

**ÖZEL YETENEK TANILAMA SÜRECİNİN
AKADEMİK BENLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ: ÜYEP ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ayşe KAYMAKCI

Eskişehir 2019

**ÖZEL YETENEK TANILAMA SÜRECİNİN AKADEMİK BENLİK ALGISI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ÜYEP ÖRNEĞİ**

Ayşe KAYMAKCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Bahadır AYAS

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayşe KAYMAKÇI'nın "Özel Yetenek Tanılama Sürecinin Akademik Benlik Algısı Üzerindeki Etkisi: ÜYEP Örneği" başlıklı tezi 20.11.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

: Dr. Öğr. Üyesi M.Bahadır AYAS

.....

Üye

: Doç.Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

.....

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY

.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdür Vekili

ÖZET

ÖZEL YETENEK TANILAMA SÜRECİNİN AKADEMİK BENLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ÜYEP ÖRNEĞİ

Ayşe KAYMAKCI

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Bahadır AYAS

Bu araştırmanın amacı, özel yetenek tanılama sürecinin öğrencilerin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli; çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı olarak seçilmiştir. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) yetenek sınavına başvuran ve başvurmayan 1073 beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ), karne notları, ÜYEP sınavında kullanılan Matematik Yetenek Testi ve Bilimsel Üretkenlik Testi kullanılmıştır. Başvuru, etiket ve gruplandırmayı kapsayan tüm tanılama süreci boyunca üç farklı ölçüm yapılmıştır. İlk ölçüm tanılama sınavından sonra, ikinci ölçüm sınav sonuçlarının açıklanmasının ardından, üçüncü ölçüm ise ÜYEP bahar dönemi program tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ABAÖ puanlarının başvuru durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi ile; kazanma durumuna göre yinelenen ölçümlerdeki ABAÖ puan farklılıklarının anlamlılığı gruplar arasında Mann-Whitney U testi ve grup içinde Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda başvuran ve başvurmayan öğrencilerin akademik benlik algıları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yinelenen üç ölçümde kazanan ve kazanamayan öğrencilerin akademik benlik algısındaki değişimde hem grup içi hem de gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tanılama süreçlerinden sadece başvurunun öğrencilerin akademik benlik algılarında anlamlı bir etkisi olduğu, etiketleme ve gruplandırmanın anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik benlik algısı, Tanılama, Özel yetenekliler, Özel eğitim.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SPECIAL TALENT IDENTIFICATION PROCESS ON ACADEMIC SELF-CONCEPT: THE EPTS (ÜYEP) CASE

Ayşe KAYMAKCI

Department of Special Education

Gifted Education Programme

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019

Supervisor: Asst. Prof. Muhammet Bahadır AYAS

The aim of this study is to reveal the effect of special ability diagnosis process on students' academic self-concept. For this purpose, the research model is relational survey model; the study group was chosen as the criterion sampling which is one of the purposive sampling methods. The study group consisted of 1073 fifth grade students who applied and did not apply to Education Programs for Talented Students Model (EPTS) identification process in 2018-2019 academic year. Academic Self-Concept Scale (ASCS), course grades, Creative Mathematical Ability Test (CMAT) and Creative Scientific Ability Test (C-SAT) used in EPTS were used as data collection tools. Students' academic self-concept was measured three times; before the announcement of the identification results, just after the announcement of results and lastly two months after the announcement of the results at the end of spring semester of program. For data analysis, t-test for unrelated samples, Mann Whitney U test and Friedman test were used to determine whether the students' ASCS scores differed. Data analyzes showed that a significant difference was found between the academic self-concepts of the applicants and non-applicants. Through out the applicants no significant difference was found between gifted and non-gifted students with respect to academic self-concept. Also academic self-concept of both gifted and non-gifted group didn't change significantly through three repeated measures. From the findings it can be concluded that students' academic self-concept had an effect only on the application process, and labeling and grouping had no significant effect on the students' academic self-concept.

Keywords: Academic self-concept, Identification, Special talented, Special education.

TEŞEKKÜR

Tüm tez çalışması sürecinde bana gereken bakış açısını kazandıran, verdiği bilgiler ve her türlü yardımı için sayın danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır Ayas'a, tez savunmamda kıymetli önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan sayın hocalarım jüri üyelerim Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu'na ve Dr. Öğr. Üyesi Veysel Aksoy'a teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Bu zorlu sürecin her aşamasında yanımda olan, sevgisini, sabrını ve yardımını hep yanımda hissettiğim sevgili dostum Arş. Gör. Gözde Yılmaz'a; tezimin kritik bir anında yardımına koşup desteklerini esirgemeyen sevgili çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Deniz Arslan, Arş. Gör. Naciye Ece Ünal, Arş. Gör. Gamze Kayacan, Arş. Gör. Saadet Bayar, Arş. Gör. Büşra Sertel, Arş. Gör. Neslişah Ömür, Arş. Gör. Saadet Kılıçarslan, Arş. Gör. İlteriş Sıkıcıkoğlu'na ve Arş. Gör. Mustafa Uluyol'a; en sıkıntılı anlarımda moral ve motivasyonlarıyla devam etmemi sağlayan değerli arkadaşlarım Emre Karaca, Ömer Taha Aydın ve Muhyiddin Ünver'e çok ama çok teşekkür ederim.

Son olarak dualarıyla ayakta durduğuma inandığım canım annem Fatma Kaymakcı ve babam İbrahim Kaymakcı'ya yaptıkları fedakârlıklar için minnettarım.

Ayşe KAYMAKCI

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlakî ve hukukî sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ayşe KAYMAKCI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM.....	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Benlik Algısı.....	1
1.1.1. Benlik algısının boyutları.....	2
1.1.2. Benlik algısını çok boyutlu olarak ele alan modeller.....	3
1.1.2.1. <i>Shavelson, Hubner ve Stanton modeli</i>	3
1.1.2.2. <i>Song ve Hattie modeli</i>	4
1.1.2.3. <i>Bracken modeli</i>	5
1.2. Akademik Benlik Algısı.....	6
1.2.1. Akademik benlik algısını etkileyen faktörler.....	9
1.2.1.1. <i>Yaş</i>	9
1.2.1.2. <i>Cinsiyet</i>	9
1.2.1.3. <i>Sosyo-ekonomik düzey</i>	10
1.2.1.4. <i>Akademik başarı</i>	11
1.2.1.5. <i>Sosyal karşılaştırma</i>	13
1.2.1.5.1. <i>Büyük balık-küçük gölet etkisi</i>	14
1.2.1.5.2. <i>İç-dış referans çerçevesi modeli</i>	15
1.3. Özel Yetenekli Öğrenciler ve Akademik Benlik Algısı.....	16
1.3.1. Özel yetenekli öğrencilerde etiketlemenin akademik benlik algısı üzerindeki etkisi.....	17

	<u>Sayfa</u>
1.3.2. Özel yetenekli öğrencilerde gruplandırmanın akademik benlik algısı üzerindeki etkisi.....	19
1.3.2.1. Özel yetenekli öğrencilerde büyük balık-küçük gölet etkisi.....	20
1.3.2.2. Özel yetenekli öğrencilerde prestij etkisi.....	22
1.4. Problem Durumu.....	23
1.5. Amaç.....	26
1.6. Önem.....	27
1.7. Varsayımlar.....	28
1.8. Sınırlılıklar.....	29
2. YÖNTEM.....	30
2.1. Araştırma Deseni.....	30
2.2. Çalışma Grubu.....	30
2.3. Veri Toplama Aracı.....	32
2.3.1. Akademik benlik algısı ölçeği (ABAÖ).....	32
2.3.2. ÜYEP yetenek sınavı araçları.....	33
2.3.3. Kişisel bilgi formu.....	34
2.4. Veri Toplama Süreci.....	34
2.5. Verilerin Analizi.....	35
3. BULGULAR.....	36
3.1. ÜYEP Yetenek Sınavı Başvuru Durumuna Göre Akademik Benlik Algısı.....	37
3.2. ÜYEP Yetenek Tanılama Sürecine Göre Akademik Benlik Algısı.....	38
3.3. ÜYEP Yetenek Sınavına Başvuran Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı, Karne Notu ve ÜYEP Puanları İlişkisi.....	41
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	43
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	43
4.1.1. ÜYEP yetenek sınavına başvuru durumuna göre öğrencilerin akademik benlik algısı.....	43

	<u>Sayfa</u>
4.1.2. ÜYEP yetenek sınavına başvuran öğrencilerin devam eden tanılama sürecine göre akademik benlik algısı.....	45
4.2. Öneriler.....	49
4.2.1. İleride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler.....	49
4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	50
KAYNAKÇA.....	51
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Çalışma grubunun betimsel istatistikleri.....	32
Tablo 2.2. Veri toplama süreci simgesel gösterimi.....	35
Tablo 3.1. ÜYEP’e başvuran ve başvurmayan öğrencilerin ABAÖ, ÜYEP ve karne notu puanları.....	36
Tablo 3.2. Başvuran ve başvurmayan öğrencilerin ABAÖ puanları karşılaştırmasının ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları.....	37
Tablo 3.3. ÜYEP’li ve kazanamayan öğrencilerin ABAÖ puanları karşılaştırmasının Mann Whitney U testi sonuçları.....	39
Tablo 3.4. ÜYEP’li ve kazanamayan öğrencilerin üç farklı ölçümden aldıkları ABAÖ puanlarına ilişkin Friedman testi sonuçları.....	40
Tablo 3.5. ÜYEP’li ve kazanamayan öğrencilerin üç farklı ölçümden aldıkları ABAÖ puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları....	41
Tablo 3.6. ÜYEP’li, kazanamayan, başvuran öğrenci grubu için korelasyon matrisi.....	41

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Shavelson vd. modeli.....	4
Şekil 1.2. Song ve Hattie modeli.....	4
Şekil 1.3. Bracken çok boyutlu benlik algısı modeli.....	5
Şekil 1.4. Marsh/Shavelson modeli.....	7
Şekil 3.1. ÜYEP'li ve kazanamayan öğrencilerin ABAÖ ortalamalarının ölçümler arası değişimi.....	38

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABAÖ	: Akademik Benlik Algısı Ölçeği
BBKGE	: Büyük Balık-Küçük Gölet Etkisi
BÜT	: Bilimsel Üretkenlik Testi
MYT	: Matematik Yetenek Testi
SDQ-II	: Self Description Questionnaire-II
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programı

1. GİRİŞ

1.1. Benlik Algısı

Benlik algısı, genel olarak "Ben kimim?" sorusuna verilen bir cevap olup kişinin kendisi hakkındaki biliş, düşünce ve inançlarının bütününe kapsayan kavramdır. Bireyin kendisini, diğer insanları ve içinde bulunduğu dünyayı nasıl gördüğünü tanımlayan bu kavram kişinin mevcut durumunu ve pozisyonunu açıklamasına yardımcı olur (Kağıtçıbaşı ve Çemalcılar, 2014). Bu bağlamda benlik algısının, kişinin kendi özellikleri ve yetenekleri hakkında farkındalığını geliştiren bir unsur olduğu düşünülmektedir, duygu, düşünce ve davranışlarının tüm yönlerine etkiye bulunduğu söylenebilir.

Benlik algısı ile ilgili literatür incelendiğinde ilk çalışmalarda benlik algısının tek boyutlu genel bir kavram olarak ele alındığını, ilerleyen çalışmalarda ise çok boyutlu bir yapı olarak akademik, sosyal, duygusal ve bedensel benlik algısı şeklinde alt boyutlara ayrıldığını göstermektedir. Benlik algısının tek boyutlu ele alındığı modellerden biri olan Rosenberg'in (1965'ten akt. Rosenberg, 1979) modelinde alt boyutların genel benlik algısında ne derece yer aldığına bakılmaksızın salt genel benlik algısıyla ilgili maddelerin toplandığı görülmektedir. Bir diğer model olan Genel Faktör Modeli'nde ise genel benlik algısının akademik, fiziksel, duygusal ve sosyal benliklerin bir toplamı olarak ele alındığı gözlenmektedir (Soares ve Soares, 1983'ten akt. Bryne, 1996). Fakat modelin yapı geçerliği ile ilgili sonradan yapılan birçok araştırmada kanıt bulunamadığı, bunun yerine benlik algısının çok boyutluluğuna dair bulgular elde edildiği görülmektedir (Bryne, 1996).

1976 yılına kadar tek boyutlu olarak kabul edilen benlik algısını Shavelson, Hubner ve Stanton çok boyutlu ve hiyerarşik bir model olarak tanımlamıştır. Literatüre *Shavelson ve diğ. Modeli* olarak geçen bu modele göre benlik algısının yapısı organize, çok yönlü, hiyerarşik, istikrarlı, gelişimsel, değerlendirici ve ayırt edilebilir olması bakımından yedi özellikle açıklanmıştır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976, s. 411-415). Benlik algısının organize olma özelliği, bireyin yaşamında edindiği deneyimler aracılığıyla kendi algısını temellendirmesi ve bu deneyimlere anlam vermek için basit formlara, kategorilere ayırıp yapılandırması olarak ifade edilmektedir. Belirli bir birey veya grup tarafından benimsenen hayatın farklı yönlerinin benliğe yansımaları ise benlik algısının çok yönlülüğüne işaret etmektedir. Benlik algısının en çok tartışılan ve çalışılan alanlarından biri olan hiyerarşik olma özelliği, en üstte genel benlik algısının yer aldığı, alt gruplarda

ise benlik algısının akademik ve akademik olmayan şeklinde ayrılarak farklılaştığı yapıyı anlatmaktadır. Hiyerarşide aşağı doğru gidildikçe alt gruplardaki olası değişikliklerin, üst gruplardaki kavramsallaşmalardan dolayı zayıflayarak benlik algısını değişime karşı dirençli kılmasını (çok az etkisi olması ya da hiç etkisi olmaması) istikrarlı olma özelliği açıklamaktadır. Ludwing ve Maehr'nin (1967) yaptığı bir çalışmada, atletik bir görevdeki başarı veya başarısızlığın bireylerin fiziksel benlik algılarını değiştirse de genel benlik algılarını etkilememesi bu özelliğe örnek verilebilir. Benlik algısının gelişimsel olma özelliği, yaşı ilerledikçe olgunlaşmaya başlayan bireyin, deneyimlerinin de artmasıyla, öğrendiklerini değerlendirme mekanizmasına yansıtarak algısının farklılaşmasını anlatmaktadır. Bireyin 'ideal' olarak tanımladığı mutlak standartlara veya önemli kişiler (akran, aile vb.) olarak gördüğü göreceli standartlara karşı yaptığı çeşitli değerlendirme boyutları ise benlik algısının değerlendirici özelliğini tanımlamaktadır. Son olarak bireyin benlik algısını teorik olarak ilişkili olduğu diğer yapılara ayırabilme kabiliyeti ise benlik algısının ayırt edilebilir olma özelliğini ifade etmektedir. Bu sayede birey akademik benlik algısının kendi başarısıyla veya akademik olmayan benlik algısının sosyal ve fiziksel yönleriyle ilgili olabileceğine dair bir anlayış kazandığı söylenebilir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976, s. 411-415).

1.1.1. Benlik algısının boyutları

Geçmişten bugüne benlik algısının yapısı birçok modelde ele alınmıştır. Genellikle ilk zamanlarda ortaya atılan modeller benlik algısını tek boyutlu olarak ele alsalar da (Coopersmith, 1967'den akt. Bedeian, Teague ve Zmud, 1977; Rosenberg, 1979) yapılan çalışmalar benlik algısının tek boyutlu değil çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır (Marx ve Winne, 1978). Bu noktada benlik algısının çok boyutlu yapısına odaklanan birçok araştırmacı son 50 yıldır bu yapıyı oluşturan bileşenlerin neler olduğunu, nasıl bir hiyerarşik yapı sergilediğini ve genel benlik algısını nasıl etkilediğini farklı modellerle açıklamaya çalışmışlardır (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000; Shavelson, vd., 1976; Song ve Hattie, 1984). Bu modellerde ortak olarak ele alınan benlik algısı türleri Shavelson ve diğ. Modeli'nde ortaya atılan akademik benlik algısı, akademik olmayan (fiziksel, sosyal, duygusal) benlik algısı ve genel benlik algısı bileşenlerinden oluşmaktadır. Akademik benlik algısı, kişinin akademik yeterliği hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelerinin tamamı şeklinde ifade edilmektedir (Çakır vd, 2000). Akademik olmayan benlik algılarından fiziksel benlik algısı, hem bireyin kendini güzel/yakışıklı

hissetmesine bağılı olarak düşündüğü fiziksel görünüşü; hem de güç, enerji, kondisyon, hareket kabiliyeti gibi fiziksel yetenekleri ile ilgili olan boyutunu tanımlamaktadır. Duygusal benlik algısı, duygusal zekanın öz farkındalık, empati, kendini harekete geçirme, duyguları idare edebilme ve ilişkileri yürütebilme şeklindeki beş özelliğiyle ilgili olan, sıra dışı uyarıcılara ve belirsizliğe karşı verilen tepkilerin yönlendirildiği bir alt boyut olarak ele alınmaktadır. Bireyin farklı durumlara uyum gösterme, girişkenlik, etkileşim ve diğer insanlarla ilişkilerini belirleyen iletişim becerilerini içeren boyut ise sosyal benlik algısını oluşturmaktadır (Çağlar, 2010).

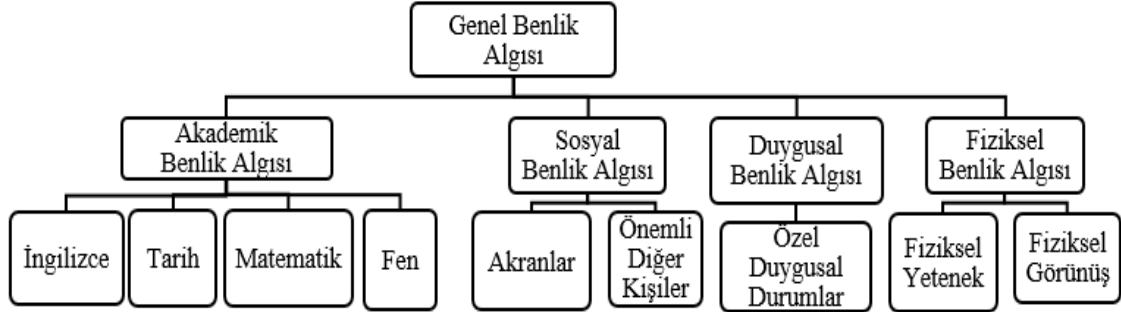
1.1.2. Benlik algısını çok boyutlu olarak ele alan modeller

1.1.2.1. Shavelson, Hubner ve Stanton modeli

Shavelson, Hubner ve Stanton Modeli, benlik algısı ölçümünün deneysel ve istatistiksel doğasına odaklanarak kendisinden sonra gelen birçok modele kaynaklık etmiştir. Bu noktada araştırmacılar ortaya koydukları çok boyutlu modeli desteklemek üzere beş farklı ölçekten elde ettikleri verileri kullanmışlardır. Bu ölçekler Michigan Yeteneğe Dayalı Benlik Algısı Ölçeği (Michigan State Self-Concept of Ability Scale), Öz-Değer Anketi (Self-Esteem Inventory), Kendimi Nasıl Algılıyorum Ölçeği (the How I See Myself Scale), Piers-Harris Çocukların Benlik Algısı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) ve Benlik Algısı Anketi (Self-Concept Inventory) olarak sıralanmaktadır.

Shavelson ve diğ. (1976) modellerinde benlik algısının hiyerarşik yapısına odaklanmışlardır. Buna göre en üstte genel benlik algısı yer alırken, ikinci düzeyde akademik benlik algısı, sosyal benlik algısı, duygusal benlik algısı ve fiziksel benlik algısı yer almaktadır. Birinci düzeyde ise akademik benlik algısı; İngilizce, matematik, tarih ve fen benlik algılarından oluşurken sosyal benlik algısı; akranlar ve önemli görülen diğer kişiler benlik algılarından oluşmaktadır. Benzer şekilde duygusal benlik algısı; özel duygusal durumlar benlik algısından oluşurken fiziksel benlik algısı; fiziksel yetenek ve fiziksel görünüş benlik algılarından oluşmaktadır. Şekil 1.1'de gösterilen bu alt benlik alanları da bireysel davranışlar ve bu davranışların belirli durumlarda değerlendirilmesi olarak alt bileşenlere ayrılmaktadır. Shavelson ve diğ.'nin (1976) ortaya koyduğu bu

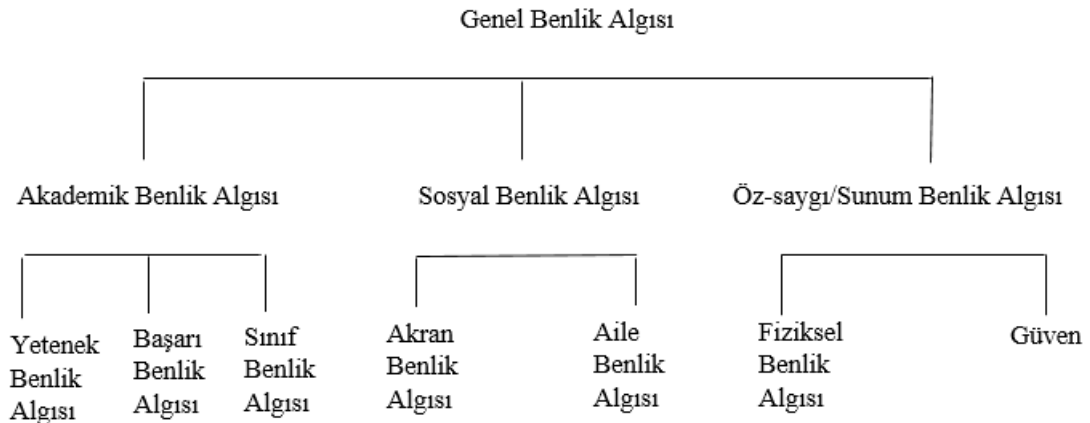
model araştırmacılar arasında hala en sık temel alınan model olarak değeriendirilmektedir.



Şekil 1.1. Shavelson ve diğ. modeli (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976, s. 413)

1.1.2.2. Song ve Hattie modeli

Song ve Hattie Modeli (1984), Shavelson ve diğ. Modeli'nde olduğı gibi çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı sergilese de ikinci düzeydeki boyutları ve bileşenleri farklılık göstermektedir. Modele göre akademik benlik algısının okul derslerine göre ayrılmasındansa ikinci düzeyden üç faktör ile ele alınması gerektiğı vurgulanmaktadır. Bu faktörler yetenek benlik algısı (başarılı olma kabiliyetine güven), başarı benlik algısı (belirli bir zamanda sergilenen gerçek başarıya dayalı güven) ve sınıf benlik algısı (sınıfta sergilediğı yeteneklere güven) olarak sıralanmaktadır. Modelin diğeri ikinci düzey bileşeni olan sosyal benlik algısı; akran ve aile benlik algısı olarak ikiye ayrılmaktadır. Modelin son boyutu olan öz sayğı/öz sunum benlik algısı ise, güven ve fiziksel benlik algısı bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu model Şekil 1.2'de gösterilmiştir.

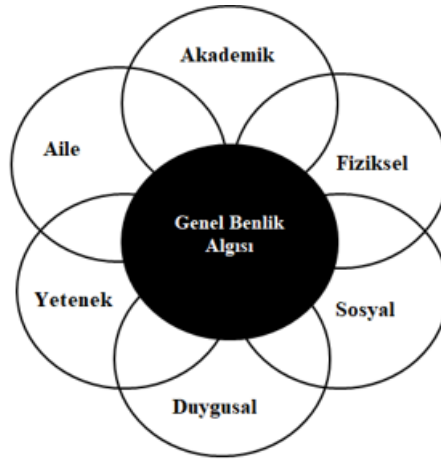


Şekil 1.2. Song ve Hattie modeli (1984, s.1970)

Model tekrardan Hattie (1992) tarafından revize edildiğinde sınıf benlik algısının akademik benlik algısından sosyal benlik algısı ile daha çok ilişkili olduğu, başarı ve yetenek benlik algılarının derse dayalı alt faktörler içerdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda matematik, dil, sosyal bilimler ve doğa bilimleri benlik algıları, başarı ve yetenek benlik algıları ile yakından ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak Hattie'nin araştırma bulguları birinci düzeyden başarı bileşenlerinin akademik benlik algısıyla daha çok ilişkili olması ve genel benlik algısının hiyerarşik ve çok boyutlu olması yönüyle Shavelson ve diğ. Modeli'ni desteklerken; başarı ve yetenek benlik algılarını birbirinden ayırması yönüyle farklılaşmaktadır (Hattie 1992'den akt. Benton, 2005).

1.1.2.3. *Bracken modeli*

Benlik algısının çok boyutluluğuna dayalı ortaya konulan modellerden bir diğeri Bracken'in (1996) modeli olmuştur. Aile benlik algısı, akademik benlik algısı, fiziksel benlik algısı, sosyal benlik algısı, duygusal benlik algısı ve yetenek benlik algısı olmak üzere altı bileşenden oluşan bu modelde her bir bileşen hem birbiri ile hem de genel benlik algısı ile iç içe geçmektedir. Genel benlik algısı kişinin çoklu ortamlarda genel tepki örüntüsünü ifade etmektedir ve modelin diğer bileşenlerinden daha kararlı bir yapı sergilemektedir (Bracken, 1996'dan akt. Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000). Modelin yapısında yer alan bileşenlerin görünümü Şekil 1.3'te gösterilmektedir.



Şekil 1.3. Bracken çok boyutlu benlik algısı modeli (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000, s.484)

Bracken (1996), modele göre geliştirdiği Çok Boyutlu Benlik Algısı Ölçeği (Multidimensional Self Concept Scale-MSCS) ile modeli test ettiğinde her bir bileşenin

genel benlik algısına eşit düzeyde katkıda bulunduğunu ve bu bileşenlerin hem tek başına hem de diğer bileşenlerle ortak varyans paylaştığını tespit etmiştir (akt. Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000). MSCS'nin geçerliğini ve klinik olarak kullanışlılığını inceleyen Rotarori (1994) ise bu ölçeğin, Öz Tanımlama Anketleri SDO-I ile .69, SDO-II ile .80 düzeyde ilişki kurduğunu ve yüksek güvenirlik değerlerine sahip olduğunu belirlemiştir.

Benlik algısını ele alan modeller genel olarak incelendiğinde hepsinin Shavelson ve diğ. Modeli'nin ortaya koyduğu yedi özelliğe farklı ölçülerde yer verdiği görülmektedir. Ayrıca modeller yine Shavelson ve diğ. Modeli'nde ortaya konulan benlik algısının organize olma, çok boyutluluk, değerlendiricilik ve ayrılabilirlik özelliklerine uyum göstermektedir. Modellerde yer alan bileşenler, yapılar ve kullanılan ölçme araçları araştırmacılara göre farklılık gösterse de tüm modellerin yapısında yer alan en temel bileşenlerden birinin akademik benlik algısı olduğu göze çarpmaktadır. Bu noktada da araştırmacılar genel benlik algısının akademik benlik algısı ile ilişkili başarı ve yeteneği nasıl etkilediğinin yanı sıra doğrudan akademik benlik algısının yapısını da anlamaya çalışmışlardır (Benton, 2005).

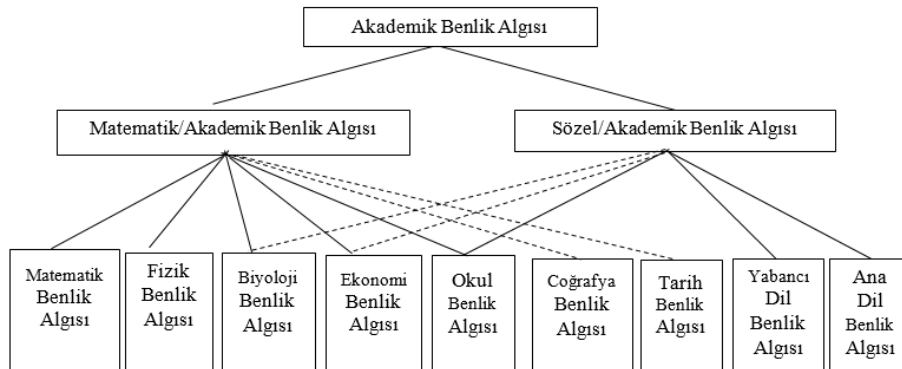
1.2. Akademik Benlik Algısı

Alan yazında genel benlik algısına ek olarak araştırmacıların odaklandığı en önemli bileşenlerden biri akademik benlik algısı olmuştur (Byrne, 1996; Skaalvik ve Valas, 1999). Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel benlik algısının yanı sıra akademik benlik algısının da çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Ancak yine de akademik benlik algısının gerçek yapısı araştırmacılar arasında hâlâ bir tartışma konusudur. Bazı modellerde (Hattie, 1984; Marsh, Shavelson ve Byrne, 1988) akademik benlik algısının çeşitli bileşenlere ayrıldığı, bazı modellerde (Bracken, 1996) de tek bir akademik benlik algısı bileşenine yer verildiği ve bu bileşenin alt boyutlara ayrılmadığı görülmektedir. Akademik benlik algısının yapısında görülen bu farklılıklar yapılan tanımlara da yansımaktadır. Kurt-Costes ve Schneider (1994) oldukça genel bir tanım yaparak akademik benlik algısını “çocukların birer öğrenen olarak kendilerine yönelik bakış açıları” şeklinde yorumlamışlardır. Skaalvik ve Valas (1999) akademik benlik algısını “belli bir konu veya derste iyi ya da kötü olma hissi” olarak görmektedirler. Senemoğlu'na (1989) göre ise akademik benlik algısı, öğrencinin kendi eğitim geçmişine dayalı olarak akademik birimlerin herhangi birinde başarı sağlayıp sağlamayacağına yönelik algısını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencinin akademik benlik algısı, kişinin

geçmiş akademik başarısı ve gelecek dönemlerdeki akademik yeterliliği ile ilgili kendini algılayabilmesi olarak tanımlanabilir. Akademik benlik algısının yapısı ve tanımlarına yönelik birçok görüş ortaya atılsa da alan yazında genellikle tanım ve yapı geçerliği noktasında daha net ve işlevsel bir öneri sunduğu için Marsh/Shavelson Modeli tercih edilmektedir (Benton, 2005).

Marsh / Shavelson Modeli

Marsh/Shavelson Modeli, Shavelson ve diğ. Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen bir akademik benlik algısı modelidir. Daha önce de belirtildiği gibi Shavelson ve diğ. Modeli'nde en üstte genel benlik algısı, ikinci düzeyde akademik benlik algısı, üçüncü düzeyde ise İngilizce, tarih, matematik ve fen bilimleri akademik benlik algıları yer almaktadır. İlk olarak Shavelson ve Bolus (1982) tarafından revize edilen bu modelde akademik benlik algısı sözel ve matematik benlik algısı olarak ikiye ayrılmıştır. Daha sonra Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) tarafından tekrar revize edilen ve literatüre *Marsh/Shavelson Modeli* olarak geçen bu modele göre üçüncü düzey bir akademik benlik algısı yerine yalnızca ikinci düzey matematik ve sözel benlik algısı bileşenlerine yer verilmiştir. Modelde matematik benlik algısı, fizik benlik algısı, biyoloji benlik algısı ve okul benlik algısı olarak matematik benlik algısı bileşeni altında sıralanırken; coğrafya benlik algısı, tarih benlik algısı, yabancı dil benlik algısı ve ana dil benlik algısı sözel benlik algısı bileşeni altında yer almaktadır. Şekil 1.4'te gösterilen bu modelde kesiksiz çizgiler ile gösterilen alt benlik algıları doğrudan ait olduğu sözel veya matematik benlik algısına hizmet ederken; kesikli çizgiler ile gösterilen alt benlik algıları ait olduğu ikinci düzey benlik algısının yanı sıra diğer benlik algısına da zayıf bir şekilde hizmet etmektedir.



Şekil 1.4. Marsh/Shavelson modeli (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988, s. 377)

Marsh/Shavelson Modeli'nin farklı örneklem grupları ile ele alındığı çalışmalar ortaya konulan yapının doğruluğunu teyit eden sonuçlar sergilemektedir. Marsh ve Shavelson'ın (1985) çalışmalarında birinci düzey matematik ve fizik benlik algıları arasındaki korelasyon değerinin ($r=.58$), birinci düzey diğer sözel benlik algılarıyla olan korelasyon değerlerinden ($r=.33-.38$) daha yüksek olması akademik benlik algısının matematik benlik algısı, İngilizce benlik algısı gibi alt alanlara ayrılabilceğini göstermektedir. İlerleyen yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ise matematik ve sözel benlik algısının neredeyse birbiriyle ilişkisiz bir yapı sergilemesi modelin sahip olduğu ikinci düzeyden iki boyutlu yapısını desteklemektedir (Byrne, 1990; Marsh, 1990).

Yetenek gruplamasının akademik ve alana özgü benlik algısı üzerindeki etkisini inceleyen Ireson ve Hallam'ın (2009) çalışmasında 13-16 yaş arası 1600 öğrencinin Benlik Algısı Anketi-II (Self Description Questionnaire-II) puanları kullanılarak elde edilen veriler üzerinden model doğrulanmış, yetenek gruplamasının genel benlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı; alana özgü akademik benlik algısını ise olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kornolova, Kornoliv ve Chumakova'nın (2009) 300 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında akademik başarı, benlik algısı ve öğrencilerin zekâ düzeylerine dayalı benlik algıları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin üç dönem boyunca toplanan akademik benlik algısı ölçeği puanları, grup olarak uygulanan zekâ testi sonuçları ve not ortalamaları değerlendirildiğinde yetenek ve benlik algısı puanlarının akademik başarıyı zekâ testi puanlarından daha iyi yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları Marsh/Shavelson Modeli'ni desteklemesinin yanı sıra, benlik algısının akademik başarıyı etkilediği yönünde de nedensel bir sonuç ortaya koymuştur.

Okul yaşantısının bir ürünü olan akademik benlik algısı; öğrencinin kendi ilgi ve yetenekleri konusundaki öz farkındalığı, akademik başarı, öğrenme hevesi, eğitim devamlılığı, kariyer seçimleri gibi pek çok durumla yakından ilişkilidir (Guay, Marsh ve Boivin, 2003; Marsh ve Hau, 2003). Öğrencinin bu konularda kendisi hakkında oluşturduğu algı ve geliştirdiği inanç, yaşamının sonraki dönemlerinde çabasını ve başarısını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin, özellikleriyle tutarlı, sağlıklı bir akademik geçmişe sahip olması, kendi potansiyeli içinde kendini gerçekleştirebilmesi için hayati bir önem taşımaktadır (Selçuk, 1999). Ayrıca yüksek başarının her zaman yüksek akademik benlik algısına karşılık gelmeyebileceğini belirten bazı araştırmacılar (Pajares ve Schunk, 2002; Plucker ve Stocking, 2001) özel yetenekli öğrencilerde görülen

beklenmedik başarısızlık gibi bazı olumsuz akademik çıktılara da cevap getirebileceğini umduklarından, akademik benlik algısını araştırmanın ve geliştirmenin eğitim politikaları amaçları arasına alınması gerektiğini savunmuşlardır (Ross ve Parker, 1980). Sonuç olarak öğrencilerin sağlıklı bir akademik benlik algısı geliştirebilmeleri için akademik benlik algısını etkileyen faktörlerin de bilinmesi gerekmektedir.

1.2.1. Akademik benlik algısını etkileyen faktörler

Araştırmalarda akademik benlik algısını etkileyen birçok faktör bulunduğu görülmektedir. Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı, alana özgü yetenek ve sosyal karşılaştırmalar bunların arasında sayılabilir.

1.2.1.1. Yaş

Yapılan çalışmalar, küçük yaştaki çocukların akademik benlik algılarının, tüm alanlara yönelik genel bir yapıda ve yüksek olduğunu, büyüdükçe gelişimsel olarak kendileri ve çevresindekiler hakkında farkındalığının artmasından dolayı bu durumun daha güvenilir hale geldiğini belirtmektedir (Byrne, 1996; Guay, Marsh ve Boivin, 2003). Akademik benlik algısının, çok boyutlu bir yapıya kavuşup alana özgü olması, 8-12 yaşlarından başlayarak 5. sınıfa doğru karşılık gelmektedir (Marsh, Parker ve Smith 1983; Marsh, Smith ve Barnes, 1984). Sınıf düzeyi arttıkça yaşı akademik benlik algısıyla olan ilişkisinin de yükseldiği yönündeki görüşler (Kifer, 1975; Kirk, 2000, s. 50) çeşitli araştırma bulguları ile de desteklenmiştir. Araştırmacılar öğrencinin olgunlaştıkça akademik yeterliliklerinin farkına vardığını, gerçekçi hedef ve beklenti düzeyindeki artışın akademik benlik algısını da etkilediğini vurgulamaktadırlar (Pajares ve Schunk, 2001).

1.2.1.2. Cinsiyet

Akademik benlik algısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan bazı çalışmalar alana özgü akademik benlik algısının cinsiyete göre değişim gösterebileceğini ileri sürmektedir. Alan yazında genel olarak araştırma bulguları kız öğrencilerde daha yüksek bir sözel benlik algısının; erkek öğrencilerde ise daha yüksek bir matematik benlik algısının olduğu yönündedir (Byrne ve Shavelson, 1987; Marsh, 1989; Marsh ve Yeung, 1998; Nagy vd., 2006; Plucker ve Stocking, 2001; Siegle ve Reis, 1998; Skaalvik ve

Skaalvik, 2002; Skaalvik ve Rankin, 1995). Ancak akademik benlik algısının cinsiyet bağlamında matematik ve sözel alanlar için değişmediği yönünde araştırma bulgularına (Marsh, 1993) rastlanmaktadır.

Akademik benlik algısı üzerinde cinsiyetin etkili bir faktör olup olmadığı özel yetenekli öğrencilerde de araştırılan bir konu olmuştur. Bu doğrultuda alan yazında özel yetenekli kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük bir akademik benlik algısına sahip olduğunu ortaya koyan çalışmaların (Akande, 1997; Dai, 2001; Kelly ve Jordan, 1990; Ziegler ve ark. 1996) yanı sıra bu öğrencilerin akademik benlik algıları arasında cinsiyet farkı bulunmadığını gösteren çalışmalar (Colangelo ve diğerleri, 1987; Hotulainen ve Shofield, 2003; Pajares ve Graham, 1999) da bulunmaktadır. Örneğin; Kelly ve Jordan'ın (1990) 8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında özel yetenekli erkek öğrencilerin akademik benlik algıları, hem özel yetenekli hem de normal gelişim gösteren (ortalama yetenekli) kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Marsh, Smith ve Barnes'in (1985) özel yetenekli 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmasında ise, kız öğrenciler matematik başarı testlerinden daha yüksek puanlar alsalar da erkek öğrencilerin matematik benlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın Ablard'ın (1997) özel yetenekli 8. sınıf öğrencilerinde benlik algısı ve akademik yetenek türü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin akademik benlik algıları arasında fark olmayıp, kız öğrencilerin sosyal benlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.2.1.3. Sosyo-ekonomik düzey

Akademik benlik algısı (ABA) ile sosyo-ekonomik düzey (SED) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların başında Marsh'ın (1987) yaptığı araştırma gelmektedir. Değişkenler arasında yetenek düzeyinin de bulunduğu bu çalışmada, hem bireysel hem de okul düzeyinde bir inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel SED ve ABA arasındaki ilişki ile bireysel yetenek düzeyi ve ABA arasındaki ilişkinin, okulun ortalama SED ve ABA düzeyi arasındaki ilişki ile okulun ortalama yetenek düzeyi ve ABA arasındaki ilişkiden çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bireysel yetenek düzeyi ile ABA arasındaki ilişki, bireysel SED ve ABA arasındakilerden çok daha güçlü bulunmuştur.

Ailenin eğitim düzeyi, gelir seviyesi, meslek statüsü, çocukların öğrenim gördüğü okul türleri gibi sosyal sınıf veya sosyo-ekonomik statü boyutları ile akademik benlik

algısı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara özellikle ulusal literatürdeki tez çalışmalarında rastlanmaktadır. Akademik benlik algısının sosyo-ekonomik düzeyi etkileyen aileye ait değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunda ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yer aldığı, bazılarında akademik benlik algısının bu değişkenlerden etkilenmediği (Arabacı, 2006; Piyancı, 2007) bazılarında ise etkilendiği (Baştürk-Tekin, 2014; Gökmen, 2009; Yılmaz, 2009) görülmektedir.

1.2.1.4. Akademik başarı

Okul akademik uğraşların başladığı, bu uğraşların formal ve informal biçimlerde değerlendirildiği ortamların başında gelmektedir. Öğrencinin okul yaşantısına, karne notlarına, akademik performansına, öğretmenlerinden aldığı dönütlere, arkadaşlarıyla karşılaştırmalarına, öğrenim ve öğretim stillerine göre oluşan akademik benlik algısı, bu değişkenlerde yaşadığı başarı veya başarısızlık durumlarına göre olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebilmektedir (Karaduman, 2004; Pajares ve Schunk, 2002). Öte yandan temeli bu şekilde atılan benlik algısı da öğrencinin gelecek yaşantısındaki hedeflerini, ilgilerini, başarı beklentilerini belirleyen güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir (Marsh, Chessor, Craven ve Roche, 1995; Marsh ve Craven, 1997;). Dolayısıyla akademik başarı ile akademik benlik algısı arasındaki ilişkinin karşılıklı bir nedensellik içinde olduğu söylenebilir.

Okulda edinilen başarı ve başarısızlık durumlarında genellikle notlar gösterge olarak kullanılmaktadır. Örneğin Kiefer'in (1975) çalışmasında akademik benlik algısı ve sınav notları arasındaki ilişki 5. sınıfta $r=.23$ düzeyinde pozitif ve anlamlı iken, 7. sınıfta $r=.50$ düzeyine yükselerek daha istikrarlı bir hale gelmektedir. McCoach ve Siegle'in (2003) çalışmasında ise öğrencinin not ortalamasındaki varyansın yaklaşık beşte birini akademik benlik algısının açıkladığı ifade edilmektedir. Alan yazında mevcut olan birçok çalışmada da akademik benlik algısı ile okul başarısı arasında anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır (Altmann ve Dupont, 1988; Kelly ve Jordan, 1990; Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Rost ve diğerleri, 2005; Wang ve Xu, 2005).

Akademik başarının hem alana özgü akademik benlik algısı hem de genel akademik benlik algısıyla ilişkisini inceleyen Arseven (1986) 8. sınıf düzeyinde 1250 öğrenciyle matematik ve Türkçe benlik algılarının ile genel akademik benlik algısı ile sırasıyla $r=.76$ ve $r=.79$ düzeyinde anlamlı ilişki sergilediğini tespit etmiştir. Aynı

çalışmada genel akademik benlik algısının matematik başarısıyla $r=.50$, Türkçe başarısıyla $r=.56$ düzeyinde anlamlı bir ilişki sergilediği belirtilmektedir. Alana özgü akademik benlik algılarda ise, matematik başarısı ve matematik benlik algısı arasında $r=.66$, Türkçe başarısı ve Türkçe benlik algısı arasında $r=.65$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonunda akademik başarının, genel benlik algısına kıyasla alana özgü benlik algısıyla daha yüksek bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Sanchez ve Roda'nın (2003) 245 altıncı sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada ise akademik benlik algısı ve akademik başarı arasında matematik ve sözel alanlarda pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunurken, akademik olmayan benlik algısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alan yazında ayrıca öğrencilerin güçlü başarı geçmişine sahip olmalarının yüksek akademik benlik algısına, güçlü akademik yeterliliğe sahip olmalarının da yüksek akademik başarıya olanak tanıdığını belirterek başarı ve akademik benlik algısı arasındaki karşılıklı ve pozitif bir ilişkiyi vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Marsh ve Craven, 1997; Marsh, Hau ve Kong, 2000).

Literatürdeki akademik benlik algısı ve akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla aralarındaki nedensellik ilişkisine odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların bulguları ışığında bu konuya 4 farklı bakış açısı getirilmiştir (Huang, 2011; Marsh, 2003; Nunez ve Gonzalez-Pienda, 1994). Bunlardan ilki, Shavelson ve Bolus'un (1982) akademik benlik algısından akademik başarıya doğru bir anlamlı bir ilişkinin olduğu görüşüne dayanan öz-gelişim (self-enhancement) modelidir. Bu modele göre, akademik benlik algısı akademik başarıyı etkilemekte fakat akademik başarıdan etkilenmemektedir. Örneğin; Helmke ve Aken'in (1995) 2.-4. Sınıf arası 697 ilkokul öğrencisinin matematik dersi başarıları ve akademik benlik algıları arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak izledikleri çalışmalarında, önceki akademik benlik algısının sonraki akademik başarının kestiriminde rol oynadığı fakat akademik başarıdaki değişimden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yaklaşım, Shavelson ve Bolus'un (1982) belirttiğinin aksine, akademik başarıdan akademik benlik algısına doğru bir ilişkinin anlamlı olduğuna dair bulgular elde eden Newman (1984) ve Byrne'nin (1996) araştırmalarıyla şekillendirilen beceri gelişim (skill development) modelidir. Bu modelde ise, akademik benlik algısı geçmişteki başarı veya başarısızlıktan etkilenmekte, ancak akademik başarı akademik benlik algısından etkilenmemektedir. Bu noktada Kohn (1999), akademik benlik algısının geçmiş öğrenim yaşantılarında yaşanan başarı ya da başarısızlığa göre azalıp artabileceğini ifade etmektedir. Üçüncü yaklaşım, akademik

benlik algısı ve akademik başarının birbirini çift taraflı etkilediğini belirten karşılıklı etki (reciprocal effects) modelidir. Bu model, akademik benlik algısının akademik başarı ölçümleri arasındaki değişimi yordayarak başarının yüksek veya düşük oluşunun akademik benlik algısına düşüş veya artış şeklinde yansıyabileceği varsayımına dayanmaktadır (Marsh ve Craven, 1997; Marsh ve diğ. 2005; Marsh ve Scalas, 2010). Hamackek (1995), bu karşılıklı etkinin dinamik bir yapıda olduğunu özellikle ortaokul dönemlerinde daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Keza Lyon (1993) da ortaokuldaki öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın 1/3'ünün akademik benlik algısıyla açıklanabileceğini ifade etmiştir. Bu durumun küçük yaş grubundaki öğrencilerin akademik benlik algılarının daha genel bir yapıda olup zamanla öğrencinin akademik yeterliliğine dair nesnel yargılar geliştirmesinden kaynaklı olabileceğinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Guay, Marsh ve Boiven, 2003; Wigfield ve Karpathian, 199). Dördüncü ve son yaklaşımda ise, akademik başarı ile akademik benlik algısını etkileyen başka değişkenlerin de olabileceği belirtilerek doğrudan bir ilişkinin olmadığı varsayılmaktadır.

Marsh ve arkadaşları (1999) akademik başarı ve akademik benlik algısı arasındaki nedensellik ilişkisinde etki büyüklüğünün öğrencinin gelişim dönemlerinde değişkenlik gösterebileceğini belirtmektedir. Bazı çalışmalarda küçük yaştaki öğrenciler için öz gelişim modelinde ele alınan ilişkinin etki büyüklüğü, büyük yaş grubundaki öğrenciler için ise karşılıklı etkiye dayanan ilişkinin etki büyüklüğü anlamlı bulunmuştur (Skaalvik, 1997; Skaalvik ve Hagtvet, 1990). Valentine ve DuBois'in (2005) yaptıkları bir araştırmada, benzer başarı gösteren öğrencilerden yüksek akademik benlik algısına sahip olanların akademik başarısının, düşük akademik benlik algısına sahip olanlara kıyasla zaman içinde daha çok geliştiğine dair bulguya rastlanmıştır. Akademik benlik algısı ve akademik başarının birbirini güçlendiren yapılar olduğuna dair kültürler arasında da genellenebilirliğine yönelik birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Hau, Marsh, Li ve Seaton, 2005; Zeidner ve Schleyer, 1999).

1.2.1.5. Sosyal karşılaştırma

Festinger'in (1954) Sosyal Karşılaştırma Teorisi'ne göre, bireyler kendileri hakkında doğru bir değerlendirmede bulunabilmek adına benzer yetenek ve beceriye sahip olan diğer kişilerin çeşitli özellikleriyle karşılaştırma eğilimi içindedirler. Yetenek, beceri, başarı gibi faktörlerin akademik benlik algısını etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma göz önünde bulundurulduğunda, sosyal karşılaştırmanın da akademik benlik

algısını etkilediği söylenebilir (Barney, 2003). Etkileşimin gerçekleştiği yer genellikle eğitim ortamları olacağından, sosyal karşılaştırmanın bu durumda, öğrencilerin kendini akranlarıyla veya farklı akademik alanlarda kendi kendisiyle nasıl karşılaştıracağıyla ilgili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrenci hem bir grup içindeyken var olan akademik benlik algısını hem de alana özgü akademik benlik algısını şekillendirirken bir referans olarak sosyal karşılaştırmayı kullanabilecektir.

Marsh (1986) sosyal karşılaştırma için bireylerin çeşitli kaynaklardan kendi akademik başarıları ve yetenek düzeyleri hakkında bilgi aldıktan sonra bu bilgiyi bir standart veya çerçeveye karşılaştırması gerektiğini vurgulamıştır. Zira bireylerin kendilerini değerlendirmek için kullandıkları karşılaştırma çerçevelerine göre benzer özellik ve başarılar, farklı benlik algılarına neden olabilmektedir (Marsh ve Craven, 2000). Bu etkiyi açıklayabilmek için Marsh (1986) geliştirdiği İç-Dış Referans Çerçevesi Modeli ile Büyük Balık-Küçük Gölet Etkisi’ni (BBKGE) literatüre kazandırmıştır.

1.2.1.5.1. *Büyük balık-küçük gölet etkisi*

Marsh (1987) Büyük Balık-Küçük Gölet Etkisi’ni “küçük bir gölette olan büyük balığın, diğer büyük balıklarla birlikte daha büyük bir gölete konulduğunda, kendi yeterliliğini gözden geçirerek yeniden değerlendirmesi” şeklinde bir metaforla açıklamaktadır. Buna göre bireyler belli bir özellik, beceri veya yetenek bakımından heterojen bir popülasyondan kendisiyle benzer özelliklerdeki homojen bir popülasyona geçtiklerinde kendi özelliklerini sorgular hale gelebilmekte bu durum da kendilerine yönelik algılarını düşürebilmektedir. Benzer bir durum akademik ortamlar için de geçerli olabilmektedir. Örneğin; öğrencilerin heterojen bir popülasyondan kendileriyle benzer düzeydeki homojen bir akran grubuna geçmeleri artık ‘oranın en iyisi’ olmadıklarını düşünmelerine ve akademik benlik algılarında düşüslere neden olabilmektedir (Coleman ve Fults, 1985; Wilson, Siegle, McCoach, Little ve Reis, 2014). Bu durum öğrencilerin başarı düzeylerini devam ettirebilmeleri için göstermeleri gereken çabayı arttırabilmektedir. Ancak akademik benlik algılarında yaşanan değişim BBKGE’yi göstermektedir (Marsh, 1987).

BBKGE’nin teorik temelini açıklamada akademik benlik algısı üzerinde sosyal karşılaştırmaların etkisine dair araştırmaların (Festinger, 1954; Marsh ve Parker, 1984; Rosenberg, 1979) da yer aldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda öğrencinin öz

değerlendirmesinde içinde bulunduğu gruba karşı aidiyet hissi ile grubun çalışma ve değerlendirme kriterlerinin etkili olabildiğinden bahsedilmektedir.

1.2.1.5.2. İç-dış referans çerçevesi modeli

Marsh (1986) tarafından ortaya atılan İç-Dış Referans Çerçevesi Modeli, öğrencilerin akademik benlik algılarını farklı konu alanlarıyla nasıl ilişkilendirip oluşturduklarına açıklama getiren bir modeldir. Modele göre öğrenciler hem iç hem de dış karşılaştırmalar yaparak akademik benlik algılarını şekillendirmektedirler. Dış referans çerçevesi, öğrencinin akademik bir alandaki başarısını veya yeteneğini etrafındaki diğer öğrencilerin performanslarıyla karşılaştırdığında oluşmaktadır ve modeldeki bu durum BBKGE ile tutarlılık göstermektedir. İç referans çerçevesi ise, öğrencinin bir alandaki başarısını başka bir alandaki başarısıyla diğer bir deyişle bireysel performanslarına dayanarak kendi yetenek seviyeleri arasındaki karşılaştırmalarla oluşmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik'e (2002) göre ortalama okul başarısı, ortalama sınıf başarısı, sınıftaki başarılı öğrenciler ve sınıf dışındaki başarılı öğrenciler dış referans çerçevesinde kullanılmaktadır. Farklı alandaki derslerin başarısını belirli tek bir zamanda karşılaştırma, tek bir dersin başarısını kendi içinde gelişimsel süreçte karşılaştırma, amaç ve beklentileri mevcut başarılarla karşılaştırma ve farklı alandaki derslerin başarısını o derslere gösterilen çabayla karşılaştırma ise iç referans çerçevesinde kullanılmaktadır.

Modelin genellenebilirliğini farklı yetenek ve başarı düzeyindeki öğrencilerle destekleyen çalışmalar (Byrne ve Shavelson, 1987; Marsh, Byrne ve diğ., 1988; Marsh ve Hau, 2004; Moller, Streblow ve Pohlmann, 2006; Mui ve diğerleri, 2000; Plucker ve Stocking, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2002; Skaalvik ve Rankin, 1995; Tay, Licht ve Tate, 1995; Williams ve Montgomery, 1995; Zeidner ve Schleyer, 1999) bulunmasına rağmen; özel yetenekli öğrencilere uygulanabilirliği konusunda yeterli olmayabileceğini veya modeli temellendiren psikolojik süreçleri daha iyi açıklayan kuramsal bir altyapıya gereksinim olabileceğini belirten çalışmalar da vardır. Örneğin; Byrne'nin (1996) yaptığı çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin okul ve matematik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, İngilizce ve matematik benlik algıları arasında negatif korelasyon ($r=-.46$) bulunmuştur.

1.3. Özel Yetenekli Öğrenciler ve Akademik Benlik Algısı

Yetenek, akademik başarıyla arasında güçlü bir ilişki bulunan, teorik olarak potansiyel durumunun yetenek, sonuç durumunun ise başarı olarak değerlendirildiği bir yapı olarak ele alınmaktadır (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000; Floyd, Evans ve McGrew, 2003; Keith, 1999; Marjoribanks, 2001; Naglieri ve Ronning, 2000; Spinath, Spinath, Harlaar ve Plomin, 2006; Rohde ve Thompson, 2007; Taub, Keith, Floyd ve McGrew, 2008). Araştırmacılara göre yetenek ve başarı arasındaki pozitif ilişki, benzer bir şekilde yetenek ve akademik benlik algısı arasında da görülmektedir. Bu noktada yeteneği yüksek olan öğrencilerde akademik benlik algısının da daha yüksek olduğunu gösteren dolayısıyla akademik benlik algısı ve yetenek arasında pozitif bir ilişkinin var olduğunu savunan çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Aamidor, 2002; Akande, 1997; Barney, 2003; Colangelo, Kelly ve Shrepfer, 1987; Hotulainen ve Shofield, 2003; Marsh, 2003; Montague ve Garderen, 2003; Pyryt ve Mendaglio, 1994; Ross ve Parker, 1980). Söz konusu araştırmalarda kullanılan karşılaştırma grupları, ölçüm araçları, yetenek gruplaması, özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan programların uygulanıp uygulanmaması ve bu programların nasıl bir içeriğe sahip olduğu çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; Colangelo, Kelly ve Shrepfer (1987) okulları tarafından tanılanan özel yetenekli, ortalama yetenekli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve sosyal benlik algılarını karşılaştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin hem sosyal hem de akademik benlik algıları diğer gruplarinkine göre yapılan ölçümlerde (Eylül, Mayıs) daha yüksek bulunmuştur. Pyryt ve Mendaglio'nun (1994) özel yetenekli ve ortalama yetenekli ergenlerin akademik, sosyal, fiziksel ve sosyal benlik algılarını çok boyutlu teorik bakış açısını (yansıtılmış değerlendirme, sosyal karşılaştırma ve atıf) içeren bir araç kullanarak inceledikleri çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin özellikle akademik benlik algılarının ortalama yetenekli öğrencilerinkinden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yetenek düzeyindeki öğrenci gruplarının akademik benlik algılarının karşılaştırıldığı çalışmalarda yetenek tanılama prosedürünün de gözetilerek ele alınmasının önemli bulgulara ışık tuttuğu düşünülmektedir. Örneğin; Barney (2003) özel yetenekliler programı için test edilme ve programa kabul edilmenin öğrencilerin akademik başarıları ve benlik algıları üzerindeki etkisini incelemiş; test edilmeyenler, test edilip programa dâhil edilmeyenler ve programa dâhil edilenler olmak üzere üç grubu karşılaştırmıştır. Analizler sonucunda tüm öğrenci gruplarında genel benlik algılarında

anlamlı bir farklılığa rastlanmasa da teste tabi tutulan öğrencilerin programa kabul edilmeseler dahi, test edilmeyen öğrencilere oranla çok daha yüksek bir akademik başarıya sahip olma eğiliminde olduğu ortaya konulmuştur. Aamidor (2002) ise kırsalda yaşayan, ekonomik açıdan dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen alternatif tanılama ve müfredat müdahaleleri uygulamasında (SPRING Projesi) normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra, geleneksel yöntemle tanılanan ve projeye tanılanan özel yetenekli üç öğrenci grubunun akademik başarıları arasındaki farklılıklar, kariyer hedefleri ve benlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları arasında SPRING öğrencileri ile geleneksel olarak tanılanan özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının normal programa devam eden yaşlılarından daha yüksek olduğu bulgusu yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısını inceleyen çalışmaların özünde iki farklı görüşün yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki yetenek tanılamasıyla özel bir programa veya sınıfa yerleştirildiklerinde kendilerini normal gelişim gösteren akranlarından daha iyi hissedecekleri varsayımıyla etiketlemenin akademik benlik algılarını olumlu etkileyeceği görüşüdür (Colangelo ve Bower, 1987; Colangelo ve Davis, 1991; Cornell, 1983; Kelly ve Jordan, 1990; McCoach ve Siegle, 2002; Montague ve Garderen, 2003; Pajares ve Graham, 1999; Ziegler ve diğerleri, 1996). Diğer ise, kendileri gibi özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu homojen bir sınıfa yerleştirildiklerinde sosyal karşılaştırma süreçlerinin etkisiyle akademik benlik algılarında bir düşüş görülebileceği düşüncesidir (Coleman ve Fults, 1985). Bu iki karşıt görüş, altında yatan sebeplerle birlikte detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1.3.1. Özel yetenekli öğrencilerde etiketlemenin akademik benlik algısı üzerindeki etkisi

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanmaları beraberinde kaçınılmaz olarak “özel yetenek” etiketini de getirmektedir. Alan yazında özel yetenekli öğrencilerin etiket aldıktan sonra benlik algısı, öz-yeterlik ve başarı artışı gibi durumlar yaşayabileceğini belirterek etiketin olumlu etkisini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987). Bunun yanı sıra sosyal dışlanma, saygınlık kaygısı, sahte veya şişirilmiş özgüven şeklinde görülen gerçekdışı özgüven, başarısızlık kaygısı gibi durumlar yaşayabileceklerini de belirterek etiketin olumsuz etkisini vurgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Cross, Coleman ve Stewart, 1993). Örneğin; özel

yetenekli öğrencilerde etiketlenmenin yaşamları üzerindeki etkisini literatür taraması ile sosyal ve akademik benlik algısı bağlamında ele alan Ryan'ın (2013) çalışmasında, bu öğrencilerin destekleyici bir eğitim ortamında bulunup bulunmamalarına göre özel etiketlenmenin benlik algıları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerine rastlandığı belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda ise tanılama sonucu verilen etiketin, genel benlik veya akademik benlik algılarında direkt olumlu veya olumsuz bir değişime neden olmayabileceğinden bahsedilmektedir. Örneğin; Öpengin'in (2011) çalışmasında bu yönde elde edilen bulgular; kültür, eğitim sistemi, hazırlanan program içeriklerine bağlı olarak açıklanmaktadır. Zira bazı ülkelerin eğitim sisteminde sınav odaklı bir başarı ölçütü yer almaktadır. Dolayısıyla o eğitimin içindeki öğrenciler başarılı olabilmek veya akademik yetenek ve performanslarını gösterebilmek için sistemin gerekliliklerine göre hareket etmek durumunda kalabilmektedirler. Bu da onları çevreleri tarafından başarılı olarak kabul edilerek sosyal olarak tanılanmalarına sebebiyet verebilmektedir.

Etiketlemenin akademik benlik algısı üzerine etkisini araştıran Colangelo, Kelly ve Schrepfer (1987) tam zamanlı ve yarı zamanlı programlara katılan 243 ortaokul öğrencisinden özel yetenekli olarak tanılananların ve tanılanmayanların akademik benlik algıları arasında fark olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarının her iki programda da tanılanmayanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yaptıkları meta analiz çalışmasında benzer bir sonuç elde eden Hoge ve Renzulli (1993) ise özel yetenekli öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha yüksek olan akademik benlik algılarının karma bir sınıfta daha belirgin hale geldiğini, homojen bir sınıfta ise sosyal bir karşılaştırma etkisine rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Fakat araştırmacıların, etiketlemenin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini ölçebilmeyi sağlayacak yeterli ve güvenilir bilgiye ulaşamadıkları görülmüştür. Pyryt ve Mendaglio (1994) 4. ve 5. sınıf özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik algılarını alt boyutlarıyla birlikte inceledikleri çalışmalarında gruplar arası genel benlik algısında çok küçük farkların olduğunu fakat benlik algısının farklı yönlerini anlatmada genel benlik algısının yeterli bir ölçüt sayılamayacağını belirtmişlerdir. Buna karşın öğrencilerin akademik ve sosyal benlik algılarında anlamlı farklar bulunmuştur. Hotulainen ve Shofield (2003) ise öğrencilerin yetenek testiyle okul öncesi dönemde yüksek ve ortalama yetenekliler şeklinde sınıflandırıldığı gruplama ve programa kayıt yaptırmayan öğrencilerin ergenlik dönemlerindeki akademik benlik algısı puanlarının ortalama yetenekli öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli öğrenciler ile

diğer öğrencileri karşılaştıran çalışmaların, grupları nasıl tanımladıklarına göre değişiklik gösterebileceğini belirten araştırmacılar (Colangelo ve diğerleri, 1987; Kelly ve Jordan, 1990; Montague ve Garderen, 2003), genellikle özel programa yerleştirmek üzere okul tarafından yapılan tanılama prosedürlerinin kullanıldığını belirtmektedirler (Bouffand ve Couture, 2003; McCoach ve Siegle, 2002; Pajares ve Graham, 1999).

Etiketlemenin olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerinin de olabileceğinden bahseden bazı araştırmacılar özel yetenekli olarak etiketlenen öğrencinin, farklılığından ötürü çevresi tarafından dışlanma veya kendi kendini çevresinden dışlama şeklinde görülen sosyal yalnızlık, okula karşı olumsuz tutum, başarısızlık kaygısı, şişirilmiş benlik algısı, olumsuz mükemmeliyetçilik gibi durumlar yaşayabileceğini belirtmişlerdir (Cornell, 1989; Feldhusen ve Dai, 1997; Jenkins-Friedman ve Morphy, 1988; Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988; Moulton, Housewright ve Bailey, 1998). Cross, Coleman ve Stewart (1993), 1500 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin etiketleme nedeniyle sosyal hayatlarında karşılaştıkları olumsuzluklarla başa çıkabilmek için akademik başarılarını düşürme gibi çeşitli yollara başvurdıklarını bulmuşlardır. Bazı araştırmalarda ise tanılama sonucu verilen etiketin, genel benlik veya akademik benlik algılarında direkt olumlu veya olumsuz bir değişime neden olmayabileceği, bunun da kültür, eğitim sistemi, hazırlanan program içeriklerine bağlı farklılıklardan kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır. Öpengin (2011), özellikle eğitim sisteminin odağında, akademik başarının göstergesi ve sonrasında iyi bir eğitim almanın ön koşulu olarak merkezî sınavların yer aldığı yerlerde, bu öğrencilerin okula başladıkları ilk andan beri özelden genele kıyaslanmaya ve yarıştırmaya alıştırdıklarını; başarı kriterinin ‘yüksek not almak’ olduğunda çevreleri tarafından başarılı olarak addedildiklerinden bir nevi örtük olarak etiketlenmiş olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin sosyal olarak etiketlenmesi, literatürde bahsedilen etiketlenmenin olası etkilerini yaşamlarında tecrübe ettikleri söylenebilir.

1.3.2. Özel yetenekli öğrencilerde gruplandırmanın akademik benlik algısı üzerindeki etkisi

Öğrenciler akademik başarılarını seçici okullardaki sınıf arkadaşlarının başarılarıyla karşılaştırdıklarında akademik benlik algıları hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Bir kontrast etkisi sonucu akademik benlik algılarındaki düşüş

Büyük Balık-Küçük Gölet Etkisi (BBKGE); özdeşleşme/asimilasyon etkisi sonucu akademik benlik algılarındaki artış Prestij Etkisi ile açıklanmaktadır.

1.3.2.1. Özel yetenekli öğrencilerde büyük balık-küçük gölet etkisi

BBKGE, özel yetenekli öğrencilere ve onlara yönelik geliştirilmiş programlara özgü bir kavram olmamasına rağmen etkisi ve kapsamı, ilkokuldan üniversiteye çeşitli eğitim kademelerindeki özel yetenekli öğrencilerle incelenmiştir (Chan, 1988; Dai ve Rinn, 2008; Marsh, Chessor, vd., 1995; Plucker, Robinson, vd., 2004; Plucker ve Stocking, 2001; Zeidner ve Schleyer, 1998). Genel olarak bakıldığında BBKGE'yi farklı ortamlarda ve kültürlerde inceleyip destekleyen çalışmalar (Gibbons, Benbow ve Gerrard, 1994; Marsh, Koller ve Baumert, 2001; Ludtke ve diğerleri, 2005; Zeidner ve Schleyer, 1999) olduğu kadar desteklemeyen çalışmalar (Shields, 1996; Cheung ve Rudowicz, 2003; Rinn, 2007; Shaunessy ve diğerleri, 2006; Shields, 1996) da bulunmaktadır.

Manor ve Bullock (1994) lise 3. ve 4. sınıfta üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir programa kabul edilen 150 öğrenci ile BBKGE'yi inceledikleri çalışmalarında öğrencilerde akademik benlik algısı puanlarının programa girdikten sonra düştüğünü dolayısıyla BBKGE'nin desteklendiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Chessor (2004) 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinden özel sınıfa yerleştirilmiş 24 özel yetenekli öğrenci ile 24 karma yetenek sınıfına devam eden normal öğrenciyi karşılaştırdığı çalışmasında öğrencilerin akademik olmayan benlik algıları arasında herhangi bir farka rastlamazken; özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarında düşüş tespit etmiştir. Alhanaya (2016) da 7., 8. ve 9. sınıf düzeyinden normal ve özel yetenekli 147 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında özel yetenekli öğrencilerde saptadığı düşüşü BBKGE ile açıklamıştır.

Buna karşın Fraker (1986) karma yetenek sınıfından homojen sınıfa geçen özel yetenekli 40 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarında bir düşüş olsa da anlamlı olmadığını dolayısıyla BBKGE'nin desteklenmediğini ileri sürmüştür. Kwiterowich (2011) ise akademik başarıya dayalı öğrenci seçiminin yapıldığı Amerika'daki bir okulda 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde 107 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin akademik benlik algılarındaki değişimin anlamlı olmamakla birlikte kısmen yükseldiği tespit etmiştir. Araştırmacılar bu durumu özel yeteneğe dayalı programların öğrencilerin akademik benlik algısını olumsuz etkilemediği şeklinde yorumlamışlardır. Son olarak özel

yetenekli öğrencilere yönelik bir programa başlayan 46 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle çalışan Tokmak (2016) da yapılan gruplamanın öğrencilerin akademik benlik algılarında anlamlı bir değişim yaratmadığı dolayısıyla BKKGE'nin desteklenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bazı araştırmacılar tarafından özel yeteneklilere yönelik bir programa girdikten sonra akademik benlik algısındaki değişimin kalıcı bir etkisinin olmadığı (Moon, Feldhusen ve Dillon, 1994), kademeli olarak gerçekleştiği veya ani bir düşüş yerine hafif bir sönükleşme gibi görüldüğü (Marsh, Chessor, Craven ve Roche, 1995) ifade edilmektedir. Zira programa veya gruplandırmaya girdikten hemen sonra gerçekleşen azalma, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olarak görülmemekte programa girişin yapıldığı yıl boyunca devam etmesi gerekmektedir. Wright ve Leroux'un (1997) 9. sınıf 25 özel yetenekli öğrenciyi homojen bir şekilde gruplandırıp yıl boyunca gözlemledikleri çalışmasında, hem kızlarda hem de erkeklerde akademik benlik algısının gittikçe azalmasına rağmen gruplandırma öncesi ölçülen düzey ile arasında anlamlı bir farkın (düşüş) bulunmadığı görülmektedir. Çalışmanın sonucu yapının ani bir düşüş yerine hafif bir sönükleşme gösterdiği görüşüyle örtüşmektedir. Araştırmacılar tarafından bu durum öğrencinin idealleştirilmiş veya şişirilmiş benlik algısından daha gerçekçi bir benlik algısına doğru bir gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

BKKGE'nin öğrencilerin yalnızca özel yeteneklilere uygun bir programa yerleştirildiği veya bu öğrencilerin normal öğrencilerle karşılaştırıldığı çalışmalar ile değil uygun programlara yerleştirilen ve yerleştirilmeyen özel yetenekli öğrencilerde de ele alınmıştır. Bu çalışmalarda modeli hem destekleyen (Marsh, Chessor, vd., 1995; Marsh, Print, vd., 2000) hem de desteklemeyen (Craven vd., 2000; Rinn, 2007) sonuçlara ulaşılmıştır. Destekleyen çalışmalarda, homojen gruplandırılmış özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, heterojen gruplandırılmış özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarından daha düşük bulunmuş veya daha büyük bir düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Desteklemeyen çalışmalarda ise homojen gruplandırılan özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, genel eğitim sınıfındaki özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarından daha yüksek çıkmıştır. Çalışmalarda bu farklılık incelenen okul ve eğitim programının içerikleri veya kültürel farklılıklar ile ilişkilendirilmiştir (Craven, vd., 2000; Marsh, vd., 1995). Bunun yanı sıra Marsh (1987) uygun programa yerleştirilmiş özel yetenekli öğrencilerin kendi akademik becerilerini yalnızca diğer özel yetenekli öğrencilerle değil kendi iç referans

çerçeveleriyle de karşılaştırdıkları için özellikle üst yaş grubundaki öğrencilerde BBKGE'nin farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir.

1.3.2.2. Özel yetenekli öğrencilerde prestij etkisi

Prestij etkisi, BBKGE'ye dayalı olarak ortaya çıkan bir kavramdır (Marsh, vd., 2000). Birçok araştırmacıya göre BBKGE'nin görülüp görülmeyeceğini ya da bu etkinin ne oranda görülebileceğini öğrencinin sosyal karşılaştırmayı kullanım modeli, başarıya yapılan atıf stili, algılanan zorluk düzeyi, eğitim programının prestiji, sunulan eğitim fırsatları gibi faktörler belirleyebilmektedir (Manor-Bullock, 1995; Marsh ve diğ. 2000; Michinov ve Montell, 1997; Ruble ve Flett, 1988; Wilson, 2008). Örneğin; özel bir programa yerleştirildiği için öğrencinin başarıya yaptığı atfın değişmesi veya başarılı olma algısının yükselmesi nedeniyle akademik benlik algısı düşüş yerine artış gösterebilmektedir. *"Tüm bu özel yetenekli öğrencilerle birlikte bu seçici programda olacak kadar iyiysem, o zaman hayli yetenekli olmalıyım"* minvalinde (Marsh ve diğ. 2000) diğer başarılı ve yetenekli kişilerden yansıyan bir zaferden zevk alma durumu yaşayabilmektedirler. Bu durum "prestij etkisi" veya "yansıtılmış zafer etkisi" (reflected glory effect) olarak açıklanmaktadır (Marsh ve diğ., 1995). Prestij etkisinin özellikle seçimin çok değerli olduğu ve seçim sürecinin yüksek düzeyde görünür olduğu durumlarda olası önemli sonuçlara yol açabileceği söylenebilir.

Fenomenin ilk izleri, Manor-Bullock'un (1995) özel yetenekli yatılı lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında görülmektedir. Öğrenciler liseye kabul edildiklerinde ilk başlarda akademik benlik algılarında artış gözlenmiş, fakat dönem içerisinde azaldığı belirtilmiştir. Marsh, Kong ve Hau'nun (2000) özel yetenekli öğrencilere yönelik programlara kabul edilmeye değer veren bir kültüre sahip olan Hong Kong'da akademik başarı düzeyinin dikkate alındığı yüksek prestijli liselere kabul edilen 7,997 öğrenci ile yapmış oldukları boylamsal çalışmasında, öğrencilerin BBKGE'nin aksine akademik benlik algılarının yükseldiği tespit edilmiştir. Çalışmada bu durum yüksek prestijli okullara girmenin verdiği asimilasyon etkisinin BBKGE'nin yarattığı akademik benlik algısındaki düşüşü tersine çevirdiği, hatta çok daha güçlü bir akademik benlik algısı yarattığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çin'de gerçekleştirilen bir başka çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada birinci sınıfa devam etmekte olan özel yetenekli üniversite öğrencilerinin seçmeli bir programa katıldıktan sonra akademik benlik algılarının yükseldiğini tespit

eden Zhou (2018) bu durumu sosyal karşılaştırmaların, örtülü zekâ teorilerinin, prestij etkisinin ve kültürel etkilerin bir sonucu olarak değerlendirmiştir.

Moon ve diğ. (2009) homojen sınıflarda okumaya başlayan özel yetenekli 4. ve 5. sınıfa giden öğrencilerle yaptıkları görüşmelere dayalı bir yıllık süren çalışmalarında, öğrencilerden eğitim ve sosyal çevrelerine ait düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğu başlangıçta yeni öğrenme ortamlarının getirmiş olduğu zorluklar yüzünden cesaretlerinin kırıldığını belirtse de zamanla karşılaştıkları akademik zorlukları keyifli bulduklarını ve bu sayede kendilerini geliştirmelerine fırsatı yakaladıklarını vurgulamışlardır. Artan akademik benlik algılarının etkisiyle çalışmaya katılan öğrenciler zamanla kendi zekâ algılarını yeniden yapılandırmış, karşılaştıkları akademik zorluklarda sergiledikleri çabalar sayesinde entelektüel yaşamlarının da gelişim gösterdiğini fark etmişlerdir.

1.4. Problem Durumu

Benlik algısı, bireyin kim olduğuna dair inanç ve düşüncelerine kendi iç dinamiklerinde cevaben oluşturduğu bütünsel bir kavramdır (Kağıtçıbaşı ve Çemalcılar, 2014). Alandaki ilk çalışmalara bakıldığında, benlik algısı tek boyutlu bir yapıda ele alınırken (Rosenberg, 1979; Soares ve Soares, 1983 akt. Byrne, 1996) ilerleyen zamanlarda çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıda (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976) ele alınmaya başlanmıştır. Modellerde yer alan bileşenler, yapılar ve kullanılan ölçme araçları araştırmacılara göre farklılık gösterse de tüm modellerin yapısında yer alan en temel bileşenlerden birinin akademik benlik algısı olduğu göze çarpmaktadır. Bu noktada da araştırmacılar genel benlik algısının akademik benlik algısı ile ilişkili başarı ve yeteneği nasıl etkilediğinin yanı sıra doğrudan akademik benlik algısının yapısını da anlamaya çalışmışlardır (Benton, 2005).

Akademik benlik algısı genel olarak bireyin akademik performansı, başarı ve başarısızlıkları, yeterlilikleri ile ilgili kendini algılaması olarak tanımlanmaktadır (Marsh, 1987; Marsh ve Craven, 2006). Bu durum bireyin geçmişteki deneyimlerinden beslenerek gelecekteki akademik beklentilerini şekillendirmesinde rol oynamaktadır (Senemoğlu, 1989). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, akademik benlik algısının yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı, alana özgü yetenek ve sosyal karşılaştırmalar ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Akademik benlik algısı okul yaşantısının bir ürünü olduğundan en çok akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Colangelo ve Pflieger, 1978). Bu noktada yapılan araştırmalarda genellikle öğrencilerin yüksek bir akademik benlik algısına sahip olabilmeleri için okullarında başarılı olmaları gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Byrne, 1984; Marsh ve Yeung, 1997). Ancak yine de alanyazında akademik benlik algısının akademik başarı ile ilişkisine dair farklı bakış açılarının getirildiği görülmektedir. Buna göre bazı araştırmacılar akademik benlik algısının akademik başarıdan etkilediğini savunurken (Byrne, 1996; Newman, 1984); bazıları akademik başarının akademik benlik algısından etkilendiğini (Shavelson ve Bolus, 1985) savunmuşlardır. Benzer şekilde kimi araştırmacılar bu iki yapı arasındaki ilişkinin karşılıklı nedenselliğine vurgu yaparken (Marsh ve Craven, 1997; Marsh ve Scalas, 2010); bazıları bu iki yapının birbirinden bağımsız olduğunu ileri sürmüşlerdir (Nunez ve Gonzalez-Pianda, 1994). Dolayısıyla alan yazında akademik başarının akademik benlik algısı ile ilişkili olduğu görüşü daha çok hâkim olsa da araştırmacılar arasında yine de tek bir sonuca varılamadığı görülmektedir. Bu noktada akademik başarının teorik açıdan potansiyel durumunun yetenek olarak ele alınması araştırmacılar arasında akademik başarının yanı sıra yeteneğin de akademik benlik algısı ile ilişkisini önemli kılmıştır.

Alan yazında genellikle yetenek ve başarı arasında bulunan pozitif ilişkinin (Floyd, vd., 2003; Naglieri ve Ronning, 2000) yetenek ve akademik benlik algısı arasında da olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Colengole, vd., 1987; Marsh, 2003; Ziegler, vd., 1996). Ancak yine de bu durum çalışmalarda kullanılan karşılaştırma gruplarına, ölçüm araçlarına, yetenek gruplamasına, özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan programların mevcudiyetine ve içerik yapısına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin; bazı çalışmalarda yetenek tanılamasıyla bir programa veya sınıfa yerleştirilen özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından daha iyi hissedecekleri varsayımıyla tanılamanın akademik benlik algısını olumlu etkileyebildiği görülmektedir (Colangelo ve Davis, 1991; McCoach ve Siegle, 2002; Ziegler, vd., 1996). Buna karşın bazı çalışmalarda ise özel yetenekli öğrencilerin kendileri gibi tanılanmış öğrencilerin bulunduğu homojen bir sınıfa yerleştirildiklerinde sosyal karşılaştırma süreçlerinin de etkisiyle akademik benlik algılarında bir düşüş yaşayabildikleri gözlenmektedir (Coleman ve Fults, 1985; Marsh, 1987; Wilson, vd., 2014). Bu noktada yapılan çalışmaların birçoğunda özel yetenekli öğrencilerin uygun programlara yerleştirildikten sonra tanılama sonrası ve program sonrası akademik benlik

algılarına bakılsa da tanılama öncesi akademik benlik algılarını ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin uygun programa başvuru veya giriş sürecinde akademik benlik algısının bir etkisi olup olmadığının belirlenmesi amacıyla program öncesi akademik benlik algısı düzeylerinin de ölçülmesi önemli görülmektedir. Aksi takdirde program öncesi akademik benlik algısı gibi etkenlerle programda başarısızlık, düşük ilgi ve motivasyon, yetenek düzeyinin programı devam ettirebilecek düzeyde olmaması ve öğrencinin öğrenme hedeflerinin program amaçları ile örtüşmemesi gibi uyum sorunları yaşayan öğrenciler programdan yeterli verimi alamamakla birlikte programı da bırakabilmektedir (Hansen ve Toso, 2007; Renzulli ve Park, 2000). Bu noktada tanılamının gelişimsel açıdan dinamik bir süreç olarak değerlendirildiği (Sak, 2012) düşünüldüğünde akademik benlik algısının tanılama öncesi, tanılama sonrası ve program sonrası olmak üzere bütünsel bir şekilde ele alınması önemli görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik bir programa kabul edilme sürecinde önemli olan bir diğer nokta programa başvurup kazanarak etiket alan özel yetenekli öğrenciler ile başvurup kazanamayan veya başvurmayan öğrenciler arasında görülen farklılıklar olmuştur. Alan yazında genellikle özel yetenekli öğrenciler için akademik benlik algısının altında yatan temel mekanizmanın etiketleme etkisi olduğu varsayılmaktadır (Colangelo, vd., 1987; Cross, vd., 1993; Hoge ve Renzulli, 1993). Ancak çok az çalışma etiketleme etkisinin özel yetenekli öğrenciler ile programa başvuran ancak kazanamayan veya başvurmayan öğrenciler arasında yarattığı farkları ele almıştır (Aamidor, 2002; Barney, 2003). Festinger'in (1954) Sosyal Karşılaştırma Teorisi'ne göre bireyler yeteneklerini benzer yetenekleri olanlarla değerlendirmek istemektedir. Bu noktada ilgili programlara tanılama sürecinde eğer öğrencinin yetenek algısı ile kabul edilip edilmeme durumu arasında farklılıklar oluşursa özellikle programa başvuran ancak kazanamayan öğrenciler için akademik benlik algısında olumsuz bir etki görülebilmektedir (Barney, 2003). Bu nedenle yapılan çalışmalarda akademik benlik algısındaki süreç boyu değişimin sadece özel yetenekli öğrenciler için değil diğer öğrenciler için de ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak özel yetenekli öğrenciler ile diğer öğrencilerin akademik benlik algılarını karşılaştıran çalışmalarda bir diğer önemli konu çalışmalardaki gruplama sürecidir. Yapılan çalışmaların birçoğunda öğrenciler hâlihazırda özel yeteneklilere yönelik bir programa devam eden öğrencilerdir (Aamidor, 2002; Alhanaya, 2016; Beatty,

2002; Munsie, 1992; Summers, 2004). Ancak özellikle öğrencinin ilgili programa henüz yeni giriyor olmasının akademik benlik algısı açısından önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir programa yerleştirilen özel yetenekli öğrencilerde görülen gerek BBKGE gerekse de yansıtılmış zafer etkisi öğrencinin programa girmesi ile birlikte başlamaktadır (Coleman ve Fults, 1985; Manor-Bullock, 1995; Marsh ve Hau, 2000; Wilson, vd., 2014). Bu noktada kimi çalışmalarda programa yeni giren öğrencilerin BBKGE’de olduğu gibi akademik benlik algılarında olumsuz yönde bir değişim olurken (Gibbons, vd., 1994; Ludtke vd., 2005; Marsh ve Hau, 2003; Zeidner ve Schleyer, 1999) kimi çalışmalarda yansıtılmış zafer etkisinde olduğu gibi olumlu yönde bir değişim olmaktadır (Manor-Bullock, 1995; Marsh ve Hau, 2000). Dolayısıyla yapılan çalışmalarda öğrencilerin uygun programa hâlihazırda devam ediyor olmasının aslında yapılan grupta etkisinin öğrenciler üzerinde bütünüyle görülmesine engel olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin çalışmanın başlangıç sürecinde programa yeni giriyor olması grupta etkisinin bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için önemli görülmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar genel olarak incelendiğinde akademik benlik algısının akademik başarı, yetenek ve zamana göre değişimi, grupta ve etiketin akademik benlik algısına etkisi, farklı grupların karşılaştırılması gibi konulara değinildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların birçoğunda ele alınan konuların bir bütün olarak değerlendirilmediği ayrı ayrı çalışmalarda ele alındığı gözlenmektedir. Ancak akademik benlik algısının süreç boyunca dinamik bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği düşünüldüğünde tanılama öncesi, tanılama sonrası ve program sonrası süreçlerin birlikte ele alınması ve özel yetenekli öğrencilerin yanı sıra programa başvurup kazanamayan öğrenciler ve başvurmayan öğrencilerin de sürece dâhil edilmesinin alan yazındaki bu eksikliğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere yönelik bir program olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) tanılama sürecinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. ÜYEP yetenek sınavına başvuru durumuna göre öğrencilerin akademik benlik algıları arasında bir farklılık var mıdır?

2. ÜYEP yetenek sınavına başvuran öğrencilerin devam eden tanılama sürecine göre akademik benlik algıları arasında bir farklılık var mıdır?

- a) Başvuran öğrencilerin akademik benlik algıları sınav sonuçları açıklandığında "özel yetenekli" etiketi alıp almamasına göre değişmekte midir?
- b) Başvuran öğrencilerin akademik benlik algıları program aracılığıyla homojen olarak gruplandırılıp gruplandırılmamasına göre değişmekte midir?
- c) Başvuran öğrencilerin akademik benlik algıları okul başarısı ve yetenek düzeylerine göre değişmekte midir?

1.6. Önem

Akademik benlik algısı, akademik uğraşların başladığı yer olarak okul ortamında öğrenilmiş bir kavramdır. Öğrencinin yetenek ve ilgileri hakkında geliştirdiği farkındalık, başarı veya başarısızlık, gelecek hedefleri, eğitim/iş seçimleri ve devamlılığı gibi pek çok durumla yakından ilişkili olup hayat boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (Guay, Marsh ve Boivin, 2003; Marsh ve Hau, 2003; Nagy ve ark. 2006). Bu hususta öğrencinin sahip olduğu algı ve inanışları, yaşamının ilerleyen dönemlerinde başarı ve çaba noktasında etkili olacağından, olumlu ve gerçekçi bir akademik benlik algısına sahip olmasının, potansiyelini açığa çıkarabilmesi adına oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Selçuk, 1999).

Eğitim ortamlarında potansiyeli açığa çıkarma söz konusu olduğunda zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik ya da özel akademik alanlarda akranlarından daha üst düzeyde performansa sahip olan özel yetenekli öğrenciler (MEB, 2007) akla gelmektedir. Farklı alanlarda üst düzey beceri sergilemeleri nedeniyle akademik, sosyal ve duygusal alanlarda sorun yaşamayacaklarına ve olası sorunlarla baş etme becerilerine sahip oldukları yönünde genel inanışlar bulunmaktadır (Yılmaz, 2015). Swiatek'in (1995) özel yetenekli ergenlerin başa çıkma stratejilerine ilişkin çalışmasında, çoğu özel yetenekli bireyin "özel yetenekli" etiketini diğer insanların yüksek beklentilerinin hedefi olmaktan kaçınmak için reddettiklerini göstermektedir. Özel yetenek etiketinin bazen sosyal bir dezavantaj olabilmesinin yanında bulunulan ortama bağlı olarak akademik açıdan avantaj ve dezavantajları içermektedir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin mevcut beceri ve

yeteneklerinin gelişimi ve potansiyellerini gerçekleştirebilmelerinin akademik ve sosyoduygusal alanlarda olumlu bir benlik algısı geliştirebilmelerine bağlı olduğu söylenebilir.

Alan yazında özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının, normal gelişim gösteren akranlarından farklılaştığını belirten birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırmalarda genellikle özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Aradaki bu farkın sebepleri arasında özel yetenekli öğrencilerdeki zihinsel yeterliliğin, akademik başarılarıdaki tutarlılığın, tanılama sürecinin doğrudan etkilemesi gibi çeşitli nedenlerin olabileceği belirtilmektedir (Cornell, 1983; Hotulainen ve Schofield, 2003).

Akademik benlik algısının okul hayatından başlayarak sonraki dönemlerdeki performansa sirayet edebilecek temel bir yapı oluşu, kavramın kendisini hayli önemli kılmakla birlikte geliştirilebilmesi için daha detaylı anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu durum akademik benlik algısıyla ilişkili birçok alanda yapılacak çalışmaların çeşitliliğine ve çıkan sonuçların uygulanabilirliğine bağlıdır. Yabancı literatür incelendiğinde özel yetenekli öğrencileri de merkeze alarak bu konuyla ilgili oldukça geniş bir araştırma arşivinin olduğu, buna kıyasla tüm tanılama sürecini kapsayan, farklı karşılaştırma gruplarının bulunduğu araştırmaların daha az yer aldığı göze çarpmaktadır. Ulusal alan yazına bakıldığında ise, akademik benlik algısıyla ilgili yapılan çalışmaların genellikle ilkökul ve ortaokul düzeyi için başarı, öğretim yöntem ve teknikleri üzerine; lise ve üniversite düzeyi için tutum ve öz-yeterlik üzerine çalışıldığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin konu alındığı araştırmalar ise çok azdır. Bu alandaki sınırlı sayıdaki araştırmalara ek olarak, mevcut çalışmada özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısındaki değişim, tüm tanılama sürecini kapsayarak ve farklı karşılaştırma gruplarına yer vererek incelenmiştir. Bu sayede öğrenci gruplarındaki akademik benlik algısını etkileyen faktörleri daha iyi inceleme ve üzerinde daha doğru yorumlar yapma imkânı vereceği düşünülmüştür.

1.7. Varsayımlar

1. Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçeğe verdikleri cevabın gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Öğrencilerin ilgili dersten aldıkları notların onların gerçek akademik başarılarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ÜYEP'e başvuran 5. sınıf öğrencileri ve onların başvurmayan sınıf arkadaşları ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubundan sadece ÜYEP'i kazananların özel yetenekli olarak kabul edilmesi ile sınırlıdır. Programa başvurup kabul edilmeyen öğrencilerin arasında da tanı almamış yetenekli öğrenciler olabilir.
3. Akademik benlik algısının ÜYEP tanılama sürecini kapsayan 3,5 aylık takibi ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, özel yetenek tanılama sürecinin öğrencilerin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi ve değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu modelde aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilerek (değer verme, ölçme) ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2013, s. 81).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımına göre belirlenmiştir. Bu yaklaşıma göre katılımcılar, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan, belli niteliklere sahip kişilerden oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada örneklem için belirlenen ölçüt ÜYEP tanılama sürecidir.

ÜYEP Tanılama Süreci

Özel yeteneklilerin eğitiminde uzmanların ve öğretim üyelerinin eğitim verdikleri okul sonrası bir program olan ÜYEP, öğrencilere hızlandırma ve zenginleştirme temelinde geliştirilmiş paralel bir müfredat sunmaktadır (Sak, 2009). Programdaki eğitim-öğretim hizmetleri her yıl güz, bahar ve yaz olmak üzere 3 yarıyılta üniversite bünyesinde yürütülmektedir. Grup tabanlı tanılama yönteminin benimsendiği ÜYEP tanılama sürecine her yıl 5. sınıfa devam eden öğrenciler girebilmektedir. Başvuru aşamasında herhangi bir kriter aranmamaktadır. Başvuru yapan öğrenciler ÜYEP tanılama sınavındaki performanslarına göre yüksekten düşüğe doğru sıralanarak, ilk 28 öğrenci programa kayıt hakkı kazanmaktadır. Sınavı kazanan öğrenciler “özel yetenekli”

etiketi olarak, yetenek düzeyleri birbirine yakın öğrencilerle gruplandırılırlar ve 10 haftalık farklılaştırılmış müfredat programına dâhil olurlar. Yetenek, ilgi ve motivasyon düzeyleri yeterince yüksek ve öğrenme amaçları programın amaçlarıyla örtüşen öğrenciler programda süreklilik göstererek, 8. sınıfın sonuna dek bu programdan yararlanabilmektedir.

ÜYEP tanılama modelinin yeteneğin alana özgü ölçümü, çoklu ölçüt kullanımı, örneklem tabanlı tanılama ve doğal seleksiyon-uyumsal ayıklanma olmak üzere dört özgün özelliği bulunmaktadır. Bunlardan doğal seleksiyon-uyumsal ayıklanma özelliği, ÜYEP tanılama sistemini diğer tanılama sistemlerinden ayıran en önemli özelliklerinden biridir ve test tanılaması ile başlayıp gelişim değerlendirmesi ile devam eden bir süreç olarak uygulanmasını açıklamaktadır (Sak, 2012). Özel yetenekli öğrencilere matematik ve fen bilimlerinde ileri seviyede dersler verildiğinden, bu alanlarda özel yetenekli olduğuna inanan, ilgisi bulunan ve kendini geliştirmek isteyen öğrencilerin doğal seçim yaparak ÜYEP'e başvurması 'doğal seleksiyon süreci'ni anlatmaktadır. ÜYEP'e başvurup kazanan öğrencilerin programa başladıktan sonra sürekli olarak başarısızlık, düşük ilgi ve motivasyon göstermesi; öğrenme amaçlarının programın amaçlarıyla örtüşmemesi; yetenek düzeylerinin programı götürebilecek düzeyde olmaması gibi uyum sorunu yaşamaları (Hansen ve Toso, 2007; Renzulli ve Park, 2000) ve programı bırakmaları 'uyumsal ayıklanma süreci'ni açıklamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ÜYEP yetenek sınavına başvuran ve başvurmayan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Başvuran öğrencilerden, ÜYEP yetenek tanılama sınavını kazanma durumlarına göre kazanan öğrenciler özel yetenekli etiketi aldıklarından, programa katılan bu öğrenci grubu *ÜYEP'li öğrenciler*, katılım hakkı sağlayamayan kalan öğrenci grubu da *kazanamayan öğrenciler* şeklinde adlandırılmıştır. Bu durumda mevcut öğrenci grubu sayısı üçe çıkmış, “başvurmayan, kazanamayan ve ÜYEP'li öğrenciler” şeklinde akademik benlik algısı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Toplam 1073 öğrencinin katılım gösterdiği araştırmada başvurmayan 692, kazanamayan 356 ve ÜYEP'li 25 öğrenci bulunmaktadır. ÜYEP'i kazanarak özel yetenekli tanısı alan 28 öğrenciden 3 tanesi araştırmaya katılmak istemediklerinden araştırmanın çalışma grubundan çıkartılmışlardır. Katılımcılara ait bazı özellikler Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Çalışma grubunun betimsel istatistikleri

ÜYEP'e Başvuru Durumu		Kız	Erkek	TOPLAM
Başvuran	ÜYEP'li	8	17	25
	Kazanamayan	159	197	356
	Başvuran Toplam	167	214	381
Başvurmayan		379	313	692
TOPLAM		546	527	1073

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik benlik algılarını belirlemek için Akademik Benlik Algısı Ölçeği, akademik başarılarını belirleyebilmek için kişisel bilgi formuna yazdıkları karne notları, başvuran öğrencilerde ÜYEP sınav puanını belirlemek için de Matematik Yetenek Testi ve Bilimsel Üretkenlik Testi kullanılmıştır.

2.3.1. Akademik benlik algısı ölçeği (ABAÖ)

Araştırmada Marsh'ın (1999) Benlik Algısı Anketi-II (Self Description Questionnaire-II; SDQ-II)'dan temel alınarak Tokmak (2016) tarafından geliştirilen Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ)'nün genişletilmiş hali kullanılmıştır. SDQ-II; 3 akademik (sözel, matematik ve genel okul benlik algısı), 7 akademik olmayan (fiziksel yetenek, fiziksel görünüş, hemcins ile ilişkiler, karşı cins ile ilişkiler, aile ilişkileri, dürüstlük-güvenilirlik, duygusal kararlılık) ve 1 genel benlik (benlik saygısı) olmak üzere toplam 11 alt boyuttan ve 102 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi bir ölçektir. ABAÖ ise fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ve genel akademik benlik algısı olmak üzere 4 alt boyuttan ve her alt boyutta 5'i olumlu 1'i olumsuz algıyı ölçen 6 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir öz değerlendirme ölçeğidir. Bu araştırma kapsamında yazardan izin alınarak, öğrencilerin daha hassas cevaplayabilmesi için 6'lı likert maddeleri 8'li likert'e dönüştürülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde likert tipi ölçeklerde güvenilirliğin artırılabilmesi için genellikle kategori sayısının artırılması önerilmektedir (Ferguson, 1941; Jahoda, Deutsch ve Cook, 1951'den akt. Croasmun ve Ostrom, 2011; Symonds, 1924). Öyle ki birçok araştırmacıya göre de katılımcıların en doğru algılanabilirlik düzeyini artırdığı için 7'li likert tipi ölçekler optimum güvenirlik düzeyini sağlayabilen ölçekler olarak değerlendirilmektedir (Lissitz ve Green, 1975; Miller, 1956'dan akt. Croasmun ve

Ostrom, 2011; Symonds, 1924). Ancak bazı araştırmacılara göre 5'li ve 7'li gibi tek sayıda kategoriden oluşan likert tipi ölçekler ortada 0 olarak puanlanan seçenekler de içerdiği için eleştirilmektedir (Croasmun ve Ostrom, 2011; Gliem ve Gliem, 2003). Çünkü bu seçenekler veriyi ciddi ölçüde etkileyerek sonuçları değiştirebilmektedir (Croasmun ve Ostrom, 2011). Bu nedenle tek sayılı kategorilerden oluşan likert tipi ölçeklerin kullanımı genellikle araştırmacının tercihinine bırakılmaktadır (Garland, 1991). Bu doğrultuda çalışmada hem optimal güvenilirliğe yakın bir şekilde güvenirliliğin artırılabilmesi için hem de tek sayılı ölçeklerde 0 olarak puanlanan seçeneklerin sonuçları ciddi ölçüde etkilemesinden kaçınılması için Üstün Zekâlıların Eğitimi alanında bir uzmanın da görüşü alınarak 8'li likert tipi ölçeğin kullanımına karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinde yer alan ifadeler "1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Çoğunlukla Katılmıyorum, 3=Katılmıyorum, 4=Kısmen Katılmıyorum, 5=Kısmen Katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Çoğunlukla Katılıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde sıralanmaktadır (Ek 2). Ölçekteki her bir alt boyut için alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 48 olup, ölçek toplam puanları 24 ile 192 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar her bir alt ölçek ve ölçek toplam puanı için akademik benlik algısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin fen ve matematik akademik benlik algısı alt boyutları kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirliliği Tokmak (2016) tarafından yapılan pilot uygulamada tüm öğrenci grubunda Cronbach Alpha değeri .95; fen bilimleri benlik algısı .89, matematik benlik algısı .93, sosyal bilimler benlik algısı .87 ve genel akademik benlik algısı .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirliliği çalışma grubu ile test edilmiş, tüm öğrenci grubunda Cronbach Alpha değeri .95; fen bilimleri benlik algısı .90, matematik benlik algısı .90, sosyal bilimler benlik algısı .89 ve genel akademik benlik algısı .88 olarak bulunmuştur. Güvenirlik ölçümlerinde ideal Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .70 ve üzerinin kabul edildiği düşünüldüğünde (Pallant, 2016; Büyüköztürk, 2014) ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir.

2.3.2. ÜYEP yetenek sınavı araçları

ÜYEP tanılama sınavı genel zeka, matematiksel yetenek ile bilimsel yaratıcılık ölçümlerinin yapıldığı iki oturumdan oluşmaktadır. İlk oturumda genel zekayı ve matematiksel yeteneği ölçen, çoktan seçmeli sorulardan oluşan Matematik Yetenek Testi

(MYT), ikinci oturumda ise bilimsel yaratıcılığı ölçen, açık uçlu soruların yer aldığı Bilimsel Üretkenlik Testi (BÜT) uygulanmaktadır.

MYT; 11 alt testten (sayı dizileri, sayısal analogiler, figüratif analogiler, figüratif diziler, figüratif rotasyonlar, koşullu mantık, lineer mantık, ölçme, cebir, geometri ve istatistik-olasılık) ve her alt testte kolaydan zora doğru sıralanmış 4 soru olmak üzere matematik alan bilgisini, matematiksel analitik yeteneği, matematiksel yaratıcı yeteneği ve matematiksel uzamsal yeteneği ölçen 44 sorudan oluşmaktadır (Sak vd., 2009; Şengil Akar, 2009). BÜT ise; 5 alt test (fizik, kimya, biyoloji, ekoloji ile bir disiplinlerarası alan) ve her alt testten birer soru olmak üzere hipotez oluşturma, hipotez test etme ve kanıt değerlendirme becerilerini ölçen 5 sorudan oluşmaktadır (Ayas, 2010; Ayas, 2017; Ayas ve Sak, 2014). MYT'de alınan puan öğrencilerin toplam puanına %70, BÜT'te alınan puan toplam puana %30 etki ederek, genel bir ÜYEP sınav puanını oluşturmaktadır.

2.3.3. Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini ve ders (fen, matematik, sosyal, Türkçe) notları ile ilgili bilgilerini alabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu (Ek 1) kullanılmıştır. Öğrencilerin ders notları, akademik başarının göstergesi olarak ele alınmıştır. Elde edilen verilerin tüm tanılama sürecini kapsaması amacıyla üç ayrı zamanda toplanmasından, birinci ve ikinci ölçümün yapıldığı zamanın eğitim-öğretim yılının I. dönem güzünü içermesinden dolayı, bu iki ölçümde aynı notlar kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ÜYEP yetenek sınavına başvuran ve başvurmayan 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. İl milli eğitim müdürlüğünden alınan uygulama izni sonrası, başvuru listesi oluşturularak her öğrencinin okuluna gidilerek öğrencinin kayıtlı olduğu sınıfın tamamından veri toplanmıştır. Uygulama, kişisel bilgi formu ve ölçek formunun nasıl doldurulacağına dair açıklama yapıldıktan ve öğrencilerin uygulama süreci ile ilgili sorularına cevap verildikten sonra, ders saatleri içerisinde araştırmacı gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Akademik benlik algısının ÜYEP tanılamasına göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için katılımcılar; başvurmayanlar, başvurup kazanamayanlar ve ÜYEP'li (kayıt hakkı

kazananlar) şeklinde 3 gruba ayrılmış ve her birine ABAÖ uygulanmıştır. Verilerin toplandığı üç ölçümün simgesel gösterimi Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Veri toplama süreci simgesel gösterimi

Grup	I. Ölçüm	II. Ölçüm	III. Ölçüm
B ₀	√		
B ₁	√	√	√
B ₂	√	√	√

B₀: ÜYEP’e başvuru yapmayan öğrenciler, B₁: ÜYEP’e başvuru yapan ama kayıt hakkı kazanamayan öğrenciler, B₂: ÜYEP’e kayıt hakkı kazanan (ÜYEP’li) öğrenciler.

İlk ölçüm yetenek tanılama sınavından sonra ÜYEP’e başvuran ve başvurmayan öğrencilerle yapılmıştır. İkinci ölçüm sınav sonuçlarının açıklanmasının ardından ÜYEP’e kayıt hakkı kazanan (ÜYEP’li) ve kazanamayan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve son ölçüm ise ÜYEP bahar dönemi bitişiyile beraber başvurup kazanamayan ve ÜYEP’li öğrencilerle tekrar yapılmıştır. Böylece başvuru durumu, program öncesi ve sonrası şeklindeki tüm tanılama sürecinde ABAÖ uygulanarak öğrenci gruplarının akademik benlik algılarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığına bakılabilmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde katılımcılara ait hiçbir özel bilgiye yer verilmemiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 versiyonu kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ABAÖ puanlarının başvuru durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi ile; başvuran öğrencilerden kazanma durumuna göre her üç ölçümdeki ABAÖ puanlarındaki değişiklik Mann-Whitney U testi ile; başvuran öğrencilerin her üç ölçüm sonucu elde edilen verilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Friedman testi ve anlamlı çıkarsa hangi ölçümler arasında olduğunu saptamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile çözümlenerek anlamlılıkları incelenmiştir. Başvuran öğrencilerin ABAÖ puanları ile karne notu ve ÜYEP puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için Spearman sıra farkları korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

3. BULGULAR

ÜYEP tanılama sınavı başvuru durumuna göre üç gruba ayrılan öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının, tüm tanılama süreci boyunca değişip değişmediğini belirlemek için 3 farklı ölçüm gerçekleştirilmiştir. İlk ölçüm ÜYEP tanılama sınavından sonra; ikinci ölçüm ÜYEP tanılama sınavı sonuçları açıklanıp kazanan öğrenciler programa başlamadan hemen önce; üçüncü ölçüm ise 10 haftalık programın tamamlanmasından sonra gerçekleştirilmiştir. Üç ölçüm boyunca elde edilen betimsel bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. ÜYEP’e başvuran ve başvurmayan öğrencilerin ABAÖ, ÜYEP ve karne notu puanları

ÜYEP’e Başvuru Durumu		ABAÖ Puanı							ÜYEP Puanı		Karne Notu	
		I. Ölçüm			II. Ölçüm		III. Ölçüm					
		N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Başvuran	ÜYEP’li	25	88,64	9,88	89,72	9,13	89,76	10,44	129,53	6,46	98,70	1,65
	Kazanamayan	356	87,46	11,23	87,85	11,03	87,63	11,53	98,81	11,16	93,29	6,91
	Başvuran Toplam	381	87,54	11,14	87,98	10,91	87,77	11,46	100,82	13.31	93,64	6,82
Başvurmayan		692	77,81	15,58	-	-	-	-	-	-	86,76	10,95
TOPLAM		1073	81,27	14,90	-	-	-	-	-	-	89,20	10,22

Tablo 3.1’deki betimsel bulgular incelendiğinde başvuran öğrencilerin ABAÖ puan ortalamalarının başvurmayan öğrencilerin ABAÖ puan ortalamalarından; başvuran öğrenciler arasından kazanan ÜYEP’li öğrencilerin ABAÖ puan ortalamalarının ise kazanamayan öğrencilerin ABAÖ puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir farklılığın karne notları için de geçerli olduğu; en yüksek karne notu ortalamasının ÜYEP’li, kazanamayan ve başvurmayan öğrenciler şeklinde sıralandığı göze çarpmaktadır. Sadece başvuran öğrencilerin alabildiği ÜYEP puan ortalamasına ($\bar{X} = 100,82$) göre ise, kazanamayan öğrencilerin daha düşük ($\bar{X} = 98,81$), ÜYEP’li öğrencilerin daha yüksek ($\bar{X} = 129,53$) ÜYEP puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Puan türleri genel olarak incelendiğinde, başvuran öğrencilerin başvurmayanlardan; başvuranların içinde de ÜYEP’li öğrencilerin kazanamayanlardan daha yüksek ortalamalara sahip olduğu söylenebilmektedir.

3.1. ÜYEP Yetenek Sınavı Başvuru Durumuna Göre Akademik Benlik Algısı

ÜYEP'e başvuran ve başvurmeyan öğrencilerin ABAÖ puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Analize başlamadan önce her iki grubun puan ortalamalarının normal dağılım özellikleri gösterip gösterilmediğine bakılsa da verilerin normallik sınavından ziyade katılımcı sayısının büyüklüğü ($N_{B0} = 692$, $N_{B1} = 381$) nedeniyle bu analizi yapmaya uygun görülmüştür. Zira Tabachnick ve Fidell (2013) oldukça büyük örneklemelerde çarpıklık değerlerinin analizlerde bir farka neden olmayacağını, basıklık değerlerinin ise olduğundan daha küçük varyans değerleri ile sonuçlanacağını ve bu riskin örneklem sayısı arttıkça (200 ve üstü katılımcı) azalacağını belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlara Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. *Başvuran ve başvurmeyan öğrencilerin ABAÖ puanları karşılaştırmasının ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
Başvurmeyanlar	692	77,81	15,58	1000,802	-11,825	.000	0,7
Başvuranlar	381	87,54	11,14				

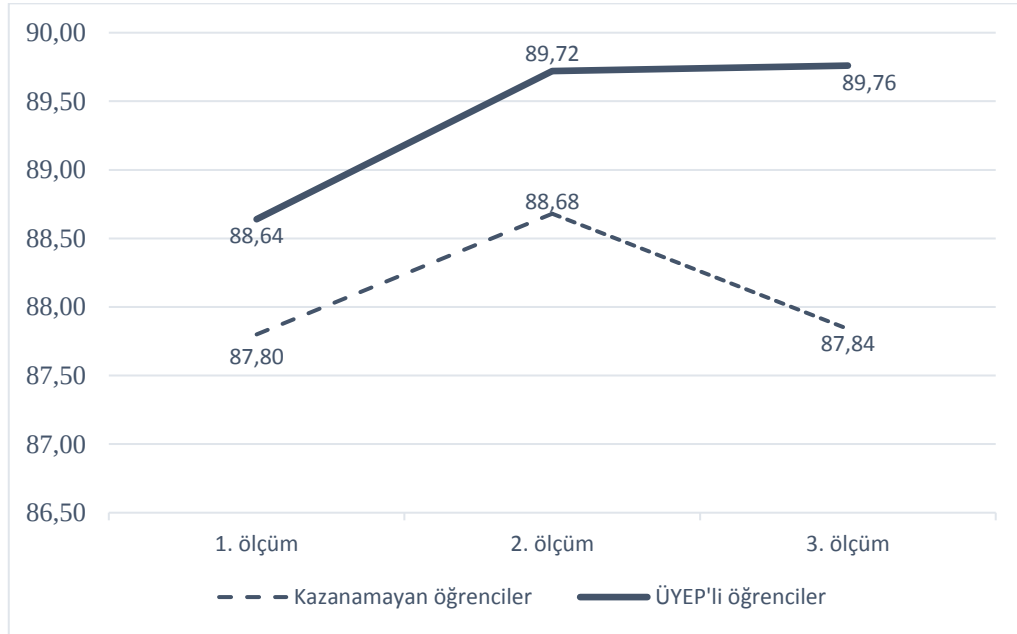
Analiz sonucunda başvurmeyan ve başvuran öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(1000,802)} = -11,825$, $p < 0.05$, $d = 0,7$]. Analizlerde ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların değerlendirilmesinde kullanılan etki büyüklüğü değeri (d) 0.2, 0.5, 0.8 gibi değerler; küçük, orta ve büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988'den akt. Can, 2018). Buna göre başvurmeyan ve başvuran öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farkın orta dereceli bir etkiye işaret ettiği söylenebilmektedir.

Başvuran ve başvurmeyan öğrencilerin ABAÖ puan ortalamaları arasındaki farkın ÜYEP'li öğrencilerden kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesi için ÜYEP'li öğrenciler analizden çıkartılmış ve gruplar arası farklılık yeniden incelenmiştir. Takip eden analiz için durum değişmemiş, kazanamayan ve başvurmeyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuş [$t_{(934,963)} = -11,491$, $p < 0.05$, $d = 0,7$] ve bu farkın da orta bir etkiye işaret ettiği ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre ÜYEP'e başvuru durumunun akademik benlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Akademik benlik algısı yüksek olan çocukların tanılama sınavına başvurduğu düşünülebilir.

3.2. ÜYEP Yetenek Tanılama Sürecine Göre Akademik Benlik Algısı

ÜYEP tanılama sürecinde öğrencilerin akademik benlik algısındaki değişimi inceleyebilmek için 3 ayrı ölçüm yapılmıştır. Ölçümler arasında sadece ABAÖ puanlarındaki değişimi inceleyebilmek için, tüm tanılama sürecinde bulunan ÜYEP'li öğrencilere, karşılaştırma grubu olarak tanılama sürecine başvuran ancak kazanamayan öğrencilerden okul, sınıf, cinsiyet bağlamında bire bir eşleşecek şekilde rassal olarak öğrenci seçilmiştir. Literatüre göre akademik benlik algısını etkileyen bu tip faktörlerin etkisini, bu eşleştirmeyi yaparak kontrol etmek amaçlanmıştır. Bundan sonraki analizler bu yeni öğrenci grupları üzerinden yapılmıştır. Şekil 3.1'de ÜYEP'li ve eşleştirilmiş kazanamayan öğrenci grubunun ABAÖ puan ortalamalarının ölçümler arası değişimi verilmiştir.



Şekil 3.1. ÜYEP'li ve kazanamayan öğrencilerin ABAÖ ortalamalarının ölçümler arası değişimi

Şekil 3.1'e göre öğrencilerin ölçümler arasındaki ABAÖ puan ortalamalarındaki farklar görsel olarak her ne kadar büyükmüş gibi görünse de değerlerin birbirine oldukça

yakın olduğu görülmektedir. Fakat üç ölçümde de ÜYEP’li öğrencilerin kazanamayan öğrencilere göre biraz daha yüksek ABAÖ ortalamasına sahip oldukları dikkati çekmektedir. Her bir ölçüm için gruplar arası puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi, bir sürekli değişken üzerinde iki bağımsız grup arasında var olan farklılıkları test etmek için kullanılmakta olup, bağımsız örneklem için t testinin parametrik olmayan şeklidir (Pallant, 2016, s. 249). Analiz sonuçları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. ÜYEP’li ve kazanamayan öğrencilerin ABAÖ puanları karşılaştırmasının Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçüm Zamanı	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
I	ÜYEP’li	25	25,72	643,00	307,000	-1,108	.914
	Kazanamayan	25	25,28	632,00			
II	ÜYEP’li	25	28,36	709,00	241,000	-1,422	.155
	Kazanamayan	25	22,64	566,00			
III	ÜYEP’li	25	29,08	727,00	223,000	-1,758	.079
	Kazanamayan	25	21,92	548,00			

Tablo 3.3’te de görüldüğü gibi ÜYEP’li ve kazanamayan öğrenci gruplarının ABAÖ puanları arasında her üç ölçümde de anlamlı bir fark bulunamamıştır [$U_1=307,000$, $p > 0.05$; $U_2=241,000$, $p > 0.05$; $U_3=223,000$, $p > 0.05$].

Şekil 3.1’e göre ÜYEP’li ve kazanamayan öğrencilerin I.-II.-III. ölçümler arası kendi içindeki puan farklılıkları incelendiğinde ise ÜYEP’li öğrencilerin puanlarında küçük de olsa hep bir artış; kazanamayan öğrencilerin I.-II. ölçüm arasında küçük bir artış fakat II.-III. ölçüm arasında küçük bir azalış olduğu göze çarpmaktadır. Kazanamayan öğrencilerdeki puan artışının, ÜYEP’i kazanma oranının %5 gibi düşük bir değer olmasından kaynaklanabileceği ancak bu değişimin zamanla eski konumuna gelmiş olabileceği düşünülmektedir. Her iki öğrenci grubunun kendi içerisinde, akademik benlik algılarının I.-II.-III. ölçümlerinden aldıkları toplam ABAÖ puanlarındaki değişimi incelemek için Friedman testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Friedman testi, aynı grubun üç ya da daha çok kez ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılmasının istenildiği durumlarda kullanılan (Pallant, 2016, s. 260), yinelenen ölçümler için tek faktörlü ANOVA parametrik testinin non-parametrik şeklidir (Akbulut, 2010, s.186). Sonuçlar Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. ÜYEP'li ve kazanamayan öğrencilerin üç farklı ölçümden aldıkları ABAÖ puanlarına ilişkin Friedman testi sonuçları

Öğrenci Grubu	Ölçüm Zamanı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Kendall's W
ÜYEP'li	I	25	1,68	6,514	2	0,038	0,130
	II	25	2,28				
	III	25	2,04				
Kazanamayan	I	25	2,12	2,854	2	0,240	
	II	25	2,14				
	III	25	1,74				

Analiz sonuçlarında kazanamayan öğrenci grubunun üç farklı ölçümde ABAÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$\chi^2_{(2,N=25)} = 2,854$, $p > 0.05$] ama ÜYEP'li öğrenci grubunun yinelenen ölçümler arası puan farklılıklarının anlamlı olduğu [$\chi^2_{(2,N=25)} = 6,514$, $p < 0.05$, Kendall's W = 0,130] saptanmıştır. Friedman testlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların değerlendirilmesinde etki büyüklüğü olarak Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendall's W) kullanılmaktadır. 0 ile 1 arasında değişen Kendall's W değeri 0.01 - 0.06 arası küçük, 0.06 ve üstü orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988'den akt. Huck, 2008). Buna göre ÜYEP'li öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farkın orta dereceli bir etkiye işaret ettiği söylenebilmektedir.

Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bu anlamlı farkın hangi ölçümler arasında yaşandığını ortaya koymak için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi, yinelenen ölçümlerde kullanılan t-testinin non-parametrik eşdeğeri olup, bir grubun sıralı ölçüm düzeyinde değerlendirildiği iki farklı testten aldığı sonuçları karşılaştırmak için kullanılmaktadır (Akbulut, 2010, s. 182). Ortalamaları kıyaslamak yerine, Wilcoxon, puanları sıralara dönüştürür ve onları ölçüm 1 ve ölçüm 2, ölçüm 2 ve ölçüm 3 şeklinde kıyaslamaktadır (Pallant, 2016, s. 253).

Teste başlamadan önce tümel olarak 1. tip hatayı kontrol etmek, ayrı ayrı testler için gücü arttırmak amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır. Bu bağlamda her bir analiz için anlamlılık değeri üçe bölünmüştür ($p = 0.05 / 3 = 0.017$) ve analiz sonuçları hesaplanan yeni anlamlılık değeri üzerinden yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. ÜYEP'li öğrencilerin üç farklı ölçümden aldıkları ABAÖ puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
ÜYEP'li	I.-II. ölçüm				-1,506	0,132
	Negatif Sıra	3	13,00	39,00		
	Pozitif Sıra	13	7,46	97,00		
	Eşit	9				
	II.- III. ölçüm				-0,346	0,729
	Negatif Sıra	9	6,44	58,00		
	Pozitif Sıra	5	9,40	47,00		
	Eşit	11				
	I.-III. ölçüm				-0,880	0,379
	Negatif Sıra	7	11,64	81,50		
	Pozitif Sıra	13	9,88	128,50		
	Eşit	5				

ÜYEP'li öğrencilerin her üç ölçümde aldıkları ABAÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($z_{I-II} = -1,506$; $z_{II-III} = -0,346$; $z_{I-III} = -0,880$; $p > 0.017$). Bu bulgu, ÜYEP'li öğrenci grubunun bir ölçümden elde ettikleri puanları bir sonraki ölçümde de korudukları şeklinde yorumlanabilir.

3.3. ÜYEP Yetenek Sınavına Başvuran Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı, Karne Notu ve ÜYEP Puanları İlişkisi

Akademik benlik algısı puanları ile karne notları ve ÜYEP puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılmak istenmiştir. Analize ÜYEP'li öğrenciler ve onlarla eşleştirilen kazanamayan öğrenciler dahil edilmiştir. Değişken dizileri normallik koşullarını sağlayamadığından, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. ÜYEP'li, kazanamayan, başvuran öğrenci grubu için korelasyon matrisi

	ÜYEP'li (N=25)		Kazanamayan (N=25)		Tüm başvuranlar (N=50)	
Değişkenler	ÜYEP Puanı	Karne Notu	ÜYEP Puanı	Karne Notu	ÜYEP Puanı	Karne Notu
ABAÖ Puanı	-.015	-.196	.303	.167	.092	.057
ÜYEP Puanı		-.032		.595**		.497**

** $p < .01$

Tablo 3.6'daki matris incelendiğinde tüm başvuran öğrenci grubu için karne notu ve ÜYEP puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Spearman's $\rho = .497$, $p < 0.01$, $\rho^2 = 0.24$). ABAÖ puanı ile karne notu ve ÜYEP puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer bir durumun kazanamayan öğrenci grubu için de olduğu görülmektedir. Karne notu ve ÜYEP puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken (Spearman's $\rho = .595$, $p < 0.01$, $\rho^2 = 0.34$), ABAÖ puanı ile karne notu ve ÜYEP puanı arasında ilişkiye rastlanmamıştır. ÜYEP'li öğrenci grubu içinse karne notu, ÜYEP puanı ve ABAÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı hiçbir ilişki bulunmamıştır. Bu durum ÜYEP'li öğrencilerin ortalamalarında varyans değerlerinin düşük olması ve bu durumun da korelasyon katsayısına yansımından kaynaklanabilir.

İstatistiksel olarak anlamlı çıkan bu r değerlerini yorumlamada Cohen (1988) .10 - .29 arası değerlerin küçük, .30 - .49 arasındaki değerlerin orta, .50 - 1.0 arasındaki değerlerin büyük kuvvetli olduğunu belirtmektedir (akt. Akbulut, 2010). Buna göre kazanamayan öğrencilerin karne notu ve ÜYEP puan katsayıları arasında büyük kuvvette; başvuran öğrenci grubunun ise karne notu ve ÜYEP puan katsayıları arasında orta kuvvette korelasyon olduğu söylenebilmektedir.

Korelasyon değerlerini yorumlayabilmek için daha güvenilir bir yöntem olarak korelasyon katsayısının karesinin (determinasyon katsayısı) iki değişkenin ortak varyansını bulması açısından ilişkinin gücünü verdiği bilinmektedir. Huck (2008) bu değer 0.10-0.30 arasında olduğunda küçük, 0.30-0.50 arasında olduğunda orta, 0.50'den büyük olduğundan büyük bir ilişkiden söz edilebildiği belirtmiştir. Başvuran öğrenci grubu için, karne notu ve ÜYEP puanı arasında ortak varyanslarının %24 olduğu küçük bir ilişki bulunmaktadır. Kazanamayan öğrencilerde ise karne notundaki değişimin ÜYEP puanındaki değişimi %34 açıklama getirebildiği orta bir ilişkiden bahsedilebilmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda bulgular, alan yazındaki sonuçlar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. İkinci kısımda ise ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Özel yetenek tanılama sürecinin öğrencilerin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini incelemek üzere 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak başvuran ve başvurmayan öğrencilerin ABAÖ puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına, daha sonra ise yinelenen ölçümlerle başvuran öğrencilerin grup içi ve gruplar arası ABAÖ puan farklılıklarının anlamlılığına bakılmıştır. Ayrıca ABAÖ puanları ile karne notu ve ÜYEP puanları arasındaki korelasyon da incelenmiştir. Bu noktadan hareketle elde edilen sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır.

4.1.1. ÜYEP yetenek sınavına başvuru durumuna göre öğrencilerin akademik benlik algısı

Özel yetenekli öğrencilere yönelik bir program olan ÜYEP’te, yaklaşım olarak programa dayalı tanılamaya ve yöntem olarak örneklem tabanlı tanılamaya örnek teşkil eden (Sak, 2012) bir tanılama süreci izlenmektedir. Modelin “doğal seleksiyon-uyumsal ayıklanma süreci” özelliği ile özel yetenekli çocuklara yönelik fen ve matematik alanında hızlandırma ve zenginleştirme temelinde geliştirilmiş müfredatı bu alanlarda özel yetenekli olduğuna inanan, ilgisi bulunan ve kendini geliştirmek isteyen öğrencilerin programın içeriğini bilerek ve *doğal seçim yaparak* başvuran öğrencilere sunmayı hedeflemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğrenci gruplarından başvuran öğrencilerin akademik benlik algısı, başvurmayan öğrencilerin akademik benlik algısından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ÜYEP yetenek tanılama modeli özellikleri ile uyumludur. Tanılama, herhangi bir norm grubuna göre değil programa başvuran öğrenciler arasında karşılaştırma yapılarak gerçekleştirildiğinden, ÜYEP tanılama sisteminin program içerikleriyle örtüşen öğrencilerin bireysel özelliklerini belirleyebilen bir yapıda olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, başarı veya yetenek

yönünden akademik performanslarına güvenen, fen ve matematik alanında daha yüksek akademik benlik algısına sahip öğrencilerin programa başvurduğu söylenebilir.

Özel yetenekliler programı için test edilme ve programa kabul edilmenin öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan biri Barney (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcı seçiminde standardize edilmiş başarı testinde (SAT-9) %10'luk dilime girme koşulunun olduğu araştırmada yüksek başarı gösteren 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Yüksek başarı gösteren öğrenciler test edilmeyenler, test edilip programa dâhil edilmeyenler (125-129 IQ puanı arasındaki öğrenciler) ve programa dâhil edilenler olmak üzere üç grupta ele alınmışlardır. Analizler sonucunda tüm öğrenci gruplarında genel benlik algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat özel yetenekliler programına katılım için teste tabi tutulan öğrenciler, programa kabul edilmeseler dahi, test edilmeyen öğrencilere oranla çok daha yüksek bir akademik başarıya sahip olma eğiliminde olduğu ortaya konulmuştur.

Bir başka araştırma ise Aamidor (2002) tarafından kırsalda yaşayan, ekonomik açıdan dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen alternatif tanılama ve müfredat müdahaleleri uygulamasının (SPRING Projesi) uzun vadeli etkilerini ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda 28 SPRING Projesi öğrencisini; karşılaştırma grubu olarak da geleneksel yöntemle tanılanan 25 özel yetenekli öğrenciyi ve 53 normal gelişim gösteren öğrenciyi araştırmaya dâhil etmiştir. Bu üç öğrenci grubunun akademik başarıları arasındaki farklılıklar, kariyer hedefleri ve benlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, program türünün benlik algısı üzerindeki etkisinin, araştırmada yer alan iki okul açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Bir lisedeki SPRING öğrencilerinin geleneksel olarak tanılanan özel yetenekli öğrencilere oranla daha yüksek benlik algısına sahip olduğu, diğer lisede ise SPRING öğrencileri ile geleneksel olarak tanılanan özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının normal programa devam eden yaşitlarından daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar Barney (2003) ve Aamidor'un (2002) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda başvuru sürecinde öğrencilerin akademik benlik algısının etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere yönelik diğer farklı programların tanılama modellerinin değerlendirilmesinde ve etkililiğinin geribildiriminde akademik benlik algısının yardımcı bir ölçüt olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

4.1.2. ÜYEP yetenek sınavına başvuran öğrencilerin devam eden tanılama sürecine göre akademik benlik algısı

Özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda genellikle normal gelişim gösteren akran gruplarıyla (Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987; Hotulainen ve Shofield, 2003; Pyryt ve Mendaglio, 1994), homojen ve karma yetenek gruplamasındaki sınıf arkadaşlarıyla (Alhanaya, 2016; Beatty, 2002; Chessor, 2004) karşılaştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada farklı olarak tüm tanılama sürecinde, özel yetenek programlarına başvuran öğrencilerin programa kabul edilip edilmeme durumlarına ve gruplama öncesi-sonrası durumlarına göre kazanan ve kazanamayan öğrencilerin akademik benlik algılarındaki değişim incelenmiştir.

a) Etiketlemenin Akademik Benlik Algısı Üzerinde Etkisi

Çalışmanın sonucuna göre programa başvuran öğrencilerin sınavı kazanma durumuna göre ‘özel yetenekli’ etiketini alıp almamaları, akademik benlik algılarında nispeten bir artış sağlasa da anlamlı bir değişikliğe sebep olmamaktadır.

Alan yazında tanılama sonucu verilen etiketin, genel benlik veya akademik benlik algılarında direkt olumlu veya olumsuz bir değişime neden olmayabileceğinden bahseden araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Öpengin’in (2011) çalışmasında bu yönde elde edilen bulgular; kültür, eğitim sistemi, hazırlanan program içeriklerine bağlı olarak açıklanmaktadır. Zira bazı ülkelerin eğitim sisteminde sınav odaklı bir başarı ölçütü yer almaktadır. Dolayısıyla o eğitimin içindeki öğrenciler başarılı olabilmek veya akademik yetenek ve performanslarını gösterebilmek için sistemin gerekliliklerine göre hareket etmek durumunda kalabilmektedirler.

Özellikle son yıllarda ülkelerin kendi içlerinde akademik başarıyı belirleme ve değerlendirme, başka ülkelere göre ne düzeyde olduklarını dikkate alma çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla global platformda Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment - PISA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS) gibi projelerin bu durumu pekiştirebileceği düşünülmektedir. Zira çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bulunduğu gerek özel gerek devlet okullarının bazılarında bu konuya hassasiyetle ele

alındığı görülmüştür. Bu da onları çevreleri tarafından başarılı olarak kabul edilerek sosyal olarak tanınmalarına sebebiyet verebilmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar bu örtük etiketlenmeyle açıklanabilir. Çalışmanın bulgusu Öpengin'in (2011) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

b) Gruplandırmanın Akademik Benlik Algısı Üzerinde Etkisi

Yapılan çalışmada özel yetenekli öğrencilerin, akademik olarak kendisi gibi yüksek düzey özellikleri paylaşan akranlarının katılım gösterdiği bir programa alındığında, akademik benlik algılarında olumsuz bir etki yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenci-program tanılama uyumunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özel yetenekli olarak seçilen öğrencilerin programa katılmadan önce BİLSEM gibi diğer farklılaştırılmış eğitim veren kurumlarda gruplandırmaya maruz kalmış olabilir. Dolayısıyla tekrar homojen bir ortama girdiklerinde deneyimin ilk etkisi gözlenememiş olabilir.

Alan yazına bakıldığında yapılan araştırmalarda program türünün bazı öğrencilerde akademik benlik algısını düşürdüğüne dair bulguların bulunduğu görülmektedir. Büyük Balık-Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) olarak tanımlanan bu fenomeni farklı ortamlarda ve kültürlerde inceleyip destekleyen çalışmaların (Alhanaya, 2016; Chessor, 2004; Manor-Bullock, 1994) yanı sıra desteklemeyen çalışmalar (Fraker, 1986; Kwiterovich, 2011; Tokmak, 2016) da bulunmaktadır.

Örneğin, Manor-Bullock'un (1994) yaptığı bir çalışmada Indiana Matematik, Bilim ve Beşeri Bilimler Akademisi'ne giren 67 lise 3.-4. sınıf öğrencisinin benlik algısı ve sosyal karşılaştırma süreçlerini incelenmiştir. Veriler Benlik Algısı Anketi-III (SDQ-III) kullanılarak; akademiye gelmeden önce, güz döneminin ilk haftası ve bahar döneminin ilk haftası olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler analizi sonucunda, akademik benlik algısının (matematik, sözel ve problem çözme) yazdan sonbahara, sonbahardan ise ilkbahara kadar önemli ölçüde azaldığını göstermiştir. Genel olarak akademik benlik algısı bütün öğrenciler için yaz ve bahar arasında düşmüş olmasına rağmen, sonbahardan ilkbahara doğru akademik benlik algısında yaşanan düşüklüğün önceden zor/sıkı bir eğitim geçmişine sahip olan öğrencilerde yaşandığı görülmüştür.

Özel yetenekli ilkokul çocuklarında benlik algısı, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen Chessor (2004) ise homojen sınıftaki 24 özel yetenekli öğrenci ile yaş,

cinsiyet ve IQ seviyesi değişkenleri dikkate alarak karma yetenek sınıflarındaki 24 öğrenciyi karşılaştırmıştır. Veriler okul yılının başında, 6 aylık ve 12 aylık iki uygulamanın sonunda SDQ-I kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli çocukların akademik benlik algısında bir azalmanın olduğu, her iki öğrenci grubu arasında ise akademik olmayan benlik algısı açısından bir fark bulunamadığı görülmüştür. Araştırmadaki kayda değer diğer bulgusu özel sınıflara yerleştiren çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının yaşadıkları deneyimlerden yola çıkılarak özel sınıflarla ilgili algıları ile ilgilidir. Çocukların kendi yetenek seviyelerinde çalışma, diğer öğrencilerden gelen düşüncelerle öğrencilerin uyarılması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, farklı düşünme ve çalışma becerilerini geliştirme, olumlu sosyal etkileşimler gibi özelliklerinden bahsedilerek özel sınıflarla ilgili olumlu sonuçlar elde edilirken, bazı çocuklar için olumsuz bir baskı kaynağı ve rekabetçi bir ortam olarak algılandığı keşfedilmiştir. Bu sınıflarda düşük başarı gösteren çocukların sıkı çalışmak için motivasyonlarını kaybettiğı ve bazı ebeveynlerin çocuklarının eski karma yetenek gruplarında daha başarılı olacağını iddia ettiğı ortaya çıkmıştır.

Arabistan'da özel yeteneklilere eğitim veren okul türlerinin öğrencilerin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini araştıran Alhanaya (2016), özel yetenekliler (homojen) ve karma yetenekler (heterojen) okullarında 7.-8.-9. sınıfa devam etmekte olan 147 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin akademik benlik algılarının değerlendirilmesinde Benlik Algısı Anketi-II (SDQ-II) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, homojen yetenek gruplarında eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin heterojen yetenek gruplarında eğitim gören yaşıtlarına oranla daha düşük akademik benlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan Fraker (1986) tarafından heterojen yetenek gruplaması olan bir devlet okulundan homojen yetenek gruplandırmasının olduğu Üniversite Lisesi'ne (UNI) başlayan öğrencilerde gruplamanın öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. İlk veri toplama okulun ilk 10 günü boyunca yapılırken, ikinci veri toplama süreci öğrenciler ilk yarıyıl notlarını aldıktan sonraki iki hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin akademik benlik algısının puan ortalamasında bir azalma gerçekleştiğı ancak bu puanın birinci yarıyılın başındaki puandan anlamlı derecede düşük olmadığı bulunmuştur.

Akademik anlamda seçici olan bağımsız bir ortaokula geçiş yapmanın öğrenci benlik algısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan Kwiterovich'in (2011) 6.-7.-8.

sınıfa devam etmekte olan 107 erkek öğrenci ile yaptığı bir çalışmada ise öğrencilerin genel benlik algısı, akademik benlik algısı ve alana özgü akademik benlik algısı incelenmiştir. Araştırma bulguları BBKGE’yi desteklememekte; aksine, bağımsız ortaokula geçiş yapan öğrencilerin mevcut öğrencilere eşit ya da daha fazla olumlu benlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Gruplamanın özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarına olan etkisini belirlemek için Tokmak (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğrencilerin program öncesi akademik benlik algı düzeyi ile program sonrası düzeyi arasındaki fark incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda özel yetenekli öğrencilerin, kendi düzeyinde öğrenciler ile eğitim almış olmalarının öğrencilerin akademik benlik algılarını olumsuz etkilemediği saptanmıştır.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre özel yetenekli öğrencileri gruplamada BBKGE’ye rastlanmamıştır. Ancak anlamlı olmasa da öğrencilerin akademik benlik algısında nispeten bir artış olduğu görülmektedir. Bu da sonucun prestij etkisine destek olabileceğini akla getirmektedir. Zira prestij etkisi BBKGE’ye dayalı olarak ortaya çıkan bir kavram olup, birçok araştırmacı tarafından BBKGE’nin görülüp görülmeyeceğini ya da bu etkinin ne oranda görülebileceğini öğrencinin sosyal karşılaştırmayı kullanım modeli, başarıya yapılan atıf stili, algılanan zorluk düzeyi, eğitim programının prestiji, sunulan eğitim fırsatları gibi faktörlerin belirleyebildiğinden bahsedilmektedir (Manor-Bullock, 1995; Marsh ve diğ. 2000; Zhou, 2018). Örneğin; Manor-Bullock’un (1995) özel yetenekli yatılı lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin liseye kabul edildiklerinde ilk başlarda akademik benlik algılarında artış gözlemlendiği fakat dönem içerisinde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada BBKGE’nin direkt olarak red veya destek bulmadığı fakat prestij etkisi gibi diğer olası etkilerin olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin akademik benlik algısındaki değişimlerin zaman içindeki bu etkilerini daha iyi inceleyebilmek için araştırmanın çalışma grubunun büyüklüğünün ve gözlemlene zamanının genişletilerek ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

c) Okul Başarısı ve Yetenek Düzeyinin Akademik Benlik Algısıyla İlişkisi

Mevcut çalışmada, akademik benlik algısını etkileyen olası faktörler arasında yer alan akademik başarı ve yeteneğin akademik benlik algısı ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, karne notlarından hareketle akademik başarı ve yetenek tanılama

sınavının ölçme kriterleriyle yetenek arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkinin varlığına ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında yeteneğin, akademik başarıyla arasında güçlü bir ilişki bulunan, teorik olarak potansiyel durumunun yetenek, sonuç durumunun ise başarı olarak değerlendirildiği bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir (Busato, vd., 2000; Floyd, Evans ve McGrew, 2003; Keith, 1999; Marjoribanks, 2001; Naglieri ve Ronning, 2000; Rohde ve Thompson, 2007; Spinath, vd., 2006; Taub, vd., 2008). Söz konusu araştırmalarda elde edilen bulgular, mevcut çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak ve ileride yapılacak olan araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

4.2.1. İleride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışma Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyet yürüten Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) ile sınırlıdır. İleride Türkiye genelinde özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama yapan diğer program ve kurumlarda başvuru, etiket ve gruplandırmayı içeren tanılama sürecinin öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkileri konusunda araştırma yapılarak genişletilebilir.
- Çalışmanın katılımcıları 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Benzer bir çalışma farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler ile gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma tanılama sürecinin 1 yıllık gözlemiyle sınırlıdır. Aynı sınıf düzeyindeki öğrenci grubunun akademik benlik algısı değişimlerinin zaman etkisini daha geniş spektrumda inceleyebilmek için boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- Çalışmada akademik benlik algısını etkileyen faktörlerden akademik başarı ve yetenek ele alınmıştır. Akademik benlik algısıyla ilişkili olabilecek diğer faktörler eklenerek genişletilebilir.
- Bu çalışmada ÜYEP’e başvuran ve başvurmeyan öğrencilerin akademik benlik algıları arasında fark bulunmuştur. Öğrencilerin akademik benlik algısının

oluşumunda pek çok faktör etkili olabilir. Henüz programa girmeden yani prestij etkisi oluşmadan var olan bu farkın kaynakları bir başka araştırmada incelenebilir. Örneğin; öğrencinin daha önceden tanı alıp almaması, seçkin bir gruba üye olup olmaması, geçmiş öğrenme deneyimleri ve özellikle kişisel motivasyon kaynaklarını, özgüvenini, benlik algısını ve içsel/dışsal referans çerçevesini besleyen kaynaklar nitel araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

- Bu çalışmada programa başvuran öğrenci grubunun akademik benlik algılarının hali hazırda yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun bir nedeni öğrencilerin geçmiş başarılarının bir sonucu olarak örtük biçimde özel yetenek etiketinin avantajlarını yaşamaları olabilir. Bu bağlamda akademik benlik algısı ile farklı akademik başarı (bireysel başarı, geçmiş ödüller, merkezi sınav notları gibi) ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- ÜYEP gibi özel yetenekli öğrencilere yönelik program veya kurumlara başvuru durumunun akademik benlik algısıyla ilişkili olabileceği bilgisine ulaşılmıştır. Tanılama süreçlerinde önerilen çok boyutlu farklı kaynaklardan veri toplama aşamasında akademik benlik algısı yardımcı bir ölçüt olarak kullanılabilir.
- Akademik benlik algısının oluşmasında sosyal karşılaştırmalar önemlidir. Öğrencilerin akademik benlik algısının şekillenmesinde sosyal kıyaslamalar, rekabetçi atmosfer, eğitim sistemi ve rekabeti tetikleyen aile ve öğretmen tutumları da bazı öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle özellikle özel yeteneklilere özgü seçkin eğitim programlarında yer alan öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle; rekabetçi atmosferin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin eğitimler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aamidor, S. E. (2003). *Follow-up of a program for identification and intervention for rural, low-income gifted students*. Doctoral Dissertation. Bloomington: Indiana University.
- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20 (2), 110-115.
- Akande, A. (1997). The perception of ability scale for students (PASS) in Africa and New Zealand. *School Psychology International*, 18, 179-189.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri* (1. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür.
- Alhanaya, M. (2016). *The impact of gifted schools on the academic self-concept of gifted students in Saudi Arabia*. Doctoral Dissertation. Greeley, Colorado: University of Northern Colorado.
- Altmann, H. A. and Dupont, S. F. (1988). The relationships between academic selfconcept, global self-concept, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 22, 170-174.
- Arabacı, G. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik öz kavramları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arseven, D. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 11-17.
- Ayas, B. (2010). *Bilimsel Üretkenlik Testi'nin 6. sınıflar düzeyinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayas, B. (2017). *Bilimsel Üretkenlik Testi'nin 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygun formunun geliştirilmesi ve ön psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayas, M. B. and Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the creative scientific ability test. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 195-205.

- Barney, M. A. (2004). *The effects of the gifted program screening process on the self-concept and academic achievement of students*. Master Dissertation. Morgantown: West Virginia University.
- Baştürk-Tekin, R. S. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçları ile akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beatty, S. H. (2002). *Changes in academic and social self-concepts of high-achieving high school juniors in a residential setting*. Doctoral Dissertation. Louisiana: University of New Orleans.
- Bedeian, A. G., Teague Jr, R. J. and Zmud, R. W. (1977). Test-retest reliability and internal consistency of short-form of Coopersmith's Self-Esteem Inventory. *Psychological Reports*, 41, 1041-1042.
- Benton, J. M. (2005). *Self-concept and achievement: Student academic beliefs and self-concept as related to academic performance using the repeat third international mathematics and science study*. Doctoral Dissertation. Oklahoma: The University of Tulsa.
- Bouffard, T. and Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. and Keith, P. B. (2000). Child and adolescent multidimensional self- concept: A five- instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37 (6), 483-493.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. and Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, B. M. (1990). Methodological approaches to the validation of academic self-concept: The construct and its measures. *Applied Measurement in Education*, 3, 185-207.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: It's structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp 287-316). New York: Wiley.
- Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1987). Adolescent self-concept: The assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, 365-385.
- Chan, L. K. S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*. 32 (3), 310-314.
- Chessor, D. and Whitton, D. (2007). The impact of grouping gifted primary school students on self concept and achievement. *TalentEd*, 25 (2), 7-22.
- Cheung, C. K. and Rudowicz, E. (2003). Academic outcomes of ability grouping among junior high school students in Hong Kong. *Journal of Educational Research*, 96, 241-254.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Colangelo, N. and Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roeper Review*, 10, 101-103.
- Colangelo, N. and Davis, G. A. (1991). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. and Pfleger, L. R. (1979). Academic self- concept of gifted high school students. *Roeper Review*, 1 (1), 10-11.
- Colangelo, N., Kelly, K. R. and Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs on academic and social self-concept *Journal of Counseling and Development*, 66, 73-77.
- Coleman, J. M. and Fults, B. A. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education*, 6, 7-11.
- Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 322-335.

- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term gifted. *Gifted Child Quarterly*, 33, 59-64.
- Craven, R. G., Marsh, H. W. and 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.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. and Stewart, R. A. (1993). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory of two groups. *Roeper Review*, 17, 181-185.
- Croasmun, J. T. and Ostrom, L. (2011). Using Likert-type scales in the social sciences. *Journal of Adult Education*, 40 (1), 19-22.
- Çağlar, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Ö. S., Yanpar, T. Ş. ve Şahin, B. (2000). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersine ilişkin bazı değişkenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini açıklama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 43-49.
- Dai, D. Y. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 22-31.
- Dai, D. Y. and Rinn, A. N. (2008). The bigfish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here? *Educational Psychology Review*, 20, 283-317.
- Feldhusen, J. F. and Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (1), 15-20.
- Ferguson, L. W. (1941). A study of the Likert technique of attitude scale construction. *Journal of Social Psychology*, 13, 51-57.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7 (2), 117-140.
- Floyd, R. G., Evans, J. J. and McGrew, K. S. (2003). Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. *Psychology in the Schools*, 40, 155-171.
- Fraker Jr, F. L. (1986). *The impact of entering a high school for the academically talented, on the academic self-concept, social-emotional adjustment, and causal*

- attributions of beginning students*. Doctoral Dissertation. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable. *Marketing Bulletin*, 2 (1), 66-70.
- Gibbons, F. X., Benbow, C. P. and Gerrard, M. (1994). From top dog to bottom half: Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 638-652.
- Gliem, J. A. and Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Presented *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education Conference*. Columbus: Ohio State University.
- Gökmen, R. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Guay, F., Marsh, H.W. and Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-36.
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: interaction Dynamics and a tool for assessing the self-concept, component. *Journal of Counseling and Development*, 73, 419-425.
- Hansen, J. B. and Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30, 30-41.
- Helmke, K. G. and van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hoge, R. D. and Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*. 63 (4), 449-465.
- Hotulainen, R. H. E. and Schofield, N. J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14, 55-70.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49 (5), 505-528.

- Ireson, J. and Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19, 201-213.
- Jahoda, M., Dcutsch, M. and Cook, S. W. (1951) (Ed.). *Research methods in social relations*. New York: Dry den Press.
- Jenkins-Friedman, R. and Murphy, D. L. (1988). The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students self concept and adjustment. *Roeper Review*, 11, 26- 30.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (16. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keith, T. Z. (1999). Effects of general and specific abilities on student achievement: Similarities and differences across ethnic groups. *School Psychology Quarterly*, 74, 239-262.
- Kelly, K. R. and Jordan, L. K. (1990). Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept: A replication study. *Journal of Counseling and Development*, 69, 173-177.
- Kerr, B., Colangelo, N. and Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Kifer, E. (1975). Relationship between academic achievement and personality characteristics. A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12, 191 - 210.
- Kirk, G. R. (2000). *The relationship of attitudes toward science, cognitive style, and self-concept to achievement in chemistry at the secondary school level*. Doctoral Dissertation. Miami: Florida International University.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kornolova, T. V., Kornoliv, S. A. and Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement:

- Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19, 596-608.
- Kurtz-Costes, B. E. and Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Kwiterovich III, P. O. (2011). *Big fish-little pond effect: The impact on academic self-concept*. Master Dissertation. Virginia: The College of William and Mary.
- Lissitz, R. W. and Green, S. B. (1975). Effect of the number of scale points on reliability: A Monte Carlo approach. *Journal of Applied Psychology*, 60 (1), 10-13.
- Ludtke, O., Koller, O., Marsh, H. W. and Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 263-285.
- Ludwig, D. J. and Maehr, M. L. (1967). Changes in self-concept and stated behavioral preferences. *Child Development*, 38, 453-467.
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-211.
- Manor-Bullock, R. (1995). *Gifted adolescents: Social comparisons and changes in self-concept on entering a rigorous academic program in a residential environment*. Doctoral Dissertation. Indiana: Ball State University.
- Marjoribanks, K. (2001). Family and ability correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 89, 510-512.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish-little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.

- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept theory. Measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (4th ed.) (pp 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (2003). A reciprocal effects model of the causal ordering of academic self-concept and achievement. Paper presented at *NZARE AARE*. Auckland, New Zealand.
- Marsh, H. W. and Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (pp 131-198). Orlando: Academic Press.
- Marsh, H. W. and Craven, R. G. (2000). Swimming in the school: Expanding the scope of the big fish-little pond effect. Paper presented at *the 2000 Self Research Centre Conference*. Sydney, Australia.
- Marsh, H. W. and Hau, K. T. (2003). Big fish - little pond effect on academic self-concept. *American Psychologist*, 58, 364 -376.
- Marsh, H. W. and Scalas L.F. (2010). Self-concept in learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement. In. S. Jarvela (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp 191-198). Oxford: Academic Press.
- Marsh, H. W. and Shavelson, R. (1985). Self-concept: It's multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Marsh, H. W. and Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 705-738.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 50, 366-380.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. and Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-167.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. and 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., Hau, K. T. and Kong, C. K. (2000). Late immersion and language of instruction (English vs. Chinese) in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-346.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. and Kong, K. W. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English vs. Chinese) for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, 37, 245-282.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Li, X. and Seaton, M. (2005). Self-concept and academic motivation of Chinese students in Hong Kong. Paper presented at *the Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Sydney, Australia.
- Marsh, H. W., Koller, O. and Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 38, 321-334.
- Marsh, H. W., Kong, C. K. and Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of personality and social psychology*, 78 (2), 337.
- Marsh, H. W., Parker, J. W. and Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: It's relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53 (1), 60-78.
- Marsh, H. W., Smith, I. D. and Barnes, J. (1984). Multidimensional self-concepts: Relationships with inferred self-concepts and academic achievement. *Australian Journal of Psychology*, 36, 367-386.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. and Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 297-416.
- Marx, R.W. and Winne, P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- McCoach, D. B. and Siegle, D. (2002). The structure and function of academic selfconcept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25, 61-72.

- McCoach, D. B. and Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-155.
- Michinov, N. and Montell, J. M. (1997). Upward or downward comparison after failure: The role of diagnostic information. *Social Behavior and Personality*, 25, 389-398.
- Miller, G. A. (1956) The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Moller, J., Streblow, L. and Pohlmann, B. (2006). The belief in a negative interdependence of math and verbal abilities as determinant of academic self-concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 57-70.
- Montague, M. and Garderen, D. V. (2003). A cross-sectional study of mathematics achievement, estimation skills, and academic self-perception in students of varying ability. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 437-448.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F. and Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model. *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 38-48.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M. and Bailey, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21, 153-154.
- Mui, F. L. L., Yeung, A. S., Low, R. and Jin, P. (2000). Academic self-concept of talented students: Factor structure and applicability of the internal/external frame of reference model. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 343-367.
- Munsie, S. D. (1994). *Multi-dimensional self-concept in junior high school students: issues of gender, intelligence and program effects*. Master Dissertation. McGill University.
- Naglieri, J. A. and Ronning, M. E. (2000). The relationship between general ability using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) and Stanford Achievement Test (SAT) reading achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 18, 230-239.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Koller, O. and Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12, 323-345.

- Newman, R. S. (1984). Achievement and self-evaluations in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- Öpengin, E. (2011). *Üstün zekalı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zeka etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, F. and Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). *Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2002): Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp 5-25). New York: Academic Press.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piyancı, B. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Plucker, J.A. and Stocking, V.B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67 (4), 535-548.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, D.B. and Subotnik, R. F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268-269.
- Pyryt, M. C. and Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 77, 299-305.
- Renzulli, J. S. and Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44, 261-271.
- Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college. *Gifted Child Quarterly*, 51, 232-245.

- Rohde, T. E. and Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83-92.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ross, A. and Parker, M. (1980). Academic and social self concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*, 47, 6-11.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R., Dickhauser, O. and Schilling, S. R. (2005). Dimensional comparisons in subject-specific academic self-concepts and achievements: Aquasi-experimental approach. *Learning and Instruction*, 15, 557-570.
- Rotatori, A. F. (1994). Multidimensional self-concept scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26, 265-268.
- Ruble, D. N. and Flett, G. L. (1988). Conflicting goals in self-evaluative information seeking: Developmental and ability level analyses. *Child Development*, 59, 97-106.
- Ryan, M. (2013). *The gift of giftedness? A closer look at how labeling influences social and academic self-concept in highly capable learners*. Master Dissertation. Seattle: University of Washington.
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U., Karabacak, F., Şengil, Ş., Akar, İ., Demirel, Ş. ve Türkan, Y. (2009). Matematik Yetenek Testi: Gelişimi ve psikometrik özellikleri. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*'nde sunulan bildiri. Eskişehir, Türkiye.
- Sánchez, F. J. and Sánchez Roda, M. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1), 95-120.
- Selçuk, Z. (1999). Bireyi tanıma teknikleri. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (s. 51-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1989). Öğrenci giriş nitelikleri ve öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (5), 259-270.
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B. and Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of International Baccalaureate and general

- education students: A preliminary examination. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 76-89.
- Shavelson, R. J. and Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shields, C. M. (1996). To group or not to group academically talented or gifted students? *Educational Administration Quarterly*, 32, 295-323.
- Siegle, D. and Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39-47.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M. and Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E. M. and Rankin, R. J. (1995). A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32, 161-184.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37 (4), 233-244.
- Skaalvik, E.M. and Valas. H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.
- Song, I.S. and Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1236-1281.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. and Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363-374.
- Summers, S. B. (2004). *Self-concept of academic ability among ninth grade students attending a private college preparatory high school*. Doctoral Dissertation. Milwaukee: The University of Wisconsin.

- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 154-160.
- Symonds, P. M. (1924). On the loss of reliability in ratings due to coarseness of the scale. *Journal of Experimental Psychology*, 7 (6), 456-461.
- Şengil Akar, Ş. (2009). *İlköğretim 6. ve 7.sınıf öğrencilerine yönelik Matematik Yetenek Testi'nin kapsam geçerliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taub, G. E., Keith, T. Z., Floyd, R. G. and McGrew, K. S. (2008). Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*, 23, 187-198.
- Tay, M. P., Licht, B. G. and Tate, R. L. (1995). The internal/external frame of reference in adolescents' math and verbal self-concepts: A generalization study. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 392-402.
- Tokmak, F. (2016). *Özel eğitim gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Valentine, J. C. and DuBois, D. L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. H. Marsh, R. G. Craven and D. M. McInerney (Ed.) in *The new frontiers of self research* (pp 53-77). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Wang, Z. H. and Xu, Y. (2005). Learning style, academic self-concept and academic achievement. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 73, 203-205.
- Wigfield, A. and Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's selfconcepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Williams, J. E. and Montgomery, D. (1995). Using frame of reference theory to understand the self-concept of academically able students. *Journal for The Education of The Gifted*, 18, 400-409.
- Wilson, H. E. (2008). Perceived challenge and academic self-concept (PCSC) scale. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York City.
- Wilson, H. E., Siegle, D., McCoach, D. B., Little, C. A. and Reis, S. M. (2014). A model of academic self-concept: Perceived difficulty and social comparison among

- academically accelerated secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 58 (2), 111-126.
- Wright, P. B. and Leroux, J. A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 83-94.
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Zeidner, M. and Schleyer, E. S. (1998). The big fish-little pond effect for academic selfconcept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 305-329.
- Zeidner, M. and Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12 (2), 163-189.
- Ziegler, A., Heller, K. A. and Broome, P. (1996). Motivational preconditions for girls gifted and highly gifted in physics. *High Ability Studies*, 7, 129-143.
- Zhou, Y. (2018). *The Big fish-little pond effect in gifted youth in China*. Doctoral Dissertation. Albany: State University of New York.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Ek 2. Akademik Benlik Algısı Ölçeği

Ek 3. ABAÖ Kullanım İzni

Ek 4. Araştırma İzin Belgesi

Ek 5. Etik Kurul Araştırma İzin Belgesi

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Aşağıda yalnızca araştırma amacı ile size ve ailenize yönelik bazı sorulara yer verilmiştir. İfadelerin yanındaki boşluklara cevaplarını yazmanız beklenmektedir. Verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma tarafından görülecektir. Soruların içtenlikle cevaplandırmanız beklenmektedir. Tüm maddeleri yanıtladığınıza emin olunuz. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ayşe KAYMAKCI

Cinsiyetiniz:

Okulunuz:

Sınıfınız:

Aşağıda derslerde bu yıl aldığınız sınav puanlarınızı yazınız.

	1. Sınav Puanı	2. Sınav Puanı	
Fen Bilgisi			
Matematik			
Sosyal Bilgiler			
Türkçe			

Ek 2: Akademik Benlik Algısı Ölçeği

ABAÖ

Aşağıda okuldaki performansınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Çok olumsuzdan (Kesinlikle Katılmıyorum - 1) çok olumluya (Kesinlikle Katılıyorum - 8) doğru sıralanan seçeneklerden düşüncenize en yakın görüneni işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmadığınıza emin olunuz.

Okulumda	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Yaşıtlarıma göre matematik dersinde iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Fen bilimleri dersinde iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Sosyal bilgiler dersi konuları benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Derslerin çoğunda yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Bugüne kadar matematik dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Fen bilimleri dersinin konularını daha çabuk öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Yaşıtlarıma göre sosyal bilgiler dersinde iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Derslerin çoğunda iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Matematik dersi konuları benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Fen bilimleri dersinde yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Bugüne kadar sosyal bilgiler dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Çoğu dersin konularını çabuk öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Matematik dersinde iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Çoğu dersin konuları benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Sosyal bilgiler dersinde iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Yaşıtlarıma göre fen bilimleri dersinde iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Matematik dersinde yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Sosyal bilgiler dersinin konularını çabuk öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Yaşıtlarıma göre çoğu derste iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Bugüne kadar fen bilimleri dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. Matematik dersinin konularını çabuk öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Sosyal bilgiler dersinde yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Bugüne kadar derslerin çoğunda her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Fen bilimleri dersi konuları benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8

Ek 3: Akademik Benlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni Belgesi

"Akademik Benlik Algısı Ölçeği" kullanım izni



Fatih Tokmak <fatihtokmak55@gmail.com>

28.12.2018 (Cum) 19:51

Kime: Ayşe KAYMAKCI

Tümünü yanıtla

Merhaba sayın hocam

Atıf yaparak tabi ki kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar..

28 Ara 2018 Cum 18:02 tarihinde Ayşe KAYMAKCI <aysekaymakci@anadolu.edu.tr> şunu yazdı:

Merhaba Fatih hocam,
Yüksek lisans tezim için, eğer izniniz olursa geliştirdiğiniz "Akademik Benlik Algısı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Ayşe KAYMAKCI
Anadolu Üniversitesi
Üstün Zekalıların Eğitimi ABD

Ek 4: Araştırma İzin Belgesi

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayşe KAYMAKÇI
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	5. Sınıf Özel Yetenekli
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Akademik Benlik Algısı Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

18/01/2018

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadir KILIÇ

Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Şenay DOĞANER

Öğretmen

Ek 5: Etik Kurul Araştırma İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2019	Protokol No: 22351	Tarih: 28.03.2019
--------------------------------	--------------------	-------------------

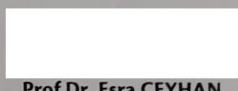
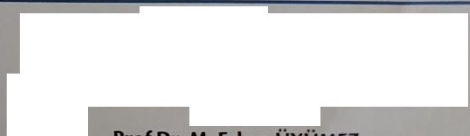
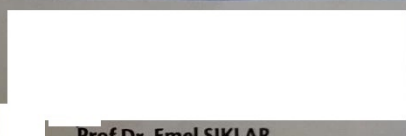


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	5. Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının Özel Eğitim Gruplamasına Göre İncelenmesi: ÜYEP Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS
TEZ YAZARI:	Ayşe KAYMAKCI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



Prof.Dr. Cüskün BAYRAK
(Başkan Eğitim Fak.)

 Prof.Dr. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)