

**ÖZEL EĞİTİM GRUPLAMASININ  
ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK BENLİK ALGILARI  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Fatih TOKMAK**

**Eskişehir, 2016**

**ÖZEL EĞİTİM GRUPLAMASININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK BENLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Fatih TOKMAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı**

**Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Haziran, 2016**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Fatih TOKMAK'ın "Özel Eğitim Gruplamasının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Akademik Benlik Algıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi 07.06.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### Adı-Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Uğur SAK

Üye : Doç.Dr. Yavuz AKBULUT

Üye : Yard.Doç.Dr. Mehmet ERSOY

Prof.Dr. Esra CEYHAN  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ÖZET

### ÖZEL EĞİTİM GRUPLAMASININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Fatih TOKMAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2016

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının eğitim aldıkları grubun ortalama başarısından etkilendiği iddia edilmektedir. Bu iddiayı Marsh ve Parker (1984) büyük balık küçük gölet etkisi (BKG) adını verdikleri kuram ile savunmaktadırlar. Bu kurama göre yetenek düzeyi aynı olan öğrenciler, ortalama başarısı düşük olan okullarda daha yüksek akademik benlik algısına, ortalama başarısı yüksek olan okullarda ise daha düşük akademik benlik algısına sahiptirler. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerde BKG incelenmiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'na 2015 yılı Bahar döneminde devam eden 46 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. ÜYEP, üstün yetenekli öğrenciler için matematik ve fen bilimleri derslerinde hızlandırma ve zenginleştirmeyi birlikte gerçekleştiren bir eğitim programıdır. Öğrencilerin program öncesi akademik benlik algı düzeyi ile program sonrası düzeyi arasındaki farkı saptamak amacıyla Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ) öntest-sontest modeliyle uygulanarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler karma desenli ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda eğitimde gruplamanın üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarında anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik benlik algısı, Gruplama, Özel eğitim, Üstün yetenekliler

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF SPECIAL EDUCATION GROUPING ON ACADEMIC SELF CONCEPT OF GIFTED STUDENTS**

Fatih TOKMAK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June, 2016

Supervisor: Prof. Dr. Uğur SAK

The average achievement of a classroom in which gifted students are educated is claimed to influence students' academic self-concept. Marsh and Parker (1984) put forward the big-fish–little-pond effect (BFLPE), whereby equally able students have lower academic self-concepts in high-ability schools than in low-ability schools. In this study BFLPE was investigated among gifted students. The study was conducted with 46 middle school students who participated the Education Programs for Talented Students (EPTS) at Anadolu University in the Spring Semester of 2015. EPTS is an education program that offers acceleration and enrichment in math and science courses for gifted students. Academic Self-Concept Scale (ASCS) was used to investigate students' academic self-concept in science and math courses of the EPTS and the school before and after they attended the EPTS. Data was analyzed through the use of the mixed design ANOVA. Findings showed that grouping showed no significant effect on academic self-concept of gifted students. That is, the Big-Fish–Little-Pond Effect was not supported in this study.

**Keywords:** Academic self-concept, Big-fish–little-pond effect, Gifted and talented, Grouping, Special education

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada bana yol gösteren, ufkumu açan, baştan sona çok emeği olan danışmanım, sayın Prof. Dr. Uğur SAK Hocama, zaman ayırarak tez savunmamda jüri üyeliği yapan ve çok değerli dönütler veren sayın Doç. Dr. Yavuz AKBULUT ve Yard. Doç. Dr. Mehmet ERSOY Hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezi yazarken daima kapılarını çaldığım ve benden yardımlarını hiç esirgemeyen araştırma görevlisi arkadaşlarım Muhammet Bahadır AYAS ve Ercan ÖPENGİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Veri toplarken destek veren ÜYEP'teki bütün arkadaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Ve sevgili eşim... Bu zorlu ve yoğun mesai gerektiren süreçte bana verdiğin destek, gösterdiğin anlayış ve sabır için sana ne kadar teşekkür etsem azdır. İyi ki varsın...

*Tezimi başta eşim Fatma ve oğlum Alperen Asım'a, aileme ve sevdiklerime ithaf ediyorum. Umarım bilim dünyasına ve insanlığa faydalı olur.*

Fatih Tokmak

07/06/2016

### **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 aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın 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 ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Fatih TOKMAK

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlıklar .....	5
2. ALANYAZIN .....	6
2.1. Benlik Algısı .....	6



	<u>Sayfa</u>
2.2. Sosyal Karşılaştırma Kuramı (Social Comparison Theory) .....	7
2.3. Referans Çerçevesi (Frame of Reference) .....	7
2.4. Akademik Benlik Algısı .....	8
2.5. Akademik Benlik Algısını Etkileyen Faktörler .....	9
2.6. Akademik Benlik Algısı ve Akademik Başarı İlişkisi .....	12
2.7. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Akademik Benlik Algısı .....	15
2.8. Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (Big-Fish–Little-Pond Effect) ....	20
2.8.1. Büyük balık küçük gölet etkisini destekleyen araştırmalar ..	21
2.8.2. Büyük balık küçük gölet etkisini desteklemeyen araştırmalar .....	23
3. YÖNTEM .....	26
3.1. Araştırma Modeli .....	26
3.2. Çalışma Grubu .....	27
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı .....	28
3.3.1. Akademik benlik algısı ölçeği (ABAÖ) .....	28
3.4. Ölçeğin Geliştirilmesi .....	29
3.4.1. Ölçeğin kapsam geçerliği .....	29
3.4.2. Ölçeğin güvenirliği .....	30
3.5. Verilerin Analizi.....	31
4. BULGULAR VE YORUM .....	32

	<u>Sayfa</u>
<b>4.1. ABAÖ Uygulamasında Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklar .....</b>	<b>32</b>
<b>4.2. ABAÖ Uygulamasında Sınıf Değişkeni Açısından Farklar .....</b>	<b>33</b>
<b>4.3. ABAÖ Uygulamasında Ortam, Ders ve Zaman Değişkenleri Açısından Farklar .....</b>	<b>36</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>39</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma.....</b>	<b>39</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>45</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>47</b>
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Tablo 3.1.</b> Tek Grup Öntest-Sontest Modelinin Simgesel Gösterimi .....	26
<b>Tablo 3.2.</b> Katılımcıların Özellikleri-Öntest .....	28
<b>Tablo 3.3.</b> Katılımcıların Özellikleri-Sontest .....	28
<b>Tablo 3.4.</b> ABAÖ Alt Ölçeklere Karşılık Gelen Madde Dağılımı.....	29
<b>Tablo 3.5.</b> Pilot Uygulama Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri.....	30
<b>Tablo 4.1.</b> Cinsiyete Göre Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algı Düzeyleri Betimsel İstatistikler.....	32
<b>Tablo 4.2.</b> Cinsiyete Göre ÜYEP'teki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	33
<b>Tablo 4.3.</b> Cinsiyete Göre Okuldaki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	33
<b>Tablo 4.4.</b> Sınıf Düzeyine Göre Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algı Düzeyleri Betimsel İstatistikler.....	34
<b>Tablo 4.5.</b> Sınıf Düzeyine Göre Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algı Düzeyleri.....	34
<b>Tablo 4.6.</b> Sınıf Düzeyine Göre ÜYEP'teki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	35
<b>Tablo 4.7.</b> Sınıf Düzeyine Göre Okuldaki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	35
<b>Tablo 4.8.</b> ÜYEP'teki ve Okuldaki Benlik Algı Düzeyleri .....	36
<b>Tablo 4.9.</b> Ortam, Zaman ve Ders Açısından ANOVA Sonuçları.....	37

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

<b>Şekil 4.1.</b> Öğrencilerin Akademik Benlik Algı Düzeylerindeki Değişim.....	38
---	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>ABAÖ</b>	: Akademik Benlik Algısı Ölçeği
<b>ASCS</b>	: Academic Self Concept Scale
<b>ASDQ</b>	: Academic Self Description Questionnaire
<b>ATSC</b>	: Attitude Toward School Questionnaire
<b>BFLPE</b>	: Big-Fish–Little-Pond Effect
<b>BKG</b>	: Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi
<b>EPTS</b>	: Education Programs for Talented Students
<b>MSCS</b>	: Multidimensional Self-Concept Scale
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Co-operation and Development
<b>PISA</b>	: Programme for International Student Assessment
<b>SCAS</b>	: Self-Concept of Ability Scale
<b>SCLQ</b>	: Self-Concept as Learner Questionnaire
<b>SDQ</b>	: Self Description Questionnaire
<b>TAQ</b>	: Teacher Authority Questionnaire
<b>TIMMS</b>	: Trends in International Mathematics and Science Study
<b>ÜYEP</b>	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programları
<b>WISC-R</b>	: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised

## 1. GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrencilerin gruplanarak eğitim almaları durumunda akademik benlik algılarındaki değişimin belirlenmesi için gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde; araştırma problemi, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir. Birey kendisini başkalarıyla karşılaştırma eğilimindedir. Bu karşılaştırma sonucu benlik algısı oluşur (Festinger, 1954, s.117). Karşılaştırma akademik alanlarla ilgili olursa akademik benlik algısı oluşmaktadır. Öğrenciler akademik benlik algılarını aynı sınıfta eğitim aldıkları öğrenciler ile karşılaştırma yaparak oluşturma eğilimindedirler. Bu sav temel alınarak, üstün yetenekli öğrencilerin karma sınıflarda eğitim almaları durumunda akademik benlik algılarının yükseleceği, kendi düzeylerinde öğrenciler ile gruplanarak eğitim almaları durumunda ise akademik benlik algılarının düşeceği iddia edilmiştir. Bu durum kuramsal olarak Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BKG) olarak adlandırılmıştır (Marsh ve Parker, 1984, s.799). Bu çalışmada, matematik ve fen bilimleri derslerinde yapılan yetenek sınavları ile tanılanan üstün yetenekli öğrencilerin okul sonrasında gruplanarak eğitim aldıkları Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'nin akademik benlik algılarına olan etkisi araştırılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Benlik algısı bireyin yaşadığı çevreyi göz önüne alarak kendi rolünü ve konumunu tanımlamasıdır (Bandura, 1995, s.2). Bu tanımlamada bireyin tecrübeleri, olaylara bakış açısı, çevresindeki bireylerin onun hakkındaki yorumları ve bireyin öz değerlendirmeleri etkili olur (Marsh ve Shavelson, 1985, s.107). Benlik algısını inceleyen öncü çalışmalarda genel benlik algısı araştırılmış, benlik algısının tek boyutlu ve bir bütün olduğu düşüncesi temel alınmıştır. İlerleyen zamanlarda ise benlik algısının çok boyutlu ve parçalı bir yapı olduğu, bu parçaların akademik, sosyal, duygusal ve bedensel benlik algısından oluştuğu iddia edilmiştir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976, s.410).

Akademik benlik algısı; öğrencilerin akademik başarılarını, yeterliklerini, başarı ya da başarısızlıkları hakkındaki beklentilerini ve kendilerine olan güvenlerini açıklayan bir kavramdır (Bandura, 1995; Marsh, 1987, s.280; Marsh ve Craven, 2006, s.135). Akademik benlik algısı üzerine son otuz yılda birçok çalışma yapılmıştır. Shavelson ve arkadaşlarının (1976) ortaya koyduğu çok boyutlu ve hiyerarşik benlik algısı modeli alanda önemli bir yer tutmuştur. Bu modelde benlik algısı akademik ve akademik olmayan alanlara ayrılmıştır. Matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve dil benlik algısı

akademik alanlar; sosyal, duygusal ve bedensel benlik algısı ise akademik olmayan alanlar olarak belirlenmiştir.

Marsh (1987) benlik algısının ve onun bir boyutu olan akademik benlik algısının sosyal karşılaştırma yoluyla oluşturulduğunu iddia etmiştir. Sosyal karşılaştırma kuramı insanın doğasında düşüncelerini ve yeteneklerini değerlendirme isteği olduğunu, bireyin çevresindeki bireylerle kendini karşılaştırarak bu değerlendirmeyi yaptığını ifade eder (Festinger, 1954). Öğrencilerin yetenek düzeylerine göre gruplanması eğitimde kullanılan bir yöntemdir ve herhangi bir nedenle bir grup, birey için önemli hale gelirse birey karşılaştırmayı bu grupla yapma eğilimindedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları hızlandırma, zenginleştirme, yetenek gruplaması ve mentörlük programlarıdır (Sak, 2013). Bu uygulamalarda öğrenciler üstün yetenekli olduğu belirlenen akranlarıyla gruplanmaktadır. Dolayısıyla yetenek düzeyleri birbirine denk olan öğrenciler aynı grupta eğitim almaya başlamaktadırlar. Böyle bir ortam değişikliği öğrencilerin akademik benlik algılarına etki edebilir.

Marsh ve Parker (1984) yetenek düzeyi aynı olan öğrencilerin ortalama başarısı düşük olan okullarda daha yüksek akademik benlik algısına, ortalama başarısı yüksek olan okullarda ise daha düşük akademik benlik algısına sahip olduklarını iddia etmişlerdir. Kuramlarına “büyük balık küçük gölet etkisi” adını vermişlerdir. Ardından günümüze kadar birçok çalışmada bu kuram test edilmiştir. Bu araştırmaların bir kısmında kuram desteklenmiştir (Marsh, 1986; Marsh vd., 1995; Marsh ve Hau, 2003; Marsh, Köller ve Baumert, 2001; Marsh vd., 2014; Preckel vd., 2008; Seaton, Marsh ve Craven, 2009; Olszewski, Kulieke ve Willis, 1987; Preckel ve Brull, 2008; Suk Wai Wong ve Watkins, 2001; Tymms, 2001; Zeidner ve Schleyer, 1999). Bir kısmında ise kuramı destekleyen kanıtlar bulunamamıştır (Bachman ve O’Malley, 1986; Brody ve Benbow, 1987; Karnes ve Wherry, 1981; Kolloff ve Moore, 1989; Rindermann ve Heller, 2005; Rinn, 2007; Mulkey vd., 2005; Vaughn, Feldhusen ve Asher, 1991). Kurama ilişkin farklı sonuçlara ulaşılması, kuramın test edildiği çalışmalarda farklı yöntemlerin, ölçümlerin, ölçeklerin ve öğrenci gruplarının kullanılması ile açıklanabilir. Bunlardan bazıları farklı program türleri, yaş grupları, benlik algısı ölçekleri ve başarının belirlenmesinde kullanılan farklı ölçütlerdir. Gruplamada temel alınan ölçüte göre de sonuçlar değişebilmektedir. Ölçüt olarak öğretmen ve aile önerileri, ders notları (Marsh vd., 2001), başarı testleri (Rinn ve Boazman, 2014), zekâ testleri (Preckel ve Brull, 2008)

veya Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA; Programme for International Student Assessment), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS; Trends in International Mathematics and Science Study) gibi okuma-anlama, matematik, problem çözme vb. çoklu becerileri ölçen testler (Marsh ve Hau, 2003) kullanılabilir. Tek bir ölçüte dayalı seçim yapılabildiği gibi çoklu ölçüt (Marsh vd., 1995) de kullanılabilir. Rinn'e (2007) göre yaş grupları temel alınarak elde edilen sonuçlar değişebilmekte, araştırmanın yapıldığı programın özelliği (hızlandırma, zenginleştirme, onur grubu, ileri düzey programlara yerleştirme [advanced placement] vb.) ve kullanılan benlik algısı ölçeği sonuçları etkileyebilmektedir. Ayrıca Moon, Feldhusen ve Dillon (1994) üstün yetenekli öğrenciler için yapılan gruplamaların etkilerinin, hemen görülemeyebileceğini ya da kısa dönem etkilerinin negatif olabileceğini, ancak uzun dönem etkilerinin pozitif olabileceğini ifade etmişlerdir. Yani zaman da sonuçlara etki eden bir etmen olarak ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalar tam zamanlı eğitim verilen okullarda yapılmıştır. Bu okullarda başarı testleriyle üstün yetenek tanısı almış öğrenciler eğitim almaktadırlar. Bazı araştırmalar ise onur gruplarında gerçekleştirilmiştir. Onur gruplarına katılan öğrenciler mevcut okullarında eğitime devam ederken matematik ve fen bilimleri derslerinde üstün başarı gösteren arkadaşları ile gruplanarak eğitim almaktadırlar. Öte yandan üstün yetenekli öğrenciler yalnızca tam zamanlı okullarda eğitim almamaktadırlar. Okul sonrası çeşitli programlarda da üstün yetenekli öğrenciler gruplanarak eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla yalnızca okul ortamında gruplama yapılan öğrencilerde BKG'nin araştırılması yetersiz kalabilir. Ayrıca genel zeka ölçümleri ile yapılan gruplamalar ile özel yetenek ölçümleri ile yapılan gruplamalar farklı değerlendirilmelidir. Öğrenciler genel zeka alanında üstün yetenek tanısı almasalar da özel alanlarda (matematik, fen bilimleri vb.) üstün yetenekli olabilirler. Bu açıdan özel alanlara yönelik eğitim gruplamalarında BKG araştırılması soruna ilişkin farklı bulgular ortaya koyabilir ve farklı sonuçlara ulaşmamızı sağlayabilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilere yönelik oluşturulan özel eğitim programlarının öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir:



1. Üstün yetenekli öğrenciler için özel olarak oluşturulan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'na devam eden öğrencilerin program öncesi ve program sonrası ÜYEP'teki ve okuldaki akademik benlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'na devam eden üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'na devam eden üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Akademik benlik algısı birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmaların önemli bir kısmında akademik benlik algısının öğrencinin akademik başarısını, akademik başarının da akademik benlik algısını etkilediği iddia edilmiştir (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Marsh ve O'Mara, 2008; Marsh ve Yeung, 1997). Böylesi bir karşılıklı etkileşim bireyin bütün yaşamında önemli yer tutabilir. Çünkü meslek seçiminden kariyer olanaklarına kadar yaşamın birçok alanı akademik benlik algısı ve akademik başarı ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle öğrencilerin yeteneklerine göre gruplanması ya da gruplanmaması çok önemlidir.

ÜYEP öğrencileri genel zekâ, matematik yeteneği ve bilimsel yaratıcılık gibi yetenek testleriyle seçilmektedir (Sak, 2013). Bu testlerden başarılı sonuçlar alan öğrenciler üstün yetenekli olarak tanılanmaktadır. Yeteneklerine göre gruplanan öğrencilerin akademik benlik algılarında değişiminin olması ya da olmaması geliştirilecek eğitim politikaları açısından önemlidir. Alanyazında okul sonrası eğitim programlarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısına etkisini inceleyen araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Ayrıca bu çalışma Türkiye'de özel eğitim gruplamalarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısına etkisini inceleyen ilk çalışma özelliğini taşımaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde genellikle belirli bir zamanda öğrencilerin akademik benlik algılarının araştırılıp elde edilen verilerin sınıf ya da okul başarısı ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin özel eğitim grubunda ders almadan önceki akademik benlik algıları ile ders aldıktan sonraki

akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Böylece gruplanarak yapılan eğitimsel bir müdahalenin (ÜYEP) öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisinin saptanması hedeflenmiştir. Ayrıca hem okuldaki hem de ÜYEP'teki benlik algılarının değişimi incelenmiştir. Alanyazında bu modelde başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışma sonucunda eğitim yöneticileri özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yetkilileri ve okul idarecileri eğitim planlamasında gruplamanın gerekli olup olmadığı konusunda, okul sonrası programların üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını hangi yönde etkilediğine dair bilgi edinebilirler. Yetenek düzeyi birbirine denk olan öğrencileri gruplayarak öğrencilerin seviyelerine ve öğrenme hızlarına uygun eğitim olanakları sunabilirler.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu çalışma aşağıdaki temel varsayımlara dayanmaktadır:

- ÜYEP'e katılmaya hak kazanan öğrencilerin üstün yetenekli oldukları kabul edilmiştir.
- Öğrencilerin akademik benlik algısı ölçeğine samimiyetle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.
- Öğrencilerin akademik benlik algılarını ÜYEP'e katılmanın dışında etkileyen sıradışı bir olayın olmadığı varsayılmıştır.
- Sekiz haftalık eğitim programının akademik benlik algısını etkileyeceği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma,

- ÜYEP'te 2015 Şubat ayında eğitim almaya başlayan 5. ve 6. sınıf öğrencileri,
- Bu öğrencilerin ABAÖ'den elde ettikleri puanlar,
- Akademik benlik algısının sekiz haftalık takibi ile sınırlıdır.

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Çalışmanın bu bölümünde üstün yetenekli öğrencilerde akademik benlik algısı ve bu algının oluşumunda etkili olan etmenler kapsamlı olarak tartışılmıştır. Çalışmanın çerçevesini benlik algısı, sosyal karşılaştırma kuramı, akademik benlik algısı, akademik benlik algısını etkileyen faktörler, üstün yetenekli öğrencilerde akademik benlik algısı ve büyük balık küçük gölet etkisi başlıkları oluşturmaktadır.

### 2.1. Benlik Algısı (Self Concept)

Bireyin yaşadığı çevreyi göz önüne alarak kendi rolünü ve konumunu tanımlamasına benlik algısı denir (Bandura, 1995). Benlik algısı bireyin tecrübeleri, çevresindeki olayları yorumlaması, değer verdiği kişilerin onun hakkındaki değerlendirmeleri ve kendi davranışlarının yine birey tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşur (Marsh ve Shavelson, 1985; Shavelson ve Bolus, 1982; Shavelson vd., 1976). Benlik algısı insanın varlığının ve iyi oluş halinin temel, evrensel ve ana bileşenlerindedir ve öğrenme süreçleri açısından çok önemli olup (Bandura, 2006; Marsh ve Craven, 2006) öğrencilerin uzun dönem fiziksel ve ruhsal sağlıklarını, okul sonrası ekonomik başarılarını etkileyebilir (Marsh ve Craven, 2006). Bireyin benlik algısı kendi farkındalığı ya da kendini değerlendirme süreçleri ile de ilgili olup bireyin davranışlarını ve hedeflerini etkilediği belirtilmiştir (Bandura, 2008; Festinger, 1954; Hattie, 2008). Marsh (2007) öğrencilerin okula olan ilgilerinde, okuldan sağlayacakları doyumda, akademik başarılarında ve toplumun sağlıklı bir ferdi olmalarında benlik algısının kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Benlik algısı başlangıçta tek boyutlu ve genel bir biçimde ele alınmıştır. İlerleyen dönemlerde ise benlik algısının aslında çok boyutlu olduğu deneysel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Brunner vd., 2009; Marsh, 1986; Marsh vd., 1988; Marsh, Parker ve Barnes, 1985; Marsh ve Shavelson, 1985). Söz konusu çalışmalarda benlik algısı akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel boyutlarıyla ele alınmış ve bu boyutların farklılıklarına ve bağımsızlıklarına vurgu yapılmıştır. Bireyin kendi özelliklerini başkaları ile karşılaştırarak benlik algısını oluşturduğu daha önce ifade edilmişti. Festinger (1954) bu durumu sosyal karşılaştırma kuramı ile açıklamaya çalışmıştır.

## 2.2. Sosyal Karşılaştırma Kuramı (Social Comparison Theory)

Sosyal karşılaştırma kuramı bireyin benlik algısının oluşumunda sosyal çevrenin önemli bir faktör olduğunu iddia eder (Fraker, 1986). Sosyal etkileşim sayesinde birey kendi performansı hakkında bir kanıya sahip olur. Bu etkileşim bireyin davranışlarına da sirayet eder. Grup üyelerinin belirlediği çerçeve dışına çıkan davranışlar üyeler tarafından hoş karşılanmayabilir ve grup aidiyeti kaybolmasın diye köreltilebilir (Festinger, 1954). Özellikle ortaokul yıllarında gruba ait olmak ya da akran onayı öğrenciler açısından çok önemli olduğu için bu dönemdeki karşılaştırma davranışlara güçlü biçimde etki edebilir (Goldberg, 2014).

Karşılaştırma kavramını ilk olarak Hyman (1942) kullanmıştır. “Referans grubu” terimi ile insanların sosyoekonomik düzeylerini, kendileri gibi gördükleri bireyleri referans alarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Rosenberg (1979) bireylerin sosyal çevrelerini kullanarak benlik algılarını tanımlamalarını “yansıtıcı değerlendirme” olarak kavramsallaştırmıştır. Sosyal çevre araştırmacılarının öncülerinden Newcomb (1943) sosyal çevrenin bireyin fikirlerine ve değerlerine olan etkisini 1935-1939 yılları arasında Benington Kolejinde eğitim gören 420 öğrenci üzerinde araştırmıştır. Anket, bireysel öğrenci değerlendirmeleri ve mülakat ile elde edilen veriler yorumlandığında sosyal çevrenin bireyin tutumlarına ve karakterine etki ettiği saptanmıştır..

## 2.3. Referans Çerçevesi (Frame of Reference)

İnsan doğasında düşüncelerini ve yeteneklerini değerlendirme isteği olduğunu iddia eder. Birey bu değerlendirmeyi düşünce ve yeteneklerini kendine yakın hissettiği bireylerle karşılaştırarak yapar (Festinger, 1954). Karşılaştırma belirli özellikler referans alınarak yapılır. Buna referans çerçevesi denilmektedir. Bir öğrencinin benlik algısını oluşturan iki tür karşılaştırma söz konusudur (Marsh, 1986). İçsel olan karşılaştırma öğrencinin farklı derslerde aldığı notları karşılaştırarak kendisi hakkında bir algıya ulaşmasıdır. Örneğin en son matematik sınavından 95 alan bir öğrenci İngilizceden 70 almışsa, matematikteki benlik algı düzeyi İngilizceden daha yüksek olacaktır. Bu tip karşılaştırma **içsel referans çerçevesi (internal frame of reference)** olarak ifade edilmektedir. Bir öğrencinin bir derste yetenek ve performansını aynı dersti alan diğer öğrenciler ile kıyaslaması ise **dışsal referans çerçevesi (external frame of reference)** olarak belirtilebilir. Örneğin matematik dersinden 95 alan öğrencinin matematikten 100 alan başka bir öğrenci ile kendini kıyaslaması bir dışsal referans çerçevesidir. Bu

durumda öğrencinin akademik benlik algısı daha düşük olacaktır. Örneğin, Dickhäuser (2005) Almanya’da öğrencilerin içsel/dışsal karşılaştırma yapıp yapmadıklarını araştırmıştır. 7. ve 10. sınıf aralığında 674 öğrencinin katıldığı araştırmada matematik ve Almanca derslerinde alınan son notlar ile öğrencilerin akademik benlik algılarının ölçüldüğü bir anket kullanılmıştır. Ardından ders başarı notları ile o derslerdeki benlik algı düzeyleri kıyaslanmıştır. Öğrencilerin kendilerini matematik ve Almanca dersini alan diğer öğrenciler ile karşılaştırdıklarında başarılı (dışsal karşılaştırma), bireysel olarak kendilerini değerlendirdiklerinde ise başarısız (içsel karşılaştırma) hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin benlik algılarını biçimlendirirken içsel ve dışsal olarak yapılandırdıkları bir referans çerçevesi kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Almanya’da 4800 ortaokul öğrencisiyle yapılan başka bir araştırmada derslerde sosyal karşılaştırma yapıldığı ve derse özel benlik algısı oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Almanca ve Fransızca derslerindeki akademik başarı temel alınmıştır. Almanca dersinde yüksek not - yüksek benlik algısı görülürken Fransızcada düşük not - düşük benlik algısı görülmüştür. Aynı öğrenci farklı derslerde farklı benlik algısı oluşturabilmektedir (Bruner ve Haste, 2010).

Jackman ve arkadaşları (2011) tıp fakültesi 1. sınıfa devam eden 133 öğrencinin akademik benlik algılarını nasıl oluşturduklarını araştırmışlardır. Hem bireysel raporları (Academic Self Description Questionnaire-II [ASDQ-II], 1990) hem de öğrencilerle yaptıkları mülakatları yorumladıklarında öğrencilerin kendilerini diğer 1.sınıf öğrencileri ile kıyaslayarak sosyal karşılaştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmalardan öğrencilerin kendilerine yönelik algıları iki tür yolla biçimlendirdikleri sonucu çıkmaktadır. Birey farklı derslerdeki kendi başarısını karşılaştırarak ya da aynı derste diğer öğrencilerle kendini karşılaştırarak akademik benlik algısını oluşturmaktadır (Goldberg, 2014).

#### **2.4. Akademik Benlik Algısı (Academic Self Concept)**

Akademik benlik algısı bireyin zihinsel ve akademik becerileri ve başarıları hakkındaki duygu, tutum ve algıları olarak tanımlanmıştır (Byrne ve Shavelson, 1986; Marsh, 1986). Akademik benlik algısı öğrencilerin akademik başarılarını, yeterliklerini, başarı ya da başarısızlıkları hakkındaki beklentilerini ve kendilerine olan güvenlerini kapsayan bir terimdir (Bandura, 1995; Marsh, 1987; Marsh ve Craven, 2006). Birey akademik başarısını temel alıp kendini başkaları ile kıyaslayarak akademik benlik algısını

oluşturur (Festinger, 1954; Marsh, 1990). Bloom (1977) öğrencilerin akademik benlik algılarını; okul performanslarını kendilerinin, akranlarının, öğretmenlerin ve velilerin koydukları standartlar ile karşılaştırmaları sonucu oluşturduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin belirli bir ölçüt yerine o anda buldukları ortamı ölçüt olarak kabul ettiklerini de iddia etmiştir. Akademik benlik algısı bireyin gelecekteki akademik başarılarını dolayısıyla geleceğe dönük hedeflerini de etkileyen önemli bir algıdır (Marsh ve Martin, 2011) ve bireyin içsel motivasyonunda, derse katılımında, sınıf içi çalışmalarında ve bütün eğitim yaşamında etkili olduğu söylenebilir (Marsh, 1991; Marsh ve Craven, 2006).

Akademik benlik algısı Shavelson (1976) modeliyle gündeme gelmiştir. Bu modelde genel benlik algısı çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı olarak tanımlanmış olup akademik ve akademik olmayan bileşenlere ayrılmıştır. Akademik benlik algısı matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve dil bileşenlerine ayrılırken akademik olmayan benlik algısı sosyal, duygusal ve fiziksel alt bileşenlerden oluşmaktadır. Genel akademik benlik algısının ise okul derslerinin tamamından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Buna karşın Marsh ve O'Neill (1984) akademik benlik algısının alana özgü olduğunu iddia etmişlerdir. Marsh (1990) akademik benlik algısının derslere göre değişebildiğini, “genel akademik benlik algısı” ifadesinin derslere özgü benlik algısı varlığını gözden kaçırdığını, matematik ve fen bilimleri derslerinde benlik algısı yüksek olan bir öğrencinin dil dersinde de yüksek benlik algısı taşıyacağı yargısına ulaşamayacağını iddia etmiştir.

## **2.5. Akademik Benlik Algısını Etkileyen Faktörler**

Bireyin okul ortalaması öğrenim gördüğü okuldaki öğrencilerin seviyeleri ile ilişkilidir. Kendinden daha düşük seviyedeki öğrenciler ile ders alan bir öğrenci daha yüksek okul başarısı elde ederse yüksek benlik algısına ulaşabilir (Marsh, 1987). Byrne (1984) ise akademik benlik algısının yalnızca okul başarısı ile ilişkili olmadığını, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, zekâ bölümü (IQ) ve etnisitenin akademik benlik algısı ile ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Öğretmen beklentilerinin de akademik benlik algısına etkisi olduğu söylenebilir. Örneğin, Ansalone ve Biafora (2004) New York'ta devlet okullarında çalışan 124 öğretmene öğrenci gruplaması hakkında anket uygulamışlardır. Öğretmenlerin yüzde 21'i öğrencilik yıllarında normal ya da düşük başarı gruplarında öğrenim gördüklerini ve bu durumun benlik algılarını olumsuz etkilediğini ifade

etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin yüzde 70'i üstün yetenekli ya da yüksek başarı gösteren öğrencilere ders anlatmak istediğini ifade etmiştir. Bu gruplarda derslerin daha üretken geçtiğini, düşük başarı gösteren gruplarda ise beklentilerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Öğrenciden beklentinin yüksek olması akademik benlik algısının yükselmesine neden olabilir.

Bazı araştırmalarda ise yetenek gruplamasının öğrencilerin akademik benlik algılarında düşüşe neden olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerin kendi düzeylerinden düşük öğrenci gruplarında akademik benlik algılarının yükseldiği, kendi düzeylerinde öğrenciler ile bir araya getirildiklerinde ise akademik benlik algılarının düştüğü iddia edilmektedir (Marsh, 1984; Marsh, 1987; Marsh vd., 2014 Marsh ve Hau, 2003; Nagengast ve Marsh, 2012; Preckel ve Brull, 2008; Trautwein vd., 2009). Bu durum ilerleyen bölümlerde ayrıntılı biçimde işlenecektir.

Alana özgü önceki akademik başarılar da bireyin akademik benlik algısını etkileyebilir. Geçmiş yıllarda matematikte başarılı olan bir öğrencinin matematik benlik algısının, başarısız olan bir öğrenciden daha yüksek olması beklenir (Marsh, 1986). Akademik benlik algısını etkileyen başka bir faktör öğretmen tarafından verilen ders notlarıdır. Bu etki standart testlerin etkisinden daha fazladır. Çünkü ders notları hemen alınan sonuçlar iken standart testler genelde yıl sonunda ya da okul bitiminde yapılan ve sonuçları öğretmen notlarına göre daha geç açıklanan değerlendirmelerdir (Marsh vd., 2005; Möller vd., 2009). Öğrencilerin geçmiş notlarını kullanarak bir algıya ulaşmaları aynı zamanda içsel referans yapmalarına da neden olmaktadır (Marsh, 1986).

İlkokuldan ortaokula geçiş öğrencilerin notlarında önemli düşüşleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum da akademik benlik algısının düşüşüne neden olmaktadır (Van de Gaer vd., 2009; Parker, 2010). Genellikle ergenlik dönemine denk gelen bu zaman diliminde dışsal karşılaştırma en yoğun halini almaktadır (Marsh ve Craven, 2006; Preckel vd., 2008). Sosyal karşılaştırmada Leon Festinger (1954; s:121) "*Birey için bir grubun önemli hale gelmesi o gruba yapılacak olan karşılaştırmanın da önemli hale gelmesine neden olur.*" demektedir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için de gruba aidiyet ve akran onayı çok önemlidir. Dolayısıyla öğrenciler dışsal referans çerçevesini daha çok kullanırlar. Ayrıca fiziksel ve biyolojik hızlı değişimler yaşamakta ve bu değişimler ruhsal yapılarını da etkilemektedir. Benlik algısını doğrudan etkileyen böyle bir süreç akademik benlik algısına da en savunmasız ve dış etkenlere en açık dönemini yaşatmaktadır (Rosenberg, 1979).

Önceki bölümlerde akademik benlik algısının alana özgü olduğundan bahsedilmişti. Sözel derslerdeki başarı sözel derslerdeki benlik algısını, sayısal derslerdeki başarı da sayısal derslerdeki benlik algısını etkileyebilmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003). Dolayısıyla akademik alanlar da bireyin akademik benlik algısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir.

Marsh ve Craven (2006) motivasyonun temel bileşenlerinden birinin akademik benlik algısı olduğunu belirtmişlerdir. Pozitif benlik algısı motivasyonu etkilediği gibi motivasyon da bireyin başarısını etkiler (Van de Gaer vd., 2009; Ferla, Valcke ve Cai, 2009). Öğrenciler kendilerini iyi öğrenen bireyler olarak algıladıklarında akademik alanlardaki motivasyonları artacak bu da akademik performanslarına pozitif yansıyacaktır.

Cinsiyet akademik benlik algısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Matematik ve dil becerileri açısından bakıldığında genellikle aynı yetenek düzeyindeki erkekler sayısal alanlarda (matematik temelli alanlar), kızlar ise sözel alanlarda (okuma-yazma-dil) daha başarılı olmaktadır (De Fraine, Van Damme ve Onghena, 2007; Marsh, Smith ve Barnes, 1985; Marsh ve Yeung, 1998; Skaalvik ve Rankin, 1990). Uluslararası elde edilen veriler de bu durumu teyit etmektedir (Reilly, 2012; Yoshino, 2012). Başarının akademik benlik algısını pozitif etkilediği hatırlanırsa matematik benlik algısında erkekler daha yüksek düzeyde çıkarken dil benlik algısında kızlar daha yüksek çıkmaktadır (Jacobs vd., 2002). Ancak okul geçişlerinde görülen benlik algı düzeylerindeki düşüş kızlarda daha hızlı ve büyük olmaktadır (De Fraine vd., 2007; Van de Gaer vd., 2009). Bu durum kızların özellikle ergenlik dönemlerinde daha kırılgan ve dışsal değerlendirmelere daha çok önem veren bir yapıda olmalarından kaynaklanabilir.

Eğitimsel uygulamalar da öğrencilerin akademik benlik algılarını etkiler niteliktedir. Örneğin matematik becerilerini kazanmakta zorlanan öğrencilere özel hazırlanmış materyaller kullanılarak somutlaştırma yapıldığı takdirde beceri kazanımları kolaylaşmaktadır (Kaniuka, 2010). Benzer bir durum okuma öğrenilirken de söz konusudur. Öğrencilere görsel ve işitsel olarak hitap eden dokümanlar ve teknolojik aletler kullanılarak okuma becerisi daha kolay kazandırılabilir. Bu durum materyal kullanılan dersteki benlik algısının yükselmesine neden olabilir (Melekoğlu ve Wilkerson, 2013). Eğitimsel uygulamaların formal yollarla yani okullarda öğretmenler eliyle yapıldığında faydalı sonuçlar elde edildiği gözlenmektedir. Uygulamaların akademik benlik algısına anlamlı düzeyde etki edebilmesi için uygulama öncesi planlama



ve düzenli aralıklarla değerlendirme yapılmalıdır (O'Mara vd., 2006). Pozitif geri dönütler, ödüllendirme, hedef belirleme, zaman tanzimi, çalışma alışkanlığının kazandırılması gibi etmenler de etkili eğitimsel uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Falco, Crethar ve Bauman, 2008). Birçok araştırma hedef odaklı, bireye ya da gruba özel hazırlanan ve doğru uygulanan eğitimsel uygulamaların ilgili olduğu derse yönelik öğrencilerin benlik algılarını yükselttiğini ifade etmektedir (Gersten ve Baker, 2001; Kaniuka, 2010; Leung vd., 2012; Roberts ve Norwich, 2010).

Öğretmenlerin öğretim stillerinin öğrencilerin akademik benlik algılarında etkili olduğunu iddia eden araştırmalar da mevcuttur. Alrajhi ve Aldhafri (2015) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve 10.sınıfa devam eden 511 öğrenci ile yaptıkları araştırmada benlik algısı için Benlik Algısı Anketi-I (Self Description Questionnaire SDQ-I; Marsh, 1988) ve öğretim yöntemi için Öğretmen Yetkinlik Anketi (Teacher Authority Questionnaire-TAQ) kullanmışlardır. Erkek öğrencilerin akademik benlik algısı ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken kız öğrencilerin akademik benlik algılarının izin verici ve güven sağlayıcı öğretim stilleri ile pozitif, otoriter öğretim stili ile ise negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.

## **2.6. Akademik Benlik Algısı ve Akademik Başarı İlişkisi**

Akademik benlik algısı ve akademik başarının birbirlerini karşılıklı etkilediklerine dair birçok araştırma söz konusudur (Huang, 2011; Marsh ve Craven, 2006; Marsh ve O'Mara, 2008; Marsh vd., 2005; McInerney vd., 2012; Pinxten vd., 2010; Valentine, DuBois ve Cooper, 2004). Yapılan meta-analiz çalışmalarında da akademik benlik algısı ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Marsh ve Martin, 2011; O'Mara, Green ve Marsh, 2006).

Başarılı öğrencilerin genellikle pozitif akademik benlik algısına sahip olduklarını (Brunner vd., 2009; Marsh ve Craven, 2006; Möller ve Pohlmann, 2010; Noureen ve Naz, 2011; Ross ve Parker, 1980), akademik benlik algısının yüksek olduğu derslerde ders başarısının da yükseldiğini, benlik algısı düşük ise ders başarısının da düştüğünü iddia eden araştırmalar da vardır (Marsh ve O'Mara, 2008; Marsh vd., 1988; Marsh ve Yeung, 1997). Başarı güveni yüksek olan öğrenciler sıkı çalışmaya, kendini yönetme stratejileri kullanmaya ve gelişimlerini sık sık değerlendirmeye daha yatkındırlar (Pajares, 2002).

Colangelo ve Pfleger (1978) akademik benlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarını okul başarılarına göre üstün yetenek tanısı alan

9.-12. sınıf aralığındaki 151 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Bu öğrenciler üstün yetenekli oldukları için Wisconsin Üniversitesi'nde (ABD) uygulanan bir laboratuvar programına katılmaya hak kazanmışlardır. Öğrencilerin akademik benlik algısı bir ölçekle (Self-Concept of Ability Scale [SCAS]; Brookover, 1962) ölçülmüştür. Elde edilen veriler analiz edildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının da yüksek olduğu, sınıf ve cinsiyet bakımından anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Shavelson ve Bolus (1982) akademik başarıyı okul notlarından yola çıkarak ortaya koymuş ve nedensel olarak akademik başarının akademik benlik algısı ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Byrne (1986) ve Newman (1984) ise öğrencilerin akademik benlik algısını ölçmüş ardından standart başarı testleri uygulamışlardır. Elde ettikleri verileri analiz ettiklerinde akademik benlik algısının akademik başarı ile nedensel bir ilişkisinin olmadığını saptamışlardır. Bu farklı sonuçların kaynağı akademik benlik algısının motivasyon ve çabadan etkilenebilir olmasıdır. Motivasyon ve çaba ise standart testlerden daha çok okul notlarına etki eden etmenlerdir. Bundan ötürü Byrne ve Newman tarafından saptanamayan nedensellik Shavelson ve Bolus tarafından saptanmış olabilir.

Avusturalya'da 5. ve 6. sınıfa devam eden 1153 öğrenci ile yapılan bir araştırmada matematik başarısı ile matematik benlik algısı arasında (.55,  $p < .01$ ) ve İngilizce dersi ile İngilizce benlik algısı arasında anlamlı düzeyde (.61,  $p < .01$ ) ilişki saptanmıştır. Matematik ile diğer derslerdeki benlik algısı arasında ise düşük düzeyde (İngilizce .21, genel okul başarısı .43) ilişki saptanmış, akademik olmayan alanlarda ise ilişki saptanmamıştır (Marsh, Relich ve Smith, 1983). Benzer şekilde Marsh ve arkadaşları (1985) Avusturalya'da 7. ve 12. sınıf aralığında (12-18 yaş) 901 öğrenciye benlik algısı ölçeği (Self Description Questionnaire-II; SDQ-II) uygulamışlardır. Akademik olmayan alanlardaki benlik algıları ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunamazken öğrencilerin akademik benlik algıları ile akademik başarılarının ilişkili olduğu saptanmıştır. Derslere özgü bakıldığında matematik (.86,  $p < .01$ ) ve İngilizce (.75,  $p < .01$ ) derslerindeki başarıları ile bu alanlara özgü benlik algılarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benlik algıları cinsiyet ve yaş açısından karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Başka bir çalışmada ise Williams ve Montgomery (1994) Amerika Birleşik Devletleri'nde matematik ve İngilizce derslerinde onur sınıflarına devam eden 9. sınıf 103 öğrenci ile akademik benlik algısı-akademik başarı ilişkisini araştırmıştır.

Öğrencilere benlik algısı için Üstün Yetenekli Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (Self-Concept Scale for Gifted Children; Feldhusen ve Kolloff, 1981), başarı için de Iowa Temel Beceriler Testi (Iowa Test of Basic Skills, 1986) uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde matematik başarısı ile matematik benlik algısı arasında ve İngilizce başarısı ile İngilizce benlik algısı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Matematik benlik algısı ile İngilizce benlik algısı arasında ise neredeyse hiç ilişki saptanamamıştır.

Akademik benlik algısı ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişki ilkökul öğrencilerinde de görülmüştür. Pinxten vd. (2014) Belçika’da 4.sınıfa devam eden 4,436 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik (.48,  $p<.01$ ) ve Flemenkçe (.32,  $p<.01$ ) derslerindeki başarı ile bu derslere yönelik benlik algısının pozitif ilişkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Benzer bir araştırma Avusturalya’da Marsh ve Shavelson (1985) tarafından 2. ve 5. sınıf aralığında 662 öğrenciyle yapılmış, matematik (.72,  $p<.01$ ) ve dil (.55,  $p<.01$ ) benlik algılarının alana özgü olduğu, akademik benlik algısının yüksek olduğu derslerde başarının da yüksek olduğu saptanmıştır.

İsrail’de 170 hemşirelik lisans öğrencisi ile bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada akademik benlik algısı (Academic Self Concept Scale [ASCS]; Reynolds, 1988) ölçülmüş, akademik başarı için derslerde ve uygulamalarda alınan notlar kullanılmıştır. Sonuç olarak akademik benlik algısının akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır (Khalaila, 2015).

Matematik ve dil dersleri haricindeki dersler de akademik benlik algısını etkileyebilmektedir. Costa-Giomi (2004) piyano eğitiminin öğrencilerin benlik algısına, akademik başarısına, matematik ve dil derslerine etkisini araştırmıştır. Kanada’da devlet okuluna devam eden daha önce hiç piyano eğitimi almamış 4.sınıf 117 öğrenci deney (63) ve kontrol (54) gruplarına ayrılmış, deney grubu öğrencilerine piyano hediye edilip üç yıl boyunca haftada bir saat piyano eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müzik eğitimi verilmemiştir. Üç yılın sonunda piyano eğitiminin öğrencilerin benlik algılarını ve müzik derslerindeki başarılarını pozitif etkilediği saptanmış ancak matematik ve dil derslerinin standart testlerle ölçümü ile elde edilen akademik başarılarına ise etkisi gözlenmemiştir.

Akademik benlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişki kültürler arası araştırmalar ile de incelenmiştir. Bu araştırmalarda PISA sonuçları temel alınmış, farklı ülke ve kültürlerde büyük balık küçük gölet etkisi kendini göstermiştir. Marsh ve Hau

(2003), 26 farklı ülkeden (Brezilya, Meksika, Kore, Portekiz, Rusya gibi..) toplam 103,558 (her ülkeden yaklaşık 4000 öğrenci) 15 yaş grubu öğrenciye SDQ-II benlik algısı ölçeğinin matematik, dil ve okul başarısı maddelerini uygulamışlar ve elde edilen sonuçları öğrencilerin matematik ve dil başarı testlerindeki PISA (1999) performansları ile karşılaştırmışlardır. Veriler incelendiğinde araştırmanın yapıldığı 26 ülkenin tamamında akademik benlik algısı ile ortalama okul başarısı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Ortalama regresyon katsayısı  $-0.20$  olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak kültür ve ekonomik seviyeden bağımsız olarak büyük balık küçük gölet etkisinin varlığı ispatlanmıştır.

Seaton ve arkadaşları (2009) ise PISA (2005) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005) verilerini kullanarak 265,180 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 41 farklı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkedeki 10,221 sınıftan öğrenci bu çalışma kapsamında araştırılmıştır. PISA'nın 2003 yılında okuma, matematik, fen bilimleri ve problem çözme sınavlarını yapan öğrencilere okul ve ev yaşamlarını irdeleyen bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekte öğrencilerin matematik benlik algısını ölçen sorular da vardır. Veriler incelendiğinde okulun ortalama matematik başarısı ile matematik benlik algısı arasındaki ilişki anlamlı düzeyde negatif ( $-0.30$ ) çıkmıştır.

Yukarıda verilen araştırmalar sonucunda akademik başarının akademik benlik algısı ile pozitif bir korelasyonu olduğu ifade edilebilir. Akademik başarısı yükselen öğrencilerin akademik benlik algısı da yükselmekte, düşen öğrencilerde ise akademik benlik algısı da düşmektedir.

## **2.7. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Akademik Benlik Algısı**

Üstün yetenekli öğrenciler ortalama yeteneğe sahip öğrencilerden benlik algısı ve akademik benlik algısı bakımından farklılaşırlar. Bu farklılaşma genellikle akademik benlik algısı bakımından üstün yetenekliler lehine oluşurken genel benlik algısı bakımından değişebilmektedir (Rinn ve Boazman, 2014). Üstün yetenekli öğrenciler tanılandıktan sonra gerçek dışı bir özgüven geliştirebilirler. Üstün yetenek etiketinin yaratabileceği içsel ya da dışsal tepkiler nedeniyle yaşamda her şeyi başarabilecekleri düşüncesine kapılabilirler. Bu durumda öğrenci hiç çalışmasa da her derste başarılı olacağını düşünerek sahte ve şişirilmiş bir özgüven oluşturabilir. Böyle düşünen

öğrencilerde akademik benlik algısının geçici bir süre yükselişi ama ortaokul yıllarından itibaren derslerin çeşitlenmesi ve zorlaşması ile düşüşü beklenebilir (Sak, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerde akademik benlik algısı birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Örneğin, Tidwell (1980) üstün yetenekli 1,593 lise öğrencisinin katılımıyla bu konuyu araştırmıştır. Bu öğrencilerin ortalama IQ skoru 137 olarak saptanmıştır. Öğrencilere Öğrenen Benlik Algısı Anketi (Self-Concept as Learner Questionnaire-SCLQ) ve ATSC (Attitude Toward School Questionnaire) uygulanmıştır. Elde edilen veriler normal öğrenciler ile karşılaştırıldığında üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilerden daha yüksek benlik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yine bu öğrencilerin okula, öğretmenlere ve öğrenmeye karşı pozitif tutum sergiledikleri ifade edilmiştir.

Başka bir çalışmada 5. ve 8. sınıf aralığında 147 üstün yetenekli ortaokul öğrencisinde (63 erkek-84 kız) akademik ve sosyal benlik algısı araştırılmıştır. Veri toplamak için Sears Benlik Algısı Envanteri (Sears Self-Concept Inventory) uygulanmış, bir zekâ testi ile matematik ve okuma derslerinin başarı puanları kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin akademik benlik algılarının sosyal benlik algılarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu ve bu farkın sınıf düzeyine göre değişmediği saptanmıştır (Ross ve Parker, 1980).

Öğrencilerin çoklu değerlendirme ile seçildiği bir araştırmada ise öğrenciler not ortalamaları, öğretmen-veli-akran önerileri ile bireysel önerileri puanlanarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar; üstün yetenekli, normal ve özel eğitime muhtaç olarak şekillenmiştir. Ardından 7. ve 9. sınıf aralığındaki 266 ortaokul öğrencisinden (145 erkek-121 kız) Tennessee Benlik Algısı Ölçeği (Tennessee Self-Concept Scale) ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği (The Academic Self-Concept Scale) kullanarak veri toplamışlardır. Veriler incelendiğinde üstün yetenekli erkek öğrencilerin akademik ve sosyal benlik algılarının normal erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin benlik algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kelly ve Colangelo, 1984).

Okulları tarafından akademik başarılarına göre üstün yetenekli (61), normal (162) ve özel eğitime muhtaç (20) olarak gruplanan 7. ve 9. sınıf aralığındaki 243 (129 erkek-114 kız) ortaokul öğrencisinin akademik benlik algılarının araştırıldığı bir çalışmada ise Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçekleri (WISC-R; Wechsler, 1974), Iowa Temel Beceriler Testi skorları ve öğretmen-veli-akran önerileri ile elde edilen skarlardan en yüksek

puanları olan öğrenciler okulun üstün yetenekliler programına (Gifted Program; GP) alınmış, aynı prosedürler sonrası puanları normalin çok altında olanlar ise özel eğitim programına alınmışlardır (Special Learning Needs; SLN). Geri kalan öğrenciler genel programa katılmıştır (General Students; GS). Öğrencilere Tennessee Benlik Algısı Ölçeği ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği program başında ve bir yıl sonra program sonunda uygulanmış, akademik ve sosyal benlik algıları karşılaştırılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin akademik ve sosyal benlik algılarında herhangi bir değişim görülmemiştir. Ancak veriler gruplara göre incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinin (.83) diğer iki grupta bulunan öğrencilerden (.67-.60) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer benlik algısı alt ölçeklerinde de üstün yetenekli öğrenciler diğer öğrencilerden daha yüksek sonuçlar elde etmişlerdir (Colangelo, Kelly ve Schrepfer, 1987).

Olszewski ve arkadaşları (1987) ise üstün yetenek tanısı almış 456 öğrencinin akademik benlik algılarını araştırmıştır. Öğrenciler biri yatılı diğeri yatılı olmayan iki farklı üniversite yaz okulu programına katılmışlardır. Yatılı olmayan programa 11-15 yaş arası 360 öğrenci, yatılı olan programa ise 11-24 yaş arası 96 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere program öncesi, programın ilk günü ve son günü Çocuklar için Benlik Algısı Profili (Self-Perception Profile for Children) uygulanmıştır. Program öncesi ile ilk gün elde edilen veriler karşılaştırıldığında ilk gün verilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum programda katı bir rekabet ve seviye farkının olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. İlk gün verileri ile son gün verileri karşılaştırıldığında ise öğrencilerin fiziksel ve sportif benlik algılarında yükseliş, akademik benlik algıları ve sosyal kabul düzeylerinde ise düşüş saptanmıştır.

Derslere özgü yetenek gruplaması yapılan bir çalışmada ise üstün yetenekli 8. sınıfa devam eden 90 öğrenci matematik ve sözel başarı puanlarına göre çok üstün (%95 ve üzeri), üstün (%90-94 arası) ve ortalama (%45-65 arası) olarak sınıflanmış ve bu gruplar arasında akademik benlik algısı araştırılmıştır. Üstün Yetenekli Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Çok üstün gruptaki öğrencilerin benlik algıları diğer gruplardan daha yüksek çıkmıştır. Üstün grubun değerleri de ortalama gruptan daha yüksek çıkmıştır. Kızlar ve erkekler arasında akademik benlik algısı bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır ancak akademik başarı ile akademik benlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Kelly ve Jordan, 1990).

Üstün yetenek ile benlik arasındaki ilişkiyi araştırmak için meta-analiz çalışmaları da yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde üstün yetenekli ve normal öğrencilerin akademik benlik algılarını kıyaslayan 15 çalışmadaki toplam 69 karşılaştırma incelenmiştir. Çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı normal öğrencilerden açık bir şekilde daha yüksek çıkmıştır (EB =.47). Cinsiyet bakımından herhangi bir fark görülmemiştir. Program türü baz alınarak karşılaştırma yapıldığında 11 çalışmadan elde edilen veriler ışığında karma sınıflarda eğitim gören üstün yeteneklilerin gruplama yapılan (özel sınıf, özel okul, okul sonrası ya da hafta sonu zenginleştirme) üstün yetenekli öğrencilerden daha yüksek akademik benlik algısına (EB =.51) sahip oldukları görülmüştür (Hoge ve Renzulli, 1993). Başka bir meta-analizde ise üstün yetenekli erkek ve kız öğrencilerde benlik algısını inceleyen 35 araştırma derlenmiştir. Araştırma dokuz farklı ülkeden (Avusturalya, Kanada, Çin, Finlandiya, Almanya, Kore, Yeni Zelanda, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri) 5,559 erkek, 5,611 kız öğrenciyi kapsamıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarındaki cinsiyet farklarının normal öğrenciler ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Erkek öğrencilerde matematik ve fen bilimleri benlik algıları ile sportif benlik algıları daha yüksek iken kız öğrencilerin sözel benlik algıları daha yüksek çıkmıştır (Pyryt ve Richwein, 2009). Litster ve Roberts (2011) ise 1977 ile 2005 yılları arasında yapılmış benlik algısını inceleyen 40 adet araştırmayı kapsayan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algı düzeyleri ile normal öğrencilerin akademik benlik algı düzeyleri karşılaştırıldığında üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Görünüm ve sportif (athletic) benlik algısında ise üstün yetenekli öğrencilerin daha düşük benlik algı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Marsh ve arkadaşları (1995) Sydney'deki okulları kapsayan çalışmalarında 9-11 yaş aralığındaki 4.-5.-6. sınıf öğrencilerde benlik algısını araştırmışlardır. 1,500 kişilik bir öğrenci grubundan önceki başarı puanları ve öğretmen tavsiyeleri gözetilerek 30 kişilik bir grup üstün yetenekli olarak tanılanıp farklı bir sınıfa alınmıştır. Karşılaştırma yapabilmek için başka bir benlik algısı araştırmasına katılmış yaklaşık 1000 öğrenciden standart başarı testlerinde en yüksek puanı alan ancak karma sınıflarda ders gören 30 öğrenci seçilmiştir. Okulun ilk haftası bütün öğrencilere standart bir matematik, okuma testi ve benlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Benlik algısı ölçeği birinci ve ikinci dönemin sonunda yeniden uygulanmıştır. Sonuçta gruplanan üstün yetenekli öğrencilerin

akademik benlik algısında anlamlı düzeyde düşüş görülürken akademik olmayan benlik algısında ise anlamlı değişiklik görülmemiştir.

Avustralya'daki başka bir araştırmada 9-12 yaş aralığındaki öğrenciler bir önceki yılın başarı ortalaması, öğretmen ve veli tavsiyesi, K-Bit (Kaufman ve Kaufman, 1990) zekâ testi ve okul danışmanlarının mülakatları sonucu en yüksek puanı alan 24 öğrenci için özel bir üstün yetenekliler sınıfı oluşturulmuştur. Ayrıca karma eğitim alan ancak önceki yılki başarısı, öğretmen tavsiyeleri ve K-Bit ile üstün yetenek tanısı alan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. İki gruba da SDQ-I sene başında ve sene sonunda uygulanmıştır. İki gruptaki öğrenciler karşılaştırıldığında üstün yetenekliler sınıfındaki öğrencilerin akademik benlik algısı (okuma, matematik ve genel okul) düşerken akademik olmayan alanlarda herhangi bir değişim saptanmamıştır (Marsh vd., 1995).

Negatif benlik algısının öğrencilerin akademik yaşamlarında olumsuz etkileri olduğunu belirten Ablard (1997), akademik olarak başarılı ve 8.sınıfa devam eden 174 öğrencinin benlik algılarını araştırmıştır. Öğrencileri SAT skorlarına göre (Matematik ve Sözel) üstün ve normal olarak gruplamıştır. Üstün gruba SAT skoruna göre %99'luk dilime girenler alınırken diğer öğrenciler normal gruba alınmıştır. Ardından iki gruba da benlik algısı ölçekleri (Piers-Harris Scale ve SDQ-II) uygulanarak veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları daha yüksek çıkarken, iki grubun sosyal benlik algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Başka bir çalışmada lise düzeyinde 43 üstün yetenekli öğrencinin homojen ya da heterojen sınıflarda eğitim almasının benlik algısına olan etkileri araştırılmıştır. 28 öğrenci homojen gruplarda eğitim alırken 15 öğrenci heterojen gruplarda eğitim almıştır. Öğrencilere Çok Boyutlu Benlik Algısı Ölçeği (Multidimensional Self-Concept Scale- MSCS; Bracken, 1992) uygulanmıştır. Homojen gruba alınan öğrencilerin benlik algısında ilk etapta bir düşüş gözlemlense de yıl sonunda normale döndüğü görülmektedir. Hatta gruplama yapılmadan önceki benlik algısı normal öğrencilerle kıyaslanarak oluşturduğu için gerçek düzeyden daha yüksek olduğu da iddia edilebilir. Sonuç olarak iki gruptaki öğrencilerin akademik benlik algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır Hamm (2010).

Yeo ve Garces-Bacsal (2014) ise Singapur'da 4.sınıfa devam eden 91 kız öğrencide akademik benlik algısını araştırmışlardır. Bu öğrenciler karma sınıflarda ders alırken ders başarılarına göre 30 tanesi üstün yetenekli sınıfına alınmıştır. Gruplama yapılmadan önce öğrencilere ASDQ uygulanmıştır. Gruplama sonrası ASDQ yeniden uygulandığında 30



kişilik üstün yetenekli tanısı alan grubun akademik benlik algısı düzeyinin düştüğü saptanmıştır.

Seaton ve arkadaşları (2015) ise çalışmalarında akademik başarı ile akademik benlik algısının birbirlerini karşılıklı ve pozitif yönde etkilediklerini iddia etmişlerdir. Araştırmalarını 738 üstün yetenekli, 2048 normal, toplam 2.786 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Bu öğrenciler 7. ve 10. sınıf aralığında eğitim alırken altı aylık periyotlarla akademik benlik algıları (ASDQ-II, 1990) ölçülmüş ve standardize edilmiş bir matematik başarı testi (Wide Ranging Achievement Test 4, 2006) uygulanmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler normal öğrencilerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

## **2.8. Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (Big-Fish–Little-Pond Effect)**

Büyük balık küçük gölet etkisi kuramını ortaya atan Marsh ve Parker (1984)'a göre yetenek düzeyi birbirine denk olan öğrenciler, ortalama yetenek düzeyleri kendilerinden daha düşük olan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda eğitim aldıklarında akademik benlik algıları yükselirken, kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle eğitim aldıkları zaman akademik benlik algıları düşmektedir. Büyük balık küçük gölet etkisi (BKG) kuramının temeli çok boyutlu benlik algısı (Shavelson vd., 1976) ve sosyal karşılaştırma (Festinger, 1954) kuramlarına dayanır. Marsh, (1986) Shavelson'ın ortaya attığı hiyerarşik benlik algısı modelini matematik, dil, fen bilimleri ve genel okul başarısı gibi akademik konuları entegre ederek geliştirmiştir. Sosyal karşılaştırma kuramı benlik algısı oluşumunda her bireyin kendi performansını karşılaştıracağı bir referans çerçevesine sahip olduğunu iddia eder (Marsh ve Hau, 2003). Öğrenciler kendilerini sınıftaki arkadaşları ile karşılaştırırlar. Sınıf ortalaması onlar için referans çerçevesi olur (Marsh vd., 2014). Bir öğrenci mevcut öğrenme ortamından daha rekabetçi ve seviye olarak kendine yakın homojen bir ortama geçerse, bu ortama uyum sağlama baskısı ile karşılaşacaktır. Marsh ve Craven (2002)'a göre uyum sağlamadaki belirleyici faktör karşılaştırmadır. Karşılaştırma zıtlık ya da asimilasyon etkisi ile sonuçlanır. Zıtlık etkisi bireyin kendini daha başarılı bireylerle kıyaslaması sonucu benlik algı düzeyinin düşmesidir. Asimilasyon etkisi ise bireyin yeni grubun üyesi olmaktan memnun olması ve gruba uyum sağlaması ile benlik algı düzeyinin yükselmesidir. BKG zıtlık etkisinin görüldüğü durumlarda ortaya çıkar. Özellikle sosyal karşılaştırmaya ve dışsal geri dönüşlere (rekabet, katı puanlama ve sosyal konum gibi) çok önem verilen ergenlik dönemi yani genellikle ortaokul yılları büyük balık küçük gölet etkisinin görülmesine daha fazla olanak sağlayabilmektedir (Marsh ve

Craven, 2006; Preckel vd., 2008). BKG öğrencinin akademik benlik algısını etkileyebileceği gibi onun akademik başarısına da etki edebilir (Marsh, 1987).

Son yıllarda birçok bilimsel araştırma büyük balık küçük gölet etkisinin öğrencilerin akademik yaşamında çok önemli yer tuttuğunu ortaya koymuş ancak çelişkili tezler ortaya atmışlardır. “Öğrencileri seçerek alan okul sistemleri ya da yetenek gruplamaları gibi yöntemler başarılı öğrencilerin akademik benlik algılarını düşürmekte dolayısıyla eğitim yaşamlarında kalıcı sorunlar ortaya çıkarabilmektedir.” düşüncesini savunanlar olduğu gibi; “Öğrencilerin seviyelerine göre gruplanması, düzeye uygun sınıf atmosferi ve ders anlatım hızı oluşturur. Aynı zamanda öğrenciler potansiyellerini ortaya koyabildikleri için karma sınıflara göre daha yüksek akademik benlik algısına sahip olurlar.” düşüncesini savunanlar da vardır (Marsh, 1991; Craven ve Marsh, 2000; Marsh vd., 2008).

Üstün yetenekli öğrenciler aile yapısı, sosyoekonomik düzey, çevresel şartlar gibi zorunlu koşullar veya üstün yetenekliler sınıfı ya da okulu gibi sistematik elemeler ile oluşturulan homojen gruplamalar nedeniyle kendilerini yaşlıları yerine kısıtlı bir grup ile karşılaştırmak zorunda kalırlar. Homojen gruplamalar BKG için ortam hazırlar. Üstün yetenekli oldukları için gruplanan öğrenciler kendileri ile grup arkadaşlarını karşılaştırdıklarında akademik benlik algılarında ve akademik başarılarında düşüş görülebilir. Aynı öğrenciler gruplama yapılmadığında yetenek seviyeleri birbirinden çok farklı akranları ile birlikte eğitim alırlar ve böylece karşılaştırma daha geniş bir aralıkta yapılabilir. Bunun sonucunda daha yüksek benlik algısına ve dolayısıyla akademik başarıya sahip olabilirler (Marsh ve Parker, 1984).

### **2.8.1. Büyük balık küçük gölet etkisini destekleyen araştırmalar**

Birçok bilimsel çalışmada öğrencilerin yetenek düzeylerine göre gruplanmasının akademik benlik algılarını düşürdüğü saptanmıştır. Örneğin, üstün yetenek tanısı almış 5., 8. ve 10. sınıflara giden öğrencilerin benlik algıları (akademik, sosyal, fiziksel ve genel) araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 150 öğrenci üstün yetenek gruplarında eğitime devam ederken 204 öğrenci ise karma sınıflarda eğitim almışlardır. 5. ve 8. sınıflara Çocuklar için Benlik Algısı Profili uygulanırken 10. sınıflara SDQ-III uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde bütün sınıf seviyelerinde karma gruplardaki üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler kendi düzeylerinde olmayan öğrenciler ile aynı

grupta eğitim aldıklarında diğer öğrencilerin önüne daha kolay geçebilmekte, derslerde daha aktif olup sınıf düzeyine göre hazırlanan sınavlarda daha yüksek başarılar elde edebilmektedirler. Bu durum da akademik benlik algılarının kendi düzeylerinde olan öğrencilerle aynı grupta bulunmalarına kıyasla daha yüksek olmasına neden olabilmektedir (Schneider vd., 1989).

Marsh ve arkadaşları (2001) yaptıkları boylamsal araştırmada Doğu ve Batı Almanya'daki öğrencilerin Berlin Duvarı'nın yıkılıp eğitim programı birleştirildikten sonraki benlik algılarının değişimini araştırmışlardır. 1991/1992 eğitim yılında 3,787 7.sınıf öğrencisi sene başında - ortasında - sonunda teste tabi tutulmuşlardır. Üç testi de tamamlayan 2,778 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Doğu Almanya okul sisteminde herhangi bir grupta yapılmazken Batı Almanya sistemi genel not ortalamasına dayalı gruplamalar üzerine oturmaktadır. Yıl ortasında yapılan testlerin sonuçları analiz edildiğinde ders notlarına göre gruplamanın hem Doğu hem de Batı Almanya öğrencilerinin akademik benlik algılarını düşürdüğü gözlenmiştir. Ancak Doğu Almanya kökenli öğrencilerde daha fazla düşüş gözlenmiştir. Yıl sonunda ise iki grubun da akademik benlik algılarının düştüğü ve aradaki farkın kaybolduğu saptanmıştır.

İsrail'de 4. ve 6.sınıf aralığında 330, 7. ve 9.sınıf aralığında 439 olmak üzere toplam 769 üstün yetenek tanısı almış öğrencide büyük balık küçük gölet etkisini araştırılmıştır. Ölçek olarak İbraniceye tercüme edilmiş Çok Boyutlu Benlik Algısı Ölçeği (Multidimensional Self-Concept Scale-MSCS; Bracken, 1992) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli tanısı alıp özel sınıflarda eğitim gören bu öğrencilerin bireysel başarıları (derslerden aldıkları notlar) ile akademik benlik algıları arasında pozitif bir ilişki saptanırken sınıf başarısı (sınıf ortalaması) ile negatif bir ilişki saptanmıştır (Preckel vd., 2008).

Yine ortaokul öğrencileri ile ancak Almanya'da yapılan bir çalışmada ise 5.sınıfa devam eden 211 gymnasium (Alman eğitim sisteminde en üst seviyedeki öğrencileri kabul eden okul türü) öğrencinin akademik ve sosyal benlik algısı araştırılmıştır. Bu öğrencilerden 46'sı (34 erkek-12 kız) üstün yetenekliler sınıfında eğitim almıştır. Öğrenciler ortaokulun ilk yılında olduklarından sene başında - ortasında - sonunda akademik ve sosyal benlik algıları ölçülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde üstün yetenekliler sınıfında eğitim alan öğrencilerin sosyal benlik algılarının yükseldiği, akademik benlik algılarının ise düştüğü saptanmıştır. Özellikle kız öğrencilerin akademik benlik algılarında gruplama sonrası daha büyük düşüş saptanmıştır. Bu duruma üstün

yetenekliler sınıfında az sayıda kız öğrencinin bulunması da etki etmiş olabilir (Preckel ve Brull, 2008).

Suudi Arabistan'da TIMSS-2007 üzerine yapılan bir araştırmada da büyük balık küçük gölet etkisini destekler nitelikte bulgular saptanmıştır. Araştırmada 4,243 Suudi Arabistanlı ortaokul öğrencisi ile 7,377 ABD'li ortaokul öğrencisinin matematik, dil ve genel okul başarıları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak akademik benlik algısının bireysel başarı ile pozitif, sınıf ortalaması ile negatif ilişkisi olduğu saptanmıştır (Marsh vd., 2014).

Uluslararası yapılan bu çalışmalar büyük balık küçük gölet etkisinin genellenebilir olduğunu savunmaktadır. Çünkü bu çalışmalarda çok farklı ülkeler, kültürler ve sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, homojen gruplandıklarında sınıf başarı ortalamalarının yükseldiği ancak akademik benlik algılarının düştüğü saptanmıştır.

### **2.8.2. Büyük balık küçük gölet etkisini desteklemeyen araştırmalar**

Üstün yetenekli ya da normal öğrencilerle yapılan her seviye gruplamasında akademik benlik algısının düştüğü iddia edilemez. Birçok bilimsel çalışma gruplanan öğrencilerde akademik benlik algısının değişmediğini bazen de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Bachman ve O'Malley (1986) 1,487 lise öğrencisinde benlik algısını araştırmıştır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve bireysel yetenek değişkenleri kontrol edildiğinde okul ortalamasının benlik algısına negatif ama anlamlı olmayan bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

İlkokul ve ortaokula giden üstün yetenekli öğrencilerin katıldığı yarı zamanlı (pull-out) programlar üzerinde yapılan dokuz araştırmayı inceleyen bir meta-analizde yarı zamanlı programların öğrencilerin akademik başarılarını, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerini olumlu etkilediği ancak benlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır (Vaughn, Feldhusen ve Asher, 1991).

Başka bir çalışmada ise Almanya'da gymnasiuma giden 544 öğrencide BKG araştırılmıştır. Araştırma sonuçları ilginçtir. Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf seviyesinin yüksek oluşundan ötürü akademik benlik algıları düşerken (zıtlık etkisi) gymnasiuma seçilmiş olmalarından ötürü akademik benlik algıları yükselmiştir (asimilasyon etkisi). Okul ve sınıf seviyesinin etkisi birlikte düşünüldüğünde gruplama, öğrencilerin akademik benlik algılarına olumlu etki yapmıştır. Bu olumlu etkide derslerin sınıf seviyesine göre

işlenmesi, akranlardan pozitif destek alma ve öğretmen yaklaşımları gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir (Rindermann ve Heller, 2005).

Mulkey ve arkadaşları (2005) ise 1988-1994 yılları arasında 1,052 okulu kapsayan araştırmalarında 24,500 öğrenciden 8,900'ünü örneklem olarak almışlardır. Amerika Birleşik Devletleri National Education Longitudinal Survey (1988) veri kaynağı olarak kullanılmıştır. 10. ve 12. sınıf aralığını kapsayan öğrencilerden matematik gruplaması yapılan ile yapılmayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Gruplama yapılan öğrencilerin akademik benlik algılarında ve başarılarında anlamlı ölçüde artış saptanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan başka bir çalışmada ise üstün yetenekli olan 294 (248 onur grubunda-46 karma sınıflarda) öğrencide akademik benlik algısının yetenek gruplaması ile değişip değişmediği araştırılmıştır. Onur grubuna devam eden 248 öğrenci üstün yetenekli olarak tanılanmıştır. Kalan 46 öğrenci de onur grubuna devam etmeyen ancak SAT skoru 1300'ün üzerinde olan öğrencilerdir. Yani öğrenim gördükleri eğitim kurumunda onur grubu olmadığı için karma sınıflarda eğitim gören ancak onur grubuna girmek için gerekli puanı elde etmiş öğrencilerdir. İki grup öğrenciye de matematik ve fen bilimlerindeki akademik benlik algılarını ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Sonuç olarak onur programlarına katılan öğrencilerin akademik benlik algısının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Rinn, 2007).

Almanya'da yapılan bir çalışmada ise 5.sınıfa devam eden 722 ortaokul gymnasium öğrencisinde (276 kız) matematik benlik algısını araştırılmıştır. Öğrencilerin 179'unu çalışma öncesi okullarının üstün yetenekli sınıflarına devam edenler oluşturmuştur. Bu sınıflara ders başarı notları, aile önerileri, öğretmen değerlendirmeleri ve IQ skorları baz alınarak alınmışlardır. Çalışma esnasında yapılan zekâ ölçümlerinde de üstün yetenekli öğrenciler daha yüksek puan (ort. 121.28) elde ederken normal sınıflara devam eden öğrenciler daha düşük puan (ort. 107.65) elde etmişlerdir. Bütün öğrencilere matematik benlik algısı ölçeği ve zekâ testi uygulandıktan dört ay sonra yeniden uygulanmış, ders başarı notları öğretmenlerden alınmış ve veriler karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde üstün yetenekliler sınıfına devam eden öğrencilerin benlik algılarının normal sınıflardakinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Akademik benlik algılarının ise sınıfın ortalama başarı seviyesi ile anlamlı ama negatif bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ancak bu durum hem normal sınıfa hem de üstün yetenekli sınıfına devam eden öğrencilerde saptanmıştır. Dolayısıyla BKG tespit edilmemiştir (Preckel ve Brüll, 2010).

Rinn ve Boazman (2014) ABD’de 357 üniversite öğrencisi üzerinde akademik benlik algısını araştırmıştır. Akademik benlik algısı yetişkinler için hazırlanan SDQ-III (Marsh, 1989) ile ölçülmüştür. Bu öğrencilerden 179’u onur grubunda, 178’i ise onur grubuna kabul şartlarını sağlayan (1200/1800 üzeri SAT puanı ya da 27 ve üzeri American College Test; ACT puanı) ancak karma gruplarda eğitim alan öğrencilerdir. Sonuç olarak onur gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algılarının karma gruplarda eğitim alan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yukarıda verilen çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin gruplanarak eğitim aldıkları her programın öğrencilerin akademik benlik algılarını düşürmediğini ortaya koymaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler gruplamaya ilk alındıklarında farklı ve zorlu bir sınıf atmosferi ile karşılaşılıyor olabilirler. İlerleyen zamanlarda ise sınıf düzeyine ayak uydurup akademik olarak daha yüksek başarı elde etmeleri akademik benlik algılarını da pozitif olarak etkileyebilir. Alanyazında BKG olarak ifade edilen kuramın temelinde ortalama sınıf ya da okul başarısının yüksek olduğu gruplarda akademik benlik algısının düştüğü iddiası yatmaktadır. Dolayısıyla kuramda ifade edilen ortalama sınıf ya da okul başarısının yüksek oluşu, bu sınıf ya da okullardaki öğrencilerin üstün yetenekli olmasını gerektirmez. Bu nedenle BKG kuramının üstün yetenek tanısı almış öğrencilerde araştırılması yerinde olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde büyük örneklemelerde BKG araştırıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmalar tarama yöntemi ile yapılmış olup sınıf ya da okuldaki ortalama başarıya göreye yorumlanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin katıldığı okul sonrası bir programın öğrencilerin akademik benlik algısına etkisinin araştırılması önemli bir fark yaratmaktadır. Ayrıca bu özel gruba girebilen öğrenci sayısının son derece sınırlı olduğu gerçeğinin gözden uzak tutulmaması yerinde olacaktır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve çalışma grubu, veri toplama aracı ve toplanan verilerin çözümünde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının değişip değişmediğini belirlemek için tarama modeli ve tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest modelinde seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler yapılır (Büyüköztürk, vd. 2008). Araştırma Tablo 3.1’de yer alan modele göre tasarlanmıştır.

**Tablo 3.1.** *Tek Grup Öntest-Sontest Modelinin Simgesel Gösterimi*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

G: Araştırma grubu, O1: Birinci ölçme (öntest), X: Bağımsız değişken (ÜYEP), O2: İkinci ölçme (sontest). Modelde O2 ile O1 arasında bir fark olması durumunda bunun X uygulamasından kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır.

Araştırmada öğrencilerin katıldıkları üstün yetenekliler eğitim programları bağımsız değişken (X), öğrencilerin akademik benlik algıları ise bağımlı değişkendir. ÜYEP üstün yetenekliler eğitiminde uzmanların ve öğretim üyelerinin eğitim verdikleri okul sonrası bir programdır. ÜYEP’e matematik ve fen bilimleri yetenek sınavlarında başarılı olan ortaokul 1. sınıf öğrencileri kabul edilmektedir. Kabul hakkı kazanan öğrenciler ortaokul boyunca farklılaştırma ve zenginleştirmeye dayalı olarak geliştirilmiş paralel bir müfredat ile hafta sonları üniversite temelli bir eğitim almaktadırlar. Bu müfredat geliştirilirken bireyin yaşam boyunca kullandığı başlıca dört kapasite temel alınmıştır. Bu kapasiteler bilgi birikimi, analitik yetenek, pratik yetenek ve yaratıcı yetenek olarak ifade edilebilir. Öğrencinin bu program sonunda ifade edilen yeteneklerde kazanımlar sağlaması amaçlanmaktadır (Sak, 2009; Sak, 2011; Sak, 2013). Araştırmada öğrencilere, üstün yetenekliler eğitim programı başlamadan önce ‘Akademik Benlik Algısı Ölçeği’ öntest olarak uygulanmış, öğrenciler üstün yetenekliler eğitim programına

sekiz hafta devam ettikten sonra aynı ölçek sekiz hafta sonra sontest olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi seviyelerinde öğrencilerle birlikte eğitim aldıklarında benlik algılarında bir değişim olup olmadığını belirlemek için bir dönemin (sekiz hafta) yeterli olacağı varsayılmıştır. Bu süre içerisinde öğrencilerin programa adapte olacakları, böylece dersleri kendi düzeylerindeki öğrencilerle işlemenin akademik benlik algılarına olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde öncelikle ilgili evrene ait özellikler belirlenir ve bu özelliklere sahip bireyler örnekleme dâhil edilir (Johnson ve Christensen, 2000). ÜYEP programına üstün yetenek tanısı alan 28 öğrenci katılabilmektedir. Bu öğrenciler gruplanmakta, matematik ve fen bilimleri derslerinde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir programla eğitim almaktadırlar. Yetenek düzeyleri birbirine denk olan öğrencilerin bir arada eğitim almadan önce ve aldıktan sonra akademik benlik algı düzeylerinin karşılaştırılabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarını 2015 yılında ÜYEP yetenek sınavında başarılı olup üstün yetenek tanısı alan 5. ve 6. sınıf 53 öğrenci oluşturmuştur. 2015 yılı 4+4+4 eğitim sistemine geçişin son yılı olduğu için hem 5. sınıflar hem de 6.sınıflar ortaokula yeni başlamışlardır. Bu nedenle iki sınıf düzeyi de ÜYEP'e kabul edilmişlerdir. Bu öğrencilerden 33'ü devlet okullarında, 20'si ise özel okullarda eğitim-öğretime devam etmektedirler. Öğrenciler ÜYEP yetenek sınavlarına başvurmuş, matematik ve fen bilimleri yetenek sınavlarından sınıf düzeylerinde ilk 28 öğrenci arasına girerek başarılı kabul edilmişlerdir. Öntest ve sontest verileri tek seferde toplandığı için toplamda 56 öğrenci varken 53 öğrenci ile öntest yapılmış olması ÜYEP'in ilk haftasında üç öğrencinin okullarındaki bazı aktivitelerden ötürü programa katılamayışından kaynaklanmaktadır. Bazı öğrenciler ise sontest uygulamasının yapıldığı hafta okullarının sosyal etkinliklerine katıldıkları için ÜYEP'e katılamamışlardır. Bu nedenle veri kaybı yaşanmış ve toplam 46 öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. Katılımcılara ait bazı özellikler Tablo 3.2 ve 3.3'te yer almaktadır.



**Tablo 3.2.** *Katılımcıların Özellikleri-Öntest*

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
5.Sınıf	10	15	25
6.Sınıf	10	18	28
Toplam	20	33	53

**Tablo 3.3.** *Katılımcıların Özellikleri-Sontest*

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
5.Sınıf	10	12	22
6.Sınıf	7	17	24
Toplam	17	29	46

### 3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin kendi yetenek düzeylerindeki öğrencilerle gruplanmadan önce ve gruplandıktan sonra akademik benlik algılarında bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla, araştırmacının da dâhil olduğu dört uzmandan oluşan bir ekip tarafından geliştirilen Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Akademik benlik algısı ölçeği (ABAÖ)

Araştırmada kullanılan Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ), Self Description Questionnaire-II (SDQ-II; Marsh, 1999) ölçeği temel alınarak oluşturulmuştur. Marsh, derslere özgü akademik benlik algısının varlığını savunmuş, matematik ve dil derslerinin yanı sıra genel akademik benlik algısını ölçmüştür. ABAÖ ise dört alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve genel akademik benlik algısını ölçmektedir. Öğrencilerin bu derslere özgü benlik algılarının oluştuğu kabul edilmiş ve ortaya çıkarılmak istenmiştir. Ölçekte yer alan her alt ölçek altı maddeden oluşmaktadır. Bunlardan beş madde olumlu algıyı, bir madde ise olumsuz algıyı ölçmektedir. Ölçekte toplam 24 madde bulunmaktadır.

ABAÖ Likert tarzı bir ölçektir. Altılı değerlendirme sistemi kullanılmıştır (Ek-A). Katılımcılar her madde içinde kendilerine en uygun olan ifadeyi seçmektedirler. Ölçekteki her maddenin değeri 1-6 puan arasında değişmektedir (1=Kesinlikle Yanlış, 2=Çoğunlukla Yanlış, 3=Yanlışın Yakını, 4=Doğruya Yakın, 5=Çoğunlukla Doğru, 6=Kesinlikle Doğru). Veri girişi yapılırken olumsuz algılara ilişkin olan maddeler tersten kodlanmıştır. Ölçekte bulunan her bir akademik alan için alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 36'dır. Puanların 6'ya yakın olması o alandaki düşük akademik benlik

algısını, 36'ya yaklaşması ise yüksek akademik benlik algısını ifade etmektedir. ABAÖ'nün alt ölçeklerini hangi maddelerin oluşturduğu Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** *ABAÖ Alt Ölçeklere Karşılık Gelen Madde Dağılımı*

Alt Ölçek	Madde Sırası	Madde
<b>Matematik Dersi Benlik Algısı</b>	1	Yaşıtlarıma göre matematik dersinde iyiyimdir.
	5	Bugüne kadar matematik dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.
	9	Matematik dersi konuları benim için kolaydır.
	13	Matematik dersinde iyi notlar alırım.
	17	Matematik dersinde yetersizim.
	21	Matematik dersinin konularını çabuk öğrenirim.
<b>Fen Bilimleri Dersi Benlik Algısı</b>	2	Fen bilimleri dersinde iyi notlar alırım.
	6	Fen bilimleri dersinin konularını çabuk öğrenirim.
	10	Fen bilimleri dersinde yetersizim.
	16	Yaşıtlarıma göre fen bilimleri dersinde iyiyimdir.
	20	Bugüne kadar fen bilimleri dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.
	24	Fen bilimleri dersi konuları benim için kolaydır.
<b>Sosyal Bilimler Benlik Algısı</b>	3	Sosyal bilgiler dersi konuları benim için kolaydır.
	7	Yaşıtlarıma göre sosyal bilgiler dersinde iyiyimdir.
	11	Bugüne kadar sosyal bilgiler dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.
	15	Sosyal bilgiler dersinde iyi notlar alırım.
	18	Sosyal bilgiler dersinin konularını çabuk öğrenirim.
<b>Genel Akademik Benlik Algısı</b>	22	Sosyal bilgiler dersinde yetersizim.
	4	Derslerin çoğunda yetersizim.
	8	Derslerin çoğunda iyi notlar alırım.
	12	Çoğu dersin konularını çabuk öğrenirim.
	14	Çoğu dersin konuları benim için kolaydır.
	18	Sosyal bilgiler dersinin konularını çabuk öğrenirim.
	23	Bugüne kadar derslerin çoğunda her zaman başarılı olmuşumdur.

### 3.4. Ölçeğin Geliştirilmesi

#### 3.4.1. Ölçeğin kapsam geçerliği

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ne derece temsil ettiği, kısaca ölçeğin amaca ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir. Uzmanlardan görüş alınarak kapsam geçerliği belirlenebilir. Alanda uzman olan kişiler ölçeğin taslak metninde bulunan maddelerin uygunluğunu yani ölçülmek istenen davranışı ölçüp ölçmeyeceğini değerlendirirler (Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Alanyazında üstün yeteneklilerin akademik benlik algısını araştıran birçok çalışma yapılmıştır (Colangelo ve Pflieger, 1978; Colangelo vd., 1987; Hamm, 2010; Kelly ve

Jordan, 1990; Litster ve Roberts, 2011; Marsh vd., 1995; Olszewski vd., 1987; Pyryt ve Richwein, 2009; Ross ve Parker 1980; Seaton vd., 2015; Tidwell, 1980; Yeo ve Garcés-Bacsal, 2014). Bu çalışmalarda kullanılan ölçekler içerisinde SDQ-II (Marsh, 1999) ABAÖ için örnek teşkil etmiştir. ABAÖ geliştirilirken öğrencilerin derslere göre benlik algılarını belirlemek amaçlandığı için üç temel ders ve genel akademik benlik algısı temel alınmıştır. ABAÖ iki formdan oluşmaktadır. Okul formu öğrencilerin matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve genel akademik benlik algısını araştırmak için hazırlanmıştır. ÜYEP öğrencileri ise matematik, fen bilimleri ve kişilik eğitimi dersleri almaktadırlar. Bu nedenle ABAÖ'nün yalnızca matematik ve fen bilimleri maddeleri bir araya getirilerek ÜYEP öğrencilerinin derslere özgü benlik algılarını ölçmek için kullanılmıştır. ÜYEP benlik algısı ölçeği toplam 12 madde içermektedir. Matematik için altı madde, fen bilimleri için altı madde bulunmaktadır. Maddelerin içerik analizi iki uzman tarafından yapılmış, bir dil uzmanı tarafından da dil kontrolleri yapılmıştır. Alınan dönütlerle ölçek revize edilmiştir.

### 3.4.2. Ölçeğin güvenirliliği

Ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha ile test edilmiştir. Ölçek ÜYEP öğrencilerine uygulanmadan önce Eskişehir ili Toki Şehit Emre Bolat Ortaokulu 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Toplam 95 öğrenci üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değeri .95 çıkmıştır. Güvenirlik ölçümlerinde .70 düzeyinin yeterli kabul edildiği düşünüldüğünde ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Matematik benlik algısı .93, Fen bilimleri benlik algısı .89, Sosyal Bilimler benlik algısı .87, genel akademik benlik algısı .86 alpha değerine sahiptir. Bu değerler de yüksek seviyede kabul edilebilir değerlerdir. Hesaplanan değerler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.5. Pilot Uygulama Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri**

Ölçek	Kişi Sayısı	n	Alpha
Matematik Benlik Algısı	95	6	.93
Fen Bilimleri Benlik Algısı	95	6	.89
Sosyal Bilimler Benlik Algısı	95	6	.87
Genel Akademik Benlik Algısı	95	6	.86
Toplam	95	24	.95

### 3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada veriler 2015 Bahar döneminde 14 Şubat-5 Nisan tarihleri arasında ÜYEP programına katılan 5. ve 6. sınıf toplam 53 öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrenciler 14 Şubat 2015 tarihinde henüz ÜYEP programında ders almadan, okuldaki ve ÜYEP'teki akademik benlik algı düzeylerini belirlemek için ABAÖ öntest olarak uygulanmıştır. Derslere sekiz hafta sonu devam ettikten sonra Bahar dönemi sonu olan 4-5 Nisan 2015 tarihinde ABAÖ sontest olarak uygulanmış ve öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinde anlamlı bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde cinsiyet ve sınıf farklılıklarının analizi için bağımsız örneklem t-Testi, ÜYEP programının öğrencilerin matematik ve fen bilimleri benlik algı düzeylerine etkisini belirlemek için 2x2x2 karma desenli ANOVA kullanılmıştır. Her iki analizde de anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Bir araştırmada ANOVA kullanılabilmesi puanların bütün gruplarda normal dağılım göstermesi gerekir. Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri -2,+2 aralığına yakın olduğundan elde edilen akademik benlik algısı puanlarının normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George ve Mallery, 2012).

#### 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

##### 4.1. ABAÖ Uygulamasında Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklar

ÜYEP'teki ve okuldaki matematik ve fen bilimleri benlik algısı cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4.1'de betimsel olarak ifade edilmiştir.

**Tablo 4.1.** *Cinsiyete Göre Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algı Düzeyleri Betimsel İstatistikler*

Cinsiyet	n	Ölçek	ÜYEP				OKUL			
			Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
			( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)
Erkek	29	Matematik	34,24	2,02	33,65	2,93	35,2	1,44	35,44	0,98
		Fen Bilim.	34,1	1,91	34,13	2,74	34,13	2,47	34,58	2
Kız	17	Matematik	34,05	2,04	34	2,62	35,52	1	35,82	0,39
		Fen Bilim.	34,76	1,6	34,47	3,14	35	1,11	35,76	0,56

Tablo 4.1. incelendiğinde erkek öğrencilerin ÜYEP'teki öntest matematik benlik algı düzeyi kız öğrencilerden 0,19 puan yüksek iken sontestte 0,35 puan düşük çıkmıştır. Fen bilimleri benlik algı düzeyinde ise kız öğrenciler öntestte 0,66, sontestte ise 0,34 puan daha yüksek skor elde etmişlerdir. Okuldaki puanlara bakıldığında ise kız öğrenciler erkek öğrencilerden her iki derste de daha yüksek skor elde etmişlerdir. Kız öğrenciler okuldaki öntest matematik benlik algı düzeyinde 0,50 puan, öntest fen bilimlerinde ise 0,87 puan daha yüksek skor elde etmişlerdir. Okuldaki sontest skorları karşılaştırıldığında ise kız öğrenciler matematik benlik algı düzeyinde 0,38 puan, fen bilimleri benlik algı düzeyinde ise 0,18 puan daha yüksek skor elde etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında elde edilen skorların anlamlılık düzeyi ise bağımsız örneklemler için t-Testi ile araştırılmıştır. Tablo 4.2. ve 4.3'te t-Testi sonuçları görsel olarak sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** *Cinsiyete Göre ÜYEP'teki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları*

Ders	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Matematik	Erkek	29	33.94	2.07	44	-.132	.896
	Kız	17	34.02	1.90			
Fen Bilimleri	Erkek	29	33.12	1.82	44	-.832	.410
	Kız	17	34.61	2.16			

ÜYEP'teki matematik benlik algısı t-Testi sonuçlarına bakıldığında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin benlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır,  $t(44) = -.132$ , ( $p > .05$ ). ÜYEP'teki fen bilimleri benlik algısı t-Testi sonuçlarına bakıldığında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin benlik algı düzeyleri arasında yine anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır,  $t(44) = -.832$ , ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.** *Cinsiyete Göre Okuldaki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları*

Ders	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Matematik	Erkek	29	35.32	0.93	44	-1.358	.181	
	Kız	17	35.67	0.63				
Fen Bilimleri	Erkek	29	34.33	1.89	38.23	-2.625	.012	.093
	Kız	17	35.38	0.67				

Okuldaki matematik benlik algısı t-Testi sonuçlarında da erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin benlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır,  $t(44) = -1.358$ , ( $p > .05$ ). Okuldaki fen bilimleri benlik algısı t-Testi sonuçlarına bakıldığında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin benlik algı düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır,  $t(38.23) = -2.625$ , ( $p > .05$ ). Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden 1.05 puan daha yüksek benlik algısına sahip olduğu ancak bu farkın etki büyüklüğünün ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir (Hattie, 2009).

#### 4.2. ABAÖ Uygulamasında Sınıf Değişkeni Açısından Farklar

ABAÖ uygulanan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri benlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Sınıf Düzeyine Göre Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algı Düzeyleri Betimsel İstatistikler

Sınıf	n	Ölçek	ÜYEP				OKUL			
			Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
			( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)
5.Sınıf	22	Matematik	34	2,04	33,13	3,25	35,54	1,1	35,54	0,85
		Fen Bilim.	34,18	1,94	34,18	3,04	34,72	1,6	35,09	1,87
6.Sınıf	24	Matematik	34,33	2,01	34,37	2,2	35,12	1,45	35,62	0,82
		Fen Bilim.	34,5	1,71	34,33	2,76	34,2	2,48	34,95	1,6

Tablo 4.4. incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerin ÜYEP programındaki matematik dersi benlik algıları 0,87 puan düşerken okuldaki benlik algıları değişmemiştir. Fen bilimlerinde ise ÜYEP programındaki benlik algıları aynı düzeyde kalırken okuldaki benlik algıları 0,37 puan düşmüştür. 6.sınıf öğrencilerinin ÜYEP'teki matematik benlik algıları 0,03 puan yükselmiş, okuldaki benlik algıları ise 0,50 puan yükselmiştir. Fen bilimlerinde ise ÜYEP'teki benlik algıları 0,17 puan düşmüş, okuldaki benlik algıları ise 0,75 puan yükselmiştir. Genel olarak bakıldığında matematik ve fen bilimleri benlik algılarının hem ÜYEP'te hem de okulda pek değişmediği söylenebilir.

ÜYEP'teki ve okuldaki matematik ve fen bilimleri benlik algısı sınıf değişkeni açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4.5'te betimsel olarak ifade edilmiştir.

**Tablo 4.5.** Sınıf Düzeyine Göre Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algı Düzeyleri

Sınıf	n	Ölçek	ÜYEP		OKUL	
			( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)
5.Sınıf	22	Matematik	33,6	2,12	35,5	0,82
		Fen Bilim.	34,2	2,1	34,9	1,46
6.Sınıf	24	Matematik	34,4	1,82	35,4	0,87
		Fen Bilim.	34,4	1,82	34,6	1,77

Tablo 4.5. incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerin ÜYEP'teki matematik benlik algı düzeylerinin 6.sınıf öğrencilerin matematik benlik algı düzeylerinden 0.79 puan daha düşük çıktığı görülmektedir. Okuldaki matematik benlik algı düzeylerinde ise 5.sınıf öğrencilerinin 0.19 puan daha yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Fen bilimleri için bakıldığında ise 5.sınıf öğrencilerin ÜYEP'teki benlik algı düzeylerinin 0.23 puan daha düşük, okuldaki benlik algılarının ise 0.32 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında elde edilen skorların anlamlılık düzeyi bağımsız

örneklem için t-Testi ile araştırılmıştır. Tablo 4.6. ve 4.7. sınıf düzeyine göre t-Testi sonuçlarını içermektedir.

**Tablo 4.6.** *Sınıf Düzeyine Göre ÜYEP’teki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları*

Ders	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Matematik	5.Sınıf	22	33.56	2.12	44	-1.349	.184
	6.Sınıf	24	34.35	1.82			
Fen Bilimleri	5.Sınıf	22	34.18	2.10	44	-.405	.688
	6.Sınıf	24	34.41	1.82			

ÜYEP’teki matematik benlik algısı sınıf düzeyinde incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerinden 0.79 puan daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak  $t(44) = -1.349$ , ( $p > .05$ ) değeri sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığına işaret etmektedir. ÜYEP’teki fen bilimleri benlik algısında 5.sınıf öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin 6.sınıf öğrencilerinden 0.23 puan düşük olduğu ancak  $t(44) = -.405$ , ( $p > .05$ ) değerinden ötürü bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.7.** *Sınıf Düzeyine Göre Okuldaki Matematik ve Fen Bilimleri Benlik Algısı Ortalama Puanları ve t-Testi Sonuçları*

Ders	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Matematik	5.Sınıf	22	33.54	0.82	44	.676	.502
	6.Sınıf	24	35.37	0.87			
Fen Bilimleri	5.Sınıf	22	34.90	1.46	44	.674	.504
	6.Sınıf	24	34.58	1.77			

Okuldaki matematik benlik algı düzeylerine ilişkin veriler sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin okuldaki matematik benlik algı düzeylerinin 6.sınıf öğrencilerinden 0.17 puan daha yüksek sonuçları görülmektedir. İstatistiksel olarak bakıldığında ise  $t(44) = .676$ , ( $p > .05$ ) bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Okuldaki fen bilimleri benlik algı düzeyinde 5.sınıf öğrencilerinin 0.32 puan daha yüksek sonuca sahip olduğu görülmektedir. Yalnız bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir,  $t(44) = .674$ , ( $p > .05$ ). Genel olarak sınıf düzeyleri açısından bakıldığında ÜYEP’te 6.sınıf öğrencilerinin hem matematik hem de fen bilimleri benlik algı düzeylerinde daha yüksek puanlara sahip olduğu, okuldaki matematik ve fen bilimleri benlik algı düzeyinde ise 5.sınıfların daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.



Ancak sınıf düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı dolayısıyla iki sınıf düzeyinden elde edilen verilerin homojen bir grup olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

#### 4.3. ABAÖ Uygulamasında Ortam, Ders ve Zaman Değişkenleri Açısından Farklar

ÜYEP programına katılan öğrencilerin ÜYEP'teki ve okuldaki akademik benlik algı düzeyleri 2(Ortam: ÜYEP-Okul) x 2(Zaman: Ön-Son) x 2(Ders: Matematik-Fen Bilimleri) karma desenli ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.8'de katılımcıların ÜYEP ve okul için elde ettikleri benlik algı düzeyleri sayısal olarak verilmiştir. Tablo 4.9'da ise ANOVA sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** ÜYEP'teki ve Okuldaki Benlik Algı Düzeyleri

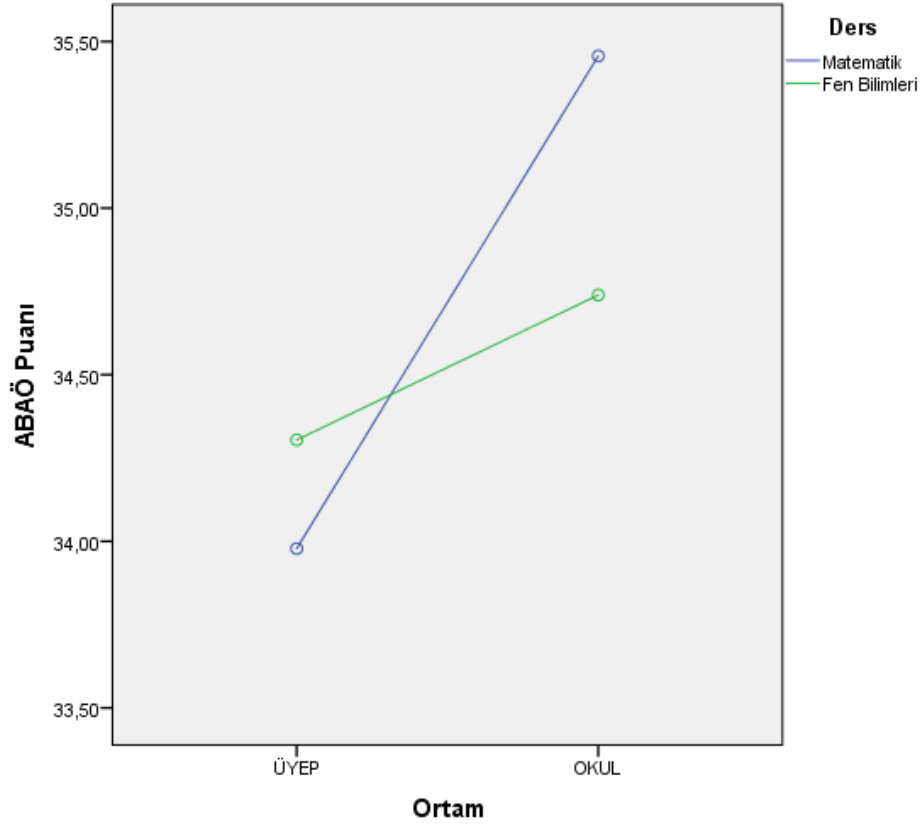
Dersler	n	ÜYEP						OKUL					
		Öntest		Sontest		Ortalama		Öntest		Sontest		Ortalama	
		( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)	( $\bar{X}$ )	(Ss)
Matematik	46	34,17	2,01	33,78	2,79	33,97	1,99	35,32	1,3	35,58	0,83	35,45	0,84
Fen Bilim.	46	34,34	1,81	34,26	2,1	34,3	1,94	34,45	2,87	35,02	1,71	34,73	1,62
Sosyal Bil.	46							32,02	5,59	32,58	4,63	32,3	5,11
Genel Akademik Benlik	46							34,54	2,45	35,19	1,39	34,86	1,92

Tablo 4.8. incelendiğinde ÜYEP'te matematik benlik algısında 0.61 puan, fen bilimleri benlik algısında 0.08 puan, toplamda 0.48 puan düşüş görülmektedir. Okulda ise matematik benlik algısı 0.26 puan yükselmiş, fen bilimleri benlik algısı ise 0.43 puan düşmüştür. okulda sosyal bilimler benlik algısı 0.56 puan, genel akademik benlik algısı ise 0.32 puan yükselmiştir. Standart sapmalar incelendiğinde ise ÜYEP'te sontest standart sapma değerlerinin yükseldiği, okuldaki sontest standart sapma değerlerinin ise düştüğü görülmektedir. Bu durumda grubun ÜYEP'te daha heterojen bir yapıya, okulda ise daha homojen bir yapıya dönüştüğü söylenebilir.

**Tablo 4.9.** Ortam, Zaman ve Ders Açısından ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Ortam	84,174	1	84,174	16,357	,000	,26
Ders	3,522	1	3,522	,953	,334	
Ortam * Ders	25,043	1	25,043	25,493	,000	,36
Hata	44,207	45	,982			
Zaman	,696	1	,696	,148	,703	
Ortam * Zaman	9,783	1	9,783	2,644	,111	
Zaman * Ders	2,130	1	2,130	1,622	,209	
Ortam * Zaman * Ders	0,000	1	0,000	0,000	1,000	
Hata(Zaman)	212,054	45	4,712			
Toplam	381,609	97				

Tablo 4.9’da ortam ÜYEP (1) ve OKUL (2), ders matematik (1) ve fen bilimleri (2), zaman öntest (1) ve sontest (2) şeklinde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde dersin ve zamanın tek başına ve birbirleriyle etkileşimlerinde anlamlı etkilerinin olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ortamın anlamlı bir etkisinin olduğu, ortam ve dersin de anlamlı düzeyde etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Ortamın ve ortam-ders etkileşiminin küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Etki büyüklüğünü incelemede katı davranılmıştır (Hattie, 2009). Şekil 4.1’de bu etkileşim görsel olarak sunulmuştur.



**Şekil 4.1.** Öğrencilerin Akademik Benlik Algı Düzeylerindeki Değişim

Şekil 4.1. incelendiğinde ÜYEP’te matematik benlik algısı ortalaması fen bilimleri benlik algısından daha düşük iken okulda ise yüksektir. Tabloda görülen değişim şekilsel olarak yüksek değerlerde gözüke de sayısal değerlere bakıldığında ÜYEP’teki matematik benlik algısı 33.97, okuldaki matematik benlik algısı 35.45’tir. Fark yalnızca 1.48 puandır ancak istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca ortamdaki farkın kaynağı matematik olup Tablo 4.1 hatırlandığında öğrencilerin okuldaki matematik benlik algılarının öntestlerde de yüksek olduğu görülmektedir.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ile birlikte tartışılmış ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma özel eğitim gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarına olan etkisini belirlemek için yapılmıştır. Araştırma kapsamında 2015 yılında ÜYEP Yetenek Sınavı'nda başarılı olan 46 üstün yetenekli öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrenciler ÜYEP programı başlamadan önce Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ)'ni yanıtlayarak, matematik ve fen bilimleri benlik algı düzeyleri hakkında bilgi vermişlerdir. Aynı ölçek ÜYEP programı bitiminde yani sekiz hafta sonra sontest olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÜYEP matematik öntest hariç bütün testlerde kız öğrenciler daha yüksek puan almışlardır ancak bu farkın sadece okuldaki fen bilimleri dersinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında ise ÜYEP'te 6.sınıf öğrencileri matematik ve fen bilimleri benlik algısında daha yüksek puanlar elde ederken, okulda matematik sontest hariç 5.sınıf öğrencileri daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Puan farklarının sınıf değişkeni açısından anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde ABAÖ'den aldıkları ortalama puanlar göz önüne alındığında ise ÜYEP programındaki benlik algılarında çok az bir düşüş, okuldaki benlik algılarında ise çok az bir yükseliş saptanmıştır. Ancak bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Spesifik olarak ders bazındaki değişimler anlamlı olmasa da ÜYEP ile okul arasında anlamlı bir fark oluşmasında ÜYEP ve okuldaki eğitim programının farkı neden olmuş olabilir. ÜYEP'teki eğitim programı okuldaki eğitim programının farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş halidir. Dolayısıyla ÜYEP'teki benlik algılarının okuldan daha düşük olması beklenebilir. BKG açısından bakıldığında ise ÜYEP'e katılıp kendi düzeyinde öğrenciler ile eğitim almış olmalarının öğrencilerin akademik benlik algılarını olumsuz etkilemediği saptanmıştır.

Akademik benlik algısında anlamlı değişim olmayışının başka bir nedeni de ÜYEP'e gelen öğrencilerin yetenek sınavları ile seçilen, üstün yetenek tanısı alan, matematik ve fen bilimleri derslerinde Eskişehir ilinin en başarılı ortaokul öğrencileri olmalarıdır. Bu öğrencilere ÜYEP'teki derslerin düzeyi çok sert bir değişim yaşatmamış, derslerde çok katı bir rekabet ortamı oluşmamış olabilir. Eğer Türkiye çapından bir seçim yapılsaydı ve sayı bakımından daha fazla öğrenci alınsaydı, ortam değişikliği öğrencilerin

akademik benlik algılarında sert bir kırılma oluşturabilirdi. Örneğin, kendi ilinde il birincisi olan bir öğrenci %2'lik dilimde öğrenci kabul eden kaliteli bir üniversiteyi kazandığında etrafında kendinden çok daha başarılı öğrencilerle ders alabilmektedir. Böyle bir ortamda derslerin düzeyi çok yüksek, rekabet çok katı, değerlendirmeler zor ve başarı ya da başarısızlığın önemli avantaj ya da dezavantajları olduğu için akademik benlik algısında büyük değişimler yaşanabilir.

ABAÖ en fazla 36 puan alınabilen Likert tarzı bir ölçektir. Öğrencilerin puanlarına bakıldığında okuldaki matematik ve fen bilimleri dersi benlik algısında en düşük puanın ortalama 34,45 olduğu görülmektedir. Bu durum ölçekte bir tavan etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak ÜYEP öğrencilerinin akademik olarak çok başarılı öğrenciler olmaları nedeniyle en fazla 100 puan alınabilecek bir ölçek de kullanılsa tavan etkisi oluşması büyük bir olasılıktır. Grubun özel olması ve seçilirken akademik başarının önemli bir etken olması dolayısıyla öğrencilerin okuldaki akademik benlik algıları yüksektir denebilir.

Alanyazın incelendiğinde sayısal alanlarda erkek öğrencilerin akademik benlik algılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (De Fraine vd., 2007; Marsh vd., 1985; Marsh ve Yeung, 1998; Reilly, 2012; Skaalvik ve Rankin, 1990; Yoshino, 2012). Pyryt ve Richwein (2009) yaptıkları meta-analizde 35 araştırmada toplam 10 bin öğrenciden elde edilen verileri incelemişlerdir. Bu araştırmada üstün yetenekli erkek öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve sportif benlik algılarının kız öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Erkeklerin özgüvenlerinin daha yüksek olması, toplumun kız öğrencilere sayısal alanlardan daha çok sözel alanlarda kişilik rolleri biçmesi, araştırmalara kaynaklık eden verilerin standart testlerden ya da klasik sınavlardan elde edilmesi gibi etmenler bu farkın nedenleri arasında sayılabilir. Bu çalışmada ise erkek ve kız öğrencilerin ÜYEP'teki matematik ve fen bilimleri benlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde birçok araştırmada cinsiyet ile akademik benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Colangelo ve Pflieger, 1978; Hoge ve Renzulli 1993; Kelly ve Jordan 1990; Marsh vd., 1985; Marsh vd., 1995; Tidwell, 1980). Yalnızca okuldaki fen bilimleri benlik algısında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. 5. ve 6.sınıf fen bilimleri eğitim programının sözel ağırlıklı konulardan oluşması bu farkın nedenlerinden biri olarak ifade edilebilir. Colangelo ve Pflieger (1978) üstün yetenekli 151 lise öğrencisinde akademik benlik algısını ölçmüş, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin akademik benlik

algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Daha fazla sayıda üstün yetenekli lise öğrencisinin (1,593 kişi) katıldığı bir araştırmada ise (Tidwell, 1980) üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ama cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ortaokula devam eden öğrencilerde de cinsiyet ile akademik benlik algısı arasında anlamlı ilişki saptanmamış araştırmalar mevcuttur. Kelly ve Jordan (1990) 13-15 yaş aralığında (90 kişi) sekizinci sınıf öğrencisinde akademik benlik algısını araştırmıştır. Öğrencileri başarılarına göre çok üstün (%95 ve üzeri), üstün (%90-95 arası) ve ortalama (%45-65 arası) olarak gruplamıştır. En yüksek akademik benlik algısına çok üstün gruptaki erkeklerin sahip olduğu ifade edilmiştir ancak bu gruptaki kız öğrencilerin akademik benlik algıları ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yapılan meta-analiz çalışmalarında da cinsiyet ve akademik benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ifade edilmiştir. Hoge ve Renzulli (1993) üstün yetenekli ve normal öğrencilerde akademik benlik algısını araştıran 15 adet çalışma üzerinde meta-analiz yapmışlardır. Bu araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi ile akademik benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde Litster ve Roberts (2011) yaptıkları meta-analizde üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının normal öğrencilerden daha yüksek olduğunu ancak cinsiyet ve yaş ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Akademik benlik algısını oluşturan en önemli etmenlerden birinin derslerdeki başarı olduğu göz önüne alınırsa ÜYEP öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri yetenek sınavlarında başarılı oldukları için programa katılma hakkı kazanmaları nedeniyle kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik algıları arasında anlamlı fark saptanmamış olabilir. Yani bu grup akademik olarak başarılı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla matematik ve fen bilimlerinde başarılı olan öğrencilerin bu derslerdeki akademik benlik algılarının da yüksek olması beklenebilir. Karma gruplarda farklı sonuçlara ulaşılabilceği gibi özel eğitim programının türü ve süresi de sonuçlara etki edebilir.

Sınıf düzeyi ile akademik benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını iddia eden araştırmalar bu çalışmada desteklenmiştir (Colangelo ve Pflieger, 1978; Marsh ve Shavelson, 1985; Marsh vd., 1985; Marsh vd., 1995; Ross ve Parker, 1980). Marsh ve Shavelson (1985) Avusturalya’da yaptıkları araştırmada 2. ve 5. sınıf aralığındaki 662 öğrencinin sınıf düzeyi ile akademik benlik algısının ilişkili olmadığını saptamıştır. Yine Marsh ve arkadaşlarının (1985) Avusturalya’da 7. ve 12. sınıf aralığındaki 901 öğrenciyle yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi ile akademik benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki

saptanmamıştır. Ross ve Parker (1980) ise 5. ve 8. sınıf aralığındaki 147 üstün yetenekli öğrencinin akademik benlik algılarının sosyal benlik algılarından yüksek olduğunu ancak akademik benlik algısı ile sınıf düzeyi arasında ilişki saptanmadığını raporlamışlardır. Bu çalışmada da sınıf düzeyi ile matematik ve fen bilimleri benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin akademik benlik algılarının temelinde sınıf düzeyinden daha çok akademik başarının yer alması nedeniyle açıklanabilir. Bir öğrenci akademik olarak başarılı ise genellikle akademik benlik algısı da yüksek olmaktadır. Ancak özel eğitim gruplarına alınan öğrenciler normal öğrencilerden daha başarılı olsalar bile akademik benlik algılarını buldukları grupla kendilerini kıyaslayarak oluşturdukları için düşük benlik algısına sahip olabilmektedirler.

Marsh ve Craven (2002) referans çerçevesi kullanımının bireyde zıtlık ya da asimilasyon etkisiyle sonuçlanacağını iddia etmiştir. Bu çalışmada ÜYEP öğrencilerinde asimilasyon etkisinin görüldüğü sonucuna varılabilir. Bu öğrenciler yetenek gruplaması yapılarak ders aldıkları ÜYEP grubunda bulunmaktan ötürü memnun olmuş ve gruba uyum sağlamıştır. Eğer akademik benlik algılarında anlamlı bir düşüş görülseydi kendi düzeyindeki bireylerle yaptığı karşılaştırma sonucu zıtlık etkisinin ortaya çıktığı söylenebilirdi. ÜYEP programı Türkiye çapında adından söz ettiren bir programdır. Eskişehir ilindeki matematik ve fen bilimlerinde kendini yetenekli gören 500 ila 800 öğrenci arasından en başarılı 28 öğrencinin bu programa katılabilmesi (Sak, 2009) öğrencilerin akademik benlik algılarının düşmemesinin nedenleri arasında sayılabilir. Çünkü öğrenciler bu programa katıldıklarında ailelerinden, öğretmenlerinden, arkadaş çevrelerinden çok olumlu dönütler alabilmektedir.

Marsh ve Parker (1984) üstün yetenekli öğrencilerin kendi seviyelerinde öğrenciler ile birlikte gruplanarak eğitim almaları durumunda akademik benlik algılarının düştüğünü ifade etmiştir. Yalnız bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin ortalama zekâ düzeyleri 109 (Ss=13.1), normal öğrencilerin ortalama zekâ düzeyleri ise 96 (Ss=13.1) olarak verilmiştir. Aslında bu zekâ bölümleri günümüzde kullanılan ortalama aralığa denk gelmektedir (85-115). Dolayısıyla Marsh ve Parker'ın üstün yetenekli öğrenciler diye bahsettiği grubun üstün yetenekli olduğu ve buradan yola çıkarak ortaya attığı BKG kuramı tartışmalıdır. Yine de büyük-balık-küçük-gölet etkisini destekleyen araştırmalar mevcuttur. Schneider ve arkadaşları (1989) üstün yetenekli 5., 8. ve 10. sınıfa devam eden 354 öğrenciyi özel grup ve karma sınıflarda eğitim alacak şekilde dağıtmış ve özel grupta eğitim alan öğrencilerin akademik benlik algısının daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Preckel ve arkadaşları (2008) ise ortaokula devam eden 769 üstün yetenekli öğrencinin sınıf ortalaması yükseldikçe akademik benlik algısının düştüğünü saptamışlardır. Uluslararası yapılan araştırmalarda da aynı başarı düzeyine sahip öğrencilerden sınıf ve okul ortalamasının yüksek olduğu sınıflarda okuyanların akademik benlik algılarının ortalamasının düşük olduğu sınıflarda okuyan akranlarından daha düşük akademik benlik algısına sahip oldukları saptanmıştır (Marsh vd., 2014; Seaton vd., 2009). Bu çalışmada ise üstün yetenekli tanısı almış ÜYEP öğrencilerinin akademik benlik algılarında anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Benzer şekilde Colangelo, Kelly ve Schrepfer (1987) araştırmalarında üstün yetenekli öğrencilerin normal ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduklarını belirtmişler ancak özel eğitim grubuna alındıktan sonra akademik benlik algılarının değişmediğini saptamışlardır. Yalnız araştırmalarında 61 öğrenci üstün yetenek tanısı almış bu sayı da okuldaki toplam öğrencilerin %25'ine denk gelmiştir. Dolayısıyla üstün yetenek grubunun üstün yetenek özelliklerini ne kadar taşıdığı tartışmalıdır. Başka bir araştırmada Rindermann ve Heller (2005) Almanya'da ders notları en yüksek olan öğrencilerin gidebildiği okul türü olan gymnasiuma devam eden öğrencilerin akademik benlik algılarının yükseldiğini saptamıştır. Bu durum öğrencilerin kendi seviyelerinde ve öğrenme hızlarında eğitim almalarından kaynaklanabilir. Normal bir sınıfta, işlenen konuyu kendi hızlarında anlayamayan öğrenciler de olduğu için derslerden sıkılma, okuldan soğuma gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilen bu öğrenciler, seviye gruplaması ile bu sorunları aşmış olabilirler. Bu da akademik benlik algılarına olumlu yansımış olabilir. Ayrıca ÜYEP programı öğrencilerin yalnızca hafta sonu eğitim aldıkları bir eğitim programıdır. Gymnasiuma seçilen öğrenciler ise bundan sonraki ortaokul ve lise eğitimlerini burada tamamlamaktadırlar. Dolayısıyla gymnasiuma devam eden öğrenciler hafta içi ve bütün derslerde birlikte olurken ÜYEP öğrencileri yalnızca hafta sonu ve matematik, fen bilimleri, kişilik eğitimi derslerinde aynı ortamı paylaşmaktadırlar. Gymnasiuma seçilmek için yüksek ders notlarının kullanılması ÜYEP için ise standart yetenek testlerinin kullanılması da akademik benlik algısındaki farka neden olabilir. Elde edilen farklı sonuçların başka bir nedeni de üstün yetenekli öğrencilerin kendi düzeylerinde olmayan öğrenciler ile aynı grupta eğitim aldıklarında diğer öğrencilerin önüne daha kolay geçebilmeleri olabilir. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler karma gruplardaki derslerde daha aktif olup sınıf düzeyine göre hazırlanan sınavlarda daha yüksek başarılar elde edebilirler. Bu durum da akademik benlik algılarının kendi



düzelelerinde olan öğrencilerle aynı grupta bulunmalarına kıyasla daha yüksek olmasına neden olabilir. Dolayısıyla bu algı şişirilmiş bir algı olup gerçek algıya ÜYEP'te ulaşmış da olabilirler.

ÜYEP programına katılan öğrencilerin genelde akademik olarak başarılı öğrenciler olması nedeniyle ÜYEP'i kazanmadan önce başka ortamlarda da ÜYEP'teki öğrencilerle birlikte ders almaları söz konusu olabilir. Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için devlet tarafından açılmış olan birçok Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) bulunmaktadır. Bu merkezlere öğrenciler genel zekâ testi ya da performans testleri ile alınmaktadır. Dolayısıyla ÜYEP'e gelen öğrenciler daha önceden BİLSEM'e devam ediyor olabilir. BİLSEM'deki birçok arkadaş da ÜYEP'te ders alma hakkını kazanmış ise ÜYEP bu öğrenciler için hiç karşılaşmadıkları bir ortamı değil de önceden aşına oldukları bir ortamı sunmuş olabilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik benlik algılarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir denebilir. Benzer bir durum dersaneler için de geçerlidir. Türkiye'de dersaneler öğrencilerin kaliteli okullara gidebilmesi için vazgeçilmezdir. Denilebilir ki bir öğrenci dershaneye gitmeden kaliteli bir lisede okuma hakkı kazanamaz. Dersaneler akademik başarı testleri yoluyla öğrencileri gruplayarak ders vermektedirler. ÜYEP tanılmasında kullanılan matematik ve fen bilimleri yetenek testlerinin temel ölçütlerinden biri de akademik başarıdır (Sak, 2012). Bu nedenle ÜYEP'teki öğrenciler, yalnızca akademik başarıya göre öğrenci gruplaması yapan dersanelerinde de aynı ortamı paylaşıyor olabilir. Kısaca ifade etmek gerekirse ÜYEP programı ve yetenek gruplaması bu öğrenciler için yeni bir ortam ve seviye sunmuş olmayabilir. Böylece öğrencilerin akademik benlik algıları da anlamlı düzeyde değişmemiş olabilir.

Genel eğitime devam ederken yapılan gruplamaların yanı sıra matematik gibi derslere özgü gruplama yapılması da olanaklıdır. Böyle bir araştırmayı Mulkey vd. (2005) yapmış, matematik başarısına göre gruplama yapılan öğrencilerin akademik benlik algılarının ve başarılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Rinn (2007) onur grubuna devam eden ve onur grubuna girmeye yeterli puanı olan ancak karma sınıflara devam eden öğrencileri matematik ve fen bilimleri benlik algısı açısından karşılaştırdığında onur grubu öğrencilerinin daha yüksek benlik algısına sahip olduğunu saptamıştır. Preckel ve Brüll (2010) çoklu değerlendirme ile oluşturulan üstün yetenekli öğrenci gruplarında normal öğrencilere göre daha yüksek akademik benlik algısı olduğunu saptamışlardır. Rinn ve Boazman (2014) üniversite öğrencilerinde yaptıkları araştırmada özel eğitim grubuna alınan öğrencilerin akademik benlik algılarının

alınmayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bahsedilen araştırmalar farklı ülkelerde (Almanya, ABD, İsrail) ve farklı yaş gruplarında (İlkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite) üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim gruplaması yapıldığında akademik benlik algılarının yükseldiğini ya da değişime uğramadığını ortaya koymuştur. Bu duruma derslerin sınıf seviyesine göre işlenmesi, akranlardan pozitif destek alma ve öğretmen yaklaşımları gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir. Karma sınıflarda ders işlenirken ya da değerlendirme yapılırken sınıfın genel düzeyi temel alınmaktadır. Oysa üstün yetenekli öğrenciler konuları hızlı biçimde anlayıp derinlemesine tartışmalar ile dersleri işlemek isterler. Böyle bir durumda öğretmenler normal öğrencileri de gözettikleri için konunun seviye ve hızını ayarlamakta zorlanırlar. Dolayısıyla yetenek gruplaması yapılırsa dersler daha hızlı ve aynı zamanda derinlemesine işlenebilir. Böylece üstün yetenekli öğrenciler de akademik olarak pozitif bir tutum geliştirebilirler. Ayrıca gruplama ile akran öğrenimi de üst seviyeye çıkar. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler de kendi aralarında değişik seviyelere sahiptirler ve aralarında bilgi alışverişi önemlidir. Gruplanan öğrenciler çevrelerinden ve öğretmenlerinden olumlu dönütler alabilirler. Bu durum da onların akademik benlik algılarını yükselten, derslere karşı motivasyonlarını arttıran bir etken olabilir.

## **5.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Araştırmanın bulguları ışığında aşağıda sunulan önerilerin ileride yapılan araştırmalar için yol gösterici olacağı ve çalışma alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Akademik benlik algısını etkileyen faktörler üstün yetenekli ve normal öğrenciler açısından araştırılıp karşılaştırma yapılabilir.
- LYS sınavına giren öğrencilerin tamamına akademik benlik algısı ölçeği uygulanıp sınav sonuçları açıklandığında Türkiye’de ilk bin öğrenci arasına giren öğrencilerin üniversite eğitiminin ilk yılının başında-ortasında-sonundaki akademik benlik algılarındaki değişim araştırılabilir.
- Benzer bir çalışma Bilim ve Sanat Merkezlerine başvuran öğrenciler ile yapılabilir. Öğrencilerin Bilsem’e seçilmeden önceki akademik benlik algı düzeyleri ile seçilip eğitim aldıktan sonraki düzeyleri karşılaştırılabilir.

- TEOG sınavına giren öğrencilerden Türkiye’de %2’lik başarı dilimi içindeki öğrencileri kabul eden liselerde eğitim gören öğrencilerin akademik benlik algılarındaki değişimler araştırılabilir.
- Bu araştırma 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Benzer bir araştırma farklı sınıflardaki öğrenciler ile de gerçekleştirilebilir.
- Daha farklı dersler temel alınarak da akademik benlik algısı araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20(2), 110-115.
- Alrajhi, M. ve Aldhafri, S. (2015). Academic and social self-concept: effects of teaching styles and gender in English as a foreign language setting. *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 44-49.
- Ansalone, G. ve Biafora, F. (2004). Elementary school teachers' perceptions and attitudes to the educational structure of tracking. *Education*, 125(2), 249.
- Bachman, J. G. ve O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 35.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. *Advances in self research*, 3, 15-49.
- Bloom, B. S. (1977). Affective outcomes of school learning. *Phi Delta Kappan*, 193-198.
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Brody, L. E. ve Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 105-110.
- Bruner, J. S. ve Haste, H. (Eds.). (2010). *Making Sense (Routledge Revivals): The Child's Construction of the World*. Routledge.
- Brunner, M., Keller, U. Hornung, C. Reichert, M. ve Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 387-403.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of educational research*, 54(3), 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 18(2), 173.
- Byrne, B. M. ve Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474.
- Colangelo, N., Kelly, K. R. ve Schrepfer, R. M. (1987). A Comparison of Gifted, General, and Special Learning Needs Students on Academic and Social Self-Concept. *Journal of Counseling ve Development*, 66(2), 73-77.

- Colangelo, N. ve Pflieger, L. R. (1978). Academic self-concept of gifted high school students. *Roeper Review*, 1(1), 10-11.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of music*, 32(2), 139-152.
- Craven, R. G. ve Marsh, H. W. (2000). Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44(1), 51-75.
- De Fraine, B., Van Damme, J. ve Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150.
- Dickhäuser, O. (2005). A fresh look: Testing the internal/external frame of reference model with frame-specific academic self-concepts. *Educational Research*, 47(3), 279-290.
- Falco, L., Crethar, H. ve Bauman, S. (2008). Skill-builders: Improving middle school students' self-beliefs for learning mathematics. *Professional School Counseling*, 11(4), 229-235.
- Feldhusen, J. F. ve Kolloff, M. B. (1981). Me: A self-concept scale for gifted students. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 319-323.
- Ferla, J. Valcke, M. ve Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- 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, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Gersten, R. ve Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 251-272.
- George, D., & Mallery, P. (2012). *IBM SPSS Statistics 19 Step by Step*. Boston, Mass: Pearson.
- Goldberg, Y. T. (2014). The Effect of Ability Grouping for Talmud on the Academic Self-Concept of Jewish Orthodox Middle School Students.
- Hamm, C. J. (2010). *Differences in academic, affect, competence, and social self-concepts in homogeneously and heterogeneously grouped gifted students* (Order No. 1474811). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305246027). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305246027?accountid=7181>
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. *Abingdon: Routledge*.

- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505-528.
- Hoge, R. D. ve Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research, 63*(4), 449-465.
- Hyman, H. H. (1942). The psychology of status. *Archives of Psychology (Columbia University)*.
- Ireson, J. ve Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction, 19*(3), 201-213.
- Jackman, K., Wilson, I. G. Seaton, M. ve Craven, R. G. (2011). Big Fish in a Big Pond: a study of academic self concept in first year medical students. *BMC medical education, 11*(1), 48.
- Jacobs, J. E., Lanza, S. Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development, 73*(2), 509-527.
- Kaniuka, T. S. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology, 37*(2), 184-189.
- Karnes, F. A. ve Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports, 49*(3), 903-906.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse education today, 35*(3), 432-438.
- Kelly, K. R. ve Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional children*.
- Kelly, K. R. ve Jordan, L. K. (1990). Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept: A replication study. *Journal of Counseling and Development: JCD, 69*(2), 173.
- Kolloff, P. B. ve Moore, A. D. (1989). Effects of summer programs on the self-concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 12*(4), 268-276.
- Leung, K. C., Marsh, H. W., Craven, R. G., Yeung, A. S. ve Abduljabbar, A. S. (2012). Domain specificity between peer support and self-concept. *The Journal of Early Adolescence, 0272431611436130*.
- Litster, K. ve Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2), 130-140.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of educational psychology, 76*(5), 707.
- 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(3), 280-95.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Marsh, H. W. (1999). *Self Description Questionnaire – II: SDQ II*, University of Western Sydney, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre, Macarthur, Australia.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer Netherlands.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J. Abdelfattah, F. ve Nagengast, B. (2014). The Big-Fish-Little-Pond Effect in Mathematics A Cross-Cultural Comparison of US and Saudi Arabian TIMSS Responses. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(5), 777-804.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. ve Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 80(3), 366.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. ve 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. ve Craven, R. G. (2002). The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-Concept Formation: The " Big Fish-Little Pond" Effect.
- Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W. ve Hau, K. T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American psychologist*, 58(5), 364.
- Marsh, H. W., Köller, O. ve 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(2), 321-350.
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D. ve Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50-66.

- Marsh, H. W. ve Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H. W. ve O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marsh, H. W. ve O'NEILL, R. O. S. A. L. I. E. (1984). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.
- Marsh, H. W. ve Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213.
- Marsh, H. W., Parker, J. ve Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. ve Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and social psychology*, 45(1), 173.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J. ve Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319-350.
- Marsh, H. W. ve Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Smith, I. D. ve Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 581.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. ve Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416.
- Marsh, H. W. ve Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of educational psychology*, 89(1), 41.
- Marsh, H. W. ve 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(4), 705-738.
- Melekoglu, M. A. ve Wilkerson, K. L. (2013). Motivation to Read: How Does It Change for Struggling Readers with and without Disabilities?. *Online Submission*, 6(1), 77-88.



- McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C. ve Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F. ve Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model. *Gifted Child Quarterly*.
- Möller, J. ve Pohlmann, B. (2010). Achievement differences and self-concept differences: Stronger associations for above or below average students?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 435-450.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. ve Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167.
- Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C. ve Crain, R. L. (2005). The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education*, 8(2), 137-177.
- Nagengast, B. ve Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033.
- Newcomb, T. M. (1943). Personality and social change; attitude formation in a student community.
- Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 857.
- Noureen, G. ve Naz, A. (2011). A study of relationship between achievement motivation, self concept and achievement in English and Mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4(3), 72.
- O'Mara, A. J., Green, J. ve Marsh, H. W. (2006). Administering Self-Concept Interventions in Schools: No Training Necessary? A Meta Analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524-533.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. ve Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Olszewski, P., Kulieke, M. J. ve Willis, G. B. (1987). Changes in the self-perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted*.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pallant, J. (2005). Spss Survival Manual. *Australia: AllenveUnwin*.
- Parker, A. K. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *RMLE Online*, 33(10), 1-13.

- Pinxten, M., Fraine, B., Damme, J. ve D'Haenens, E. (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 689-709
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W. ve Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 152-174.
- Preckel, F. ve Brull, M. (2008). Grouping the Gifted and Talented: Are Gifted Girls Most Likely to Suffer the Consequences?. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54-85.
- Preckel, F. ve Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. ve Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T. ve Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96.
- Pyryt, C.M. (2008). Self Concept. J.A. Plucker ve C.M. Callahan (Ed.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Prufrock Press.
- Pyryt, M. C. ve Richwein, M. (2009). Self-concept comparisons between gifted males and females: a meta-analytic review. *Korean Educational Development Institute Journal*.
- Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. *PloS one*, 7(7), e39904.
- Rindermann, H. ve Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 133-136.
- Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 232-245.
- Rinn, A. N. ve Boazman, J. (2014). Locus of Control, Academic Self-Concept, and Academic Dishonesty among High Ability College Students. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 14(4), 88-114.
- Roberts, W. ve Norwich, B. (2010). Using precision teaching to enhance the word reading skills and academic self-concept of secondary school students: a role for professional educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 26(3), 279-298.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ross, A. ve Parker, M. (1980). Academic and social self concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*.

- Sak, U. (2009). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları. *Ankara: Maya Akademi*.
- Sak, U. (2011). An overview and social validity of the education programs for talented students model (EPTS). *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213.
- Sak, U. (2013). The Education Programs for Talented Students Model (EPTS) and Its Effectiveness on Gifted Students' Mathematical Creativity. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Sak, U. (2013). Üstün zekâlılar: Özellikleri Tanımlanmaları Eğitimleri. *Ankara: Vize Yayıncılık*.
- Seaton, M., Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403.
- Seaton, M., Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect Generalizability and Moderation—Two Sides of the Same Coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390-433.
- Seaton, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Craven, R. G. ve Yeung, A. S. (2015). The Reciprocal Effects Model Revisited Extending Its Reach to Gifted Students Attending Academically Selective Schools. *Gifted Child Quarterly*, 0016986215583870.
- Shavelson, R. J. ve Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74(1), 3.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 407-441.
- Skaalvik, E. M. ve Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 546.
- Suk Wai Wong, M. ve Watkins, D. (2001). Self-esteem and ability grouping: A Hong Kong investigation of the big fish little pond effect. *Educational psychology*, 21(1), 79-87.
- Tidwell, R. (1980). A Psycho-Educational Profile of 1,593 Gifted High School Students. *Gifted Child Quarterly*, 24(2), 63-68.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W. ve Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853.
- Tymms, P. (2001). A test of the big fish in a little pond hypothesis: An investigation into the feelings of seven-year-old pupils in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 161-181.
- Williams, J. E. ve Montgomery, D. (1994). Frame of Reference Theory of Self-Concept Formation with Academically-Able Students.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. ve Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.

- Van de gaer, E., De Fraine, B., Pustjens, H., Van Damme, J., De Munter, A. ve Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: A multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 235-253.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F. ve Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Wetter, O. E., Koerner, F. ve Schwaninger, A. (2009). Does musical training improve school performance?. *Instructional Science*, 37(4), 365-374.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Yeo, M. M. M. ve Garces-Bacsal, R. M. (2014). Factors Influencing Academic Self-Concept of High-Ability Girls in Singapore. *Roeper Review*, 36(4), 235-248.
- Yeung, A. S. (2011). Student self-concept and effort: Gender and grade differences. *Educational Psychology*, 31(6), 749-772.
- Yoshino, A. (2012). The relationship between self-concept and achievement in TIMSS 2007: A comparison between American and Japanese students. *International Review of Education*, 58(2), 199-219.
- Zeidner, M. ve Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.



