

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE
BEKLENENDEN DÜŞÜK BAŞARI
GÖRÜLMESİNİN NEDENLERİ: DURUM
ÇALIŞMASI**

Ömer Faruk TAMUL

DOKTORA TEZİ

Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ekim 2023

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 2007E087 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE BEKLENENDEN DÜŞÜK BAŞARI GÖRÜLMESİNİN NEDENLERİ: DURUM ÇALIŞMASI

Ömer Faruk TAMUL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ekim, 2023

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Gerçekleştirilen bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin neden beklenenden düşük başarı gösterdiklerinin olası nedenleri araştırılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma iç içe geçmiş çoklu durum araştırması olarak desenlenmiştir. Bunun için İstanbul’da özel bir eğitim kurumunun üç farklı kampüsünde 4. sınıfa devam eden özel yetenek tanısı 4 erkek ve 1 kız öğrenci ile durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anne, baba ve Türkçe ve matematik öğretmenleri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece 5 öğrenci, 9 ebeveyn ve 6 öğretmen olmak üzere 20 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurum özel yetenekli öğrencilere homojen bir sınıfta eğitim vermektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler için hızlandırma ve zenginleştirme uygulanarak farklılaştırılan bir öğretim programı uygulanmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler doküman inceleme, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bireysel nedenler arasında düşük benlik algısı, zayıf öz düzenleme becerileri ve düşük motivasyon öne çıkan nedenlerdir. Aile kaynaklı nedenler arasında ailenin düşük ya da yüksek akademik beklentisi, mükemmeliyetçi tutumu ve uygun şekilde eğitime katılım göstermemeleri öne çıkmaktadır. Okul kaynaklı nedenler ise rekabetçi sınıf ortamı, farklılaştırmanın yeterli olmaması ve olumsuz öğrenci-öğretmen etkileşimi olarak belirtilebilir. Ancak katılımcılarda BDB’nin nedenleri ortak gibi görünse de bireysel bağlamda incelendiğinde etkileşimlerin farklı şekilde olduğu belirlenmiştir. BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere müdahalede bulunurken bireysel olarak çalışma yapılması yararlı sonuçlar oluşturabilir.

Anahtar Sözcükler: Üstün zekâ, Özel yetenek, Beklenmedik düşük başarı, Beklenenden düşük başarı, Durum çalışması

ABSTRACT

THE REASONS FOR UNDERACHIEVEMENT IN GIFTED STUDENTS: A CASE STUDY

Ömer Faruk TAMUL

Department of Special Education

Gifted Education Program

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, October 2023

Advisor: Prof. Dr. Uğur Sak

This research aims to explore the possible causes why gifted students exhibit underachievement. The study was designed as an embedded multiple-case study. A case study was conducted with 4th-grade gifted students (4 male and 1 female) attending three different campuses of a private school in Istanbul. In addition, the students' parents and Turkish and mathematics teachers were included in the research. Thus, data were collected from 20 participants, consisting of five students, nine parents, and six teachers. The schools where the research was conducted provides education to gifted students in a homogeneous classrooms. An accelerated and enriched curriculum is also applied to differentiate instruction for gifted students. Data from the participants were obtained through document analysis, observation, and semi-structured interviews. Base of results of the research, among individual reasons, low self-esteem, weak self-regulation skills, and low motivation emerge as prominent factors. Family related reasons; it is the family's too high or too low academic expectations, perfectionist attitude and inappropriate family involvement. School-related reasons can be stated as competitive classroom environment, insufficient differentiation and negative student-teacher interaction. However, although the reasons for underachievement seemed common among the participants, it was determined that the interactions differed when examined in an individual context. For example, while low motivation was a possible common reason for underachievement among the participants, the source of low motivation varied from one participant to another. This finding suggests that underachievement is a situation specific to the individual. Working with gifted students individually can yield beneficial results when intervening with underachieving gifted students.

Keywords: Gifted, Talented, Underachievement, Case study

TEŞEKKÜR

Eşime...

9 yıl önce lisansüstü eğitime başladığımdan bu zamana kadar bilgisiyle ve emeğiyle gelişimime destek olan Prof. Dr. Uğur SAK'a minnettar bir şekilde teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Ali ERSOY ve Prof. Dr. Baki DUY'a süreçteki katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca değerli dönütleriyle yardımcı olan ve zaman ayıran hocalarım Doç. Dr. Ahmet KURNAZ ve Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL Hocam'a teşekkür ederim.

Bu süreçte hem akademik hem de duygusal olarak desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma başta Saadet BAYAR, Deniz ARSLAN ve Saadet KILIÇARSLAN olmak üzere teşekkür ederim. Ayrıca bu sıkıntılı süreçte verdikleri destekler için Şule DEMİREL-DİNGEÇ hocama, oda arkadaşlarım Büşra SERTEL'e ve Gamze DAVIS'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni ve eğitimimi destekledikleri için anneme ve babama teşekkür ediyorum. Ayrıca Burak GÖKBULUT'a tez sürecinde İstanbul'da evini bana açarak koca bir yıl beni en iyi şekilde misafir ettiği için teşekkür ediyorum.

Ve teşekkürün en büyüğü bütün sürecin sıkıntılarında yanımda olan, en zor anlarda desteğini hissettiğim, en büyük şansım ve motivasyon kaynağım sevgili eşim Burçin TAMUL'a.

17.11.2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla 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.

Ömer Faruk TAMUL

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Teorik Çerçeve	4
1.4. Önem	7
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
2. ALANYAZIN	11
2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenenden Düşük Başarı	11
2.2. Beklenenden Düşük Başarı Gösteren Özel Yeteneklilerin Tanılanması... 13	
2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenenden Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri.....	16
2.4. Beklenenden Düşük Başarıyı Etkileyen Bireysel Nedenler	16
2.4.1. Benlik algısı	18
2.4.2. Öz-düzenleme	19
2.4.3. Motivasyon – hedef yönelimi (değerlendirmesi)	20

2.4.4.	Mükemmeliyetçilik	22
2.5.	Beklenenden Düşük Başarıyı Etkileyen Aile Kaynaklı Nedenler	23
2.5.1.	Aile katılımı	24
2.5.2.	Aile beklentisi	28
2.5.3.	Sosyo ekonomik durum	30
2.6.	Beklenenden Düşük Başarıyı Etkileyen Okul Kaynaklı Nedenler	32
2.6.1.	Eğitim programı kaynaklı nedenler	32
2.6.2.	Öğretmen kaynaklı nedenler	32
2.6.3.	Akran kaynaklı nedenler.....	33
2.7.	Beklenenden Düşük Başarı Gösteren Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Müdahale Yolları.....	34
3.	YÖNTEM	37
3.1.	Araştırma Deseni.....	37
3.2.	Araştırma Ortamı	38
3.3.	Katılımcılar	39
3.3.1.	Katılımcı Belirleme Süreci	39
3.3.1.1.	Alper	41
3.3.1.2.	Volkan.....	42
3.3.1.3.	Gökçe	42
3.3.1.4.	Tarık	43
3.3.1.5.	Deniz	43
3.4.	Veri Toplama Süreci	44
3.4.1.	Gözlem	44
3.4.2.	Görüşme.....	52
3.4.3.	Dokümanlar	55
3.4.4.	Veri analizi süreci	55
3.5.	İnandırıcılık	57

3.6. Araştırma Etiği.....	58
3.6.1. Dürüstlük.....	58
3.6.2. Gizlilik.....	59
3.6.3. Sorumluluk.....	59
3.6.4. Adil Paylaşım (Karşılıklılık)	59
4. BULGULAR.....	60
4.1. Deniz	60
4.1.1. Okul kaynaklı nedenler	60
4.1.1.1. Okulun akademik beklentisi.....	60
4.1.1.2. İçeriğin farklılaştırılması	61
4.1.1.3. Ödevler	62
4.1.2. Bireysel özellikler	63
4.1.2.1. Derse karşı tutumu	63
4.1.2.2. Düşük motivasyon	66
4.1.2.3. Hedef-çaba eksikliği	67
4.1.2.4. Rekabetçi sınıf ortamı	68
4.1.3. Aile özellikleri.....	69
4.1.3.1. Aile akademik desteği.....	69
4.1.3.2. Ebeveyn rolleri.....	69
4.1.3.3. Ebeveyn beklentileri.....	70
4.1.3.4. Ebeveyn mükemmeliyetçiliği	72
4.2. Tarık	73
4.2.1. Derse karşı tutumu	73
4.2.1.1. İçeriğin farklılaştırılması	73
4.2.1.2. Ödevler	74
4.2.2. Bireysel özellikler	75
4.2.2.1. Derse karşı tutumu	75

4.2.2.2.	Düşük motivasyon	77
4.2.2.3.	Hedef ve çaba eksikliği.....	78
4.2.3.	Aile özellikleri.....	79
4.2.3.1.	Ailenin akademik desteği	79
4.2.3.2.	Ailenin akademik beklentileri	80
4.3.	Volkan	81
4.3.1.	Okul kaynaklı nedenler	81
4.3.1.1.	İçeriğin farklılaştırılması	81
4.3.2.	Bireysel özellikler	81
4.3.2.1.	Derse karşı tutumu	81
4.3.2.2.	Hedef – çaba eksikliği.....	82
4.3.2.3.	Olumsuz beklenti etkisi.....	83
4.4.	Alper	85
4.4.1.	Okul kaynaklı nedenler	86
4.4.1.1.	İçeriğin farklılaştırılması	86
4.4.1.2.	Ödevler	86
4.4.1.3.	Rekabetçi sınıf ortamı	87
4.4.2.	Bireysel özellikler	88
4.4.2.1.	Derse karşı tutumu	89
4.4.2.2.	Düşük motivasyon	90
4.4.2.3.	Hedef-çaba eksikliği	91
4.4.3.	Ailenin özellikleri	92
4.4.3.1.	Ailenin akademik desteği ve ebeveyn rolleri.....	92
4.5.	Gökçe.....	94
4.5.1.	Okul kaynaklı nedenler	94
4.5.1.1.	İçeriğin farklılaştırılması ve değerlendirme sistemi.....	94
4.5.1.2.	Ödevler	94

4.5.2.	Bireysel özellikler	96
4.5.2.1.	Derse karşı tutumu	96
4.5.2.2.	Düşük motivasyon	97
4.5.2.3.	Hedef – çaba eksikliği.....	98
4.5.2.4.	Akran ilişkileri.....	99
4.5.3.	Aile özellikleri.....	100
4.5.3.1.	Aile akademik desteği ve farklı ebeveyn rolleri.....	100
4.5.3.2.	Ebeveyn mükemmeliyetçiliği.....	102
5.	SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	105
5.1.	Tartışma ve Sonuç.....	105
5.1.1.	Birey kaynaklı nedenler	106
5.1.1.1.	Benlik Algısı	106
5.1.1.2.	Öz-Düzenleme	108
5.1.1.3.	Motivasyon – Hedef Yönelimi	109
5.1.1.4.	Mükemmeliyetçilik	113
5.1.2.	Beklenenden düşük başarıyı etkileyen aile kaynaklı nedenler	114
5.1.2.1.	Aile katılımı	114
5.1.2.2.	Aile Beklentisi	115
5.1.3.	Okul kaynaklı nedenler	118
5.2.	Sonuç	120
5.3.	Öneriler	121
5.3.1.	Araştırmaya yönelik öneriler.....	121
5.3.2.	Uygulamaya yönelik öneriler	122
	KAYNAKÇA.....	124
	EKLER	
	ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri	17
Tablo 3.2. Deniz’in gözlem süreleri	45
Tablo 3.3. Volkan’ın gözlem süreleri	47
Tablo 3.4. Alper’in gözlem süreleri	48
Tablo 3.5. Tarık’ın gözlem süreleri	49
Tablo 3.6. Gökçe’nin gözlem süreleri	51
Tablo 3.7. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme süreleri	53
Tablo 4.1. Beklenenden düşük başarı görülmesinin olası nedenleri	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Durum çalışmasında izlenen adımlar	38
Şekil 3.2. Veri Analiz Süreci	56
Şekil 4.1. Katılımcılara göre Deniz'in BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi	73
Şekil 4.2. Katılımcılara göre Tarık'ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi	80
Şekil 4.3. Katılımcılara göre Volkan'ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi	85
Şekil 4.4. Katılımcılara göre Alper'in BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi	93
Şekil 4.5. Katılımcılara göre Gökçe'nin BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi	103

KISALTMALAR DİZİNİ

BDB	: Beklenenden düşük başarı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
WISC	: Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumundan, amacından, öneminden, teorik çerçevesinden, varsayım ve sınırlılıklarından bahsedilmiştir.

1.1. Sorun

Özel yetenekli bireylerin toplumdaki varlığının görülmesi ve öneminin anlaşılması antik çağlara kadar uzanmaktadır. Bu çağlarda büyük düşünürler tarafından özel yetenekli bireyler için toplumdaki rollerini vurgulayan yazılar yazılmıştır (Sekowski ve Lubianka, 2015). Özel yetenekli bireylerin eğitimi için sistematik ve yapılandırılmış programların geliştirilmesi ise 20. yüzyılda başlamıştır (Bergstrom, 2015). Özel yetenekli bireylerle yapılan çalışmalar gün geçtikçe farklı yönleri doğru eğilim göstermiştir (Bergstrom, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerde görülen düşük başarı durumu yaygın olarak beklenen bir sorun değildir. Oysa genel olarak yüksek başarı beklenen öğrenciler belirli nedenlerden dolayı performanslarının altında kalarak düşük başarı gösterebilir. Bu durum beklenenden düşük başarı (BDB) olarak kabul edilmektedir. BDB kavramı en genel haliyle özel yetenekli öğrencilerin beklenen başarı düzeylerinin altında performans göstermesi yani potansiyelleri ve gerçek performansları arasındaki uyumsuzluk olarak tanımlanabilir (Ritchotte vd., 2015; Schultz, 2002; Snyder ve Linnenbrink-Garcia, 2013).

Reis ve McCoach (2000) özel yetenekli öğrencilerin düşük akademik başarıya karşı savunmasız olduklarını belirtmektedir. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin BDB gösterme oranları da bu durumu desteklemektedir. Öyle ki özel yetenekli öğrencilerin popülasyonu incelendiğinde de görülmektedir ki potansiyellerine göre düşük başarı gösterme oranları %50'lere kadar çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Pirozzo, (1982) bireysel zekâ ölçeklerinde üst %5'lik dilime giren öğrencilerin %50'sinin okullarında beklenen düzeyde başarı göstermediklerini belirtmiştir. Seeley (1993) ise özel yetenekli öğrencilerin %15 ila %40 oranında BDB gösteren grupta yer alma riskinden bahsetmiştir. Van-Tassel Baska (2000) bu oranı %63 olarak belirtmiştir. Oranlar dikkate alındığında özel yeteneklilerde BDB sadece öğrenci açısından değil toplumsal açıdan da bir potansiyel kayıp anlamına gelmektedir (Tsai ve Fu, 2016). Çünkü potansiyelini sergileyemeyen özel yetenekli öğrencilerin her geçen sürede yüksek potansiyel sergileme ihtimalleri azalmaktadır. Geçen bu süreç BDB'nin zamanla kronik bir sorun haline gelmesine neden olabilir.

Özel yeteneklilerde BDB kavramı belirli dönemlerde popüler araştırma konusu haline gelmiştir. 1950'li yıllardan sonra özel yetenekli bireylerin akademik başarısı üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin tanınması, tanılanması ve müdahalede bulunulması yaklaşık 70-80 yıllık bir araştırma sorunudur. 1992 yılına gelindiğinde, Amerika'da National Research Center on the Gifted and Talented (NRCGT) tarafından BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler üzerine araştırmalar yapılması önemle tavsiye edilmiştir (Renzulli vd., 1992). Aradan geçen zamanda BDB kavramı popüleritesini kaybetse de 2010'lu yıllardan sonra tekrar üzerinde durulmaya başlanan bir kavram olmuştur. Bunun temel nedeni Amerika Birleşik Devletleri'nin PISA gibi sınavlarda başarı sıralamasında geri kalması ve Asya ülkelerinin başarılı olmasıdır. Bu durum ABD içinde ikinci Sputnik olayı olarak değerlendirilmiş ve özel yeteneklilerin eğitime daha fazla önem verilmesine neden olmuştur. Bu noktada ikinci eğitim atılımında tam bir başarı sağlanması için BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin de göz ardı edilmemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (White vd., 2018). Ülkemizde MEB tarafından oluşturulan 2024-2028 stratejik planlama sürecinde özel yeteneklilerin eğitimi üzerine planlamalar yapılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerde BDB görülme oranları da dikkate alındığında BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin ihmal edilmemesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerde BDB sorunu hem bireysel hem de toplumsal hedefler anlamında önemli yer tutmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların BDB'nin tanımlanması üzerinde fikir birliği sağlayamadıkları görülmüştür. Fikir birliğinin olmamasının yanında tanımlama ve tanımlama ile ilgili net bir durum ve eğilim de yoktur (Gorard ve Smith, 2004; Plewis, 1991; Preckel vd., 2006; Smith, 2007). Ancak kavramı tanımlama ya da öğrencilerin tanılanması konusunda belirli bir uzlaşma olmasa da araştırmacılar BDB'ye neden olan değişkenleri aile, birey ve okul olmak üzere üç başlıkta ele almışlardır (Tsai ve Fu, 2016). Bahsedilen üç yapının sadece bir tanesinde sorun yaşanması aralarındaki etkileşimden dolayı BDB'ye neden olabilir. Bu durum üçayaklı bir denge bastonuna benzetilebilir.

Özel yeteneklilerin BDB göstermemesi için gerçekleştirilecek müdahalelerin başlangıç noktası okul ve öğretmenlerdir (Khalil ve Accariya, 2016). BDB'nin özellikleri örtük (gizli) olabildiği için öğretmenlerin bu durumu sınıf içerisinde fark etmesi oldukça zordur (Morisano ve Shore, 2010). BDB'nin fark edilememesinin bir nedeni BDB'nin birden fazla faktörün etkileşimi ile ortaya çıkmasıdır. (Hoover-Schultz, 2005; Morisano

ve Shore, 2010). Ayrıca eğitimcilerin sahip olduğu “özel yetenekli öğrenciler kendi başlarına yaşanan zorlukları atlattır” gibi yanlış inanışlardan dolayı BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler riskli grup olarak görülmemektedir (Ritchotte vd., 2015; Subotnik vd., 2012). Oysaki BDB’nin görülme nedenlerinde özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları üzerinde durulmaktadır. Schultz (2002), özel yetenekli öğrencilerin düşük başarı göstermediklerini, asıl nedenin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun eğitim ortamlarını sağlamayan okullar olduklarını belirtmektedir. Batdal Karaduman’da (2013) özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim alamadıklarını, eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmadıklarını ifade etmektedir. Özel yetenekli öğrencilere zorlayıcı eğitim ortamları hazırlamak ve bunu tecrübe etmesine fırsat vermek öğrencilerin motivasyonuna olumlu katkıda bulunabilir ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir (Sekowski ve Lubianka, 2015). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin benzer entelektüel düzeye sahip akranlarıyla bir arada olmaları bu öğrencilerin daha özgüvenli hissetmelerine katkı sağlayabilir. Birlikte öğrenme fırsatı sunulduğunda özel yetenekli öğrencilerin başarı düzeyleri artmaktadır (Brulles ve Winebrenner, 2011).

Eğitsel müdahaleler ve okul yapısı üzerinde durulsa da BDB birden fazla faktörün etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Hoover-Schultz, 2005; Morisano ve Shore, 2010). Bu nedenle BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere müdahale yaklaşımları genel olarak eğitsel müdahaleler, psikolojik danışmanlık ya da ikisinin bir birleşimi olarak değerlendirilebilir. Eğitsel müdahaleler genel olarak eğitim programı değişiklikleri, yarı – tam zamanlı gruplamalar, öğrenme stratejilerinin öğretimi ve akademik benlik algılarına yönelik çalışmalardır. Danışmanlık çalışmaları, motivasyon, zorbalık, endişe, düşük öz yeterlik, sosyal – duygusal sorunları tespit etme ve bunlara müdahale etmeye odaklanmaktadır (Butler-Por, 1993; Dowdall ve Colangelo, 1982; Steenbergen – Hu vd., 2020). Ancak BDB’ye uygun bir şekilde müdahale edilmediğinde kronik bir sorun olacak ve geri dönüşü mümkün olmayacaktır (Ritchotte vd., 2015). Bu nedenle BDB’nin erken tespit edilmesi ve müdahalede bulunulması önemlidir. Ritchotte vd., (2014) ve Ritchotte vd., (2015) BDB için en geç ortaokul düzeyinde müdahale edilmesi gerektiğini aksi takdirde özel yetenekli öğrencilerin başarısızlık durumunun kalıcı hale gelebileceğini belirtmektedir. Etkili bir müdahale için uzmanların BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini ve BDB’nin nedenlerini tanımaları önemlidir (Morisano ve Shore, 2010). Öğrencilere hem eğitsel müdahalelerin hem de psikolojik danışmanlık

hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulabilmesi için özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermesinin olası nedenlerinin bütüncül bir şekilde incelenmesi ve araştırılması gerekli görülmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilecek araştırmada bireysel olarak BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerden derinlemesine veriler elde edilmesi önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlendiğinde veri toplama araçlarında ve veri kaynaklarında çeşitleme yapılarak BDB görülmesinin nedenlerine yönelik derinlemesine veri elde edilebilir. Böylece sorunlar belirlenerek geliştirilecek müdahale programlarının daha ayrıntılı olması sağlanabilir.

1.2.Amaç

Çalışmanın amacı özel sınıflarda eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermesinin olası nedenlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerde BDB görülmesinin aile kaynaklı olası nedenleri nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrencilerde BDB görülmesinin birey kaynaklı olası nedenleri nelerdir?
3. Özel yetenekli öğrencilerde BDB görülmesinin okul kaynaklı olası nedenleri nelerdir?

1.3.Teorik Çerçeve

BDB kavramının anlaşılabilmesi için başarı ve potansiyel ölçütlerinin doğru tanımlanması önemlidir. Başarı ölçütü toplumların ya da bireylerin değer yargılarına göre şekil alan bir kavramdır (Whitmore, 1980). Potansiyel ölçütü başarı ölçütüne benzer şekilde belirsizlik içermektedir. Negru (2013) potansiyeli tanımlamanın sonsuz sayıda yolu olduğunu ve sosyal olarak belirlenen bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Başarı ve potansiyel ölçütlerinin belirsiz bir yapı oluşturmalarına rağmen alan yazın incelendiğinde BDB görülmesinin nedenlerinin okul, aile ve bireysel kaynaklı olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Baker vd., (1998) gerçekleştirdikleri araştırmada da BDB'nin nedenlerini farklı yapılarla modelleyerek onaylamışlardır. Araştırmalarında bireysel nedenleri bir model, aile kaynaklı nedenleri ikinci model ve okul kaynaklı nedenleri üçüncü bir model olarak değerlendirmişlerdir. Oluşturdıkları dördüncü model ise okul, aile ve bireysel nedenlerin birlikte yer aldığı bir modeldir. Araştırma sonucunda

bütün nedenlerin birlikte yer aldığı modelin daha açıklayıcı olduğunu belirten araştırmacılar, BDB kavramının ekolojik bir yapıda incelenmesini önermişlerdir. Böylece öğrenci için tek bir kaynaktan değil farklı kaynaklardan veri toplanarak BDB'nin nedeni daha ayrıntılı belirlenebilecektir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da BDB'nin anlaşılabilmesi için McCoach ve Siegle'in geliştirmiş olduğu Başarı Oryantasyon Modeli ayrıca ekolojik çevrenin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için Bronfenbrenner'in geliştirmiş olduğu Ekolojik Sistemler Kuramı esas alınmıştır.

Başarı Oryantasyon Modeli¹ öğrencileri başarılı olmaya neyin teşvik ettiğinin ve BDB gösteren öğrencilerin hangi faktörlerin eksikliğinden dolayı düşük başarı gösterdiğinin anlaşılması için geliştirilmiş bir modeldir. Anlamlılık, öz yeterlilik, çevresel algı ve öz düzenleme olmak üzere dört ana unsurdan oluşmaktadır. Belirtilen dört unsurun etkisi öğrencinin var olduğu kültüre göre değişebilir. Aile, öğretmen ya da akran yaklaşımlarının destekleyici olması önemlidir.

Anlamlılık faktöründe öğrencilerin üstlendikleri görevi anlamlı bulmaları önemlidir. Görev değerlendirmesi olarak da tanımlanmaktadır. Verilen görevler öğrenci için değer taşımalıdır. Öğrenci verilen görevi ilgi çekici olarak görmelidir. Geleceğe yönelik hedef açısından değerlendirildiğinde öğrencinin gelecek hedeflerine ulaşması için yardımcı olabilecek görevler olması önemlidir. Son olarak öğrenci, görevden elde edeceği kazanımı kullanışlı olarak tanımlamalıdır. Örneğin; “Bunu günlük hayatımızda nerede kullanacağız?” anlayışını geliştiren bir öğrenci görevi yerine getirmek için yeterli motivasyonu sağlayamayabilir.

Çevresel algı faktörü öğrenciye çevresindekiler tarafından sağlanan desteği kapsamaktadır. Öğrencilerin başarılı olması için sadece kendisinin inanması değil, çevresindeki kişilerce çabalarının desteklenmesi hatta başkaları tarafından engellenmeyeceğine inanması da önemlidir. Hem içsel olarak hem de çevresindeki kişilerin kendisine inandığı öğrenciler öğrenme sürecine katılacak ve gerçekçi bir şekilde davranacaktır.

Öz yeterlilik bileşeninde öğrencinin kendisine verilen görevi yerine getirebilecek yeterlilikte olduğuna inanması önemlidir. Öyle ki bu inancın varlığı gerçeklerden daha önemlidir. Öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin verilen görevleri gerçekleştirmeye

¹Başarı oryantasyon modeli Siegle, McCoach ve Bloomfield (2017) kaynağından derlenmiştir.

yönelik denemeleri daha fazladır. Düşük öz yeterlilikteki öğrencilerse kaçınma davranışı gösterebilirler.

Öz düzenleme, verilen görevin gerekliliklerine göre hareket edebilme ve süreci kontrol edebilme becerisidir. Öğrencinin zamanı ve çalışma becerilerini uygun şekilde yönetebilmesi, en iyiyi hedefleyecek düzeyde standartlarını belirleyebilmesi ve süreçte bütün bunları takip edebilmesi önemlidir. Ancak burada en iyiyi hedefleyen standartların mükemmeliyetçilikteki gerçek dışı standartlar değil, aksine “yeterince mükemmel” diye tanımlanabilecek yüksek standartlar olduğu unutulmamalıdır. Başarı oryantasyon modelinin ilk üç bileşeni öğrencinin motivasyonu sağlamasına önkoşul beceriler olarak düşünülebilir. Ancak verilen görevde yüksek başarı sağlamak için öz düzenleme becerisinin varlığı gereklidir.

Belirtilen faktörler bazı öğrencilerde daha güçlü ya da daha zayıf olabilir. Başarılı öğrencilerde dengeli bir birleşimin olduğu görülmektedir. BDB gösteren öğrencilerde daha dengesiz bir yapı görülebilir. Düşük başarıya müdahale geliştirileceği zaman hangi değişkenlerde sorun yaşandığı belirlenmeli ve bunlara yönelik müdahaleler geliştirilmelidir.

Başarı oryantasyon modelinde öğrencinin başarısını etkileyen dört temel unsurdan bahsedilmiştir. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre ve çevresinde var olan kişilerin yaklaşımı öğrencilerin bireysel algılarının şekillenmesinde etkilidir. Modelde kültür kısmında aile, akran ve öğretmenler belirtilmektedir. Ancak öğrencinin içinde bulunduğu ekolojik çevre çok daha geniş bir yapıdadır. Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramında çocuğu merkeze aldığımızda etrafındaki sosyal ortam beş katmandan oluşmaktadır. Ekolojik Sistemler Kuramı² mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemden oluşmaktadır. Kuram katmanları tanımlamakta ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamaktadır.

Mikrosistem çocuğun içinde yaşadığı çevreyi kapsamaktadır. Mikrosistem içerisinde aile, akraba, arkadaş ya da öğretmen gibi sosyal etkileşim içerisinde olduğu kişiler ve bulunduğu fiziksel çevre bulunmaktadır. Bütün bu yakın etkileşimler çocuğun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Mezosistem gelişmekte olan çocuğun aktif rol aldığı ve iki ya da daha fazla bağlamın etkileşime girdiği alandır. Çocuk geliştikçe farklı mikrosistemler oluşturarak mikrosistemler ağı kurabilir. Mezosistem içerisinde aile-

²Ekolojik Sistemler Kuramı Bronfenbrenner (1994) kaynağından derlenmiştir.

arkadaş, arkadaş – aile ya da aile – öğretmen gibi temel mikrosistemler etkileşime girebilir. Örneğin, aile mikrosistemi okul mikrosistemiyle etkileşime geçebilir ve çocuğun gelişimine katkı sağlayabilir. Bu nokta okul-aile işbirliğine vurguyu ortaya çıkartabilir. Ekzosistem bireyin aktif rol üstlenmediği alanı kapsamaktadır. Ekzosistemdeki yapılar bireyle değil bireyin yakın çevresiyle etkileşim içindedir. Bu kısımda çocuk aktif rol üstlenmese de gelişimine katkı sağlayan bir alandır. Ekzosistem içinde ailesinin arkadaşları, ailesinin mesleği, hukuk sistemi, yasal hakları yer almaktadır. Dördüncü katman makrosistemdir. Makrosistem toplumsal yapının tamamını kapsamaktadır. Kültürler, alt kültürler, toplumsal değerler, dil, din, ırk vs. bu yapıda yer almaktadır. Son yapıysa kronosistemdir. Kronosistem çocuğun yaşadığı çevreyi kesitsel olarak değil boylamsal olarak kapsamaktadır. Çocuğun yaşadığı süre içerisinde meydana gelen değişimler bu yapı içersindedir. Yaşanan değişimler normatif ve normatif olmayan değişimler olarak ikiye ayrılmaktadır. Normatif değişimler doğrudan bireyin yaşadığı olayları kapsarken (okula başlama, evlenme, emekli olma vs.) normatif olmayan değişimler bireyin dışında gerçekleşen olaylardır (boşanma, ölüm, hastalık vs.). Ekolojik Çevre Kuramında da görüldüğü gibi çocuğun çevresinde genişleyen bir sosyal yapı vardır. Yapılar birbiriyle etkileşime girerek bireyin yaşamı boyunca gelişimini etkilemektedir. En etkili yapılardan biri bireye en yakın yapı mikrosistemdir. Mikrosistem içersindeki unsurlar incelendiğinde Başarı Oryantasyon Modelinde yer alan bireyi etkileyen unsurlarla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca alan yazında BDB'nin olası nedenlerini açıklayan modellerdeki yapılarla da (birey, okul, aile) örtüşmektedir. Bu çalışmada da BDB'nin nedenini araştırırken var olan etkileşim alanı dikkate alınmış ve öğrenci, ailesi ve öğretmenleri araştırma sürecine dâhil edilmiştir.

1.4.Önem

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaşanan yenilikler ülkelerin ekonomik, politik ve küresel hedeflerine bağlı olarak değişimler gösterebilir (Borland, 2003). 2010'lu yıllardan sonra özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde BDB kavramının tekrar popüler bir hale gelmesinin nedeni sözü edilen hedeflerdir. Örneğin; ABD eğitim değerlendirmelerinde diğer ülkelerin gerisinde kalmaya başladığında özel yetenekli öğrencilerin eğitime daha yoğun bir şekilde önem vermeye başlamıştır. Bu nedenle uyguladıkları eğitim sisteminde mümkün olduğunca bireyi sistem içinde tutma adına BDB gösteren öğrencilerin göz ardı edilmemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (White vd.,

2018). Toplumların kalkınması ve atılım yapması adına özel yetenekli bireylerin eğitimine önem vermesi gerekmektedir. Bu süreçte de özel yetenekli bireylerin ihtiyaç duyduğu uygun ortamın oluşturulması ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri adına destek olunması önemlidir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda BDB gösterenlerin yaklaşık %63 oranında olduğunu gösteren araştırmaların varlığı (Van-Tassel Baska, 2000) bu grubun göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. BDB gösteren öğrencilere etkili bir müdahale geliştirebilmek için bu durumun farklı birçok nedeni olabileceği ve bireysel yaklaşımlar gerektirdiği göz önünde bulundurulmalıdır (Steenbergen – Hu ve Olzewski-Kubilius, 2020). Etkili bir psikolojik danışmanlık ve eğitsel müdahale için öğrencilerin doğru bir şekilde tespit edilmesi ve yaşadıkları sorunların anlaşılması oldukça önemlidir. Müdahalelerin erken dönemde yapılması BDB sorunun çözümü adına önemli bir adımdır. Ritchotte vd., (2015), özel yetenekli öğrencilerin düşük performans gösterdiği süreç uzadığında oluşan durumu değiştirmenin daha zor olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin en geç ortaokul dönemi içerisinde müdahale edilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle gerçekleştirilen araştırmada ilkökul 4.sınıf öğrencileriyle birlikte çalışılmıştır. Böylece ilkökul düzeyindeki öğrencilerin BDB göstermesinin olası nedenleri incelenmiştir. Ayrıca elde edilen bulguların gelecek çalışmalarda BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler için planlanan müdahalelerde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen müdahaleler eğitsel müdahale ve psikolojik danışmanlık hizmetleri şeklindedir. Özel yetenekli öğrencilerin okulda eğitim programından sıkıldıklarında ya da düzeylerine paralel olarak yeterli derecede zorlanmadıklarında başarılarının düştüğü görülmektedir (Whitmore, 1980; Robertson, 1991; Reis ve Renzulli, 2010). Redding (1990) öğrencilerin öğrenme stilleri ile içerik arasındaki uyumsuzluklar giderilmediği sürece ya da öğrenciler için cesaretlendirici bir ortam sağlanmadığında başarının düşeceğini belirtmiştir. Okul ortamında ise öğretmenlerin öğrencilerden beklentisi öğrenci performanslarını etkileyebilmektedir. Pirozzo (1982) öğretmenlerin düşük beklenti içine girdiğinde özel yetenekli öğrencilerin performanslarının düşmesine neden olabileceğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma özel yetenekli öğrencilere homojen sınıfta farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanan kurumda gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan araştırma özel yetenekli öğrencilere uygun eğitim ortamı sağlansa da neden BDB gösterdiklerinin

nedenlerinin ve uygun eğitim ortamı sağlanırken nelere dikkat edilmesinin anlaşılabilmesi için önemlidir.

BDB ve okul etkileşimi incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırılmış bir eğitim almalarının, zekâ düzeyi olarak benzer akranlarıyla ve özel yetenekli öğrencilerden doğru beklenti içerisinde girebilen öğretmenlerle bir arada olmalarının önemi anlaşılmaktadır. BDB birçok değişkenin etkileşiminden oluşmaktadır. Reis ve McCoach (2000) motivasyon, aile ortamı, akran baskısı, okul ortamı gibi nedenlerin başarıyı etkilediğini belirtmektedir. Thorndike’a göre (1963) çevresel etkilerin öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi vardır. Düşük başarıya neden olan açık nedenler (sağlık sorunları) öğretmen ve aileler üzerinde büyük etki göstermese de gizil nedenler (öğrencinin ruhsal sorunları, motivasyon eksikliği vs.) onların öğrenci üzerindeki düşüncelerini olumsuz olarak etkileyebilir. Gerçekleştirilen araştırmada BDB’ye neden olan örtük ve açık nedenlerin anlaşılabilmesi için nitel araştırma deseni kullanılarak farklı kaynaklardan veri toplanmıştır.

Özel yetenek kavramı sosyal bir etiket olarak değerlendirilmektedir (Carroll, 1997). Bu yapıdan dolayı özel yetenek ile ilgili ortak bir tanım bulunmamaktadır (Kontos vd., 1983). Ülkelerin kültürleri ve geçmişleri özel yetenek kavramına ve eğitimlerine bakış açılarını şekillendirmektedir. Örneğin batıda eğitim ilk başlarda üst zümreye ait bir hak olarak görülmektedir; Osmanlı Devleti’nde ise eğitim bütün halkın faydalanabileceği bir yapıdadır. Bu durumun günümüze yansması batıda özel yeteneklilerin eğitiminin yine bir hak olarak görülmesi iken Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitiminin “elitist bir yaklaşım” olarak değerlendirilmesi şeklinde olmuştur (Erdoğan, 2010; Sak vd., 2015). Benzer şekilde BDB kavramı için de ortak bir tanım, fikir birliği yoktur (Gorard ve Smith, 2004; Plewis, 1991; Preckel vd., 2006; Smith, 2007). Bu kavramların tek bir tanımının olmaması, toplumdan topluma değişmesi hatta aynı toplum içinde farklı kurumlarca dahi değişmesi kavramların mümkün olduğunca farklı bağlamlarda incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda uluslararası alanyazında BDB’nin nedenlerine yönelik araştırmalar olsa da Türkiye bağlamında da özel yetenekli bireylerin BDB göstermesinin nedenlerinin araştırılması önemlidir. Böylece BDB gösteren özel yetenekli bireyler için oluşturulacak bir müdahale programına katkı sağlanacaktır.

1.5. Varsayımlar

- Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların yansız ve güvenilir cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcıların sonuçları yanıltmayacak şekilde davrandıkları varsayılmıştır.
- Araştırma katılımcılarının özel yetenek tanısının doğru olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma İstanbul'da özel yetenekliler için farklılaştırılmış bir öğretim programı uygulayan özel bir eğitim kurumunun üç farklı kampüsünde gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma homojen sınıfta eğitim gören 4. sınıf özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma Türkçe veya matematik alanlarının en az birinde BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma dört erkek ve bir kız öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma BDB olgusu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel yetenekli öğrenci: Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne göre (2007) zekâ, yaratıcılık, liderlik, sanat veya özel akademik alanlarda akranlarına göre üst düzeyde sahip olduğu uzmanlarca tanılanan kişilerdir.

Beklenenden düşük başarı: Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerine göre akademik performanslarının anlamlı düzeyde düşük olmasıdır (Ritchotte vd., 2015; Schultz, 2002; Snyder ve Linnenbrink-Garcia, 2013).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde BDB'nin tanımlanması, tanılanması ve müdahale yöntemlerinden bahsedilmiştir. Ayrıca alanyazına göre BDB'ye neden olan nedenler birey kaynaklı, aile kaynaklı ve okul kaynaklı nedenler olarak açıklanmıştır.

2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenenden Düşük Başarı

Başarı ve başarısızlık kavramları uluslara, kültürlere, etnik yapılar, dinlere, topluklara, ailelere ya da bireylere göre değişen öznel yapılardır (Negru, 2013). Özel yetenek ve BDB kavramlarının bir araya gelmesi olası gibi görünmeyebilir. Bu nedenle bir araya gelen iki kavramı oksimoron olarak adlandırabiliriz. Oysa genel olarak yüksek başarı beklenen bu öğrenciler sık sık belirli nedenlerden dolayı performanslarının altında kalarak düşük başarı gösterebilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin düşük başarı göstermesi çevresinde beklenti içinde olan kişileri hayal kırıklığına uğratabilir (Whitmore, 1986). Oluşan hayal kırıklığı 19. yüzyılda böyle öğrencilere yönelik ifadelerle de yansımıştır. Bu yıllarda böyle çocuklar aptal, aylak, kaytarıcı, dik başlı, ahlaksız, günahkâr ya da düzeltilemez olarak değerlendirilmiştir. (Deschenes vd., 2001).

Kavramın tartışıldığı ilk dönemlerde eğitimde fırsat eşitliğinin getirdiği bakış açısıyla öğrenciler kendi başarılarından sorumlu olan kişilerdi. Bu nedenle başarısız olurlarsa başarısızlığın tek sorumlusu da bireyin kendisiydi (Katz, 1993). Psikoloji alanında yaşanan gelişmeler ve ölçme araçlarının gelişmesiyle birlikte başarısızlığın altında yatan nedenin zekâ olabileceği düşüncesi de uzmanlarca değerlendirilmiştir (Plewis, 1991). Başarı ya da yüksek başarı gösteren öğrenciler yetenek düzeylerine göre performans gösterdikleri kabul edilirken yetenek düzeylerinin altında başarı gösteren öğrenciler BDB gösteren öğrenciler olarak kabul edilmiştir (Jones ve Myhill, 2004). Thorndike (1963) BDB'yi zekâ dışında birçok etmenle ilişkilendirmiştir. Bireyin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu ve ebeveynlerinin eğitim düzeylerini dikkate alarak BDB'yi değerlendirmeye yönelik bir anlayış geliştirmiştir.

Whitmore (1980), bir öğrenciyi başarısız etiketi verilirken başarı ölçütlerinin nasıl tanımlandığının değer yargılarına göre değiştiğini belirtmektedir. Örneğin; bir öğretmen kitap okumanın video oyun oynamaktan daha değerli olduğunu iddia edebilir ancak özel yetenekli öğrenci bu iddiaya katılmayabilir. Ona göre video oyun daha değerlidir ve kendince haklı nedenleri de olabilir. Negru (2013) ise potansiyel kavramının belirsizliğine değinmektedir. Negru'ya göre potansiyeli tanımlarken belirlenen ölçütler

sonsuz sayıda ve sosyal olarak belirlenmektedir. Örneğin; bir kişinin tam potansiyele ulaşması yüksek düzeyde bir eğitim alması mıdır? Üst düzey bir meslek edinmesi midir? Mutlu olması mıdır? Zengin ya da sosyal biri olması mıdır? Burada belirlenecek ölçütlerin artırabileceğini ve bu ölçütlerin kişiden kişiye değişebileceğini belirtmektedir.

BDB gösteren özel yeteneklilerin alanyazında çok farklı tanımları bulunmaktadır. BDB'yi, öğrencinin potansiyeli ve var olan performansı arasındaki uyumsuzluk olarak değerlendiren tanımlar vardır (Baum vd., 1995; Bricklin ve Bricklin, 1967; Butler-Por, 1987; Emerick, 1992; Fine, 1967; Whitmore, 1980). Bazı tanımlamalar ise farklı olarak BDB tanımında belirli standart testlerin gerekliliğini koşul olarak belirtmektedir. Örneğin; Davis ve Rimm (1989) standart başarı testleri ya da yaratıcılık testleri ile elde edilen puan ile okul performansı arasındaki uyumsuzluk olarak değerlendirmektedir. Gowan (1957) zekâ düzeyi 130 ve üzeri olan bir öğrencinin sınıf düzeyinde performans olarak son üçte birlik dilimde yer almasını düşük başarı olarak değerlendirmektedir. Krouse ve Krouse (1981) zekâ ve başarı testlerinde yüksek başarı elde eden ancak sınıf performansları düşük olan ve öğretmenlerin aday gösterdiği öğrencileri düşük başarılı olarak değerlendirmektedir.

BDB'yi; öğrenci özelinde beklenen başarı ile öğrencinin ortaya koyduğu başarı arasındaki uyumsuzluk olarak değerlendiren araştırmacılar da vardır. Gallagher (1991) öğrencinin başarı düzeyinin beklenenden aşağı düşmesini doğrudan BDB olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımda çok fazla belirsizlik ve öznellik vardır. Bunların aksine Lupart ve Pyryt (1996) daha sistematik bir tanımlama yapmıştır. İlk aşamada IQ ile başarı arasındaki korelasyonun belirlenmesi gerektiğini daha sonra hata payını ekleyerek öğrenci için mevcut başarıya denk gelen IQ skorunun belirlenmesi gerektiğini ve son olarak bir standart sapma altında olan öğrencilerin BDB gösteren öğrenciler olarak değerlendirileceğini belirtmiştir. Thorndike (1963) beklentiye ilişkin açıklamada bulunmuştur. Buna göre aynı IQ düzeyinde, aynı yaşta, aynı ev deneyimine sahip öğrencilerin okul içinde farklı notlar alabileceğini belirtmiştir. Bu durumda oluşan beklentiyi karşılamayan öğrenci BDB gösteren özel yetenekli öğrenci olarak değerlendirilebilir. McCoach ve Siegle (2003a) ise beklenen başarı ve mevcut başarının belirlenmesi için farklı yollar olabileceğini belirtmiştir. BDB'yi; beklenen başarı (standart başarı testi puanları veya zekâ puanı gibi) ve gerçek başarı (sınıf notları ve öğretmen değerlendirmeleri ile ölçüldüğü gibi) arasında bir tutarsızlık olduğu zaman meydana geldiğini belirtmektedir. Rimm (1997) ise oldukça basit bir şekilde değerlendirerek bir

öğrencinin okulda yetenekleri doğrultusunda çalışmadığı zaman BDB göstereceğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi farklı yaklaşımlarla farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Üstelik aynı tanımları dikkate alarak farklı yaklaşımlar sergileyen araştırmacılar da vardır. BDB'nin tanımlanması kısmında da görüleceği gibi bir araştırmacı zekâ testi ve notları dikkate aldığı anda bile belirledikleri ölçütler farklılık gösterebilmektedir. Bu durumda yapılan çalışmaların karşılaştırılmasını ve genelleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

2.2. Beklenenden Düşük Başarı Gösteren Özel Yeteneklilerin Tanımlanması

BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler ile ilgili tanımlarda en benimsenen yaklaşım başarı ve potansiyel arasındaki uyumsuzluktur (Reis ve McCoach, 2000). Bu nedenle başarı ve potansiyelin doğru bir şekilde tanımlanması ve buna bağlı olarak her iki performansın da ölçülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda genel olarak potansiyel tanımlanmasında zekâ ölçekleri kullanılırken başarının tanımlanmasında başarı testleri ve öğretmen değerlendirmeleri (ders notları) kullanılmaktadır (Borland, 1989).

Tanımlama yapılırken hem özel yeteneği tanılamada hem de başarıyı tanılamada belirli sorunlar vardır. Özel yeteneğin tanımlanmasında farklı zekâ ölçeklerinin kullanımı, okulların ya da ilgili kurumların özel yetenek tanımlarının farklılık gösterebilmesi, tanılamada farklılık yaratmaktadır. Fakat yine de geçerli ve güvenilir zekâ ölçekleri özel yeteneğin tanımlanmasında en sık kullanılan yöntemlerdendir. Başarının tanımlanmasında genel olarak iki yöntem kullanılmaktadır. Standartlaştırılmış başarı testleri ve öğretmen değerlendirmeleri (notlar) kullanılmaktadır. Tanılamada standart başarı testleri kullanmak notlara göre daha geçerli ve güvenilirlerdir. Ancak başarı testlerinin notlara göre eksik yanı okul deneyimini notlar göre iyi yansıtamamasıdır. Düşük başarının tanımlanmasında bu nedenle notlara daha sık başvurulmaktadır. Ders notlarının kullanılmasında bir diğer dayanak ise birçok üst eğitim kurumunun öğrenci kabulünde önceki okul notlarını kullanması olarak gösterilmektedir. Öğrenci standart başarı testlerinden yüksek puan almış olsa dahi sınıf ve okul performansını yansıtan notlarının düşük olması durumunda kabul edilmeyebilirler (Reis ve McCoach, 2000).

BDB gösteren öğrencilerde beklenen başarıyla ölçülen performans arasında yüksek korelasyon olmamasının farklı nedenleri olabilmektedir. Yapılan değerlendirmelerde bu nedenlerin göz önünde bulundurulması daha doğru bir değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır. Thorndike (1963) bu nedenleri dört başlık altında açıklamıştır.

Thorndike'in (1963) değindiği ilk neden ölçme hatalarıdır. Kullanılan hiçbir test %100 doğru sonuç vermemektedir. Öğrencilerin test günlerindeki bilişsel ve fiziksel durumu, testin kendisinden kaynaklanan hatalar ya da tamamen farklı hatalardan dolayı ölçme puanlarında farklılıklar oluşabilecektir. Bu nedenle test puanları hesaplanırken %90 ya da %95 güven aralıklarından bahsedilir. Buralarda hata payı %5 ve %10'dur. Bu hatalar nedeniyle uzmanlar bireyin potansiyelini asla %100 doğru olarak hesaplayamazlar. İkinci neden ölçütlerin heterojenliğidir. Ölçüt heterojenliği temelde belirlenen değerin kişiden kişiye farklılık göstermesidir. Örneğin; bir fizik sınavında başarı puanı olarak ilk %10'luk dilimde yer alan öğrencinin değeri bulunduğu sınıf ve notu veren öğretmene göredir. Aynı değeri bir başka sınıfta ya da başka bir öğretmende elde edemeyebilir. Bunun muhtemel nedeni öğretmenlerin eğitim programı ya da içerikte farklı noktalara önem vermeleri ya da içinde bulunduğu sınıfın düzeyi olabilir. İkinci nedenin okul temelli araştırmalarda ortadan kaldırılması mümkün olmamaktadır (Reis ve McCoach, 2000). Üçüncü neden düşük başarıya neden olan unsurların oldukça geniş olabilmesidir. Thorndike'a göre tüm davranışların karmaşık nedenleri vardır ve bu nedenleri tam olarak belirleyemeyiz. Bu nedenle düşük başarıyı sadece zekâ testleri ve başarı puanları arasında aramak mantıksızdır. Reis ve McCoach (2000) akademik başarı ile zekâ ölçekleri arasındaki ortalama korelasyonun 0.5 olduğunu belirtmiştir. Bu durumda zekâ ve başarı arasındaki açıklanan varyans yaklaşık %25 olmaktadır. %75 diğer etkenlerdir. Örneğin, Anadolu-Sak Zeka Ölçeğinin (ASİS) akademik başarı arasındaki korelasyon incelendiğinde ortalama korelasyonun .78 olduğu görülmektedir (Sak, vd., 2019). Bu durumda dahi açıklanan varyans %61 olmaktadır. Yani geri kalan %39'luk açıklanmayan varyansın birçok nedeni olabilir. Motivasyon, aile ortamı, akran baskısı, okul ortamı gibi nedenler de başarıyı etkilemektedir (Reis ve McCoach, 2000). Thorndike'in değindiği son neden ise deneyimlerin etkisinin bireyler üzerinde farklı olmasıdır. Çevresel etkilerin öğrencilerin başarıları üzerinde oldukça etkisi vardır. Açık olan nedenler (sağlık sorunları) öğretmen ve aileler üzerinde büyük etki göstermese de gizil nedenler (öğrencinin ruhsal sorunları, motivasyon eksikliği vs.) öğretmen ve ailelerin öğrenci üzerindeki düşüncelerini olumsuz olarak etkileyebilir.

Tanılamada performans ve başarı arasındaki uyumsuzluk en benimsenen tanılama yaklaşımı olmasına rağmen hala fikir birliğine varılmış bir yöntem yoktur. Bunun en büyük yansıması alanda yapılan çalışmalarda görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf gözlemi, ders notu, başarı testi, öğretmen değerlendirmesi, öğrenci

değerlendirmesi, sınıf katılımı gibi ölçütler alınarak tanılamalar yapıldığı görülmektedir. Özel yeteneğin tanınmasında genel olarak zekâ testleri kullanılırken düşük başarının tanınması noktasında oldukça farklı yöntemler olduğu görülmektedir. Ayrıca kullanılan bu yöntemlerde de benzerlikler olsa dahi düşük başarı ölçütleri farklılık göstermektedir. Örneğin; Figg vd., (2012) çalışmalarında başarı testi ve nota göre sınıf sıralamasını kullanmıştır. Kesme noktası olarak ise sınıf düzeyinin ilk %15’inde yer almamak olarak belirlemiştir. Reis vd., (2005) notlar ile ilgili kullandığı ölçüt ise geçmişte genel notları “B” ve üzeriyken mevcut durumda genel not ortalamasının 2.00’den düşük olmasıdır. Cortes- Cabello (2013) ise düşük başarı ölçütünü bir ya da daha fazla dersten “C” ya da daha düşük not almak olarak belirlemiştir. Aynı şekilde Sullivan’da (2016) BDB için genel not ortalamasında “C” ve daha düşük not ölçütünü kullanmıştır. Schick ve Phillipson (2009) çalışmalarında yine not ortalamasını kullanmıştır. Araştırmacılar not ortalamasını beşli derecelendirme ölçeğine çevirerek değerlendirme yapmışlardır. Buna göre 1 (1.0–1.4), 2 (1.5–1.9), 3 (2.0–2.4), 4 (2.5–3.0) ve 5 (>3.0) olarak puanlanmaktadır. Araştırmada BDB ölçütüyse 4’ün altında puan almaktır. Sivaraman’da (2012) ölçüt olarak not ortalamasını kullanmış ve 3.00 olarak belirlemiştir. Bunun nedenini ise Kaliforniya Üniversitesinin kabul notu olması olarak göstermiştir. Tanılama ölçütünde not ortalama kullanan (Hebert ve Olenchak, 2000) “C” veya daha düşük notları ölçüt belirlemiş ve bu notları öğrencinin akademik portfolyosuyla karşılaştırıp tutarlılığını da kontrol etmişlerdir. Malik ve Balda (2006) genel not ortalaması yerine öğrencilerin son üç sınavdan aldığı notların ortalamasını belirlemiş ve 60 puanın altını düşük başarılı olarak belirlemiştir. Abelman (2007) ise çalışmasında öğretmen değerlendirmesi, ders notları, başarı testi ve sınıf gözlemini kullanmıştır. Ancak herhangi bir ölçüt belirtmemiştir. Aynı şekilde Castro (2008) çalışmasında düşük başarılı öğrencileri okul danışmanı aracılığıyla belirlemiştir ancak bir ölçüt belirtmemiştir. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalarda BDB’yi belirlemek farklı ölçütler farklı düzeylerde kullanılmıştır. Bu anlamda tutarlı bir tanımlama yöntemi olmadığından, araştırmacılar şu anda çeşitli ölçütler kullanarak katılımcıları dâhil etmekte veya dahil etmemektedir (Francis vd., 2016). Bununla birlikte, ölçüm tutarsızlıkları, özel yetenekli eğitim araştırmalarına katılan öğrenci sayısı ve türünde, araştırma bulgularının karşılaştırılabilirliğini, geçerliliğini ve uygulanabilirliğini etkileyen değişikliğe yol açmaktadır (Francis vd., 2016).

2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenenden Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri

Özel yetenekli öğrencilerde BDB'nin nedenini belirlemek zor olabilmektedir. Çünkü görülen düşük başarının altında yatan birçok neden olabilir. Özel yetenekli bir öğrencinin gösterdiği düşük başarının nedenini ortaya koymak ve öğrenciyi daha başarılı bir duruma getirmek için bütüncül bir şekilde olası nedenlerin hepsi araştırılmalıdır. Bütüncül bir şekilde yaklaşımın en önemli faydası doğru nedenle doğru müdahale yönteminin eşleşmesi olacaktır. Çünkü belirlenen nedenlerin ortadan kaldırılması için doğru bir müdahale yönteminin seçilmesi önemlidir. Yanlış yapılan neden ve müdahale eşleşmesi daha büyük sorunlara neden olacaktır (Reis ve McCoach, 2002). Clintonbeard (2012) BDB'nin nedenlerinin belirlenmesini sinir bozucu bir bulmacaya benzetmektedir. Ritchotte vd., (2014) araştırmacıların öğrencilerin başarısız oldukları dönemleri bildiklerini ancak neden başarısız olduklarını belirleme konusundaki fikirlerinin belirsiz olduğunu belirtmektedir. Bu durumda BDB'nin nedenlerini belirlemenin bulmaca çözmeye benzetilmesinin nedeni olabilir. Belirsizliklere rağmen alanyazın incelendiğinde BDB'nin nedenleri genel olarak üç başlık altında toplanabilir. Bunlar bireysel nedenler, aile ortamından kaynaklı nedenler ve okul ortamından kaynaklı nedenlerdir (Baker vd., 1998). Araştırmacılar 26 BDB gösteren özel yetenekli öğrencinin ailesi ve 30 başarılı özel yetenekli öğrencinin ailesiyle birlikte araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada BDB'yi yordayan farklı modeller test etmişler ve hepsini onaylayarak özel yeteneklilerde BDB kavramının incelenmesi ve müdahale edilmesi için ekolojik bir yaklaşımın gerekliliğini ifade etmişlerdir.

2.4. Beklenenden Düşük Başarıyı Etkileyen Bireysel Nedenler

Araştırmacılar başarılı ve düşük başarılı özel yetenekli öğrenciler arasında kişilik olarak farklılıklar olabileceğini belirtmiştir. Bu farklılıklar sosyal ve duygusal sorunlar olarak öne çıkmaktadır (Bruns, 1992). Öyle ki BDB'nin en büyük nedenlerinden birisi öğrencinin yaşadığı sosyal – duygusal sorunlardır (Blaas, 2014). Düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrenciler başarılı olan özel yetenekli öğrencilere göre daha saldırgan ve yargılayıcı iken daha az ısrarcı yapıya sahiplerdir (Gonzalez ve Hayes, 1988). Düşük başarıyla en çok ilişkilendirilen kavramlardan birisi benliktir. Düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Kanoy vd., 1980; Whitmore, 1980; Van Boxtel ve Monks, 1992). Lukasic vd., (1992) benlik

kavramına ilişkin alanyazında fikir birliği olduğunu belirtirken, Blaas (2014) düşük benlik algısının mı düşük başarıya neden olduğunu yoksa düşük başarının mı benlik algısını olumsuz etkilediğini ortaya koymak adına çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

BDB'yle ilişkilendirilen bir diğer kavramsa öz düzenleme becerisidir. Öz düzenleme becerisi kişinin kendi davranışlarını kontrol edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Öz düzenleme becerisine sahip kişiler özerkliğe sahip olabilir, çalışkan yapıda ve öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk üstlenebilirler (Schunk ve Zimmerman, 1998).

BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler ayrıca okula karşı olumsuz tutum geliştirebilmekte ve okul görevlerine karşı düşük motivasyon göstermektedirler (Seeley, 1993). Colangelo vd., (1993) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin okul dışı faaliyetlerde az yer aldıklarını, mesleki alanda çalışmalara ilgi duymadıklarını ve sınıf içi çalışmalarda yüksek başarı gösteren akranlarından çok az yardım istediklerini belirtmiştir. McCoach ve Siegle (2003b) ise lise öğrencilerinin motivasyon eksikliği ve öğrencilerin başarıya değer vermelerine göre bir öğrencinin başarılı olma ya da olmama ihtimalini %81 oranda tahmin edebileceklerini belirtmektedir.

BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde de kendilerini geri çektikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarından kendilerini soyutlamak için okul dışında bir şeye çok fazla ve yoğun ilgi duyabileceklerini belirtmişlerdir (Dowdall ve Colangelo, 1982; Fine ve Pitts, 1980). Reis ve McCoach (2000) bazı araştırmalardan BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin genel karakteristik özelliklerini derlemişlerdir (Bkz. Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri (Reis ve McCoach, 2000)

Kişilik Özellikleri
Düşük benlik saygısı, düşük benlik kavramı, düşük öz-yeterlik
Yabancılaşmış, kendisini geri çeken, güvensiz ya da kötümser
Endişeli, dürtüsel, dikkatsiz, DEHB belirtisi gösterebilir
Saldırgan, düşmanca davranışlar, kırılgan ya da aşırı hassas
Depresif
Pasif – saldırgan özellikler
Akademik yönüne göre daha sosyal, dışa dönük, düşünceli ve alçakgönüllü
Bağımlı, yüksek başarı gösteren özel yeteneklilere göre daha çabuk toparlanan
Sosyal olarak olgunlaşmamış
Savunma Mekanizmaları

Tablo 2.2. (Devam) BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri (Reis ve McCoach, 2000)

Başarısızlık korkusu; BDB gösteren özel yetenekliler, kendi imajlarını veya yeteneklerini korumak için rekabet veya zorlayıcı durumlardan kaçınabilirler.
Başarı korkusu.
Başarıları veya başarısızlıkları dış güçlere atfeder; harici bir kontrol odağı sergiler, başarıları şansa ve başarısızlıkları yetenek eksikliğine atfeder; çatışma ve sorunları dışsallaştırır.
Okula karşı olumsuz tutum.
Antisosyal veya asi.
Kendini eleştiren veya mükemmeliyetçi; başkalarının beklentilerini karşılamamaktan suçlu hissetme
Düşünme Becerileri / Stilleri
Detay odaklı ya da yakınsak düşünme becerileri gerektiren görevlerde akranlarından daha düşük performans gösterme
Tekrarlayan rakamlar, tekrarlanan cümleler, kodlama, hesaplama ve yazım gibi sıralı görevlerde daha düşük puan alma
İçgörü ve eleştirme becerisi eksikliği
Uyum Stratejileri
Hedefe yönelik davranışların olmaması; kendileri için gerçekçi hedefler koyamazlar
Kötü başa çıkma becerileri; kısa süreli stresi başarıyla azaltan, ancak uzun vadeli başarıyı engelleyen başa çıkma mekanizmaları geliştirme
Kötü öz düzenleme stratejilerine sahip olma; hayal kırıklığına karşı düşük tolerans, azim eksikliği; kendini kontrol etmemek.
Savunma mekanizmalarını kullanma
Olumlu Özellikler
Yoğun okul dışı ilgi, kendi seçtiği işe bağlılık.
Yaratıcı.
Zorlayıcı olmayan dersleri reddetmekte dürüstlük ve dürüstlük sergileme

BDB gösteren bireyler çevrelerinden etkilense dahi kişisel deneyimleri ve algılamaları bireysel farklılıklara neden olur. Bu farklılıklar BDB'ye neden olabilir. Alan yazında özel yetenekli öğrencilerde BDB görülmesinin bireysel nedenlerinden en sık üzerinde durulan benlik algısı, hedef yönelimi, öz düzenleme, motivasyon, mükemmeliyetçilik gibi kavramlar daha geniş bir şekilde aşağıda ele alınmıştır.

2.4.1. Benlik algısı

Benlik algısı, akademik başarı üzerine olumlu ve yüksek bir etkiye sahiptir (Clemons, 2008). Benlik algısı kişinin kendine yönelik algıları olarak tanımlanabilir (Shavelson ve Bolus, 1982). Weiten vd., (2012) bireyin kendi doğası, kendine özgü yetenekleri ya da tipik davranışları hakkındaki inançları ve düşüncelerinin toplamı olarak tanımlamaktadır. Benlik algısı bireyin deneyimlerinden etkilendiği gibi çevresinden de etkilenebilmektedir. Bireyin benlik algısı çevresinde yer alan ve önem atfettiği kişilerin değerlendirmeleri ve dönütlerine yükledikleri anlamlardan etkilenebilmektedir (Shavelson ve Bolus, 1982). Shavelson vd., (1976) benlik algısını akademik benlik algısı ve akademik olmayan benlik algısı olarak ikiye ayırmışlardır. Akademik olmayan benlik algısı kendi içinde sosyal, duygusal ve fiziksel benlik algısı olmak üzere üçe

ayrılmaktadır. Bireyler kendilerini farklı alanlarda (akademik, sosyal, fiziksel vs.) değerlendirir ve bu alanlarda kendisine yönelik algılar oluşturur. Oluşturduğu algılar birbiri ile örtüşmeyebilir. Örneğin; bir bireyin fiziksel benlik algısı yüksekken sosyal benlik algısı ortalama ya da düşük olabilir. Bireylerin benlik algıları her zaman gerçeği yansıtmak zorunda değildir. Yörükoğlu (1986) bireylerin kendilerini değerlendirmelerinin her zaman gerçeği yansıtmayabileceğini belirtmektedir. Bireyler bazı alanlarda kendilerini olduklarından daha iyi ya da daha kötü şekilde değerlendirebilirler. Plucker ve Stocking'e (2001) göre benlik algısı tutarlı bir kavram değildir. İçsel olarak değişebilen bir yapıdadır. Araştırmacılar 131 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada benlik algısının genelleştirilemediğini belirtmişlerdir. Örneğin, sözel alanda çok başarılı bir öğrencinin bu alandaki benlik algısı yüksekken matematik alanında düşük benlik algısına sahip olabilir.

Düşük benlik kavramına sahip öğrenciler okulda verilen görevlerde daha az zeki görünme korkusuyla isteksiz olabilmektedir (Fine ve Pitts, 1980; Ritchotte vd., 2015). Marsh vd., (1995) düşük benlik algısının genellikle homojen gruplamalarda olduğunu belirtmektedir. Coleman ve Fults (1985) öğrencilerin yetenek gruplaması olmadan akademik başarı düzeylerine göre gruplandırıldığında da benlik algılarının olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Benlik algısı çevreden etkilenen bir yapıda olduğu için öğrenci bu tarz gruplamalarda kendi özel yeteneğini sorgulayabilir ve sonucunda okulda başarısız olabilir (Rayneri vd., 2006).

Akademik benlik algısı bireylerin akademik becerilerine yönelik algıları, düşünceleri ve duyguları olarak tanımlanabilir (Lent vd., 1997). Wouters vd., (2015) akademik benlik algısının akademik başarıda ve akademik ortama uyum sağlamada önemli olduğunu belirtmektedir. Marsh ve Craven (2006) akademik benlik algısı ve akademik başarının birbirini karşılıklı etkilediğini belirtmektedir. Etkiyi açıklamak için Karşılıklı Etkiler Modelini geliştirmişlerdir. Modele göre akademik benlik algısı ve akademik başarı birbirlerini yordamaktadır.

2.4.2. Öz-düzenleme

Pintrich ve Zusho (2002) öz düzenlemeyi bireyin kontrolü altında olan, kasıtlı, öz yönelimli ve içsel olarak güdülenmiş süreç olarak tanımlamaktadır. Öz düzenlemenin kasıtlı, sorgulayıcı ve uyarlanabilir yapıda olmasının nedeni öğrencilerin görevlere yaklaşımının döngüsel olmasından kaynaklıdır (Butler ve Winne, 1995). Winne ve

Hadwin (1998) döngüsel süreci dört aşamada açıklamaktadır. İlk aşamada öğrenciler görevi tanımlarlar. İkinci aşamada hedefler belirlenir ve planlama yapılır. Üçüncü aşamada stratejileri uygularlar. Son aşamada ise öz değerlendirme yaparlar. Zimmerman (1989) öz düzenlemeyi üç değişkenle açıklamaktadır. Bu değişkenler biliş, davranış ve motivasyondur. Bilişin öz düzenlemesi öğrencinin daha etkili öğrenme yapabilmesi için öğrenme stratejilerini kontrol etmesidir. Örneğin öğrenci farklı şekilde notlarını alabilir. Problemleri çözebilmek için farklı stratejiler deneyebilir. Davranışın öz düzenlemesi, öğrencinin içinde bulunduğu çevredeki kaynakları düzenleme becerisidir. Örneğin öğrenci öğrenme ortamını dikkatini artıracak şekilde düzenleyebilir. Motivasyonun öz düzenlemesi kendisi ile ilgili düşüncelerini kontrol edebilmesi ve ilerleyebilmesi için değiştirebilmesidir. Örneğin öğrenci bir göreve verdiği değeri gözden geçirerek değiştirebilir ve motivasyonunu artırabilir.

McCoach ve Siegle (2003a) öz düzenleme ve akademik başarının ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ablard ve Lipschultz (1998) başarı testinde ilk %3'e giren 222 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada öz düzenleme ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Muir-Broadbent (1995) gerçekleştirdiği araştırmada 101 katılımcıyı özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler olarak ayırmış ve daha sonra her iki grubu başarılı –başarısız olarak tekrar ikiye ayırmıştır. Bu şekilde dört grup elde eden araştırmacılar hem özel yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde öz düzenleme becerisinin akademik başarıyı etkilediğini ifade etmişlerdir. Pintrich ve DeGroot (1990) 8.sınıf fen sınıfı ve 7. sınıf İngilizce sınıfından 173 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada öz düzenlemenin akademik başarının en güçlü üç yordayıcısından birisi olduğunu belirtmektedir.

2.4.3. Motivasyon – hedef yönelimi (değerlendirmesi)

Motivasyon insan davranışını etkileyen önemli bir etmendir (Kian vd., 2014). Öğrencilerin başarı sağlamasında ve sağladıkları başarıda devamlılığın olması için motivasyonun sağlanması gerekmektedir (Pintrich ve Schunk,2002). Wigfield ve Eccles (2000) motivasyonu akademik başarının en önemli yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Düşük motivasyon akademik başarının düşmesine neden olabilmektedir (Peterson ve Colangelo, 1996; Reis ve McCoach, 2000; Whitmore, 1985).

Araştırmacılar motivasyonu genel olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayırmaktadır (Sansone ve Harackiewicz, 2000). Kendi kaderini tayin etme

teorisindeyse içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak ayrılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Kendi kaderini tayin teorisine göre içsel motivasyon bireyin içsel tatmin yaşamak için harekete geçmesidir. Araştırmacılar içsel motivasyonu sağlıklı motivasyon türü olarak tanımlamaktadır. Dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerse dış etmenlerle (ödül vs.) tatmin olmak için harekete geçmektedirler.

Hedef değerlendirmesi motivasyonun sağlanabilmesi için önceliklidir (McCoach ve Siegle, 2003a). Bireyler akademik görevlere daha fazla değer verdiklerinde yüksek başarıya ulaşabilirler. Değer vermeyen öğrenciler başarılı olmak için gerekli motivasyonu sağlayamaz ve çaba göstermezler (Pintrich ve DeGroot, 1990). Örneğin bir öğrenci matematik dersinde öğreneceği bilgilerin gereksiz olduğunu düşünüyorsa ya da “Bu günlük hayatta ne işimize yaracak?” diyorsa matematik dersi için verilen görevleri yerine getirmeyebilir. Oluşan inancın sonucunda çaba göstermediğinde ve yeterli motivasyonu sağlayamadığında akademik başarı olumsuz etkilenebilir. Hedef değerlendirmesi bu nedenle BDB’nin önemli yordayıcısından birisidir (Baslanti ve McCoach, 2006; McCoach ve Siegle, 2003a). Eccles ve Wigfield (1995) geliştirdikleri beklenti-değer teorisinde öğrencilerin başarılı ve motive olmasını üç faktörle açıklamışlardır. Bu faktörler içsel değer, kazanım değeri ve fayda değeridir. İçsel değer, bireyin göreve ne kadar ilgi duyduğudur. Kazanım değeri, bireyin görevi iyi yapmaya dair algılarını kapsamaktadır. Fayda değeri ise bireyin görevin sonunda elde edeceği kazanımın hayattaki ya da gelecekteki amaçlarına ne kadar katkı sağladığıdır.

McCoach ve Siegle (2003a) 178 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada BDB gösteren öğrencilerin hedef değerlemesinin yüksek başarılı öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Baslanti ve McCoach (2006), Boğaziçi Üniversitesinde gerçekleştirdikleri araştırmada benzer şekilde BDB gösteren öğrencilerin hedef değerlendirmesinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Matthews ve McBee (2007) 440 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada, Ritchotte vd., (2014) 156 ortaokul düzeyinde matematik sınıfında yer alan özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları araştırmada ve Suldo vd., (2008) 321 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada BDB’yle hedef değerlendirme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Callahan, Cunningham ve Plucker (1994) ortaokul düzeyinde özel yetenekli 5 kız öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada düşük başarı gösteren kız öğrencilerin başarıya daha düşük değer verdiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin motivasyonunu ve davranışlarını etkileyen bir etmen de süreçteki beklentileridir. Beklentilerin süreçte olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkileri de vardır. Steinmen vd., (2013) aşırı düzeyde olumsuz beklentinin anksiyetenin karakteristik bir özelliği olduğunu ifade etmektedir. Oettingen (2000) bireylerin karakteristik özelliklerinin beklentileri şekillendirebileceğini belirtmektedir. Bireyler iyimser (optimist) ya da kötümser (pesimist) olmalarına göre beklentilerini düzenlemektedirler. Özellikle beklentiler olumsuz olduğunda yetenekli kişiler tam potansiyellerine ulaşamazlar (Rosenthal, 1994). Olumsuz beklenti oluşturan öğrencilerin motivasyonu olumsuz etkilenebilmektedir. Çünkü öğrenci yapacağı davranışın sonucunu önceden beklediğinde ve beklenti olumsuz olduğunda aksi yönde hareket edebilir. Bunun temel nedeniyse davranışın gerçekleştirilmesi için sonucun birey için istenebilir olması gerekliliğidir (Oliver, 1974).

2.4.4. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kusursuza erişmeyi hedeflemektir. Mükemmeliyetçi insanlar hem kendilerinden hem de çevrelerinden kusursuza ulaşma yönünde çaba gösterilmesini bekleyebilirler. Mükemmeliyetçi insanların özelliği ise bu durumu hayatlarının belirli bir kısmında değil genelinde uygulamalarıdır (Frost vd., 1990; Flett vd., 2002). Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği ikiye ayırmaktadır. Olumlu (normal) mükemmeliyetçilikte bireyler yüksek standartlar belirler ve yüksek standartlarda çalışmaktan mutlu olurlar. Çalışırken meydana gelen hataları kabul eder ve performanslarını başarılı olarak değerlendirebilirler. Ancak olumsuz (nevrotik) mükemmeliyetçilikte bireyler yüksek standartlar belirlerken süreçte meydana gelen hataları kabul etmezler. Hatalara aşırı bir şekilde odaklanırlar. Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği bireyin kendine yönelik, başkasına yönelik ve başkaları tarafından belirlenen olmak üzere üçe ayırmışlardır. Bireyin kendine yönelik mükemmeliyetçiliği gerçek olmayan hedefler belirlemesi, kendisini aşırı bir şekilde eleştirmesi ve mükemmele ulaşmaya çalışması olarak açıklanabilir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik bireyin kendisi için belirlediği gerçekçi olmayan hedeflere çevresindeki insanların da ulaşmasını beklemek olarak değerlendirilebilir. Başkaları tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik ise bireyin çevresindeki kişilerin bireyden gerçekçi olmayan hedefleri başarmasını beklemesi ve etrafındaki kişilerce fazla eleştirildiğini düşünmesidir.

Özel yetenekli bireyler normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla mükemmeliyetçilik gösterebilirler (Roberts ve Lovett, 1994; Schuler, 1997; Schuler, 2002). Silverman (1993) özel yetenekli bireylerde daha fazla mükemmeliyetçilik davranışı görülmesinin nedenini yüksek potansiyele bağlamaktadır. Özel yetenekli çocukların sahip oldukları yüksek potansiyellerine paralel olarak yüksek standartlar oluşturmalarının ve belirlenen standartlara ulaşmak için çaba göstermelerinin normal olduğunu belirtmektedir. Madigan'a (2019) göre akademik olarak yüksek standartlar belirleyen mükemmeliyetçi bireyler daha fazla sebat göstererek verilen görevlere daha fazla zaman ayırırlar. Böylece akademik başarılarının olumlu etkileneceğini belirtmektedir. Hamachek (1978) bireyin olumlu mükemmeliyetçilik geliştirmesi durumunda bireyin yüksek standartlarda çalışmaktan mutlu olacağını belirtmektedir.

Olumlu mükemmeliyetçiliğin dışında bireyin olumsuz mükemmeliyetçilik geliştirmesi performansını olumsuz etkileyecektir. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde aileler önemli bir faktördür. Burka ve Yuan (2007) ailelerin yüksek standartlar belirlediğinde özel yetenekli çocukların erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmiştir. Ailelerin çocuklarını eleştirdiğinde ve aşırı beklenti içine girdiğinde çocuklarda mükemmeliyetçilik davranışı ortaya çıkarabilmektedir. (Frost vd., 1990). Kenney-Benson ve Pomerantz (2005) ise ailelerin çocukları üzerinde sıkı bir şekilde denetim uygulamasının mükemmeliyetçiliğe neden olduğunu ifade etmektedir. Altun ve Yazıcı (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada olumsuz mükemmeliyetçilikle akademik başarı arasında negatif ilişki bulmuşlardır.

2.5. Beklenenden Düşük Başarıyı Etkileyen Aile Kaynaklı Nedenler

Özel yetenekli bir öğrencinin potansiyelini tam anlamıyla ortaya koyabilmesi için uygun aile ortamına ihtiyacı olabilir. Keith ve Lichtman (1992) bütün öğrenci gruplarında başarının kaynağında benzer aile profilleri olduğunu belirtmiştir. Başarılı öğrencilerin ailelerinde aile rolleri belli ve ilişkiler iyi tanımlanmış bir yapıda olmaktadır. BDB gösteren öğrencilerin aile yapıları incelendiğinde sorunlar olduğu görülmektedir. Aile ortamından kaynaklanan sorunlar özel yetenekli öğrencileri düşük başarıya götürebilir. Aile içinde doğru yönlendirmeyen, okul ve akademik başarı açısından net olmayan aileler düşük başarıya neden olabilir (Rimm ve Lowe, 1988). Rimm ve Lowe (1988) ayrıca ailelerin uygun model olmayarak ve başarı kavramı hakkında net bir tutum ortaya koymayarak öğrencilerin düşük başarılı olmalarına neden olabileceğini belirtmektedir.

Uygun ve net bir başarı kavramının olması ve çocuğun bunu benimsemesi başarıya ulaşması açısından önemlidir. BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin aileleri ile ilgili Rimm (1986) aile içi iletişimin eksik olduğunu ve aile bireyleri arasında uyum sorunu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aile içinde çocuğu teşvik edici ve destekleyici ortam net bir şekilde yoktur (Gurman, 1970). Böyle ortamlarda çocuk ve aile arasında çatışmacı ve muhalefet ortamı oluşmaktadır (Colangelo ve Dettman, 1983). Bricklin ve Bricklin (1967) BDB gösteren öğrencilerin bazen sadece ailelerini cezalandırmak için düşük performans göstererek düşük başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle başarıyı önemli bir değer olarak gören ailelerde çocukların ebeveynlerindeki bu zayıf yanı kullanmaları daha olasıdır. Ailelerin eğitime katılımı, çocuklarından beklentileri ve sosyoekonomik düzeyleri çocuklarının başarılarını etkileyebilmektedir.

2.5.1. Aile katılımı

Ailelerin çocuklarının eğitime katılım göstermeleri çocuklarının akademik başarısına olumlu katkı sağlamaktadır. Ailelerin eğitime katılımını tanımlamak önemlidir. Aile katılımı; ailenin eğitim inançlarını, başarı beklentilerini, çocuklarının başarılarını artırmak için evde ya da okulda yaptıkları davranışları kapsamaktadır. Araştırmalar genellikle aile katılımını okul ve ev olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Okul temelli katılım okuldaki aile etkinliklerini kapsarken (gönüllü çalışma, öğretmen-veli görüşmeleri vs.) ev temelli katılımlar ailenin ev içindeki eğitsel desteklerini kapsamaktadır (ödev yardımı, öğrenme desteği vs.) (Seginer, 2006). Epstein (1987) katılımı dört başlıkta değerlendirmiştir. Bunlar, ailenin temel yükümlülükleri, okul-aile iletişimi, okulda ailelerin katılımı ve evdeki öğrenme ortamlarına katılımıdır. Daha sonra Epstein (1992,1994) ailelerin eğitime katılımlarını genişleterek 6 başlıkta açıklamıştır. Bunlar; ailelere çocuk yetiştirme konusunda yardımcı olma, okul-aile iletişimi, okuldaki gönüllü etkinliklere katılım, evde öğrenme ortamlarına dahil olma, okulda karar verme sürecine dahil olma ve okul-toplum iş birliğine dahil olmasıdır. Ailelerin okulda ya da evde eğitime katılım süreçleri akademik sosyalleşme olarak adlandırılabilir. Bu süreçte çocukla karşılıklı olarak akademik beklentiler, gelecekteki meslek ya da öğrenme stratejileri üzerine iletişim kurulabilir (Hill ve Tyson, 2009). Katılım süreci bir sosyalleşme süreci olduğu için eğitime katılım noktasında ebeveynlerin istemesi oldukça önemlidir. Anderson ve Minke (2007) gerçekleştirdikleri araştırmada ailelerin eğitime katılım kararı alma noktasında öğretmenlerden ve okuldan gelen davetlerin ailelerin sahip

olduğu kaynaklardan ve yeterli duygusundan bile önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmen ve okullara büyük rol düşmesine rağmen Barnyak ve McNelly (2009) 92 öğretmen ve 7 yönetici ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin aile katılımının akademik başarıyı artırdığına dair güçlü inanışları olduğunu ancak uygulama noktasına gelindiğinde inançlarla örtüşen bir şekilde hareket etmediklerini belirtmektedir.

Aile katılımının erken yaşlarda başlayarak boylamsal olarak sağlanması etkili olmaktadır. Brown ve Madhere (1996) 1394 öğrenci arasından rastgele seçilen öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin başarı şansını en çok artıran etmenin ailelerin erken dönemde eğitime katılım göstermeleri ve bu sürecin lise ya da sonraki sürece kadar devam ettirmesi olarak belirtmektedir. Olumlu bir şekilde aile katılımının sağlanması öğrencinin akademik başarıya artırmasına destek sağlayacaktır. Fehrmann, Keith ve Reimers (1987) yaptıkları çalışmada ailelerin katılımının akademik notları üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ailelerin eğitime katılmasıyla çocukların ödevlere harcadıkları zamanın arttığını ve bu durumda notları olumlu etkilediğini belirtmektedir. Griffith (1996) 42 okulda yaptığı araştırmada ailelerin eğitime katılımlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca bu artışın okul özelliklerinden, öğrenci nüfusundan, sosyoekonomik durum ve ırk ya da etnik yapıdan büyük ölçüde etkilenmediğini belirtmektedir. Keith ve Lichtman (1994) 1714 8. sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmada, aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmektedir. Aile katılımıyla artan akademik başarı tek bir alanla kısıtlı kalmayıp farklı akademik alanlarda da etkisini göstermektedir. Keith vd., (1993) ulusal veri tabanını kullanarak 21,814 8. sınıf öğrencilerinin verilerini kullanarak araştırma yapmışlardır. Gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda göre aile katılımı öğrencilerin başarılarını artırmaktadır. Üstelik bu artış bütün akademik alanlarda olmaktadır. Araştırmacılar bu durumun nedenini ebeveynlerin çocuklarının ödevlerini tamamlama oranlarını artırmasına bağlamaktadır. Akademik başarı ve aile katılımı arasındaki ilişkinin büyüklüğünü Abd-El-Fattah (2006) 275 öğrenciyle yaptığı araştırmada açıklamaktadır. Araştırmacılara göre öğrenci başarısını en iyi yordayan değişken ailen katılımıdır. Adamski, Fraser ve Peiro (2013) 223 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada aile katılımının öğrenci algıları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar ailelerin eğitime katılımının öğrencilerin okula dair tutumları üzerinde sınıf ortamından daha etkili olduğunu belirtmektedir. Altschul (2011)

1609 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada aile katılımının farklı boyutlarının etkisini incelemiştir. Öğrencilerin başarısını en çok artıran etmenin ailelerin ev ortamında eğitime katılımları olduğunu belirtmektedir. Okul etkinliklerine ailelerin katılımlarının öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi olmadığını belirtmektedir. Ayrıca akademik başarı üzerinde çocukları için yaptıkları ekonomik harcamaların, zaman harcadıkları durumlara göre daha çok etkili olmaktadır. Campell ve Verna (2007) 2866 aile ve 10026 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada yüksek başarılı öğrencilerin ev ortamında akademik ev iklimi olduğunu belirtmektedir. Akademik ev ikliminde okul temelli öğrenme ve okula paralellik gösterme önemlidir. Eğitime aile katılımının akademik başarıya katkısının yanında sosyal-duygusal gelişime de olumlu katkılar sağlamaktadır. Domina (2005) Ulusal Boylamsal Gençlik Araştırması verilerinden 1979 öğrencinin verisiyle gerçekleştirdiği araştırmada aile katılımının tek başına öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamadığını ancak problem davranışları azaltacağını belirtmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde aile katılımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ancak süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz atmosfere dikkat edilmesi önemlidir. Dumont vd., (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada 1270 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırmacılar ödev sürecinde çocuk ile aile arasında yaşanan çatışmaların akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmacılar yaşanan çatışmaların öğrencinin akademik benlik algısını ve okula yönelik tutumlarını da olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Cooper, Lindsay ve Nye (2000) 709 aileyle çocuklarının ödevlerine yardım etme üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmacılar katılımcıların yarısından fazlasının gerekli olmadığında dahi çocuklarının ödevlerine yardım ettiğini belirtmektedir. Bunun nedeniye çocuklarının konuyu anlamalarını artırmak olarak belirtmektedirler. Ailelerin üçte ikisinin ise çocuklarının gelişimini etkileyecek şekilde ödevlerine yardımcı olduklarını ifade etmektedirler. Araştırmaya göre ailelerin %40'ı ev ödevlerini daha zor bir hale getirmektedir. Rimm ve Lowe (1988) 22 özel yetenekli öğrenci ve onların aileleriyle gerçekleştirdiği araştırmada ailelerin aşırı düzeyde dikkat göstermesi durumunda çocuğun erken yaşta yetişkin statüsü edinebileceğini ve gösterilen dikkate bağımlı hale gelebileceğini belirtmektedir. Bu durum çocuğun özerklik yapısına zarar verebilir. Ancak araştırmacılara göre başarılı öğrencilerin ev ödevlerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Patall, Cooper ve Robinson'un (2008) belirttiği gibi ailelerin ödevlere yardımcı olmasının farklı boyutlarının ve miktarının birbirinden

ayrılması önemlidir. Ailelerin yaklaşımı ve miktarı doğru yapamaması durumunda olumsuz etkiler ortaya çıkacaktır.

Aileler çocuklarının gelişim dönemlerine göre aile katılımı göstermeleri de oldukça önemlidir. Hill ve Tyson (2009) ve Pattal ve arkadaşları (2008) aile katılımının erken ergenlik dönemindeki çocuklarda özerklik algısını olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Pattal ve arkadaşları (2008) önceki dönemde ya da sonraki dönemde böyle bir zararın olmadığını da belirtirken, Hill ve Tyson (2009) bu dönemlerdeki çocuklarda ödevlerine yardımcı olmak yerine akademik beklentilerini doğru bir şekilde çocuğa aktarmanın gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi aile katılımında düzeyi doğru ayarlamak önemli olduğu kadar süreci çocuğa aktarabilmekte önemlidir. Çünkü aile katılımını çocuklar kendilerini kontrol ediliyor gibi algılama eğilimi gösterebilirler (Barge ve Loges, 2003).

BDB gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde de ailelerin doğru katılım göstermemelerinin BDB olasılığını artırdığı görülmektedir. Gillar-Corbi vd. (2019) 164'ü özel yetenekli olan 1400 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada özel yetenekli ve düşük başarı gösteren öğrencilerin ebeveyn desteklerini daha az hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak özel yetenekli başarılı öğrenciler ve özel yetenekli düşük başarı gösteren öğrenciler arasında hissedilen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Emerick (1992) yaşları 14-20 arasında olan 10 tane BDB gösteren özel yetenekli öğrenciyle araştırma yapmıştır. Araştırmalarının sonucuna ailelerin eğitim sürecine dâhil olmaları gerektiğini ve çocuklarının ihtiyaçlarını belirlemede önemli olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveyn desteği sağlandığında özel yetenekli öğrencilerde BDB'nin azalacağını ifade etmişlerdir. McCall, Beach ve Lau (2000) 1.sınıftan 6. Sınıfa kadar olan öğrencilerle araştırma yapmışlardır. 1 ve 2. sınıflarda 168 öğrenciden 24'ü, 3 ve 4. sınıflardan 186 öğrenciden 41' son olarak 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden 217 öğrenciden 52'si BDB'li öğrencilerdir. Araştırmanın sonucunda göre BDB gösteren öğrencilerin aileleri çocuklarını daha az desteklemektedirler. Ayrıca disiplin uygulamalarında daha katı bir tutum sergilemektedirler. Jeon ve Feldhunsen (1993) araştırmalarında farklı kültürlerin BDB'ye etkisini incelemişlerdir. Araştırmada 28 Koreli öğretmen ve 70 Koreli aile ile 18 Amerikalı öğretmen ve 110 Amerikalı aileden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan aileler özel yetenekli çocuklara sahip ve öğretmenler merkezlerde özel yetenekli öğrencilere eğitim vermektedirler. Araştırmacılar araştırmanın sonucunda çocukların başarılı olabilmesi için ailelerin eğitime karşı olumlu

tutuma sahip olmaları ve başarı için çocuklarını teşvik etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Kültürel farklılık açısından incelediklerindeyse başarısızlığın nedenlerinin kültürlerde farklı olabileceğini belirlemişlerdir. Örneğin; Amerikalı aileler çocuklarının düşük başarı göstermelerinde olumsuz aile ortamının önemli bir faktör olduğunu belirtirken Koreli ailelere göre önemli bir faktör değildir.

2.5.2. Aile beklentisi

Aile katılımında bahsedildiği gibi ailelerin beklentisi katılımın bir parçası olarak değerlendirilebilir. Wilder (2014) aile beklentileriyle öğrencinin akademik başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Wilder aile beklentilerinin okul, öğretmen, ders ve genel eğitim sistemine dair tutumlardan oluştuğunu belirtmekte ve çocukların aileleriyle benzer tutum ve inanç sistemine sahip olma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ablard (1996) özel yetenekli çocukların aileleriyle araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 547 anne ve 547 baba katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre anneler başarı konusunda içsel standartlara önem verirken babaların dışsal standartlara önem vermektedir. Burada içsel standartlar öğrenciye göre belirlenen akademik başarı standardını, bireysel öneme sahip ve öğrencinin bireysel tatminini önemseyen standartları temsil etmektedir. Dışsal standartlar başkaları tarafından üst düzey olarak tanımlanan veya akranlarına göre üstün kabul edilen standartları temsil etmektedir. Görüldüğü üzere anne ya da babaların belirlediği standartlar farklılık gösterebilir. Oluşan bu farklılık da özel yetenekli öğrencinin bakış açısının etkileyebilir. Ablard ve Parker (1997) gerçekleştirdikleri araştırmada ailelerin beklentilerinin özel yetenekli öğrencileri nasıl etkilediklerini araştırmışlardır. 127 özel yetenekli çocuğun ailesiyle gerçekleştirilen araştırmada ailelerin çocuklarından beklentilerinin öğrenme hedefli mi yoksa performans hedefli mi olup olmadığı incelenerek çocukların geliştirdiği mükemmeliyetçilikle ilişkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonucu performans hedefli beklenti içerisinde olan ailelerin çocukları daha fazla olumsuz mükemmeliyetçilik geliştirebildiğini göstermektedir. Hebert, Pagani ve Hammond (2009) 10 özel yetenekli erkek öğrencinin babası ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre babalar oğulları için yüksek standartlar belirlemekte ve oğulları başarılı olduklarında kendilerini de başarılı hissetmektedirler.

Chan ve Gregory (2009) 59 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada ailelerin yüksek başarı ve not beklediklerinde öğrencilerin notlarının yükseldiğini belirtmektedir.

Froiland ve Davison (2014) Ulusal Hane Halkı Eğitim Anketleri verilerini kullanarak 2591 kişi ile araştırma yapmışlardır. Araştırmaları sonucunda aile beklentilerinin uzun vadeli eğitim konusunda önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar aile beklentilerinin sosyoekonomik düzey, etnik köken ya da aile yapısından (tek-çift ebeveyn) daha etkili bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca çift ebeveynli ailelerin beklentilerinin tek ebeveynli ailelere göre daha yüksek olduğunu söylemektedirler. Yang ve Zhao (2020) Çin Eğitimi Panel Anketi verilerini kullanarak 112 okul ve 438 sınıftan topladığı verilerle araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar ihmalkâr ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin az olduğunu belirtmekte ve ebeveyn çocuk iletişimi artırarak beklentilerini uygun bir düzeye çıkarmaları gerektiğini ifade etmektedir. Rimm ve Lowe'a (1988) göre benzer şekilde ailelerin memnuniyetlerini ve beklentilerini çocuklarına sağlıklı bir iletişimle aktarmaları gerekmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar aile beklentilerinin düşük olmaması gerektiğini, uygun düzeyde ya da yüksek tutmanın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak Yang ve Zhao'nun (2020) belirttiği gibi aile çocuk arasındaki günlük iletişimin sağlıklı ve uygun seviyede olması önemlidir. Ferrari ve Diaz-Morales (2007) ve Pychyl ve arkadaşları (2002) mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilebilecek beklentinin, kınamanın ya da onaylamamanın olumsuz etkileyerek çocukta erteleme davranışına neden olabileceğini belirtmektedir. Frost, Lahart ve Rosenblat'de (1991) aşırı yüksek beklentinin çocukların benlik algısını düşürebileceğini söylemektedir. Rimm ve Lowe (1988) benzer şekilde 22 özel yetenekli öğrencinin ailesiyle gerçekleştirdiği araştırmaya göre ailelerin makul düzeyde standartlar belirlemesi başarı için önemlidir.

Hattie (2009) 716 araştırmayı inceleyerek meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda Hattie aile beklentisi ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ailenin çocuğuyla ödev ya da çocuğunun okuldaki gelişimiyle ilgili çocukla kurulan iletişimde akademik başarıyla orta düzeyde bir ilişkisi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucuysa ailelerin çocuk üzerindeki kontrolü fazla artırmanın (TV izleme kontrolü vs.) akademik başarıyla çok az ilişkisi olduğudur. Bricklin ve Bricklin'de (1967) benzer şekilde anne ve babanın ev ortamında çok etkin olması ve çocuğa karşı aşırı koruyucu davranması da BDB'yi tetikleyebilmektedir. Çünkü çocuklar bağımsız olarak bir işi başarılı bir şekilde yerine getiremeyeceğine inanmaya başlar ve yeterlilik, sorumluluk ya da kendini gerçekleştirme

gibi becerilerini geliştiremez. Olumsuz ebeveyn tutumları çocukları olumsuz etkilediği gibi ebeveynlerin benimsedikleri ebeveynlik tarzlarının tutarsız olması da çocukları olumsuz etkileyebilmektedir. Rimm ve Lowe (1988) ailelerin hangi ebeveynlik tarzını benimsediğinden daha çok tutarlı ebeveyn tarzları olmasının daha önemli olduğunu belirtmektedir. Ebeveyn tutumlarının başarıya etkisini inceleyen Metcalf ve Gaier (1987) 87 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada ailelerin çocuklarını akademik başarı için baskı yapmasının ya da zorlamasının BDB'yi artırdığını ifade etmişlerdir. BDB'nin artmasının nedeniyse ailelere karşı oluşan öfke, kızgınlık ve isyan duygusu olarak açıklamışlardır.

Reis vd., (1995) 35 yetişkinle yaptıkları araştırmada katılımcıların 17'si eğitim hayatında BDB gösteren kişilerden oluşmuştur. Araştırmacılar araştırma sonucunda, aile beklentisi arttığında akademik başarının arttığını belirtmişlerdir. Aile beklentisi ve buna bağlı olarak aile rehberliği azaldığında, BDB'nin artabileceğini ifade etmişlerdir. Anderson (1965) 19 BDB'li ve 19 yüksek başarılı olmak üzere 38 öğrenciyle yaptığı araştırmada, yüksek başarılı öğrencilerin ailelerinin çocuklarının geleceği için daha çok teknik ve profesyonel alanlar seçerken, düşük başarılı öğrencilerin ailelerinin her duruma razı olduğunu ifade etmektedir.

2.5.3. Sosyo ekonomik durum

Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin yüksek olması çocuklarına uygun eğitim ortamlarını sağlayabilmesi için önemli bir değişkendir. Sosyo ekonomik düzeyi yüksek aileler aile katılımı konusunda daha istekli olabilmektedir (Crane,1996). Bu profildeki ailelerin kendi geçmişlerinde eğitim sisteminden faydalananarak sosyo ekonomik düzeylerini artırdıkları için çocukları için de aynı şeyleri isteyebilmektedir (Portes ve MacLeod, 1996). Ayrıca eğitim sistemine olan bu aşinalıkları aileleri okulla kurulan iletişimde öğretmenlerin ilgisini çekme konusunda avantajlı bir duruma getirmektedir (Park ve Holloway, 2013). Sosyo ekonomik düzeyin artmasıyla birlikte ailelerin çocuklarını desteklemek için gerekli eğitsel ortam sağlayacak harcamaları yapabilmektedir (Stevenson ve Stigler, 1992). Bazı durumlardaysa aileler çocuklarına daha iyi bir gelecek hazırlamak ve iyi örnek olabilmek için sosyo ekonomik düzeylerini artırabilir. Böyle düşünen aileler daha yüksek statüde mesleklere erişmek isterler. Böylece çocuklarına iyi bir örnek olurlar. Aynı zamanda okulla ilgili konularda daha istekli olabilmektedirler (Grayson,1999). Aile yapısı (tek ebeveyn-çift ebeveyn)

düşünüldüğündeyse üst sosyo ekonomik düzeydeki aileler büyük olasılıkla çift ebeveynli ailelerdir. Çift ebeveynli ailelerdeyse aile katılımına daha fazla zaman ayırabilmektedir (Jeynes 2002). Ancak Türkiye’deki sosyal yapı düşünüldüğünde sosyo-ekonomik düzeyin artmasına paralel olarak boşanma sayıları artmakta (Eyce, 2002) ve tek ebeveyn yapısı daha fazla görülmektedir.

Arnold vd., (2008) 163 öğrencinin ailesi ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada ailelerin sosyo ekonomik durumunun ailelerin eğitime katılımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Altschul’da (2011) göre ailelerin çocuklarına harcadıkları para harcadıkları zamandan daha fazla akademik başarıyı artırmaktadır. Bu durum ailelerin sosyo ekonomik düzeyi arttıkça çocuklarının başarısının artması şeklinde de yorumlanabilir. Domina (2005) gerçekleştirdiği araştırmada düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin aile katılımının yüksek düzeydeki ailelere göre daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Zhang ve arkadaşları (2020) 815 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada sosyoekonomik durumun akademik başarıyı artırdığını belirtmektedir. Ayrıca sosyo ekonomik durumun yüksek olması ailelerin eğitime katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Robinson vd. (1998) 154 aileyle araştırma gerçekleştirmişlerdir. Ailelerin çocukları Head Start Programına devam etmektedir. Araştırmacılar programdaki öğrencilerin %3’lük dilimde yer almasından dolayı öğrencileri özel yetenekli olarak tanımlamışlardır. Araştırmanın sonucunda yüksek başarı gösteren öğrencilerin ailelerinin diğer gruptaki öğrencilerin ailelerine göre daha yüksek gelire ve daha yüksek eğitim düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Adelodun (2013) 4 farklı okuldan 100 BDB gösteren özel yetenekli öğrenciyle araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar araştırmanın sonucunda BDB gösteren öğrencilerin ailelerin daha düşük gelire sahip olsa da yüksek gelirli ailelerle aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sonucunda dikkat edilmesi gereken nokta sadece BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi kendi içinde incelenmiştir. Başarılı öğrenciler ve aileleri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri düştüğünde, yaşanan durum düşük başarıya neden olabilmektedir. Ford (1994) yoksulluğun başarının düşmesini tetiklediğini belirtmiştir. Maslow’un (1943) belirttiği gibi ilk iki basamakta fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik yer almaktadır. Ailelerin ekonomik olarak yoksullaşması öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme yolunda büyük bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

2.6. Beklenenden Düşük Başarıyı Etkileyen Okul Kaynaklı Nedenler

BDB'ye neden olan okul kaynaklı nedenleri eğitim programı, öğretmen ve akran kaynaklı olmak üzere üç alt başlıkta incelenebilir.

2.6.1. Eğitim programı kaynaklı nedenler

Gallagher (2004) okulların akademik başarıdaki varyansın %25'ine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle BDB kavramı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda okul önemli bir yer tutmaktadır. Batdal-Karaduman (2013) okulu özel yetenekli öğrenciler açısından BDB'nin daha net bir şekilde görüldüğü yer olarak tanımlamaktadır. Özel yetenekli öğrenciler okul hayatına başlamadan önce ilkökul programının %40-50 kadarını bildikleri düşünülmektedir (Reis vd., 1993). Bu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olarak okula başlamaları okulda sorun yaşamalarına neden olabilir. Okulda eğitim programından sıkıldıklarında ya da düzeylerine paralel olarak yeterli derecede zorlanmadıklarında başarılarının düştüğü görülmektedir (Whitmore, 1980; Robertson, 1991; Reis ve Renzulli, 2010). Reis ve Westberg (1994) zorlayıcı olmayan eğitim programı özel yeteneklilerin okul hayatlarındaki en büyük sorunlardan birisi olarak tanımlamaktadır. Redding (1990) öğrencilerin öğrenme stilleri ile içerik arasındaki uyumsuzluklar giderilmediği sürece ya da öğrencileri için cesaretlendirici bir ortam sağlamadığında başarının düşeceğini belirtmiştir.

2.6.2. Öğretmen kaynaklı nedenler

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları da öğrencilerin BDB göstermesinde önemli bir etmendir (McCoach ve Siegle, 2001; Nolen, 2003). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları öğrencilerin BDB göstermesinin bir yordayıcısı olabilmektedir (Matthews ve McBee, 2007; McCoach ve Siegle, 2003b; Rimm, 1995). Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumları kadar öğretmenin sahip olduğu karakterinden de kaynaklanabilir (Peters, Grager-Loidl, ve Supplee, 2000). Fine (1967) gerçekleştirdiği araştırmada özel yetenekli öğrencilerin katı ve anlayış göstermeyen öğretmenlere karşı sorun yaşadıklarını belirtmektedir. McCoach ve Siegle (2003) lise düzeyinde yaptıkları araştırmada BDB gösteren öğrencilerin öğretmenlere karşı daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmektedir. Ritchotte vd., (2014) ortaokul düzeyinde

gerçekleştirdikleri çalışmada BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin diğer özel yetenekli öğrencilere göre 2.9 kat daha fazla öğretmene karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentisi de öğrenci performansını etkileyebilmektedir. Pirozzo'ya (1982) göre öğretmenler düşük beklenti içine girdiğinde özel yetenekli öğrencilerin performanslarının düşmesine neden olabilmektedir. Düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrenciler için akademik başarı akran ilişkilerinden daha önemsiz bir hale gelmeye başlayacaktır. Birbirini tetikleyen bu durumda özel yetenekli öğrenciler akranları tarafından düşük başarıya teşvik edilecektir (Rimm, 1995).

Özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermesinde sorgulanan bir diğer etmen öğretmenlerin yeterli düzeyleridir. Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini tam olarak bilemeyebilir ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayabilir (Davis ve Rimm, 1998; Ford, 1996). Öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu gibi bazı öğretmenlerin yanlış inanışları olabilmektedir. Barger (2009) öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin kendi başlarına başaracaklarına inanabileceklerini düşündüklerini belirtmekte ve bu yüzden özel yetenekli öğrencilere yeterli desteği sağlamadıklarını ifade etmektedir. Peterson (2001) çalışmasında öğretmenlerin öğrenci ürünlerine dönüt vermeleri gereken noktalarda tepkisiz kalabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenler okul içerisinde öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyecek şekilde davranabilmektedir. Öğretmenin aşırı kontrolcü olması, öğretim yöntem ve tekniklerinin tek düze olması, öğrenciyi birey olarak ciddiye almaması, öğrenciyle iletişiminin iyi olmaması bu davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Kearney vd., 1991). Williams ve Williams (2011) benzer şekilde öğretmenin öğrenciyi başarısız olarak etiketlemesinin, öğretmenin bakışındaki ya da ses tonundaki sorunların, başarılı öğrencilerle daha fazla ilgilenmesinin veya başarısız öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesinin öğrencilerde motivasyonu düşürebileceğini ifade etmiştir.

2.6.3. Akran kaynaklı nedenler

Öğrencilerin okul sürecinde yaşadıkları sorunlar kadar eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları ortam değişiklikleri de BDB'ye neden olabilmektedir. Öğrenci yeteneği doğrultusunda bir gruplamaya dâhil edilip özel bir sınıfa dâhil olduğunda beklemediği rekabetçi ortam görüp kendisini ortamdan soyutlayabilir (Krissman, 1989; Whitmore, 1986). BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler sıklıkla akran baskısına da değinmektedir

(Reis ve McCoach, 2000). Rimm (2003) özel yetenekli öğrencilerin sınıflarda yeteneklerinin kısılanılabileceğini belirtmektedir. Yaşanan durumun var olan yeteneği küçümsemeye ve alaya alınmasına neden olabileceğini ifade etmektedir. Benzeri ya da farklı nedenlerde öğrenciler akranlarından soyutlanarak yalnız kaldığında akademik başarı performansı olumsuz etkilenebilir (Mandel ve Marcus, 1995).

Okul ortamında var olan, öğretmen ve eğitim programına ilişkin sorunlar ortak bir dille ifade edilmektedir. Ancak BDB'nin gerçekleşmesinde bu sorunlarla öğrencilerin karakteristik özelliklerinin bileşimi neden olabilmektedir. Bu nedenle okul içi gerçekleştirilecek müdahale yapılarında öğretmen ve eğitim programı yapıları kadar öğrencilerin bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak uygun stratejiler geliştirilmelidir.

2.7.Beklenenden Düşük Başarı Gösteren Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Müdahale Yolları

BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere müdahale yaklaşımları genel olarak eğitsel müdahaleler, psikolojik danışmanlık ya da ikisinin bir bileşimi olarak değerlendirilebilir. Eğitsel müdahaleler genel olarak eğitim programı değişiklikleri, yarı – tam zamanlı gruplamalar, öğrenme stratejilerinin öğretimi ve akademik benlik algılarına yönelik çalışmalardır. Psikolojik danışmanlık çalışmaları ise motivasyon, zorbalık, endişe, düşük öz yeterlik, sosyal – duygusal sorunları tespit etme ve bunlara müdahale etmeye odaklanmaktadır (Butler-Por, 1993; Dowdall ve Colangelo, 1982; Steenbergen – Hu, Olzewski-Kubilius, 2020).

Weiner (1992) BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere müdahaleyi dört farklı kategoride açıklamıştır. İlk olarak öğrenciye yönelik eksik ödül sistemlerini güçlendirmek; ikinci olarak öğrencide var olan bilişsel ve duygusal yükleri en aza indirmek; üçüncüsü eğitim sürecinde öğrenciye uygun olmayan yapıları düzenlemek ve boşlukları doldurmak; son olarak öğrencinin pasif – saldırgan eğilimlerini düzeltmeye çalışmak. Winer (1992) dört yapıyı açıkladıktan sonra görevlerden ikisini eğitimcilerin diğer ikisinin ise psikolojik danışmanların görevi olarak açıklamıştır. Psikolojik danışmanların görevi ödül sistemini güçlendirmek ve öğrencilerin pasif – saldırgan davranışlarını en aza indirmekken, eğitimcilerin görevi bilişsel engellerin ortadan kaldırılması ve eğitim sistemindeki boşlukların öğrenciye uygun olarak doldurulmasıdır. BDB gösteren öğrencilerde yaşanan durumun tersine çevrilebilmesi için öz düzenleme

becerilerinin geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Ziegler vd. (2012) öz düzenleme becerilerinin geliştirilebilmesi için yedi adımdan oluşan müdahale döngüsü önermişlerdir. Döngünün aşamaları şu şekildedir;

- Birey kendi öğrenmesini değerlendirerek bildiği ve bilmediği bilgileri fark etmelidir.
- Birey öğrenme hedeflerini kendine uygun bir şekilde belirlemelidir. İhtiyacına karar vererek öğrenmek istediği bilgileri belirlemelidir.
- Öğrenmek istediği bilgileri öğrenebilmek için uygun stratejileri belirlemelidir.
- Öğrenebilmek için belirlediği stratejileri kullanmalıdır.
- Stratejileri kullanırken kendisine uygunluğunu tekrar gözden geçirmelidir. Stratejileri değerlendirmelidir.
- Kendisine uygun olan stratejileri belirlemelidir. Uygun olmayan stratejileri kendisine uygun şekilde yeniden düzenlemelidir.
- Değerlendirme aşamasıdır. Birey hedeflediği öğrenmelere ulaşp ulaşmadığını değerlendirmelidir. Belirlediği stratejilerin hangilerinin işe yaradığını belirlemelidir.

Adımların döngüsel olduğu unutulmamalıdır. Sürecin öğrencilere öğretilmesi ve kendi kendilerine uygulayabilir düzeye gelmeleri önemlidir. Böylece öğrenciler öğrenme sürecini keyif alabilecekleri bir şekilde düzenleyebilecek ve öğrenmeyi verimli bir hale getirebileceklerdir.

Alanyazında BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere yönelik çalışmalarda müdahale çalışmalarının az olduğu görülmektedir (Reis ve McCoach, 2000). Az olan bu çalışmaların ise birbiri ile tutarsız ve etkililiklerinin yetersiz düzeyde olduğunu belirtilmektedir. Müdahale ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ilkökul düzeyinde daha da az çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmalar ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde yapılmıştır.

Bu çalışma ilkökul düzeyinde yapıldığı için alanyazında ilkökul düzeyinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlkokul düzeyinde Supplee (1990) yaptığı çalışmada yarı zamanlı bir eğitim programı geliştirmiştir. Geliştirilen programda öğrenci merkezli bir ortam oluşturarak ve öğrencilerin duygusal eğitimini de gözeterek etkili bir öğretim ortamı oluşturmaya çalışmıştır. Yaptığı müdahale kısmen başarılı olmuştur. Ancak Reis ve McCoach (2000) yapılan bu araştırmada elde edilen sonucun uzun vadeli olmadığını,

öğrencinin tekrar eski sınıf ortamına döndüğünde ne yapacağını belirsiz olacağını belirtmiştir. Bu nedenle yapılacak müdahalelerin daha uzun vadeli olabilmesi adına örgün eğitim sistemine bütünleşmiş bir şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir. Örgün eğitim sistemi içinde ilköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada Obergriesser ve Stoeger (2015) öğrencilere öz düzenleme becerisini öğretmişlerdir. Yaptıkları müdahalelerin sonucunda öğrencilerde öğrenme davranışı için olumlu geri dönüş almışlar ancak öz yeterlilik ve kaygı için olumlu bir sonuç elde edememişlerdir. Stoeger ve Ziegler (2005) matematik alanında yetenekli öğrencilerde BDB'ye müdahale üzerine çalışma yapmışlardır. İlköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada öz düzenleme becerisi çalışmışlar ve araştırmalarının sonucunda öz düzenleme becerisi öğretiminin BDB gösteren öğrenciler için uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak 1200 öğrenci içinden 36 öğrenci belirleyerek çalıştıkları için araştırmalarının daha büyük örneklemle yenilenerek daha güvenilir sonuç alınabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Fehrenbach (1993) makalesinde belirtmiş olduğu bir programa yönelik vaka çalışmasında 1988 yılında ilkokul düzeyinde BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere uygulanan bir programı açıklamaktadır. Uygulanan programda okul, aile ve öğrenci iş birliği amaçlanmıştır. Öğretmenler öğrencilere eğitsel müdahalede bulunurken okul rehber öğretmenleri ailelerle haftalık eğitimlerde bir araya gelmiştir. Öğrencinin gelişimi aile ile takip edilmiş ve gelişimini sağlayanlar aileleri tarafından ödüllendirilmiştir. Programın sonunda öğrencilerin ebeveynleri ile olan ilişkilerinde düzelmeler olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma alışkanlığı kazanan öğrencilerde benlik algılarının ve özgüvenlerinin arttığı rapor edilmiştir. Bennett-Rappell ve Northcote (2016) yedi yaşındaki iki çocuğa (1 kız, 1 erkek) yaratıcı yazma programı uygulamışlardır. Uyguladıkları program yarı zamanlı bir programdır. Araştırmalarının sonunda kız öğrencide özgüvenin, başarının ve sosyal olarak etkileşiminin arttığı belirtilmiştir. Erkek öğrencide ise özgüven artışı ve başarının arttığı belirtilmiştir. Genel olarak BDB gösteren özel yetenekli öğrencileri hem kişisel hem de akademik yönden olumlu etkileyen bir program olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde müdahalelerin oldukça yerel kaldığı, genelleştirme ve kıyas yapmaya çok fazla izin vermediği görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve verilerin analizine dair bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için yapılan uygulamalardan bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

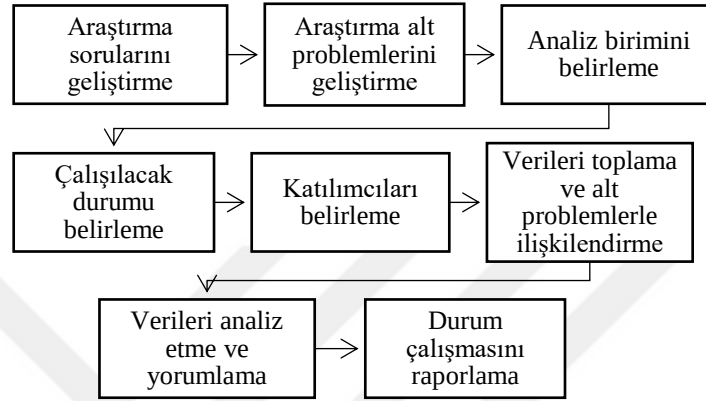
Bu araştırma ilköğretim 4. sınıf düzeyinde özel yetenekli öğrencilerinin BDB göstermesinin olası nedenlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerde BDB görülmesinin nedenlerini ayrıntılı ve derinlemesine incelenmek hedeflenmesi nedeniyle çalışmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Durum çalışması araştırmacının çoklu kaynaklar kullanarak (gözlem, görüşme, doküman, raporlar, görseller) sınırlandırılmış bir ya da birden fazla durumu derinlemesine incelenmesi ve betimlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Cresswell, 2007; McMillan, 2004; Merriam, 2013). Yin (2009) ise durum çalışmasını uygun şartların oluşması durumunda takip edilmesi gereken uygun bir seçenek olarak ifade etmektedir. Bu şartları, incelemeye söz konusu olan durumun güncel olması ve sınırlarının net bir şekilde bilinmemesi, “ne” ve “ne kadar” sorularını cevaplamak yerine “niçin” ve “nasıl” sorularının cevabına ihtiyaç duyulması ve araştırmacının belirlenen durum üzerindeki kontrol ve etkisinin sınırlı olduğu zaman dilimi olarak belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların durum çalışmasını farklı şekilde sınıflandırdığı görülmektedir. Bu farklılıklar araştırmaların amaç ve analiz birimlerindeki çeşitlilikten kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada Yin’in (2009) tanımı ve sınıflandırması dikkate alınmıştır. Çalışma keşfedici – iç içe geçmiş çoklu durum araştırması olarak desenlenmiştir. Yin’e göre (1994) keşfedici durum çalışmaları “ne” sorusunu cevaplamaktadır. Araştırmanın odağında toplanan verilerle araştırılan olgu keşfedilir. Araştırmanın sonucundaysa sonraki araştırmalar için öneriler oluşturulur. Gerçekleştirilen araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermelerinin nedenlerinin ne olduğu keşfedilmek istendiği için keşfedici durum çalışması olarak desenlenmiştir. İç içe geçmiş çoklu durum araştırmalarında birden fazla durum incelenmektedir. Ayrıca belirlenen durumların birden fazla analiz birimleri vardır. bu araştırmada da öğrencilerin farklı kurumlarda ve farklı sınıflarda eğitim görmeleri ve

katılımcılara yönelik verilerin toplanması için aile ve öğretmenlerin sürece dahil edilmesinden dolayı iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Durum çalışmaları gerçekleştirilirken belirli aşamaların izlenmesi gerekir. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği durum çalışması aşamaları takip edilmiştir (Bkz. Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Durum çalışmasında izlenen adımlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Araştırmada öncelikli olarak özel yeteneklilerde BDB kavramına ilişkin araştırma soruları belirlenmiştir. Belirlenen araştırma soruları doğrultusunda alt problemler oluşturulmuş ve araştırmanın analiz birimi özel yetenekliler sınıfı olarak belirlenmiştir. Çalışılacak durum ise özel yetenekliler sınıfında BDB gösteren özel yetenekli çocuklar olarak belirlenmiştir. Sürece katılımcıların belirlenmesi ile devam edilerek katılımcı ölçütleri tespit edilmiştir. Araştırma için uygun veri araçlarına karar verilerek, veri toplama araçları oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde daha sonra belirlenen veri toplama araçları ile gözlem, görüşme ve dokümanlarla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler alt problemlerle ilişkilendirilmiş ve veriler analiz edilmiştir. Son aşamadaysa araştırmanın raporu yazılmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı

Araştırma İstanbul'da bir özel okulun üç farklı kampüsünde gerçekleştirilmiştir. Okul özel yetenekliler için özel sınıflar oluşturmuş ve bu sınıflarda Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) belirlemiş olduğu program ve özel yetenekliler için geliştirilmiş program birlikte uygulanmaktadır. Özel yetenekliler için uygulanan programın geliştirilmesi sürecinde sınıf düzeyleri dikkate alınarak üst sınıflardan kazanım ve konu içerikleri transfer edilmiştir. Ayrıca MEB programında yer almayan kazanımlar programa

eklenmiştir. Farklı öğrenme teknikleri (SCAMPER, yaratıcı problem çözme, yaratıcı zıt düşünme, seçici problem çözme vs.) sürece dâhil edilerek etkinlikler yapılandırılmıştır. Bu anlamda hızlandırma ve zenginleştirmenin birlikte uygulandığı bir programdır. Özel yetenekli öğrenciler yasal olarak almaları gereken zorunlu derslerle birlikte özel yetenekli bireylere yönelik hazırlanan dersleri almaktadır. 4. sınıf düzeyinde olan katılımcıların Türkçe, matematik vs. gibi branş derslerine o dersin öğretmeni gelmektedir. Bu açıdan MEB'ten farklılaşmaktadır. Öğrencilerin akademik olarak değerlendirilmeleri yapılırken gözlem, dönem sonu ödevleri, süreç ya da performans değerlendirmelerinin yanında okul geneli çoktan seçmeli sınav kazanım ve konu tarama testleri de yapılmaktadır. Özellikle bu testlerin nesnel ve okul çapında olması okulun tercih edilmesinde önemli olmuştur.

3.3. Katılımcılar

3.3.1. Katılımcı Belirleme Süreci

Gerçekleştirilen araştırmada araştırmanın amacına uygun bir şekilde doğru katılımcıları belirleyebilmek için ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler aşağıda açıklanmıştır.

- *Katılımcının özel yetenek tanısı almış olması:* Araştırmanın kapsamında katılımcının geçerli ve güvenilir bir zekâ ölçeği ile özel yetenek tanısı alması gerekmektedir.
- *Katılımcının ek bir klinik tanısı olmaması:* Katılımcının akademik performansını olumsuz etkileyecek bir tanısı (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, görme-işitme engeli vs. olmaması gerekmektedir.
- *Katılımcının son iki yıl performansı incelendiğinde akademik başarısının düşük olması:* Katılımcının akademik performansı incelendiğinde BDB kabul edilebilmesi için belirli bir süre benzer performansı göstermesi gerekmektedir. Çünkü Rimm'in (1984) belirttiği gibi katılımcı sadece dönemsel olarak olumsuz bir dönem geçiriyor olabilir. Bu nedenle son iki yıllık performans dikkate alınarak dönemsel düşük performans ortaya koyan öğrenciler katılımcı havuzuna eklenmemiştir.
- *Ulaşılabilecek en küçük yaş düzeyine ulaşılması:* Araştırmada katılımcıların ulaşılabilir en küçük yaş düzeyinde olması hedeflenmiştir. Bu amaçla yukarıda bahsedilen iki yıl düşük performans kuralı dikkate alındığında öğrencilerin en küçük 3. sınıf düzeyinde olmaları gerektiğine karar verilmiştir.

- *BDB gösterilen derslerin belirlenmesi:* Katılımcıların belirlenmesi ve tamamının 3. sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşması üzerine yeni bir ölçüt belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirilebileceği dersleri belirlemek için kurumun yaptığı değerlendirme sınavları incelenmiştir. Kurum 1. ve 2. sınıf düzeyinde Türkçe ve matematik alanlarında değerlendirmeler yaptığı için öğrencilerin bu derslerdeki performansı dikkate alınmıştır.

- *Düşük akademik başarı ölçütleri:* Katılımcının nesnel bir şekilde akademik başarısının değerlendirilmesi önemlidir. Böylece öğretmenin yanlılığı ortadan kalkacak ve yansız bir şekilde katılımcının performansı değerlendirilecektir. Katılımcıların değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar özel yetenekli öğrencilerin ortalamasının 1 standart sapma altında, normal gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ise ortalamasının altında olmasına ölçüt olarak kabul edilmiştir.

- *Sınıf öğretmenlerinden katılımcıların sınıf içi performanslarına dair görüşlerin alınması:* Katılımcıların BDB kabul edilebilmesi için düşük performanslarını sadece değerlendirme araçlarında değil sınıf içi performanslarında da göstermeleri önemlidir. Örneğin; katılımcı çoktan seçmeli soruları yapamadığı için bu formattaki bir değerlendirmede düşük not alabilir. Bu nedenle sınıf öğretmeninden görüş alınarak düşük performansın kaynağının değerlendirme aracından kaynaklanmadığı belirlenmiş olur.

Araştırma sürecinde özel yetenekli öğrencisi olan okullar araştırılmıştır. Bu ölçütü sağlayan okullar tespit edildikten sonra öğrencileri değerlendirme sistemleri incelenmiştir. İlk olarak öğretmen yanlılığını ortadan kaldırmak için okul ya da sınıf geneline çoktan seçmeli testler uygulayan kurumlar araştırılmıştır. Öğretmen yanlılığını ortadan kaldıran ve okul geneli nesnel değerlendirme sistemi uygulayan bir özel okul belirlenerek iletişime geçilmiş ve okuldan araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Okul izininden sonra etik kurul ve MEB izinleri alınmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında ilkökul düzeyinde BDB gösteren özel yetenekli öğrencilere ulaşılmıştır. Son iki yıl BDB gösterme ölçütü de dikkate alınarak 3. ya da 4. sınıf öğrencileri arasından BDB gösteren öğrenciler belirlenmiştir. 4. sınıf düzeyinden de öğrencilerin belirlenmesinin nedeni ilk aşamada 3. sınıf düzeyinde BDB gösteren ve ölçütleri karşılayan yeterli öğrenci sayısına ulaşıp ulaşılamayacağının belirsiz olmasıdır. Belirlenen katılımcıların okul içi değerlendirmelerden aldıkları puanlar incelenmiş,

Türkçe ve matematik derslerinde BDB gösterdikleri belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ilkokul 1 ve 2. sınıflarda sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders değerlendirmeleri olmadığı için matematik ve Türkçe derslerinde BDB gösteren özel yetenekli öğrenciler seçilmiştir.

Türkçe ve matematik derslerinde aldıkları puanlarda özel yetenekliler grup ortalamasının 1 standart sapma altında ve aynı zamanda norm grupları ortalamasının da altında kalan 30 özel yetenekli öğrenci belirlenmiştir. 30 öğrenciden 17'si 3. sınıf öğrencisidir. 17 kişiden oluşan 3. sınıf öğrencilerinin araştırmanın devamı için yeterli bir sayı olduğuna karar verilerek sürece sadece 3. sınıf öğrencileriyle devam edilmiştir. 17 öğrenci için sınıf öğretmenlerinden görüşler istenmiştir. Öğretmenlerden görüşlerini yazarken öğrencinin akademik gelişimini, sınıf içindeki akademik performansını, diğer özel yetenekliler sınıflarıyla karşılaştırıldığında akademik performansını, normal sınıflarda karşılaştırıldığında akademik performansını ve özel yetenekliler sınıfına uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Sürecin sonunda ek tanısı olan öğrenciler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğretmen dönütleri de dikkate alınarak 5 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin ailelerine çalışma ve süreç hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmaya katılımı için izin alınmıştır. Katılımcılar 3. sınıf düzeyindeyken araştırmalara başlanmıştır ancak araştırma döneminde yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle okullar 2019-2020 eğitim öğretim döneminde kapanmış ve araştırmaya devam edilememiştir. Bir sonraki eğitim ve öğretim yılında okulların yüz yüze eğitime açılmasının ardından belirlenen katılımcılarla çalışmaya devam edilmiştir. Katılımcıların bu süreçte 4. sınıfa geçmeleri nedeniyle katılımcı belirleme 3. Sınıfta yapılmış araştırma ise 4. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.1. Alper

Alper 5 yaşında şu an devam ettiği okulun anaokulunda eğitim görmekteyken kurumun yönlendirmesiyle özel yetenek tanısı almıştır. Alper uygulanan WISC-R testi sonucunda 127 zekâ puanı elde etmiştir. Performans puanı 116 ve sözel puanı 133 olarak hesaplanmıştır Alper'in ilkokul 1 ve 2. sınıfta girmiş olduğu Türkçe ve matematik değerlendirme sınavları incelendiğinde matematik dersinde toplam 9 değerlendirme yapılmış bu değerlendirmelerin 6 tanesinde BDB gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe dersindeyse toplam 8 değerlendirme yapılmış ve 7 tanesinde BDB gösterdiği belirlenmiştir.

Alper okula servisle gidip gelmektedir. Okul dışında bir futbol kulübünde lisanslı futbolcudur. Gelecekte iyi bir futbolcu olmak istediğini ifade etmiştir. Alper, annesi ve bakıcısı ile yaşamaktadır. Annesi lisans mezunudur. Annesi mesleği gereği sık sık il dışında olduğunu, bu nedenle Alper’le daha çok bakıcısının ilgilendiğini belirtmiştir.

Alper’in Türkçe öğretmeni 5 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Ayrıca son 2 yılında özel yetenekliler sınıfında derslere girmektedir. Matematik öğretmen okulundaki ilk yılındadır. Özel yetenekliler sınıfında ilk kez derslere girmektedir.

3.3.1.2. Volkan

Volkan ilkokula başlarken şu an devam ettiği okulun yönlendirmesiyle özel yetenek tanısı almıştır. Volkan uygulanan WISC-R testi sonucunda 148 zekâ puanı elde etmiştir. Performans puanı 142 ve sözel puanı 146 olarak hesaplanmıştır. Volkan’ın sadece Türkçe dersinde BDB gösterdiği belirlenmiştir. İki sene içinde Türkçe dersinde 8 değerlendirme yapılmıştır. Toplamda elde edilen 8 değerlendirmenin tamamında BDB gösterdiği belirlenmiştir.

Volkan annesi ve babası ile yaşamaktadır. Annesi lisans, babası ise yüksek lisans mezunudur. Volkan sabahları okula servisle gidip gelmektedir.

Volkan’ın Türkçe öğretmeni 2 yıldır aynı okulda çalışmaktadır. Okulda göreve başlamasından itibaren özel yetenekliler sınıfında derslere girmektedir. Matematik öğretmeniye 1 yıldır okulda çalışmakta ve göreve özel yetenekliler sınıfında başlamıştır.

3.3.1.3. Gökçe

Gökçe ilkokula başlarken şu an devam ettiği okulun yönlendirmesiyle özel yetenek tanısı almıştır. Gökçe uygulanan WISC-R testi sonucunda 147 zekâ puanı elde etmiştir. Performans puanı 152 ve sözel puanı 132 olarak hesaplanmıştır. Gökçe’nin sadece matematik dersinde BDB gösterdiği belirlenmiştir. İki sene içinde matematik dersinde 9 değerlendirme yapılmıştır. Gökçe’nin 9 değerlendirmenin 7 tanesinde BDB gösterdiği belirlenmiştir.

Gökçe annesi, babası ve bir kardeşi ile yaşamaktadır. Annesi ve babası lisans mezunudur. Sabah okula babası ile gelmekte ve akşam babası ile eve dönmektedir.

Gökçe’nin Türkçe öğretmeni 7 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Aynı zamanda özel yetenekliler sınıfında 7 yıldır derslere girmektedir. Matematik

öğretmeniyse 5 yıldır aynı okulda görev yapmakta ve özel yetenekliler sınıfında da 5 yıldır derslere girmektedir.

3.3.1.4. Tarık

Tarık şu an devam ettiği okulun anaokulunda eğitim görmekteyken kurumun yönlendirmesiyle özel yetenek tanısı almıştır. Tarık'a WISC-R testi uygulanmış ve zekâ puanı 130, performans puanı 139 ve sözel puanı 117 olarak hesaplanmıştır. Tarık'ın ilkokul 1 ve 2. sınıfta girmiş olduğu Türkçe ve matematik değerlendirme sınavları incelendiğinde Türkçe dersinde toplam 8 değerlendirme yapılmıştır. Tarık Türkçe değerlendirmelerinin tamamında BDB göstermiştir. Matematik dersinde toplam 8 değerlendirme yapılmıştır. Tarık 3 tanesinde BDB göstermiştir. BDB gösterdiği değerlendirmelerin tamamı birinci sınıfta gerçekleştirilen değerlendirmelerdir. İkinci sınıf değerlendirmelerinde BDB göstermemiştir.

Tarık annesi, babası, bir abisi ve bir kız kardeşi ile yaşamaktadır. Annesi ön lisans babasıysa lise mezunudur. Birincil bakıcıları ebeveynleridir. Okula servisle gidip gelmektedir. Okulda göreve başlamasından itibaren özel yetenekliler sınıfında derslere girmektedir. Matematik öğretmeniyse 1 yıldır okulda çalışmakta ve göreve özel yetenekliler sınıfında başlamıştır.

3.3.1.5. Deniz

Deniz şu an devam ettiği okulun anaokulunda eğitim görmekteyken kurumun yönlendirmesiyle özel yetenek tanısı almıştır. Deniz'e WISC-R testi uygulanmış ve zekâ puanı 150, performans puanı 153 ve sözel puanı 138 olarak hesaplanmıştır. Türkçe dersi değerlendirmeleri incelendiğinde 8 değerlendirme puanı elde edilmiştir. Deniz'in toplam 8 değerlendirmenin 7 tanesinde BDB gösterdiği belirlenmiştir. Matematik dersi değerlendirmeleri incelendiğinde toplam 9 tane değerlendirme puanı elde edilmiştir. Deniz'in 9 değerlendirmeden toplam 5 tanesinde BDB gösterdiği belirlenmiştir.

Deniz annesi ve babası ile yaşamaktadır. Annesi lisans babası yüksek lisans mezunudur. Okula servisle gidip gelmektedir.

Deniz'in Türkçe öğretmeni 2 yıldır aynı okulda çalışmaktadır. Okulda göreve başlamasından itibaren özel yetenekliler sınıfında derslere girmiştir. Matematik öğretmeniyse 1 yıldır okulda çalışmakta ve göreve özel yetenekliler sınıfında başlamıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada gereksinimler doğrultusunda farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar dokümanlar, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmedir.

3.4.1. Gözlem

Gözlem, katılımcıların günlük hareketlerinin incelendiği ve yaşanan olayların kaydedildiği bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmacı hedeflere odaklanarak çıplak gözle ya da bir araçla hedefleri izleyerek verilerini toplar (Büyüköztürk vd., 2011). Gözlemin en büyük avantajı araştırmacının ilk elden veriye ulaşmasına imkân sağlamasıdır. Böylece araştırmacı ortamda topladığı verileri kullanarak aktarmak istediklerini ayrıntılı olarak aktarabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Patton (2014) gözlemden elde edilen verileri birincil kaynak olarak tanımlamakta ve elde edilecek veriler aracılığıyla açık, tümevarımsal ve keşif odaklı analiz yapılmasına imkân sağlayacağını belirtmektedir. Gözlemler yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlem bilgi toplamada ve kaydetmede araştırmacıya özgürlük sağlarken yapılandırılmış gözlem gözlenecek şeylere ilişkin daha sistematik bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2011). Ayrıca gözlemlerin gerçekleştiği ortama göre doğal ortam gözlemi ve laboratuvar gözlemi olarak ayrılmaktadır. Doğal gözlemlerde araştırmacı katılımcıları doğal ortamlarında gözlemlerken, araştırmacı kontrolünde yapılandırılmış ortamda gözlem yaparak veri toplama süreci laboratuvar gözlemi olarak adlandırılmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Gerçekleştirilen gözlemlerde araştırmacının rolü önemlidir. Creswell (2014) araştırmacı rollerini katılımcı olmayan ve tam katılımcı olarak ikiye ayırmaktadır. Katılımcı olmayan gözlemlerde araştırmacı katılımcılarla etkileşime girmez sürece dâhil olmaz. Ancak katılımcılar gözlemlendiğini bilirler. Tam katılımcı gözlemlerde ise araştırmacı süreçte katılımcılarla etkileşime girer ve günlük yaşantılarında aktif olur.

Gerçekleştirilen araştırmada araştırmacı katılımcı olmayan rolde gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Ayrıca gözlemler yapılandırılmış bir şekilde doğal ortam gözlemi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrencileri Türkçe ve matematik derslerinde gözlemlenmiştir. Türkçe ve matematik dersleri öğrencilerin normal sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Teneffüs ve öğle aralarında bahçede ve sınıf içinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğle araları ve teneffüslerde de gözlemlenmiştir. Katılımcılar için gerçekleştirilen gözlemler ve gözlemlere dair bilgiler Tablo 3.2-3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.2. *Deniz'in gözlem süreleri*

Gözlem Kodu	Gözlemlenen Ders	Gözlemin Amacı	Gözlemin Tarihi	Gözlem Süresi
Gözlem 1	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	40 Dakika
Gözlem 2	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	40 Dakika
Gözlem 3	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	16.09.2021	40 Dakika
Gözlem 4	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 5	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 6	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 7	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	23.09.2021	40 dakika
Gözlem 8	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	29.09.2021	40 dakika
Gözlem 9	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	29.09.2021	40 dakika
Gözlem 10	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	29.09.2021	40 dakika
Gözlem 11	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	30.09.2021	40 dakika
Gözlem 12	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	06.10.2021	60 Dakika

Tablo 3.2. (Devam) Deniz'in gözlem süreleri

Gözlem 13	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	07.10.2021	40 dakika
Gözlem 14	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	07.10.2021	50 dakika
Gözlem 15	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	13.10.2021	40 dakika
Gözlem 16	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	13.10.2021	40 dakika
Gözlem 17	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	14.10.2021	40 dakika
Gözlem 18	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	20.10.2021	50 dakika
Gözlem 19	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	3.11.2021	40 dakika
Gözlem 20	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	3.11.2021	40 dakika
Gözlem 21	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	10.11.2021	40 dakika
Gözlem 22	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.11.2021	40 dakika
Gözlem 23	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.11.2021	40 dakika
Toplam Gözlem Süresi	Türkçe			400 Dakika
	Matematik			560 Dakika

Tablo 3.3. *Volkan'ın gözlem süreleri*

Gözlem Kodu	Gözlemlenen Ders	Gözlemin Amacı	Gözlemin Tarihi	Gözlem Süresi
Gözlem 1	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	40 Dakika
Gözlem 2	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	40 Dakika
Gözlem 3	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	16.09.2021	40 Dakika
Gözlem 4	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 5	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 6	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 7	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	23.09.2021	40 dakika
Gözlem 8	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	29.09.2021	40 dakika
Gözlem 9	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	29.09.2021	40 dakika
Gözlem 10	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	06.10.2021	60 Dakika
Gözlem 11	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	07.10.2021	40 dakika
Gözlem 12	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	07.10.2021	50 dakika
Gözlem 13	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	13.10.2021	40 dakika

Tablo 3.3. (Devam) Volkan'ın gözlem süreleri				
Gözlem 14	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	13.10.2021	40 dakika
Gözlem 15	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	14.10.2021	40 dakika
Gözlem 16	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	20.10.2021	50 dakika
Gözlem 17	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	3.11.2021	40 dakika
Gözlem 18	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	3.11.2021	40 dakika
Gözlem 19	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	10.11.2021	40 dakika
Toplam Gözlem Süresi	Türkçe			320 Dakika
	Matematik			480 Dakika

Tablo 3.4. Alper'in gözlem süreleri

Gözlem Kodu	Gözlemlenen Ders	Gözlemin Amacı	Gözlemin Tarihi	Gözlem Süresi
Gözlem 1	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	17.09.2021	60 Dakika
Gözlem 2	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	17.09.2021	80 Dakika
Gözlem 3	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.09.2021	60 Dakika
Gözlem 4	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.09.2021	80 dakika
Gözlem 5	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	01.10.2021	60 dakika

Tablo 3.4. (Devam) Alper'in gözlem süreleri

Gözlem 6	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	60 dakika
Gözlem 7	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	90 dakika
Gözlem 8	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	05.11.2021	70 dakika
Gözlem 9	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	5.11.2021	70 dakika
Toplam Gözlem Süresi	Türkçe			320 Dakika
	Matematik			310 Dakika

Tablo 3.5. Tarık'ın gözlem süreleri

Gözlem Kodu	Gözlemlenen Ders	Gözlemin Amacı	Gözlemin Tarihi	Gözlem Süresi
Gözlem 1	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.09.2021	40 Dakika
Gözlem 2	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	16.09.2021	60 Dakika
Gözlem 3	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	45 Dakika
Gözlem 4	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	22.09.2021	40 dakika
Gözlem 5	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	23.09.2021	60 dakika
Gözlem 6	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	23.09.2021	40 dakika
Gözlem 7	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	29.09.2021	40 dakika

Tablo 3.5. (Devam) Tark'ın gözlem süreleri

Gözlem 8	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	30.09.2021	60 dakika
Gözlem 9	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	06.10.2021	50 dakika
Gözlem 10	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	06.10.2021	40 dakika
Gözlem 11	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	07.10.2021	40 dakika
Gözlem 12	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	13.10.2021	40 Dakika
Gözlem 13	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	20.10.2021	40 dakika
Gözlem 14	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	03.11.2021	40 dakika
Gözlem 15	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	10.11.2021	40 dakika
Gözlem 16	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	12.11.2021	40 dakika
Gözlem 17	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.11.2021	40 dakika
Gözlem 18	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.11.2021	40 Dakika
Gözlem 19	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	25.1.2021	60 Dakika
Toplam Gözlem Süresi	Türkçe Matematik			520 Dakika 265Dakika

Tablo 3.6. *Gökçe'nin gözlem süreleri*

Gözlem Kodu	Gözlemlenen Ders	Gözlemin Amacı	Gözlemin Tarihi	Gözlem Süresi
Gözlem 1	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	16.09.2021	50 Dakika
Gözlem 2	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	17.09.2021	95 Dakika
Gözlem 3	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	23.09.2021	40 Dakika
Gözlem 4	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.09.2021	95 dakika
Gözlem 5	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	30.09.2021	40 dakika
Gözlem 6	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	08.10.2021	90 dakika
Gözlem 7	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	14.10.2021	50 dakika
Gözlem 8	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.10.2021	90 dakika
Gözlem 9	Türkçe	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	15.10.2021	90 dakika
Gözlem 10	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	05.11.2021	90 dakika
Gözlem 11	Matematik	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi, Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi, Öğrencinin Ders İçi Tutum ve Davranışları	24.11.2021	90
Toplam Gözlem Süresi	Türkçe			460 Dakika
	Matematik			360 Dakika

Gözlemler öğrencilerin örgün eğitim gördükleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Her iki derste BDB gösteren öğrenciler için (Alper ve Deniz) sadece BDB gösterdikleri dersler gözlemlenmiştir. Diğer öğrencilerde (Tarık, Volkan ve Gökçe) BDB gösterdikleri derslerle birlikte BDB göstermedikleri derslerde gözlemlenmiştir. Böylece iki farklı performans gösterdikleri derslerdeki performanslarına etki eden farklılaşmaların anlaşılması hedeflenmiştir.

3.4.2. Görüşme

Karasar (2012) görüşmeyi sözlü iletişim aracılığıyla veri toplama yöntemi olarak tanımlamaktadır. Kişilerin bir duruma ya da konuya yönelik gözlemlenemeyen tutumları, algıları ve düşünceleri görüşme aracılığıyla anlaşılabilir (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ancak katılımcıdan veriler elde edebilmek için soruların niteliğinin araştırma sorularına uygun olmasının yanında katılımcının paylaşım yapmasını ve bakış açılarını anlamlandırabilmeyi sağlayabilecek yapıda olması önemlidir (Weiss, 1995). Görüşmenin yapılarına göre görüşmeler yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. (Merriam, 1998; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme formunda soruları bulundurur ancak bu sorular esnek yapıdadır. Her katılımcı kendine özgü bilgilerle soruları cevaplandırır ve veriler elde edilir. Araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sorular görüşme esnasında katılımcılara göre yeniden yapılandırılabilir (Merriam, 1998, Ekiz, 2009; Lichtman, 2006)

Gerçekleştirilen araştırmada da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve ebeveynler için sorular hazırlanırken araştırmacı önceki süreçte yapmış olduğu gözlem verilerinden yararlanmıştır. Ayrıca BDB ile ilgili alanyazından elde edilen bilgilerle sorular yapılandırılmış ve eklenen sorularla görüşme formunun ilk yapısı oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı görüşme formuyla ilgili 5 uzmana danışarak dönütler almıştır. Dönütler sonucunda görüşme formundaki sorular düzenlenmiştir. Elde edilen form ile öğrenci, öğretmen ve aile için birer pilot görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler araştırmacının görev yaptığı kurumda test uygulama odalarında gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme için Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (ÜYEP) eğitim gören bir öğrenci ve ailesi katılım göstermiştir. Pilot görüşmeler sonucunda görüşme formlarının son hali oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır (Bkz. Ek-6, Ek-7, Ek-8). İkinci görüşme ve

daha sonra gerçekleştirilen görüşmelerde sorulan sorular önceki verilerin analizine dayanarak oluşturulmuştur. Görüşme süreleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme süreleri

Katılımcılar	Süre
Alper için gerçekleştirilen görüşmeler	
Alper 1. Görüşme	35 dakika 33 Saniye
Alper’in Annesi 1. Görüşme	17 dakika 15 Saniye
Alper’in Türkçe öğretmeni 1. Görüşme	13 dakika 06 Saniye
Alper’in Matematik Öğretmeni 1. Görüşme	14 dakika 46 Saniye
Alper 2. Görüşme	35 Dakika 39 Saniye
Alper’in Annesi 2. Görüşme	42 Dakika 40 Saniye
Alper’in Türkçe öğretmeni 2. Görüşme	38 Dakika 04 Saniye
Alper’in Matematik Öğretmeni 2. Görüşme	26 Dakika 55 Saniye
Alper 3. Görüşme	24 Dakika 20 Saniye
Alper’in Annesi 3. Görüşme	6 Dakika 34 Saniye
Alper’in Türkçe öğretmeni 3. Görüşme	13 Dakika 28 Saniye
Alper’in Matematik Öğretmeni 3. Görüşme	14 Dakika 36 Saniye
Alper Teyit Görüşmesi	12 Dakika 46 Saniye
Alper’in Annesi Teyit Görüşmesi	7 Dakika 09 Saniye
Alper’in Türkçe öğretmeni Teyit Görüşmesi	16 Dakika 36 Saniye
Alper’in Matematik Öğretmeni Teyit Görüşmesi	14 Dakika 08 Saniye
Deniz için gerçekleştirilen görüşmeler	
Deniz 1. Görüşme	34 dakika 31 Saniye
Deniz’in Annesi 1. Görüşme	64 dakika 45 Saniye
Deniz’in Babası 1. Görüşme	42 dakika 11 Saniye
Deniz’in Türkçe öğretmeni 1. Görüşme	12 dakika 46 Saniye
Deniz’in Matematik Öğretmeni 1. Görüşme	32 dakika 41 Saniye
Deniz 2. Görüşme	27 Dakika 55 Saniye
Deniz’in Annesi 2. Görüşme	65 Dakika 27 Saniye
Deniz’in Babası 2. Görüşme	62 Dakika 54 Saniye
Deniz’in Türkçe öğretmeni 2. Görüşme	21 Dakika 34 Saniye
Deniz’in Matematik Öğretmeni 2. Görüşme	33 Dakika 13 Saniye
Deniz 3. Görüşme	25 Dakika 07 Saniye
Deniz’in Annesi 3. Görüşme	32 Dakika 11 Saniye
Deniz’in Babası 3. Görüşme	30 Dakika 28 Saniye
Deniz’in Türkçe öğretmeni 3. Görüşme	13 Dakika 47 Saniye
Deniz’in Matematik Öğretmeni 3. Görüşme	19 Dakika 06 Saniye
Deniz Teyit Görüşmesi	6 Dakika 41 Saniye
Deniz’in Annesi Teyit Görüşmesi	14 Dakika 40 Saniye
Deniz’in Babası Teyit Görüşmesi	32 Dakika 59 Saniye
Deniz’in Türkçe öğretmeni Teyit Görüşmesi	8 Dakika 03 Saniye
Deniz’in Matematik Öğretmeni Teyit Görüşmesi	10 Dakika 05 Saniye
Gökçe için gerçekleştirilen görüşmeler	
Gökçe 1. Görüşme	34 dakika 31 Saniye
Gökçe’nin Annesi 1. Görüşme	26 dakika 21 Saniye
Gökçe’nin Babası 1. Görüşme	30 dakika 27 Saniye
Gökçe’nin Türkçe öğretmeni 1. Görüşme	18 dakika 59 Saniye
Gökçe’nin Matematik Öğretmeni 1. Görüşme	17 dakika 50 Saniye
Gökçe 2. Görüşme	35 Dakika 41 Saniye
Gökçe’nin Annesi 2. Görüşme	30 Dakika 34 Saniye
Gökçe’nin Babası 2. Görüşme	33 Dakika 00 Saniye

Tablo 3.7. (Devam) Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme süreleri

Gökçe'nin Türkçe öğretmeni 2. Görüşme	23 Dakika 28 Saniye
Gökçe'nin Matematik Öğretmeni 2. Görüşme	23 Dakika 33 Saniye
Gökçe 3. Görüşme	34 Dakika 01 Saniye
Gökçe'nin Annesi 3. Görüşme	9 Dakika 22 Saniye
Gökçe'nin Babası 3. Görüşme	13 Dakika 09 Saniye
Gökçe'nin Türkçe öğretmeni 3. Görüşme	19 Dakika 04 Saniye
Gökçe'nin Matematik Öğretmeni 3. Görüşme	10 Dakika 43 Saniye
Gökçe Teyit Görüşmesi	10 Dakika 52 Saniye
Gökçe'nin Annesi Teyit Görüşmesi	7 Dakika 19 Saniye
Gökçe'nin Babası Teyit Görüşmesi	12 Dakika 27 Saniye
Gökçe'nin Türkçe öğretmeni Teyit Görüşmesi	15 Dakika 10 Saniye
Gökçe'nin Matematik Öğretmeni Teyit Görüşmesi	16 Dakika 30 Saniye
Tarık için gerçekleştirilen görüşmeler	
Tarık 1. Görüşme	34 dakika 35 Saniye
Tarık'ın Annesi 1. Görüşme	36 dakika 13 Saniye
Tarık'ın Babası 1. Görüşme	18 Dakika 42 Saniye
Tarık'ın Türkçe öğretmeni 1. Görüşme	18 dakika 29 Saniye
Tarık'ın Matematik Öğretmeni 1. Görüşme	11 dakika 44 Saniye
Tarık 2. Görüşme	17 Dakika 14 Saniye
Tarık'ın Annesi 2. Görüşme	43 Dakika 21 Saniye
Tarık'ın Babası 2. Görüşme	12 Dakika 28 Saniye
Tarık'ın Türkçe öğretmeni 2. Görüşme	10 Dakika 08 Saniye
Tarık'ın Matematik Öğretmeni 2. Görüşme	12 Dakika 29 Saniye
Tarık 3. Görüşme	15 Dakika 43 Saniye
Tarık'ın Annesi 3. Görüşme	4 Dakika 09 Saniye
Tarık'ın Babası 3. Görüşme	3 Dakika 56 Saniye
Tarık'ın Türkçe öğretmeni 3. Görüşme	7 Dakika 34 Saniye
Tarık'ın Matematik Öğretmeni 3. Görüşme	19 Dakika 35 Saniye
Tarık Teyit Görüşmesi	3 Dakika 50 Saniye
Tarık'ın Annesi Teyit Görüşmesi	10 Dakika 41 Saniye
Tarık'ın Babası Teyit Görüşmesi	4 Dakika 14 Saniye
Tarık'ın Türkçe öğretmeni Teyit Görüşmesi	6 Dakika 04 Saniye
Tarık'ın Matematik Öğretmeni Teyit Görüşmesi	5 Dakika 55 Saniye
Volkan için gerçekleştirilen görüşmeler	
Volkan 1. Görüşme	23 dakika 29 Saniye
Volkan'ın Annesi 1. Görüşme	28 dakika 10 Saniye
Volkan'ın Babası 1. Görüşme	29 dakika 20 Saniye
Volkan'ın Türkçe öğretmeni 1. Görüşme	10 dakika 05 Saniye
Volkan'ın Matematik Öğretmeni 1. Görüşme	9 dakika 43 Saniye
Volkan 2. Görüşme	14 Dakika 38 Saniye
Volkan'ın Annesi 2. Görüşme	19 Dakika 04 Saniye
Volkan'ın Babası 2. Görüşme	17 Dakika 22 Saniye
Volkan'ın Türkçe öğretmeni 2. Görüşme	6 Dakika 23 Saniye
Volkan'ın Matematik Öğretmeni 2. Görüşme	7 Dakika 53 Saniye
Volkan 3. Görüşme	35 Dakika 44 Saniye
Volkan'ın Annesi 3. Görüşme	5 dakika 47 Saniye
Volkan'ın Babası 3. Görüşme	4 Dakika 29 Saniye
Volkan'ın Türkçe öğretmeni 3. Görüşme	8 Dakika 31 Saniye
Volkan'ın Matematik Öğretmeni 3. Görüşme	10 Dakika 45 Saniye
Volkan Teyit Görüşmesi	5 Dakika 26 Saniye
Volkan'ın Annesi Teyit Görüşmesi	7 Dakika 49 Saniye
Volkan'ın Babası Teyit Görüşmesi	6 Dakika 59 Saniye
Volkan'ın Türkçe öğretmeni Teyit Görüşmesi	5 Dakika 01 Saniye

Tablo 3.7. (Devam) Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme süreleri	
Volkan'ın Matematik Öğretmeni Teyit Görüşmesi	6 Dakika 10 Saniye
Toplam Süre	31 Saat 37 Dakika 22 Saniye

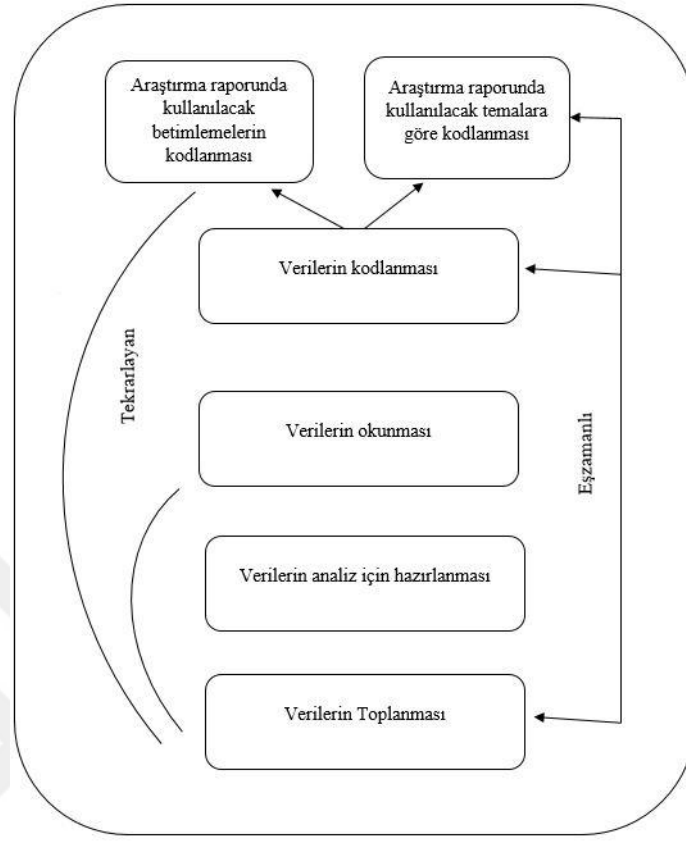
Görüşmeler okullardaki veli görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendisi, ebeveynleri, Türkçe öğretmenleri ve matematik öğretmenleri ile 3 görüşme ve 1 teyit görüşmesi olmak üzere 4 defa görüşülmüştür. Toplamda 96 kez görüşme yapılmış, 31 saat 37 dakika 22 saniye sesli veri elde edilmiştir.

3.4.3. Dokümanlar

Araştırmacının müdahalesi olmadan toplanan belgelere (resim, yazı, dergi, kitap, görüntü vs.) doküman denmektedir (Labuschagne, 2003; Love, 2013). Dokümanlar genellikle nitel araştırmalarda çeşitleme (üçgenleme/triangulation) yapmak için başvuru bir yöntemdir (Denzin, 1970; Patton, 2014). Ayrıca araştırmacıların sorularına cevap bulması yönünden etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dokümanlar birincil ve ikincil kaynak olarak ikiye ayrılabilir. Birincil kaynaklar araştırmacının kendisi tarafından oluşturulurken, ikincil kaynaklar araştırmacı dışında kalan kişilerce oluşturulmaktadır. Dokümanların oluştuğu dönem açısından incelendiğinde de araştırma sürecinde oluşan dokümanlar ve araştırma öncesinde oluşan dokümanlar olarak ayrılabilir (Balcı, 2006; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gerçekleştirilen araştırmada da hem araştırma öncesinde oluşan dokümanlar hem de araştırma sürecinde oluşan dokümanlar toplanarak analiz edilmiştir. Bu dokümanlar öğrencilerin okul genelinde yapılan değerlendirme sınav sonuçları, zekâ testi puanları, okulun özel yetenekliler için hazırladığı ders kitapları ve okulun web sitesinde özel yetenekliler için oluşturduğu bölümlerden oluşmaktadır.

3.4.4. Veri analizi süreci

Nitel araştırmalarda verilerin analizi sürecinde veriler düzenlenir, sınıflandırılır, sentezlenir, örüntüler belirlenir, kavramlara ulaşılır ve raporlaştırma yapılır (Gülbüz ve Şahin, 2015). Glesne (2014) veri analizini araştırmacının yaşadığı deneyimi ve deneyimden öğrendiklerinin anlaşılabilmesi için elde edilen verilerin düzenlenmesi olarak tanımlamakta ve analiz için birçok farklı yaklaşımın olduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırma sürecinde elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından Creswell'in (2012) önerdiği veri analiz süreci kullanılarak gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.2. *Veri Analiz Süreci (Creswell, 2012)*

Creswell (2012) analiz sürecini belirli ve ayrıntılı verilerden kodlara ve temalara ulaşan tümevarımsal bir yöntem olarak açıklamaktadır. Veri toplama ve analiz süreci eşzamanlı olarak yürütülmektedir. Veri toplamaya devam edilirken önceki veriler analiz edilmeli ve sürece dair yeni fikirler oluşturulmalıdır. Eş zamanlı işleyen iki süreç yinelenen bir şekilde tekrar edilmelidir. Araştırma süreci boyunca analiz devamlı olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada veriler MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde her veri analizi sonrası üç uzman bir araya gelerek analizler için kod birliği üzerinde çalışmışlardır. Kod birliğine varılmasının ardından sonraki süreç için planlamalar yapılmıştır. Veri toplama süreci ve veri analiz süreci birlikte yürütülmüştür. Yeni veriler eklendikçe okumalara devam edilerek bütünlüğün sağlanması hedeflenmiştir. Veri toplama sürecinde analizlerin tamamlanmasının ardından uzman grubu ile kod ve temalarda birlik sağlanarak raporlaştırma sürecine geçilmiştir. Kodların ve temaların oluşturulmasında bazı ölçütlere dikkat edilmiştir. Bu ölçütler Merriam'a (2018) göre şunlardır:

- Kategoriler araştırmanın amacına cevap verebilir nitelikte olmalıdır.

- Kategoriler kapsamlı olmalıdır.
- Belirli veriler sadece bir kategoriye ait olmalıdır.
- Kategori isimleri verilerle uyumlu olmalıdır.
- Kategoriler kavramsal açıdan uygun olmalıdır.

Söz konusu ölçütler gözetilerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan veri analizine yönelik ekran görüntüsü Ek-10'da paylaşılmıştır.

3.5. İnandırıcılık

İnandırıcılığın sağlanması için inanılabilirlik, onaylanabilirlik, aktarılabilirlik ve güvenilebilirlik ölçütlerinin sağlanması gerekmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). İnanılabilirlik için katılımcılarla uzun süreli etkileşime girilmeli, elde edilen verileri katılımcılara onaylatarak katılımcı teyidi alma ve araştırma sürecinde uzmanlardan dönüt alınarak uzman incelenmesinin yapılması gerekmektedir ((Holloway ve Wheeler, 1996). Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öncelikle doğru katılımcıların belirlenmesi önemlidir. Araştırmada katılımcıları belirlemek için zekâ, akademik başarı ve öğretmen görüşü olmak üzere üç farklı veri toplanmıştır. Zekâ boyutunda katılımcının özel yetenek tanısı almış olması, akademik başarı ölçütünde özel yetenek grubuna ve normal sınıf gruplarına göre akademik başarısının düşük olması ve öğretmen görüşü ölçütünde performansının sadece çoktan seçmeli değerlendirmelere değil sınıftaki performansına yansımaları değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde inanılabilirliğin sağlanması için sahada uzun süreli gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem verilerinin analizinin ardından görüşmelere geçilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler katılımcılarla teyit görüşmesi gerçekleştirilerek çıkarılan sonuçlar ile ilgili onayları alınmıştır. Ayrıca her görüşmenin sonunda katılımcıların görüşmeden çıkarmak istedikleri yerlerin olup olmadığı sorulmuştur. Son olarak araştırmacı üç uzmanla birlikte toplantılar gerçekleştirilerek verilerin analizi ile ilgili kod birliğinin sağlanması için görüş ve araştırmanın sonraki sürecinin planlanması için dönütler almıştır.

Güvenilebilirlik sağlanması için kullanılan yöntem çeşitlemedir. Çeşitleme yanlış algılamayı ve sonuçların geçersizliğini azaltmak için kullanılan bir yöntemdir (Stake, 1995). Amaç farklı veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin tam olarak örtüşüğünü ispatlamak değil verilerin çaprazlamasıyla karşılaştırılması anlamına gelmektedir (Atkins ve Wallace, 2012). Çeşitlemenin farklı yöntemleri vardır. Streubert ve Carpenter (2011) çeşitlemeyi veri kaynaklı, araştırmacı, yöntem ve teori çeşitleme

olarak dörde ayırmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada veri kaynaklı çeşitleme gerçekleştirilmiştir. Veri kaynaklı çeşitleme için araştırmacı gözlem, görüşme ve doküman inceleme kullanarak verileri analiz etmiştir.

Araştırmanın onaylanabilirliği denetleme yoluyla sağlanmıştır. Denetleme yolu araştırma sürecinin eksiksiz ve özenli bir şekilde yazılmasıyla sağlanmaktadır. Buradaki amaç sonuca ulaşırken bütün kanıtları açık bir şekilde ortaya koymaktır (Streubert ve Carpenter, 2011). Holloway ve Wheeler (1996) araştırmanın onaylanabilir olması için ham verilerinin olması, verilerin analiz edilmesi, analiz edilen veriler sonucunda bulguların oluşturulması, araştırma sürecinin anlatılması, araştırmanın hedef ve amaçlarının belirtilmesi ve kullanılan veri toplama araçlarının açıklanması gerektiğini belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada da raporlaştırma aşamasında araştırmanın en başından başlayarak bütün süreç ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanması için araştırmalarda katılımcıların deneyimleri ayrıntılı olarak sunularak sonuçları okuyucuların kendi süreçleriyle kıyaslanması sağlanmalıdır. Bunun için katılımcıların nasıl seçildiği, katılımcıların özellikleri ve araştırma ortamı ayrıntılı olarak açıklanmalıdır (Sharts-Hopko, 2002). Gerçekleştirilen araştırmada da katılımcıların belirlenme ölçütleri, profilleri ve araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6. Araştırma Etiği

Glesne (2014) araştırmada etik kavramını dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım başlıkları altında ele almıştır.

3.6.1. Dürüstlük

Glesne (2014) araştırmacının katılımcıya karşı dürüst olunması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacı, araştırmanın amacını sözlü olarak katılımcıya bildirmekle yükümlüdür ve sözlü bildirimle birlikte yazılı onam alması önemlidir. Gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler 18 yaşından küçük oldukları için ailelerinden yazılı onam alınmıştır. Ayrıca ailelerin kendisinden ve öğretmenlerden de yazılı onam formu alınmıştır. Yazılı onam formunun içeriğinde araştırmanın amacı, verilerin toplanma süreci ve araştırmacı hakkında bilgiler yer almaktadır. Katılımcılara hakları açık bir şekilde yazılı ve sözlü olarak bildirilerek diledikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri de belirtilmiştir.

3.6.2. Gizlilik

Gizlilik araştırma sürecinde ve sonrasında katılımcıların tüm bilgilerinin ve elde edilen verilerin gizli tutulması olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2014). Araştırmacı sürecin raporlaştırılması ve sonrasındaki makale yazım sürecinde de katılımcıların kişisel bilgilerini ve elde edilen verilerin gizliliğini sağlamakla yükümlüdür. Gerçekleştirilen araştırmada da katılımcıların kişisel bilgileri, özel hayat bilgileri gizlenmiştir. Katılımcılara kod isimler verilmiştir. Katılımcılara verilen aydınlatılmış onam formunda gizliliğin sağlanacağı taahhüt edilmiştir.

3.6.3. Sorumluluk

Nitel araştırmalarda araştırmacı bütün araştırma sürecinde sorumluluk taşımaktadır. Araştırmacı sorumluluğu kapsamında elde ettiği verileri ve süreçte yaşanan olayları açık bir şekilde belirtebilmelidir (Glesne, 2014). Gerçekleştirilen araştırmada da araştırmacı süreci başlamasından itibaren açık bir şekilde paylaşmıştır. Süreç içindeki değişimlere ve elde edilen verilere göre sonraki süreci yapılandırmıştır.

3.6.4. Adil Paylaşım (Karşılıklılık)

Araştırma sürecinde araştırmacı verileri elde ederek süreçte bir kazanç sağlamaktadır. Bu nedenle katılımcının da harcadığı zaman ve enerji için karşılıklı olarak bir kazanç sağlaması gereklidir (Glesne, 2014). Gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin BDB göstermesinin olası nedenleri belirlenerek çözümü adına ilgili okula ve ailelere bir rapor verilecektir. Böylece yaşadıkları problemin çözümüne dair destek sağlanmış olacaktır.

4. BULGULAR

Çalışma kapsamında veri analizleri sonucunda tüm katılımcıların BDB gösterme nedenleri derse karşı tutum, bireysel özellikler ve aile özellikleri olarak belirlenmiştir. Söz konusu nedenlerin, her öğrencide farklı düzeylerde görüldüğü ancak tüm öğrencilerde etkileşimler halinde BDB oluşturduğu belirlenmiştir. Bu nedenler ve her bir öğrencideki etkileşimleri öğrenci bazında sıra ile açıklanmıştır. Ayrıca her bir öğrenci için nedenlerin etkileşim tablosu görsel olarak sunulmuştur.

4.1. Deniz

Deniz'in Türkçe ve matematik derslerindeki performansları incelendiğinde iki derste de BDB gösterdiği belirlenmiştir. Ebeveynleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında Deniz'in BDB göstermesine ilişkin elde edilen bulgular üç başlıkta ele alınmıştır.

4.1.1. Okul kaynaklı nedenler

4.1.1.1. Okulun akademik beklentisi

Katılımcılar Deniz'in düşük performans göstermesinin nedenlerinden bahsederken okulun akademik beklentilerine de değinmişlerdir. Deniz'in babası hem yönetim düzeyinde hem de sınıf düzeyinde akademik bir baskı olduğundan bahsederek *“Burada benim anladığım yani gerek yönetsel anlamda gerek gerek sınıf belki de akademik baskı yani altındalar.”* demiştir. Özel yetenekliler için oluşturulmuş eğitim programının katkılarının yanında akademik başarıya odaklı olmasından dolayı zararının da olduğuna değinerek *“Belli başlı bazı konularda evet, biraz daha bir bakış açısı biraz şey getirmiş olabilir ama sanki böyle hissiyatım baskıdan dolayı getiriden çok götürüsü oldu gibi geliyor bana”* diye ifade etmiştir. İlk kayıt dönemlerinde programın kâğıt üzerinde faydalı olacağına inandıklarını ama sonradan Deniz üzerinde baskıya dönüştüğünü;

“Programa baktığınız zaman kâğıt üzerinde hani çocuğun gelişimi açısından akademik gelişimi açısından tabi oldukça faydalı olabileceğini düşündük aslında ama hesaplamadığımız ya da ön göremediğimiz durum belki de bunun onun üzerinde ekstra bir baskı oluşturabileceğine döndük.”

şeklindeki görüşleriyle süreci özetlemiştir. Deniz'in annesi ise özel yetenekliler programının belli düzeyin üstünde çocukları kabul etmesinden dolayı beklentinin

yükseldiğine değinerek *“Bu okulun özellikle özel yetenekliler bölümünün çocuklar üzerinde fazla hani akademik baskı kurduğunu düşünüyorum. Tamam, evet, oraya belli bir seviyenin üstündeki çocukları alıyorlar zaten. Okulun da beklentisi olmasını anlıyorum ama işte.”* cümleleriyle okulun akademik yönünden bahsetmiştir. Deniz’in annesi, okulun akademik eğitim programına ağırlık vererek yetenek noktasında eksik kaldığını belirtmiş;

“Ver coşkuyu şeklinde müfredatın yüklendiğini düşünüyorum. ... çocuğa uygun mu değil mi? Çok akademiye yöneldiklerini düşünüyorum. Hani çocuğun hangi x alanda yeteneği vardan ziyade akademik ağırlığını çok hissettirdiklerini düşünüyorum...”

demiştir. Deniz’in annesi okulun akademik başarıya göre davranışları değerlendirdiklerini düşündüğünü söylemekte ve Deniz’le ilgili şikâyet içerikli geri dönüşler aldıklarını ifade ederek *“Şu an not ortalaması 80-90 olsa gerçekten Deniz’in işte derse geç girmesi, ayağa kalkması falan filan bu kadar etkileyecek miydi acaba burayı? Bu kadar olumsuz bir bakış olacağını şey yapacak mıydı?”* diyerek okulun Deniz’in başarılı olması durumunda bunların yaşanmayacağını düşündüğünü dile getirmiştir.

Deniz’in Türkçe öğretmeni de okul sistemin akademik başarı odaklı olmasının nedeninin genel eğitim sistemine ve ailelerin beklentileri olduğunu *“İster istemez bu çocuklarda akademik olarak ailenin beklentisi çok ... sistem belki bizi de onları da bu yöne itiyor. Her şeyi sınav başarısı olarak algılıyoruz...”* diyerek açıklamıştır. Ayrıca sınavların varlığının ve konuların sınav tarihlerine yetiştirilmesinin öncelik olduğuna değinen Türkçe öğretmeni okulun bu noktadaki beklentisini *“Siz dersiniz ki ben çocuklarla işte bir sokağa çıkacağım veya işte bir röportaj yapcaz insanlarla belki veya farklı bir şey üzerinde çalışacağız. ...sınava çok az kaldı hocam denir. Bu sadece şey içinde değil, okul yönetimi için de geçerli bence...”* diyerek sınavların bir öncelik olduğunu aktarmıştır.

4.1.1.2. İçeriğin farklılaştırılması

Katılımcılar akademik içeriğin öğrencilere farklı yöntemlerle aktarılması gerektiğine de değinmişlerdir. Deniz’in babası klasik ders anlatımı yerine çocuğuna uygun stratejinin seçilmesi gerektiğini *“Klasik dersi anlatım şekli. Ona çekici gelmiyor ya da görsellikle mi pekişmesi lazım bilemiyorum. Yani şimdi oralar herkesin de şey öğrenme paterni farklı...”* diyerek açıklamıştır. Deniz’in matematik öğretmeni de kâğıt kalem etkinliklerinin dışına çıkılması gerektiğine vurgu yapmış ve düşüncelerini;

“kâğıdın kalemin devrede olduğu değil de öğrencilerin daha çok ... daha yaparak yaşayarak bir şeyleri katarsak sanki öğrenciler üste çıkacakmış gibi geliyor bana ... sanki böyle yaparak yaşayarak öğrense, çocuk daha iyi gözlemlemeyebilir mi yani? Acaba bu müfredatın içerisinde o tarz şeyler mi katsak birazcık daha aklımdan geçmiyor değil.”

şeklinde açıklamıştır. Matematik öğretmeni ayrıca teknoloji kullanımının artırılması gerektiğini “... sisteminin içerisinde birazcık daha web 2 araçlarının katılması gerekiyor. Daha görsel aktiviteler yapılabilir.” diye belirtmiştir. Web 2.0 araçları kullanılmasının nedenini de “Bu çocuklar yeni nesil çocuklar bunların algısı çoğu vakitlerini laptop karşısında geçirdikleri için birazcık da onlara görsel animasyon şeklinde şeyler gösterebilirsek. Birazcık daha dersi canlandırabilirsek bence daha faydalı olur. Ben öyle düşünüyorum.” şeklinde açıklamaktadır. Türkçe öğretmenin bir üst başlıkta okulun akademik beklentilerini açıklarken aktardığı düşünceler de farklılaştırma noktasında okulun yaklaşımını göstermektedir.

4.1.1.3. Ödevler

Deniz dersin bir başka bileşeni olan ödevleri sıkça dile getirerek ödevlerin fazla olduğuna “Genellikle çok fazla ödev veriyorlar.” ifadesiyle değinmiştir. Verilen ödevleri yapmadığından bahsetmiş ve “Ya genelde yapmıyorum zaten çoğunlukla şey ben ödev istemiyorum.” diyerek ödevleri genellikle yapmadığını ve ödev istemediğini söylemiştir. Bu nedenle annesiyle tartışmalar yaşadıklarını da eklemiştir. Annesi de Deniz’in ders çalışmayı ve ödev yapmayı sevmediğini ifade etmiştir. Ayrıca yazma görevi fazla olan ödevleri özellikle sevmediğini “Yazmalı ödevleri çok yapmak istemiyor. Mesela Türkçede...” demiştir. Babası da “... ödev, eyleminin genelinden zevk almıyor diyebilirim. ...ödevin her anında zorlandık diyebilirim. ... biraz böyle ya su koyma ya kaçma, kaçınma. Yani genelde böyle.” cümleleriyle, Deniz’in ödev yapmaktan genel olarak hoşlanmadığını ve böyle durumlarda kaçma davranışı sergilediğini ifade etmiştir. Deniz’in ödevlere bakışını da “Gökdelenlerin arasında gibi herhalde kendini hissediyor ... gözünde çok fazla büyüyor. Yani ben bunların hepsini nasıl yapacağım, nasıl uğraşayım bu sıkıcı geliyor zaten sevmiyorum ödevini yapmak istemiyorum diye düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Türkçe öğretmeni, Deniz’in ödevlerini düzenli bir şekilde yapmadığını, yaptığı zamanlarda da çok özensiz bir şekilde yaptığını söylemiştir. Özensiz de olsa yaptığı dönemleri ebeveyn baskısına bağlayan öğretmen “Deniz o gün muhtemelen annesinin

babasının zoruyla ödevi yapıyor, tamamlıyor. Ertesi gün işte yine yarım yamalak bir şekilde önüme getiriyor...” demiştir. Ayrıca ebeveyn baskısı ile yapılan ödevlerin de nadiren yapıldığını genelde ödevlerin yapılmadığına değinmiştir. Matematik Öğretmeni de benzer şekilde Deniz’in ödevlerini düzenli bir şekilde yapmadığını ve bahaneler ürettiğini *“Ödevleri görseniz bana bir ödev getirmiş ... ben ödevimi yaptım diye bana bunu veriyor diyor ki, sonrasında öğretmenim benim pergelim yoktu. Benim cetvelim yoktu. O yüzden de ben bu ödevi böyle yapabildim gibi yanıtlarla karşılaşıyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de öğretmenin ifadesine benzer şekilde Deniz’in evde yapması gereken ödevleri yapmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca böyle durumlarda Deniz ödevi yapmama gerekçesi olarak materyalinin olmadığını ifade etmiştir.

Deniz’in derse yönelik genel bakışı hem ders hem ödevler kapsamında değerlendirildiğinde beklemedik düşük başarı gösterdiği derslere yönelik olumsuz duygulara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum hem Deniz’in kendisi hem de aile ve dersin öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Derslerin öğretmenleriyle ilgiliyse Türkçe dersinin öğretmenine yönelik olumsuz ifadeler kullanırken, Matematik öğretmeni için herhangi bir olumsuz ifade kullanmamıştır.

4.1.2. Bireysel özellikler

Yapılan görüşmelerde hem Deniz hem de diğer katılımcılar Deniz’i tanıtan bireysel özelliklerine değinmiştir. Katılımcıların Deniz’in düşük başarı göstermesindeki nedenlerine yönelik açıklamalarında en fazla yinelenen konular Deniz’in derse yönelik düşük motivasyon, düşük öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik, hedef ve çaba eksikliğidir.

4.1.2.1. Derse karşı tutumu

Denizle yapılan görüşmelerde Türkçe ve matematik dersinde başarısız olduğunu sık sık dile getirmiş ve bu derslerde başarılı olduğunu hissetmediğine değinmiştir. Başarı hissiyle ilgili olarak *“Annemler söylüyor ama ben çok hissetmiyorum.”* demiştir. En sevmediği derslerin de Türkçe ve matematik dersleri olduğunu söylemiştir. Türkçe dersini sevmemesinin nedenini *“Habire yazıyoruz.”* şeklinde açıklarken matematik dersi için *“İşlem yapmalı, zor deniyorum. Genellikle hep yanlış sonucu ulaşıyorum.”* ve *“Matematik dersi zor geliyor bana.”* diye açıklamıştır.

Deniz her iki dersi de sevmemekte ve her iki derste de BDB göstermektedir. Buna karşın dersin öğretmenleriyle ilgili konuşurken Türkçe dersi öğretmeni için sık sık olumsuz ifadeler kullanırken matematik dersi öğretmeni hakkında kullanmamıştır. Aksine dersin öğretmenini sevdiğini belirtmiştir. Deniz matematik dersi için bu durumu “... öğretmen çok daha iyi ben öğretmeni seviyorum o ayrı ama ben dersi çok sevmiyorum...” diye açıklamıştır. Türkçe dersi öğretmeni için sık sık öğretmenin sert tavrından şikâyet eden Deniz bu durumdan etkilendiğini “Kötü hissediyorum stresli ve gergin hissediyorum.” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca Türkçe dersi için matematik dersinin aksi bir durum söz konusu olduğunu “Matematik dersinde öğretmeni seviyorum ama soruları yapamıyorum. Türkçe dersinde soruları yapıyorum ama öğretmen biraz şeyyy sert.” şeklinde açıklamıştır. Türkçe dersi öğretmenin sinirli ve kızgın bir yapıda olduğunu belirten Deniz, öğretmenin Türkçe dersi anlatımıyla ilgili “Yine böyle ders anlatmasını isterdim ama daha az katı olmasını isterdim.” diyerek yaşadığı sorunu öğretmenin tavrıyla sınırlandırmıştır. Annesi ve babası da Deniz’in Türkçe dersi öğretmeniyle sorunlar yaşadığına değinerek öğretmenin bağırması ve kızmasından şikâyetçi olduğundan bahsetmişlerdir.

Deniz’in annesiyle gerçekleştirilen görüşmelerde, annesi Deniz’in genel olarak yazmada sorun yaşadığından bahsetmiş ve “Deniz yazı yazmayı sevmiyor yani defterlerinde not tutmuyor.” demiştir. Türkçe dersinde yazma alışkanlığı olmadığı için başarısız olduğuna değinen annesi, matematik dersi için de benzer şekilde “Matematik dersinde problemlili çünkü yazmak istemiyor, işlem yapmak istemiyor.” diye ifade etmiştir. Babası da Deniz’in yazmayı sevmediğine “Gerçekten yazma eyleminden hazzetmiyor, sevmiyor gerçekten.” cümlesiyle açıklamıştır. Matematik öğretmeni ve Türkçe öğretmeni Deniz’in derslerde verilen görevleri yapmadığından bahsetmiştir. Türkçe öğretmeni dersiyle ilgili “Defterini açmayı, yazmayı, düzenli olmayı istemiyor.” diyerek defterine yazması gerekenleri yazmadığını söylemiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de Deniz’in yazma gerektiren sorularda derse katılmadığı görülmüştür. Ayrıca ders sürecinde Türkçe öğretmenin sınıftan yazmasını istediği metinleri de yazmadığı gözlemlenmiştir.

Deniz derslerdeki ruh hali için sıkıldığını ve böyle zamanlarda “Öyle etrafa bakıyorum.” diyerek ders içindeki hareketlerinden bahsetmiştir. Okula ve sınıfa dair eğlenceli buldukları şeyleri arkadaşları ve oyun olarak sıralamıştır. Annesi de Deniz’in okuldan çok sıkıldığını belirtmiş ve çocuğunun kendisiyle olan paylaşımını “Deniz buradan inanılmaz bir şekilde sıkılmış durumda.” cümleleriyle aktarmıştır. Sıkılmasının

geldiği düzeyi anlatmak için annesi çocuğunun “...ilkokula dair ne varsa silmek ve yeni bir sayfaya başlamak istiyorum.” dediğini söylemiştir. Deniz de görüşmelerde benzer ifadeleri “Yeni bir sayfa açmak istiyorum.” ifadesiyle aktarmıştır. Babası da görüşmelerde Deniz’in sıkıldığını kendileriyle paylaştığını sık sık dile getirmiştir. Deniz’in öğretmenleri de benzer şekilde gözlemleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı dersten ayrılmak için bahaneler ürettiği ya da dersi sabote ettiği konusunda hemfikirlerdir. Türkçe öğretmeni, Deniz’in sıkıldığına değinmiş ve ders içinde bahaneler üretmesini “Sık sık tuvalete gitme isteği ders esnasında. Sık sık hiçbir sebep yokken revire gitme durumu. Su isteme durumu ... devamlı şansını deniyor. Yani 1 dakikalık 2 dakikalık boşluklarla bir sınıftan çıkabilir miyim?” cümleleriyle açıklamıştır. Yaşanan durumun her derste yaşandığını belirten Türkçe öğretmeni “Bunun peşinde devamlı Deniz. O yüzden de bunları sık sık yapıyor, tekrar ediyor ve biz izin vermedikçe de hiçbir şekilde vazgeçemiyor. Her ders deniyor. Her ders her ders.” demiştir. Matematik öğretmeni de benzer şekilde dersten kaçmak istediğini “Deniz kaçmak isteyen bir öğrenci eee kimi zaman revire gitmek istiyorum deyip dersten bile kaçtığı oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, Deniz’in dersteki durumunu “Kimi zaman camdan dışarıya bakıp daldığını da görebiliyorum...” diyerek derste daldığını ve yapılan uyarıları dinlemediğini “Dersle ilgilenmediği anlar yanına gidip hadi deniz hadi yazman gerekir şeklinde uyarılarda yine bulunuyorum ama önemsemediğini düşünmüyorum.” şeklinde belirtmiştir. Dersi sabote ettiğine de değinen matematik öğretmeni Deniz’in derste bağırıldığını, susmadığını ve öğrencilerin rahatsız olduğunu “Şöyle söyleyeyim, kız öğrencilerim özellikle rahatsız Deniz’den ders anlatımı esnasında çıkarmış olduğu seslerden. Çığlık attığı durumlar oldu. Deniz derste çığlık attı bildiğiniz çığlık atıyor ve susmuyor...” diye açıklamıştır. Deniz’in dersi her an sabote edecek bir öğrenci olduğunu belirten matematik öğretmeni, Deniz’in ders dışı farklı uyaranlarla ilgilenmesine izin vermek zorunda kaldığını “Arkadaşlarının dikkatini dağıtmadığı sürece hani izin veriyorum çünkü Deniz izin vermezseniz daha da çok sınıfı coşturabilecek sınıfı kaynatabilecek ve benim ders yapmamı engelleyebilecek bir öğrenci.” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf içi gerçekleştirilen gözlemlerde Deniz’in özellikle cam kenarında oturduğu zamanlarda sık sık camdan dışarıyı izlediği gözlemlenmiştir. Sınıfın diğer bölgesinde (duvar kenarı) oturduğu zamanlardaysa yakınında oturan arkadaşlarıyla ders dışı materyallerle oyun oynadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin de belirttiği gibi ders içinde sık sık öğretmenin yanına

giderek çeşitli nedenlerle (revire gitme, suluğuna su doldurma, tuvalete gitme vs.) sınıftan ayrılmak istemiştir.

4.1.2.2. Düşük motivasyon

Deniz'in ebeveynleri ve öğretmenleri, matematik ve Türkçe dersleri için motivasyonunun düşük olduğunu belirtmişlerdir. Deniz'in Türkçe öğretmeni, Türkçe dersi için öğrenme sorunu yaşamadığına değinmiş ve Deniz'in motivasyonuna dair *"Öğrenme sorunu olduğunu çok düşünmüyorum açıkçası. Ama büyük bir istek, motivasyonsuzluk sorunu var."* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca Deniz'in motivasyonunun arttığında güzel ve ilginç fikirler üretebilecek bir öğrenci olduğunu *"Tamamen motivasyonu dersin dışındaki konular. ... düşüncelerini böyle yakaladığınızda veya onu böyle o an o motivasyonu yakaladığında derste bunları dile getiriyor ve gerçekten de çok enteresan fikirleri olabiliyor."* şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni, Deniz'in motivasyonunun artırılmasının dışarıdan müdahale ile mümkün olmadığını belirtmiş ve Deniz'in farkındalığının artacağı zamanı beklemenin ve kendisinin istemesinin daha sağlıklı olacağını *"O zamanın beklenmesi lazım. ... şu anda özel olarak Deniz ile ilgili ne yapilsa bence geri teper olumlu etkisi olmaz. Bence zamana bırakılmalı. Bir yerde Deniz'in kendisi bir şeylerin farkına varıp akıllanacak ... Deniz kendi isteyecek."* şeklinde açıklamıştır. Matematik öğretmeni de benzer şekilde Deniz'in motivasyonunun düşük olduğunu belirtmiş ve nedenini *"...motivasyon düşüyor. Çünkü başarılı değil."* diye ifade etmiştir. Deniz'in motivasyonunun artırılması için sürekli kontrol altında tutulması ve ilgi gösterilmesi gerektiğini belirten matematik öğretmeni *"Motivasyonunu daha da arttırabilmek için sevgiyle beslemek gerekiyor ama bunu sürekli yapmak gerekiyor. Yani Deniz'i hani 2 gün tutmadınız, üçüncü günde yiz ona yeterli değil?"* demiş ve bunun okul ortamında sürdürülebilir olmadığını belirtmiştir. Deniz'in ebeveynleri de öğretmenlere paralel olarak Deniz'in motivasyonunun düşük olduğunu aktarmıştır. Annesi, Deniz'in kolay motive olmadığını söylemiş ve ödev sonrası birlikte ders dışı etkinlikler vaat ettiğinde görevlerini yaptığını *"Yapmak istemiyor ama mesela ne zaman kendiliğinden yapıyor? Hadi diyorum bak Deniz. Ben mutfağı toplarken diyorum istersen diyorum biraz ödevlerine bak. Sonra diyorum, beraber kek yapalım mı falan diyorum böyle aaaa bayılıyor o zaman."* şeklinde açıklamıştır. Babası da Deniz'in ders ve ödevleri açısından motivasyonsuz bir çocuk olarak tanımlamıştır. Deniz'in motivasyonunu arttırdığı takdirde daha iyi bir noktaya geleceğini *"Biraz motivasyon ve azim kısmı daha*

yukarı çıkarsa çok farklı noktaya gelebilir. Gerçekten ben o potansiyeli görüyorum ama işte onlarla birleşmeyince istenen tabii ki şeyi tam sağlayamıyor.” cümleleriyle ifade etmiştir.

4.1.2.3. Hedef-çaba eksikliği

Katılımcılar Deniz’in motivasyonunun düşük olduğunu belirtmekle birlikte motivasyonunu artıracak bir hedefinin ve çabasının olmadığına da değinmişlerdir. Türkçe öğretmeni, Deniz’in motivasyonunu sağlayacak bir hedefi olmadığını “*Temel sorunu sanki böyle böyle bir amaçsız yani motivasyonu yok. Motivasyonunu sağlayacak hiçbir şey yok.*” şeklinde belirtmiştir. Gayret gösterme konusundaysa Deniz’in gayreti olmadığını “*Herkes belli bir gayreti gösterebilir. İşte Deniz’de o yok.*” diyerek açıklamıştır. Gayreti olmamasının nedenini ise derste başarılı olmayı umursamaması olarak değerlendiren Türkçe öğretmeni “*Biraz önce bahsettiğim yani dersi umursamaması, sınavlardan aldığı notları umursamaması.*” demiştir. Matematik öğretmeni de Deniz’in ders içinde bir çabası olmadığını ve çalışmadığını söylemiş, onun yerine oyun odaklı olduğunu “*Öğrencinin çalışma isteği yok. İsteği olmayınca da öğrenciyi ne kadar sürükleyebilirsiniz? ... Öğrencinin umrunda olmuyor tabiri caizse yani o an öğrencinin düşündüğü şey oyun oynamak, eğlenmek ...*” diyerek açıklamıştır. Özellikle derste zorlandığında doğrudan pes ettiğini ve Deniz’in soruların üzerine düşünmediği belirten matematik öğretmeni; “*...zor seviyede ona karmaşık geliyorsa Deniz yok. Kesinlikle o ders yok, ... Herhangi bir soruya dahil olmamayı tercih ediyor.*” demiş ve kaçınma davranışının sonucunda ders dışı etkinlikler yaptığını “*O tarz durumlarda resim yapmayı ya da bir el işi ile uğraşmayı tercih edebiliyor ders esnasında.*” şeklinde ifade etmiştir. Annesi de benzer şekilde Deniz’in başarı için çalışmayı istemesinin önemli olduğuna değinmiş ve “*İstemiyorsa dinlemiyor, çalışmıyor veya sınavda istemiyorsa yapmıyor.*” demiştir. Babası da Deniz’in çalışma konusunda daha azimli olması gerektiğini bu sayede daha iyi yerlere geleceğini belirtmiştir. Babası, Deniz’in zor bir durumla karşılaşmayı sevmediğini ve böyle durumlarda “*Kolay bir şekilde havlu atma*” ve “*Yelkenleri suya indirme eğilimi*” olduğunu; yapamadığında pes etme, geri çekilme ve bırakma davranışlarının fazla olduğunu söylemiştir.

4.1.2.4. Rekabetçi sınıf ortamı

Katılımcılar Deniz'in rekabetçi ortamdan olumsuz olarak etkilendiğini belirtmiştir. Deniz kendisini sınıf içinde başarısız gördüğünü sık sık dile getirmiştir. Sınıfta çokça zaman geçirdiğini ve arkadaş grubunu sevdiğini belirtmesine rağmen mutlu olmadığını söylemiştir. Kendisi için ideal sınıf ölçütünün mutluluk olduğunu *“Benim için fark etmez yeter ki mutlu olayım.”* diyerek ifade etmiştir. Babası da, Deniz'in rekabetçi ortamdan hoşlanmadığını böyle bir hırsı olmadığını *“...daha kendisini rahat hissetmek istiyor ve çok rekabetçi çok hırslı yapı içerisinde olmak istemediğini ben açıkçası hissettim yani dolayısıyla bundan çekiniyor...”* şeklinde söylemiştir. Babası ayrıca uzman desteği aldıklarını dile getirmekte ve uzman görüşünün, Deniz'in okul ortamında mutsuz olduğu ve özgüveninin tekrar toparlanması gerektiği yönünde olduğunu söylemiştir. Matematik Öğretmeni de Deniz'in akademik olarak sınıfın gerisinde olduğunu belirtmiş ve arkadaş grubuna göre Deniz'in durumunu *“Erkek öğrenci grubu gerçekten yaratıcılık seviyeleri çok yüksek ve gerçekten başarılı öğrenciler, zeki öğrenciler. Hani bu anlamda akademik olarak diğer arkadaşlarına göre fazlasıyla geride...”* diyerek özetlemiştir. Ayrıca sınıfın bu durumun farkında olduğunu ve sınıf içinde Deniz'e karşı olan tutumlarının akademik anlamda farklılaştığını da ifade etmiştir. Örneğin matematik öğretmeni sınıfa sorulan bir soruda doğru cevabı Deniz verdiğinde sınıfın duruma tepkisini *“Mesela bir tane mantık muhakeme sorusu işte öğrencilere sordum. ... 5 kişi çözümlene yaptıktan sonra Deniz çözdü ve geriye kalanların direk psikolojisi şu Deniz bile çözdü, biz nasıl çözemedik ya Deniz'i o kadar altta görüyorlar ki...”* diyerek açıklamış ve Deniz'e bunu hissettirdiklerini söylemiştir. Türkçe öğretmeni de Deniz'in arkadaşlarıyla sosyal olarak iyi bir ilişkisi olmasına rağmen sınıf içinde akademik olarak bir ilişki kurmadığını aksine arkadaşlarından dersin akışını bozduğu için tepki aldığına değinmiş ve *“Ders adına dışlanan bir öğrenci.”* olarak tanımlamıştır. Gerçekleştirilen gözlemlerde de sınıf içerisinde gruba yapılması gereken etkinliklerde Deniz'in gruplara dâhil olamadığı gözlemlenmiştir. Arkadaşları Deniz'i gruplara davet etmemesinin yanında Deniz dâhil olmak istediğinde de arkadaşlarının olumsuz tepkiler verdikleri görülmüştür. Benzer bazı durumlarda Deniz yaşadığı durumu öğretmene aktarmış ve öğretmenin müdahalesi sonucu grup etkinliklerine dâhil olmuştur.

4.1.3. Aile özellikleri

4.1.3.1. Aile akademik desteği

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar Deniz'in ebeveynlerinin sağladıkları akademik destek konusuna değinmişlerdir. Deniz yardıma ihtiyaç duyduğunda genelde annesinden yardım istediğini belirtmiştir. Babasının ise yoğun iş temposu olduğunu *“Genellikle çok işi var, yani onunla çok şey yapamıyoruz.”* diyerek açıklamıştır. Ayrıca annesinden yardım isterken babasından yardım istemeye çekindiğini söylemiş *“O beni daha çok anlıyor (annesi için). Babam çok işi oluyor. Bazen de ona bir şey söylemekten çekiniyorum.”* demiştir. Annesi de benzer şekilde Deniz'in ödevine yardımcı olduğundan ve onu ödev yapmak için motive etmeye çalıştığından bahsetmiştir. Ancak Türkçe ve matematik öğretmeni ailenin Deniz'in akademik durumunu takip edemediğini ve Deniz'in performansını bu anlamda olumsuz etkilediğini söylemiştir. Türkçe öğretmeni;

“Bence olumsuz etkileri var. Şöyle olumsuz etkileri var ... Şimdi biz eksiklerini gediklerini, sık sık arayıp çocukların söylüyoruz veya işte materyal eksik söylüyoruz, ödev yapılmamış söylüyoruz ... ertesi hafta aynı materyalin eksikliğiyle ertesi hafta aynı ödevin eksikliği ile telefonla görüşmemize görüşmüş olmamıza rağmen annesine aynı devam ediyor.”

diyerek süreç takibinin yapılmadığını ifade etmiştir. Ayrıca annesi ve Deniz arasında benzeşim kurarak annesinin de süreci takip etmek adına motivasyon sağlayamadığını sürekli uyarmak gerektiğini de eklemektedir. Matematik öğretmeni de benzer şekilde genel olarak diğer ailelerle görüşmelerinde ailelerden geri bildirim alabildiğini belirtmiş ve Deniz'in ailesi için durumun böyle olmadığını *“Dersle alakalı ... hanıma söylüyorum, evet ben paslıyorum ona ama ... Hanım'dan bir geri dönüş yok. Öyle bir şey yok. Yani ... Hanım da akademik olarak bence ailede süreci yönetemiyor ya da nasıl yönetmesi gerektiğini bilmiyor.”* diyerek açıklamıştır. Matematik öğretmeni annenin sadece yazılı dönemlerinde destek olduğunu onun dışında yeterli destek olamadığını söylemiştir. Matematik öğretmeni de ailenin akademik duruma katkısının büyük bir düzeyde olmadığını dile getirmiş ve *“Büyük olduğunu düşünmüyorum. Sadece söylemde kaldığına inanıyorum açıkçası.”* demiştir.

4.1.3.2. Ebeveyn rolleri

Katılımcılar görüşmelerde ebeveynlerin rollerinin farklılığına dair fikirlerini belirtmişlerdir. Deniz annesiyle olan ilişkisini *“Annemle iyiyiz baya iyi ilişkimiz...”*

şeklinde tanımlarken babasıyla olan ilişkisini “*Babamın hep işi oluyor hep mesailer falan*” diyerek fazla zaman geçiremediklerinden bahsetmiştir. Ayrıca babasının kızmasından korktuğu için sorunlarını genelde annesiyle paylaştığını söylemiştir. Türkçe öğretmeni de Deniz’in ebeveynlerine dair gözlemlerinde babanın daha sert bir yapıda olduğuna değinerek “... *hanım ılıman ama baba sanki biraz daha sert biraz daha baskıcı bir görüntüsü var.*” diye belirtmiş ve Deniz’in babasından daha fazla çekindiğini eklemiştir. Matematik öğretmeni de Deniz’in babasından hiç bahsetmediğini daha fazla anne ile paylaşım içinde olduğunu söylemiştir.

Deniz’in ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde annesi ebeveyn ve çocuk ilişkilerinden bahsederken çatışmalarını genelde babasıyla yaşadığına değinerek “*Daha çok çatışmaları, babasıyla yaşıyorlar ... benimle kurduğu duygusal bağı babasıyla kuramadığı için mi acaba? diye düşünüyorum.*” demiştir. Annesi, Deniz’in babasıyla olan ilişkisini mesafeli olarak nitelendirerek ilişkiyi “*Mesela Deniz bir şey istiyor aslında babasından isteyebileceği bir şey bu. Ama geliyor bana söylüyor. Babasına gidip söyleyemiyor illa sen söyle babama...*” şeklinde örneklendirmiştir. Ayrıca annesi kendi gözlemlerinin yanında Deniz’i götürdükleri uzmanların da baba-oğul ilişkisinde sorun gördüğünü dile getirmiştir. Deniz’in babasıyla yapılan görüşmelerde de uzmanların paylaşımlarını aktararak onaylamıştır. Deniz’le olan ilişkisinin farkında olduğunu belirten baba oluşturduğu yüksek beklentinin sonucunda ilişkilerinin bozulduğunu söylemiştir. Aralarındaki ilişkiden kendisinin de memnun olmadığını belirten babası Deniz’in hayatında bir şeyi değiştirmek istese bunun baba-oğul ilişkisi olacağını “*Benimle olan ilişkisini değiştirmek isterdim ... bizim ilişkimizin dinamiklerini bir şekilde herhalde değiştirmeye çalışırdım diye düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.3.3. Ebeveyn beklentileri

Katılımcılar anne ve babanın beklentilerine yönelik düşüncelerini aktarmış ve ebeveynlerin yüksek beklenti içinde olduklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni beklentinin özel yetenek tanısından dolayı arttığını belirterek “*İster istemez bu çocuklarda akademik olarak ailenin beklentisi çok fazla ...*” demiştir. Matematik öğretmeni de benzer şekilde ebeveynlerin beklentisinin yüksek olduğunu ve bu durumun Deniz’de baskı oluşturduğuna değinmiştir.

Annesi, Deniz’le ilgili beklentilerinin ilk olarak özel yetenek tanısı aldıktan sonra arttığını “*Beklenti babında biraz daha biz sivrildik diyebilirim.*” ifade etmiştir. Özel

yetenek tanısından sonra beklentilerini düzenleyemediklerini belirten anne Deniz'in duygularını göz önüne almadıklarını “Çocuk zaten üstün zekâlı o zaman niye yapmıyor olabilir Hani orada hiç çocuk ne hissetti de buraya bu davranışa yöneldi? Onu düşünmedik mesela.” cümleleriyle ifade etmiştir. Tanıdan sonra babasının da Deniz’e dair beklentilerinin yükseldiğini belirten anne, Deniz’le babasının konuşmalarında beklentilerin çok uzak zamanlara kadar uzandığını;

“Bir dönem özellikle babasıyla bu konuda fazla konuştular. Hatta biraz sanıyorum bu konu çizgiyi aşmış ki hani böyle sürekli gelecekte bahsedince... böyle ilkokuldan başladı orta, lise, üniversite, iş hayatına falan vardırdı bu sefer öngöremediği bir gelecekte bahsedilince Deniz’in tepesinde böyle bir şey oldu. Benden iş hayatı şey bekliyorlar. Benden üniversite bekliyorlar. Bunu çok büyüttü.”

şeklinde dile getirmiş ve bu durumun Deniz’i olumsuz etkilediğine değinmiştir. Oluşan beklentinin Deniz üzerinde bir baskı oluşturduğuna değinen anne;

“Deniz’de sürekli böyle bir inanılmaz bir beklenti baskısı var. Annem babam benden şunu bekliyor, okul benden bunları bekliyor. Ben bunları yapmazsam acaba beni sevmeyecekler mi işte bana kızacaklar mı, bana ceza mı verecekler? Deniz bunları kendi kafasında büyüttükçe büyüttmüş.”

diyerek Deniz’in beklentileri karşılamama ile sevilme duygusu ve ceza arasında ilişki kurduğuna değinmiştir. Benzer şekilde babası da Deniz’in düşüncelerine dikkat çekerek;

“Belki benim hani o ister istemez onda benim birtakım beklentilerimi yerine getirme yükümlülüğünü sanki hissediyor üzerinde. Babamın beklentileri çok yüksek ve beklentileri yerine getirmek zorundayım ama yapamıyorum. O zaman ben başarısızım. ... ben yeteri kadar sevilmiyorum ya da sayılmıyorum.”

cümleleriyle Deniz’in düşüncelerinin oluşmasında olumsuz etkisinin olabileceğinden bahsetmiştir. Deniz’in ebeveynleri özel yetenek tanısı dışında çocuklarına yaptıkları yatırımın da beklentilerini artırdığına değinmişlerdir. Babası “Ciddi yatırımlar yapıyoruz imkanlarımız dahilinde ... insan bir gelişme görmek istiyor...” demiştir. Annesi ise Deniz’in eğimine yaptıkları harcamalara değinmiş ve “Zaman zaman hani biz böyle çok zorladık özellikle bu sene bursluluk olayları da işin içine girince ekstra baskı uyguladık.” ifadesiyle baskı uyguladıklarını ifade etmiştir.

Deniz’in Türkçe öğretmeni ailelerin beklentisinin yüksek sınav sonuçları olduğunu belirtmiş ve “Elbette herkesin beklentisi var. Beklentiler nasıl karşılanır daha çok sınav başarısı ile karşılanıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca çocuğun özel yeteneği hangi alanda olursa olsun akademik başarı devreye girdiğinde ailelerin beklentisinin arttığını “Bu çocuklardan beklenti yüksek elbette. ... Ailelerin akademik olarak bir

beklentisi var. Çocuğun ilgi alanı veya işte ne bileyim üstün yetenek hangi alanda olursa olsun onların akademik başarısı ön planda...” şeklinde açıklamıştır.

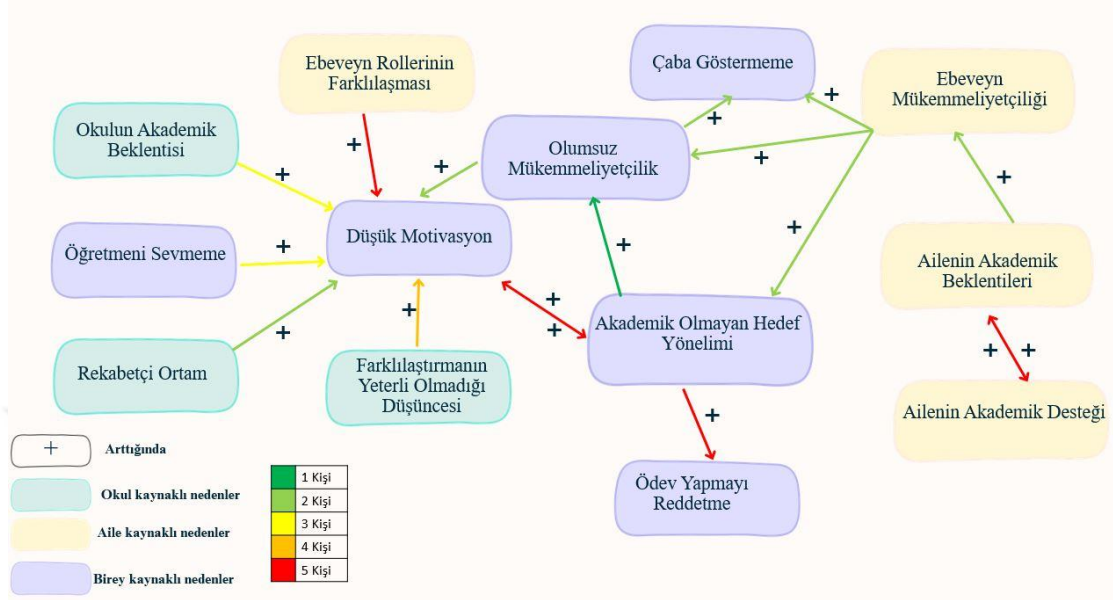
Deniz’de yaşadığı baskıya değinerek üzüldüğünü söylemiş ve *“Anneler bana çok şey yapıyordu. Böyle kazanman için çok fazla zorluyordu.”* ifadesiyle yaşadığı baskıyı dile getirmiştir. Baskı görmesinin nedenini de *“Genellikle sınavlarım kötü olduğum için”* diye açıklamış ve ödev yapmadığı için de ailesinin olumsuz tutum gösterdiğini belirtmiştir. Deniz’in başarı ve başarısızlık kavramları incelendiğinde başarıyı *“Herkesi mutlu etmek”* olarak tanımlamakta ve *“Herkesi”* annesi ve babası olarak tanımlamıştır. Deniz başarının etrafındaki insanları sevindirmek olduğunu *“Böyle iyi bir puan olunca şey, yani onlar sevinince ben de sevinyorum.”* şeklinde açıklamıştır. Başarısızlık kavramıyla ilgili de tam aksini belirterek *“Başarısızlık üzünlük benim için üzüyor annem babam falan üzüyor.”* ve *“Bence insanları üzüyorum diye düşünüyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

4.1.3.4. Ebeveyn mükemmeliyetçiliği

Gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynler, babanın mükemmeliyetçi yapısına da değinmiştir. Deniz’in babası, kendisini *“Mükemmeliyetçi”* birisi olarak tanımlamış ve görüşmelerde bu özelliğini sık sık ifade etmiştir. Deniz’in hedef koyarken *“1 kademe, 3 kademe değil, 10 kademe”* daha yükseğe hedef koyduğuna değinen baba benzer özelliğin kendisinde de olduğunu belirtmiş ve çalgı aleti çalmasından bir örnek vermiştir. Babası *“Müzik hocası bu sizin seviyeniz için zor bir parça demişti. Bende de ileri atlama eğilimi vardı. İşte hemen Chopin’in bilmem neyi. Hala var bende yani çok böyle basit şeylerle uğraşmayıp ilerilere geçip hemen biri üçü yapmadan yedi-sekize.”* diyerek kendisinin de üst düzey hedefler koyduğunu söylemiştir. Deniz’de gördüğü mükemmeliyetçiliği de kendisinin tetiklemiş olabileceğine değinen baba durumu *“Bu tabi benden de belki biraz kaynaklanmış benim belki şey yapmam olabilir. İstemedim de olsa bilinçaltının yönlendirdiği bir şey olabilir gibi geliyor bana. ... benden aldığı hissiyat öyle.”* cümleleriyle açıklamıştır. Ayrıca, babası Deniz’in kendisini gözlemleme yoluyla da mükemmeliyetçi davranış sergileyebileceğini;

“Kendi özelimde bakarsam da evet benim belki mükemmeliyetçi olmam bende gördüğü bazı şeyleri. Nasıl baş etmeye çalıştığımı gözlemlemesi ... buradaki şeyi görüyor. Benim kendimce koyduğum şeyleri de belki hissediyor. Belki bakış açımı, cümlelerimi kullandığım kavramları belki de onları bile kafasında analiz edip bu noktaya konumlanıyor olabilir.”

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılara göre Deniz'in BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi Şekil 4.1.'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Katılımcılara göre Deniz'in BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi

Şekil 4.1.'de görüldüğü üzere katılımcılara göre Deniz'in BDB göstermesinin olası nedenleri arasında bireysel nedenler daha ağırlıktadır. Okullar incelendiğinde Deniz'in motivasyonunun birçok farklı nedenden etkilenebildiği görülmektedir. Özellikle okul kaynaklı nedenler motivasyona doğrudan etki ederken aile kaynaklı nedenler ise dolaylı bir şekilde etki etmektedir. Ayrıca düşük motivasyona yönelik okullarda daha fazla fikir birliği olduğu da görülmektedir.

4.2. Tarık

Tarık'ın Türkçe dersinde BDB (BDB) gösterdiği belirlenmiştir. Tarık'ın BDB göstermesine ilişkin elde edilen bulgular üç başlıkta ele alınmıştır.

4.2.1. Derse karşı tutumu

4.2.1.1. İçeriğin farklılaştırılması

Matematik ve Türkçe öğretmenleri Deniz ile ortak olduğu için öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin görüşleri burada tekrar verilmemiştir. Farklılaştırmaya dair

Tarık'ın annesi ayrıca özel yeteneklilere yönelik sunulan içeriğe dair görüşlerini belirtmekte ve *“Burada normal sınıflarda var orada hani benim tanıdığım arkadaşlar vs. hani çok farklı, ekstra bir şey olduğunu da düşünmüyorum. Hani çocuk belki o sınıflarda da okusa belki aynı şey olabilirdi.”* diyerek normal sınıflarla özel yetenekliler sınıfları arasında fark olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

4.2.1.2. Ödevler

Gerçekleştirilen görüşmelerde Tarık ödevleri sevmediğini ve zorlandığını belirtmiştir. Ödevlerinde en zorlandığı dersi *“Türkçede çok zorlanıyorum.”* diyerek belirten Tarık zorlanma nedenini de *“Sorular genellikle ve testler oluyor.”* şeklinde açıklamıştır. Annesi de Tarık'ın ödevleri sevmediğini, evde kendilerinin yönlendirmesiyle ödevi yaptığını *“Hep Tarık'ı biraz işte ite kaka ite kaka yani kendi başına oturup da işte ödevini evet şey yapıyor ama biraz benim zorlamamla yapıyor maalesef.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Tarık'ın en çok paragraf okumalı ve yazılı cevap gerektiren ödevlerde zorlandığını belirterek *“Türkçeyi mutlaka sona bırakıyor, şeyi sevmiyor mesela işte Türkçede ilk sorular işte bir tane büyük paragraf onla alakalı sorular falan onları en son yapıyor. ... o kısmını sevmiyor.”* diye açıklamıştır. Ödevlere başlarken öncelik verdiği ödevlerin çoktan seçmeli testler olduğunu da eklemiştir. Babası da Tarık'ın ödevleri istekli ve düzenli bir şekilde yapmadığını söylemiştir. Ödevleri yapmamasının nedenini *“erteleme”* davranışına bağlamıştır. Babası *“Sürekli erteleme huyu olduğu için bir işi ertelediğinde daha sonradan ikinci bir iş çıktığında ikisinden birini iptal etmek zorunda kalıyor. Bunun da sıkıntısını yaşıyor. Akşamdan ödevini yapmıyor. Sonra zaman sıkışıyor ve ödevini yapmadan gidiyor.”* diyerek sorunu açıklamıştır. Ayrıca annesi gibi Tarık'a ödev yaptırmakta kendinin de zorlandığını eklemiştir.

Türkçe öğretmeni Tarık'ın ödevler konusunda sorumluluk sahibi olmadığını söylemiştir. Ayrıca ödevleri yapmasıyla ilgili *“Derse dair akademik hiçbir şey yapmıyor ki.”* demiştir. Matematik öğretmeni de Tarık'ın ödevlerini ilk başlarda getirdiğini ancak ödevlerin yapılmış gibi görünse dahi öyle olmadığını *“Ödevleri ile alakalı da ciddi problemler yaşıyorum. Yani ödev yapılı gibi geliyor ama ödev baştan aşağı hatalı.”* ve *“Ödevler inanılmaz isteksiz, inanılmaz düzensiz geliyor. Baştan aşağıya hatalı yani doğru hiçbir şey bulamıyorum.”* diyerek açıklamıştır. Matematik öğretmeni, Tarık'ın hatalı soruların çözümünden kaçmak adına ödevlerini getirmemeye başladığını da

eklemiştir. Tarık'ın evde unutma bahanesini kullandığını ve ödevlere karşı tutumunu *"Son zamanlarda hiç ödevini görmedim. Hep evde unuttum öğretmenim, evde unuttum öğretmenim. Son bir ödev vardı. ... 2 tane 3 tane mi ne doğrusu var hepsi hatalı 18 tane. ... bana söylediği şey açık açık söylüyorum. Ben onu sallamışumdur."* cümleleriyle ifade etmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de ödev kontrolü yapıldığında Tarık'ın ders materyalini getirmediği ve öğretmene *"unuttum"* dediği görülmüştür. Ödevini getirdiği zamanlardaysa soru sınıfla birlikte çözüldükten sonra Tarık'ın işaretleme yaptığı ya da yaptığı işaretlemeyi silerek değiştirdiği gözlemlenmiştir.

4.2.2. Bireysel özellikler

Yapılan görüşmelerde hem Tarık hem de diğer katılımcılar Tarık'ı tanıtan bireysel özelliklerine değinmişlerdir. Katılımcıların Tarık'ın düşük başarı göstermesindeki nedenlerine yönelik açıklamalarında en fazla yinelenen konular düşük motivasyonu, hedefinin ve çabasının olmamasıdır.

4.2.2.1. Derse karşı tutumu

Tarık'la gerçekleştirilen görüşmelerde derslerden ve okuldan sıkıldığını sık sık dile getirmiştir. Tarık derslerde sıkılmasının nedenini ders sürelerinin uzunluğuna ve teneffüs sürelerinin kısalığına vurgu yaparak *"Biraz fazla geldi gibi 10 dakika teneffüs 40 dakika, ders 40 dakika olacaksa 15 dakika teneffüs olsun"* ve *"Teneffüsler kısa oluyor. Dersler de çok uzun sürdüğü için teneffüse 15 dakikaya ya da dersi 30 dakikaya düşürmek istiyorum."* şeklinde açıklamıştır. Tarık, derslerin sıkıcı olmasından dolayı okulda da sıkıldığını belirtmektedir. Buna bağlı olarak okuldaki ruh halini *"Kızgın oluyorum."* diye tanımlamış ve okula dair düşüncelerini *"Okulu kaybetmeyi istiyorum."* ve *"Okul benim için hiçbir şey, hiç anlam ifade etmiyor."* cümleleriyle ifade etmiştir. Okulun en olumlu yönünü *"Arkadaşlarla oyun oynuyoruz."* diyerek ifade etmiştir. Annesi de Tarık'ın okula dair *"Olumlu düşünmüyor."* demiş ve Türkçe dersinde zorlandığını söylemiştir. Zorlanma nedenini *"Yapamıyorum diyor ya açıklamasını yapamıyor anlamıyorum diyor."* diye açıklamıştır. Derslere karşı genel tutumunu da *"Dersleri sevmiyor."* demiştir. Okula gelirken Tarık'ın bahaneler üretebildiğini belirten annesi bu durumu;

"Bu son birkaç haftadır bir şey yaşıyoruz. Karın ağrısı, mide bulantısı ama özellikle sabah kalktığı zaman oluyor.... Neyse götürdük doktora. Ama çok bir şey çıkmadı. ... gün içerisinde de hani karnı ağrıyan midesi bulan bir çocuk normalde işte gün içinde de hani sıkıntı yaşar. Gün içinde iyiydi."

şeklinde örneklendirmiştir. Okula istekli gittiği zamanların farklı etkinliklerin olduğu günler olduğunu “Özellikle işte özel bir etkinlik vs. varsa kermes falan vs. düzenleniyordu işte. Onlar da mesela büyük bir hevesle geliyordu.” diye açıklamıştır. Babası da Tarık’ı “Bahaneci” olarak tanımlamış ve okula gelmeyi sevmediği için bahaneler ürettiğini belirtmiştir. Tarık’ın Okulu ve dersleri sevmemesinin nedenini, Tarık’ın okuma ve yazmaya karşı tutumu olduğunu söyleyerek “Okumaktan yazmaktan haz almıyor ki” demiştir. Ayrıca, babası bahsettiği becerilerde Tarık’ın geride olduğunu “Okuması, yazması zayıf hatta zor biliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Türkçe öğretmeni, Tarık’ı derse karşı “İlgisiz” olarak tanımlamış ve sık sık vurgulamıştır. Tarık’ın bütün Türkçe derslerine katılımını “Hepsine aynı ilgisizlikle hepsine katılmıyor.” diyerek açıklamıştır. Ayrıca derste çok edilgen ve fiziksel olarak hiçbir şekilde hareket etmediğini belirterek “Bu kadar sabit kalabiliyor olması, entegre halde hiç konuşmuyor olması bu kadar sabit kalması bu kadar tepkisiz olması bir insanın da bir garip o da var yani çok enteresan.” cümleleriyle şaşırdığını ifade etmiştir. Tarık’ın, derse katılmamasını da “Önemsemiyor zaten önemsemeyince de bilerek isteyerek katılmıyor. Yani umurumda da değil.” diyerek açıklamıştır. Tarık’ın tutumunun kendisini ve dersin akışını da olumsuz etkilediğini “En azından kendini ifade etsin, iyi veya kötü. O da olmayınca elbette bir şey oluyor hem bir motivasyon düşüklüğü bana da yansıyor. Açıkçası sınıfında akışını biraz bozmuyor değil.” cümleleriyle ifade etmiştir. Matematik öğretmeni de Türkçe öğretmeni gibi ders içinde pasif olmasıyla ilgili “Dersimde tamamen sessiz zaten. Yani Tarık’tan hiç ses çıkmıyor. Yorum yapabilen öğrenciler oluyor derse katılan öğrenciler oluyor. Hani bu anlamda Tarık’ın aktifliğini hiç göremiyorum.” demiştir. Tarık’ın derste sıkıldığını ve derse ilgisiz olduğunu da sık sık eklemiştir. Ders dışında da akademik destek verdiğini belirten matematik öğretmeni Tarık’ın ek derslerde de pasif olduğunu “Teneffüsü ona ayırıyorum ve anlatıyorum yani ama beni öylesine dinliyor bakıyor. Sadece bakıyor. Böyle başka hiç yani aaa öğretmenim o öyle mi? Tamam öyle bir yorumu dahi yok sadece böyle bakıyor, dinliyormuş gibi yapıyor.” şeklinde belirtmiş ve ek ders süreçlerinin sağlıklı geçtiğini düşünmediğini ifade etmiştir. Tarık’ın derse katılımıyla ilgili oyun oynanan derslere ilgi duyduğunu ve katıldığını belirten matematik öğretmeni durumu;

“Stratejik kutu oyunları mesela sınıflara götürdüm, Tarık birçoğunu biliyordu, yani ben şaşırdım. ... oyunlara çok hakimdi ve hani üç tane oyun getirdiysem üçüyle de muhakkak oynadı. Dersten zevk aldı ve dersi tamamladı. Ben onun böyle ilk defa şevklendiğini gördüm”

şeklinde örneklendirmiştir. Sınıf içi gözlemlerde Tarık'ın özellikle Türkçe derslerinde oldukça hareketsiz olduğu gözlemlenmiştir. İçinde bulunduğu bu hareketsizlik durumunu bütün ders boyunca devam ettirebildiği görülmüştür. Öğretmenin Tarık'ı ders sürecine dâhil etmeye çalıştığı anlarda da Tarık sessizliği korumuş ve derse katılım göstermemiştir. Matematik derslerinde ise Türkçe dersine göre daha hareketli olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik dersinde arkadaşlarıyla doğru ve yanlış cevaplarını kıyasladığı gözlemlenmiştir.

4.2.2.2. Düşük motivasyon

Tarık'ın ebeveynleri ve öğretmenleri, Tarık'ın dersleri için motivasyonunun düşük olduğunu belirtmiştir. Tarık, kendisi için okulun ve derslerin bir anlam ifade etmediğini söylemiştir. Ayrıca başarı hissini okulda ve derslerde hiç yaşamadığını da eklemiştir. Annesi, Tarık'ın motivasyona ihtiyaç duyduğunu ifade etmiş ve bireysel olarak ilgilenmek gerektiğini *“Biraz daha motivasyona ihtiyacı var herhalde belki daha konuşarak özel bireysel konuşarak belki şey olabilir.”* diyerek açıklamıştır. Türkçe öğretmeni, Tarık'ın içinde bulunduğu durumdan rahatsız olmadığını bu nedenle akademik olarak motivasyon sağlayamadığını *“Şu anda bu haliyle bence mutlu, mutlu olduğu için de akademik olarak da çok önemsemiyor.”* diye ifade etmiştir. Dersi önemsememe vurgusunu sık sık yapan Türkçe öğretmeni Tarık'ın derse dair motivasyon sağlamasını beklemediğini *“Önemsemiyor ki nasıl olacak”* ifadesiyle söylemiştir. Matematik öğretmeni de Tarık'ı genel olarak *“Düşük motivasyonlu”* olarak tanımlamıştır. Tarık'ın kolay içeriklerde daha motive olduğunu *“... daha kolay olduğu için... (yayınevinin adını söylüyor) biraz daha istekli olabiliyor cevap vermekte oradaki soruları çözmekte... Çünkü gerçekten basit en basit seviye yani.”* diyerek belirtmektedir. Ayrıca, *“kendinden emin olduğu durumlarda kendini güvenli hissettiği durumlarda daha aktif katılıyor.”* demiş ve benzer durumlarda daha motive bir şekilde derse katılmaya çalıştığını ifade etmiştir. Matematik öğretmeni, Tarık'ın kendini güvende hissettiği derslerin içeriğini *“Puzzle, zekâ soruları olan”* dersler olarak tanımlamıştır. Bu derslerde Tarık'ın durumunu;

“Geçen hafta mobius şeridi yaptık ve Tarık işte kâğıtları birleştirdi. Özenle yaptı makasla kesti. Hocam bunu kesersek ne olur? Hadi keselim dedi. Hocam bir daha keselim bakalım ne oluyor hadi bir daha kestim üçüncüyü kesti. Hocam dördüncüyü keseceğim ben bu kâğıtlar yok olana kadar kesmeye devam edeceğim dedi. Mesela hoşuna gitti o etkinlik. Yapmak istemezse yapmazdı oturur yerinde ben yapmak istemiyorum derdi.”

cümleleriyle örneklendirmiştir.

4.2.2.3. Hedef ve çaba eksikliği

Katılımcılar Tarık'ın başarı için bir hedefinin ya da çabasının olmadığına da değinmişlerdir. Türkçe öğretmeni, Tarık'ın bir hedefi olmadığını belirtmiş ve bundan rahatsızlık duymadığını *“Mutlu ve şu anda öyle yaşayıp gidiyor aslında.”* diye açıklamıştır. Tarık'ın akademik başarı için bir çabasının olmadığına da değinerek *“Akademik olarak baktığınızda çok başarısız. Bunun için çabalamıyor bunun için herhangi bir gayret göstermiyor.”* demiştir. Tarık'ı *“Tembel”* olarak tanımlayan Türkçe öğretmeni, Tarık'ın bu durumu aşmak için bir şey yapmadığını, kendisine destek olmak isteyen ailesi ve öğretmenlerini de göz ardı ettiğini;

“Açık konuşmak gerekirse tembel. Ama bunun için de yani bunun üstesinden gelmek için herhangi bir şey yapmayan, öğretmenlerin ailesinin desteğini de çok fazla bu konuda göz ardı eden, önemsemeyen, kendi bildiği yoldan giden bir öğrenci olarak görüyorum”

şeklinde ifade etmiştir. Tarık'ın odak noktasının oyunlar olduğunu ve akademik başarıyı göz ardı ettiğini belirten öğretmeni *“Tabi oyunu sevecek ama bu tamamen oraya odaklanmış artık istemiyor. Yani herhangi bir şey öğrenmek de istemiyor. Başarılı olmak gibi bir gayesi yok, bir amacı yok, hiçbir şey yok.”* demiştir. Tarık da bu noktada öğretmenin ifadelerini destekleyerek okul ve derslerde hiç başarı hissetmediğini belirtmiş ve sadece *“Oyunlarda başarılıyım.”* diye eklemiştir. Matematik öğretmeni de Türkçe öğretmenine benzer şekilde Tarık'ın bir öğrenme hedefi olmadığını *“Tarık isteksiz bir öğrenci öğrenmeye aç bir öğrenci değil.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, başarı gibi bir hedefi de olmadığına değinerek *“Tarık'a baktığımda bence Tarık'ta bir ben başarılı olayım diye bir içgüdüsel bir şey yok.”* diye eklemiştir. Annesi de Tarık'ın ders söz konusu olunca bahaneler üreterek kaçtığını ve isteksiz olduğunu *“Çocukta, ders çalışma isteği yok. Hani bir ders çalış dediğimizde o mutlaka işte hadi oğlum kitap okuyalım falan dediğimizde ya benim karnım acıktı. Yok ben bir duşa gireyim falan hep böyle bir kaçma modunda.”* cümleleriyle açıklamıştır. Babası da diğer katılımcılara paralel olarak Tarık'ın oyun odaklı olduğunu söyleyerek ve *“Çalışmada gözü yok.”* demiştir.

4.2.3. Aile özellikleri

4.2.3.1. Ailenin akademik desteği

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar Tarık'ın ebeveynlerinin sağladığı akademik destek konusuna değinmişlerdir. Tarık, ödevlerinde zorlandığında abisinden ve annesinden destek istediğini *“Bazen oluyor, annemden veya abimden.”* diyerek belirtmiştir. Annesi özellikle eşiyile birlikte Tarık'a kitap okuması konusunda baskı uyguladıklarını *“Biz özellikle hani eşimle de kitap okuma konusunda hani biraz daha bastırıyoruz? Çünkü bu işin şeyi kitap okumak diye düşünüyoruz. Günlük okutmaya çalışıyoruz. Ama yani orada da biraz zorlanıyoruz açıkçası.”* cümleleriyle ifade etmiş ve zorlandıklarını söylemiştir. Eşinin kitap okuma noktasında baskı uygulasa dahi dersleri konusunda katkı sağlamadığını *“Eşim hiç karışmaz. Yani çalıştırsam ben çalıştırırım. Çünkü hiç sevmiyor bazen ... Eşim ders çalıştırmayı sevmez.”* şeklinde belirtmiştir. Tarık'ın babası da eşini onaylar ifadeler kullanarak *“Ben bir çocuğu oturtup 5 dakika ders çalıştıramam. 10 dakika ders çalıştıramam. Genelde anneleri yaparsa yapıyor.”* demiştir. Babası öğretmenlerle kurulan iletişimle ilgili *“Öğretmenlerle iyimser bir şey söylemem gerekirse %5 ben iletişim kuruyorumdur.”* demiştir. Türkçe öğretmeni sadece anne ile iletişimde olduğunu belirtmiştir. Öğretmen, Tarık'ın annesinin dönütleri dinlediğini ve yardımcı olduğunu söylemiştir. Ancak ailenin akademik başarıya etkisi için *“Nötr bence yani ne olumlu ne olumsuz olumlu bir şey yok. Bu arada olumlu bir şekilde bir etkisi yok. Yani olumsuz anlamda bilemeyeceğim ama olumlu olarak bir etkisi yok”* ifadelerini kullanmıştır. Matematik Öğretmeni de babayla hiç iletişim kurmadığını ve anneyle iletişim halinde olduklarını ifade etmiştir. Matematik öğretmeni ödevlerin eksik gelmesiyle ilgili ailenin eksik kaldığını düşünerek *“Herhalde ailede bunu kontrol etmiyor ki ödev fazlasıyla özensiz bir şekilde geliyor.”* diye açıklamıştır. Tarık'ın üç kardeş olmasının anneyi etkilediğini düşünen matematik öğretmeni

“En basitinden ek kaynak kitabını düzenli getirilmesini her çarşamba onunla ilgileneceğimi ifade ettim. 2 hafta üst üste geldi, sonra yok. Sonra tekrar aradım, tekrardan getirdi, sonra tekrardan yok. Eee yani çocuk çok sorumluluk sahibi değil. ... annesi bunun takibini yapmıyor ve anladığım kadarıyla da fazla kardeş sayısına sahipler. ... Bence yetişemiyor anne yetişemediği için de Tarık'ı takip edemiyor.”

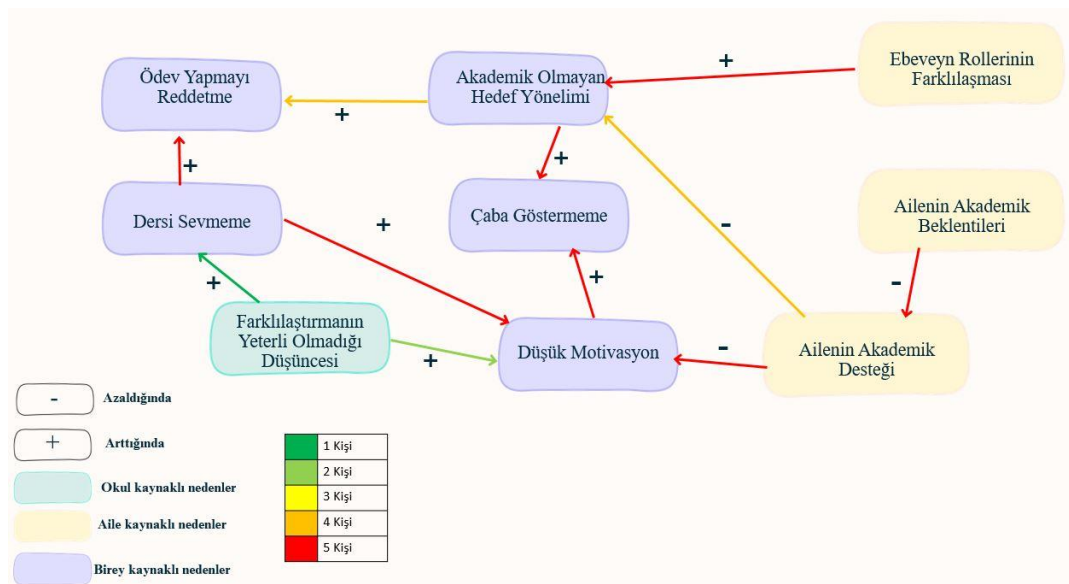
cümleleriyle annenin Tarık'ı yeterince takip edemediğini ifade etmiştir.

4.2.3.2. Ailenin akademik beklentileri

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar ailenin akademik beklentilerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Tarık'ın annesi not olarak Tarık'tan yüksek bir not beklemediğini “*Ne bileyim derslerde sınavlarda falan giriyorlar çok mesela. Üst şey beklemiyorum.*” diyerek ifade etmiştir. Tarık'ın babası ise genel olarak eğitimin mutlak bir şekilde sağlanması gerektiğine inanmadığını söyleyerek “*diplomanın çok bir önemi yok.*” demiş ve

“Ortaokulu bitirdikten sonra liseyi açıktan okumak daha mantıklı. Okulda bir şey elde edemiyorlar en azından iş hayatında bir şeyler öğrenirler. 4 yıl lise, 4 yıl üniversite 8 yılda nolacak garantisi yok. Bu kadar zamanda iş hayatında önemli yerlere gelirler. Sosyalliğe basıyor kafaları. İş yeri sahibi olurlar. Kendi işlerinin patronu olurlar.”

cümleleriyle ifade etmiştir. Tarık için de benzer düşünceleri olduğunu ifade eden babası “Ortaokul bitene kadar bir şeyler yapabileceğini gösterdi gösterdi. Yoksa liseyi, üniversiteyi dışarıdan okusun. Okurken dışarıda bir yerde ya da yanımda çalışır. İlla okumak zorunda değil ya. O kadar da gerekli değil okul.” demiştir. Ayrıca babası ekonomik durumlarına işaret ederek “Bir yer açarım elinden gelirse orasını büyütür.” demiştir. Katılımcılara göre Tarık’ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi şekil 4.2.’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Katılımcılara göre Tarık'ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi

Şekil 4.2. incelendiğinde katılımcılara göre Tarık'ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin ağırlıklı olarak bireysel nedenler olduğu görülmektedir. Okul kaynaklı

nedenler ise diğer nedenlere göre daha azdır. Oklar incelendiğinde Tarık'ın BDB göstermesine yönelik katılımcıların birçok nedende fikir birliği sağladığı görülmektedir.

4.3. Volkan

Volkan'ın Türkçe dersinde BDB gösterdiği belirlenmiştir. BDB göstermesinin olası nedenleri iki başlık altında incelenmiştir.

4.3.1. Okul kaynaklı nedenler

4.3.1.1. İçeriğin farklılaştırılması

Türkçe ve matematik öğretmenleri Deniz ile ortak olduğu için öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin görüşleri burada tekrar verilmemiştir. Farklılaştırma ile ilgili Volkan'ın babası düşüncelerini aktarmış ve özel yetenekliler sınıfıyla normal sınıflar arasında beklediği farkı göremediğini *“Beklentilerimi karşıladı mı çok karşıladı diyemem... Çok büyük farklılık olmadı mesela özel yetenekliler sınıfına gitmeyen de yeğenim var. Yine aynı okulda gözlemlediğim ve hani çok büyük bir farklılık var mı? Belirgin bir bana göre yok.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

4.3.2. Bireysel özellikler

Yapılan görüşmelerde hem Volkan hem de diğer katılımcılar Volkan'ı tanıtan bireysel özelliklerine değinmişlerdir. Katılımcılar Volkan'ın düşük başarı göstermesindeki nedenlerine yönelik açıklamalarında en fazla yinelenen konular Volkan'ın derse yönelik hedefinin eksik olması ve yeni durumlarla karşılaştığında beklentisinin olumsuz yönde yoğunlaşması olarak ifade etmişlerdir.

4.3.2.1. Derse karşı tutumu

Gerçekleştirilen görüşmelerde Volkan'ın ebeveynleri ve öğretmenleri derslerine karşı tutumuna dair bilgiler vermektedir. Volkan ilgi çekici ve öğretmenini sevdiği dersleri daha çok sevdiğini *“Sosyal bilgilerde hem ilgi çekici hem de ... öğretmeni çok seviyorum. Fen dersinde eee çok ilginç şeyler var.”* diyerek belirtmiştir. Türkçe dersinde zorlandığını söyleyen Volkan *“Zorlanıyorum anlamıyorum.”* demiş ve *“Ben Türkçeyi çok fazla anlayamıyorum.”* diye eklemiştir. Zorlandığı konuları *“Türkçede, eylemlerde”*

ve “Bazen yazım kuralları” diyerek açıklamıştır. Türkçe öğretmeni Volkan’ın derslerdeki durumunu “*Derslerde geri planda kalmayı seviyor.*” diye belirtmiştir. Özellikle yazma etkinliklerinde “*Yazma tembeli*” olarak adlandırmış ve durumu “*Yazma konusunda tembel yani hemen bitireyim hemen iki üç kelimeyle cümleyi bitiriyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Matematik öğretmeni de Volkan’ın ders konularını anladığı zaman daha etkin olduğunu “*Derse anladığı noktalarda kesinlikle aktif katılıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Ders içi sorumluluklarında da sorumluluklarını yerine getiren bir öğrenci olduğunu “*Bir kere dersi zamanında dinleyen, zamanında hazır olan hazır olmadığı noktalarda mutlaka izin isteyen kendi başına hareket etmeyen de bir öğrenci, bir sorumluluk verdiğimde onu yerine getiren de bir öğrenci.*” cümleleriyle söylemiştir. Annesi de benzer şekilde Volkan’ın anladığı ve katıldığı dersleri daha çok sevdiğini “*Eğer dersteki konuları seviyorsa ve anladıysa derse katılıyorsa onları seviyor.*” diye belirtmiştir. Volkan’ın Türkçe dersinde yaşadığı sorunun kaynağını okuma becerisi olarak ifade eden annesi “*Okuduğunu anlamada başarısız.*” demiştir. Ayrıca Volkan’ın Türkçe dersinde sıkıldığını “*Böyle okumaya biraz üşenen bir çocuk olduğu için herhalde.*” diyerek açıklamıştır. Babası da Volkan’ın uzun paragraf soruları okuduğunda sıkıldığını “*Uzun paragraf sorularında sıkıldığı oluyor. Yani arka arkaya uzun paragraf soruları okuduğunda bir müddet sonra hani koptuğunu gözlemleyebiliyorum.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de öğretmenlerin ifadelerine benzer şekilde Volkan’ın bazı derslere etkin olarak katıldığı ve anlamadığı kısımlarda öğretmene sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Ancak bazı derslerde ise oldukça edilgen bir şekilde kalmış ve derse yönelik etkin bir şekilde katılmadığı görülmüştür. Derslerin konu ve içeriği incelendiğinde de aralarında belirli bir örüntünün olmadığı görülmektedir. Katılım gösterdiği ve göstermediği günlerde genel durumu göz önünde bulundurulduğunda da bir farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir.

4.3.2.2. Hedef – çaba eksikliği

Katılımcılar Volkan’ın başarıyı arzu edeceği bir hedefinin ve çabasının olmadığına değinmişlerdir. Annesi Volkan’ın olumsuzluklar karşısında çabuk pes ettiğini “*Birazcık yapamadığını görünce öğretmen de birazcık sert oluyor. Ondan da bir hani olumsuz bir şey gelince hemen gitmek istemiyorum oluyor.*” diye ifade etmiştir. Ayrıca Volkan’ın başarmak için isteği ya da hırsı olmadığına sıkça değinen annesi Volkan’ın yaşadığı

olumsuzlukları aşmak için bir isteği olmadığını ve içinde bulunduğu durumu kabullendiğini “*Volkan’da şey yok. Mesela oyun oynarken bile hiçbir zaman aaa ben kazanamadım diye hiç üzülen bir çocuk değil yani bu aslında kötü bir şey. ...tabii bütün okul hayatına yansıyor. ...onunla yetiniyor. ... olamayınca çok da hani umursamıyor. Hiç üzülmüyor.*” cümleleriyle açıklamıştır. Babası da Volkan’ın başarılı olabilmesi için hedefe ihtiyaç duyduğunu ancak hedefinin genel başarı olmadığını “*Volkan’ın bir defa istekli olursa iyi olduğunu düşünüyorum. ... Biraz hedefi olması lazım. Yani sadece sınavın onun için bir hedef olmadığını görüyorum. ... hedefi hiçbir zaman sınavda başarılı olmak değil.*” şeklinde ifade etmiştir. Volkan’ı motive eden durumun kendisini ispatlama olduğunu ise “*... öğrendiğini göstermek istediği zaman evet mesela işte, o 20 soruluk testte 3-4 tane yanlış olduğunda ... ya bu kadar yanlış niye yaptın? Çok basit yanlışlar yaptın dediğim zaman. ... bir sonraki sınavı hani ben istersem yapabilirim gibisinden çalışıyor.*” diye eklemiştir. Türkçe öğretmeni de Volkan’ın babası gibi Volkan’ın hedeflere ihtiyaç duyduğuna değinmiş ve başarılı olması için gerekli olduğunu “*... böyle bir önüne bir hedef amaç koymak bir amaç koymak ve onu aşmasını sağlamaya çalışmak daha itici olabilir. Volkan için sanki ona bazen ihtiyaç duyuyor. ... bir hani önüne hedef koyarsanız birazda herhâlde şey yapacaktır, hareketli olacaktır.*” demiştir. Ayrıca, Volkan’ın başarı düzeyinin inişli çıkışlı olduğunu, bunu aşabilmesi için yine hedeflere ihtiyaç olduğunu “*Başarısı çok inişli çıkışlı onu bir düzene sokması lazım. Tek bence eksisi bu. ... bence önüne bir hedef konursa en azından bir şey yapacaktır.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmeni Volkan’ın hedef ve gayret konusunda kendisine yetemediğine değinmiş ve dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duyduğunu “*Gayret kısmına geldiğimde kendini verme kısmına geldiğimde biraz itilmesi, desteklenmesi gerek biraz zorlanması gerekiyor.*” demiştir. Volkan’da dersleri ile ilgili hiçbir şey yapmak istemediği anların olduğunu “*Bazen hiçbir şey yapmak istemiyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Bazı anları ise “*Yorulduğumda, yorgun hissettiğimde.*” diye tanımlamaktadır.

4.3.2.3. Olumsuz beklenti etkisi

Katılımcılar Volkan’ın yeni durumlarla karşılaştığında sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Annesi, Volkan’ın değişimleri sevmediğini “*Volkan’ın en büyük özelliği evet, değişikliği hiç sevmiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Volkan’ın olumsuz düşünmeye eğilimi olduğunu belirten annesi durumu “*Mesela 15 tatilden sonra servise binmekte şöyle oldu ya şimdi servisin güzergâhı ya değişmişse. Hep böyle hani acaba öyle olmuşsa*

bu hep böyle bir kafasında hani farklı şeylerde düşünebiliyor? Hani olumsuz şeyler aklına geliyor.” cümleleriyle açıklamıştır. Volkan’ın bu durumunun birçok farklı alanda kendini gösterdiğine değinen annesi “Bir olumsuz yanı var, çok tedirgin bir çocuk özellikle bir topluluğa girerken yeni bir şey yaparken. Eee mesela tatil oldu, yeni okul başlayacak, tedirgindi. Yani kendi okulu aslında.” demiştir. Dersleri içinde aynı durumun geçerli olduğunu söyleyen annesi Volkan’ın önce dersi anlayacağına ve seveceğine ikna olması gerektiğini belirtmekte ve “Türkçeyi sevmiyordu ama sonra bir anda konu değişti. Bu sefer en sevdiği ders Türkçe olmuş oldu.” diyerek örneklendirmiştir. Babası da Volkan’ın yeni ortamlarda temkinli davrandığını belirtmiş ve “Hoşuna gitmeyen bir şeyler varsa bir risk görüyorsa o durumda da o ortama girmek istemiyor ve girmek istemediğini de çok net bir şekilde belli ediyor.” demiştir. Yaşanan durumun yeni olan durumların genelinde yaşandığını belirten babası “İlk bir şeyi denemeyle ilgili şeyi çekingenliğini bir miktar ... ilk deneyimlerinde yaşadığı stres düzeyinin azalmasını isterdim.” diye ifade etmiştir. Babası ilk stresin ardından Volkan’ın istemediği bir durumun oluşması durumunda motivasyonunun etkilendiğini de “Kendisinin istediği şeylerde motivasyonu yüksek oluyor ... kafasına yatmazsa motivasyonu o konularda bayağı bir düşük olabiliyor.” cümleleriyle açıklamıştır. Türkçe öğretmeni Volkan’ın yeni ortamlarda yaşadığı durumu anlatırken dönemin başı ve sonu arasındaki değişimi anlatarak;

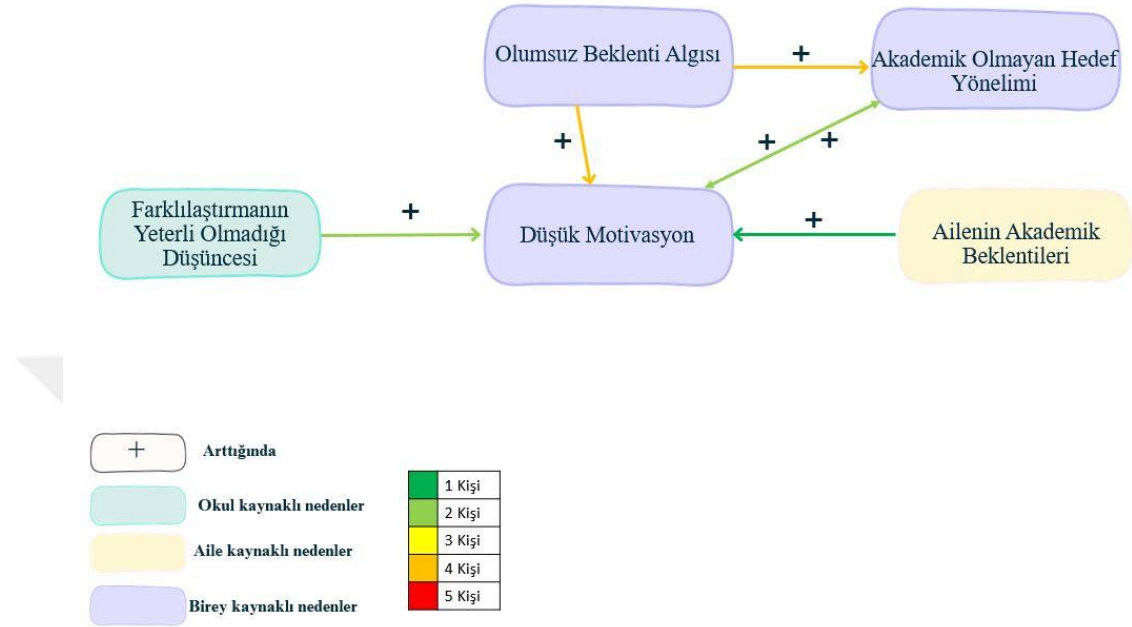
“Dönemin başındaki bir ay, Volkan içine kapanık çok fazla insanlarla iletişime geçmeyen, iletişim kurmayan kurmaya çalışmayan. ... sonra ... sınıfın içinde sanki harekete geçmeye başlıyor. Bir ay sonra ... derslerde hareketlendi kolay iletişime geçmeye başladı. Daha böyle konuşmaya başladı.”

cümleleriyle örneklendirmiştir. Ayrıca konuşmadığı zamanlardaki durumunu;

“Bazen bir şey görüyorum gözünde Volkan’ın böyle bir çekinme onu hissettiriyor. Size herhalde açamıyor Belki kendini söyleyemiyor, çekiniyor. ... İfade edemiyor ama yani çok bildiği net belli şeylerde bile cevap vermesi gereken çok basit şeylerde bile böyle bir ifade edememe çekinme söylememe söyleyememe durumu var.”

diyerek ifade etmiştir. Durumun derse katılımını da etkilediğine değinen öğretmeni “Kötü diyebileceğim konu o bazı günler derse daha çok katılım gösterebiliyor. Bazı günler daha az gösteriyor.” demiştir. Matematik öğretmeni de Volkan’ın konulara göre derse katılımının değiştiğini ifade ederek “Akademiksel olarak bazı konu başlıkları var, mesela geometri alanında kesirler gibi, yani somutlaştıramadığı konularda Volkan’ın performansı direkt düşüyor.” cümleleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde “Bazı zamanlar

çekimser tavır da olduğunu fark edebiliyorum.” diye eklemiştir. Katılımcılara göre Volkan’ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi şekil 4.3.’te verilmiştir.



Şekil 4.3. Katılımcılara göre Volkan’ın BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi

Şekil 4.3. incelendiğinde katılımcılar Volkan’da BDB görülmesinin nedenlerini diğer katılımcılara göre daha az nedene bağlamışlardır. Volkan’da BDB görülmesinin nedenlerini daha çok birey kaynaklı nedenler olarak açıklamışlardır. Oklar incelendiğindeyse bahsedilen olası nedenlerde katılımcılarda fikir birliği olmadığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılara göre diğer öğrencilerden farklı olarak olumsuz beklenti algısı da BDB’nin olası nedenlerinden biridir.

4.4. Alper

Alper’in Türkçe ve matematik dersindeki performansları incelendiğinde her iki derste de BDB (BDB) gösterdiği belirlenmiştir. BDB göstermesinin olası nedenleri üç başlık altında incelenmiştir.

4.4.1. Okul kaynaklı nedenler

4.4.1.1. İçeriğin farklılaştırılması

Alper matematik dersinde düşük performans gösterirken diğer derslerde benzer durum olmamasını öğretmenlerin dersi anlatım stillerine bağlamıştır. Alper bu durumu açıklarken fen bilimleri dersi ile matematik dersi üzerinden;

“...ben fende acayip kötüyümdür. Bu dönem çok iyi oldum. ... Şimdi dördüncü sınıfa geldim, yeni bir öğretmenim oldu bu fen öğretmeni. Fen öğretmenini artık daha iyi anlıyorum çünkü fen öğretmeni açık sözlü matematik öğretmenimiz çok açık sözlü değil.”

cümleleriyle açıklamıştır. Açık sözlülük kavramını da *“Diyelim ki telefon. Matematik hocası diyor ki telefon. Sonra detaylarına girmiyor. Bizim hocamız diyor ki, telefon telefonun içinde mesela fotoğraf makinesi, fotoğraf çekme var. Sonra flaşı var gibi daha detaylı.”* açıklamıştır.

Alper’in annesi de okuldaki akademik içeriğe değinmiştir. Annesi okul yapısının akademik odaklı olduğunu belirtmiş ve içerikleri *“ağır”* olarak tanımlayarak *“Okulun eğitim sistemi çok ağır... Yani bu sene Alperlerin 4. sınıf düzeyinde bir eğitim aldığını düşünmüyorum. Gerçekten ortaokul düzeyinde bir eğitim aldılar. Dolayısıyla 5. sınıfa geçtiğinde bu beni korkutuyor.”* demiştir. Ayrıca çocuğuna yardımcı olmak istediğinde içeriğin kendisini de zorladığını *“Gerçekten ...ben zorlanıyorum. Ben Alper’e ara ara matematikte destek olmaya çalıştığımda ben zorlanıyorum bazı sorularda.”* şeklinde ifade etmiştir.

4.4.1.2. Ödevler

Dersin bir başka bileşeni olan ödevlere Alper görüşmelerde sıkça değinerek ödevleri *“Hiç sevmiyorum, çok fazla, çok saçma, zaman kaybı”* gibi ifadelerle nitelendirmiştir.

“Çok olması bence adı üstünde bakın hafta sonu tatili hafta sonu tatil. Tatil nedir? Zevkli eğlenceli ödevsiz ama nedense ödevler çok fazla geliyor. Bir de anladım tamam, fazla geliyor bari neden bir kağıtta... hem önü hem arkası var. ... sadece önü olsun yani az olsaydı ya da hiç olmasaydı.”

Alper yukarıda verilen ifadesinde de görüldüğü gibi ödev süresinin ve içeriğinin uzunluğundan yakınmıştır. Benzer şekilde ödevlerin dersin içeriğine oranla fazla olduğuna da değinmiştir. Bu durumu görüşmelerde tekrarlayan şekilde ifade etmiştir.

Düşünceleri “Biraz daha kısa ödev verebilirler çünkü öğrendiğimiz konular o kadar uzun değil. Kısa konuları uzun yapmayı sevmiyorum.” ifadesinde de yer almaktadır.

Annesi de Alper’in ödevlerin uzunluğundan şikâyetçi olduğunu ve “Çok yakınıyor ödevlerden, ağır geliyor.” şeklinde ifadeleri ile belirtmiştir. Ayrıca ödevlerin hafta sonuna biriktiğini böyle durumların da Alper’in günlük yaşantısını etkilediğini “Her gün olması hafta sonuna özellikle bütün ödevlerin birikiyor olması Alper’e ağır geliyor. ... kendine vakit ayırmak istiyor. Özellikle ben evdeysem benle paylaşım yapmak istiyor ama öyle 8-10 sayfa ödevi olduğu için ondan yakınıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Annesine göre Alper’in matematik dersine yönelik olumsuz tutumunda ödevlerin etkisi bulunmaktadır. Annesi “Ödevler olmasa okulu daha çok sever.” diye düşüncelerini aktarmıştır.

Alper’in matematik öğretmeni ödevlerle ilgili Alper’in “Kısır bir döngüde” olduğunu belirtmiş ve dersi anlamadığını, dersi anlamadığı için ödevleri yapamadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmen düşüncelerini “(Alper) diyor ki dersini anlamıyorum. Etütte de anlamıyorum zaten ödevlendirme yapıyorsunuz ediyorsunuz. Ben zaten anlamadığım için ödevi yapamıyorum.” ifadeleriyle açıklamıştır. Türkçe öğretmeni, yapılan görüşmelerde dersin ödevlerine yönelik olarak da Alper ile bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de Alper’in ödevleri yapmadığı görülmüştür. Sınıfla birlikte yapılan ödev kontrollerindeyse Alper’in sınıftan gecikmeli bir şekilde cevap verdiği ya da yakınındaki arkadaşlarından bakarak cevap verdiği gözlemlenmiştir.

Derse yönelik genel bakış hem ders hem ödevler kapsamında değerlendirildiğinde Alper’in beklemedik düşük başarı gösterdiği derse yönelik olumsuz duygulara sahip olduğu görülmüştür. Bu durum hem Alper’in kendisi hem de aile ve dersin öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Derse yönelik olan olumsuz duygular gibi Alper’in dersin öğretmenine yönelik de olumsuz ifadeler kullandığı dikkat çekmektedir.

4.4.1.3. Rekabetçi sınıf ortamı

Katılımcılara göre Alper’in sınıfındaki rekabetçi ortam Alper’i olumsuz etkilemektedir. Alper sınıf içerisinde arkadaşları ile notlarını karşılaştırdığında kendine kızdığını, üzüldüğünü ifade etmiş ve

“100 alamıyorum. Ona biraz sinirleniyorum. Kendime biraz kıızıyorum tabi 100 alamadığım için. Çünkü diğer arkadaşlarım hep soruyorlar, Alper sınavdan kaç aldın diyor. Şunu aldım. Ben de şu dersler hariç bütün derslerden 100 aldım diyorlar. Biraz üzüliyorum.”

şeklinde yaşadığı duyguları aktarmıştır. Annesi de Alper'in sınıfta zorlandığına değinerek *"Bu 4 sene boyunca Alper çok zorlandı bu sınıfta özellikle bu sene çok zorlandı."* demiştir. Annesi Alper'in sınıfı için hazırlanan farklılaştırılmış eğitim programının içeriğinin üst düzey olduğunu *"Okulun eğitim sistemi çok ağır çok. Ben çok ağır olduğunu düşünüyorum. Yani bu sene Alperlerin 4. sınıf düzeyinde bir eğitim aldığını düşünmüyorum. Gerçekten ortaokul düzeyinde bir eğitim aldılar."* şeklinde söylemiştir. Anne üst düzey olan bu eğitimin ortaokula geçildiğinde daha fazla zorlaşacağını düşündüğünü ve bu konuda kaygılandığını da eklemiştir.

Alper'in matematik öğretmeni sınıfın potansiyelinin yüksek olduğunu belirtmiş ve arkadaşlarının matematikte başarılı olmalarının Alper'in kendisini yetersiz hissettirdiğini düşündüğünü ifade etmiştir.

"Çok daha potansiyeli yüksek olan çocuklar ve onun gibi onun kadar çalışarak başarıya ulaşabilen çocuklar. Alper kadar çalışsa bile ya da ödevini bazen yapmasa da eksiklikleri aynı paralelde olsa da daha başarılı sonuçlar elde edebiliyorlar. Alper'de bu olmadığı için onlardan ekstra çaba olması, çabalaması gerektiğini hissettiği için böyle yetersizlik kaygısına kapılıyor."

cümleleriyle açıklamıştır. Matematik öğretmeni Alper'in normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta olmasının Alper'in performansı için daha iyi olacağını *"O yetersizlik duygusundan da kurtulacaktır. Norm sınıfında kendini daha yakın başarı anlamında daha yakın olan çocuklarda görecektir diye düşünüyorum."* diye belirtmiştir. Matematik öğretmeni Alper'in norm sınıfında olumsuz duygularından kurtulacağını düşündüğünü söylemiştir. Norm sınıfı önermesinin nedenleri ise Alper'in matematik dersi açısından potansiyelinin özel yetenekliler sınıfı için yetersiz olması ve tam bir performans gösterse de sınıf düzeyine çıkamayacağı olarak açıklamıştır. Gerçekleştirilen gözlemlerde de Alper'in sınıftaki arkadaşlarıyla olumlu iletişimde olduğu gözlenmiştir. Arkadaşları oyunlarda Alper'i gruplara ve oyunlara davet etmiştir. Ancak sınıf içi etkinliklerde Alper gruplara davet edilmemiştir. Böyle durumlarda Alper bir grubun yanına geçerek dahil olmuş ve sessizce çalışmayı gözlemlemiştir.

4.4.2. Bireysel özellikler

Yapılan görüşmelerde hem Alper hem de diğer katılımcılar Alper'i tanıtan bireysel özelliklerine değinmişlerdir. Katılımcıların Alper'in düşük başarı göstermesindeki nedenlerine yönelik açıklamalarında en fazla yinelenen konular Alper'in derse karşı tutumu, düşük motivasyonu, düşük öz-yeterlik, hedef ve çaba eksikliğidir.

4.4.2.1. Derse karşı tutumu

Alper kendisi ile yapılan görüşmelerde matematik dersine dair olumsuz ifadeleri tekrarlayan şekilde kullanmıştır. Bu ifadelerde Alper matematik dersini “*Anlamsız bir ders*” olarak tanımlamıştır. Okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatında kullanabildiğini ancak matematik dersi için bu durumun diğer derslerden daha farklı olduğunu “*Matematik dersini de günlük hayatımızda kullanmamız gerekiyor. Tabi şu an pek yararını görmedim.*” diyerek belirtmiştir. Dersi anlamadığını da “*....konuyu tam olarak anlayamıyorum. Öğretmeni dinlememe rağmen anlayamıyorum.*” Görüşünü eklemiştir. Benzer şekilde dersi anlamakta zorlandığına dair ifadeleri görüşmeler sürecinde sık sık dile getirmiştir.

Alper’in matematik öğretmenine de yönelik olumsuz ifadeleri sıkça kullanmıştır. Alper’e göre matematik öğretmeni sinirli ve çok fazla bağırarak bir kişidir. Alper öğretmenin daha sakin olmasını istediğini dile getirmekte öğretmenin “*Bağırmanın ve yani bağırmadan da uyar.*” bir kişi olsa daha mutlu olacağını eklemiştir. Ayrıca Alper “*..... diyelim ki defterimi unuttum. Başka arkadaşlarım da unutuyor diyor ki sen niye defterini getirmediğin oluyor*” gibi örnek olaylar göstererek matematik öğretmenin kendisine haksız yere yüklendiğini düşündüğünü belirtmiştir. Alper Türkçe öğretmeni için matematik öğretmenin aksine olumlu ifadeler kullanmış ve öğretmeni sevdiğini ifade etmiştir.

Alper’in annesi ile yapılan görüşmelerde de annesi “*Alper hep şunu sorguluyor işte bu ne işime yarayacak ki bunları ileride ne yapacağım ki?*” gibi ifadeleri ile Alper’in matematik dersinin günlük hayattaki karşılığını sorguladığına değinmiştir. Annesi, Alper’in matematik dersini günlük hayat bağlamında anlamsız bulmasının yanı sıra Alper’in derse karşı ilgisinin olmadığı ve dersi sevmediğini de ifade etmiştir. Alper’in ona sıkça matematik dersinde sıkıldığını söylediğini ve en az sevdiği dersin matematik olduğunu belirtmiştir. Annesine göre Alper’in matematik dersini sevmemesinin nedeni dersi anlamamasıdır. Annesinin görüşmeler sırasında kullandığı “*...matematiği sevmiyor, sevmediği için de çalışmıyor çalışmadığı için de (başarı olarak) ortalarda geziyor.*” cümlesi de bu görüşü yansıtmaktadır.

Öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde farklı iki durum olduğu görülmektedir. Alper’in Matematik öğretmeni Alper’in derse karşı isteksiz olduğunu sıkça tekrar etmiştir. Örneğin bir ifadesinde “*... (matematiğe çalışmayı) niye istesin ki düşünsenize*

yapamıyorsunuz, yapamadığı bir şeyi niye istesin çocuk...” diyerek Alper’in derse karşı tutumuna değinmiştir. Türkçe öğretmeni ise Alper’in yapılan değerlendirmelerindeki performansına göre potansiyelinin altında kaldığını belirtmiş ve *“Netlerle konuşulduğu için sınıf ortalamasının altında kalabiliyor.”* demiştir. Ders içindeki durumu için de Alper’in dersinde bir problem yaşamadığını, derse ilgisi olan bir öğrenci olduğunu ve ders sürecinde Alper’in olumsuz bir davranışı ile karşılaşmadığını ifade etmiştir. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde Alper’in sık sık ve uzun bir şekilde sırada yattığı ve ders dışı materyallerde oyunlar oynadığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan derslerde sık sık sıkıldığı düşünülebilir.

4.4.2.2. Düşük motivasyon

Alper’in annesi ve öğretmenine göre Alper’in matematik dersine yönelik motivasyonu düşüktür. Matematik öğretmeni Alper’in matematik dersinde başarı gösterebilmesi için motivasyona ihtiyacı olduğunu *“Motivasyona ihtiyacı var. ... matematik adına bir şeyler yapabilmek için bir sevk edici bir unsur olabilir.”* ifadeleriyle belirtmiştir. Türkçe öğretmeni de Alper’in motive edildiğinde mutlu olduğunu *“Alper motive edilmekten mutlu oluyor. Yani bir öğretmen ona bak, bunu yapmışsın. Önceden şöyle yapıyordun ... desteği aldığında bakıyorum ki Alper ... o başarı duygusunu tatmayı önemsiyor.”* şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Alper’in sözel alanda güçlü bir çocuk olsa da çoktan seçmeli sorularda motive olamadığını, bu nedenle aldığı notların düşük olduğunu belirtmiştir.

Annesi de benzer cümleler kullanmıştır. Ona göre Alper’in matematikte daha iyi anladığı konular üzerinde çalışmayı sevdiğini, diğer konularda çalışma motivasyonunu sağlamadığını belirtmiştir. Annesine göre Alper’in konuyu sevmesi ve anlaması birbirini desteklemektedir. *“Matematikte sadece açılara çalıştı, neden biliyor musunuz? Çünkü en çok açılar konusunu anladı, o konuyu çok iyi anladığı için çok sevdi. ... Çünkü niye iyi olduğu için ondan motive olduğu için ona çalıştı.”* ifadesinde de annesinin Alper’in motivasyonu iyi olduğunda ders çalışmasının da iyi olduğunu düşündüğü görülmektedir. Annesi Alper’in matematiğe karşı motivasyonunun düşük olduğu durumlarda bu durumla başa çıkamadığını ve motivasyonunun daha da düştüğünü belirtmiştir. Annesi bu durumu *“Motivesi düştükçe aksine mesela bazı insanlar bundan hani perçinlenip çalışır, daha çok üstüne düşer. Alper iyice salıyor kendini. Hani bu 4 senedir böyle gidiyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Yine *“Matematikte çok zorlanıyor ve bu onu demoralize ediyor.*

Demoralize oldukça hepten reddediyor.” ifadesinde de motivasyon düşüklüğünün giderek artan etkisine değinmiştir. Annesine göre Alper’in motivasyonunun düşme nedeni matematik konusundaki özgüven eksikliğidir. Bu durumu “Kendinde eksikler olduğu için bu konuda kendine bir güveni yok. ... ben matematiği yapamıyorum konusunda bir özgüven eksikliği var...Sonra ne oluyor derse ilgisi yok oluyor” olarak açıklamıştır.

Görüşmelerde annesinin ve öğretmenlerinin değindiği motivasyon noktasına Alper de değinmiştir. Alper matematik dersindeki başarısını artırmak için çok çalıştığını ancak anlamadığını ve yapamadığını ifade etmiştir. Alper *“Başarısız hissettiğimmm anlar olabiliyor. Genellikle matematikte oluyor.”* ifadesinde de görüldüğü gibi kendisini matematikte başarısız hissetmektedir. Ayrıca bu durumun matematik dersi sınavlarına da yansıdığını ifade eklemiştir. Yaşadığı başarısızlık durumunu açıklarken heyecanı bir sebep olarak göstermiş ve *“...Bazen heyecan yapıyorum. Bildiğim bir soruyu yanlış yapabiliyorum heyecandan.”* ve *“ben çalışsam da heyecan yaptığım için olmuyor.”* ifadelerinde bu duruma değinmiştir. Görüşmelerde Alper sıkça matematik dersinde başarılı olma isteğinden bahsetmiştir. Hatta bu durumun onun için önemli olduğunu söylemiş, babasına verdiği sözü tutmak ve annesini mutlu etmek için matematikte başarılı olmak zorunda olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

4.4.2.3. Hedef-çaba eksikliği

Katılımcılar Alper’in düşük motivasyona sahip olmasının yanında motivasyonunu artıracak bir hedefinin olmadığını da belirtmiştir. Alper’in matematik öğretmeni Alper’in hedefinin olmadığını *“Bir hırs yok bir ay niye yapamadım diye üzölmek yok yaptığında sevinmek yok. Hani öyle bir hırs yok ki çocuğun ya da bir hedef hedef yok.”* şeklinde ifade etmiştir. Matematik öğretmenine göre Alper’in başarılı olabilmesi için hedefler oluşturulması gerekmektedir. Benzer şekilde annesi de matematiğe karşı bir hedefi olmadığını düşündüğünü dile getirmiştir.

Katılımcılara göre Alper’in düşük başarı göstermesindeki bir diğer neden çaba eksikliğidir. Alper çalışsa ve öğretmeni dinlese dahi matematiği başaramadığına değinirken Alper’in annesi Alper’in tembellik yaptığını ve çalışmadığını ifade etmiş ve Alper’in matematik dersi için ek çalışmalar yapmadığını söyleyerek *“Bu konuda bir çabası hiç yok”* cümlesiyle Alper’in çabası olmadığını da belirtmiştir. Bu çabanın sınavlarda da olmadığını belirten annesi Alper’in günlük çalışmalar yapmadan sadece

sınav dönemlerinde çalıştığından bahsetmiş ve “*Ders çalışmaya gelince yani normal olarak günlük hayatında ... ders çalışmıyor. Alper, sınav haftası gelince çalışıyor ya yumurta kapıya gelince de çalışıyor.*” demiştir.

Alper’in matematik öğretmeni de Alper’in çalışması ve çaba göstermesi durumunda başarısının mevcut durumdan daha ileri taşıyacağını belirtmiş “*Çalışsa yapabilir herkes gibi ama onu da destekleyecek o gayret o çaba yok. Alper yani bence yeterli çabalamıyor.*” demiştir. Ayrıca Matematik dersinde üst düzey kazanımların olduğu etkinliklere katılmadığını ve bunun için de bir çaba göstermediğini eklemiştir. Öğretmeni Alper’in matematik dersindeki düşük başarı göstermesinin nedenini “*Kafa yormuyor.*” diye açıklamıştır. Öğretmeni ifadelerinde ders içi performanslara bakıldığında Alper’in derse katılmaya çabalamadığına da değinmiştir.

4.4.3. Ailenin özellikleri

4.4.3.1. Ailenin akademik desteği ve ebeveyn rolleri

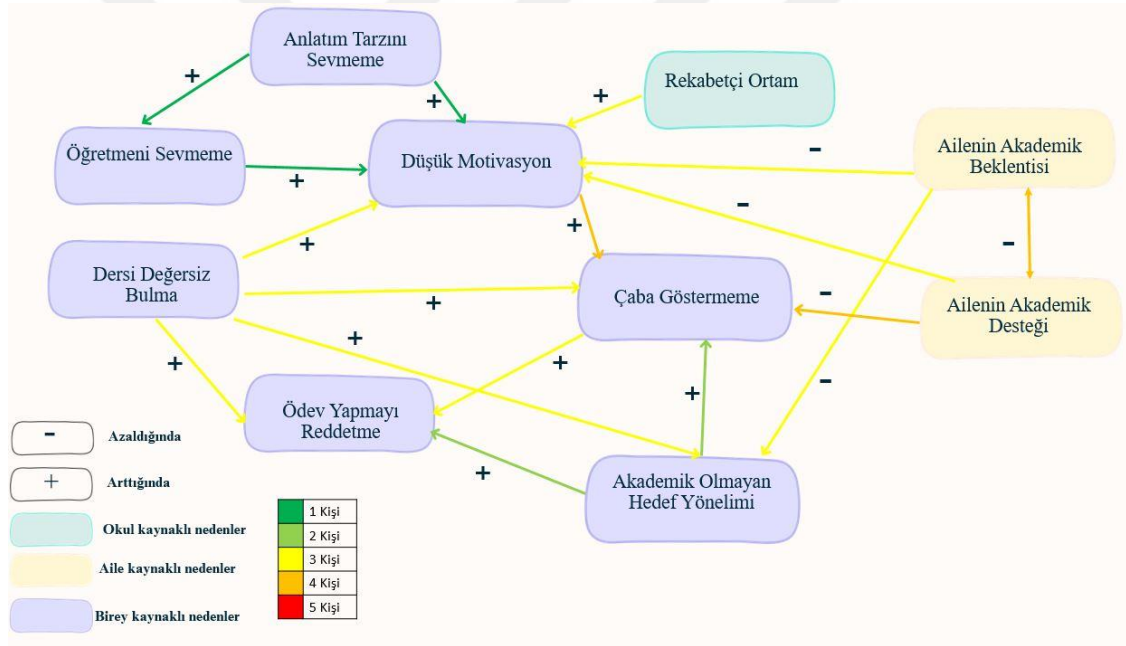
Görüşmelerde katılımcılar ebeveynlerin eğitime katılımı ve çocuğa karşı tutumları arasında farklar olduğunu belirtmişlerdir. Alper’in matematik öğretmeni Alper’in annesinin iş yaşantısından dolayı yoğun olduğunu, bu nedenle Alper’in akademik olarak yalnız kaldığını düşündüğünü söylemiştir. Matematik öğretmeni durumu,

“Annesi, ..., iş yoğunluğu ve şehir dışında çalışma durumlarından dolayı ilgisiz kalabiliyor. Hani mesela bir gün konuştuğumuzda işte başarısı tamamen Alper’in kendi başarısı ne yapıyorsa kendine yapıyor. Ben hiç ilgilenemiyorum diye kendisini ifade ettiği olmuştu zaten.”

cümleleriyle aktarmıştır. Türkçe öğretmeni de benzer şekilde annesinin Alper’in yanında olamadığını ifade etmiş “*Anne acaba ne kadar ilgileniyor? Anne ben aradığımda yaa siz işte iyi ki okuldasınız. Çok ilgilendiniz. Gözüm arkada değil falan diyor ama gerçekten ne kadar ilgileniyor.*” demiştir. Annesi de öğretmenlerin bu açıklamasına paralel olarak “*Diğer çocuklardan farklı olduğunu düşünüyorum. Çünkü her çocuk okuldan çıktığında akşam evde annesi var. Babası var. Derslerine bir şekilde destek olduklarını biliyorum. Ama Alper şu an ne yapıyorsa tamamen kendisi yapıyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Annesi ayrıca Alper’in evde başka kimseden de destek alamadığını eklemiştir. Alper’in öncesinde babası tarafından desteklendiğini kendisinin süreçte etkin olamadığını belirten anne, babasının kaybından sonra Alper’in yalnız kaldığını söylemiştir. Ayrıca Alper’in babasının daha otoriter bir tutumu olduğunu kendisinin böyle bir otorite kuramadığını

düşündüğünü ifade etmiştir. Alper’de annesine benzer şekilde babasından kolay sinirlenebilen birisi olarak bahsederken annesinden sinirli olmayan iyi birisi olarak bahsetmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre Alper dersleri konusunda aileden beklenen desteği almamaktadır. Alper de benzer şekilde annesinin mesleğinden dolayı fazla zaman geçiremediklerini belirtmiş “*Annemin (mesleğini neden olarak göstermektedir) ... pek konuşamıyorum. Evde bir gün oluyor, bir gün olmuyor öyle.*” demiştir. Evdeki diğer kişilerin de (bakıcı) derslerine yardımcı olamadığını belirten Alper “*O da pek yardımcı olamıyor çünkü ona sorduğun zaman hatırlamıyorum diyor.*” cümleleriyle dersleri konusunda destek alamadığını söylemiştir. Katılımcılara göre Alper’in BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi Şekil 4.4.’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Katılımcılara göre Alper’in BDB göstermesinin olası nedenlerinin etkileşimi

Şekil 4.4. incelendiğinde katılımcılara göre Alper’in BDB göstermesinin olası nedenlerinde bireysel nedenler ağırlıktadır. Bireysel nedenlerde diğer katılımcılardan farklı olarak Alper’in dersi değersiz bulmasının da etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca aile kaynaklı nedenler incelendiğinde farklı olarak ailenin akademik desteği ve beklentisi azdır. Alper’le ilgili görüşmeler diğer katılımcılardan farklı olarak 4 kişi ile

gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda okların renkleri incelendiğinde birçok nedende fikir birliği olduğu ifade edilebilir.

4.5. Gökçe

Gökçe'nin matematik dersinde BDB gösterdiği belirlenmiştir. BDB göstermesinin olası nedenleri üç başlıkta incelenmiştir.

4.5.1. Okul kaynaklı nedenler

4.5.1.1. İçeriğin farklılaştırılması ve değerlendirme sistemi

Katılımcılar var olan değerlendirme yapısına ve eğitim sürecine de değinmişlerdir. Mevcut değerlendirme sistemine ve sınav sistemine değinen matematik öğretmeni;

“... sınav baskısının daha aza indiği bir sınıfta en azından bu deneme sonuçlarının konuşulmadığı, işte test kitaplarının, bu çoktan seçmeli soruların var olduğu, akademik başarıyı ölçen olmadığı ortamlar gerekli. ... görseli, fazla olan, etkinliği fazla olan, yaparak yaşayarak öğrenmenin daha da fazla uygulandığı sınıflarda çok çok daha başarılı, çok daha kendini gösteren ve hatta hırslı ve çalışkan sınıfına konabilecek halde görebilirdik.”

ifadeleriyle mevcut değerlendirme sisteminin Gökçe'yi olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Gökçe'nin annesi de farklılaşan içeriklere ve içeriklerin sunulması sürecine değinerek “*Biraz daha hani ben daha özgür, daha böyle farklı şeylerin daha çok üzerinde konuşulacağı bir alan bekliyordum ama öyle bir alanımız yok. Yani ha a ya gitmiş ha b ye gitmiş, aynı dersler işleniyor.*” diyerek normal sınıflarla özel yetenekliler sınıfları arasında fark olmadığını eklemiştir.

4.5.1.2. Ödevler

Yapılan görüşmelerde katılımcılar Gökçe'nin ödev performansına da değinmişlerdir. Gökçe matematik dersi ödevlerinin önceki senelere göre azaldığını belirtmiş ve durumun diğer senelere göre daha iyi olduğunu “*Ödevler önceki sınıfa göre daha iyi, eskiden 2 sayfa veriyorlardı. Önlü arkalı. Şimdi tek sayfa ödevler.*” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe ödevlerinin de genel olarak kolay olduğunu belirtmiş ancak metinlerin çok olduğu ödevlerde “*Türkçe dersinin ödevleri kolay, tabi metin vermedikleri zaman.*” diyerek metne dayalı ödevlerde zorlandığını belirtmiştir. Metne dayalı ödevlerin zor yanını “*Metin verince uzun uzun yapmam gerekiyor. Bütün metni okuyup kısa*

sorulara cevap vermem gerekiyor.” şeklinde açıklamıştır. Annesi Gökçe’nin ödevlerini yaptığını belirtmekte özellikle motive edildiğinde daha iyi yaptığını “Ödevler konusunda Gökçe’yi motive etmem gerekiyor, sürekli motive ettim diye yaptığı şey eğer düzgün bir şekilde tam çıktığında daha da motive oluyor ve mutlu oluyor.” şeklinde açıklamıştır. Babası da benzer şekilde Gökçe’nin ödevlerini yaptığına değinmiştir. Gökçe’nin ilgi duyduğu derslerin ödevlerinde daha istekli olduğunu İngilizce ve İspanyolca dersleriyle örneklemiştir ve “Bakıyorum İspanyolca büyük bir keyifle yapıyor. İngilizcede o kadar keyifli yapmıyor. ... çok bariz bir şekilde bir fark görüyorum yani burada yani İspanyolcayı adeta bir keyifle oyun oynar gibi yapıyor. İngilizceden şey göremedim.” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca günlük hayatla ilişkili ödevleri de daha çok eğlenerek yaptığını;

“gerçek hayatta bağlantısı olabilecek sorulara karşı daha ilgili. Yani mesela fen dersindeki bir fen sorusunu çözmek, onun için matematikteki bir aritmetik sorusu çözmekten daha çekici geliyor. Buna bir yorum yapabiliyor çünkü. ... Gerçek hayattan örnekler verebiliyor. Daha zevkle yaptığını görüyorum.”

cümleleriyle ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni de ödevler konusunda metne dayalı ödevlerde sorun yaşadığını;

“Dikkat ediyorum ödevlerde dilbilgisi soruları kolay işte tik katacak işaretleyecek onları yapıyor ama metinle ilgili açıklama yapması gereken soruları boş bırakmış, ... sorunun yani hiçbirini yapmıyor çünkü yazmak istemiyor. ... yazmayı seven bir çocuk değil.”

diyerek açıklamıştır. Ayrıca Gökçe’nin genel olarak ödevlerini getirme konusunda düzenli olduğunu ancak ek olarak verilen ödevleri yerine getirme noktasında sorumluluk duygusunun zayıf olduğunu;

“Düzenli olarak verilen ödevleri zamanında yapıp getiriyor ama diyelim ekstra bir çalışma yapıyoruz ... bir dijital panomuz var bekliyorum mesela 5 kere falan Gökçe bugün daha yollamadın dedim. ... göndermede yani bir aksilikler var, hep o şekilde sorumluluk biraz zayıf.”

şeklinde ifade etmiştir. Matematik öğretmeni Gökçe’nin ödevleriyle ilgili ailesinin yönlendirdiği zamanlarda daha verimli olduğunu söylemiş “Ailesi ya sen niye çalışmıyorsun gibi ufak baskıladığını da okuldaki süreci hızlanıyor yani o zaman işte yapıyor.” demiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de Gökçe’nin matematik dersi ödevlerini yapmadığı genellikle sınıfta sorular çözüldükçe kitabına işaretleme yaptığı görülmüştür. Sırayla çözülen sorulardaysa kendine gelecek soruyu hesapladığı ve sadece o soruyu çözerek tahtaya çıktığı gözlemlenmiştir. Türkçe derslerindeyse ödevlerini daha düzenli yaptığı ve ders sürecine daha etkin katılım gösterdiği görülmüştür.

4.5.2. Bireysel özellikler

Yapılan görüşmelerde hem Gökçe hem de diğer katılımcılar Gökçe'yi tanıtan bireysel özelliklerine değinmişlerdir. Katılımcıların Gökçe'nin düşük başarı göstermesindeki nedenlerine yönelik açıklamalarında en fazla değindikleri konular Gökçe'nin derse yönelik düşük motivasyonu, düşük öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik, akran ilişkileri, hedef ve çaba eksikliğidir.

4.5.2.1. Derse karşı tutumu

Gökçe ile gerçekleştirilen görüşmelerde matematik dersinde sıkıldığına değinmiştir. Gökçe ders içinde teneffüsü beklediğini ve derste sıkılmasının kendisine yansımaları *“Ben sıkılınca daha çok şöyle yapıyorum (iç çekiyor), yapıyorum.”* ve *“İçimden diyorum ki keşke teneffüs olsa diyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Derste sıkılmasının nedenini de ders içerisinde verilen görevlerin uzunluğu ve anlatılan konuları birkaç hafta boyunca anlatılması olduğunu *“Birkaç önlü arkalı çözüyoruz. O benim biraz sıkıyor, sıkıyor yani sıkıyor derken. Hımm sıkılıyorum.”* ve *“Bazen bir konuyu birkaç hafta işliyoruz. O beni biraz sıkıyor.”* diyerek açıklamıştır. Annesi de Gökçe'nin derslerde sıkıldığını *“Sıkılıyor, hızlıca yapayım, bitsin gitsin.”* diye söylemiş ve derslerde Gökçe'nin dalgın bir yapısı olduğunu sık sık belirtmiştir. Babası da benzer şekilde Gökçe'nin, okulu ve dersleri sıkıcı olarak nitelendirdiğine değinmiştir. Matematik öğretmeni, Gökçe'nin derste sıkıldığını belirtmiş ve hayal dünyasına daldığını *“Yine dediğim gibi kendi hayal dünyasına daldığında işin özünü kaçırabiliyor hani takip sürecinde işte ne yaptığımızı hatırlamayabiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni de benzer şekilde Gökçe'nin hayal dünyasına vurgu yaparak *“Yani hayal gücünün yüksekliği bazen andan koparabiliyor.”* demiştir. Gökçe'nin matematiğin tarihi ya da teorik kısımda derse daha ilgili olduğunu belirten matematik öğretmeni, ders süreci pratik aşamaya geçtiğinde Gökçe'nin de derse olan ilgisinin azaldığını ve hayal dünyasına daldığını *“Özellikle böyle konuyu anlattığım ilk anlarda tarihini anlattığımda işte teorisini anlattığımda ilgisini çekiyor. Ama iş tekrar pratik kısmına geldiğinde uygulama kısmına geldiğinde ondan sonra biraz böyle dalmalar hayallere.”* diyerek ifade etmiştir. Matematik öğretmeni Gökçe'nin derslerdeki genel durumunu *“dalgın”* olarak tanımlamış ve sık sık bunu dile getirmiştir. Türkçe öğretmeni, Gökçe'nin derste dikkatini toplaması için sürekli uyarmak gerektiğini *“Birazcık daha uyardığımda onu kaldır bunu*

kaldır dediğimde daha çok derse katılıyor gerçekten. Ama dediğim gibi uğraşacağı bir şeyler varsa daha dikkatsiz.” diye dile getirmiştir.

4.5.2.2. Düşük motivasyon

Gökçe’nin ebeveynleri ve öğretmenleri, Gökçe’nin matematik dersi için motivasyonunun düşük olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni, Gökçe’nin ilgisini çeken derslerde ön plana çıktığını diğer derslerde böyle bir kaygısının olmadığını “Çok fazla böyle her derste kendimi gösteririm gibi bir kaygısı zaten yok. Yani kendi keyif alıyorsa kendini gösterir.” diye ifade etmiştir. Matematik öğretmeni dersi için Gökçe’nin bir öğrenme sorunu yaşamadığını ancak derse dair motivasyonunun olmadığını “Genelde Gökçe kazanımı kavramama gibi durum yok ama üzerine de varmıyor. Derse dair bir motivasyonu yok. Çünkü biraz daha böyle farklı şeyler hayal ediyor istiyor gibi duruyor.” şeklinde açıklamıştır. Matematik dersinde Gökçe’nin derse karşı ilgisinin ve motivasyonunun arttığı zamanları da “İşine gelmeyen bir konu varsa hiç aktif olmuyor işine gelen bir konu varsa en zoru dahi olsa ki işte bu bahsettiğimiz 3 boyutlu görebilme hayal edebilme yapım oluşturabilmesi gibi birçok insanın soyut olduğu için anlayamadığı konularda çok aktifti.” diyerek Gökçe’nin hayal gücünü kullanabildiği soyut konularda daha etkin olduğunu belirtmiştir. Türkçe öğretmeni de Gökçe’nin kendisini gösterebildiği durumlarda motivasyonunun arttığını söylemiştir. Sınıfta oturduğu sıranın arka sıralardan ön tarafa geçince yaşanan değişimi “Kitabı önünde çok mutluyum. ...şu an herhalde biraz daha dersin içinde hissetti kendini bu da önemli. Bazı çocuk her yerde aynı oluyor. Bazısı bir sıra öne geçti mi bile değişim gösterebiliyor. Şu an farklı önünde materyal yok.” diyerek ders dışı materyallere yönelmediğini, dersi dinlemeye yönelik motivasyonunun arttığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci-öğretmen iletişimlerinin arttığını;

“Gökçe önde şu an tamda öğretmen masasının önünde o yüzden devamlı göz temasındayız ve hani daha fazla aktif olduğunu görüyorum. Hatta oradan küçük küçük böyle yakın olduğumuz için sorular da soruyor işte hocam ne demiştiniz not alıyor. Ya aktif olmaya daha çok başladı sanki bu sayede.”

cümleleriyle dile getirmiştir. Gökçe’nin annesi de Türkçe öğretmeni gibi Gökçe’nin kendisini gösteremediğinde “demotive” olduğunu sık sık belirtmiştir. Gökçe’nin motivasyonunun düşmesiyle ilgili kızının kendisiyle paylaşımına değinerek “Şimdi şöyle, bir şey sürekli sınıfta parmak kaldırdığını ama öğretmenlerin ona söz hakkı vermediğini. Hep bana bunu veryansın ediyor. Dönemin başından beri bir süre hani son birkaç aydır da bir düşüş gördüm onda.” demiştir. Ayrıca Gökçe’nin benzer durumlarda hassas

olduğunu belirtmekte ve “Çabuk demotive olan bir çocuk” diyerek Gökçe’nin bireysel özelliğine de vurgu yapmıştır. Gökçe’de değişen sırasının kendisi üzerinde olan yansımalarına değinmiştir. Derse daha çok katılmak istediğini “En önde oturunca öğretmenlerle daha iyi iletişim kuruyorum.” ve “Önde olduğumda daha iyi öğreniyorum. Çünkü derse daha çok katılıyorum. Öğretmenin tam yanında olduğum için.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ön sırada heyecanlı olduğunu, nedeninin de kendisini lider gibi hissetmesi olduğunu belirten Gökçe “Öndeyken heyecanlı olmamın nedeni önde bana daha böyle lider hissi geliyor o yüzden.” demiştir. Yaşadığı heyecanın etkisiyle de derse sıkılmadan daha çok katıldığını eklemiştir.

4.5.2.3. Hedef – çaba eksikliği

Katılımcılar Gökçe’nin motivasyonunun düşük olduğunu belirtmekle birlikte motivasyonunu artıracak bir hedefinin ve çabasının olmadığına da değinmişlerdir. Türkçe öğretmeni Gökçe’nin baskılandığında daha olumsuz etkileneceğine değinerek çaba göstermesi gerektiğine “Böyle bir karakter canı istemediğinde zorlandığınızda daha da bence kendini kapatacak bir çocuk. Zaten çok şükür çok diplerde değil ama potansiyelinin altında kalıyor. Yani biraz çaba olsa daha güzel olacak.” ifadeleriyle değinmiştir. Ayrıca sahip olduğu karakterin tutumuna yansıdığını belirten Türkçe öğretmeni Gökçe’nin anlama ya da anlamama konusunda bir kaygısı olmadığını “Kaygı yok. Yani bu soruyu anlamadım ne olur, yapmadım burayı ne olur öyle bir kaygısı olmadığı için pek bu anlamda etkileşime girdiğini görmüyorum.” diyerek ders içerisindeki tutumundan bahsetmiştir. Matematik öğretmeni de Gökçe’nin matematik dersinde başarısızlığı kabullendiğini “Kendi dersim adıma konuşayım. Matematik kazanımlarında yetenekli öğrencilerin hızlı olmaları, başarılı olmaları, yapıyor olmaları. Gökçe’de böyle bir geri çekilme psikolojisi yarattı. Aslında bu işten soğuma falan değil de hani kabullenmiş durumda.” şeklinde ifade etmiştir. Başarısızlığı kabullenmiş olmasının derse dair tutumuna yansıdığını belirten öğretmen Gökçe’nin sınavdaki durumu ile örneklemiştir;

“Uzamlara baktı durdu. Süreyle yarıştığı bir sınav için sakince olan olur olmazsa olmaz. Sınav nasıl geçti falan diye sorduğumda da aynı şeyler işte böyle hiçbir şey hatırlamıyorum soruyu da hatırlamıyorum falan... böyle bir daha rahat hareketler sergiliyor.”

diyerek başarıya yönelik bir çaba içinde olmadığını söylemiştir. Matematik öğretmeni Gökçe’nin verilen görevlerde de bir çaba içinde olmadığını, hedefinin ise en azı yapmak olduğunu “Gerektiği kadar yapıyor. Hatta bunu çok sorguluyor. Şuraya kadar yapsam

olur mu? 10 soru var, kaç tanesi en az yapmalıyız? En az odaklanıyor yapabildiğine değil.” cümleleriyle açıklamıştır. Matematik öğretmeni Gökçe’nin başarılı olduğu soyut konularda da çalışma hırsının olmadığını söylemiştir. Gökçe’nin soyut konuları çabalaması ya da başarma isteğinden dolayı değil kapasite olarak zaten yapabildiği şeyi yaptığını;

“Akademik hırs görmüyorum çünkü yapabiliyor. Yapabiliyor olduğu için hani yapamadığı bir şey çabalayıp yapmak gibi bir durum yok yapabildiği bir şey sergiliyor. Yani şu anda görevi zaten yapabiliyor. Hani böyle ya ben bu konuyu beceremiyorum ama biraz üstüne varayım çizemiyorum ama çizeyim gibi durum yok zaten. Doğal olarak yapabildiği bir şey olduğu için yeterince başarılı. ... zaten yapabildiği bir konu. Orada yine o ekstra çabasını hırsını görmedim.”

cümleleriyle açıklamıştır. Babası da Gökçe’nin stresi kaldıramadığını belirtmekte ve stres altında kaldığı zaman *“İstediği bir şey olmadığında ya da kendi istediği bir şeyi yapamadığında ya da bir başarısızlık yaşadığında bunu yaşıyor.”* diyerek çalışmayı devam ettiremediğini ifade etmiştir. Görüşmelerde Gökçe de diğer katılımcıları destekleyecek ifadeler kullanmıştır. Gökçe, soru çözdüğü zamanlarda soruları birden fazla denediğinde ve hala çözemediğinde pes ettiğini *“Soruyu çözemediğim zaman denedim denedim denedim. En sonunda pes ettim.”* diye belirtmiştir.

4.5.2.4. Akran ilişkileri

Katılımcılar Gökçe’nin akran ilişkilerindeki olumsuzluklara da değinmişlerdir. Annesi Gökçe’nin sosyal ilişkilerini zayıf olarak nitelendirmiş ve akranlarıyla sosyal ilişki kuramadığını belirtmiştir. Gökçe’nin duruma karşı tutumunu *“Arkadaş edinme gibi bir derdi yok. ... kendi kendine yetiyor.”* diyerek açıklamıştır. Babası da Gökçe’nin sosyal ilişkilerindeki sorunlara değinerek iletişim kurmamasından şikâyetçi olduğunu belirtmiş ve Gökçe için *“Yani diğer çocuklar gibi onların yaptığı grupları hemen entegre olup onlarla oynayabilen ya da onlarla zaman geçiren bir çocuk değil aslında böyle kendi kendine de zaman geçirebilir.”* demiştir. Ayrıca Gökçe’nin iletişim sorununun akranlarıyla sınırlı olmadığını *“Bazen eleştiriyorum bunu. Yani bazı insanlarla çok mesafeli ya da olması gerektiği gibi iletişim kurmuyor. Bu onun dedesi olabilir, anneannesi olabilir, babaannesi olabilir.”* şeklinde ifade etmiştir. Sınıf içerisindeki arkadaşlarıyla iletişimi için Türkçe öğretmeni Gökçe’yi *“yalnız”* olarak tanımlamış ve *“Gökçe’nin en yakın arkadaşı diyebileceğim mesela kimseyi görmedim çünkü daha çok yalnız yani. ... daha çok yalnız görüyorum.”* demiştir. Arkadaşlarından akademik destek

talep etmediğini ve bilmediği durumlar yaşansa dahi arkadaşlarına yönelmediğini belirten Türkçe öğretmeni “*Bir şeyi bilmesene hatta şunun için uyardığı mı biliyorum. Ben ödevi bilmiyordum. Niye hiçbir arkadaşına sormadın? Cevap yok yani çok fazla böyle dersin peşinde koşmak için şu soruyu arkadaşına sorayım ... böyle bir çabası kesinlikle yok.*” diye belirtmiştir. Matematik öğretmeni de Gökçe’nin grup olarak görevleri yerine getirmek yerine bireyseli tercih ettiğini söylemiştir. Ayrıca arkadaşlık açısından da ön planda olmadığını “*Çok uyumlu ve her işi yapan biri olmadığı için Gökçe bir süre sonra ilk akla gelen oyun arkadaşı olmadı.*” demiştir. Gökçe’nin arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olduğu süreci açıklayan matematik öğretmeni geometri dersi ile artan akademik başarıyla birlikte sınıfta daha fazla kabul edildiğini ve otorite haline geldiğini “*Şu andan itibaren biraz daha kendisi ortada, daha fazla şakalar yapabilir halde görüyorum. Arkadaşlarıyla özgüveni daha yüksek.*” ve

“Arkadaşları arasında zaten o gerekli övgü aldı sürekli. Hani hatta biraz eleştiri gibi gördüler Gökçe’yi örnek göstererek Gökçe yapar, biz nasıl yapalım falan gibi seslenince aslında bu alttan alta hoşuna gitti. Yapabildiği başarabildiğini hissedince daha mutlu ve daha sosyal arkadaşlarıyla. İşte çizimlerde destek oluyor. ... otorite haline geldi.”

cümleleriyle açıklamıştır. Gökçe de tek başına zaman geçirdiğini kabul etmiş ve bunun nedenini arkadaşlarıyla ortak noktalarının olmaması olduğunu “*Kızlar daha çok böyle Blackpink dansları yaptığı için ve ben de dans etmeyi çok sevmediğim için ya bazen takılmıyorum.*” ve “*bazıları kendi aralarında takıldığı için ben çok konuşamıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de Gökçe’nin sınıfta tek başına zaman geçirdiği, teneffüste sınıftan oldukça az çıktığı görülmüştür. Etkileşime az da olsa girdiği zamanlarda genelde erkek arkadaşlarıyla oyun oynayan Gökçe’nin kız arkadaşlarıyla etkileşime girdiği neredeyse olmamıştır. Ayrıca boş zamanlarında genelde sınıf tahtasında ya da kendi sırasında çizim yaptığı görülmüştür.

4.5.3. Aile özellikleri

4.5.3.1. Aile akademik desteği ve farklı ebeveyn rolleri

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar Gökçe’nin ebeveynlerinin eğitime katılımları konusuna değinmişlerdir. Gökçe, yardıma ihtiyaç duyduğunda genelde annesinden yardım istediğini belirtmiştir. Ancak yardım istediği süreçte ailesinin tutumu konusunda kafa karışıklığı yaşadığını da eklemiştir. Kendi başarı düzeyi ile ilgili kendisine dürüst davranılmasını isteyen Gökçe annesinin kendisini “*abarttığını*”

babasının da var olanı “normal” şekilde söylediğini belirtmiştir. Ailesinin tutumları arasındaki tercihini;

“Babamın söylediği gibi söylenmesini isterdim, o zaman ne olduğunu bilirdim ... annem bana geometride uzman olacaksın dediğinde geometri çalışmam gerekmiyormuş gibi hissediyorum ama babam geometride iyiymişsin ama biraz daha ilerletmen gerekiyor dediğinde daha fazla çalışıyorum çünkü ilerlemem gerektiğini biliyorum”

diyerek açıklamıştır. Benzer şekilde ailesinden akademik destek talep ettiğinde de kafasının karıştığını belirten Gökçe, ailesinden destek aldığı zamanlarda ebeveynlerinin içeriği farklı anlatımlarından dolayı zorlandığını “*Takıldığım zamanlarda çözüyordum. Şimdi annem babam farklı anlatınca kafam karışıyor. Öğretmenim farklı anlatınca kafam karışıyor.*” diye ifade etmiştir. Annesi, Gökçe’ye derslerinde destek olmak istediklerini belirtmiş ve Gökçe’nin ödevleri konusunda “*Ödevlerini ben söylüyorum, beraber hani yapalım mı? Hayır diyor. Ben yaparım anne. Çünkü yanlışım varsa da öğretmenimin görmesi lazım diyor. Yani çok da kurallara uygun hareket ediyor.*” diyerek daha bireysel yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca Gökçe’nin derslere önem sırası verdiğini belirten anne sıralamanın nedenini babasının derslere verdiği önemin Gökçe’ye yansıdığını söyleyerek “*Baba ağırlığı onlara gönderdiği için.*” şeklinde açıklamıştır. Babası, Gökçe’ye destek olduğunu belirtmiş ancak destek sürecinde sinirlenebildiğini;

“Ders çalıştığımız zaman bazen ben de kızıyorum. Eğer beklediğim performansı veremezse nasıl yapamazsın ya da bunu nasıl akıl edemezsin ya da bu kadar basit bir işlemi nasıl yapamazsın gibi kızıyorum. Yani o zaman performansının düştüğünü görüyorum.”

cümleleriyle ifade etmiştir. Stresli ortamlarda Gökçe’nin performansının düştüğünü;

“Benim gördüğüm kadarıyla çok fazla stresi kaldıramıyor. Onu ben ders çalıştırdığım zaman biraz böyle sinirlendiğim zaman mevcut performansının daha da gerilediğini fark ediyorum. Yani o anda iki ile ikiyi çarpmaz oluyor bir anda yani öyle bir dengesini kaybediyor.”

demiştir. Ayrıca böyle durumlarda Gökçe’nin performansının daha kötüleşmeye başlamasını “*Bana özel bir tepki vermiyor ama yani verdiği cevaplar artık daha da kötüleşmeye başlıyor. Yani neredeyse hiçbir şey söyleyemez olmaya başlıyor bir noktadan sonra eğer daha da çok kızarsam.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Babası Gökçe’ye akademik destek verirken ve ev içinde bulunduğu davranışların nedenini açıklarken Gökçe’ye sunduğu imkânlara değinerek “*Kendi çocukluğumda gördüğümde daha fazla imkan sunuyorum. ... Ben bekliyorum ki daha fazla gelişim gösterebilirler.*” demiştir.

Türkçe öğretmeni ebeveynlerle ilgili gözlemlerini paylaşıırken annenin evde Gökçe'yi sıkmadan başarısını artırmaya çalıştığına değinerek *“Yok öyle hani büyük bir akademik beklentisi olan bir veli profili değil ... sürecinde farkında sadece hani çok da baskılamıyor. Onu sıkmak da istemiyor ama bir yandan da çok da aşağı düşmemesi için çabalıyor ...”* demiştir. Ayrıca annenin bütün çabasına rağmen işlerinden dolayı yoğun olduğuna değinen öğretmen;

“Annesinin takipçi olduğunu biliyorum ama annesinin de yoğun bir iş temposu olduğunu biliyorum. ... dediğim gibi hani ilgileniyor, anne sağ olsun kitap falan göndermişti ama hani kimi veli vardır ya böyle yakanızı bırakmaz ... böyle bir temas pek yakalayamadım ben onlarla belki bu noktada biraz daha takipçi olabilselerdi ...Gökçe dalgın bir çocuk bunun takibini yapabilen bir çocuk değil.”

cümleleriyle annesinin yeterli takibi yapamadığını ifade etmiştir. Matematik Öğretmeni de benzer şekilde Gökçe'nin ödevleri için yönlendiren kişinin annesi olduğunu *“Ödev yap şeye çalış falan diyen kişi annesi.”* diye söylemiştir.

4.5.3.2. Ebeveyn mükemmeliyetçiliği

Gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynler, babanın mükemmeliyetçi yapısına da değinmişlerdir. Gökçe'nin babası, kendisini *“mükemmeliyetçi”* birisi olarak tanımlamış ve görüşmelerde bu özelliğine değinmiştir. Babası mükemmeliyetçi yapısını *“Birazcık hani istim üstünde bir insan hani çok fazla rahat bir insan değilimdir. Birde hani belki biraz daha ... mükemmeliyetçi diyebiliriz. Yani böyle eksiklikleri, yanlışlıkları pek fazla kabul etmem, düzeltmeye çalışırım falan hani bunları öne çıkarabilirim.”* şeklinde ifade etmiştir. Babası mükemmeliyetçi yapısından dolayı çevresindeki insanları eleştirebildiğini;

“Bazı şeylerin doğru yapılması gerektiğini düşünürüm. ...eksik bir şey gördüğümde tamamlama ihtiyacı duyarım ya da yanlış yapılan bir şey olduğu zaman uyarma ihtiyacı duyarım. Oradaki aslında mükemmeliyetçilik, ...ben kendi yaptığımı yapıyorum. Mükemmel bana göre mükemmel şekilde ama diğer insanların mükemmel yapmadığı şeyler için onları uyarmak ihtiyacı duyuyorum.”

diyerek açıklamıştır. Gökçe'yle de benzer etkileşimler yaşadığını ve kızının alınganlık gösterdiğini;

“... zaten Gökçe bazen bundan alınıyor. Evet, benim eleştirilerimden bazen alınıyor, bende onu hep bunu anlatıyorum yani seni eleştiriyor olabilirim ... bunun böyle yapılması lazım. Sana öğretmeye çalışıyorum diye telkinde bulunmaya çalışıyorum ama bazen işte alınganlık yine de oluyor...”

“Ona da hep şunu anlatıyorum, yani okulda ortalarda bir yerde olmanın akademik anlamda hani başarılı olmanı sağlamayacak Çünkü eninde sonunda bir huni olur. Onun içinden geçebilmeniz için en başarılı olmanız gerekir. Yani 20 kişilik sınıfta 10.olman bir başarı değildir. Yani sen birinci, ikinci, üçüncü olursan bir anlamı var. Yoksa ben onuncuyum, dokuz kişiyi arkada bıraktım buna sevinmeye çalışırsan hata yaparsın. ... En başarılı olmak için uğraşman lazım. Buna göre çalışman lazım. Çünkü okulun olayı bu. ... en başarılı öğrenci derslerini en iyi yapan öğrenci ve sınavlardan en yüksek puan alan öğrenci olacak. Demek ki senin de buna odaklanman lazım aldığın notlarla, iyi ya en sonuncu olmamışım diye yani avunmak yerine hani en iyi olmak için çalışman lazım. ... küçük bir azınlık orada başarılı olacak. Küçük bir azınlık mutlu olacak böyle sen buna göre çalış diyorum.”

Model Legend:

- Shape:**
 - Rectangle: Azaldığında (-)
 - Rectangle: Arttığında (+)
 - Teal: Okul kaynaklı nedenler
 - Yellow: Aile kaynaklı nedenler
 - Purple: Birey kaynaklı nedenler
- Color:**
 - Green: 1 Kişi
 - Light Green: 2 Kişi
 - Yellow: 3 Kişi
 - Orange: 4 Kişi
 - Red: 5 Kişi

Model Structure:

- Okulsuz Akran İlişkileri** (Purple, 1 Kişi) → **Akademik Olmayan Hedef Yönelimi** (Purple, 1 Kişi) (+)
- Akademik Olmayan Hedef Yönelimi** (Purple, 1 Kişi) → **Çaba Göstermeme** (Purple, 1 Kişi) (+)
- Çaba Göstermeme** (Purple, 1 Kişi) → **Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) (+)
- Farklılaştırmanın yeterli olmadığı düşüncesi** (Teal, 1 Kişi) → **Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) (+)
- Okula Paralel Olmayan Ailenin Akademik Desteği** (Yellow, 3 Kişi) → **Ailenin Akademik Beklentisi** (Yellow, 3 Kişi) (+)
- Ailenin Akademik Beklentisi** (Yellow, 3 Kişi) → **Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) (+)
- Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği** (Yellow, 3 Kişi) → **Ailenin Akademik Beklentisi** (Yellow, 3 Kişi) (+)
- Olumsuz Duygular** (Purple, 1 Kişi) → **Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) (+)
- Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) → **Okulsuz Akran İlişkileri** (Purple, 1 Kişi) (-)
- Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) → **Akademik Olmayan Hedef Yönelimi** (Purple, 1 Kişi) (-)
- Düşük Motivasyon** (Purple, 1 Kişi) → **Çaba Göstermeme** (Purple, 1 Kişi) (-)

Şekil 4.5. incelendiğinde katılımcılara göre Gökçe'nin BDB göstermesinin olası nedenlerinde bireysel nedenler ağırlıktadır. Okul kaynaklı nedenler ise katılımcılar

tarafından oldukça az dile getirilmiştir. Oklar incelendiğinde de katılımcıların özellikle bireysel nedenlere yoğunlaştığı görülmektedir.

Katılımcılara göre BDB'ye neden olan etmenler birey, okul ve aile kaynaklı olarak Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Beklenenden düşük başarı görülmesinin olası nedenleri

		Deniz	Alper	Tarık	Volkan	Gökçe
Okul Kaynaklı Nedenler	Okulun Akademik Beklentisi	X				
	Yeterli Farklılaştırmanın Olmadığı	X		X	X	
	Düşüncesi					
	Rekabetçi Ortam	X	X			
Aile Kaynaklı Nedenler	Ebeveyn Rollerinin Farklılaşması	X		X		
	Ailenin Akademik Beklentisi	X	X	X	X	X
	Ailenin Akademik Desteği	X	X	X		X
	Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği	X				X
Birey Kaynaklı Nedenler	Düşük Motivasyon	X	X	X	X	X
	Çaba Göstermeme	X	X	X		X
	Akademik Olmayan Hedef Yönelimi	X	X	X	X	X
	Dersi Değersiz Bulma		X			
	Ödev Yapmayı Reddetme	X	X	X		
	Dersi Sevmeme			X		
	Öğretmeni Sevmeme	X	X			
	Anlatım Tarzını Sevmeme		X			
	Olumsuz Mükemmeliyetçilik	X				
	Olumsuz Beklenti Algısı				X	
	Olumsuz Duygular					X
	Olumsuz Akran İlişkileri					X

Tablo 4.1.'deki işaretlerin dağılımları incelendiğinde BDB'nin birçok farklı nedeni olduğu görülmektedir. Ekolojik çevre kuramına göre bireyin günlük yaşantısı dikkate alındığında bahsedilen nedenlerin birbiriyle etkileşim içinde olduğu unutulmamalıdır. Örneğin; okula karşı olumsuz tutum geliştirme bireysel bir neden kabul edilirken bireyde oluşan olumsuz tutumun kaynağı okul içindeki yaşantıları ya da çevresindeki kişilerin okula karşı düşüncelerinin bireye yansması olabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve tartışmadan bahsedilmiştir. Ayrıca uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma ve Sonuç

BDB'ye neden olan durumları belirlemek zor olabilir. Çünkü düşük performansa birçok durum neden olabileceği gibi bazı durumların birbiri ile etkileşimi de neden olabilmektedir. Clintonbeard (2012) BDB'nin nedenlerini bulmayı sinir bozucu bir bulmacaya benzetmektedir. BDB'nin nedenlerinin anlaşılabilmesi için bütüncül bir şekilde incelenmesi önemlidir. Alanyazın incelendiğinde BDB'ye neden olan durumlar genel olarak okul, aile ve bireysel nedenler başlıkları altında toplanmaktadır (Baker vd., 1998; Tsai ve Fu, 2016).

Baker vd., (1998) benzer şekilde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda BDB'nin nedenini daha iyi açıklayan modelin okul, aile ve bireysel nedenlerin birlikte kullanıldığı model olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda BDB'nin daha iyi anlaşılabilmesi için ekolojik yaklaşımların kullanılmasını tavsiye etmişlerdir.

Gerçekleştirilen araştırmada teorik çerçeve olarak McCoach ve Siegle'in geliştirmiş olduğu Başarı Oryantasyon Modeli ve Bronfenbrenner'in geliştirmiş olduğu Ekolojik Sistemler Kuramı kullanılmıştır. Belirlenen teorik çerçevede öğrenciyle birlikte çevresindeki ekolojik yapıda yer alan ailesi ve öğretmenleri araştırmaya dahil edilerek BDB'nin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları da alanyazına paralel şekilde BDB'nin olası nedenlerini okul kaynaklı, aile kaynaklı ve birey kaynaklı olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır.

Bulgular kısmında verilen Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak bireysel nedenlerden dolayı BDB gösterdiği düşünülebilir. Ancak bireysel nedenler oluşurken bireyin mikro sisteminde yer alan etmenlerin etkileşiminin önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Okul kaynaklı nedenler incelendiğinde olası nedenlerin diğer nedenlere göre daha az olduğu görülmektedir. Araştırmanın özel yeteneklilere homojen sınıflarda farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanan kurumda gerçekleştirilmiş olması okul kaynaklı nedenleri azaltmış olabilir.

5.1.1. Birey kaynaklı nedenler

BDB'nin birey kaynaklı nedenleri sosyal ve duygusal sorunlar olarak ön plana çıkmaktadır (Bruns, 1992). Blaas (2014) BDB'nin en büyük nedeni olarak bireyin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunlar olduğunu belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermelerinin olası nedenleri arasında düşük benlik algısı (Bricklin ve Bricklin, 1967), başarısızlık korkuları (Butler-Por, 1987; Bricklin ve Bricklin, 1967), düşük öz düzenleme becerisi (Baum, Olenchak ve Owen, 1998), uygun hedef belirlemede sorun yaşama (Emerick, 1992; Van Boxtel ve Mönks, 1992) gibi nedenler olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada da bireylerin yaşadığı sosyal ve duygusal yaşantıların sonucunda BDB yaşayabildikleri görülmüştür.

5.1.1.1. Benlik Algısı

BDB'ye neden olan etmenlerden bir diğeri düşük benlik algısıdır. Clemons (2008) benlik algısının yükselmesinin akademik başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bireyin benlik algısı kendi düşünceleri ve çevresindeki insanların kendilerine dair düşüncelerine göre şekillenebilir (Shavelson ve Bolus, 1982). Gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar kendi başarı düzeylerini değerlendirirken başarılı olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Deniz kendini başarısız olarak değerlendirmiş ve “*Başarı hissini bilmiyorum.*” demiştir. Ayrıca başarısız olduğu dönemlerde ailesinin kendisine olumsuz bir şekilde yaklaştığını belirtmektedir. Alper “*başarısız*” hissettiğini ifade etmiş ve “*Ne yaparsam yapayım olmuyor.*” diye eklemiştir. Annesi de Alper'i matematiği başarma noktasında “*özgüvensiz*” olarak değerlendirmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencileri akademik başarı olarak değerlendirdiklerinde “*başarısız*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların kendilerine dair olumsuz düşünceleri benlik algısını aşağıya çekerken aynı zamanda etkileşimde olduğu çevresindeki kişilerin (aile, öğretmen vs.) olumsuz düşünceleri de benlik algılarının olumsuz şekillenmesinde etkilidir. Katılımcıların olumsuz etkilenen benlik algıları akademik performanslarının düşmesine neden olabilir.

Öğrenciler düşük benlik algısına sahip olduklarında daha az zeki görünme korkusuyla verilen görevleri yerine getirmede isteksiz olabilir (Fine ve Pitts, 1980; Ritchotte vd., 2015). Katılımcıların da sınıf içinde verilen görevleri ya da ödevleri yapmaktan kaçındıkları görülmektedir. Volkan'ın Türkçe öğretmeni Volkan'ın sınıf içerisinde sessiz kaldığını söylemiş ve bunun nedeninin hata yapma korkusu olduğunu

ifade etmiştir. Benzer şekilde Tarık'ın Türkçe ve matematik öğretmeni Tarık'ın sınıf içinde sessiz olduğunu ve soru sorulmaması için pasifleştiğini söylemektedirler. Gökçe'nin Türkçe öğretmeni ise Gökçe'nin derslerde kendisini "*arka plana attığını*" söylemiş ve "*görünmemeye çalıştığını*" ifade etmiştir. Ayrıca Türkçe ve Matematik öğretmenleri Deniz, Tarık, Alper ve Gökçe'nin verilen ödevleri düzenli bir şekilde yapmadıklarını böyle durumlarda bahaneler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde aileleri de ödevlerin yapılması konusunda "*zorlandıklarını*" belirtmişlerdir. Aileler ve öğretmenler ödevlerin "*eksik*" ve "*üstünkörü*" bir şekilde yapıldığına değinmişlerdir. Katılımcıların sınıf içerisinde görevden sakınmalarının nedeni, hata yapma korkusu ve yaşadıkları başarısızlık hissi olabilir. Verilen ödevleri yerine getirmeme nedenleri ise deneseler dahi başarısız olacaklarına dair geliştirdikleri inanç olabilir. Alper ve Deniz verilen ödevlerle ilgili "*Ne yaparsam yapayım olmuyor.*" diyerek ödevle dair geliştirdikleri tutumu göstermektedir. Yaşanan başarısızlık korkusu ve başarısız olma inancı katılımcıların benlik algılarını etkileyerek akademik performanslarını olumsuz etkilemiş olabilir.

Sınıfların özel yetenekli bireyler için oluşturulmuş olması sınıftaki rekabet durumunu etkileyebilir. Sınıfta artan rekabet öğrencilerin benlik algılarını düşürebilir (Marsh vd., 1995). Alper'in matematik öğretmeni Alper'in kendisini homojen sınıfta "*yetersiz*" hissettiğini ve Alper'in bir söyleminde kendisinin zekâ seviyesinin arkadaşlarından düşük olarak belirttiğini söylemiştir. Alper'de görüşmelerde arkadaşlarından düşük not aldığına yaşadığı durumu "*100 alamıyorum. Ona biraz sinirleniyorum. Kendime biraz kıızıyorum tabi 100 alamadığım için. Çünkü diğer arkadaşlarım hep soruyorlar, Alper sınavdan kaç aldın diyor.*" cümleleriyle ifade etmektedir. Alper'in matematikte yaşadığı bu sorunlar nedeniyle matematik öğretmeni Alper'in heterojen bir sınıfta yetersizlik hissinden kurtulacağını ve daha başarılı olacağını belirtmiştir. Deniz de benzer şekilde homojen sınıftan olumsuz etkilenmektedir. Babası Deniz'in rekabeti sevmediğini böyle ortamlarda kendisini geri çektiğini ve durumun akademik başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Gökçe'nin matematik öğretmeni Gökçe'nin matematik konusunda sınıftaki akademik durumunu "*kabullenmiş*" olduğunu söylemekte ve nedeninin sınıf arkadaşlarının Gökçe'den daha "*başarılı*" olmaları ve "*hızlı*" öğrenmeleri olarak belirtmektedir. Ayrıca Deniz, Tarık, Gökçe ve Alper'in Türkçe ve matematik öğretmenleri ortak bir şekilde bu katılımcıların akademik ortamda yalnız kaldıklarını ve akademik başarı durumlarından dolayı grup etkinliklerine

dahil olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların gerçekleştirilen değerlendirmelerin yanında sosyal ortamda da performanslarının bu şekilde değerlendirilmesi başarısız oldukları hissini pekiştirebilir ve benlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Çünkü benlik algısı kişinin kendini değerlendirmesi olarak tanımlansa da kişinin çevresindeki kişilerin değerlendirmesi bireyin kendine dair algılarını etkileyebilir.

5.1.1.2. Öz-Düzenleme

Zimmerman (1989) öz düzenlemeyi 3 değişkenle açıklamıştır. Bunlar bilişin düzenlenmesi, davranışın düzenlenmesi ve motivasyonun düzenlenmesidir. Bilişin öz düzenlemesi öğrencinin daha etkili öğrenme yapabilmesi için öğrenme stratejilerini kontrol etmesidir. Davranışın öz düzenlemesi, öğrencinin içinde bulunduğu çevredeki kaynakları düzenleme becerisidir. Motivasyonun öz düzenlemesi ise kendisi ile ilgili düşüncelerini kontrol edebilmesi ve ilerleyebilmesi için değiştirebilmesidir. McCoach ve Siegle (2003a) öz düzenleme ve akademik başarının ilişkili olduğunu belirtmektedir. Pintrich ve DeGroot (1990) öz düzenlemenin akademik başarının en güçlü üç yordayıcısından birisi olduğunu belirtmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada da katılımcıların öz düzenleme becerilerine dair bulgulara ulaşılmıştır. İlk olarak bilişin düzenlenmesi değerlendirildiğinde katılımcıların alternatif öğrenme süreçlerine yönelmediği görülmektedir. Katılımcıların aileleri çocuklarının yazı yazmayı sevmediğini belirtmişler ve bu nedenle çocuklarının zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Türkçe öğretmenleri de sınıf içi etkinliklerde özellikle uzun yazma gerektiren sorularda katılımcıların cevapları uzun bir şekilde yazmak yerine kısa olarak geçiştirdiklerini belirtmişlerdir. Zimmerman'ın bahsettiği bilişsel düzenlemeye dâhil olan süreçte katılımcıların yazma konusunda herhangi bir düzenleme yapmadıkları görülmektedir. Katılımcıların bilişsel düzenleme yapmamasının nedeni verilen görevlerin alternatifinin olmaması ve görevlerin başarı ölçütlerinin sabit bir şekilde sunulması olabilir. Ayrıca katılımcıların bilişsel düzenleme becerileri düşük olabilir.

Zimmerman'ın belirtmiş olduğu ikinci değişken davranışın düzenlenmesidir. Katılımcıların süreçte kaynakları doğru bir şekilde düzenleyemediği görülmüştür. Bu durumun en net yansımasıysa zaman yönetimi olmuştur. Deniz'in babası çocuğunun zamanı yönetemediğinde ödevlerin biriktiğini ve Deniz'e yansımasını *“Gökdelenlerin arasında gibi herhalde kendini hissediyor ... gözünde çok fazla büyüyor.”* şeklinde ifade

etmiştir. Tarık'ın babası Tarık'ın erteleme davranışı olduğundan bahsetmiştir. Erteleme davranışından dolayı ikinci bir görev geldiğinde Tarık'ın bir görevi iptal ettiğini belirtmiştir. Alper'in annesi de benzer şekilde Alper'in ödevleri biriktirdiğini ve sonucunda ödevlerini yaparken zorlandığını ifade etmiştir. Görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma süresi konusunda bir düzenleme yapamadıkları ve sonucunda biriken görevlerin yerine getirilmesinde zorlanabilmektedir. Öğrencilerin zaman yönetiminde zorlanmalarının nedeni ödev başlama motivasyonlarının düşük olması olabilir. Özellikle BDB gösterdikleri dersin ödevlerinde başaramamaya dair önceki yaşantıları motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bir diğer açıdan verilen görevin içeriği de öğrencilerin görevi yerine getirme konusunda teşvik etmekten uzak olabilir. Bu nedenle öğrenciler kaynakları düzenleme sürecine erişmeden en baştan görevi reddedebilirler. Benzer şekilde Alper, Tarık ve Deniz'in ödevlerin çok olduğunu ifade etmeleri ve bu nedenle yapmak istemediklerini söylemeleri teşvik edilememelerinin bir yansıması olabilir.

Zimmerman'ın belirtmiş olduğu son değişken motivasyonu düzenlemedir. Motivasyonun düzenlenebilmesi için ilk iki değişkende düzenleme becerisinin olması önemlidir. Çünkü öğrenci bilişsel ve davranışsal değişim ile motivasyonunu düzenleyebilir. Alanyazındaki araştırmalarda öz düzenleme becerisinin yüksek olmasının başarıyı artırdığını belirtmektedir. Diamond vd., (2007) öz düzenleme becerisinin akademik başarıyla olumlu bir ilişkisi olduğunu ifade etmektedirler. Veas vd., (2016) göre öz düzenleme becerilerinin yüksek olmasıyla öğrencilerin aktif bir şekilde çalışmalarını düzenleyebilmektedir. Malik ve Parveen (2019) öğrencilerin küçük yaşta öz düzenleme becerisi kazanarak görevlerini başarıyla tamamladıklarında gelecekte de başarı kazanmak için özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin bilişsel olarak yazma görevlerine ilgi göstermemeleri ve davranışın düzenlenmesinde zaman yönetimini doğru planlayamamaları motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Zimmerman'a göre motivasyonunun düzenlenebilmesi için bireyin ilgili göreve karşı olumlu düşüncelere sahip olması önemlidir. Katılımcıların ise ilgili derslere karşı olumlu düşüncülere sahip olmadıkları ifade edilebilir.

5.1.1.3. Motivasyon – Hedef Yönelimi

Motivasyon insan davranışını etkileyen önemli bir etmendir (Kian vd., 2014). Öğrencilerin başarı sağlamasında ve sağladıkları başarının devamlılığının olması için

motivasyonun sağlanması gerekmektedir (Pintrich ve Schunk,2002). Düşük motivasyon akademik başarının düşmesine neden olabilmektedir (Peterson ve Colangelo, 1996; Reis ve McCoach, 2000; Whitmore, 1985). Endepohls-Ulpe ve Ruf (2006) gerçekleştirdikleri araştırmada BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmalarında BDB gösteren özel yetenekli kız öğrencilerde düşük motivasyon açısından daha riskli grup olarak belirtmişlerdir. Beş katılımcının tamamının motivasyon konusunda sorun yaşadığı görülmektedir. Ancak motivasyonlarının düşük olmasının farklı nedenleri vardır.

Alper'in matematik dersinde motivasyonunun düşük olmasının nedeni incelendiğinde matematik dersi için *“nerede kullanacağım ki?”* dediği görülmüştür. Ayrıca annesi de Alper'in matematik dersini *“sorguladığını”* ve *“ileride ne yapacağım?”* diye sorduğunu belirtmiştir. Annesi ve Matematik öğretmeni Alper'in başarılı olmak için yeterince çaba harcamadığına da değinmişlerdir. Alper'in derse bu şekilde değer atfetmesi derse karşı motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Alanyazında da belirtildiği gibi motivasyonunun sağlanması için hedef değerlendirmesi önemlidir (McCoach ve Siegle, 2003a). Hedef değerlendirmesinin olumlu olması için öğrencinin derse değer atfetmesi ve öğrendiklerinden elde edeceği kazanca inanması önemlidir. Eccles ve Wigfield'in (1995) geliştirdikleri beklenti-değer teorisinin fayda değeri kısmı incelendiğinde de öğrencilerin derslerden elde edeceği kazanıma bireysel hedefleri doğrultusunda anlam yüklemeliklerinde motivasyonlarının olumsuz etkileneceğini belirtmektedir. Öğrenciler akademik görevlere değer verdiğinde akademik başarıları bundan olumlu etkilenecektir. Değer vermeyen öğrenciler ise başarılı olmak için gerekli motivasyonu sağlayamaz ve çaba göstermezler (Pintrich ve DeGroot, 1990). Alper'in matematik dersi için çaba göstermemesinin nedeni dersten elde edeceği faydaya inanmaması olabilir.

Ayrıca Gagne ve Deci (2005) içsel motivasyonun sağlanması için öğrencinin görevi gerçekleştirme sürecinden keyif alması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin geliştirdiği olumsuz tutumlar süreçte alacağı zevki olumsuz olarak etkileyebilir. Alper'in de matematik öğretmenine karşı olumsuz tutum geliştirmesi matematik görevlerindeki alacağı zevki olumsuz etkilemiş ve buna bağlı olarak içsel motivasyonunu düşürmüş olabilir.

Katılımcılardan Gökçe'nin de BDB gösterdiği derse dair düşük motivasyonu olduğu görülmektedir. Annesi Gökçe'nin fark edilmek istediğini söylemiştir. Türkçe ve

matematik öğretmenleri de Gökçe'nin ders içinde “*ön planda*” olmayan bir öğrenci olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak Gökçe'nin öğretmenle etkileşimi arttığında daha aktif olabildiğini ve kendisini göstermeye çalıştığını ifade etmiştir. Gökçe de öğretmenlerinin ifadesini onaylayarak artan etkileşimden sonra derse daha “*heyecanlı*” bir şekilde katıldığını belirtmiştir. Ayrıca Gökçe'nin öğretmenleri Gökçe'nin motive olmadığı zamanlarda başarılı olmak için herhangi bir çaba göstermediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre Gökçe BDB gösterdiği derste içsel olarak motive olamamakta ve Gökçe'nin dışsal bir şekilde motive edilebildiği anlaşılmaktadır. Ryan ve Deci (2000) kendi kaderini tayin teorisinde de motivasyon içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç farklı motivasyon türü vardır. Dışsal motivasyon ödül ve pekiştireç gibi dış etmenlerle sağlanan bir motivasyon türüdür. Gökçe'nin ailesinden ve öğretmenlerinden aldığı etkileşim onun için dışsal bir motivasyon kaynağı olabilir. Gagne ve Deci (2005) dışsal motivasyon kaynağı arttığında içsel motivasyon kaynaklarının düzenlenmesinde sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Gökçe'nin BDB gösterdiği derslerde içsel motivasyon geliştirmemesinin nedeni öğretmenlerin ve ebeveynlerinin bu konuda dışsal motivasyon kaynaklarını artırmaları olabilir. Ayrıca Gökçe'nin BDB gösterdiği derslerde başarı için çabalamamasının nedeni dışsal motivasyonun sürekli bir şekilde sağlanamaması ve Gökçe'nin içsel motivasyonu uygun bir şekilde geliştirememesi olabilir.

Kendi kaderini tayin teorisinde bir diğer motivasyon türü motivasyonsuzluktur. Motivasyonsuzluğun kaynağı harekete geçme arzusunun olmamasıdır (Gagne ve Deci, 2005). Tarık ile ilgili gerçekleştirilen görüşmelerde Tarık'ın matematik ve Türkçe öğretmenleri Tarık'ın akademik olarak başarılı olma isteği olmadığını belirtmişlerdir. Tarık'ın başarılı olmak için herhangi bir çaba göstermediğini de eklemiştir. Tarık'ın ailesi Tarık'ın derslere karşı olumsuz bir tutum içinde olduğunu belirtmişler ve başarısını artırmak için çalışmadığını ifade etmişlerdir. Tarık da öğretmenlerini ve ailelerini onaylar ifadeler kullanarak okulu ve dersleri sevmediğini dile getirmiştir. Öyle ki Tarık'ın okula dair en büyük hayali “*okulun yok olması*” şeklindedir. Katılımcılara göre Tarık'ın akademik başarıya dair herhangi bir ilgisi, çabası ve motivasyonu yoktur. Bu anlamda Tarık kendi kaderini tayin teorisinde motivasyonsuz kısmında değerlendirilebilir. Tarık'ın motivasyonsuz dışsal ve içsel motivasyonun sağlanamaması olabilir. Beklenti – değer teorisinde olduğu gibi Tarık içsel olarak akademik başarıya değer atfetmiyor olabilir. Bu durumun oluşmasında ebeveynlerin akademik beklentileri etkili olabilir.

Ayrıca okul ortamında ve aile ortamında yeterli dışsal uyarının (ödül, pekiştirici, hedef değeri, performansa bağlı öz değer vs.) sağlanmaması Tarık'ın motivasyon geliştirememesinin nedeni olabilir. Ayrıca Tarık'ın okul, ders ve öğretmenlere karşı olumsuz tutum geliştirmesi Gagne ve Deci'nin (2005) belirtmiş olduğu gibi süreçten zevk almasını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu durumda Tarık'ın içsel motivasyon geliştirmemesine neden olabilir.

Deniz ile ilgili gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar Deniz'in akademik başarı elde etmek için yeterli düzeyde motivasyon sağlayamadığını ifade etmişlerdir. Ebeveynleri ve öğretmenleri bu konuda hemfikirlerdir. Deniz'in motivasyonunu sağlamamasıyla ilgili ailesi Deniz'e uyguladıkları akademik baskıdan bahsetmektedir. Deniz de benzer baskıyı hem okuldan hem de ailesinden gördüğünü dile getirmiştir. Katılımcılar bu nedenle Deniz'in çaba göstermediğinden ve başarılı olmaya dair motivasyonu olmadığından bahsetmiştir. Deniz ise yaşadığı durumu *“yeni bir sayfa açmak istiyorum.”* diye ifade etmiştir. Deniz'in motivasyonunun olmaması motivasyonsuzluk başlığı altında değerlendirilebilir. Yukarıda Gagne ve Deci (2005) dışsal motivasyon kaynaklarının artırılmasının içsel motivasyon kaynaklarına da zarar verebileceğini belirtmiştir. Ancak burada Deniz'in başarılı olması için oluşturulan dışsal motivasyon kaynaklarının uygun bir şekilde sunulmaması da Deniz'in içsel motivasyonunu da olumsuz olarak etkilemiş olabilir. Ayrıca Deniz'in sürece dair zevk almaması ve yeni bir sayfa açmak istemesi Deniz'in içsel motivasyonu geliştirmemesine neden olabilir.

Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen bir diğer unsur da olumsuz beklenti algısıdır. Oettingen (2000) bireylerin karakteristik özelliklerinin beklentileri şekillendirebileceğini belirtmektedir. Kötümser öğrenci davranışlarının sonucunu daha başlangıçta olumsuz olarak değerlendirebilir. Öğrenci yapacağı davranışın sonucunu önceden beklediğinde ve beklenti olumsuz olduğunda aksi yönde hareket edebilir. Katılımcılar Volkan'ın da benzer şekilde hareket ettiğini ifade etmiştir. Volkan'ın ebeveynleri Volkan'ın değişikliklerde ya da yeni bir durumla karşılaştığında kaygı düzeyinin arttığını ve çekingen davrandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretmeni ve matematik öğretmeni Volkan'ın ders içinde hata yapma korkusu yaşadığını ve bu nedenle kendini geri çektiğini belirtmiştir. Volkan'da yaşadığı durumu onaylamış ve böyle durumlarda bir şey yapmadığını beklediğini ifade etmiştir. Volkan'ın sahip olduğu karakteristik özellik ve buna bağlı yaşadığı süreç içsel motivasyonunu olumsuz

etkileyebilir. Ayrıca Volkan'ın yaşadığı bu süreç beklenti değer teorisinde yer alan kazanım değeri başlığıyla ilişkilendirilebilir. Teorinin kazanım değeri öğrencinin görevi iyi yapmaya dair algılarını kapsamaktadır. Volkan'ın sahip olduğu olumsuz düşünce görevin yeterli düzeyde iyi yapılamayacağına olan inancı getirebilir ve kazanım değerini düşürebilir.

Görüldüğü gibi öğrencinin içsel ya da dışsal olarak motivasyonunu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Çalışmada birey, okul ve aile başlığı altında değerlendirilecek nedenler de motivasyona olumsuz bir şekilde etki edebilir. Örneğin; öğrencinin okula, derse ya da öğretmene olumsuz tutum geliştirmesi içsel motivasyonu olumsuz etkilerken aynı şekilde ailelerin akademik beklentileri ya da eğitime katılım düzeyleri öğrencinin dışsal motivasyonunu buna bağlı olarak içsel motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

5.1.1.4. Mükemmeliyetçilik

Özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla mükemmeliyetçi davranış gösterebilirler (Roberts ve Lovett, 1994; Schuler, 1997; Schuler, 2002). Olumlu mükemmeliyetçiliğin dışında bireyin olumsuz mükemmeliyetçilik geliştirmesi performansını olumsuz etkileyebilir. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde aileler önemli bir faktördür. Gerçekleştirilen araştırmada da katılımcılar Deniz ve Gökçe'nin mükemmeliyetçilikle örtüşen davranışları olduğunu belirtmişlerdir. Deniz'in babası Deniz'in üst düzey hedefler belirlediğini ifade etmektedir. Babası Deniz'in mükemmeliyetçi davranmasının nedenini kendisi olarak göstermiş ve kendisinin de benzer davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca anne ve babası Deniz'in başarısına dair beklentilerinin tanıyla birlikte yükseldiğini söylemiş ve süreçte baskı uyguladıklarını belirtmişlerdir. Deniz de ailesinin kendisine baskı kurduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Gökçe'nin annesi Gökçe'yi mükemmeliyetçi olarak tanımlamış ve küçük hataları dahi kabul etmediğini belirtmiştir. Gökçe'nin babası da tıpkı Deniz'in babası gibi kendini mükemmeliyetçi olarak tanımlamıştır. Babası Gökçe'den beklentilerine değinirken Gökçe'nin her zaman en başarılılar arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Aileler çocuklarını eleştirdiğinde ve aşırı beklenti içine girdiğinde çocuklarda mükemmeliyetçilik davranışını ortaya çıkarabilir (Frost vd., 1990). Kenney-Benson ve Pomerantz (2005) ise ailelerin çocukları üzerinde sıkı bir şekilde denetim uygulamasının mükemmeliyetçiliğe neden olduğunu

ifade etmektedir. Altun ve Yazıcı (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada olumsuz mükemmeliyetçilikle akademik başarı arasında negatif ilişki bulmuşlardır.

5.1.2. Beklenenden düşük başarıyı etkileyen aile kaynaklı nedenler

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin BDB göstermelerinin aile kaynaklı nedenler ailenin eğitime uygun şekilde katılmaması (Clemons, 2008), aile yapısı (Rimm ve Lowe, 1988; Wu, 2008), aile beklentisi (Dittrich, 2014; Peter vd., 2000), ebeveyn mükemmeliyetçiliği (Speirs vd., 2009), düşük sosyo-ekonomik durum (Peterson ve Colangelo, 1996) ve olumsuz aile içi iletişim (Zabloski ve Malacci, 2012) olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin BDB göstermelerinin aile nedenleri arasında belirtilen nedenlerin birçoğunun örtüştüğü görülmüştür. Araştırmada farklı olarak ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olmasına rağmen çocuklarının BDB gösterdikleri görülmüştür.

5.1.2.1. Aile katılımı

Ailelerin eğitime katılım göstermeleri çocuklarının akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Fehrman, Keith ve Reimers, 1987; Lichtman, 1994). Aile katılımına yönelik araştırmalar incelendiğinde ailelerin erken dönemden itibaren eğitime katılım göstermelerinin akademik başarıyı artırmakta olduğuna dair sonuç alındığı görülmüştür (Brown ve Madhere, 1996). Ayrıca aile katılımının okul özelliklerinden, öğrenci nüfusundan, sosyoekonomik durum ve ırk ya da etnik yapıdan çok fazla etkilenmeden bütün öğrencilere olumlu bir katkı sağlamadığı ifade edilmektedir (Griffith, 1996).

Görüldüğü üzere aile katılımı öğrencilerin akademik başarı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Öyle ki Abd-El Fettah (2006) gerçekleştirdiği araştırmada aile katılımının akademik başarının en önemli yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Ancak gerçekleştirilen araştırmada ailenin eğitime katılımının öğrencilerin akademik başarısının düşmesine neden olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik olarak etkilenmesinde etkili olan kısmın ise evde akademik desteğin sağlanmaya çalışıldığı süreçte olduğu görülmektedir. Örneğin Deniz'in ailesi onun ödevlerine yardımcı olmak istediğini belirtmiştir. Ancak Deniz'in annesi ödevlere destek sağlarken babasının Deniz'e her şeyi uzun uzun anlattığını ifade etmiş ve durumun Deniz'i sıktığını ifade etmiştir. Babası da yaşanan durumu onaylamıştır. Benzer şekilde Gökçe'nin ailesi de ödevlere destek

olduğunu ifade etmiştir. Babası ödevleri Gökçe'nin anlaması için farklı çözüm yollarıyla birlikte anlattığını söylemiştir. Gökçe'ye farklı anlatımların kafa karıştırıcı olduğunu söyleyerek neyi öğrenmesi gerektiğine karar veremediğini eklemiştir. Gökçe ve Deniz'in babalarının çocuklarına ihtiyaç duyduklarından daha fazla ve kapsamlı bir destek sağladığı düşünülebilir. Cooper vd., (2000) ise çocukların daha iyi öğrenmesi için ihtiyaç duyduğu yardımdan daha fazla yardım edilmesinin fayda sağlamayacağını belirtmişlerdir. Patall vd., (2008) benzer şekilde ailelerin uygun yaklaşımla uygun miktarda yardım etmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Dumont vd., (2012) ailelerin ödevlere destek sağladıkları süreçte çocuklarıyla çatışma yaşamaları durumunda çocukların olumsuz etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çatışmaların çocuğun benlik algısını da olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Tarık ve Volkan ise babalarının ödevlerine verdikleri tepkilerden dolayı ödevlerini paylaşmak istememektedir. Volkan'ın babası basit hataları sorguladığını belirtirken Tarık'ın annesi eşinin biraz sert tepki gösterdiğini belirtmiştir. Bu anlamda Tarık ve Volkan'ın babalarının gösterecekleri tepkilere karşı ödevlere farklı bir tepki oluşturdıkları düşünülebilir.

Alper ile ilgili durum ise diğer katılımcılardan farklı bir şekilde ailesinin eğitime yeterli düzeyde katılım göstermemesidir. Annesi yaptığı meslektan dolayı Alper'in yalnız kaldığını ve bütün akademik süreçte tek başına kaldığını ifade etmiştir. Alanyazında da bahsedildiği gibi ailenin eğitime katılımı ve ev ortamında akademik bir atmosfer sağlaması oldukça önemlidir. Alper'in BDB göstermesinin nedeni ihtiyaç duyduğu desteği alamamış olması olabilir.

5.1.2.2. Aile Beklentisi

Wilder (2014) aile beklentileriyle öğrencinin akademik başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Chan ve Gregory (2009) ailelerin yüksek başarı ve not beklediklerinde öğrencilerin notlarının yükseldiğini belirtmektedir. Ablard (1996) annelerin başarı konusunda içsel standartlara önem verdiğini, babaların ise dışsal standartlara önem verdiğini belirtmektedir. İçsel standartlar öğrenciye göre belirlenen akademik başarı standardını, bireysel öneme sahip ve öğrencinin bireysel tatminini önemseyen standartları temsil etmektedir. Dışsal standartlarsa başkaları tarafından üst düzey olarak tanımlanan veya akranlarına göre üstün kabul edilen standartları temsil etmektedir.

Araştırmada da katılımcıların ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Deniz’in annesi çocuğunun mutlu olmasına ve keyif almasına ilişkin beklentilerini açıklarken babası Deniz’in başarılı olabilmesi için aşması gereken sorunlara ve akranlarından ön plana çıkması için sahip olması gereken “*yetenek kümesinden*” bahsetmiştir. Benzer şekilde Gökçe’nin annesi yine kızının görsel alandaki yeteneğe vurgu yaparak bu alanı kullanmasına yönelik beklentilerini ifade ederken babası Gökçe’nin her zaman “*yarıştığı insanlardan önde olması gerektiğini*” yoksa hayatta başarılı olamayacağını dile getirmiştir. Tarık’ın annesi de çocuğunu kişisel olarak değerlendirmiş ve buna yönelik beklentilerini “*Tarık’ın yapmaktan mutlu olacağı*” işler olarak tanımlamıştır. Babası ise Tarık’ın genel durumuna dair gözlemlerini paylaşarak akademik beklenti içinde olmadığını söylemiştir. Alper’in annesi de diğer annelere benzer şekilde çocuğunun ilgi ve yeteneği olduğu alanda başarılı olmasını istemiş ve buna dair beklentilerini şekillendirdiğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere katılımcıların anneleri çocuklarının bireysel yeteneklerini düşünmekte ve bu alana bağlı beklentilerini şekillendirmektedir. Ayrıca babalar da genel normu düşünerek çocuklarının genel içinde ön planda olmaları gerektiğini yoksa başarılı olamayacaklarını düşünmektedirler. Babaların çocuklarından beklentileri akademik alanda şekillenmekte ve buna dair çocuklarıyla etkileşime geçmektedirler. Hammond (2010) da babaların beklentilerinin akademik olduğunu ve çocuklarının başarılı olduğu takdirde kendilerini de başarılı saydıklarını belirtmektedir.

Beklentilerin oluşumu incelendiğinde annelerin beklentilerinin içsel, babaların beklentilerinin ise dışsal olması ve babaların akademik beklenti oluşturmalarının alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak alanyazında aile beklentilerinin yüksek olmasının çocukta akademik başarıyı artırdığı belirtilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin BDB göstermesinin aile kaynaklı olası bir nedeninin ailelerin beklentileri olduğu görülmektedir. Bunu nedeni ailelerin beklentilerini uygun bir iletişim ile çocuklarına aktaramaması olabilir.

Yang ve Zhao (2020) ihmalkâr ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin az olduğunu belirtmekte ve ebeveyn çocuk iletişimini artırarak beklentilerini uygun bir düzeye çıkarmaları gerektiğini belirtmektedir. Tarık ve Alper’in ebeveynlerinin akademik olarak beklentilerinin olmadıklarını belirtmektedir. Alper’in annesi Alper’in eğitiminde yalnız kaldığını bu nedenle akademik beklentisinin olmadığını ifade etmektedir. Tarık’ın babası da Tarık’ın mevcut performansının düşük olmasından dolayı akademik beklentisi

olmadığını belirtmektedir. Ayrıca iki ebeveyn de düşüncelerini çocuklarına aktardıklarını ifade etmektedir. Bu anlamda Tarık ve Alper'in BDB göstermesinin olası nedeni ebeveynlerinin uygun düzeyde beklenti oluşturmaması ve durumu olumlu iletişim kurarak çocuklarına aktarmamaları olabilir.

Frost, Lahart ve Rosenblat de (1991) aşırı yüksek beklentinin çocukların benlik algısını düşürebileceğini belirtmektedir. Rimm ve Lowe (1988) ailelerin makul düzeyde standartlar belirlemesinin başarı için önemli olduğunu belirtmektedir. Deniz ve Gökçe'nin ebeveynlerinin beklentileri incelendiğinde aileler beklentilerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Özellikle babaların beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Deniz ve Gökçe'nin babaları beklentilerini çocuklarıyla paylaştıklarını belirtmektedir. Gökçe'nin babası bu paylaşımlarda bazen Gökçe'nin olumsuz duygulara girdiğini fark ettiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Deniz'in babası beklentisini aktardığında Deniz'in korktuğunu belirtmektedir. Deniz ve Gökçe'nin BDB göstermelerinin olası nedenleri ailelerinin kendilerinden yüksek beklentileri olabilir. Yüksek beklentiler öğrencilerin benlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca derse ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir.

Ailelerin beklentilerini etkileyen bir unsur da sosyo ekonomik düzeyleridir. Ailelerin eğitim düzeyleri ve gelirleri dikkate alındığında sosyo ekonomik düzeyleri yüksek olarak değerlendirilebilir. Alanyazında da ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin yüksek olması çocuklarına uygun eğitim ortamlarını sağlayabilmesi için önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir. Sosyo ekonomik düzeyin artmasıyla birlikte ailelerin çocuklarını desteklemek için gerekli eğitsel ortam sağlayacak harcamaları yapabilmektedir (Stevenson ve Stigler, 1992). Sosyo ekonomik durumun yüksek olmasının faydasını Altschul (2011) ailelerin çocuklarına harcadıkları paranın zamandan daha fazla akademik başarıyı artırdığını öne sürmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yüksek sosyo ekonomik durumun başarı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak gerçekleştirilen çalışmada ailelerin tamamı yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip olmasına rağmen çocuklarında beklenenden düşük başarı görülmüştür. Bu durumda sosyo ekonomik durumun sağladığı diğer imkânları incelemek önemlidir. Crane (1996) sosyo ekonomik düzeyi yüksek aileler kişisel dürtüleri ve kararlılıkları sayesinde kendileri de akademik ve mesleki alanda başarılı kişiler oldukları için aile katılımı konusunda daha istekli olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Zhang vd., (2020) sosyo ekonomik durumun yüksek olması ailelerin eğitime katılımımlarında

olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Aile katılımı önceki başlıkta da tartışıldığı gibi ailelerin uygun bir şekilde eğitime katılmamaları çocuklarının akademik başarısını olumsuz etkiliyor olabilir. Ayrıca yüksek sosyo ekonomik düzeydeki aileler belirli standartlarda yaşamlarını sürdürdüğü için benzer standartları çocuklarından bekleyebilirler. Bu konuyu gerçekleştirilen görüşmelerde Gökçe'nin Matematik Öğretmeni Gökçe'nin görsel sanatlardaki yeteneğine atıfta bulunarak açıklamıştır. Matematik Öğretmeni düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin sanatsal becerilerle de yaşamlarını idame ettireceklerinin farkında olduğunu belirtmiş ve bağlama çalan bir kişinin düşünlerden gelir sağlama bilincinde olabileceğini belirtmiştir. Ancak Matematik Öğretmenine göre durum üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde böyle değildir. Enstrüman yaşamı idame ettirmek için değil hobi olarak ilgilenebilecek bir durumdur. Bu nedenle ailelerin kendi yaşam standartlarında çocuklarının da ileride yaşaması için yüksek akademik beklentiler oluşturabileceğine değinmiştir. Aile beklentilerini etkileyen bir diğer değişken kuruma ödenen ücret olabilir. Aileler özel bir eğitim kurumunda ücret ödeyerek eğitim almaları okuldan ve öğrenciden beklentileri etkileyerek artırmış olabilir. Bu nedenle beklentiler yükseldiğinde öğrencilerde beklenenden düşük başarı görülebilir. Deniz'in babası ve Tarık'ın babası da benzer şekilde kuruma ödenen ücrete vurgu yapmış ve karşılığını beklediklerini dile getirmişlerdir.

5.1.3. Okul kaynaklı nedenler

Gallagher (2004) okulların akademik başarıdaki varyansın %25'ine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle BDB kavramı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda okul önemli bir yer tutmaktadır. Özel yetenekli çocukların BDB göstermesinde ortaya çıkan nedenler okuldaki eğitim programından sıkılmaları ve yeterli düzeyde zorlanmamaları olduğu görülmektedir (Whitmore, 1980; Robertson, 1991; Reis ve Renzulli, 2010). Reis ve Westberg (1994) zorlayıcı olmayan eğitim programını özel yeteneklilerin okul hayatlarındaki en büyük sorunlardan birisi olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği kurum değerlendirildiğinde katılımcılar özel yetenekliler için oluşturulmuş özel sınıflarda eğitim görmektedirler. Ayrıca bu sınıflarda özel yetenekliler için farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanmaktadır. Bu açıdan alanyazında sık bir şekilde değinilen düzeye uygun ve zorlayıcı eğitim programı olduğu görülmektedir. Ancak alanyazında var olan durumun aksine zorlayıcı eğitim programının düzeyi de katılımcılar için fazla zorlayıcı olmuş ve benlik algılarını olumsuz etkilemiş

olabilir. Bu anlamda eğitim programında yeterli düzeyde farklılaştırma yapılmadığı da düşünülebilir. Deniz'in ebeveynleri, Alper'in ebeveyni, Volkan'ın babası ve bazı öğretmenler eğitim programının özel yetenekliler için farklılaştırılmış olsa dahi yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedirler. Eksik yön olarak teknolojinin öğretim sürecinde yeterli düzeyde kullanılamaması olarak belirtmişlerdir. Bu açıdan eğitim programı özel yetenekliler için farklılaştırılmış olsa da akademik olarak sınıfın gerisinde kalan özel yetenekli öğrenciler için ikinci kez farklılaştırılmadığı düşünülebilir. Bu duruma paralel olarak mevcut eğitim programının katılımcıların ilgi ve düzeylerine uygun olmaması katılımcıların BDB göstermesine neden olabilir.

Alanyazında sık bir şekilde değinilen diğer değişken rekabetçi sınıf ortamının varlığıdır. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda özel yetenekliler için homojen sınıflar oluşturulmuştur. Ancak homojen sınıf ortamının oluşturduğu rekabetçi sınıf ortamı katılımcıların benlik algılarını olumsuz etkileyerek BDB göstermesine neden olmuş olabilir. Alper'in ve Gökçe'nin matematik öğretmenleri ile Deniz'in ebeveynleri katılımcıların rekabetçi ortamdan olumsuz etkilendiklerini ve kendilerini daha geri plana çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları da öğrencilerin BDB göstermesinde önemli bir etmendir (McCoach ve Siegle, 2001; Nolen, 2003). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları öğrencilerin BDB göstermesinin bir yordayıcısı olabilir (Matthews ve McBee, 2007; McCoach ve Siegle, 2003b; Rimm, 1995). Gerçekleştirilen araştırmada da Alper, Deniz, Volkan ve Tarık öğretmenlerinin sert mizaçlı olduğunu belirtmişlerdir. Alper öğretmenini sürekli kızan birisi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde diğer katılımcılar Türkçe öğretmenini sinirli ve bağırان birisi olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin öğretmenlerinin tutumunu algılayışı önemlidir. Çünkü algılarına göre öğretmene ve derse karşı tutum geliştirmeleri mümkündür. Geliştirilen olumsuz algı ise katılımcıların motivasyonlarını etkileyerek BDB göstermelerine neden olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri de öğrencilerin akademik performansını etkileyebilir. Pirozzo (1982) öğretmenlerin düşük beklenti içine girdiğinde özel yetenekli öğrencilerin akademik performansının olumsuz etkilenebileceğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada da katılımcılar özellikle BDB gösterdikleri derslerde öğretmen tarafından da başarısız olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Deniz'in ve Tarık'ın Türkçe ve matematik öğretmenleri akademik olarak gelişebileceklerine inanmadıklarını

belirtmişlerdir. Alper'in ve Gökçe'nin matematik öğretmenleri de benzer şekilde ilgili derslerde potansiyelleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerde oluşan bu beklentinin süreçte katılımcılara yansması akademik başarılarını olumsuz etkilemiş olabilir.

5.2. Sonuç

Araştırma bulguları ele alındığında özel yetenekli bireylerin farklı nedenlerden dolayı BDB gösterdikleri belirlenmiştir. Bunlar okul kaynaklı nedenler, bireysel kaynaklı nedenler ve aile kaynaklı nedenler olmak üzere üç başlık altında incelenebilir.

Bireysel nedenlerde özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sosyal duygusal sorunların BDB göstermelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin düşük benlik algısına sahip olması, akademik başarı için düşük motivasyon göstermesi ve başarıyı sağlamak için gerekli öz düzenleme becerilerine sahip olmamaları BDB'ye neden olabilmektedir. Yaşanan bu sorunlardan dolayı öğrenciler başarı için doğru hedefleri belirlemede sorun yaşayabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında yaşadıkları olumsuz etkileşimler de BDB'ye neden olan bireysel nedenler arasındadır. Yaşanan olumsuz etkileşimler sonucunda öğrenciler dersi sevmeyebilir, öğretmene ya da okula dair olumsuz düşünceler geliştirebilirler. Süreçte gelişen olumsuz tutumlar öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

BDB'ye neden olan aile kaynaklı nedenler incelendiğinde ailelerin çocuklarına akademik destek sağlamak için evde eğitime katılım göstermeleri akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Her ne kadar alanyazında aile katılımının akademik başarıyı artırdığı belirtilse de bu çalışmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Akademik destek sürecinde ailelerin çocukları ile kurduğu iletişimdeki olumsuzlar akademik başarının düşmesine neden olmaktadır. Ailelerin destek olarak ifade ettiği süreçleri çocukları farklı algılamakta ve destekten beklenen olumlu etkiye ulaşamamaktadırlar. Örneğin ailelerin destek süreci olarak ifade ettikleri çocuklarına ödevlerinde yardımcı olma durumu gereğinden fazla bir hal aldığında (ödevleri kendilerinin yapmaları, farklı anlatım yöntemiyle anlatım yapmaları vs.) bu durum çocukları ödev sürecinden uzaklaştırabilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermesinde diğer bir aile kaynaklı neden ailelerin uygun düzeyde olmayan akademik beklentileridir. Beklentilerin çok düşük ya da çok yüksek olması öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Beklentiler çok fazla olduğunda baskı hisseden öğrencilerin benlik algıları ve motivasyonları da

olumsuz etkilenmektedir. Beklentiler çok az olduğunda da öğrenciler başarılı olmak için uygun hedefleri belirlemede zorluk yaşamaktadırlar. Bu durumlarda bireyin BDB göstermesinde etkili olmaktadır.

BDB'ye neden olan okul kaynaklı nedenler incelendiğinde rekabetçi ortamın varlığı ve farklılaştırmanın yeterli düzeyde yapılmaması ön plana çıkmaktadır. Okulda özel yetenekliler için oluşturulmuş özel sınıflar öğrencilerde olumsuz benlik algısı ve düşük motivasyona neden olabilir. Ayrıca özel yetenekliler için farklılaştırılmış bir program uygulansa da sınıf içerisinde akademik olarak geri kalan öğrenciler için sınıfta ikinci bir farklılaştırmanın olmaması öğrencileri akademik süreçten uzaklaştırabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermesinin diğer bir nedeni çevresinde yer alan mikrosistemlerin birbiriyle etkileşiminden olumsuz etkilenmeleridir. Örneğin; akademik başarı beklentisi olan aile çocuğunu akademik başarıyı geliştirmeyi vaadeden bir kuruma kaydettirmek isteyebilir. Bu durumda aile ve okul mikrosistemlerinin etkileşimi çocuğa akademik baskı olarak yansıyabilir. Gerçekleştirilen araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin farklılaştırma yapmak istediğinde ailelerin akademik başarının düşmesini istemediklerini belirtmeleri ya da kurumun yapılması istenen farklılaştırmaya olumlu yaklaşmaması yaşanan etkileşimin olumsuz bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgulara göre özel yetenekli bireylerin BDB göstermelerinin nedenleri ortak gibi görünse de her bireyde etkileşimi ve kaynağı farklılaşabilir. Örneğin; değerlendirilen iki öğrenci için düşük motivasyonun düşük başarıya neden oluyor sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin düşük motivasyon göstermesinin nedeni bir öğrencide aile kaynaklı iken diğer öğrencide okul kaynaklı olabilir. Bu durum BDB'nin bireye özgü bir durum olduğunun ve değerlendirilirken bireyi öze alan yaklaşımlar gerektiğinin bir göstergesidir.

5.3. Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmaya yönelik öneriler

- Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresi uzatılarak BDB'nin nedenleri boylamsal bir şekilde incelenebilir.

- Araştırma özel yetenekli öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde BDB göstermesinin olası nedenlerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Dersler sayısal ve sözel dersler bağlamında genişletilerek öğrencilerin belirli derslerde mi yoksa belirli alanlarda mı düşük performans gösterdikleri incelenebilir.

- Araştırma özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulayan özel bir eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin devlet okullarında normal eğitim programında neden BDB gösterdiklerinin olası nedenleri belirlenebilir.

- Araştırmada gözlem ortamı okul ile sınırlandırılmıştır. Ancak aile kaynaklı nedenlerin oldukça önemli olduğu görülmüştür. Gözlem alanı okul dışındaki sosyal ortama genişletilerek BDB'nin aile ve sosyal ortamdan kaynaklı nedenleri derinlemesine incelenebilir.

5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre akademik başarıyı artıran birçok değişkenin (aile beklentisi, aile katılımı vs.) BDB'ye neden olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ailelerin özel yetenek kavramına hâkim olmamaları ve çocuklarıyla doğru iletişim kuramamaları olduğu düşünülebilir. Bu nedenle ailelerin özel yeteneği daha iyi anlamaları ve çocuklarıyla doğru iletişimi sağlayabilmeleri için özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini, özel yetenekli öğrencilerle olumlu iletişim kurmayı, özel yetenekli öğrencilerde öz disiplin becerisi kazandırmayı kapsayan aile eğitim programları tasarlanabilir.

- Çocukları özel yetenek tanısı aldığında aileler yanlış beklenti içine girebilmektedir. Bu nedenle çocuğu özel yetenek tanısı alan ailelerin ilk tanı dönemindeki yanlış tutum ve davranışlarına yönelik bilgilendirmeler yapılmalıdır.

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenleri sevmemeleri BDB'yi sınıf içinde etkileyen önemli bir faktördür. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenin sınıf içindeki tutumu önemlidir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere daha etkili yaklaşabilmeleri için sınıf yönetimi ve farklılaştırmaya yönelik eğitim programları gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlere de ailelerde olduğu gibi özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini, özel yetenekli öğrencilerle olumlu iletişim kurmayı ve öğrencilere öz düzenleme becerisi kazanmalarında nasıl yardımcı olacaklarını kapsayan eğitim programları düzenlenebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin BDB göstermesinde eğitim-öğretim programına bağlı nedenlerinin yanında psikolojik nedenler de önemlidir.

- Eğitim – öğretim boyutunda öğretmenlerle iş birliği gerçekleştirilerek öğrencilerin BDB gösterdikleri derse yönelik müdahale programı geliştirilebilir.

- Özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulansa da sınıf içerisinde BDB gösteren öğrencilerin belirlenmesi ve ikinci bir farklılaştırma yapılabilmesi için öğretmenlere hizmeti içi eğitimler verilebilir.

- Öğrencilere psikolojik müdahale için uzman desteği sağlanarak psikolojik danışmanlık hizmeti sağlayan müdahale programı geliştirilebilir.

Uygulanacak müdahale programlarının içeriğinde;

- Öğrencinin düşük benlik algısı ve düşük akademik benlik algısına,
 - Öğrencinin zayıf öz düzenleme becerilerine,
 - Düşük motivasyonuna,
 - Zayıf hedef belirleme becerilerine olumlu katkı sağlayacak yapıların olması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: a structural equation modelling analysis. *Social Psychology of Education*, 9 (2), 139–157.
- Ablard, K. E. (1996). Parents' conceptions of academic success: Internal and external standards. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8 (2), 57-64.
- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Ablard, K. E. and Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 651-667.
- Adamski, A., Fraser, B. J. and Peiro, M. M. (2013). Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. *Learning Environments Research*, 16 (3), 315 328.
- Adelodun, G. A. (2013). Parental Involvement as a determinant of academic performance of gifted underachieving students in Akinyele Local Government Area of Oyo State. *Journal of Education and Practice*, 4(17), 144-148.
- Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: what kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research*, 35 (3), 159–170.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *International Conference on New Trends Education and Their Implications* sunulan bildiri, Antalya-Turkey.
- Anderson, K. J. and Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311–323.
- Anderson, R. (1965). A Comparison of Parental and Student Expectations and the Motivational Patterns of High and Low Achieving Students. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/229582>.

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74–90.
- Atkins, L. and Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage Publications.
- Baker, J. A., Bridger, R. and Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 5-15.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barge, J. K. and Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31 (2), 140-163.
- Barger, R. H. (2009). Gifted, talented, and high achieving. *Teaching Children Mathematics*, 16 (3), 154-161.
- Barnyak, N. C. and McNelly, T. A. (2009). An urban school district's parent involvement: a study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19 (1), 33–58.
- Baslanti, U. and McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28 (4), 210-215.
- Batdal-Karaduman, G. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 4 (4), 165-172.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. and Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees?. *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 96-104.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Ally and Bacon.
- Bergstrom, T. M. (2015). *Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3739532).
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24 (2), 243-255.

- Borland, J. H. (2003). The Death of giftedness: gifted education without gifted children. J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* içinde (pp. 105-124). New York & London: Teachers College Press.
- Bricklin, B. and Bricklin, P.M. (1967). *Bright child-poor grades*. New York: Dell.
- Brown, J. D. and Madhere, S. (1996). *Post-secondary achievement: How prepared are our children?* Paper presented at the National Black Family Summit. (ERIC Document Reproduction Service No.: ED 398-852).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3 (2), 37-43.
- Brulles, D. and Winebrenner, S. (2011). The schoolwide cluster grouping model. *Gifted Child Today*, 34 (4), 35-46.
- Bruns, J. H. (1992). *They can but they don't*. New York: Viking Penguin.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about now?*. New York: Da Capo Lifelong Books.
- Butler, D. L. and Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. IK. A. Heller, F. J. Mönks, and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* içinde (pp. 649 – 668). New York: Pergamon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Callahan, C. M., Cunningham, C. M. and Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17, 99-105.
- Campell, J. R. And Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 501-519.
- Carroll, J.B. (1997). Theoretical and technical issues in identifying a factor of general intelligence. B. Devlin, S. E. Fienberg, D.P. Resnick and K. Roeder (Eds), *Intelligence, genes, and success* içinde (s. 125-156). New York: Springer.
- Chan, W. B. and Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103 (1), 53–62.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clemons, T. L. (2008). *Underachieving gifted students: A social cognitive model*. CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Coleman, J. M. and Fufts, B. A. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education*, 6 (1), 8-10.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. and Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 305–314.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S., B. Demir). Ankara: Eğiten.
- Davis, G. A. and Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4. baskı). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine.
- DeWalt, K. M. and DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation a guide for fieldworkers*. (2.Ed). UK: AltaMira Press.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munroe, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388.
- Dittrich, E. (2014). Underachievement Leading to Downgrading at the Highest Level of Secondary Education in The Netherlands: A Longitudinal Case Study. *Roeper Review*, 36 (2), 104-113.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78 (3), 233–249.
- Dowdall, C. B. and Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 179-184.

- Eccles, J. S. and Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education Urban Society*, 19 (2): 119-136.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. M. Aiken (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6. baskı) içinde (pp: 1139-1151). Macmillan, New York.
- Erdoğan, İ. (2010). Üstün potansiyelli bireyler. I. Erdoğan (Ed.), *Milli eğitime Dair* içinde (pp. 71-72). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eyce, B. (2002). Demografik özelliklere göre Türkiye'de boşanma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 81-98.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z. and Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Ferrari, J. R. and Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of selfconcept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 91-96.
- Fine, B. (1967). *Underachievers: How they can be helped*. New York: E.P. Dutton.
- Fine, M. J. and Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 24, 51-55.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., Macdonald, S. (2002). Perfectionism in Children and Their Parents: A Developmental Analysis. G. L. Flett and P. L. Hewitt (Eds.). *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* içinde (pp. 89-132). Washington DC: American Psychological Association.
- Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs*. New York: Teachers College Press.

- Froiland, J. M. and M. L. Davison. 2014. Parental Expectations and School Relationships as Contributors to Adolescents' Positive Outcomes. *Social Psychology of Education*, 17 (1), 1-17.
- Frost, R. O., Lahart, C. M. and Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469–490.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14 (5), 449-468.
- Gagné, M. and Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26 (4), 331-362.
- Gallagher, J. J. (2004). No Child Left Behind and gifted education. *Roeper Review*, 26 (3), 121-123.
- Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P. and Castejón, J. L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in psychology*, 10, 23-67.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gorard, S. and Smith, E. (2004). What is 'underachievement' at school?, *School Leadership & Management*, 24 (2), 205-225.
- Grayson, P. J. (1999). Who goes to university and why?. *Education Canada*, 39 (2), 37–39.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of educational research*, 90, 33–41.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.

- Hill, N. E. and Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Holloway, I. and Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28 (2), 46-49.
- Jeon, K. W., & Feldhunsen, J. F. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement among the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International*, 9 (2), 115-119.
- Jeynes, W. H. (2002). Does parental involvement eliminate the effects of parental divorce on the academic achievement of adolescents?. *Journal of Divorce and Remarriage*, 37 (1/2), 101–115.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39 (4), 309-324.
- Keith, P. B. and Lichtman, M. V. (1994). Does parental involvement influence the academic achievement of Mexican-American eighth graders? Results from the National Education Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 9, 256–272.
- Keith, T. Z., Troutman, G. C., Trivette, P. S., Keith, P. B., Bickley, P. G., Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School psychology review*, 22 (3), 474-496.
- Kenney Benson, G. A. and Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73 (1), 23-46.
- Khalil, M. and Accariya, Z. (2016). Identifying “good” teachers for gifted students. *Creative Education*, 7 (3), 407-418.
- Kian, T., Yusoff, W. and Rajah, S. (2014). Motivation for generations’ cohorts: An organizational justice perspective. *International Journal of Management Sciences*, 11 (2), 536 542.

- Kontos, S., Carter, K. R., Ormrod, J. E., Cooney, J. B. (1983). Reversing the revolving door: A strict interpretation of Renzulli's definition of giftedness. *Roeper Review*, 6 (1), 35-39.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The qualitative report*, 8 (1), 100-103.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.
- Love, P. (2013). Document analysis. *Research in the college context*, 99-112.
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967-989.
- Malik, M., & Parveen, N. (2019). Self-regulation and Academic Achievement: a comparative analysis of high and low academic achievers. *Journal Of Behavioural Sciences*, 29 (2), 53-71.
- Mandel, H. P. and Marcus, S. I. (1995). *Could do better*. New York: John Wiley and Sons.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 285-319.
- Marsh, H. W. and 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.
- Maslow, A. and Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14 (17), 987-990.
- Matthews, M. S. and McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.
- McCall, R. B., Beach, S. R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary schoolchildren in Hong Kong. *Child Development*, 71 (3), 785-801.
- McCoach, D. B. and Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5, 71-76.

- McCoach, D. B. and Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47 (2), 144-154.
- McCoach, D. B. and Siegle, D. (2003b). The SAAS-R: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414-429.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research (Fundamentals for the consumer)*. Boston: Pearson Education Inc.
- MEB (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı) (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Metcalf, K., & Gaier, E. L. (1987). Patterns of middle-class parenting and adolescent underachievement. *Adolescence*, 22(88), 919.
- Morisano, D. M. and Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? *Roeper Review*, 32 (4), 249-258.
- Muir-Broadbudd, J. E. (1995). Gifted underachievers: Insights from the characteristics of strategic functioning associated with giftedness and achievement. *Learning & Individual Differences*, 7, 189-206.
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (4), 347-368.
- Oettingen, G. (2000). Expectancy effects on behavior depend on self-regulatory thought. *Social cognition*, 18 (2), 101-129.
- Oliver, R. L. (1974). Expectancy theory predictions of salesmen's performance. *Journal of marketing research*, 11 (3), 243-253.
- Park, S. and Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106, 105–119.
- Patall, E. A., Cooper, H. and Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.

- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H. and Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted and talented students: Theory and practice. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, and R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.) içinde, (pp. 609-620). Amsterdam: Elsevier.
- Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-249.
- Peterson, J. S. and Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74 (4), 399.
- Pintrich, P. R. and DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-34.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. and Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. A. Wigfield and J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* içinde (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pirozzo, R. (1982). Gifted underachievers. *Roeper Review*, 4 (4), 18-21.
- Plewis, I. (1991). Underachievement: A case of conceptual confusion. *British Educational Research Journal*, 17 (4), 377-385.
- Plucker, J. A. and Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional children*, 67 (4), 535-548.
- Portes, A. and MacLeod, D. (1996). Educational progress of children and immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69 (4), 255-275.
- Preckel, F., Holling, H. and Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 401-411.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J. and Reid, P. A. M. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33, 271–285.

- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. and Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104-118.
- Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 72-75.
- Reis, S. M., Hebert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). Case Studies of Talented Students Who Achieve and Underachieve in an Urban High School. Research Monograph 95120.
- Reis, S. M. and McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted child quarterly*, 44 (3), 152-170.
- Reis, S. and Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308-317.
- Reis, S. M. and Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 127-135.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T., Plucker, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center for the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D. and Gubbins, E. J. (1992). Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade.
- Rimm, S. B. (2003). *Social adjustment and peer pressures for gifted children*. Retrieved from <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/social-adjustment-and-peer-pressures-for-gifted-children/>.
- Rimm, S. and Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 353-359.
- Ritchotte, J., Matthews, M. and Flowers, C. (2014). The validity of the achievementorientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58 (3), 183-198.

- Ritchotte, J., Rubenstein, L. and Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38 (2), 103-113.
- Roberts, S. M. and Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*. 17 (3). 241-259.
- Robertson, E. (1991). Neglected dropouts: The gifted and talented. *Equity & Excellence in Education*, 25 (1), 62-73.
- Robinson, N. M., Weinberg, R. A., Redden, D., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). Family factors associated with high academic competence among former Head Start children. *Gifted Child Quarterly*, 42 (3), 148-156.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5 (2), 110-132.
- Sansone, C. and Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schick, H. and Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: What really matters?. *High Ability Studies*, 20 (1), 15-37.
- Schuler, P. A. (1997). *Characteristics and Perceptions of Perfectionism in Gifted Adolescents in a Rural School Environment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Connecticut.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, S.M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* İçinde (pp. 71–80). Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Schultz, R. A. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review*, 24 (4), 203.

- Seeley, K. R. (1993). Gifted students at risk. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* içinde (pp. 263-276). Denver: Love Publishing.
- Sekowski, A. and Lubianka, B. (2015). Psychological perspectives on gifted education: Selected problems. *Polish Psychological Bulletin*, 46 (4), 624-632.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13 (4), 84-86.
- Shavelson, R. J., and Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Siegle, D., McCoach, D. B. and Bloomfield, E. (2017). Achievement orientation model: Understanding how what we believe determines whether we achieve. J. A. Plucker, A. N. Rinn and M. C. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory into practice* içinde (pp. 301–318). Prufrock Press, Inc.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing
- Smith, E. (2007). *Analysing underachievement in schools*. London: Continuum.
- Snyder, K. E. and Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48 (4), 209-228.
- Speirs Neumeister, K. L; Williams, K. K. ve Cross, T. L. (2009). Gifted high school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 3 (4), 198- 206.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. and Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64 (2), 132-165.
- Steinmen, S. A., Smyth, F. L., Bucks, R. S., MacLeod, C., Teachman, B. A. (2013). Anxiety-linked expectancy bias across the adult lifespan. *Cognition & emotion*, 27 (2), 345-355.
- Stevenson, H. W. and Stigler, J. W. (1992). *The learning gap*. New York, NY: Summit Books.
- Streubert, H. J. and Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. and Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56 (4), 176-188.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J. and Shaunessy, E. (2008). An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 69-82.
- Thorndike, R. L. (1963). *The concepts of over and underachievement*. New York: Teachers College Press.
- Tsai, K. F. and Fu, G. (2016). Underachievement in gifted students: A case study of three college physics students in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (4), 688-695.
- Van Boxtel, H. W. and Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-186.
- Van-Tassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondary gifted programs: A prescription for reform coherence. *National Association of Secondary School Principals*, 84 (15), 14–29.
- Veas, A., Gilar, R., & Minano, P. (2016). The influence of gender, intellectual ability, academic self-concept, self-regulation, learning strategies, popularity and parental involvement in early adolescence. *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (8), 591-597.
- Weiss, S.R. (1995). *Learning from strangers*. New York: The Free Press.
- Weiten, W., Dunn, D. S. and Hammer, E. Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustments in the 21st century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- White, S. L., Graham, L. J. and Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R. (1985). *Underachieving gifted students*. Reston VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Whitmore, J. R. (1986) Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.

- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377–397.
- Williams, K. C. and Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1–23.
- Winne, P. H. and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* içinde (pp. 277–304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wouters, S., Colpin, H., Van Damme, J., Verschueren, K. (2015). Endorsing achievement goals exacerbates the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Educational Psychology*, 35 (2), 252–270.
- Wu, E. (2008). Parental influence on children’s talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32 (1), 100-129.
- Yang, J. and Zhao, X. (2020). Parenting styles and children’s academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, 113, 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi.
- Zabloski, J. ve Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of gifted rural students. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 6, 175-190.
- Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L., Huang, S. (2020). Family socio-economic status and children’s academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 561-579.

- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W., & Wimmer, B. (2012). Diagnosis of self-regulated learning profiles. *Australian Journal of Gifted Education*, 21 (2), 62-74.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.



EKLER

Ek-1 Öğrenci İçin Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Reşit Olmayan Çocuklar İçin)

Bu çalışma, Özel Yetenekli Öğrencilerde BDB Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması başlıklı bir araştırma çalışması olup Özel yetenekli öğrencilerde BDBların nedenlerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin altında başarı göstermelerinin nedeni ortaya konacaktır. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik müdahalelerin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı ile gözlemler ise kamera ile kaydedilerek toplanacak ve analiz edilecektir.
- Çocuğunuzun İsmi yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dijital olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Araş. Gör. Ömer Faruk Tamul'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla çocuğumun katılmasına, istediğim takdirde çocuğumun çalışmadan ayrılabilceğini bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Öğrencinin Ad ve Soyadı:

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-2 Veli İçin Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Ebeveyn)

Bu çalışma, Özel Yetenekli Öğrencilerde BDB Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması başlıklı bir araştırma çalışması olup Özel yetenekli öğrencilerde BDBların nedenlerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin altında başarı göstermelerinin nedeni ortaya konacaktır. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik müdahalelerin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı ile gözlemler ise kamera ile kaydedilerek toplanacak ve analiz edilecektir.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dijital olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Araş. Gör. Ömer Faruk Tamul'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :

Adres :

İř Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilereğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-3: Öğretmen İçin Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA İZİN ONAM FORMU (Öğretmen)

Bu çalışma, Özel Yetenekli Öğrencilerde BDB Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması başlıklı bir araştırma çalışması olup Özel yetenekli öğrencilerde BDBların nedenlerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin altında başarı göstermelerinin nedeni ortaya konacaktır. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik müdahalelerin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı ile gözlemler ise kamera ile kaydedilerek toplanacak ve analiz edilecektir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler dijital olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Öğretmen İzin Onam Formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Araş. Gör. Ömer Faruk Tamul'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :

Adres :

İř Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğimiz takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-4: Milli Eğitim Bakanlığı İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.15396302
Konu : Anket Araştırma İzni

23.10.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sektelerlik
(Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü 26470, Tepebaşı / ESKİŞEHİR)

İlgi : a) 13.10.2020 tarihli ve 67628 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.10.2020 tarihli ve 15283124 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Doktora Öğrencisi Ömer Faruk TAMUL'un "**Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



Adres: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İmran Öktem Cd. No:1
Anadoluhisari / Fatih / İstanbul
Elektronik Adres: www.meb.gov.tr
E-posta: sgb34@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f168-f263-37b2-9032-5fae kodu ile teyit edilebilir.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-15283124
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

21/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesinin 13.10.2020 tarihli ve 67628 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.10.2020 tarihli tutanağı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ömer Faruk TAMUL'un "Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan Özel İlkokul ve Ortaokullarda Öğrenci, Öğretmen ve Öğrenci Velilerine yönelik; Öğrenci Görüşme Soruları, Öğretmen Görüşme Soruları, Ebeveyn Görüşme Soruları ve Gözlem Formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/10/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) yazı (39 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
birdirek Mh. İmran Ökten Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: www.istanbul.meb.gov.tr
Posta: sgbb34@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır: <https://evraksozga.meb.gov.tr/icerisinden> 5cc6-e0d0-3892-92e2-c5b4 kodu ile teyit edilebilir.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğimiz takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Reşit Olmayan Çocuklar İçin)

Bu çalışma, Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması başlıklı bir araştırma çalışması olup Özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük başarısızlıkların nedenlerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin altında başarı göstermelerinin nedeni ortaya konacaktır. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik müdahalelerin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı ile gözlemler ise kamera ile kaydedilerek toplanacak ve analiz edilecektir.
- Çocuğunuzun İsmi yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dijital olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Araş. Gör. Ömer Faruk Tamul'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı
Adres

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

İş Tel

Cep Tel

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla çocuğumun katılmasına, istediğim takdirde çocuğumun çalışmadan ayrılabilceğini bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Öğrencinin Ad ve Soyadı:

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

[illegible]

Ebeveyn Görüşme Soruları

Tanışma ve çocuk soruları

- Kendinizi tanıtır mısınız?
- Çocuğunuzu nasıl tanımlarsınız?
 - Kişilik özellikleri
 - Duygusal özellikler
 - Arkadaş ilişkileri
 - Okul ve sosyal ortamdaki arkadaş ilişkileri
 - Akademik durumu
- Sizce öğretmenleri çocuğunuzu nasıl tanımlamaktadır?
- Sizce arkadaşları çocuğunuzu nasıl tanımlamaktadır?
- Çocuğunuzla geçen rutin bir haftanızı anlatır mısınız?
- Çocuğunuzun okula karşı tutumu nasıl?
- Çocuğunuzun öğretmene karşı tutumu nasıl sizce?
- Çocuğunuzun diğer çocuklardan farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Nasıl farklılıklar?
 - Bu size nasıl hissettiriyor?
- Çocuğunuzun diğer özel yeteneklilerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Kendinizi ebeveyn olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Çocuğunuzla olan iletişiminizden bahseder misiniz?
- Çocuğunuzla aranızda sorunlar yaşıyor musunuz?
 - Hangi alanlarda daha çok sorunlar oluyor?
 - Çözüm için neler yapıyorsunuz?
- Çocuğunuzun kardeşi var mı?
- Kardeşlerinden farklılaştığı özellikler nelerdir?
- Kardeşleriyle genel olarak etkileşimi nasıldır?
- Pekli ... ile olan etkileşiminiz ve diğer çocuklarınızla olan etkileşiminiz farklılık gösteriyor mu?
 - Fark var ise bu farklılıkların nedeni neler?

Başarı-Başarısızlık

- Sizin için başarı ne anlama geliyor?
- Sizin için başarısızlık ne anlama geliyor?
- Çocuğunuzun başarılı olduğu bir anı anlatır mısınız?
 - O anda ne hissettiniz?
 - Çocuğunuzun orada başarılı olmasını sağlayan etmenler nelerdi?
- Çocuğunuzun başarısız olduğu bir anı anlatır mısınız?
 - O anda ne hissettiniz?
 - Başarısız olmasına neden olan etmenler nelerdi?
- Çocuğunuzun hayalleri ve hedefleri var mı? Bunlardan bahseder misiniz?
- Bu hayaller ve hedefler için ne düşünüyorsunuz?
- Sizin çocuğunuzla ilgili hayaller ve hedefleriniz var mı?
 - Bu hayallerin ve hedeflerin çocuğunuzun özellikleri ile örtüşüp-üşmediğini düşünüyor musunuz?
 - Çocuğunuz sizin bu hedef ve hayalleriniz hakkında neler düşünüyor?
- İçinde bulunduğumuz eğitim sistemi bu hedeflerin gerçekleşmesi elverişli mi?

Okul/öğretmenle ilgili Sorular

- Okul hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?
- Okuldan beklentileriniz var mı?
 - Okul bunları karşılayabiliyor mu?
- Okulu ve öğretmeni çocuğunuzun ihtiyaçlarına cevap verecek kadar donanımlı görüyor musunuz?
- Okul sistemi çocuğunuzun düşük başarı ile ilgili sorunlarına çözüm sağlıyor mu?
 - Bu destekle ilgili memnuniyet ve memnuniyetsizlikleriniz neler?
- Çocuğunuzun öğretmeni ile olan iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sizce bir çocuğun başarısında öğretmenin rolü nedir?
- Sizce ideal öğretmen nasıl olmalıdır?
 - Bu ideale göre çocuğunuzun öğretmenini nerede görüyorsunuz?
- Çocuğunuzun başarılı ve başarısız olduğu dersleri düşündüğünüzde, ders içeriklerinin bu duruma etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Nasıl etkileri olabilir?
- hanım/bey'den sizi değerlendirmesini istesek sizce neler söylerdi?
- Okulla ilgili yaşadığınız sorunlar var mı?
- Öğretmenle ilgili yaşadığınız sorunlar var mı?
- Bütün bu görüşmenin sonunda kendinize bir öz eleştiri yapacak olsanız neler söylemek istersiniz?
- Öğretmenlere bir tavsiye verecek olsanız neler söylemek isterdiniz?

Öğretmen Görüşme Soruları

Tanışma ve mesleki sorular

- Kendinizden ve mesleki tecrübelerinizden bahsedebilir misiniz?
- Sizin için başarılı öğrenci kimdir? Özellikleri nelerdir?
- Sizin için başarısız öğrenci kimdir? Özellikleri nelerdir?
- Sizce başarılı olmak ya da olmamak öğrenci için bir seçim midir?
 - Bir seçimse öğrenci neden başarısız olmayı seçmiş olabilir?
 - Seçim değilse bu öğrencilerin düşük başarı göstermesinin nedeni sizce nelerdir?
- Sizce bir çocuğun başarısında öğretmenin rolü nedir?
- Sınıfınızda özel yetenekli öğrenciler ve beklenmedik düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrenciler var. Sizce başarılı özel yetenekli öğrenci ile beklenmedik düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrenciler arasında fark var mı?
 - Fark var ise bu farklar nelerdir?
 - Fark yok ise diğer grup neden beklenmedik düşük başarı gösteriyor?
- Beklenmedik düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerle çalışmak size neler hissettiriyor?

Öğrenciler ile ilgili sorular

- Öğrenciniz ile ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?
 - nın kişisel özellikleri nelerdir?
 - nın duygusal özellikleri nelerdir?
 - nın sosyal ilişkileri nasıldır? (sosyal özellikleri)
 - ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?
- Sizce düşük başarı gösteren bir öğrenci midir?
 - Düşük başarı göstermesinin sizce ana nedenleri neler olabilir?
- Sizce nın geliştirilmesi gereken özellikleri var mı?
 - Bu özelliklerin geliştirilmesi notasında öğretmen ve okul olarak yaptığınız uygulamalar/müdahale var mı?
- Sınıfta öne çıkan özellikleri var mı?
 - Hangi derslerde daha iyi performans gösterdiğini düşünüyorsunuz?
 - Hangi derslerde düşük performans gösterdiğini düşünüyorsunuz?
 - ... derslerinde iyi performans gösterirken neden derslerinde performansı düşüyor?
- Ders içeriklerinin bu duruma etkisi var mı?
- derslerde motive edilmeye ihtiyaç duyuyor mu?
 - Motive etmek için yaptığınız şeyler var mı?
- ile ilgili yaşadığınız sorunlar var mı?
 - Mesleki sorunlar?
 - Kişisel sorunlar?
- Öğrencilerle genel olarak iletişiminizden bahsedebilir misiniz?
 - ile iletişiminizi genel olarak anlatır mısınız?
 - ile bu iletişiminizde sınıfa göre farklılaşmalar oluyor mu?
 - Bu farklılaşma ihtiyacının nedenleri neler olabilir?
- Sizce ya sizin nasıl bir öğretmen olduğunuzu sorsam, sizi nasıl anlatır?

Öğrencinin Ailesi ile ilgili sorular

- Çocuğun ailesiyle olan iletişimini nasıl değerlendirirsiniz?
 - Sizce çocuğun eğitiminde anne mi yoksa baba mı daha söz sahibi?
- nın ailesi ile olan etkileşiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
- ...nın ailesiyle olan iletişiminiz diğer ebeveynlerle farklılaşıyor mu?
 - Farklılaşmanın nedenleri ne olabilir?
- Aile ile iletişim kurarken anneye mi yoksa babaya mı daha çok iletişim kuruyorsunuz?
 - Hangisiyle daha net ve anlaşılır iletişim kuruyorsunuz?
- Ailenin sizden (okuldan) özellikle beklediği şeyler var mı?
 - Anne ve babanın beklenti ve görüşleri farklılaşıyor mu?
- Aile ile ilgili hiç sorun yaşadınız mı? Bahseder misiniz?
 - Anne ile mi baba ile mi daha çok yaşıyorsunuz?
- Aileye sizinle olan iletişimlerini sorsam sizce nasıl değerlendirirler?

Öğrencinin Sosyal çevresiyle ilgili sorular

- nın arkadaşlarıyla olan etkileşimini nasıl değerlendirirsiniz?
- En yakın arkadaşı sizce kim?
- Gözlemleme imkânı bulduysanız teneffüslerde arkadaşlarıyla genelde nasıl zaman geçiriyor?
- Arkadaşlarının genel olarak ya karşı yaklaşımı nasıl?
- Başarılı ve düşük başarı gösterdiği derslere göre sınıf içinde arkadaşlarıyla etkileşimi farklılık gösteriyor mu?
 - Gösteriyorsa bu farklılığın kaynağı ne olabilir?
 -
- Son olarak beklenmedik düşük başarı gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlere neler tavsiye edersiniz?

Öğrenci Görüşme Soruları

Tanışma ve okul soruları

- Kendinden bahseder misin?
 - Boş zamanlarında neler yapmaktan hoşlanırsın?
- Bana bir haftanı anlatır mısın? Genel olarak ne yapıyorsun?
- Genel olarak okul hakkında neler düşünüyorsun?
 - Okulda seni mutlu eden şeyler var mı?
 - Mutsuz eden şeyler var mı?
- Sana göre başarı nedir? Başarıyı tanımlar mısın?
- Kendini başarılı hissettiğin bir anı anlatır mısın?
 - Neler hissettin?
- Sana göre başarısızlık nedir? Başarısızlığı tanımlar mısın?
- Kendini başarısız hissettiğin bir anı anlatır mısın?
 - Neler hissettin?
- Okulda başarılı olmanın önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?
- Okulda bazı öğrenciler başarılı bazı öğrenciler ise başarısız olabilir. Sence başarılı olan öğrencilerin başarılı olma nedenleri neler olabilir?
 - Sence başarısız olan öğrencilerin başarısız olma nedenleri neler olabilir?
- Peki, kendi başarısını genel olarak değerlendirir misin?
 - Okulda nasıl?
 - Sınıfta nasıl?
- Okulda herhangi bir alanda yaşadığın zorluk oldu mu?
 - Derslerde
 - Arkadaşlarla
 - Öğretmenle
- Okulda çalışma isteğini artıran bir şey var mı?
- Okulla ilgili bir şeyleri değiştirme şansın olsaydı, okulla ilgili neleri değiştirmek isterdin?
- Peki, sence mükemmel bir okul mümkün mü?
 - Mükemmel bir okul nasıl olur?
- Okulla ilgili bahsetmek istediğin başka bir şey var mı?

Dersin içeriğine ilişkin sorular

- En sevdiğin dersler hangileri?
 - Neden?
- Sıkıldığın ya da sevmediğin dersler var mı? Hangileri?
- Peki, bu derslerde nasıl bir değişiklik olsa derslerde sıkılmazsın? Nasıl ilgi çekici olur?
- Derslerin ödevleri hakkında ne düşünüyorsun?
- Verilen ödev ya da görevlerde zorluklar yaşıyor musun?
 - Bu zorluklarla baş etmek için yaptığın şeyler var mı?
- Sen öğretmen olarak ödev verecek olsan nasıl bir ödev verirdin?

Öğretmenle ilgili sorular

- Öğretmeninden bahseder misin?
- Öğretmeninle ilgili hatırladığın güzel bir anın var mı? Anlatır mısın?
- Öğretmeninle ilgili hatırladığın seni mutsuz eden/üzen bir anın var mı? Anlatır mısın?
- Öğretmenin bir ödev verdiğinde bu ödevi yapma sürecini bana anlatır mısın?
- Verilen görevleri yapmadığında kendini nasıl hissediyorsun?
 - Öğretmenin sana nasıl davranıyor?
- Verilen görevleri yapmadığında kendini nasıl hissediyorsun?
 - Öğretmenin sana nasıl davranıyor?
- Peki, iyi bir öğretmen hayal etmeni istiyorum. Hayalindeki öğretmeni bana anlatır mısın?
- Anlattığın bu öğretmenle senin öğretmenin arasında nasıl bir benzerlik var?
- Anlattığın bu öğretmenle senin öğretmenin arasında farklar var mı? Neler?
- Peki, öğretmenine seni anlatmasını istesek seni nasıl anlatırdı?
- Öğretmenine bir tavsiyede bulunmak istesen ona ne tavsiye edersin?
- Okulda yaşadığın sorunları çözmende öğretmenin sana yardımcı olduğunu düşünüyor musun?
 - Yardımcı olmak için neler yapıyor?
 - Sorunlarını çözmende bu yardımlar etkili oluyor mu?

Sosyal ilişkiler ile ilgili sorular

- Okuldaki arkadaşlarınla ilişkin nasıl?
- Okulda bir sorun yaşadığında arkadaşlarınla paylaşıyor mısın?
 - Bu sorunları çözmek için arkadaşların yardımcı olur mu?
- Arkadaşlarınla sorunlar yaşıyor musun?
 - Bahseder misin?
- Yaşadığın sorunlar okul hayatını etkiliyor mu? Nasıl?
- Peki; okuldaki arkadaşların ile mahalledeki (diğer yerlerdeki) arkadaşlarını karşılaştırır mısın?
 - Neredeki arkadaşlarınla daha iyi anlaşıyorsun?
 - Neredeki arkadaşlarının seni daha iyi anladığını düşünüyorsun?
- Arkadaşlarına senden bahsetmesini söylesek, sence, senden nasıl bahsederlerdi?

Aile ile ilgili Sorular

- Ailenle genel olarak ilişkini tanımlar mısın?
- Annenle ilişkini anlatır mısın?
- Babanla ilişkini anlatır mısın?
- Varsa kardeşlerinle ilişkini anlatır mısın?
- Bu okula kayıt olmaya birlikte mi karar verdiniz?
- Ailen derlerdeki başarı durumun hakkında ne düşünüyor?
 - Annen ne düşünüyor?
 - Baba ne düşünüyor?
 - Diğerleri ne düşünüyor?

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

- Okulda bir sorun yaşadığında bunu aileden kiminle paylaşıyorsun? Neden?
 - Diğerleriyle neden paylaşmıyorsun?
 - Paylaştığın kişi nasıl yardımda bulunuyor?
- Okulda yaşadığın sorunları çözmende ailenin sana yardımcı olduğunu düşünüyor musun?
- Ailene senin nasıl birisi olduğu sorsak senden nasıl bahsederler?
 - Annen nasıl bahseder?
 - Baban nasıl bahseder?
 - Diğerleri nasıl bahseder?
- Geleceğe yönelik hayallerin ve hedeflerin var mı?
 - Ailen bu hedef ve hayallerinle ilgili neler düşünüyor?
 - Peki, bu düşünceler sana nasıl hissettiriyor?

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

GÖZLEM FORMU

Gözlem No:
Gözlem Amacı:
Ortam:
Gözlenen Kişi:
Gözlemci:
Gözlemci Rolü:
Gözlem Süresi:

Gerçekleştirilen Gözleme İlişkin Genel Yorum:

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Ebeveyn)

Bu çalışma, Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması başlıklı bir araştırma çalışması olup Özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük başarısızlıkların nedenlerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin altında başarı göstermelerinin nedeni ortaya konacaktır. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik müdahalelerin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı ile gözlemler ise kamera ile kaydedilerek toplanacak ve analiz edilecektir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dijital olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Araş. Gör. Ömer Faruk Tamul'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı
Adres :

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2020-72806

İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

Ek-5: Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.09.2020	Protokol No: 54269
--------------------------------	--------------------

Tarih: 29.09.2020



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Başarı Görülmesinin Nedenleri: Durum Çalışması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Uğur SAK
TEZ YAZARI:	Ömer Faruk TAMUL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Ek-6: Öğrenci Görüşme Soruları

- Kendinden bahseder misin?
 - Bana bir haftanı anlatır mısın?
 - Boş vakitlerinde neler yaparsın?
 - En sevdiğin şey/aktivite ne?
- Genel olarak ailenle olan ilişkini anlatır mısın?
 - Annenle olan ilişkini anlatır mısın?
 - Babanla olan ilişkini anlatır mısın?
 - Varsa kardeşlerinle olan ilişkini anlatır mısın?
 - Ailenle olan ilişkinde değiştirmek istediğin şeyler var mı?
- Okulunu anlatır mısın?
 - Okula kaydolmaya ailenle birlikte mi karar verdiniz?
 - Okulunu 3 kelime ile anlatmak istesen hangi kelimeleri kullanırsın?
Neden?
 - Okulda kendini nasıl hissediyorsun?
 - Bazen koşarak gitmek isteğin oluyor mu?
 - Hangi durumlarda?
 - Gitmek istemediğin zamanlar oluyor mu?
 - Hangi durumlarda?
 - Okula gelmek senin için ne ifade ediyor?
- Öğretmenlerinle aradaki ilişkiden bahseder misin?
 - Öğretmenlerim keşke şöyle olsaydı dediğin şeyler var mı?
- Arkadaşlarınla aradaki ilişkiyi nasıl tanımlarsın?
 - Arkadaşlarınla olan ilişkinde değiştirmek istediğin şeyler var mı?
- Derslerine yönelik neler düşünüyorsun?
 - En sevdiğin ders hangisi?
 - Bu dersi bu kadar sevdiren şey ne acaba?
 - Diğer dersler hakkında neler düşünüyorsun?
 - Kendini en rahat hissettiğin ders hangisi? Neden?
 - Peki diğer derslerde nasıl hissediyorsun?
- Derslerde zorluk yaşadığın anlar oluyor mu?

- Yaşadığın bu sorunları paylaştığın birileri var mı?
 - Onlar bu konuda neler düşünüyor?
 - Bu sorunları nasıl çözüyorsun?
 - Bu sorunları çözmek için destek alıyor musun?
- Genel olarak ödevlerin hakkında ne düşünüyorsun?
 - Ödevlerinde zorlandığın oluyor mu?
 - Yardım alır mısın? Kimden?
- Sence başarı ne demek?
 - Sence başarılı bir kişi hangi özelliklere sahiptir?
 - Çevrende başarılı olduğunu düşündüğün kişiler var mı?
 - Neden başarılı olduklarını düşünüyorsun?
- Kendini başarılı olarak gördüğün alanlar var mı?
 - Hangileri?
 - Bu alanlara yönelik neler yapıyorsun?
 - Okulda en çok hangi anlarda kendini başarılı hissediyorsun?
- Peki, sence başarılı olmanın yolu nedir?
- Geleceğe yönelik nasıl hayallerin ya da hedeflerin var?
 - Bu hayal ve hedefleri ailenle paylaştın mı?
 - Ailen bu konuda ne düşünüyor?
 - Bu durum sana nasıl hissettiriyor?
- Eklemek istediğin bir şey var mı?

Ek-7: Öğretmen Görüşme Soruları

- Kendinizden bahseder misiniz?
 - Mesleki tecrübenizden bahseder misiniz?
- Size göre başarılı öğretmen kimdir?
- Sizce, başarılı bir öğrenci hangi özelliklere sahiptir
- Sizce bir çocuğun başarısında öğretmenin rolü nedir?
- Sizce başarılı olmak ya da olmamak kişinin tercihi olabilir mi?
- Sizce özel yetenek nedir?
- Sizce özel yetenekli öğrenciler neden BDB gösterir?
- BDB gösteren özel yetenekli öğrencilerle çalışmak size neler hissettiriyor?
 - Zorlandığınız oluyor mu?
 - Evetse, örneklendirebilir misiniz?
 - En çok zorlandığınız bir anı/olayı/durumu anlatabilir misiniz?
- Öğrenciniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - ile iletişiminizi genel olarak anlatır mısınız?
 - ile iletişiminizde sınıfa göre farklılaşmalar oluyor mu?
 - Bu farklılaşmanın nedenleri neler olabilir?
- Dersiniz için ya dair gözlemlerinizi nelerdir?
 - Derste nasıl davranışlarda bulunuyor?
 - Yaşadığınız olumsuz bir olay oldu mu? Olduysa anlatır mısınız?
 - Yaşadığınız herhangi bir olumsuz olay oldu mu?
- nın ders başarısı hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?
 - Sizce nın derse yönelik geliştirilmesini düşündüğünüz özellikleri var mı?
 - Bu özelliklerin geliştirilmesi noktasında öğretmen ve okul olarak yaptığınız uygulamalar/müdahaleler var mı?
- Sınıfta öne çıkan özellikleri var mı?
 - Hangi derslerde/konularda daha iyi performans gösterdiğini düşünüyorsunuz? Neden?
 - Hangi derslerde/konularda düşük performans gösterdiğini düşünüyorsunuz? Neden?

- nın arkadaşları ile olan ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?
 - Arkadaşlarının genel olarak ya karşı yaklaşımı nasıl?
 - Gözleme imkânı bulduysanız teneffüslerde arkadaşlarıyla genelde nasıl zaman geçiriyor?
 - Sınıfta herhangi bir gruba dâhil mi?
 - En yakın arkadaşı var mı?
 - Paylaşımlarını gözleme fırsatınız oldu mu?
- nın ailesi ile olan ilişkisine yönelik gözlemlerinizi oldu mu?
 - Anneye yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
 - Babaya yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
- ailesi ile iletişim kurmanız gerektiğinde en çok hangi ebeveyn ile iletişim kuruyorsunuz?
 - Genelde hangi konular üzerine iletişim kuruyorsunuz?
- Ailenin sizden (okuldan) özellikle beklediği şeyler var mı?
 - Anne ve babanın beklenti ve görüşleri farklılaşıyor mu?
- Öğrencinizle olan ilişkinizi değerlendirdiğinizde farklı yapmak istediğiniz şeyler var mı?
- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK 8: Veli Görüşme Soruları

- Kendinizi tanıtır mısınız?
 - Çocuğunuzla geçen rutin bir haftanızı anlatır mısınız?
- Bana çocuğunuz dan bahseder misiniz?
 - Kişilik özellikleri
 - Duygusal özellikler
 - Arkadaş ilişkileri
 - Okul ve sosyal ortamdaki arkadaş ilişkileri
 - Akademik durumu
- Çocuğunuzla olan iletişiminizden bahseder misiniz?
- Çocuğunuzun kardeşi var mı?
 - Kardeşleriyle genel olarak etkileşimi nasıldır?
 - Kardeşlerinden farklılaştığı özellikler nelerdir?
- Çocuklarınız ile aranızdaki etkileşim farklılık gösteriyor mu?
 - Bu farklılıklara örnek verebilir misiniz?
 - Bu durum size nasıl hissettiriyor?
- Diğer çocuklarla karşılaştırdığınızda çocuğunuzun farklı olduğunu düşündüğünüz özellikleri var mı?
 - Bu farklılıklar neler?
 - Bu durum size kendinizi nasıl hissettiriyor?
- Sizce öğretmenleri çocuğunuzu nasıl tanımlamaktadır?
- Sizce arkadaşları çocuğunuzu nasıl tanımlamaktadır?
- Çocuğunuzun okula karşı tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Okula gitmeye hazırlık sürecinde çocuğunuza yönelik gözlemleriniz neler?
 - Okuldan geliş sürecinde çocuğunuza yönelik gözlemleriniz neler?
- Çocuğunuzun öğretmenlere karşı tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Bu okula kayıt yaptıрма nedeniniz nedir?
- Okuldan beklentileriniz var mı?
 - Bu beklentiniz karşılanabiliyor mu?
- Okulla kurulacak iletişimde hangi ebeveyn daha aktif? Neden?
 - Bu iletişim durumlarında nasıl bir tavırla karşılaşıyorsunuz?

- Çocuğunuzla okula ilişkin konuşmalar gerçekleştiriyor musunuz?
 - Bu konuşmaların ana teması genelde hani konular oluşturuyor?
- Çocuğunuzla öğretmenlerine ilişkin konuşmalar gerçekleştiriyor musunuz?
 - Bu konuşmaların ana teması genelde hani konular oluşturuyor?
 - Çocuğunuzun öğretmeni ile olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Sizce çocuğunuzun akademik gelişiminde öğretmenin rolü nedir?
- Çocuğunuzla derslerine ilişkin konuşmalar gerçekleştiriyor musunuz?
 - Bu konuşmaların ana teması genelde hani konular oluşturuyor?
 - Çocuğunuzun akademik gelişimi derslere göre farklılık gösteriyor mu? Neden?
 - Sizce bu durumda neler etkili?
- Çocuğunuzla ödevlerine ilişkin konuşmalar gerçekleştiriyor musunuz?
 - Bu konuşmaların ana teması genelde hani konular oluşturuyor?
- Çocuğunuzla arkadaşlarına ilişkin konuşmalar gerçekleştiriyor musunuz?
 - Bu konuşmaların ana teması genelde hani konular oluşturuyor?
- Çocuğunuzdan okulu 3 kelime ile anlatmasını istesek hangi kelimeleri kullanır? Neden?
- Çocuğunuzla geleceğe yönelik konuşmalar gerçekleştiriyor musunuz?
 - Bu konuşmaların ana temasını genelde hani konular oluşturuyor?
 - Çocuğunuzun geleceğe yönelik hayalleri ve hedefleri var mı?
 - Bu hayallere ve hedeflere yönelik siz ne düşünüyorsunuz?
- Sizin çocuğunuzla ilgili hayaller ve hedefleriniz var mı?
 - Bu hayallerin ve hedeflerin çocuğunuzun özellikleri ile örtüştüğünü düşünüyor musunuz?
 - Çocuğunuz sizin bu hedef ve hayalleriniz hakkında neler düşünüyor?
- Sizce başarı ne demek?
 - Başarılı bir kişiyi tanımlar mısınız?
 - Çocuğunuz başarıyla gördüğünüz alanlar var mı?
 - Bu alanlar hangileri?
 - Sizce çocuğunuzun başarısındaki rolünüz var mı? Varsa bahseder misiniz?
 - Başka hangi alanlarda başarılı olmasını isterdiniz?
- Sizce başarıya ulaşmanın yolu nedir?

- Eklemek istediğin bir Şey var mı?



Ek-9: Gözlem Formu

__/__/__

GÖZLEM FORMU

Gözlem No:

Gözlem Amacı:

Ortam:

Gözlenen Kişi:

Gözlemci:

Gözlemci Rolü:

Gözlem Süresi:

Gerçekleştirilen Gözleme İlişkin Genel Yorum

Ek-10: MAXQDA Kodlar ve Belgeler Ekran Görüntüsü

The screenshot displays the MAXQDA software interface. The top menu bar includes options like 'Giriş Sayfası', 'İçer aktar', 'Kodlar', 'Memolar', 'Değişkenler', 'Analiz', 'Karma Yöntemler', 'Görsel Araçlar', 'Raporlar', 'Stats', and 'MAXDicto'. Below the menu is a toolbar with icons for 'Yeni Proje', 'Proje aç', 'Belge Sistemi', 'Kod Sistemi', 'Belge Tarayıcısı', 'Geri Çağrılan Bölümler', 'Günlük', 'Ekip Çalışması', 'Projeleri birleştir', 'Projeyi Farklı Kaydet', 'Projeyi Kaydet ve Anonimleştir', 'Etkinleştirilmiş Belgelerden Proje', 'Harici Dosyalar', and 'Arşiv Verisi'.

The main workspace is divided into two panels: 'Belge Sistemi' and 'Kod Sistemi'.

Belge Sistemi Panel:

- Left sidebar: Belgeler
 - > Alper
 - > Deniz
 - > Gökçe
 - > Tarık
 - > Volkan
 - Kümeler
- Right pane: A list of document counts for each folder.

Folder	Count
Alper	2812
Deniz	545
Gökçe	780
Tarık	656
Volkan	416
Kümeler	415
Kümeler	0

Kod Sistemi Panel:

- Left sidebar: Kod Sistemi
 - > VOLKAN
 - > TARIK
 - > GÖKÇE
 - > DENİZ
 - > ALPER
 - Kümeler
- Right pane: A list of code counts for each folder.

Folder	Count
VOLKAN	2812
TARIK	415
GÖKÇE	416
DENİZ	652
ALPER	784
Kümeler	545
Kümeler	0

The bottom status bar shows icons for document, code, and cluster counts, along with the text 'Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)'.

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı : Ömer Faruk TAMUL

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Lise : 2005-2008, Kırıkkale Atatürk Anadolu Lisesi

Lisans : 2009-2013, İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2014-2017, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Doktora: 2017- , Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

2013-2013, Öğretmen, Doğa Koleji

2014- , Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Tamul, Ö. F., Sezerel, B. B., Sak, U. ve Karabacak, F. (2020). Anadolu-Sak zeka ölçeğinin (ASIS) sosyal geçerlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 393-412. doi: 10.9779/pauefd.575479.

Tamul, Ö. F. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Öğrencilerin Algılarına Göre Ailelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki, İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 155-173.