardır.

Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin küçük yaşlarda daha çok içten denetimliyen sınıf düzeyleri arttıkça motive olabilmek için dış faktöre ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Topçu ve Leana-Taşçılar, 2016). Ebeveynler ve öğretmenler, beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilere karşı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma eğiliminde olsalar da içten denetimli olan, yani iç motivasyona ve merakla sahip olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek olacaktır (Topçu ve Leana-Taşçılar, 2016). Eğitim sistemimizde genellikle öğrenciler birbirleri ile rekabet hâlinindedirler. Rekabet öğrencilerde motivasyonu artırırken performansın da artmasını sağlar (Hwang ve Chang, 2016). Dışsal motivasyonu tetikleyen bu durum öğrencilerde yüksek başarıları getirdiği gibi başarısızlığı da getirebilir. Rekabete dayalı olan bu durum çoğu öğrencide mükemmeliyetçi olma sonucunu doğurur.

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğe ulaşma çabası başarı ya da başarısızlığı etkiler mi? Mükemmeliyetçiliğin ayırt edici özelliği, tipik olarak, aşırı derecede yüksek standartlara ulaşmak için çaba göstermeyi içerir; ancak, bu hedeflere nasıl yaklaşıldığıyla ilişkili farklı motivasyonlar, davranışlar ve sonuçlar vardır. Hamachek (1978)'a göre mükemmeliyetçilik 'olumlu-normal' mükemmeliyetçilik ve 'olumsuz-nevrotik' mükemmeliyetçilik olarak iki biçimdedir. Olumlu mükemmeliyetçilik, görevleri tamamlamada mükemmellik için harcanan vicdani çabalarla karakterize edilirken, olumsuz mükemmeliyetçilik, kendilerine göre bir şeyleri yeterince iyi yapamadıkları için tatmin duygusunu yaşayamayanlar şeklinde karakterize edilir. Buna göre olumlu mükemmeliyetçi yapıdaki bireyler başarılarından zevk alabilir, başarısız ve kusurlu



durumlarda kendilerine yönelik daha esnektirler, ancak olumsuz mükemmeliyetçi bireyler hatalardan kaçınmakla meşguldür ve çabalarının yeterince iyi olduğunu asla hissetmezler (Hamachek, 1978). Stoeber ve Otto (2006) önerdiği kavramsal çerçeve içinde mükemmeliyetçiliği sağlıklı ve sağlıklısız mükemmeliyetçilik olarak belirlemiştir. Sağlıklı mükemmeliyetçiler yüksek hedefler koyarlar fakat bu hedefleri gerçekleştiremedikleri durumlarda kendilerine yönelik değerlerle anlamlandırmazlar. Yaptıkları çalışmalardan keyif alırlar ve çalışmanın iyi olması, onları mutlu eder. Sağlıksız mükemmeliyetçiler, kendilerine yönelik yetersizlik duygusunu hayatın her noktasında telafi etmek için çabalar. Kendilerini hiçbir zaman iyi hissetmeyeceklerinden dolayı bu yetersizlik duygusundan kurtulamazlar. Chan (2012) özel yetenekli öğrencilerle (5-12. Sınıflar) yaptığı bir çalışmada, sağlıklı mükemmeliyetçiler olarak sınıflandırılanların sağlıksız mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlara kıyasla mutluluk ve yaşam doyumunda yüksek puan aldığını bulmuştur. Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliği üç tip olarak tanımlamışlardır: kendine yönelik, başkasına yönelik veya sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek standartlara odaklanır; başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin diğerlerinden beklentilerini inceler ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, başkaları tarafından belirlenen standartların algılanmasını ele alır.

Klinik çalışmalar yapan kişiler ve uygulayıcılar, mükemmeliyetçiliğin özellikleri arasında yer alan erteleme, başarısızlık korkusu ya hep ya hiç gibi düşünce yapısı ve davranışların da başarısızlığa yol açabildiğini belirtmişlerdir (Adelson ve Wilson, 2009; Foster, 2007; Rimm, 2007). Reis ve McCoach (2000) çalışmasında özel yetenekli bireylerin başarısızlıktan korkma, kendi imajlarını korumak için zorlu deneyimlerden kaçınma, öz eleştirel veya mükemmeliyetçi gibi özellikleri incelediğinde bu inanç ve davranışların birçoğunun olumsuz mükemmeliyetçilik veya sabit zihniyet inançları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler, özellikle başarısız olacaklarına inandıklarında, kendilerine değer verme duygularını korumak için zor olarak algılanan bir derste ödevleri teslim etmeme ya da o ödevi hiç başlamama gibi kendini sabote etme davranışlarını kullanabilirler (Hill, Hall, ve Appleton, 2011). Hedeflerin gerçekçi bir şekilde planlanamaması ile görev veya sorumlulukların kişiye



göre yapılamayacak düzeyde olması görevlerden kaçınma ya da göreve hiç başlamamayı beraberinde getirebilir.

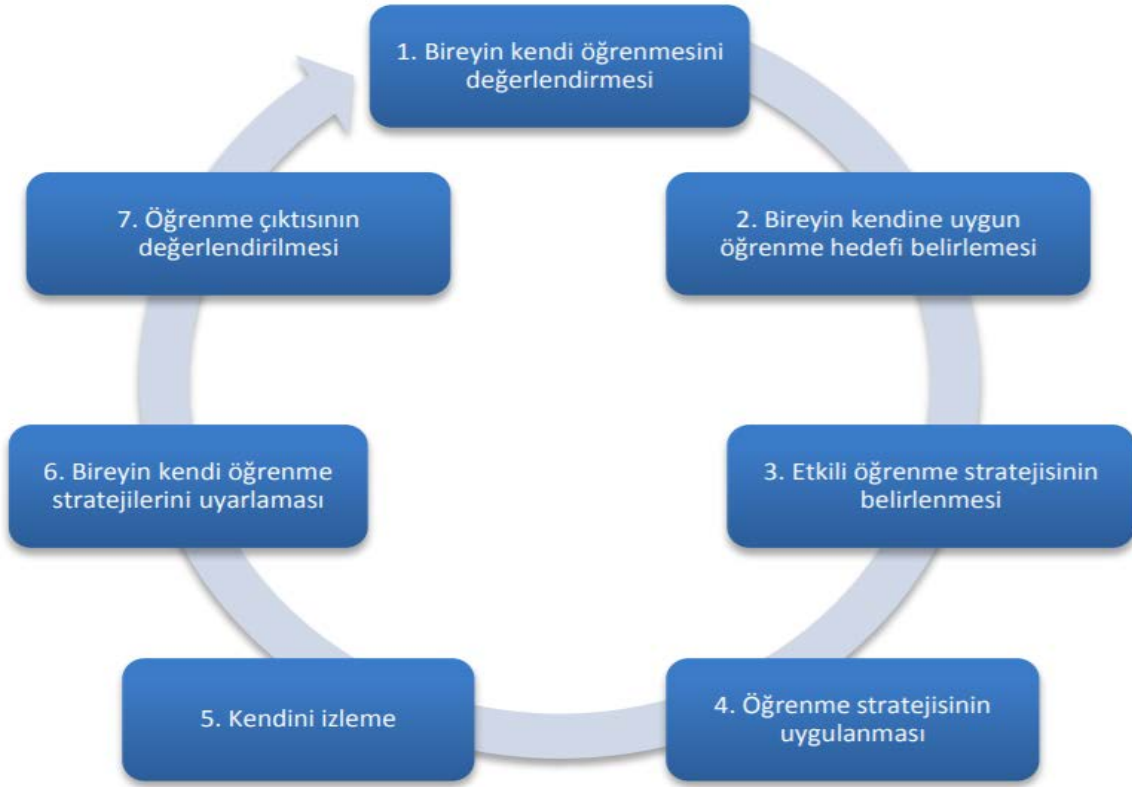
Özel Yetenekli Bireylerde Beklenmedik Başarısızlık ile Baş Etme

Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları genellikle özel gereksinimlerine göre belirlenir (Clark, 2002), bu da öğrencilerin aynı özellikleri göstermemesi, beklenmedik başarısızlık göstermelerinin farklı nedenlere bağlı olması çözüm yöntemlerini de karmaşıktır. Rehberlik ve öğretimsel müdahale programları beklenmedik başarısızlık ile baş etmek için en önemli yöntemlerdir (Leana-Taşçılar, 2021). Siegle ve McCoach (2013), bu iki yöntemin bir arada kullanılmasının verimli sonuçlar ortaya çıkaracağını savunmaktadırlar. Müdahale programlarından öz yeterlik ve öz düzenleme ile ilgili programların yapılmasının öğrenciler için yararlı olabileceği belirtilmektedir. Öz yeterlik, “bireyin çevresinde olan bitenler üzerinde etkili olabilecek bir şekilde bir davranışı başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inançtır.” (Bandura, 1994). Öz düzenlemeyse bireyin kuvvetli ve zayıf yönlerini bilerek bir plan doğrultusunda hedeflerine ulaşabilmesi için kendini organize etmesidir. Buna göre Ziegler, Stoeger, Vialle ve Wimmer (2012) yedi adımdan oluşan öz düzenleme döngüsü önermekte ve bu döngüye dayalı çalışmaların yapılmasının, öğrencilerde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Döngüdeki adımlar şunlardır (Akt. Leana-Taşçılar, 2021):

1. Bireyin kendi öğrenmesini değerlendirebilmesi, neleri bilip neleri bilmediğinin farkına varmasıdır.
2. Bireyin kendine uygun öğrenme hedefleri belirlemesi, neyi öğrenmek istediğine ya da ihtiyacı olduğuna karar vermesidir.
3. Etkili öğrenme stratejisini belirleyerek, öğrenmeyi hedeflediği konuları bu stratejileri kullanarak öğrenmesidir.
4. Öğrenme stratejilerini uygulamasını kapsamaktadır. Öğrenmeyi hedeflediği konuyu bir önceki adımda seçtiği stratejileri kullanarak öğrenmeye başlamasıdır.
5. Kendini izlemesi, bir başka deyişle kullandığı stratejilerin kendisi için uygun olup olmadığını takip etmesidir.

6. Bireyin kendi öğrenme stratejilerini uyarlaması, uygun olmayan kısımları kendi öğrenme stiline ya da yöntemine göre şekillendirmesidir.

7. Öğrenme çıktısının değerlendirilmesi, süreç içinde öğrenmeyi hedeflediği konuları öğrenip öğrenmediğini kontrol etmesi, uyguladığı stratejilerin ne kadarının işine yaradığını ne kadarının yaramadığını ve uyarlanması gerektiğini düşünerek öğrenme sürecini yeniden şekillendirmesidir.



Şekil 1. Ziegler ve diğerlerine (2012) göre Öz Düzenleyici Öğrenmenin 7 Adımlı Döngüsü (Akt. Leana-Taşçılar, 2021).

Çağlar (2004), beklenmedik başarısızlık konusunda; başarısızlığın nedenleri araştırılarak bu nedenleri ortadan kaldırmak için aile-okul-çevre ile gerekli olan iş birliğinin sağlanması gerektiğini belirtir. Nedenler belirlendikten sonra öğrencilere uzun süreli bir rehberlik programı hazırlanmalıdır (Oğurlu ve Yaman, 2013). Hazırlanan bu programa okul, aile, yakın çevrenin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede uzun süreli danışmanlık hizmeti verilmeli, özel yetenekli öğrencilere bireysel ve gerekli olan durumlarda anne-babalar ile grup terapisi yapılmalı, aile çocuk arasında iletişim becerileri geliştirilmelidir. Okullarda eğitim-öğretim ortamları düzenlenmeli ve özel



yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde zenginleştirilmelidir (Emerick, 1992; Reis ve McCoach, 2000).

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere katılabilmeleri için istekli olmaları gerekir. Bu istekliliğin sağlanabilmesi için kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmasına, etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmasına dikkat edilmelidir. Tüm bunlara dikkat edilmesine rağmen süreç başarısızlık ile sonlanabilir (Taşdemir ve Taşdemir, 2010). Motivasyon düşüklüğü çocukların başarısız olmasına neden olabilmektedir. Bu durumda ailelerin ve öğretmenlerin çocuklar için gerekli motivasyonu kazanmalarına yardımcı olmaları gerekir. Eğer aile ve öğretmenler gerekli desteği sağlamalarına rağmen çocukta başarısızlık devam ediyorsa profesyonel bir yardım almaları faydalı olacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığa neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunun sebebi bireylerin kendine özgü karakteristik özelliklerinin bulunması ve çevresel faktörlerdir. Beklenmedik başarısızlığa neden olan faktörler kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bir bireyde etkili olan durum diğer bireyde önemsiz olarak görülebilir. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerinden beklenen başarıyı gösteremediklerinde ya da gösteremediklerinde bu durum hem toplum için hem de bireyler için büyük bir kayıptır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bireylerin beklenmedik başarısızlık durumları göz önüne alındığında ya yüksek başarılı bir kişinin başarısında (beklenmedik) keskin bir düşüş ya da önceki başarıya dayalı olarak gerçekleşmemiş bir olumlu beklenti ortaya çıkabilir (Ziegler, Ziegler ve Stoeger, 2012). Bu durumda yüksek başarının kabul gördüğü noktaların neler olduğu ve beklenmedik başarısızlığın neden gerçekleştiği ya da başarıdaki düşüklüğün sebeplerinin neler olduğu durumlarına odaklanmak önemlidir. Bu çalışmada özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın genel tanımı verilerek olası birkaç neden üzerine genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmalarda özel yetenekli bireylerin strese bağlı nedenler içinde, yüksek akademik beklentiler, okul değişiklikleri (Kanlı, 2011), mükemmeliyetçilik (LoCicero, 2000), gelecek ile ilgili kaygılar, arkadaş ve aileleri ile olan ilişkilerinde



yaşanan güçlükler şeklinde belirlenmiştir (Peterson, 2009). Çakır (2014)'ın araştırmasında motivasyonun başarı üstünde etkisi olduğu bulunmuştur. Düşük motivasyonun sebeplerinden bir tanesi eğitim ortamlarının özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemesidir (Siegle ve McCoach, 2005; Padediadou ve Filippatou, 2013). Beklenmedik başarısızlık gösteren özel yetenekli öğrencilerin motivasyon özellikleri; hedef yönelimli, ilgi, yetenek, irade gibi motivasyonel yapıların eğitim-öğretim sürecine dahil edilerek öğrenci merkezli uygulamaların yapılması gerekmektedir (Emerick, 1992; Taylor, 2003).

Okula karşı olumsuz tutum, okula gitmede isteksizlik, eğitim programlarının özel yetenekli bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi durumların da başarısızlığa neden olduğu belirtilmiştir (McCoach ve Siegle, 2003). Emerick (1992), bazı öğrencilerin akademik başarısızlık nedenlerini resmî program müdahaleleri olmadan nasıl tersine çevirebildiklerini araştırmıştır. Yapılan nitel araştırmada, 10 öğrencinin başarısızlık nedenleri ve sonraki iyileşmeleri incelenmiştir. Öğrenci başarısızlığının tersine çevrilmesinde birkaç ortak faktörün rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Okul dışı etkinlikler, aile içi iletişim, çalışmalarda daha gerçekçi hedeflerin belirlenmesi ve öğretmen yardımlarının başarıyı olumlu etkilediği bulunmuştur. Yapılan farklı araştırmalarda ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin başarısızlık olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Colangelo vd., 1993; Reis vd., 1995).

Özel yetenekli bireylerde başarısızlığın kaynaklarını bireysel (stres, kaygı, motivasyon gibi) ve çevresel faktörler (aile-okul) oluşturmaktadır (Freeman, 2011). Özel yetenekli öğrencilerde başarısızlığın nedeninin belirlenmesi için ilk olarak başarısızlık tanısının konulması gerekir. Tanı konulduktan sonra başarısızlığın kronik mi yoksa geçici mi olduğu değerlendirilmelidir. Tanı konduktan sonra bunun neye bağlı olduğu araştırılmalı, beklenmedik başarısızlığı tersine çevirebilmek için alınacak önlemler ve yapılacaklar konusunda öğretmenler ile aileler yetkin olmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır (Karaduman, 2013).

Alan yazında özel yetenekli bireylerin beklenmedik başarısızlık göstermesine yönelik yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda beklenmedik başarısızlığa neden olan durumların bir arada olduğu çalışmaların özellikle



ülkemizde az sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmanın gelecek araştırmalara katkı sağlayacağı, eğitimciler ve ailelere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Öneriler

Özel yetenekli bireyler başarısızlık gösterdiklerinde özel yetenekli bireyleri bu problem ile baş başa bırakmamak gerekir. Bundan dolayı özel yetenekli bireyleri başarısızlığa götüren nedenleri bulmak, bu nedenleri ortadan kaldırmak için aile, okul, öğretmen ve başarısızlığa düşen öğrenci ile iş birliği yapmak gerekir. Aşağıda okul ve aileye yönelik öneriler yer almaktadır:

Okul

Okulda beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenciler için ilk yapılması gereken, başarısızlık ile ilgili tanılamamanın yapılması ve akademik literatürde beklenmedik başarısızlık durumu ile ilgili araştırmaların incelenmesidir (Baum, Renzulli ve Hébert, 1995). Eğitimciler beklenmedik başarısızlık konusunda bilinçlenmelidir. Etkili müdahale programları uygulanmalıdır (Weber ve Stanley, 2012). Baum, Renzulli ve Hébert'in (1995) yaptıkları 'Başarısızlığı Tersine Çevirmek: Sistemik Müdahale Olarak Yaratıcı Üretkenlik' çalışmasında uygulamanın yapıldığı yıl süresince öğrencilerin %82'sinin olumlu kazanımlar edindiği bulunmuştur. Müdahale programlarında bulunan stratejiler, eğitim-öğretim etkinlikleri içinde yer almalı ve öğrencilerin akademik becerilerine odaklanmalıdır (Ford vd., 1998; Reis ve Renzulli, 2004). Eğitim-öğretim dışı faaliyetler uygulanmalıdır (Karaduman, 2013). Yapılan etkinlikler özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı sunmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin yapıcı olmasına dikkat edilmelidir (Rathvon, 1996). Etkili dinleme, etkili soru sorma konusunda zorluk yaşayan öğrencilere yardım edilmelidir (Rathvon, 1996). Okul, öğretmen ve aile iş birliği içinde olmalıdır (Rathvon, 1996; Clark, 2002).



Aile

Aileye yönelik önerilerde ilk önce ebeveynlerin ev ortamını çocuğun gereksinimlerine göre düzenlemeleri (çocuğun kendine ait odasının, çalışma masasının, kitaplığının olması vb.) gerekmektedir (Clemons, 2008). Özel yetenekli bireyleri konu alan film, belgesel, dergi ya da kitaplar okunmalıdır (Hebert ve Olenchak, 2000; Milne ve Reis, 2000). Özel yetenekli öğrencilerle saygı çerçevesinde iletişim kurulmalıdır (Clark, 2002). Aile içinde iletişim güçlendikçe başarı da artmaktadır (Peterson, 2001; Zabloski ve Malacci, 2012). Öğrencilerin evde ve okulda yaptıkları etkinliklerle ilgilenilmeli ve kendilerini kanıtlamaları için çocuklara yardım edilmelidir (Clark, 2002). Çocuk kimse ile karşılaştırılmamalıdır (Clark, 2002). Çocuğun güçlü yönleri desteklenmeli, zayıf yönleri düzeltilmelidir (Karaduman, 2013). Aile okul ile düzenli görüşmeler yapmalıdır (Peterson, 2001), böylelikle aileler çocukların okulda neler yaptıklarını öğrenebilirler. Aileler okul rehber öğretmeniyle kendi çocukları için ulaşılabilir hedefler koyma ve yönlendirme konusunda çalışmalar yapmalıdır (Whitmore, 1985).

Araştırmacılar gelecek çalışmalarında; özel yetenekli tanısı konulmuş fakat beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilere gerekli müdahale programları uygulayabilir, başarısızlığın nedenleri ve düzeltilmesine yönelik detaylı araştırmalar yapabilirler. Başarısızlık yaşayan özel yetenekli öğrenciler üzerinde vaka çalışmaları ve nitel araştırmalar yapılabilir. Araştırmacılar çeşitli müdahale programlarının etkililiğini incelemek için gerçek yarı deneysel tasarımları kullanmaya çalışmıştır. Bunun yanında özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığa yol açan olası nedenlerden spesifik bir alan belirlenerek detaylı bir araştırma yapılabilir. Mükemmeliyetçilik üzerine yapılan birçok çalışma olmasına rağmen özel yetenekli bireylerin yaşadığı beklenmedik başarısızlıklar hakkında pek çalışma bulunmamaktadır. Mükemmeliyetçiliğin özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığa yol açtığına dair nicel ya da nitel çalışmalar yapılabilir. Türkiye’de özel yetenekli bireylerin erken çocukluk dönemi incelenerek yaşadıkları beklenmedik başarısızlık durumları boylamsal olarak çalışılabilir.



Kaynakça

- Adelson, J. L., & Wilson, H. E. (2009). Letting go of perfect: Overcoming perfectionism in kids. Waco, TX: Prufrock Press.
- Afat, N. (2020). Dinleyen ve dinlenen aile. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. İçinde (s. 257-289). Ankara: Nobel.
- Arıkıl, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Eko Ofset.
- Bandura, A. (Ed.) (1994) Encyclopedia of Human Behavior (Vol.4). NY: Academic Press.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Campbell, J.R. (1996), Early identification of Mathematics talent has long-term positive consequences for careercontributions. *International Journal of Educational Research*, 25 (6),497-522.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong gifted students. *Roeper Review*, 34, 224–233. doi:10.1080/02783193.2012.715333
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 81-100.
- Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted*. United States of America: Merrill Prentice Hall.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Clinkenbeard, P. R. (2006). Motivation and the gifted: Research versus practice. Paper presented at the biennial Wallace Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.



- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(2), 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 155-160.
- Coleman, M. R. (2016). Recognizing young children with high potential: U-STAR~PLUS. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 32-43. doi: 10.1111/nyas.13161
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-125.
- Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar [The reflection of the primary level gifted students' behavioral characteristics to the educational settings and the problems that may arise]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E. (2004). Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimleri. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G.A., Rimm, S.B., ve Siegle, D. (2011). *Education of The Gifted And Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. Plenum.



- Delcourt, M. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining, energy, interest and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 23-31.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N, (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179-184.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146.
- Ford, D. Y. Alber, S. R. ve Heward, W. L. (1998). Setting “motivation traps” for underachieving gifted students. *Gifted Child Today Magazine*. 21(2).
- Foster, J. (2007). Procrastination and perfectionism: Connections, understandings, and control. *Gifted Education International*, 23, 264–272. doi:10.1177/026142940702300307.
- Freeman, J. (2011). *Psychology for the sake of the environment*, İn Mendonca, A., Cunha, A, & Chakrabarti, R. (Eds.) Dordrecht: Springer.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179 – 183.
- Güneysu, S. (2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. AÇEV Toplantı Raporu.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.



- Hebert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 196-207. doi.org/10.1177/001698620004400307
- Heckman, J. J. (2017). The Heckman Equation. *The Heckman Equation*. <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation>.
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98–101. doi:10.1037/0021-843X.100.1.98
- Hill, A., Hall, H., & Appleton, P. R. (2011). The relationship between multidimensional perfectionism and contingencies of self-worth. *Personality and Individual Differences*, 50, 238–242. doi:10.1016/j.paid.2010.09.036
- Hwang, G., & Chang, S. (2016). Effects of a peer competition-based mobile learning approach on students' affective domain exhibition in social studies courses. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1217-1231.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 103-121.
- Kaplan, L.S. (1990). Helping Gifted Students with Stress Management. S. Berger (Ed.). Flyer File on Gifted Students. Reston, VA: Council for Exceptional Children Digest.
- Karaduman, G. B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
- Karaduman, G. B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
- Kerr, B. Christensen, P. Maxey, J. (1993). „A Comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers. *Gifted Child Quarterly*. National Association for Gifted Children. Reprinted with Permission.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2020). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel.



- Leana-Taşcılar, M. Z. (2021). Beklenmedik düşük başarı ve okul terki gösteren özel yetenekli öğrenciler. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimleri*. İçinde (s.225-239). Ankara: Pegem Akademi.
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2021). Özel yetenekli öğrencilerde motivasyon ve çalışma disiplini. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimleri*. İçinde (s.105-120). Ankara: Pegem Akademi.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.
- 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.
- Matthews, M. S. ve McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.
- Matthews, M. S. (2006). Gifted Students Dropping Out: Recent Findings from a Southeastern State. *Roeper Review*. 28 (4), 216–223.
- Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2020). Parenting Gifted Children. *Critical Issues and Practices in Gifted Education: A Survey of Current Research on Giftedness and Talent Development*.
- McCoach, D. B. (2000). *The school attitude assessment survey-Revised (SAAS-R)*. Unpublished instrument.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 44-154.
- McNabb, T. (2003) Motivational issues: Potential to performance. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed. Pp. 417-423). Boston, MA: Pearson Education.



- Montgomery, D. (2009). Nature and identification of underachievement. In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers*. UK: Wiley-Blackwell Publications.
- Ogurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2013). Guidance needs of gifted and talented children's parents. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2013, 3(2), 81-94.
- Olszewski- Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23(2), 65-71.
- Padediadou, S., & Filippatou, D. (2013). Introduction. In S. Pantediadou & D. Filippatou (Eds), *Differentiated Instruction: Theoretical approaches and educational practices (pp. 13-26)*. Athens, GR: Pedio [in Greek].
- Patrick, H., Gentry, M., Moss, J., & McIntosh, J. (2015). Understanding gifted and talented adolescents' motivation. In F. Dixon & S. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (2nd ed., pp. 185-210). Prufrock Press.
- Peterson, J. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-250.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Puhr, A., Ruud, E., Anderson, V., Due Tønnesen, B. J., Skarbø, A.-B., & Andersson, S. (2019). Self-reported executive dysfunction, fatigue, and psychological and emotional symptoms in physically well-functioning long-term survivors of pediatric brain tumor. *Developmental Neuropsychology*, 44(1), 88-103.
- Rathvon, N. Ph. D. (1996). *The Unmotivated Child*. Simon and Schuster: USA.
- Reeve, J. (2002). "Self-Determination Theory Applied to Educational Settings". In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 183–203). New York: University of Rochester.
- Reis, S. M. (1998). Underachievement for some-dropping out with dignity for others. *Communicator*, 29(1), 1, 19-24.



- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2011). Challenging gifted and talented learners with a continuum of research-based interventions strategies. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 456–482). New York, NY: Oxford University Press.
- Reis, S. M., Hebert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph 95120). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., Purcell, J. H., Rogers, J. B., ve Smist, J. M. (1993). Why not let high ability students start school in January? *The curriculum compacting study*. Research Monograph 93106. <http://eric.ed.gov/?id=ED379847>.
- Renzulli, J. S., and Gubbins, E. F. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.
- Rimm, S. (1984). Underachievement . . . or if God had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. *Gifted Child Today*, 31, 26-29.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23, 114–121. doi:10.1177/026142940702300305
- Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. *Handbook of gifted education*, 2, 416-434.
- Rimm, S. B. (2006). *When gifted students underachieve: What you can do about it*. PRUFROCK PRESS INC.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.



- Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri*. Baskı, Maya Akademi Yayınevi, Ankara.
- Schultz, B. H. (2005). Gifted underachievement: oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28(2).
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, M. L. (2008) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Seligman, M. E. (1998). The gifted and the extraordinary. *The American Psychological Association Monitor*, 29(11), 2.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., Mann, R. L., Greene, M., & Schreiber, F. (2006). *A study to increase academic achievement among gifted underachievers*. In Poster presented at the 2006 Institute of Education Sciences Research Conference, Washington, DC.
- Siegle, D., ve McCoach, D. B. (2013) Underachieving gifted students. In C. M. Callahan ve H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 377-388). NY: Ruetledge.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New York: Teachers College Press.
- Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 471-503.



- Taylor, S. (2003). *Your top students: Classroom strategies that meet the needs of the gifted*. Portland, ME: Stenhouse Publishing.
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi.
- Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 92-108). Lawrence Erlbaum.
- Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 5*, 7-16.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic.
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescence, 21(2)*, 169-186.
- Webb, J., Gore, J. L., Amend, E. R. & DeVries, A. R. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar Uzmanlar ve Aileler İçin El Kitabı* [Handicapped Children for Experts and Families]. (B. Uyaroglu & B. Bulbun Akti, Trans.) Ankara: Ani.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Whitmore, J. R. (1985). Underachieving Gifted Students. ERIC Digest. <http://eric.ed.gov/?id=ED262526>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30(1)*, 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Yaman, Y., & Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hayef Journal of Education, 11(2)*, 1-21.



- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W., & Wimmer, B. (2012). Diagnosis of self-regulated learning profiles. *Australian Journal of Gifted Education*, 21 (2), 62-74.
- Ziegler, A., Ziegler, A., & Stoeger, H. (2012). Shortcomings of the IQ-based construct of underachievement. *Roeper Review*, 34(2), 123-132.
- Ziolkowski, N., Kitto, S. C., Jeong, D., Zuccaro, J., Adams-Webber, T., Miroshnychenko, A., & Fish, J. S. (2019). Psychosocial and quality of life impact of scars in the surgical, traumatic and burn populations: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 9(6), Article e021289.



Summary

Underachievement is defined as the difference between an individual's current performance and observed performance. This difference can be disappointing as it is an unexpected situation for families and teachers. Underachievement is the failure of the child's existing performance. This should not be confused with underachievement. While students who fail score below the average range, students with underachievements can get average or above average grades. Underachievement manifests itself in two ways. These are temporary underachievements and chronic underachievements. In temporary underachievement, the student encounters a certain situation (e.g., death of a close person, inability to adapt to school, not getting along with the teacher). Whereas chronic underachievement is a learned situation and continues without interruption.

Gifted students experiencing underachievement are affected by internal and external factors. Internal factors may include reasons arising from the individual, motivation, perfectionism, desire for social acceptance, and low or high self-expectations. External factors, on the other hand, may include environmental factors originating from the family, school, and work habits that cannot be acquired in early childhood. In this study, among the possible causes of underachievement, the focus was on the personal characteristics of gifted individuals, family structures, problems arising from early childhood, problems arising from school and teachers, motivation, and perfectionism.

Gifted students have unique individual characteristics due to their special talents. Underachievement may result from the personal characteristics of gifted individuals. These include child's self-acceptance, maladaptive behaviors at school and in the classroom, lacking in social skills, fear of failure, attributing success to external factors, lack of study skills, lack of internal control and motivation, inability to be organized and flexible, and setting unrealistic goals.

Another reason for failure in gifted individuals is about the family. These may include the family not accepting the gifted child, expecting the child to behave like an adult, wanting them to be the best in class, and expecting them to easily adapt to the



social environment. Some families may not consider their gifted child as a typical child and may expect them to do many things at once. For example, they may think that they fully support their child's development by sending them to a guitar course right after the lesson, to a part-time job after the guitar course, and then to a sports event. The most important factor that some families may forget is that gifted children are not very different from any other child.

One of the environmental factors that may cause underachievement is early childhood period. In childhood, children start to build skills including self-efficacy, self-regulation, to focus on and complete a job, time management, and putting energy into a job with the support of the family. Parents should have the knowledge to develop these skills in the gifted children. By knowing the individual characteristics and needs of a child, necessary support can be best provided. The first years of primary school is the last period of early childhood and families cooperate with the school, teacher, and close environment to better assist their gifted children

The most striking reason among the reasons arising from the school and the teacher is that the unique characteristics of the gifted students in the school environment are not known by the school staff. In addition, teachers expect these students to have a high performance in every subject. Teachers who teach gifted students should first know the individual characteristics of the students and prepare individual programs for their interests, needs, and abilities.

Motivation is a process in which goal-oriented activities are initiated with passion, and lack of motivation may cause underachievement. Motivation is discussed as intrinsic motivation and extrinsic motivation. In extrinsic motivation, students constantly expect a reward. Intrinsic motivation is the individual's feeling that every work is valuable and a pleasure. In particular, it is necessary to develop internal motivation in a student. A student with high internal motivation tends to like his work and does not expect any reward out of it.

One of the typical characteristics of gifted students is perfectionism. Perfectionism may be a positive or negative. Positive perfectionism is characterized by striving for excellence in completing tasks. Negative perfectionism is characterized in



those who cannot experience satisfaction because they cannot do things well enough for themselves, avoid making mistakes, and feel that their efforts are not good enough. To understand the reasons for perfectionism, students' behaviors may be observed and they can be interviewed.

As a result, underachievement is a situation that every individual can experience at times in life. What is important is to learn how to reverse this situation. In working on the underachievement of gifted individuals, it is necessary to determine the reasons for the underachievement and take an act on time by using intervention methods.