



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Özel Eğitimin Üstün Yetenekli Çocuklar Üzerinde Benlik Algısına Etkisi

The Effect of Special Education on Self-Perception on Gifted Children

Ahmet BİLDİREN^a

^aAdnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Aydın, Türkiye

Öz

Bu araştırma özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısı üzerinde etkisini araştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezinde özel eğitim alan 26 ve tanılanmış ancak özel eğitime başlamamış 26 üstün yetenekli çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 30'u kız, 22'si ise erkektir. Benlik algısının araştırılması için Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Üstün yetenekli çocukların benlik algısı ile özel eğitim alma durumları arasındaki ilişki Mann Whitney U-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarının özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Abstract

This study has been planned for examining the impact of special education on the self-perception of gifted children. The sample group of the study is comprised of 26 gifted children receiving special education at the İzmir Sıdika Akdemir Science and Art Center and 26 gifted children who have been identified but who have not yet started special education. Of the children, 30 are female and 22 are male. Piers Harris Self-Concept Scale was used for examining self-perception. The relationship between self-perception of gifted children and their status of receiving special education has been examined via Mann Whitney U-Test. It was determined as a result of the study that the Piers Harris Self-Concept Scale scores of gifted children who are not receiving special education was higher at a statistically significant level in comparison with those of gifted children receiving special education ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler

üstün yetenekli çocuklar
özel eğitim
benlik algısı

Keywords

gifted children
special education
self-perception

Extended Summary

1. Introduction

Even though it is known that special education applications for gifted individuals provides significant advantages such as the monitoring and improvement of talent and increasing the quality of education (Freeman; 1997; Gross, 2002; Sankar–DeLeeuw, 2002; Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar 1986; Siegle & McCoach, 2005; Van Tassel-Baska, 1992); it is also stated that there are also various disadvantages such as the establishment of perfectionism and decrease of self-perception (Marsh, Hau & Craven 2004). Discussions are ongoing whether special services are required for gifted children both in Turkey and abroad for providing these advantages in the best possible manner. Can gifted children be successful without programs for the gifted? It has been determined in biographic and autobiographic literature that individuals with extraordinary successes have received special education (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002). However, it is difficult to make a generalization about this issue.

While the understanding that gifted children should receive special education is dominant in literature, there are also various comments regarding the possibility of that children may be affected adversely. Marsh, Hau, and Craven (2004) indicate that self-perception of gifted children may decrease due to the reverse impact when they are grouped together. This reverse impact is encountering other gifted children. They have to adapt to a new reference environment with this encounter and cope with uncertainties regarding their academic standing (Burlinson, 2005). Difficulties in coping with a new reference environment may have adverse impacts on the self-perception of gifted children. It has been put forth in recent studies that the self-perceptions of gifted children receiving education in a similar performance group are lower in comparison with gifted children receiving education in different performance groups (Jackman, Wilson, Seaton, & Craven, 2011).

Studies have put forth that the concept of self may have an impact on factors such as course selection, long term educational goals, educational gains and academic success (Guay, Lorose, & Boivin, 2004; Marsh & Craven, 2006). The concept of self is very important for both educational gains and academic success when gifted children who shall be the scientists, leaders and artists of the future are in question. Gifted children in Turkey receive special education at the Science and Art Centers in Turkey outside of the school hours as a support for their education. However, there is a need for studies on the impact of this education on self-perception. No study was determined in national literature on the self-perception of children who do and do not receive special education. Therefore, the purpose of this study was to examine the impact of special education on the self-perception of gifted children.

2. Method

Survey model was used in this study carried out for examining whether the self-perception of gifted children varies with special education (Büyükoztürk, 2007). The population of the study was comprised of gifted children enrolled at primary schools in the city of Izmir. The study group was comprised of a total of 52 children identified as gifted at the İzmir Sıdıka Akdemir Science and Art Center (BİLSEM) determined via random assignment. Of the gifted children, 26 have received special education at BİLSEM for 1 year, whereas the remaining 26 have been identified but have not yet started to receive education. Of the children included in the sample group, 30 were female (57,7%) and 22 were male (42,3%). Age average of the children was 9,6. Twenty four children were in the 3rd grade (46,2%) and 28 were in the 4th grade (53,8%). Self-perception of the children was measured via Piers Harris Self-Concept Scale developed by Piers and Harris (1969) which was adapted into Turkish by Öner (1996).

3. Results

A statistically significant difference was determined as a result of the study between the self-perceptions of gifted children who do and do not receive special education ($U=98,50$, $p<0.05$). It can be observed when the mean rank values are taken into consideration that the self-perception values of children who do not receive special education are higher in comparison with those of the gifted children who do receive special education. It can be stated based on this finding that special education plays a role in decreasing self-perception of gifted children.

A statistically significant difference was determined between the Piers Harris Self-Concept Scale sub-tests of happiness ($U=180$, $p<0.05$), anxiety ($U=251$, $p<0.05$), behavior and conformity ($U=162$, $p<0.05$), physical appearance ($U=220$, $p<0.05$) and mental and school status ($U=166$, $p<0.05$), while no statistically significant difference was determined with the popularity ($U=291$, $p>0.05$) sub-tests.

4. Discussion and Conclusion

It has been set forth in studies carried out in different cultures that separating gifted children for special education has an adverse impact on their self-perception (Marsh & Craven, 2002; Marsh et.al., 2008). However, different studies put forth positive impacts of special education on the self-perception of gifted children. Metin and Kangal (2012) examined the self-perception of gifted children receiving education at the Science and Art Center and put forth as a result of the study that the self-perception of gifted children is high due to the special education they have received. However, only gifted children receiving special education have been examined in this study. In addition, it was determined in various studies on education programs for gifted children that academic self-perception decreased only for a short period of time or that it did not decrease at all (Dai & Rinn, 2008). Even though the decreases in self-perception are not distributed equally over time, they appear distinctively after a short time following the transition of children from a reference group of lower skills to a reference group with a higher skill level. Preckel and Brüll (2008) carried out a longitudinal study in which it was determined that the self-perceptions of students decreased during the years after students were transferred from a normal level primary school to a secondary school organized based on skill level.

Transferring gifted children from a normal class to a harder class with higher average skill or success level changes the reference framework. In addition, transferring to a new environment results in a transition period. Gifted children will most likely be forced to adapt to new procedures, new classmates and a more difficult curriculum in a more competitive environment when they are grouped according to their skill levels in the new education environment. Thus, the students have to cope with uncertainties regarding their academic standing during this transition period (Marsh, 2003). Children diagnosed as gifted at the Science and Art Center are separated from their own classrooms and receive special education together with gifted children from other schools. It can be stated that self-perception is decreased as a result.

1. Giriş

Benlik, bireyin kişiliğinin temel noktasıdır (Thompson & Goodman, 2011). Benlik algısı ve benlik saygısı benlik kavramının önemli alt başlıklarıdır (Nelson-Jones, 1995). Benlik algısı kişinin kendisi hakkında yaptığı ve sürdürdüğü değerlendirme, uygun ve uygun olmayan tutum ve davranışları ifade etmekte ve insanların kendilerinin yeterli, başarılı, önemli ve değerli olduklarına dair inançlarına işaret etmektedir (Super, 1970). Benlik saygısı, psikolojik sağlık için esastır. İnsanları diğer canlılardan ayıran temel etkenlerden birisi “kendi farkındalığı”dır; yani bir kimlik oluşturmaya ve oluşturduğu kimliğe bir değer atfetmesidir (Yörüköğlu, 1984).

Benlik algısı kişinin kendine yönelik algısını etkiler ve kendini kabul eden birey kendine yönelik daha gerçekçi ve daha somut değerlendirmelerde bulunur (Çivitçi, 1998). Aksi durumda ise düşük benlik algısı, eleştirilme korkusunu ve sosyal fobiyi beraberinde getirir (Savaşır, Boyacıoğlu, & Kabakçı 1996). Bireylerin kendilerini başarılı görmesi ve davranışlarının farkına varması için olumlu benlik algısına sahip olması gerekir. Birey davranışları ile ilgili farkındalık geliştiremezse olumlu benlik algısı geliştirmesi zorlaşır (Altıntaş & Gültekin 2005). Araştırmalarda benlik algısıyla diğer değişkenler arasındaki ilişkiler geniş biçimde incelenmiştir. Düşük benlik algısının düşük yaşam doyumu, kaygı, dışsal kontrol odağı, depresyon ve yalnızlık ile ilişki gösterdiği bulunmuştur. Yüksek benlik algısı olan çocuk ise başarılarını büyük ölçüde kendi emeği ve becerisi olarak görmektedir. Kendi kontrol duygusunu hissetmekte ve başarısızlığa uğradığında daha iyisini yapmak için motive olmaktadır. Değişiklikler yapmaya ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyduğunun farkına vararak, hatalarını kabul etmekte ve başkalarını suçlamaktan kaçınmaktadır (Yörüköğlu, 1984).

Benlik algısı bireyin kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin tümünü kapsar ve bu da çocukluktan itibaren çocuğun özgüvenini ve dışadönüklüğünü belirler. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk kendisine ulaşılabilir hedefler koyar ve kendisini bu hedeflere ulaşabilecek yeterlilikte bir birey olarak algılar (Yavuzer, 2004).

Çocuğun kendini yeterli hissetmesi tüm çocuklarda olduğu gibi üstün yetenekli çocuklar için de önemlidir. Çünkü erken yaştan itibaren, normal gelişim gösteren çocuklara göre birçok farklılıklar gösteren üstün yetenekli çocukların (Clark, 2002; Manning, 2006; Renzulli ve diğ., 2002), var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılması için olumlu benlik algısına sahip olmaları gerekir (Hoge & Renzulli, 1993).

Olumlu benlik algısının oluşması diğer çocuklarda olduğu gibi (Argyle, 2017), üstün yetenekli çocuklarda da oluşması aile, çevre ve eğitim gibi birçok faktöre bağlı olması olasıdır. Özellikle özel eğitimin verilme tarzı üstün yetenekli çocukların benlik algısı için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Karnes & Wherry, 1981). Ancak bu da beraberinde özel eğitim hizmetlerinin üstün yetenekli çocukları sosyal ve duygusal alanda nasıl etkileyebileceği ve gerekliliği konusunda birçok tartışmayı beraberinde getirmektedir.

Üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim uygulamaları, yeteneğin izlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması noktasında önemli avantajlar sağlamakla birlikte (Van Tassel-Baska, 1992); psiko-sosyal açıdan mükemmeliyetçiliğin yerleşmesi, benlik algısının düşmesi gibi bir takım dezavantajları beraberinde getirdiği belirtilmektedir. (Marsh, Hau & Craven 2004). Bu avantajların en uygun şekilde sağlanabilmesi için Türkiye’de ve yurtdışında üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere ihtiyaç duyulup duyulmadığı tartışması yapılmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar üstün programları olmadan da başarılı olabilirler mi? Biyografik ve otobiyografik alan yazında olağanüstü başarılar elde etmiş bireylerin özel eğitim olarak bunu ortaya koydukları tespit edilmiştir (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002). Ancak bu konuda bir genelleme yapmak zordur.

Özel eğitim gerekliliği, homojen yetenek gruplarının, yoğunlaştırılmış öğretim programlarının başarısı meta-analitik araştırmalar ve bireysel çalışmalarla ortaya konmuştur. Fiedler, Lange, & Winebrenner (2002) üstün yetenekli çocukların özel hizmetler almadan da başarılı olabilecekleri görüşüne karşı çıkmıştır. Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar (1986), üstün denekler üzerinde yaptıkları çalışmalarda, özel eğitimin üstün yetenekli grubun öğrenme yaşantısı üzerindeki önemini ortaya koymuşlardır. Üstün deneklerle az zamanda çok verim sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu belirlenmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan programlara dâhil edildiğinde, potansiyellerini zorlayacak bir uygulamayla karşılaşmadığından dolayı üstün yetenekli çocukların performanslarının artmayacağı birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Freeman; 1997; Gross, 2002; Sankar-DeLeeuw, 2002; Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar 1986; Siegle & McCoach, 2005). Bununla birlikte üstün yetenekli olmasına rağmen erken çocukluk döneminde tanılanmamış üstün yetenekli öğrencilerin okulda duygusal ve sosyal nedenlerden dolayı bocalama yaşadıkları tespit edilmiştir (Akarsu, 2001; Gubbins ve diğ., 2002; Siegle & McCoach, 2005). Tanı almasına rağmen küçük yaşta üstün yetenekli öğrencilerin ortalama yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflara yerleştirilmelerinin, onların sıkılıp bunalmalarına ve motivasyonlarının azalmasına neden olduğu da savunulmaktadır (Gross,1999). Bu durum 1993 yılında Ulusal Mükemmellik Raporu Amerika Yetenek Gelişimi çalışmasında ele alınmış ve üstün yetenekli çocukların tüm yeteneklerini geliştirebilmeleri için okul tarafından sağlanamayan özel eğitim hizmetini almaları gerekliliği ortaya konmuştur (U.S. Department of Education, 1993).

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören üstün yetenekli çocukların, okul programları kendi performans düzeylerine ve ilgi alanlarına göre düzenlenmediği için uyum, başarısızlık ve ilgisizlik sorunları yaşayabildikleri ortaya konmaktadır (Gross, 1999). Bu nedenle üstün yetenekli çocuklara yönelik farklılaştırma, hızlandırma, gruplama, ayırıştırma adı altında çeşitli eğitim modelleri geliştirilmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim uygulamalarında öne çıkan ilk uygulama *ayırıştırma* olarak adlandırılmaktadır. Ayrıştırma üstün yetenekli çocukların ayırıştırılarak bir eğitim kurumunda eğitime alınması olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003). Passow (1982) üstün yetenekli çocukların yeteneklerinin artırılabilmesi için ayırıştırmanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu önem eğitimcilerin uygulama düzeyine bağlanmaktadır. Akarsu (2004) ve Coleman & Gallagher (1995) ayırıştırılmış öğretim için eğitimcilerin uzman, yaratıcı ve profesyonel olmaları gerektiğini, Danielson (1996) da ayırıştırmanın öğretmenin profesyonelliğiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim alma gerekliliği anlayışı alan yazında baskınlık gösterse de çocukların bu durumdan olumsuz etkilenebileceği yorumları da dikkat çekmektedir. Marsh, Hau, & Craven (2004), zıt etki nedeniyle, üstün yetenekli çocukların gruplandığında benlik algısında azalmalar yaşayabileceğini belirtmektedirler. Bu zıt etki diğer üstün yetenekli çocuklarla karşılaşmasıdır. Bu karşılaşma ile yeni bir referans çerçevesine uyum sağlamaları ve akademik durumlarıyla ilgili belirsizlikle baş etmeleri gerekmektedir (Burlison, 2005). Çünkü öğrenciler, sınıf arkadaşlarının veya okul arkadaşlarının akademik başarı düzeylerini, kendi akademik durumlarını değerlendirmek için başvuru çerçevesi olarak kullanmaktadırlar. Buna ek olarak, bir referans grubunun (okul, sınıf vb.) yetenek seviyesinin artmasıyla öğretmenler sınıf içindeki bireyleri entelektüel olarak daha yetenekli sınıf arkadaşlarıyla karşılaştıracaktır. Bu, öğrencilerin aldığı geri bildirimleri olumsuz şekilde etkiler. Her iki süreç de genel olarak akademik öz kavramların daha düşük olmasına neden olur (Marsh ve diğ., 2008).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda da, benzer performans grubunda eğitim alan yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının farklı performans gruplarında eğitim alan yetenekli öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Jackman, Wilson, Seaton, & Craven, 2011; Marsh, 1987, 1991, 2005). Büyük-Balık-Küçük-Göl-Etkisi (Big-Fish-Little-Pond Effect) olarak bilinen bu sonuçlar, ilköğretim okullarında ve farklı kültürlerde de test edilmiştir (Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; Seaton, Marsh, & Craven, 2009). Benlik algısına yönelik bu araştırmalar, normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler ile ayırıştırılarak özel eğitim alan üstün yetenekli öğrenciler karşılaştırılarak yapılmıştır. (Craven, Marsh, & Print, 2000; Precke & Brüll, 2008).

Çevreyle ve diğer insanlarla etkileşim yoluyla şekillenen benlik hissi olarak tanımlanabilen benlik algısı kavramı (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), sağlıklı bir zihinsel gelişim gereklidir ve çocuklarda akademik başarıyı arttıran faktörlerden biridir (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000). Büyük-Balık-Küçük-Göl-Etkisi benlik algısıyla ilişkilidir (Marsh, 2005) ve bireyin akademik alanda yetkinlik veya kabiliyet düzeyine ilişkin bilgi ve algısına değinen bir yapıdır (Bong & Shaalvi, 2003). Araştırmalar benlik kavramının, ders seçimi, uzun vadeli eğitim istekleri, eğitim kazanımları, akademik başarı ve akademik başarı gibi faktörleri etkileyebileceğini göstermiştir (Guay, Lorose, & Boivin, 2004; Marsh & Craven, 2006). Söz konusu geleceğin bilim insanları, liderleri ve sanatçıları olan üstün yetenekli çocuklar olduğunda da benlik kavramı gerek eğitim kazanımları gerekse akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine destek vermek için bu çocuklara Bilim ve Sanat Merkezinde ayırıştırılarak okul dışındaki saatlerde özel eğitim verilmektedir. Ancak bu eğitimin benlik algısına ilişkin etkisi üzerine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde özel eğitim alan ve almayan çocukların benlik algısı üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısı üzerinde etkisi araştırılması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim almaya göre benlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir (Büyüköztürk, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İzmir ilinde ilkökula devam eden üstün yetenekli çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) üstün yetenek tanısı almış, seçkisiz atama yoluyla belirlenen 52 çocuktan oluşmaktadır. Üstün yetenekli çocukların 26’sı BİLSEM’de 1 yıl boyunca özel eğitim almış, diğer 26’sı ise tanılanmış ama eğitime başlamamıştır. Örnekleme dahil edilen çocukların 30’u kız (%57,7), 22’si ise erkektir (%42,3). Çocukların yaş ortalaması ise 9,6’dır. Çocukların 24’ü 3. sınıf (%46,2) 28’i ise 4. sınıftır (%53,8).

Veri Toplama Araçları

Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği

Ölçek Piers ve Harris (1969) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların kendilerini algılamalarını ölçen kağıt kalem testidir. Test altı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 1)Mutluluk-Doyum, 2)kaygı, 3)popülarite, soysal beğeni ya da gözde olma, 4) davranış ve uyma-konformite, 5)fiziksel görünüm ve 6)zihinsel ve okul durumu. Toplam 80 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan düşük puan çocuğun kendisiyle ilgili olumsuz düşünceye, yüksek puan ise kendisiyle ilgili olumlu düşünceye sahip olduğunu ortaya koyar. Öner (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları ise 0.81 ile 0.89 arasında değişmektedir. Türkçe formun faktör yapısı, özgün formun faktör yapısına paralellik

göstermektedir (Öner, 1997). Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilmiştir. Grupların ölçekten aldığı puanlar normal dağılım göstermediği için non-parametrik ölçümlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Anlamlılık seviyesi olarak 0.05 belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algılarını incelemek amacıyla yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo.1 Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların PHÖKÖ puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

PHÖKÖ	Özel Eğitim Alma Durumu	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mutluluk	Özel eğitim almayan	32.58	847	180	.002
	Özel eğitim alan	20.42	531		
Kaygı	Özel eğitim almayan	33.9	876	251	.001
	Özel eğitim alan	19.31	502		
Popülerite	Özel eğitim almayan	28.31	736	291	.346
	Özel eğitim alan	24.69	642		
Davranış	Özel eğitim almayan	33.27	865	162	.001
	Özel eğitim alan	19.73	513		
Fiziksel	Özel eğitim almayan	31.04	807	220	.027
	Özel eğitim alan	21.96	571		
Zihinsel	Özel eğitim almayan	33.12	861	166	.001
	Özel eğitim alan	19.88	517		
Toplam	Özel eğitim almayan	35.71	928.50	98.5	.000
	Özel eğitim alan	17.29	449.50		

Tablo 1 incelendiğinde, özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($U=98,50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların, özel eğitim alan çocuklara göre benlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği mutluluk ($U=180$, $p<0.05$), kaygı ($U=251$, $p<0.05$), davranış ve uyuma-konformite ($U=162$, $p<0.05$), fiziksel görünüm ($U=220$, $p<0.05$), ve zihinsel ve okul durumu ($U=166$, $p<0.05$) alt testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, popülerite ($U=291$, $p>0.05$) alt testleri arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında araştırma grubundaki özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların, özel eğitim alan çocuklara göre mutluluk, davranış ve uyuma, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu özel eğitimin üstün yetenekli çocuklarda mutluluğu, uyumu azaltmada fiziksel ve zihinsel olarak kendini daha yetersiz hissetmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu etki popülerite boyutunda tespit edilmemiştir. Özel eğitim alan çocukların kendi okullarında popüleritelerinin devam ettiği söylenebilir.

4. Tartışma

Üstün yetenekli çocukların gruplandırılmasının ve özel eğitim verilmesinin başarıyla ilgili olumlu etkilerine dair deneysel çalışmalar geçerli sonuçlar vermektedir (Rogers, 2007). Ayrıca bazı sosyo-duyuşsal yararlar için de kanıtlar bulunmaktadır (Neihart, 2007). Ancak yeteneği gruplamanın olumlu etkileri tarafından maskelenebilecek benlik algısında azalmanın olası olumsuz sonuçları (akademik başarıda düşüş) göz ardı edilmemelidir.

Üstün yetenekli çocukların ayrıştırılarak özel eğitim almalarının çocukların benlik algıları üzerine olumsuz etki yaptığına dair araştırmalar farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Marsh & Craven, 2002; Marsh ve diğ., 2008). Ancak farklı araştırmalar, özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların benlik algısı üzerine olumlu etkilerini de ortaya koymaktadır. Metin ve Kangal (2012) Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim gören üstün yetenekli çocukların benlik

algısını incelemiş ve araştırma sonucunda üstün yetenekli çocukların benlik algılarının yüksek olduğunu bunun da almış oldukları özel eğitimden kaynaklandığı ifade etmiştir. Ancak bu çalışmada sadece özel eğitim alan üstün yetenekli çocuklar incelenmiştir. Bununla birlikte, üstün yetenek eğitim programlarına ilişkin bazı çalışmalarda da akademik benlik algısının sadece kısa süreli düşüş gösterdiği, hatta hiç düşüş göstermediği tespit edilmiştir (Dai & Rinn, 2008). Ancak, benlik algısındaki azalmalar, zaman içinde eşit olarak yer almamakla birlikte, öğrencilerin daha düşük yetenekli bir referans grubundan yüksek yetenek düzeylerinden birine geçmesinden kısa bir süre sonra belirgin gözükmektedir. Preckel ve Brüll (2008), boylamsal olarak yaptıkları çalışmada; normal düzeydeki ilköğretim okulundan, yetenek düzeyine göre organize edilmiş ortaokula geçiş yaptıktan sonraki yıllarda, öğrencilerin benlik algılarının azaldığını tespit etmiştir.

Üstün yetenekli çocukları normal sınıftan, ortalama yeteneği veya başarı düzeyi daha yüksek olan daha zorlayıcı bir sınıfa ya da eğitim ortamına geçirme, referans çerçevesini değiştirmektedir. Buna ek olarak, yeni bir ortama geçmek bir geçiş dönemi oluşturur. Yeni eğitim ortamında yüksek yetenek düzeyine göre gruplandırıldıklarında, üstün yetenekli çocuklar yeni prosedürlere, sınıf arkadaşlarına ve daha zor bir müfredat ve muhtemelen daha rekabetçi bir iklime uyum sağlamalıdır. Bu nedenle, bu geçiş döneminde öğrencilerin akademik durumlarına ilişkin belirsizlikle baş etmesi gerekmektedir (Marsh, 2003). Bilim ve Sanat Merkezinde üstün yetenek tanısı almış çocuklar da kendi sınıflarından ayrılarak farklı okullardan gelmiş diğer üstün yetenekli çocuklarla ayrıştırılarak özel eğitim almaktadırlar. Bu durumun benlik algısını azalttığı söylenebilir. Kendi sınıflarındaki olası teklik onların benlik algısını güçlendirmektedir. Ancak Bilim ve Sanat Merkezi'nde kendileri gibi hatta daha üstün performanstaki çocuklarla beraber etkinlik yapmaktadırlar. Bu durum gerek rekabeti gerekse uyumun zorlaşmasını beraberinde getirmektedir. Bu durum özel eğitimin başladığı dönemin başında en belirgin hale gelecektir. Çünkü yeni bir referans çerçevesine uyum sağlamaları ve akademik durumlarıyla ilgili belirsizlikle baş etmeleri gerekmektedir (Burlison, 2005).

Çocukların rekabet ortamına girmelerine sınavların rekabetçi yapısından olduğu düşünülmektedir (Berberoğlu & Tansel, 2014). Ancak dikkat çekici bir nokta Bilim ve Sanat Merkezi'nde yönergesi gereği eğitim uygulamalarında hiçbir şekilde sınav uygulanmamaktadır. Buna rağmen özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların benlik algıları daha düşük düzeydedir. Bu da çalışmadaki sonuçların, öğretmen tarafından belirlenmiş okul notları olmaksızın gerçekleştiğini göstermektedir. Başka bir deyişle benlik algısındaki azalmaların, özel eğitim ortamında not almanın bir sonucu olarak azalmadığını ortaya koymaktadır.

Özel eğitim ortamı içinde olan üstün yetenekli çocukların genel eğitim ortamında olan üstün yetenekli çocuklara göre, benlik algısı üzerine olumsuz etkileri bir farklı konuyu da düşündürmektedir. Ayrıştırmanın benlik algısını olumsuz yönde etkilemesi akademik başarıyı olumsuz etkiler mi? Sak (2017)'ın belirttiğine göre akademik başarıları düşük olan üstün yetenekli öğrencilerin başarılı üstün yetenekli öğrencilere göre sosyal, duyuşsal problemleri vardır ve daha düşük benlik algısına sahiptirler. Bu öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarıyla sorun yaşarlar. Sınıf içerisinde kendilerini ön plana çıkaran öğrencileri engellemeye çalışırlar. Sak bu durumun nedenleri arasında dikkat çekici nedenin düşük benlik algısı olduğunu ifade etmektedir ve bu çocukların kendileri hakkında olumsuz düşündüklerini ve başaramayacaklarını konusunda kendilerini inandırdıklarını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların benlik algısındaki azalmadan dolayı akademik başarılarının düşüş gösterdiği söylenemez ancak akademik başarıda düşüş olmasında incelenmesi gereken bir faktör olarak dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Benzer veya daha üst düzeyde performans gösteren öğrencilerle beraber alınan eğitimde rekabet (Marsh, 2003), motivasyonu düşürebilir ve akademik başarıyı da olumsuz etkileyebilir hatta başarısızlığa neden olabilir (Siegle & McCoach, 2005).

Ayrıştırılarak yapılan üstün yetenekli çocukların eğitiminde çocuğun kendini değerlendirme süreci, eğitim öncesine göre farklılaşmaktadır. Çocuk kendi performansını diğer çocuklarla karşılaştırmakta ve karşılaştırmadan dolayı bir belirsizlik hissetmektedir. Çocuğun referans grubuna kıyasla kendi yeteneği ile ilgili bu belirsizlik, muhtemelen daha rekabetçi bir sınıf durumu ile birleşince, sosyal karşılaştırmaları aktive ettiği varsayılabilir (Brown, Dutton, & Cook, 2001; Festinger, 1954). Üstün yetenekli çocukların diğer yetenekli öğrencilerle birlikte gruplandırılması, kendilerini daha iyi performanstaki çocuklarla karşılaştırma olasılığını arttırmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algılarını incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, araştırma grubundaki özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarının özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$).

Özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısına etkisi tartışmalı bir konudur. Okullarında oldukça başarılı öğrencilerin düzenli akademik ortamlarından ayrıldıklarında ve özel eğitim için ayrıştırıldıklarında benlik algılarında

düşüşlerin olabileceğinin yanı sıra ayırıştırmanın üstün yetenekli çocukların benlik algıları üzerindeki negatif bir etkisinin olmayacağını savunanlar da bulunmaktadır. Bu nedenle özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algılarının deneysel çalışmalarla ve periyodik aralıklarla incelenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim için gruplandırıldığında, entelektüel olarak daha yetenekli sınıf arkadaşlarıyla kendilerini karşılaştırmalarından dolayı benlik algılarında azalmalar yaşayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların özel eğitiminde görev alan öğretmenlerin benlik algısını destekleyecek yaklaşımlarda bulunulması önerilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ile ilgili geribildirim vermeleri için bireysel çerçevede hareket etmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenin karşılaştırmalardan uzak durması ve her üstün yetenekli çocuğu kendi çerçevesi içinde değerlendirmesi, ayırıştırmanın neden olduğu benlik algısındaki etkiyi dengeleyebilir.

6. Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*, Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2005). Psikolojik danışma kuramları. Aktüel Yayınları.
- Argyle, M. (Ed.). (2017). *Social encounters: Contributions to social interaction*. Routledge.
- Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/ zekalı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 4 (40), Haziran, 15-20.
- Berberoğlu, G. & Tansel, A. (2014). "Does private tutoring increase students' Academic performance? Evidence from Turkey", *International Review of Education*, 60(5), 683-701, <http://ftp.iza.org/dp8343.pdf> (Erişim tarihi: 21.06.2017)
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Brown, J.D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and selfEvaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Burleson, K. A. P. (2005). Social comparisons at gifted schools for the arts: Qualifications for the big fish little pond effect. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66, 1195.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 703.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Print, M. (2000). Gifted, streamed, and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44, 51-75.
- Çivitçi, A. (1998). *Lise öğrencilerinin çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne-baba davranışları ile kendini kabul düzeyleri arasındaki ilişki*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dai, Y. D., & Rinn, A. N. (2008). The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here? *Educational Psychology Review*, 20, 283-317.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferrer, M., & Fugate, A. M. (2003). *Helping your school-age child develop a healthy self-concept*. University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, EDIS.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3), 108-111.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able European. *Journal of Psychology in Education*, XII, 479-493.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Rewiew*, 21, 207-14
- Gross, M. U. M. (2002). Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and identity*, 3(1), 53-68.
- Gubbins, E. J., Westberg, K. L., Reis, S. M., Dinnocenti, S. T., Tieso, C. L., Muller, L.M., Park, S., Emerick, L. J., Maxfield, L. R., & Burns, D. E. (2002). *Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students* (RM02172). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Jackman, K., Wilson, I. G., Seaton, M., & Craven, R. G. (2011). Big Fish in a Big Pond: a study of academic self concept in first year medical students. *BMC medical education*, 11(1), 48.
- Karnes, F. A., & Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 49(3), 903-906.
- Manning, S. (2006). *Recognizing gifted students: A practical guide for teachers*. Kappa Delta Pi Record, 42, 64-68.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Marsh, H. W. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Gennan Journal of Educational Psychology*, 19, 119-127.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The "big fish-little pond" effect. *Academic Motivation of Adolescents*.
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2):133-63.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Craven, R. (2004). The Big-Fish-Little-Pond Effect Stands Up to Scrutiny.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319-350.
- Metin, N., & Kangal, S. B. (2012). Bilim Sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Nelson-Jones, R. (1995). *Counselling and personality: Theory and practice*. Allen & Unwin.
- Öner, N. (1996). Piers-Harris' in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı. *Türk Psikologlar Derneği*, 1.
- Öner, N. (1997). Türkiyede Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 3. Basım, İstanbul. YÖK, 2006a. *Yükseköğretim Kanunu (Kanun No: 2547 Kabul tarihi: 4.11. 1981)*.
- Passow, A. H. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented. In *Curricula for the gifted: Selected proceedings for the First National Conference on Curricula for the Gifted/Talented* (pp. 4-20).
- Precke, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences?. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54-85.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382-396.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Vize Yayıncılık:Ankara
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.
- Savaşır, I., Boyacıoğlu, G., & Kabakçı, E. (1996). Bilişsel davranışçı terapiler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Cook, S. B & Escobar, C. (1986). Early intervention for children with conduct disorders: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 260-271.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Super, D. E., & Bohn, M. J. (1970). *Occupational psychology*. Wadsworth Publishing Company.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2011). The Architecture of Social Developmental Science. *Social Development: Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence*.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). National Excellence: The case for developing America's talent. Washington, DC: Government Printing Office.
- VanTassel-Baska, J. L. (1992). Education decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 68-72.
- Yörükoğlu, A. (1984). *Değişen toplumda aile*. Özgür Yayınevi, Ankara.