



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİK ALGILARINDA
BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ'NİN İNCELENMESİ

Bilge ESKİ

Doktora Tezi

Ankara, 2025

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİK ALGILARINDA
BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ'NİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF THE BIG FISH LITTLE POND EFFECT ON THE
ACADEMIC SELF-CONCEPTS OF GIFTED STUDENTS

Bilge ESKİ

Doktora Tezi

Ankara, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bilge ESKİ'nin hazırladığı “¼ST¼N YETENEKLİ ÖğRENCİLERİN AKADEMİK BENLİK ALGILARINDA B¼Y¼K BALIK K¼Ç¼K G¼LET ETKİSİ'NİN İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Yetenekliler Eğitimi Programı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Arif ÖZER

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Mustafa BALOğLU

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Uğur SAK

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Seray OLAY

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Savaş AKG¼L

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma, Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) teorisine odaklanarak, özel yetenek gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın kuramsal evrenini Türkiye'deki üstün yetenekli ergenler oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi ile oluşturulan örnekleme deney-1, deney-2 ve kontrol grupları bulunmaktadır. Deney-1 grubunu Ankara'da bir fen lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri (n=20), deney-2 grubunu Ankara'da başka bir fen lisesinde İngilizce seviyelerine göre gruplanmış olarak öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri (n=56), kontrol grubunu ise Ankara'da fen lisesi hariç çeşitli liselerde eğitim gören üstün yetenek tanılı 12 kişiden oluşan 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2024 Eylül ayında Deney-2 grubundaki öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerini belirlemek için Oxford Yerleşirme Sınavı (OYS) kullanılmış ve test sonuçlarına göre öğrenciler üç yetenek grubuna (A, B, C) ayrılmıştır. Bu gruptaki öğrenciler okulun ilk gününden itibaren ayrıldıkları gruplarda bütün derslerine devam etmişlerdir. Öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinde gruplamanın etkisini değerlendirmek için Türkçeye uyarlanan Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (Marsh, 1990) kullanılarak, 2024-2025 eğitim öğretim yılı eylül, ocak ve haziran aylarında 3 gruptan veri toplanmıştır. Veriler eşleştirilmiş ön test-son test modeline göre değerlendirilmiştir ($p < .05$). Verilerin analizinde Kruskal-Wallis H testi, Friedman ANOVA testi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, BBKGE teorisinin araştırmalarda sıklıkla göz ardı edilen asimilasyon (yansıyan ihtişam) ve zıtlık (kontrast) etkilerini yansıtmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenekli, Büyük balık küçük gölet etkisi, Benlik algısı, Akademik benlik algısı

Abstract

This study focused on the Big-Fish-Little-Pond Effect (BBKGE) theory and aimed to investigate the impact of gifted grouping on the academic self-concepts of gifted students. The theoretical population of the study consisted of gifted adolescents in Türkiye. The sample, formed through convenience sampling, comprised experimental-1, experimental-2, and control groups. The experimental-1 group consisted of ninth-grade students attending a Science High School in Ankara (n = 20). The experimental-2 group consisted of ninth-grade students at another Science High School in Ankara, who were grouped based on their English proficiency levels (n = 56). The control group consisted of ninth-grade gifted students (n = 12) identified as gifted and studying in various high schools in Ankara, excluding Science High Schools. In September 2024, the Oxford Placement Test (OYS) was administered to students in the experimental-2 group to determine their English proficiency levels, after which students were divided into three proficiency groups (A, B, C). Students in this group attended all classes within their assigned groups from the first day of school. To evaluate the effect of grouping on students' academic self-concepts, data were collected from the three groups in September, January, and June of the 2024–2025 academic year using the Turkish adaptation of the Academic Self-Description Questionnaire-II (Marsh, 1990). The data were analyzed according to a matched pretest-posttest design ($p < .05$). The Kruskal-Wallis H test, Friedman ANOVA test, Mann-Whitney U test, and Wilcoxon Signed-Rank test were used for data analysis. The findings of the study reflect the assimilation (reflected glory) and contrast effects of the BBKGE theory, which are often overlooked in research.

Keywords: Gifted, Big fish small pond effect, Self-concept, Academic self-concept

Teşekkür

Doktora süresi boyunca bana yol gösteren, beni her zaman cesaretlendiren ve desteğiyle bu süreci kolaylaştıran danışman hocam Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU'na çok teşekkür eder ve saygılarımı sunarım. Tez izleme komitemde yer alan, tez izleme toplantılarındaki görüş ve önerileriyle geribildirimlerini sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Uğur SAK ve Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL'a; doktora tez savunmamda yer alarak değerli katkılar sağlayan değerli hocalarım, Prof. Dr. Seray OLÇAY, Prof. Dr. Arif ÖZER ve Doç. Dr. Savaş AKGÜL'e ve buraya adını yazamayacağım çok kıymetli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Kendisi de zor bir sınav senesinden geçmesine rağmen bana sabır ve anlayış gösteren canım oğlum Oğuz Eren ELBAŞ'a, hayattaki en büyük destekçimiz sevgili annem Ayten Eski'ye, bir tanecik kardeşim Cana ESKİ BOZ'a, beni bu süreçte destekleyen, her daim motivasyon kaynağım olan arkadaşım Sema ŞEN ERGÜN'e teşekkür ederim.

Ve doktora başladığımda hayatta olan, en zor zamanlarımda varlığıyla bana güç veren sevgili babama minnettarım.

Rahmetli Babam Erol ESKİ'ye...sevgi ve özlemle...

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vii
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
Araştırma Problemi.....	11
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	13
Benlik Algısı	13
Benlik Algısının Oluşumu	13
Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) ve Akademik Benlik Algısı.....	16
Büyük Balık Küçük Gölet Etkisiyle İlişkili Diğer Etki ve Hipotezler.....	17
Gruplama	18
Bölüm 3 Yöntem	25
Araştırma Yöntemi.....	25
Çalışma Grubu	25
Kontrol Grubu.....	25
Deney Grupları	26
Deney-1 grubu	26

Deney-2 grubu	26
Veri Toplama Süreci.....	29
Veri Toplama Araçları.....	29
Veri Analizi	32
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	35
Bulgular.....	35
Yorumlar ve Tartışma	49
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	58
Kaynakça.....	61
EK-A: Akademik Benlik Algısı Ölçeği	75
EK-B: Ölçeğin İzin Yazışmaları	77
EK-C: Ergen Gönüllü Katılım Formu	78
EK-D: Veli Onam Formu	79
EK-E: Millî Eğitim Bakanlığı İzni	80
EK-F: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi.....	83
EK-G: Etik Beyanı.....	84
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	85
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report	86
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	87

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Üstün Yetenekliler Eğitiminde Gruplama Uygulamaları, Sak'dan (2017, s.135) uyarlanmıştır.</i>	19
Tablo 2 <i>Araştırma Deseni</i>	25
Tablo 3 <i>Sınıfların İngilizce Seviyelerine ve Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı</i>	28
Tablo 4 <i>OYS'nin Korelasyon Katsayıları</i>	30
Tablo 5 <i>Açıklanan Varyans Yüzdeleri, İç Tutarlılık ve Ölçek Boyutlarının Beta Değerleri</i> .32	
Tablo 6 <i>Farklı Gruplara Göre Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i> ..35	
Tablo 7 <i>Cinsiyete Göre Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	37
Tablo 8 <i>Gruplar ve Cinsiyet Etkileşimlerine Göre Akademik Benlik Algısı Betimsel İstatistikleri</i>	38
Tablo 9 <i>Özel Yetenek Gruplaması Olmayan ve Olan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	42
Tablo 10 <i>Özel Yetenek Gruplaması Olmayan ve Olan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi)</i>	43
Tablo 11 <i>Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Üç Ölçüm Zamanındaki Sıra Ortalamaları</i>	44
Tablo 12 <i>Friedman ANOVA Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 13 <i>Anlamlı Fark Gözlenen Gruplara Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (Bonferroni düzeltmesine göre anlamlılık düzeyi: $\alpha = 0.05/3 \approx 0.017$)</i>	45
Tablo 14 <i>Özel Yetenek Gruplama Sınıflarına Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	46
Tablo 15 <i>Özel Yetenek Gruplama Sınıflarına Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi)</i>	47
Tablo 16 <i>İkinci Kez Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	48
Tablo 17 <i>İkinci Kez Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerde Cinsiyete Göre Akademik Benlik Algısı Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi)</i>	49

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>BBKGE ile İlgili WoS Tarama Sonuçları</i>	7
Şekil 2 <i>BBKGE Alanında Yazarlar Arası İş Birliği Ağı</i>	8
Şekil 3 <i>Öğrencilerin OYS Puan Aralıkları</i>	28
Şekil 4 <i>Öğrencilerin CEFR Düzeylerine Göre Dağılımı</i>	28
Şekil 5 <i>Gruplara ve Ölçüm Zamanlarına Göre Akademik Benlik Puan Ortalamaları</i>	52

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABA-II: Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II

BBKGE: Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi

BİLSEM: Bilim Sanat Merkezleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OYS: Oxford Yerleştirme Sınavı

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Klasik ve çağdaş psikoloji kuramlarının önemli konularından olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, hayatı anlamlı kılma ve başarılı olma çabası, birçok eylemimizin altında yatan sebepleri oluşturmaktadır. İnsanın temelden(açlık, güvenlik vb.) üst düzeye (kendini gerçekleştirme vb.) doğru sıralanan ihtiyaçlarıyla müsemma bir varlık olduğunu savunan Maslow'un(1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve çağdaş pozitif psikolojinin temellerinden kabul edilen, iyi oluş halinin 5 unsurunu açıklayan PERMA (Positive Emotion [pozitif duygu], Engagement [katılım], Relationships [ilişkiler], Meaning [anlam] ve Accomplishment [başarı]) modeli (Seligman, 2011) gibi yaklaşımların hepsinde bu konulara vurgu yapılmaktadır. Ayrıca Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine daha sonra kendini aşma (self-transcendence) basamağını eklemesi (Maslow, 1968), bireyin yalnızca kendini gerçekleştirme ve potansiyelini geliştirme ihtiyacını değil, aynı zamanda topluma katkı sağlama isteğini de yansıtmaktadır. Üstün yeteneklilerin de psikolojik ve gelişimsel süreçlerinin bir getirisi olarak, üstün potansiyellerini ortaya çıkarmaları, topluma önemli katkılar sunmaları, kendilerini gerçekleştirmeleri en temel ihtiyaçlarından biridir. Bu nedenle, üstün yetenekli eğitiminin son derece etkileşimli ve birbirini karşılıklı olarak destekleyen iki amacı vardır: ilki gençlere kendini gerçekleştirmeleri için fırsatlar sağlamak, ikincisi, bilgi ve sanatın hem tüketicileri hem de üreticileri olan, çağdaş toplumun sorunlarını çözmeye yardımcı olacak kişilerin sayısını artırmaktır (Renzulli, 2012). Bunu sağlamak için de standart okullarda sağlanan eğitimin ötesinde farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duyulur (Tomlinson, 2014). Bu yaklaşımlara ve amaçlara paralel olarak, politika geliştiriciler ve eğitimciler üstün yetenekliler eğitimi için yöntem ve stratejileri özenle seçerek akademik başarıyı artırmanın yanında, öğrencilerin kendilerini ait hissederek, anlamlı ilişkiler sürdürdükleri, psikososyal ve duyuşsal gelişimlerini olumlu etkileyecek eğitim ortamları oluşturmalıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için uygulanan çeşitli stratejiler arasında hızlandırma, zenginleştirme, yetenek gruplaması ve mentörlük programları bulunmaktadır (Sak, 2017). Steenbergen-Hu ve diğerlerine göre (2016), yetenek gruplaması, homojen bir öğrenme ortamı yaratmak, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin eğitim uyarlamalarına olanak tanımak ve öğrencilerin benzer akademik düzeydeki akranlarıyla birlikte öğrenmenin faydalarından yararlanmalarına yardımcı olmak için öğrencileri başarı düzeylerine, hazır bulunuşluklarına veya becerilerine göre küçük gruplara yerleştirmeyi içeren bir öğretim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. İkinci dereceden bir meta-analiz

(daha önceden yapılmış meta-analizlerin meta-analizi) olan ve 13 çalışmanın incelendiği bu araştırmada, sadece üstün yetenekli değil, bütün öğrenciler için farklı türdeki gruplamaların öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi incelenmiştir. Üstün yeteneklilere yönelik gruplamaların, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerinin genel olarak pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Fakat, akademik başarıyı arttıran bu uygulamanın, öğrencilerin akademik benlik algılarını azalttığına yönelik de çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bazı çalışmalar üstün yetenek gruplamasına dayanan ortamlarda eğitim gören öğrencilerin, karma ortamlarda eğitim görenlere kıyasla akademik benlik algılarının olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir. Bu fikrin dayanağını oluşturan asimilasyon ve zıtlık (kontrast) olmak üzere birbirine zıt iki etkinin birleşiminden oluşan “Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE)” ilk defa Marsh ve Parker (1984) tarafından ileri sürülmüştür. Asimilasyon etkisi bireyin başarısı yüksek bir gruba ait olmanın getirdiği gurur duygusuyla akademik benlik algı düzeyi yükseldiğinde, zıtlık etkisi ise öğrencinin gruptakilerle karşılaştırmalar yaparak kendini düşük yetenekli bir öğrenci olarak değerlendirdiği için akademik benlik algı düzeyi düştüğünde ortaya çıkar (Xie ve Kuo, 2024). Sadece üstün yetenekli öğrenciler için değil, bütün öğrenciler için geçerli olduğu varsayılan bu hipotezin desteklendiği (Adams-Byers vd., 2004; Chiu, 2012; Koşir vd., 2016; Marsh vd., 1995; Marsh ve Hau, 2003; Marsh ve Parker, 1984; Preckel ve Brüll, 2008; Thijs vd., 2010; Zeidner ve Schleyer, 1999), desteklenmediği (Hertzog, 2003; Liou, 2014; Margas vd., 2006; Rinn vd., 2014; Yeung vd., 2004) veya kısmen desteklendiği (Burluson vd., 2005; Dai, 2004; Televantou vd., 2020) araştırmalar bulunmaktadır.

Sadece üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarında BBKGE’yi inceleyen çalışmalara bakıldığında ise, Ağaya ve Tan’ın (2024) “Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarında Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi: Bir Sistemik Alanyazın Taraması” adlı araştırmaları göze çarpmaktadır. Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), Science Direct-Elsevier, Dergipark, ULAKBİM TR dizin, PsycARTICLES, PsycINFO veri tabanlarındaki ve ayrıca Gifted Child Quarterly, Gifted Education International, Roeper Review, Gifted and Talented International, Journal of Advanced Academics, High Ability Studies, Journal for the Education of the Gifted dergilerindeki o yıla kadar Türkçe ve İngilizce yayınlanmış konuyla ilgili ampirik çalışmaları incelemiştir. 16 çalışmaya ulaşmışlardır. Bu araştırmayı mevcut çalışma kapsamında güncellemek için ise, bahsedilen veri tabanları ve dergiler tekrar taranarak, çalışmalar tekrar incelenmiştir. O tarihten sonra yapılan yeni bir çalışmaya rastlanmamış, fakat Makel ve diğerlerinin (2012) “Changing the Pond, Not the Fish: Following High-Ability Students Across Different Educational Environments” adlı çalışması da 16 çalışmadan oluşan listeye eklenmiştir. Çünkü bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve çeşitli alanlardaki

benlik algıları bir yaz okulu programına başlamadan önce, başlarken ve altı ay sonra Harter'ın (1988) "Ergenler İçin Benlik Algıları Profili" ölçeği kullanılarak ölçülmüş ve gerekli istatistiksel analizler yapıldıktan sonra, BBKGE ile ilgili bulgular ortaya konulmuştur. 17 çalışmadan oluşan listeye bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Üstün yeteneklilerde BBKGE'yi destekleyen (Cash ve Lin, 2022; Dai, 2001; Goetz vd., 2008; Marsh vd., 1995; Preckel vd., 2008; Preckel vd., 2010; Tokmak vd., 2021; Yeo ve Garcés-Bacsal, 2014; Yeung vd., 2004), kısmen destekleyen (Herrmann vd., 2016) ve desteklemeyen (Cunningham ve Rinn, 2007; Dai vd., 2013 ; Makel vd., 2012; Preckel ve Brüll, 2010; Rinderman ve Heller, 2005; Rinn, 2007; Zeidner ve Schleyer, 1999) çalışmalar bulunmaktadır. Kısacası, üstün yeteneklilerde BBKGE üzerine yapılan çalışmaların bulguları tutarsızlık göstermektedir. Bu karmaşık bulgulara sebep olduğu düşünülen sınırlılıklar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:

Kültürel ve Bağlamsal Sınırlılıklar

Öncelikle, çalışmaların büyük bir çoğunluğu Almanya'da (5), ABD'de (3) ve İsrail'de (3) yapılmıştır. Diğer bölgelerde ise Çin'de 2, Avusturya, Avusturalya ve Singapur'da yapılan 1'er çalışmayla sınırlı kalmıştır. Türkiye'de ise yalnızca 1 çalışma bulunmaktadır (Tokmak vd., 2021). Bu çalışma da 50 kişilik ortaokul örneklemeyle yapılan çalışmalar arasında en küçük örnekleme oluşturmaktadır. Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin kültürden kültüre farklılıklar gösterdiğini belirten çalışmalar değerlendirildiğinde üstün yetenekli bireylerde BBKGE'yle ilgili genel bir çıkarım yapmak için ABD, Almanya ve İsrail dışında da çalışmaların sayısının artması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Örneğin, akademik benlik algısı daha yüksek başarı gösteren ülkelerin öğrencilerinde daha düşüktür; özellikle, Asya ve Doğu Avrupa ülkeleri öğrencileri ortalama olarak Orta Doğu, Batı Avrupa, Amerika ve Avustralasya ülkelerindeki öğrencilerden daha düşük akademik benlik algısına sahiptir (Wilkins, 2004). Bu durumun sebebi, "Konfüçyüs etkisindeki" Asya ülkelerinde ebeveyn değer yargıları ve beklentilerinin batıdakilere kıyasla çocuklarının üzerinde daha etkili olması, çocukların da ebeveynleriyle olan ilişkilerini uyumlu bir şekilde sürdürmek için ebeveynlerinin değer ve beklentilerini benimsemiş olmaları olabilir (Chen vd., 2013). Diğer bir bakış açısına göre, Avrupalı öğrencilere kıyasla akademik strese daha çok maruz kalan Asyalı öğrencilerin yetiştiği çevrede akademik başarıya çok değer verilir ve okullarında her zaman akran rekabeti vurgulanır. Bu sebeple, diğer öğrencilerle daha sık sosyal karşılaştırma yaptıklarından, akademik benlik algıları daha düşük olma eğilimindedir (Stankov, 2010). Kifer'de (2002) TIMSS-1995 sonuçlarını ülke ortalamalarına göre ele aldığı en yüksek başarı gösteren çoğu ülkenin öğrencilerinin, akademik benlik algısı en zayıf öğrenciler olduğunu bulgulamıştır.

Program Süresi ve Örneklem İlişkin Sınırlılıklar

Araştırmalar 2-3 haftalık yaz okulları, hafta sonu programları, üstün yetenekli okulları, karma okullar içinde üstün yetenekli sınıfları ve pull-out programları olmak üzere farklı eğitim ortamlarında, farklı sürelerde yürütülmüştür. Tam zamanlı ve akademik yıl boyu sürenler dışındaki uygulamalarda programın süresi ve yoğunluğu BBKGE'nin görülmesi için gereken sosyal karşılaştırma süreçleri için kısıtlı olacağından ya da öğrenciler bu kısa sürede bu programdaki öğrencileri "referans grubu" olarak benimseyip içselleştirmek yerine, tam zamanlı okullarındaki arkadaşlarını kullanacakları için, bu durumun BBKGE'ye olan etkisini göz önünde bulundurmak gerekir. Araştırmacılar, BBKGE'nin üstün yetenekli ortamlara maruz kalma süresi gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Örneğin, Makel ve diğerlerine (2012) göre, üç haftalık bir yaz okulu programı fayda sağlamak için yeterince uzun, ancak akademik benlik algısını olumsuz etkilemeyecek kadar kısadır ve bu nedenle BBKGE yaz programları bağlamında genelleştirilemez. Bir öğrencinin akademik benlik kavramı, yıllar boyu süren eğitim hayatı boyunca gelişen nispeten istikrarlı bir yapıdır. Bu kadar kısa süreli bir programın uzun sürede şekillenmiş bir benlik algısını temelden değiştirmesi ve bunun da istatistiksel olarak anlamlı raporlanması olasılığı daha düşük olabilir. İkinci bir etken de yaz okulu ve haftasonu programları gibi gruplama ortamları, başarı sıralaması yapmak ve okul ortamlarındaki sınav ve notla değerlendirme yerine keşfetme ve iş birlikçi öğrenme (Patrick vd., 2005), öz yeterliliği ve bağımsızlığı destekleme (Lee vd., 2015) odaklı, rekabetçi olmayan bir şekilde tasarlanmış olmasıdır. Not kaygısının ve başarı sıralamasının olmaması, akademik açıdan sosyal karşılaştırmanın önemini azaltır ve böylece BBKGE'nin ortaya çıkması için gerekli koşulları zayıflatır. Son olarak da BBKGE'ye göre öğrencilerin akademik benlik algılarında gruplamadan hemen sonra bir yükseliş (asimilasyon), daha sonra bir düşüş (zıtlık) beklenir (Arens ve Watermann, 2015). Kısa süreli programlar zamanla daha net oluşan zıtlık etkisini yakalamak için uygun olmayabilir. Bu sebeplerden dolayı BBKGE'nin görülme sıklığı ve yoğunluğu, asimilasyon ve zıtlık etkilerinin ortaya çıkması için geçmesi gereken süre kültürler arasında farklılıklara ve eğitim ortamlarına göre değişiklik gösterebilir.

BBKGE'nin hangi özelliklere sahip kişilerde, ne düzeyde ve hayatlarının hangi döneminde meydana gelme ihtimalinin olduğunu net bir şekilde belirtilmesi gerektiğini savunan çalışmalar bulunmaktadır (Dai, 2004; Dai ve Rinn, 2008; Dai vd., 2013). Fang ve diğerleri'nin (2018), üstün yetenekli öğrenci ayrımı yapmaksızın bütün öğrenciler için yaptıkları 33 çalışmanın meta-analiz bulgularına bakılırsa, bu durumun önemi daha da öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, ilkokul dönemindeki öğrenciler için BBKGE'nin en zayıf, ortaokul ve üniversitedekiler için biraz daha güçlü, lise çağındakiler için en güçlü olduğunu net ve ölçülebilir şekilde ortaya koymuşlardır. İncelenen 17 çalışmanın örneklemelerine

bakıldığında ise, büyük çoğunluğunun 3-6. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Lise ve üniversite dönemindeki öğrencilerle yapılan çalışmalar azınlıktadır. Sadece lise ve okul ortamında yapılan çalışmalar ise yok denilecek kadar azdır (Dai, 2001; Preckel vd., 2010). Yani bu çalışmalar, üstün yetenekli bireylerin gelişimsel (çocukluk, ergenlik, yetişkinlik) ya da okul seviyesi (ilkokul vb.) bazlı dönemsel BBKGE'yi deneyimleme farklılıkları hakkında genelleme yapabilmek için yeterli değildir. O nedenle, üstün yeteneklilerde BBKGE'yi inceleyen çalışmalar ortaokul ve sonrası dönemde olan öğrenci örneklemelerine de yer vererek artırılmalıdır.

Mevcut literatürdeki çalışmaların sadece beş tanesinde ikinci kez gruplama yapılmış örneklemeler bulunmaktadır. Bunların üçünde Almanya'da öğrenciler önce Gymnasium'a girmeye hak kazanmış, sonrasında tam zamanlı olarak Gymnasium içindeki gifted track sınıfına (Herrmann vd., 2016; Preckel ve Brüll, 2010) ve bir tanesinde de hızlandırılmış bir müfredat uygulanan G8 olarak geçen programa (Rindermann ve Heller, 2005) kabul almışlardır. Gymnasium, Almanya'da öğrencilerin ilkokul not ortalaması ve öğretmen tavsiyesi ile kabul edildikleri, hatta bazı eyaletlerde ek sınav veya kuranın da kullanıldığı, ortaöğretim sistemindeki en akademik kurumdur. Öğrencilerini üniversiteye girmek için gerekli olan Abitur diplomasına hazırlar ve genel olarak nüfusun en üst başarı dilimine hitap eder. Türkiye'deki fen ve üst nitelikli (Galatasaray, Kabataş vb.) liselere benzetilebilir. Gifted track ve bazı G8 sınıflarına (okulun bütününde G8 programı uygulayan gymnasiumlar da mevcuttur) ise öğrenciler, Gymnasium'a girdikten sonra seçilirler. G9 programı uygulanan Gymnasium sınıflarında öğrenciler Abitur diplomasını 9 yılda tamamlarken, G8'dekiler bir yıl önce tamamlar. Bu sınıflarda dersler daha hızlı işlenerek uygulanan müfredat daha hızlı tamamlanır ve artan zaman zenginleştirme etkinlikleriyle doldurulur. G9 uygulanan Gymnasium okul veya sınıflarındaki iki zorunlu "yüksek düzey (Leistungskurs)" dersi yerine dört adet üst düzey ders alınır. Yabancı dil, fizik, matematik tarih ve üçüncü bir yabancı dil gibi derslerin içerikleri daha erken dönemde işlenerek içerik derinleştirilir. Disiplinler arası etkinliklerle (proje, araştırma vb.) konular daha geniş ve daha derin ele alınır. Kısacası, her iki programa da öğrenci Gymnasium'a yerleştirildikten sonra seçilir ve hızlandırma ile birlikte zenginleştirmeyi temel alır. Preckel ve diğerleri'nin (2010) yaptığı çalışmada ise öğrenciler önce Avusturya'da Akademik Lise'sine kabul almış ve sonra yine aynı lisedeki gifted track sınıfına seçilmişlerdir. Avusturya'da bu okula öğrenci seçimi 4. sınıfın sonunda yapılır. İlkokul karnesinde Almanca ve Matematik notları en az "Gut" olanlar 5. sınıfta sınavsız, bu notları alamayanlar ise okul içinde bir giriş sınavının sonuçlarına göre kabul edilir. Aynı lisenin 9. sınıfındaki gifted track sınıfları için ise başvuru yapanlar iki standart IQ testinden yeterli puanı alırlarsa kısa bir tanışma görüşmesinin ardından bu sınıflara yerleştirilir. Bir çalışmada (Rinn, 2007) ise üniversitedeki onur (Honors) programına kabul almış bir öğrenci

örneklemi vardır. Fakat bu sınıf, gifted track ya da G8 sınıfları gibi tam zamanlı değildir. Onur programları, yüksek yetenek seviyelerine sahip üstün lisans öğrencilerinin kendilerini zorlamaları ve maksimum potansiyellerine ulaşmaları için akademik fırsatlar sağlayan kişiselleştirilmiş bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır (Yu vd., 2024). Tüm bu çifte gruplama yapılmış çalışmalar diğer çalışmalara kıyasla BBKGE'nin asimilasyon ve zıtlık etkilerinin gözlemlenmesi açısından ayrı bir önem taşımaktadır: BBKGE çalışmaları bağlamında zıtlık etkisi üzerine çok sayıda araştırma varken, asimilasyon etkisi üzerine araştırmalar sınırlı sayıdadır (Arens ve Watermann, 2015; Marsh vd., 2008) ve bu iki etki araştırmaların çoğunda karıştırılmıştır (Herrmann vd., 2016). Okul içi gruplamalar, bir takım başarı kriterlerine göre yapıldığından üstün yetenekli sınıfın bir mensubu olmak "yüksek prestijli" kabul edilir ve diğer sınıflardaki öğrencilerle ders saatleri dışında aynı fiziksel ortam paylaşıldığından, öğrenciler hangi grubun üyesi olduğunu sürekli hisseder. Bu da asimilasyon etkisinin daha net olarak ortaya çıkmasını sağlar (Herrmann vd., 2016).

Cinsiyet Rolüne İlişkin Sınırlılıklar

17 çalışmanın 6 tanesinde cinsiyetin etkisiyle ilgili araştırmalar yürütülmüştür ve bulgulara bakarak bu konuda net bir sonuca varmak mümkün değildir. Bu araştırmaların bazılarının bulgularında cinsiyet ile BBKGE ilişkisi anlamlı değildir (Cunningham ve Rinn, 2007; Marsh vd., 1995). Dai ve diğerleri'nin (2013) yaptıkları araştırmada BBKGE ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi genel olarak desteklememektedir. Çünkü, kızların sözel benlik algısında anlamlı ama küçük bir düşüş bulgulamış, ama genel akademik benlik algısı ve matematik benlik algılarında anlamlı bir cinsiyet farklılığı bulgulayamamışlardır. Öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki akademik benlik algılarının 2 farklı referans çevresi (ÜYEP ve okullarında) için üç farklı zamanda ölçüldüğü Tokmak ve diğerlerinin (2021) yaptıkları çalışmada ise okul için yapılan ölçümlerde cinsiyet farkı anlamlı değilken, ÜYEP ölçümlerinde sınırdadır ($p = .06$) Bununla birlikte araştırmalar cinsiyet değişkeni altında spesifik olarak hangi cinsiyetin BBKGE'yi daha güçlü yaşadığı sorusuna da odaklanılmışlardır. Matematik, sözel ve genel akademik benlik algılarının ölçüldüğü diğer bir çalışma (Dai, 2001) da birbiriyle tutarsız bulguları olan kendi içinde 2 ayrı araştırmadan oluşmaktadır. İlk araştırmada özellikle matematik ve genel akademik benlik algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturken, ikinci araştırmada oluşturmamıştır ve genel olarak bu araştırma BBKGE'ye herhangi bir destek sunmamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre BBKGE'den daha yoğun etkilendikleri bazı çalışmalar bulunmuştur (Dai, 2001; Preckel vd., 2008; Tokmak vd., 2021). Ayrıca, Preckel ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada BBKGE'nin cinsiyet ile olan ilişkisi konusunda sınıfta bulunan karşıt cinsteki öğrenci oranının artmasının kızlarda akademik benlik algısını olumsuz yönde etkilediğini

fakat aynı durumun erkek öğrenciler için anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmişlerdir. Kısacası, BBKGE'nin kız ve erkek öğrenciler üzerinde nasıl farklılaştığına dair bulgular alanyazında net değildir.

Araştırmacı Kaynaklı Sınırlılıklar

Son olarak da BBKGE hipotezi, 1984 yılında Marsh ve Parker tarafından ortaya atıldıktan sonra kendileri ve arkadaşları tarafından sayısız çalışmaya konu edilmiştir. Bu çalışmaların sayısını diğer araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sayısıyla kıyaslayabilmek için 06.07.2025 tarihinde saat 14.00'de Web of Science (WoS) veri tabanında "Big Fish Little Pond" anahtar kelimesi kullanılarak bir arama yapılmıştır. Elde edilen 267 çalışmanın içinden eğitimle alakalı olmayan "Fisheries, Parasitology vb." kategoriler çıkarılınca, kalan 204 araştırmanın 76'sına (%37) Marsh ve Parker'ın dahil olduğu bulgulanmıştır (Şekil 1).

Şekil 1

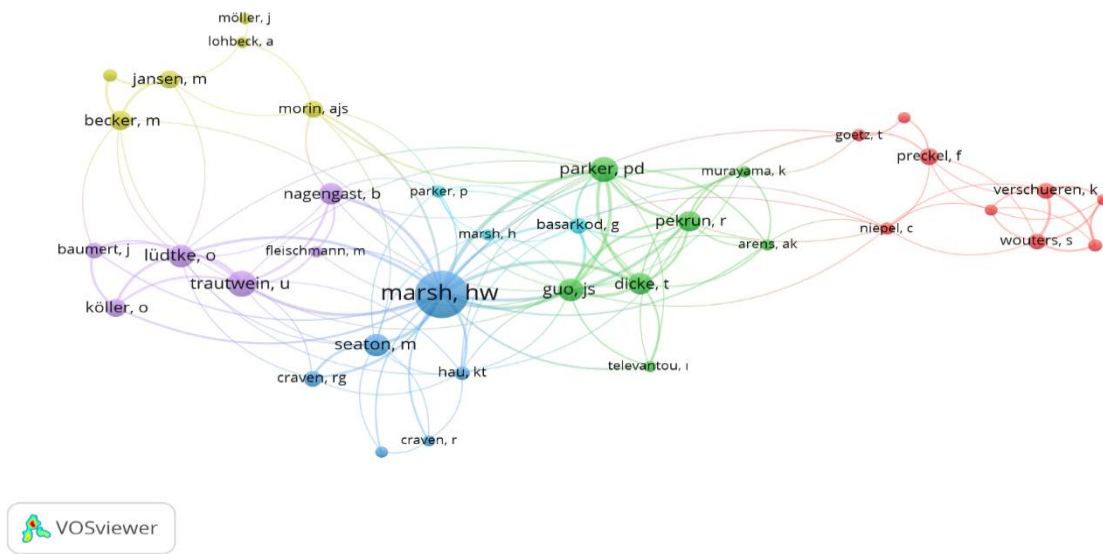
BBKGE ile İlgili WoS Tarama Sonuçları

The screenshot shows a search result for the article "The big-fish-little-pond effect and overclaiming" by Jerrim, J; Parker, PD and Shure, N, published in the International Journal of Educational Research in 2023. The article has 48 references. Below it, another result is shown for "The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Meta-Analysis" by Fang, JY; Huang, XT; (...); Yuan, QT, published in Frontiers in Psychology in August 2018, with 80 citations and 70 references. The left sidebar shows document types and researcher profiles, with Marsh, Herbert W having 56 citations and Parker, Philip having 20.

En çok katkı sunan yazarları ve birbirleriyle olan ilişkilerini daha iyi incelemek için VOSviewer yazılımı kullanılarak oluşturulmuş bir ağ haritasına (Şekil 2) bakıldığında ise Marsh'ın adının ortada ve en büyük yuvarlak içinde yazıldığı görülmektedir. Bu, çalışmalarıyla alanı domine eden bir yazar olduğunu gösterirken, Parker ve diğer yazarlarla da ilişki ağlarının sık olması, onlarla fazla sayıda iş birliği yaptığını göstermektedir.

Şekil 2

BBKGE Alanında Yazarlar Arası İş Birliği Ağı



Ayrıca, adlarından da çok net anlaşılacağı üzere çalışmaların bir kısmında Marsh diğer yazarlara cevap vermek için yazdığını açıkça belirtmiştir. Örneğin, “The Big-fish–little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research” adlı makalede Marsh ve diğerleri (2008) Dai ve Rinn’e (2008), “Self-Concept, Social Comparison, and Ability Grouping: A Reply to Kulik and Kulik” adlı makalede de Marsh (1984), Kulik ve Kulik’e (1982) cevap vermiştir. Marsh’ın alanı domine etmesinin yanında BBKGE’nin sıkı bir savunucusu olması dikkat çekicidir. Teorinin kendisini ortaya atan kişiden ziyade, çalışmaların daha çok tarafsız araştırmacılar tarafından yapılması daha objektif bulgular ortaya koyma açısından ayrıca önemlidir. Bu nedenlerle de BBKGE ile ilgili başka bir araştırmacı tarafından yapılacak her araştırma bu teorinin geçerliliğinin değerlendirilmesine katkı sunacaktır. Aynı zamanda, alana daha çeşitli, yenilikçi ve kapsamlı bir bakış açısı getirerek yeni fikirler ve yaklaşımlar sunulabilir.

Ön Çalışmadan Elde Edilen Bulgular

Alanyazında BBKGE ile ilgili bulguların tutarsızlığını açıklayabilecek yukarıda bahsedilen sınırlılıklardan yola çıkarak mevcut araştırma planlanmıştır. Fakat öncesinde planlama aşamasında araştırma sorularını netleştirmek, diğer aşamalar ve yapılacak ölçümlerle ilgili yol haritası çizmek için 2023-2024 eğitim öğretim yılında deney-2 grubu öğrencilerinin bulunduğu okulun 68 kişilik 10. Sınıf öğrencileriyle bir ön çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada, yetenek gruplandırmasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı düzeyleri üzerindeki etkisi BBKGE odağında incelemiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinin yetenek gruplandırması nedeniyle

değişip değişmediğini belirlemek için eşleştirilmiş tek gruplu ön test-son test yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Oxford Seviye Belirleme Testi (OYS) kullanılmış ve elde edilen sonuçlara göre öğrenciler üç yetenek grubuna (C, B, A) ayrılmıştır. Akademik benlik algısı düzeylerini değerlendirmek için Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (ABA-II) uygulanmıştır. OYS ve ABA-II mevcut çalışmada da kullanıldığı için bu test ve ölçekle ilgili detaylı bilgi yöntem sayfasında paylaşılmıştır. Veriler parametrik ve non-parametrik istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiş; anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ kabul edilmiştir. Sonuçlar, dört aylık bir süre sonunda yalnızca en yüksek yetenek düzeyindeki kız öğrencilerin (C grubu) akademik benlik algısı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur ($z = -2.15$; $p = .031$). BBKGE teorisinin varsayımlarının aksine, bu bulgular özel yetenek gruplandırmasının söz konusu öğrenci grubunda (C grubu) akademik benlik algısı düzeyini artırdığını; diğer öğrenci gruplarında ise anlamlı bir değişiklik gözlenmediğini göstermektedir. Bu durumda, C grubu öğrencilerinde asimilasyon süreci etkisinin dört ayın sonunda hala baskın olduğu, diğer gruplarda da iki kez gruplandırmadan dolayı BBKGE'nin farklı bir seyir izlemiş olabileceği düşünülmüştür. Önceki yıl aynı bağlamda yapılan bu çalışmanın sonuçlarının tekrarı olup olmayacağını da sınamak amacıyla araştırma soruları, örneklem seçimi ve veri toplama süreci özenle bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Bu nedenle, mevcut çalışma planlanırken, asimilasyon ve zıtlık etkilerinin daha belirgin olarak gözlenebilmesi için araştırma sürecinin iki katına çıkarılmasına ve bir ara ölçümün eklenmesine karar verilmiştir. Ayrıca, iki kez gruplamanın BBKGE'ye yönelik olası etkilerini netleştirmek adına, tek gruplama yapılmış bir deney grubu ve gruplama yapılmamış bir kontrol grubu oluşturulmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak;

- Üstün yetenekli bireylerde BBKGE ile ilgili çalışmaların yaz okulu vb. kısa süreli programlar yerine daha uzun süreli programlarda ya da eğitim öğretim dönemleri içinde yapılarak sosyal karşılaştırmaların yeterince yapıp asimilasyon ve zıtlık etkisinin daha net şekilde ortaya çıkmasına olanak tanınması,
- Araştırmaların sayısının sınırlı kaldığı ülkelerde daha çok yapılarak bağlamsal ve kültürel sınırlılıkların azaltılması,
- Yapılan çalışmalarda cinsiyetin etkisi de incelenerek daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlara varılabilmesi,
- Örneklemde hiç gruplanmamış, bir kez ve iki kez gruplanmış gruplar kullanarak sıklıkla göz ardı edilen asimilasyon ve zıtlık etkilerinin gözlenebilmesi,
- Objektif değerlendirmeler yapacak araştırmacılarla Marsh'ın domine ettiği alana farklı ve tarafsız bakış açıları sunulması, alanyazında bahsedilen problemleri

azaltmaya yönelik olacaktır. Bu araştırma kapsamında da bu hususlara azami derecede özen gösterilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) hipotezi odağında yetenek gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. BBKGE ile ilgili araştırmaların bulgularındaki tutarlılık eksikliği nedeniyle BBKGE ile ilgili genel bir sonuç çıkarmak ve eğitim uygulamalarına yönelik pratik öneriler sunmak kolay değildir (Fang vd., 2018). Alanyazında BBKGE etkisine ilişkin bulgular; yöntemsel farklılıklar, bağlamsal değişkenler ve örneklem özelliklerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Bu tutarsızlıklar, hipotezin genellenebilirliğini sınırlamakta ve daha kontrollü, kültürel olarak duyarlı araştırmalara ihtiyaç doğurmaktadır. Bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak planlanan mevcut araştırma, alanyazında görülen tutarsız bulguların nedenlerini daha iyi anlamaya katkı sunması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, BBKGE'nin asimilasyon ve zıtlık etkilerini zamansal ve bağlamsal olarak ayırıştırarak test eden az sayıdaki araştırmadan biridir. Bu yönüyle hipotezin farklı kültürel bağlamlarda geçerliliğine dair kuramsal bir deneme sunmaktadır. Ayrıca, araştırma yöntemsel açıdan da özgün bir örnek teşkil etmektedir. Öncelikle, hem yatay (kontrol ve deney grupları) hem de dikey (ikinci gruplama, zaman dilimi) farklılıkları bir arada içeren bir tasarıma sahiptir. Sahip olduğu çift gruplama yapısı, zaman serisi ölçümleri ve deney-kontrol gruplarının kullanımı gibi farklılıkları da araştırmanın geçerliliğini ve genellenebilirliğini arttırdığı için ayrıca önem taşımaktadır.

Araştırmanın Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması bu alanda Türkiye'de yapılmış sınırlı sayıdaki çalışmalara katkı sağlaması ve Türkiye'ye özgü rekabetçi eğitim ortamlarının BBKGE açısından önemini ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Türkiye'de sınavla öğrenci alan akademik seçkin liseler, yüksek başarı beklentisinin ve akran rekabetinin yoğun olduğu ortamlardır. Bu çalışma, bu tür ortamlarda BBKGE'nin işleyişini anlamaya yönelik ampirik veriler sunarak, yerel eğitim yapılarının psikolojik etkilerine dair farkındalık yaratmayı hedeflemektedir.

Son olarak da araştırmadan elde edilecek bulgular, üstün yetenekli öğrenciler için gruplama politikalarının yeniden değerlendirilmesine katkı sunabileceği için ayrıca önemlidir. Özellikle akademik benlik algısı gibi psikososyal değişkenlerin göz ardı edilmemesi gerektiğine dair uygulayıcılara veri temelli argüman sunabilir. Ayrıca, gruplamanın nasıl yapılması ya da yapılmaması gerektiğine ilişkin önemli ipuçları sağlayarak eğitim ortamlarının daha sağlıklı yapılandırılmasına katkıda bulunabilir.

Araştırma Problemi

Üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı, zaman, cinsiyet ve gruplama türü değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Özel yetenek gruplaması yapılmayan okullarda öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zaman diliminde ölçülen akademik benlik algıları, gruplama yapılan okullardaki üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek midir?
2. Özel yetenek gruplaması yapılan üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zamanda ölçülen akademik benlik algıları, BBKGE (Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi) hipotezinde öngörülen asimilasyon (yansıyan ihtişam) ve kontrast (zıtlık) etkilerini yansıtmakta mıdır?
3. İkinci kez özel yetenek gruplaması yapılan üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zaman diliminde ölçülen akademik benlik algıları, atandıkları yetenek sınıflarına göre (A, B, C) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. İkinci kez özel yetenek gruplaması yapılan üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zamanda ölçülen akademik benlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlılar

1. Öğrencilerin akademik benlik algısı ölçeğine samimiyetle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.
2. Öğrencilerin hayatında akademik benlik algısında değişime yol açabilecek gruplandırma dışında başka bir önemli olayın yaşanmadığı varsayılmıştır.
3. LGS puanları yüzdeler dilimi %1 ve altı olan deney gruplarındaki fen lisesi öğrencileri üstün yetenekli kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Ankara il sınırları içinde, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki Fen Lisesi ve üstün yetenek tanılı olup fen lisesi harici çeşitli liselerde eğitim gören 9. Sınıf öğrencileriyle,

2. Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II'nin akademik benlik algısını ölçümü ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Başarı: “Akademik eriş, öğrenme hedeflerine ulaşma, istenen beceri ve yetkinlikleri kazanma, memnuniyet, süreklilik ve üniversite sonrası performansı” (York vd., 2015, s. 5) kapsayan bir kavramdır.

Akademik Benlik Algısı: Bireylerin akademik alanlarla ilgili geliştirdikleri kendilik algıları ve görüşleridir (Bong ve Skaalvik, 2003).

Asimilasyon Etkisi: Bireyin akademik başarısı yüksek bir gruba ait olmanın getirdiği gurur duygusuyla akademik benlik algı düzeyinin yükselmesidir (Xie ve Kuo, 2024).

Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi: Ortalama yetenek düzeyinin yüksek olduğu okul ve sınıflara devam eden öğrencilerin, karma veya düşük yetenek düzeyine sahip okul ve sınıflara devam eden eşit yetenekteki öğrencilere kıyasla daha düşük akademik benlik algısına sahip olmasıdır (Marsh vd., 2021).

Referans Çerçevesi: Bireyin kendini değerlendirirken kullandığı kıyaslama bağlamıdır (Festinger, 1954).

Üstün Yetenekli Öğrenci: Yaşlarına kıyasla zekâ seviyesi, yaratıcılık, motivasyon, liderlik, sanatsal ve akademik alanlarda yüksek düzeyde performans gösteren öğrencilerdir (Boyras vd., 2021).

Yetenek Gruplaması: Öğrencileri başarı düzeyi, hazır bulunuşluk veya becerilerine göre küçük gruplara ayırarak homojen bir öğrenme ortamı oluşturmayı ve benzer akademik düzeydeki akranlarıyla öğrenmenin avantajlarından yararlanmalarını sağlamayı amaçlayan bir öğretim uygulamasıdır (Steenbergen-Hu vd., 2016).

Zıtlık Etkisi: Öğrencinin sosyal karşılaştırmalar yaparak kendini düşük yetenekli bir öğrenci olarak değerlendirdiği için akademik benlik algı düzeyinde düşüş ortaya çıkması durumudur (Xie ve Kuo, 2024).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, gerçekleştirilen araştırmanın temelini oluşturan kavramlar ve onlarla ilgili alanyazın bulguları yer almaktadır.

Benlik Algısı

Benlik algısı, insanların kendilerine ilişkin sahip oldukları algı veya imaj olarak tanımlanabilir (Hoge ve Renzulli, 1993). Benlik, sabit, değişmeyen bir kavram olmaktan ziyade, literatürde akışkan ve sürekli değişen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Onorato ve Turner, 2004). Bu nedenle, benlik algısının geliştirilmesi, dünyanın her yerindeki eğitim politikası beyanlarında eğitimin temel amacı olarak sıralanmaktadır (Möller vd., 2009). Bu, yalnızca kendi başına çok önemli bir sonuç değişkeni değil, aynı zamanda insan potansiyelini destekleyen diğer psikolojik, davranışsal ve eğitimsel sonuçlara aracılık eden (Craven ve Marsh, 2008; Fang vd., 2018), eğitim politikası üzerinde de önemli bir etkiye sahip olan aracı değişkendir (Seaton vd., 2009). Bu nedenle, benlik algısının incelenmesi, özellikle üstün yetenekliler popülasyonları arasında öğrenci potansiyelinin gelişimini ve neden yalnızca bazı üstün yetenekli bireylerin tam potansiyellerini gerçekleştirebildiklerini anlamada anahtar bir rol oynar (Hay, 1993). Başka bir deyişle, üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısı düzeyleri, onların olağanüstü yeteneklerini fark etmelerini, potansiyellerini açığa çıkarmalarını ve bunun sonucunda topluma değerli katkılar sağlamalarını sağlamada büyük önem taşımaktadır.

Benlik Algısının Oluşumu

Benlik algısı, kişinin etkileşimleri ve çevresini anlaması sonucunda oluşur. Bu yapı, özellikle önemli kişiler tarafından yapılan değerlendirmeler, pekiştirmeler ve bireyin kendi davranışlarına ilişkin öz değerlendirmelerinden etkilenmektedir (Marsh ve Shavelson, 1985). Festinger'in sosyal karşılaştırma teorisi (1954), sosyal çevrenin kişinin benlik algısı gelişimi üzerindeki etkisini açıklığa kavuşturur. Bu teori, objektif karşılaştırma standartları olmadığında, bireylerin kendilerini değerlendirmek için yakın çevrelerindeki kişilerle kıyaslama yaptıklarını varsaymaktadır. Ancak bazı araştırmalar da bireylerin karşılaştırma için nesnel standartlara sahip olsalar bile, kim olduklarını tanımlarken nesnel olanlardan ziyade göreceli olanlara (öznel) daha fazla değer verme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Klein, 1997). Ek olarak, kıyaslama yapmak için benzer veya farklı bireyler arasında bir seçenek sunulduğunda, benzer olan bireylerin sosyal karşılaştırma için seçilme olasılığı daha yüksektir (Coleman ve Fults, 1982).

Sosyal çevrenin kişinin benlik algısı gelişimi üzerindeki etkisini açıklayan Festinger'in sosyal karşılaştırma teorisinin (1954) literatürdeki önemi büyüktür. Festinger'in bu "ufuk açıcı makalesi, konuyla ilgili daha sonraki araştırmaların büyük kısmını harekete geçirmiş " (Levine, 1983, s. 31) ve o zamandan bu yana daha fazla sosyal karşılaştırma modeli geliştirilmiştir. Bu modellerden biri, bireylerin daha az şanslı olan diğerleriyle karşılaştırmalar yaparak öznel iyilik hallerini artırabileceklerini belirten Wills'in (1981) Aşağı Doğru Karşılaştırma Teorisi'dir. Temel kavram, öznel iyilik halindeki bir düşüşün aşağı doğru karşılaştırmayı tetiklediği fikrini öne sürer. İnsanlar normal koşullar altında başkalarında olumsuz duygular görmeyi genellikle rahatsız edici bulurlar. Öte yandan, biri böylesine olumsuz bir duygusal durumda olduğunda, aşağı doğru karşılaştırmaları seçme eğilimindedir. Aşağı doğru karşılaştırma süreçlerini tam olarak kavrayabilmek için, bireylerin kendilerini daha az şanslı olan diğerleriyle karşılaştırma eylemini tamamen övgüye değer görmediklerini ve bu tür karşılaştırmalara kararsız duygularla yaklaştıklarını kabul etmek çok önemlidir. Aşağı doğru sosyal karşılaştırmaya girmek için yalnızca kişinin öznel iyilik halini, öz güvenini ve benlik saygısını geliştirmek yeterli değildir; suçluluk duygusu da dahil olmak üzere diğer hoş olmayan duygular aynı anda ortaya çıkar. Ancak, bireyler kendilerini başkalarıyla olumlu bir şekilde karşılaştırarak geliştirme şansına sahip olduklarında, bu fırsattan yararlanma olasılıkları daha yüksektir.

Levine (1983) kişinin yetenekleri hakkında dört aşamadan oluşan sıralı bir süreci içeren bir sosyal karşılaştırma modeli sunmuştur. İlk aşamada, sosyal karşılaştırma bilişsel beceriler ve gelişim tarafından tanımlanan nedenlerin yanı sıra çevre tarafından tetiklenen güdüler tarafından uyarılır. Sosyal karşılaştırma bilgisinin etkisi 7 ve 8 yaşlarındaki çocukları etkilemeye başlar ve daha sonra yaşları ilerledikçe önemli ölçüde artar. Bireylerin sosyal karşılaştırma ilgisi tetiklendikten sonra, karşılaştırma bilgisi edinmeyi amaçlayan davranışlarda buldukları ikinci aşamaya girerler. Edinme davranışı iki yönü içerir: karşılaştırma birey (ler)inin seçimi ve bilgi edinme zamanı ve yöntemi. Bir birey tarafından referans kişinin seçimi, karşılaştırmının arkasındaki nedenden, memnuniyet düzeyinden ve gelişimsel veya kronolojik gerekliliklerden etkilenir. Karşılaştırma verilerini topladıktan sonra, kişi göreceli performansına ilişkin üstün, eşit veya düşük olup olmadığına dair bir görüş geliştirdiği üçüncü aşamaya geçer. Sürecin son aşaması, bireylerin hem kendi içlerinde hem de başkalarıyla ilgili olarak algılanan performans düzeylerine bilişsel, duygusal ve davranışsal açılardan nasıl tepki verdiğine odaklanır. Karşılaştırmalı bilgiler performans beklentilerini, nitelikleri, öz kavramı, görev performansını ve öz ödülü etkiler.

Kişinin kendi yeteneklerini ve sınırlamalarını anlaması ("ne yapabileceğini veya yapamayacağını bilmesi") benlik kavramını ve benlik algısını, ayrıca hedeflerin belirlenmesini, çaba sarf edilmesini ve öz yeterlilik algısını önemli ölçüde etkiler (Bandura,

1986). Proksi Modeli, sosyal karşılaştırma açısından hayati öneme sahiptir çünkü temel olarak "X'i yapabilir miyim?" sorusunun cevabına odaklanır (Wheeler vd., 1997). Bu yaklaşım özellikle kişinin bazı sonuçları olan yeni bir görevle karşı karşıya kaldığı senaryolarla ilgilidir. Birey seçim yaparken benzerlerinin tercihlerini ve yetkinliklerini göz önünde bulundurarak, onların yetkinlikleri hakkında fikir edinerek zamandan ve enerjiden tasarruf sağlar. Bu nedenle birey, işe girişmeden önce mümkün olduğu kadar doğru bir performans tahmini geliştirmek için çaba gösterir. Sosyal karşılaştırma tahmin doğruluğunu artırmaya yardımcı olabilir. Belirli koşullar altında, alışılmadık bir işi daha önce bitirmiş olan bir başkası, kişinin kendi beklenen performansını değerlendirmesine hizmet edebilir.

Öz Değerlendirmeyi Sürdürme (Self-Evaluation Maintenance -SEM) Modeli, bireylerin öz değerlendirmelerini korumaya veya geliştirmeye yönelik davranışlarda bulduklarını ve başkalarıyla olan etkileşimlerinin öz değerlendirmelerini önemli ölçüde etkilediğini varsaymaktadır (Gerber, 2018). SEM Modeli iki dinamik süreçten oluşur: Yansıtma ve karşılaştırma. Bu iki faktörün öz değerlendirme üzerinde karşılıklı etkisi vardır, ancak her süreçte zıt etkileri vardır. Her iki süreç de bireyin diğer kişiye ilişkin öz algısı ve o kişinin performansını değerlendirmesiyle ilişkilidir. Yakın ilişki içinde olduğu kişi bir konuda olağanüstü başarılıysa, birey yansımayı kullanarak öz değerlendirme sürecine yapıcı bir katkıda bulunma fırsatına sahip olur. Hedef kişiyle yakınlık derecesi daha anlamlı olduğunda ve bu kişinin performansı daha yüksek olduğunda bu durumun öz değerlendirmeye katkısı daha olumlu olacaktır. Diğer taraftan, başarılı bir akrabanın varlığı ise karşılaştırma süreci söz konusu olduğunda bireyin kendini değerlendirmesi açısından kaygı kaynağı olabilmektedir. Başka bir deyişle, karşılaştırma sürecinde karşılaştırma hedefi ne kadar yakınsa ve performansı ne kadar yüksek olursa, öz değerlendirme üzerindeki etkisi de o kadar olumsuz olabilir (Tesser vd., 1988).

İç/Dış Referans Çerçevesi Modeli (Internal/External-İ/E Modeli) (Marsh, 1986), bir kişinin benlik algısının oluşumunu ve gelişimini açıklar. İnsanların, yetenekleri hakkında sonuçlar çıkarmak ve benlik algılarını oluşturmak için başarılarını karşılaştırdıkları varsayılmaktadır. Bu karşılaştırmalarda iç (boyutsal karşılaştırma) ve dış (sosyal karşılaştırma) referans çerçeveleri kullanılabilir. Dışsal olan, öğrencilerin bir sınıftaki başarılarını diğer öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırdıklarında kullanılırken, içsel olan, öğrencilerin farklı derslerdeki (Matematik, Fen vb.) kendi başarılarını değerlendirdiklerinde kullanılır (Dickhäuser, 2005).

Sosyal karşılaştırma standardına bağlı olarak İ/E modeli, benzer başarıya sahip öğrencilerin farklı benlik algıları geliştirebileceğini öngörmektedir (Marsh, 1986). Örneğin, bu modele göre benzer başarıya sahip öğrenciler, yüksek başarılı ortamlarda daha düşük benlik algısı, düşük başarılı ortamlarda ise daha yüksek benlik algısı sergilerler.

Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) ve Akademik Benlik Algısı

I/E modelinden hemen sonra, Marsh ve Parker (1984) "Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi" (BBKGE) terimini, yüksek yetenekliler için olan okullara devam eden öğrencilerin, daha düşük yetenek grubundaki okullara devam eden akranlarına kıyasla daha düşük akademik benlik algısına sahip olmalarını açıklamak amacıyla ortaya koymuştur. Thijs ve diğerlerinin (2010) çalışmalarının bulguları sosyal karşılaştırma süreçlerinin BBKGE'nin temelini oluşturduğu fikrine önemli bir ampirik destek sağlamaktadır.

Alanyazında ilk çalışmalar benlik algısını tek boyutlu genel bir yapı olarak ele almıştır (Rosenberg, 1979). Ancak daha sonraki araştırmalar yapının çok boyutlu olarak daha kapsamlı anlaşıldığını göstermiştir (Bracken, 1996; Shavelson vd., 1976; Song ve Hattie, 1984). Tüm çok boyutlu modellerde, hiyerarşide en yüksek konumda, genel kapsamlı bir yapı olarak benlik bulunmaktadır. Çeşitli modeller farklı benlik algısı boyutlarını içerir; ancak akademik, sosyal ve fiziksel boyutlar tüm benlik algısı modellerinde yer almaktadır. Bireylerin akademik alanlarla ilgili geliştirdikleri kendilik algıları ve görüşleri olan akademik benlik algısı (Bong ve Skaalvik, 2003), literatürde en sık incelenen yapılardan biri olmuştur (Benton, 2005; Perinelli vd., 2022; Wu vd., 2021). Araştırmalar öğrencilerin akademik benlik algılarının sadece kendi akademik performanslarından değil aynı zamanda sosyal karşılaştırmalardan da etkilendiğini göstermiştir (Dickhäuser, 2005; Marsh, 1984; Marsh ve Hau, 2003; Marsh ve Parker, 1984; Niepel vd., 2014).

Akademik benlik algısını şekillendirirken, öğrencilerin sosyal karşılaştırma kriterlerini oluşturmasında içinde buldukları genel eğitim ortamları etkilidir. Çoğu araştırmacı, okulları genel eğitim ortamları olarak adlandırmıştır (Dai ve Rinn, 2008; Fang vd., 2018; Rathmann vd., 2018; Suk ve Watkins, 2001). Öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri sınıf ortamı, sosyal karşılaştırmalar için çok çeşitli fırsatlar sunar. Kuşkusuz, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarına ilişkin yargıları bu kriterleri önemli ölçüde etkiler. Ancak, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmek için aktif olarak kullandıkları sınıfta ek bir bilgi kaynağı daha vardır; akranlarının performansı. Diğer bir ifadeyle, sosyal karşılaştırmalarda sınıf ortamı yani diğer öğrenciler ve öğretmenler öğrencinin akademik benlik algısını şekillendirmede önemli bir role sahiptir (Levine, 1983). Öğrencilerin okulda başarılı oldukları için ödüllendirilme şekli, öğretmenlerinin onların ilerlemelerini önemseydiği fikri ve ebeveynlerinin başarılı olmaları yönündeki baskısı, öğrencilerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırmak istemelerine neden olan yargılayıcı bir ortam yaratır. Kişinin kendi ve başkalarının entelektüel yeteneklerine yönelik farkındalık ve duyarlılık geliştirmesi, okul eğitiminin temel sonuçlarından biri olarak kabul edilebilir. Okulda böyle bir

değerlendirici ortamın varlığı, öğrencileri sosyal karşılaştırmalar yaparak performanslarını değerlendirmeye motive eder.

Benzer şekilde performans sergileyen öğrencilerin öğrenmelerini daha hızlı ve verimli hale getirmek için bir araya getirildikleri gruplama stratejisi (Tan, 2018) üstün yeteneklilerin eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Yalnızca üstün yeteneklilere özgü bir etki olmasa da BBKGE'nin üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çalışmalarda araştırılma nedeni budur (Cash ve Lin, 2022; Cunningham ve Rinn, 2007; Goetz vd., 2008; Herrmann vd., 2016; Marsh vd., 1995; Preckel ve Brüll, 2008; Preckel ve diğerleri, 2008; Rinn, 2007; Rindermann ve Heller, 2005; Yeo ve Garces-Bacsal, 2014; Yeung vd., 2004). BBKGE olgusunu kapsamlı bir şekilde anlamak çok önemlidir çünkü BBKGE'yi "sosyal karşılaştırma teorisinin eğitim ortamlarına uygulanması" olarak tanımlamak mümkündür (Marsh ve Hau, 2003). Örneğin, ortaokulda sürekli olarak okul birincisi olan bir öğrenci, akademik olarak tüm öğrencilerin başarılı olduğu bir liseye kabul edilirse, yeni ortamda diğerlerine kıyasla sıradan veya ortalamanın altında kalabilir. Bu, öğrencinin akademik benlik algısı üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir; çünkü öğrenci başarı ortalaması daha düşük bir akademik ortamda yüksek başarılı olmaktan, akademik açıdan rekabetçi ve çok başarılı öğrencilerin olduğu bir liseye geçiş yapmıştır. Bu durum öğrencinin kendi akademik yeteneklerini nasıl algıladığında, yani akademik benlik algısı seviyesinde azalmaya neden olabilir (Wilson vd., 2014). Çünkü artık "göletteki büyük balık (sınıfın birincisi)" değildir, daha da büyük balıklarla dolu bir gölettir, dolayısıyla başarı seviyesi akademik açıdan daha iyi yeni lisede ortalama veya ortalamanın altındadır (Marsh ve Hau, 2003).

Büyük Balık Küçük Gölet Etkisiyle İlişkili Diğer Etki ve Hipotezler

Kurbağa Göleti Etkisi ve Göreli Yoksunluk Teorisi

Davis (1966), üniversiteden mezun olan erkek öğrencilerin kariyer planlarını şekillendirirken bireysel akademik başarı değerlendirmelerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu değerlendirmeleri de kendi akademik performanslarını (GPA) ve "okul kalitesi" olarak ifade edilen üniversiteler arası başarı farklarını gözetmekten çok aynı üniversitedeki akranlarının başarılarıyla kendi başarılarını kıyaslayarak (yerel karşılaştırmalar) yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumu da Samuel Stouffer'in "görelî yoksunluk" teorisiyle ilişkilendirerek açıklamaktadır. Görelî yoksunluk; bireyin kendisi veya ait olduğu grubu başka birey ya da gruplarla bilişsel değerlendirmeler yaparak kıyasladığında, dezavantajlı olduğunu düşünmesi ve bunun bir sonucu olarak da öfke, kızgınlık gibi duygular hissetmesi olarak tanımlanabilir (Smith vd., 2011). Kısacası, bu teoriye göre bir öğrenci (kurbağa) kendi performansını ve yeteneklerini, içinde bulunduğu ortamdaki (göl) diğer kurbağalarla karşılaştırarak değerlendirir. Akademik başarısı yüksek

öğrencileri büyük kurbağa, akademik başarısı düşük ortamları da küçük gölet olarak betimlediği çalışmasında Davis (1966, p.31), "Küçük bir gölette büyük bir kurbağa olmak, büyük bir gölette küçük bir kurbağa olmaktan daha iyidir" tavsiyesini mükemmel değil ama önemli bir tavsiye olarak değerlendirmektedir. Bu çalışma BBKGE ile ilgili literatürdeki ilk referans olarak görülmektedir (Alicke vd., 2010; Seaton, 2011) ve birbiri yerine kullanılmaktadır (Zell ve Alicke, 2009).

Yerel Baskınlık Etkisi

Bireyler öz değerlendirmelerinde yakın çevrelerindeki kişilerle yaptıkları yerel karşılaştırma bilgilerine daha uzak çevrelerindeki kişilerle veya daha büyük topluluklarla yaptıkları karşılaştırma bilgilerinden daha fazla güvenmektedirler. Diğer bir ifadeyle, yerel karşılaştırma bilgileri varsa daha geniş topluluklardan gelen verilerin etkisini ortadan kaldırır (Buckingham ve Alicke, 2002). Buna yerel baskınlık etkisi denilmektedir ve kurbağa göleti etkisi veya BBKGE bu etkinin bir yansıması olarak görülmektedir (Alicke vd., 2010).

Gruplama

Bu bölümde üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan 3 temel stratejiden kısaca bahsedilecek, fakat mevcut araştırmayla ilgisinden dolayı sadece gruplama stratejisiyle ilgili detaylı bilgi verilecektir.

Hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama olmak üzere üç temel strateji, üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının temelini oluşturur (Callard-Szulgit, 2010). Farklı şekillerde uygulansalar da bu stratejiler üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılamak için sıklıkla birlikte kullanılır ve araştırmalar bu kullanımın "kanıta dayalı en uygun uygulama" (Wai ve Benbow, 2021, p.115) olduğunu vurgulamaktadırlar. Hızlandırma, sınıf atlama, erken kabul, müfredat sıkıştırma ve konuya özgü hızlandırma gibi uygulamaların kullanılması yoluyla öğrencinin ileri düzey öğrenme sürecine uyum sağlaması için öğretim hızının ayarlanmasıdır (Tsai, 2007). Zenginleştirme, eleştirel ve/veya yaratıcı düşünme ve problem çözme, öğrencilerin ilgili oldukları özel alanların belirlenmesi ve geliştirilmesi (ilgi geliştirme merkezleri gibi), grup (bağımsız ve küçük) projeleri ve çalışmaları, keşfetme fırsatları sunacak yaratıcı deneyimler, ödevler (açık uçlu ve seçmeli) ve diğer zenginleştirme deneyimleri kullanılarak standart müfredatın nitelik ve içerik açısından genişletilmesi ve derinleştirilmesidir (Reis vd., 2021). Gruplama ise homojen gruplama uygulamalarından heterojen gruplamalara kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsar (Tablo 1).

Tablo 1

Üstün Yetenekliler Eğitiminde Gruplama Uygulamaları, Sak'dan (2017, s.135) uyarlanmıştır.

Gruplama Türü	Tam Zamanlı Uygulamalar	Yarı Zamanlı Uygulamalar
Homojen	Özel sınıflar	Kısmen özel sınıf
	XYZ grupları	Kaynak oda
	Erken özel sınıf	Derse dayalı tekrarlı gruplar
	Hızlandırılmış sınıflararası sınıf	Sınıf içi benzer yetenek grupları
	Okul içinde okul	—
	Özel okul	—
Heterojen	Karma sınıf	Sınıf içi karışık yetenek grupları
	Normal sınıfta öğretim	Sınıf içi çok düzeyli gruplar

Yelpazenin bir ucunda, eğitim özel sınıflar, özel okullar, XYZ grupları gibi tam zamanlı homojen ortamlarda yürütülebilir; burada öğrenciler yalnızca benzer yeteneklere sahip akranlarıyla birlikte eğitim alırlar. Bu düzenlemeler, hızlandırılmış tempoyu, gelişmiş içeriği ve entelektüel akran etkileşimini kolaylaştırır. Diğer uçta ise, üstün yetenekli öğrenciler, küme gruplama, ders bazlı gruplar veya sınıf içi farklılaştırma gibi alternatiflerle, tipik gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıyla yarı zamanlı heterojen eğitim ortamlarında kalabilirler (Sak, 2020). Bu kapsayıcı yaklaşım, öğrencilerin ileri düzey akademik ihtiyaçları karşılamanın yanında onların kendilerinden farklı gelişim gösteren çocuklarla da etkileşimde bulunmalarını sağlayarak sosyal deneyimlerini zenginleştirir. Öğrenciler, homojen ortamlardaki akademik zorluğa ve heterojen ortamlardaki sosyal çeşitliliğe değer vermektedirler (Adams-Byers vd., 2004).

Homojen Gruplama

Öğrencilerin kendilerine benzer özellik gösteren diğer öğrencilerle birlikte ihtiyaç duydukları eğitimi alabilmeleri için bir araya getirilmelerini içeren uygulamalardır. Tam zamanlı ve yarı zamanlı olmak üzere iki farklı şekilde yapılabilir. Neihart ve diğerlerine (2016) göre, üstün yeteneklilik doğuştan gelen sabit bir özellik olmak yerine gelişimsel bir özellik olduğu için üstün yetenekli çocuk ve yetişkinlerin tek bir homojen grubu yoktur. Üstün yetenekli çocuklar ve ergenlerin oluşturduğu grubun gençler arasındaki en çeşitli grup olduğunu ve dahası üstün yetenekli insanlar arasında ortak bir yetenek örüntüsünün de olmadığını savunurlar. Bu düşünceden hareketle, homojenliği aynı yetenek grubu ya da sınıf düzeyi olarak değerlendirmek yerine bir eğitim ortamındaki yetenek ya da performans

düzeyleri birbirine en yakın bireylerden oluşan grup olarak değerlendirmek daha uygun olabilir. Bu gruptaki üstün yetenekli öğrenciler, akademik performans ve öğrenme açısından genellikle heterojen sınıflardakilere kıyasla daha iyi performans göstermektedir (Adams-Byers vd., 2004; Çalışkan ve Tan, 2024) ve zihinsel düzeyde daha zorlayıcı ve uyarıcı bir ortama maruz kalmaktadırlar (Lando ve Schneider, 1997). Bunun en temel sebebi, üstün yetenekli ve öğrenme hızları birbiriyle uyumlu bir grubun, karma sınıflarda sık görünen tavan etkileri (McBee, 2010) olmadan öğretimin daha üst düzey becerileri hedeflemesini sağlamasıdır. Ancak psikososyal etkiler bu kadar tutarlı değildir. Bazı araştırmalara göre bu tür homojen sınıf ortamlarının benlik algısı üzerinde olumsuz etkisi olabilir (Adams-Byers vd., 2004). Çalışmada bu sınıflarda benlik algı seviyeleri düşük öğrenciler, kendilerini artık sınıfın en akıllı çocuğu hissetmediklerini, akademik rekabetten dolayı stres yaşadıklarını ve bir soruya verdikleri cevap diğer çocuklar tarafından sorgulanıp, yanlışlanmaya çalışıldığı için kolaylıkla tartışmalar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benlik algısı, üstün yetenekli eğitiminde dikkate alınması gereken diğer psikolojik yapıları da etkiler. Örneğin, bireylerde daha yüksek kaygı ve depresyon düzeyleri düşük benlik algı seviyesi ile ilişkilendirilmektedir (Sharma vd., 2021). Yüksek benlik algı seviyesi olan öğrencilerin ise, stresle başa çıkmada akranlarına göre daha başarılı oldukları, çevrelerindeki olayları daha olumlu yorumlayabildikleri (Eisenbarth, 2012), psikolojik dayanıklılıkları ve akademik motivasyonlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Topuz ve Çankaya, 2021). Literatürdeki çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde homojen grupta bulunan öğrencilerin genellikle üstün yetenekli öğrencilere akademik olarak fayda sağladığı fakat beraberinde getirdiği psikososyal etkilerin dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiği görülmektedir.

Tam Zamanlı Homojen Gruplama

Özel Sınıflar. Üstün yetenekli ve belirli bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin, yetenek türündeki performanslarına ve genel zekâ seviyelerine göre seçilerek aynı sınıfta bir yıl boyunca birlikte eğitim almalarını sağlayan özel bir gruplama türünü ifade eder (Sak, 2020).

XYZ Grupları. Benzer yeteneklere sahip öğrencilerin yetenek düzeyleri gözetilerek “yüksek (X)”, “orta (Y)” veya “düşük (Z)” gruplara yerleştirildikten sonra genellikle her grubun standart bir müfredatı takip ettiği, genellikle farklılaştırılmaya fazla yer verilmeyen bir sistemdir. Ancak grubun genel yetenek seviyesine göre hız ve derinlik açısından öğretim bazen ihtiyaç duyulduğunda farklı planlanabilir. Yapılan bu uygulamanın dayandığı temel düşünce, grubun ortak seviyesine göre öğretmenlerin öğretimi daha iyi planlayabilmesini sağlamaktır. Bu gruplama türünün “orta” ve “düşük” düzey sınıflardaki öğrencilere ek bir fayda sağlamadığı, heterojen (karma) sınıflardaki benzer düzeydeki akranlarıyla

karşılaştırıldıklarında akademik başarılarının artırmadığı bulunmuştur. En “yüksek” düzeydeki öğrencilerde ise, heterojen sınıflardaki akranlarına kıyasla “sınıf eşdeğeri ölçeğinde yaklaşık bir aylık akademik ilerleme” kazancı gözlenmiştir. Yine bu sınıflarda, “düşük” yetenekli öğrencilerde benlik algısı seviyeleri biraz artarken, “yüksek” yetenekli sınıftakilerin benlik algısı seviyeleri biraz düşmektedir (American Psychological Association, t.y.).

Erken Özel Sınıf. Erken özel sınıflar, sadece 1.sınıftan başlatılması yönüyle diğer kademelerdeki özel sınıflardan farklılaşmaktadır. Genellikle zekâ testi puanlarına göre öğrenci kabul eden bu sınıflarla, özel yetenekli çocuklar ilkokula normalden bir yıl önce başlamış olurlar. Okul öncesinde karma gruplardaki akranlarıyla eğitim alan üstün yetenekli çocuklar, bir süre sonra aktiviteleri sıradan ve sıkıcı bulmaya başlarlar ve durum da onların öğrenmeye karşı heyecanlarını yitirmeleri ve motivasyonlarını kaybetmeleriyle sonuçlanabilir. Erken bir dönemde yeteneklerine uygun bir sınıfa yerleştirilmeleri, çaba göstermenin öğrenmek için gerekli olduğunu anlamalarına yardımcı olur. Bununla birlikte, zekâ düzeyi yüksekliği akademik ve sosyal alanlardaki olgunluğun teminatı değildir. Bu öğrencilerin bir kısmı bu alanlarda zorluk çekmeye devam edebilirler. Diğer taraftan, okul öncesi dönemdeki bu üstün yetenekli çocuklar ilgi alanları ve entelektüel seviyeleri benzer olan akranlarla birlikte olarak anlamlı ilişkiler kurarak aidiyet ve güven duygularını erken yaşlarda geliştirirler (Sak, 2020).

Hızlandırılmış Sınıflar Arası Sınıf. Bu tür gruplama, öğrencilerin bulunduğu sınıftaki akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için belirli derslerde veya konularda daha ileri bir seviyedeki sınıflara yerleştirilmesini ifade eder. Bu sınıflardaki hızlandırma ile öğrenciler akademik açıdan potansiyellerini tam olarak kullanma ve müfredatı daha hızlı tamamlama fırsatı bulur. Örneğin, fizik konularında yaşlılarından daha ileri düzeyde olan bir 6. sınıf üstün yetenekli öğrenci, 7. veya 8. sınıfların fizik dersine katılabilir.

Okul içinde Okul. Okul içinde Okul gruplama buldukları okullardaki sınıflarda ya da bütün okul genelinde az sayıda olan üstün yetenekli öğrencilerin merkezi konumdaki standart eğitim sağlayan bir okulda toplanması şeklinde yapılmaktadır. Okullarını geliştirmek amacıyla yeni model arayışında olan genel eğitimciler tarafından geliştirilen bu model (Deweese, 1999) iki temel fayda sağlamaktadır: üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılayan akademik programlar sunmanın yanında bu öğrencilere çeşitli düzeydeki akranlarıyla iletişim kurma fırsatları vererek onları daha geniş bir topluluğa entegre eder ve zengin sosyal deneyimler elde etmelerini sağlar (Clark ve Dixon, 1997). Ayrıca bu model, üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra, daha büyük bir okulun farklı kaynak ve imkanlarına erişim sunar (Matthews ve Kitchen, 2007).

Özel Okul. Özel okul, diğer gruplama çeşitlerinden farklı olarak bağımsız bir kurum içinde sadece üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermek için oluşturulmuş bir modeldir. Bu okullar, ilgi alanları ve bilişsel kapasiteleri açısından homojen öğrenci gruplarına, alanında uzman öğretim kadrosuyla gelişmiş ve kapsamlı bir müfredat sunar (Olszewski-Kubilius, 2009). Bu model, öğrencilerin benzer entelektüel düzeydeki akranlarıyla bir arada bulunmalarını sağlar ve onlara potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmeleri için eşsiz fırsatlar sunar. Bu model eğitimde eşitlik ilkesine aykırı olduğu ve elitizme yol açtığı konusunda zaman zaman ağır eleştirilse de üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan gruplama türleri arasında en seçkin olanı ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili ve sürekli şekilde cevap verebilen bir uygulamadır (Sak,2020).

Yarı Zamanlı Homojen Gruplama

Kısmen Özel Sınıf. Bu modelde üstün yetenekli öğrenciler, tam zamanlı özel sınıf gruplamasından esnek bir şekilde sadece bazı derslerde (genellikle temel akademik olanlar) özel bir sınıfta, diğer derslerde ise karma sınıflarında eğitim görürler. Bu yaklaşım, öğrencilere hem akademik olarak zorlayıcı bir ortam sunan hem de zengin bir sosyal çevre sağlayan karma sınıf ve özel sınıf arası bir uygulama niteliğindedir (Mann, 1957). Bilişsel anlamda akranlarından ileri düzeyde, diğer açılardan (fiziksel, sosyal ve duygusal) geride gelişim sergileyen üstün yetenekli öğrenciler için en ideal gruplama türüdür (Sak, 2020).

Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası). Kaynak odaları, üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarına kayıtlı bir şekilde tam zamanlı eğitimlerine devam ederken, haftanın belirli zaman dilimlerinde ihtiyaçlarına yönelik ek eğitim ve destek aldıkları farklılaştırılmış eğitim sunulan ortamlardır (Chen ve Chen, 2020). Akademik başarıyı artırma ve bireyselleştirilmiş eğitim yoluyla öğrencilerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine yönelik uygulamalar yapma fırsatı sunan bu modelin etkili olması için, uygun materyaller ve ortam, nitelikli öğretmen ve sınıf öğretmeniyle koordinasyon önemlidir (Tan vd., 2022).Bazen de standart okul programından kaynaklı zamanlama çatışmalarına, kaynak öğretmen ve ders öğretmeni arasındaki iletişim sorunlarına ve öğrencileri etiketleme gibi zorluklara sebep olabileceği (Opengin ve Gurgur, 2021) göz önünde bulundurulmalıdır.

Derse Dayalı Tekrarlı Gruplar. Ders dayalı tekrarlı gruplama, genellikle okuma veya matematik gibi iki veya daha fazla derste öğrencilerin geçici olarak yeniden sınıflara ayrıldıkları ve böylece hazır bulunuşluk seviyelerine ve yeteneklerine uygun bir eğitim alabildikleri bir modeldir. Bahsi geçen derslerden sonra öğrenciler karma sınıflarına geri dönerek diğer derslerine burada devam ederler. Bu sistem, üstün yetenekli öğrencilere ders bazında uygun bir hız ve derinlikte vermeyi amaçlamaktadır (Rogers, 2002). Sak'a (2020) göre ise, bu modelde öğrenci her bir ders için ayrı ayrı gruplanarak bireyselleştirilmiş bir

öğretim alabilir. Bu nedenle öğrenci resmi olarak kendi yaşına uygun sınıfa kayıtlı olsa da aslında tam anlamıyla tek bir sınıfı yoktur. Ayrıca öğrencilerin farklı derslerde farklı kademelerdeki sınıflardan ders almaları mümkündür. Bu modelin uygulanabilmesi için okul programında ilgili dersin tüm sınıf düzeylerinde günün aynı saatinde işlenmesi gerekir. Cornell ve diğerleri (1992) özel okullardan sonra en yüksek akademik kazancın bu gruplanma türünde elde edildiğini göstermiştir.

Sınıf İçi Benzer Yetenek Grupları. Sınıf içi benzer yetenek gruplandırması, karma bir sınıfta eğitim gören farklı yetenek düzeyindeki öğrencileri kendilerine uygun farklılaştırılmış ders içi etkinlikleri birlikte takip edecekleri arkadaşlarıyla bir araya getirmek şeklinde yapılır. Bu şekilde, öğretmenin aynı ders saati içinde ele alması gereken yetenek yelpazesini daraltılır ve öğretim daha odaklı ve etkili hale getirilmiş olur (MacIntyre ve Ireson, 2002). Bu uygulama öğretmenin, öğrencinin gelişimini yapılacak çeşitli değerlendirmelerle izlemesi ve buna göre becerileri ilerleyen veya ek desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler olduğunda grupları tekrar düzenlemesi şeklinde yapılırsa en etkili sonuca ulaşılır (Lou vd., 1996).

Heterojen Gruplama

Özel yetenekli öğrencilerin karma yetenekli akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürdükleri sınıf düzenlemeleridir. Özellikle homojen gruplama uygulamalarını elitist ve dışlayıcı olarak değerlendiren bazı araştırmacıların desteklediği ve önerdiği gruplama türüdür. Örneğin Lo ve Porath (2017) değişen ve gelişen bir yapı olarak tanımladığı üstün yetenekliliğe, ölçme odaklı tanımları kenara bırakarak, gelişimsel ve kültürel olarak duyarlı bir açıdan yaklaşılması gerektiğini savunmaktadır. Üstün yetenekli bireyleri etiketlemekten uzak durulmasını ve bunun yerine tüm bireylerdeki farklı potansiyellerin ortaya çıkarılmasını destekler.

Tam Zamanlı Heterojen Gruplama

Karma Sınıf. Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfı paylaştıkları ortamlardır. Doğası gereği bu sınıflardaki öğrencilerin yetenek, yeterlilik, öğrenme stilleri, motivasyon ve ilgi alanları çok farklılık göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçları için materyal adaptasyonu gibi konularda zorluk yaşamaları olağandır (Ziernwald vd., 2022).

Yarı Zamanlı Heterojen Gruplama

Sınıf İçi Karışık Yetenek Grupları. Sınıf içi karışık yetenek gruplandırması, yetenek düzeylerine göre benzer olan aynı sınıftaki öğrencileri küçük gruplar halinde bir araya

getirerek ayırmayı ifade eder (Chorzempa ve Graham, 2006). Bu şekilde, her grubun ihtiyacı olan öğretim faaliyetleri öğretmen tarafından daha kolay planlanır ve yürütülür.

Sınıf İçi Çok Düzeyli Gruplar. Bu gruplar, tesadüfi bir şekilde oluşturulmak yerine genellikle düşük, orta ve yüksek yetenek düzeyli 4-5 öğrenciden oluşacak şekilde planlanır (Sak, 2020).

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının yetenek gruplaması sonucunda değişip değişmediğini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Tablo 2) kullanılacaktır. Bu desende, bağımlı değişken müdahale öncesinde ön test ile değerlendirildiği için müdahale sonrasında bağımlı değişkende gözlenen (ölçülen) değişim bağımsız değişkene atfedilebilir (Şen ve Yıldırım, 2019).

Tablo 2

Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	Müdahale	Ara test	Son test
D1	O1	X	O2	O3
D2	O4	X X	O5	O6
K	O7	0	O8	O9

X: Fen lisesi'ne giriş

XX: Fen lisesi'ne giriş ve kur sisteminin uygulanması

Çalışma Grubu

Araştırmanın teorik evreni Türkiye'deki akademik açıdan üstün yetenekli lise öğrencilerinin tamamıdır. Bu öğrenciler genellikle fen liselerinde öğrenimlerine devam ederler. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışma grubu, deney-1 deney-2 ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Deney-1 grubu(n=20) Ankara'da bir fen lisesinde, deney-2 grubu(n=56) ise Ankara'daki başka bir devlet fen lisesinde İngilizce yeterlilik seviyelerine göre özel yetenek sınıflandırılması yapılmış olarak eğitim gören üstün 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kontrol grubunu Ankara'da fen lisesi hariç çeşitli liselerde eğitim gören üstün yetenek tanılı 12 kişiden oluşan 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Kontrol Grubu

Bu grubu oluşturan öğrenciler, fen lisesi dışındaki okullarda, karma sınıflarda 9. Sınıf olarak eğitim öğretimlerine devam eden üstün yetenekli bireylerdir. Ders saatleri dışında da kayıtlı oldukları BİLSEM 'deki programlarına katılmaktadırlar.

Deney Grupları

İki tane deney grubu bulunmaktadır ve bu gruplardaki öğrenciler Ankara'da bulunan iki farklı fen lisesine gitmektedirler. Son yıllarda sayıları çok artan fen liselerinin ilki 1964 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan Ankara Fen Lisesi'dir. Kuruluş amacı üstün yetenekli öğrencilere hizmet vermektir ve ilgili yaş grubundaki üst %1'lik kısmı oluşturan öğrenciler yerleştirilmiştir (Ataman,1976; akt. Çitil, 2018). Mevcut çalışmadaki fen liseleri öğrencilerinin de LGS puanlarının yüzdelik dilimi aynıdır.

Deney-1 grubu

Bu grubu Ankara/Çankaya'da bir fen lisesinin 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun 2024 Liseye Giriş Sınavı (LGS) puanları yüzdelik dilimi 0,12-1,09 arasındadır. Öğrenciler Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan resmi ve özel ortaokullardan gelmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler okullarına yerleştikten sonra karma sınıflarda eğitim görmektedirler. Hiçbir ders bazında gruplama yapılmamıştır.

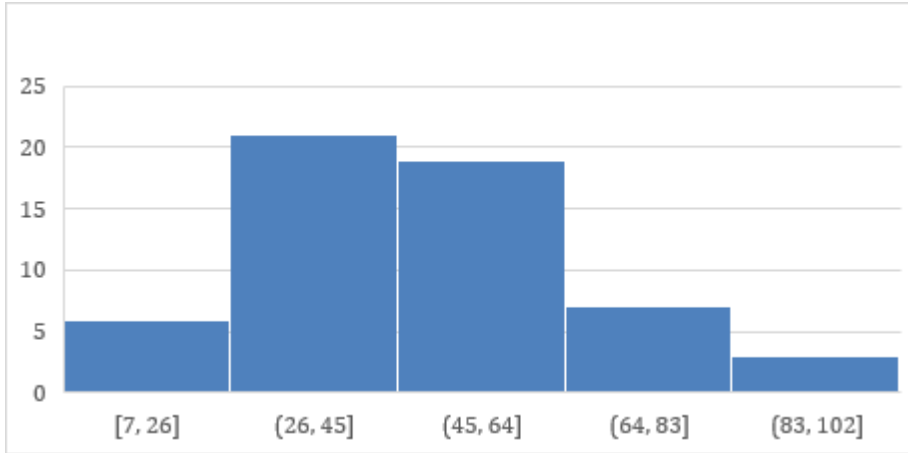
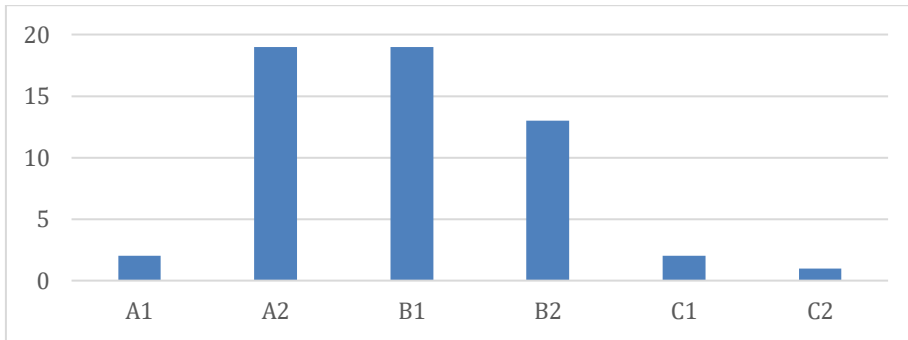
Deney-2 grubu

Bu gruptaki öğrenciler 2024 Liseye Giriş Sınavı (LGS) puanları yüzdelik dilimi 0,06-0,29 arasında olan Ankara/Çankaya'da bir fen lisesinin 9.sınıfına devam etmektedirler. Bu lise 2022 Eylül ayında eğitim-öğretime başlamıştır. Öğrenciler Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan resmi ve özel ortaokullardan gelmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre " fen liseleri, fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi" amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017, s.5). Günümüzde ağırlıklı olarak bilim dili İngilizce olduğundan, İngilizce dil yeterliliğinin önemi bu okullarda daha da belirgin hale gelmektedir. Bu nedenle, okulun eğitim-öğretime başladığı ilk yıl karma sınıflara yerleştirilen öğrencilere, dönem başında okul öğretmeni tarafından hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla speaking kısmı çıkarılarak mock Cambridge KEY (A2 level) sınavı uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğunun A2 olduğu, fakat A1, B1 ve B2 seviyesinde de öğrenciler olduğu tespit edilerek bu sonuç okul idaresine raporlanmıştır. Öğretmen raporunda "Sınıflardaki 3 beceri puan ortalamaları çok büyük farklılıklar göstermemektedir. Her 3 sınıfta da öğrencilerin en başarılı olduğu beceri okuma iken, yazma ve dinleme sonra gelmektedir. Öğrenci bazında toplam puanlara bakıldığında ise her 3 sınıftan da 10'ar kişi ortalamanın üstünde almıştır. Kısacası, her 3 sınıfta ortalama öğrenci seviyeleri bakımından homojendir. Fakat sınıf bazında öğrenciler arasında farklılıklar görünmektedir. Bazı öğrencileri aşağı bazı

öğrencileri de yukarı çekerek hepsi için orta seviyede bir İngilizce dersi planlamak yerine bütün öğrencilerin kendi hızında ilerlemesini sağlayacak bir yol belirlenecektir. Bu nedenle ders içinde ve dışında öğrencilerin gereksinimlerine göre farklılaştırma uygulamaları yapılacaktır. Öğrenciler, sunulacak farklılaştırılmış çalışmalarından kendilerine uygun olanını belirleme konusunda söz sahibi olacaklardır. Öğretmen sadece öğrencilerin çalışmaları seçerken kolaya kaçmadan kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak seçim yapmaları konusunda rehberlik edecektir. Bunun dışında, ihtiyaç duyan öğrencilerle eksik öğrenmelerini gidermek için okul saatleri dışında kurs planlanacaktır. Üst seviyedeki öğrencilerin gelişimini desteklemek için de ayrıca bir kurs sınıfı açılacaktır.” ifadelerini kullanmıştır. Dönem başında raporda belirtilen bu çalışmalar yapılmasına rağmen, okul ders saatlerinde MEB ders kitabını takip etmenin yanında öğrencilere verilen farklılaştırılmış etkinliklerin takibini yapmak öğretmen ve öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Okul saatleri dışında 2 farklı gün, 2 grup şeklinde sunulan kurslara da öğrencilerin ulaşım sorunları ve sayısal derslerde yaptıkları proje ve olimpiyat hazırlıklarına ayırmak zorunda oldukları vakit nedeniyle devamsızlıklar gözlenmiştir. Bu nedenle 2023- 2024 eğitim öğretim yılı sene başından itibaren okulun fiziksel şartları (sınıf sayısı, materyal durumu), öğretmen ve öğrenci sayısı gibi etmenler de göz önünde bulundurulduğunda 3 seviye bazlı sınıf oluşturulmasına karar verilmiştir. Öğrenciler daha önce buldukları ortaokullarında İngilizce dışındaki derslerde farklı bir müfredat izlemediklerinden diğer tüm derslerdeki seviyeleri benzer kabul edilmiştir. İngilizce seviyelerindeki bu farklılıklar da özel okula veya okul dışında İngilizce kurslara gitmiş olan öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, Eylül 2023 ve Eylül 2024'te 9. ve 10. sınıf öğrencileri Oxford Yerleştirme Sınavını (OYS) tamamladıktan sonra sınav sonucuna göre İngilizce yeterlilik temelli üç gruba ayrılmışlardır. İngilizce ders içi ve dışında üç farklı grupta ileri düzey materyaller ve MEB ders kitap ve materyalleri kullanılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında veri toplanılan deney-2 grubu öğrencileri 2024 Eylül'de 9. Sınıfa başlayanlardır. Bu öğrencilerin OYS'ten aldıkları puanlar oldukça geniş bir aralıkta dağılmaktadır ama belirli puanlarda yığılmalar oluşmuştur (Şekil 3), bu puanlara göre oluşan CEFR seviyeleri de A1-C2 arasındadır (Şekil 4).

Şekil 3*Öğrencilerin OYS Puan Aralıkları***Şekil 4***Öğrencilerin CEFR Düzeylerine Göre Dağılımı*

İngilizce seviye bazlı 3 sınıfın kız erkek mevcutları aşağıdaki gibidir (Tablo 3):

Tablo 3*Sınıfların İngilizce Seviyelerine ve Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı*

Sınıf	CEFR seviyesi	Kız	Erkek	Toplam
9/A	A1(1 kişi)	10	8	18
	A2(16 kişi)			
9/B	A2(3 kişi)	12	6	18
	B1(15 kişi)			
9/C	B1(4 kişi)	10	10	20
	B2(13 kişi)			
	C1(2 kişi)			
	C2(1 kişi)			
Toplam		32	24	56

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında ön, ara ve son test verileri, deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarından 2024-2025 eğitim-öğretim yılı boyunca Eylül, Ocak ve Haziran aylarında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Demirel (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (Marsh, 1990) kullanılmıştır. Öncesinde, deney-2 grubundaki öğrencilere 2024 Eylül ayında (ilk ders gününden bir gün) önce Oxford Yerleştirme Sınavı (OYS) online olarak okulda bilişim sınıfında uygulanmış, öğrenciler bu sınavın sonucuna göre üç seviye sınıfına (A, B, C) ayrılmıştır. Bu öğrenciler eğitim öğretim yılının ilk gününden itibaren bu sınıflarda bütün derslerine devam etmişlerdir.

Araştırmada, tüm öğrencilerden ve velilerinden aydınlatılmış onam alınmış, veri toplama sürecine gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlanmıştır. Ölçekler, öğrencilerin ders saatlerinde kendi sınıf ortamlarında, araştırmacı ve ders öğretmenleri tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Uygulama yapmadan önce öğrencilere, uygulanacak ölçek hakkında bilgilendirme yapılmış ve sesli olarak bir yönerge okunmuştur. Yönergede, ölçeğin herhangi başarı değerlendirmesi amacı taşımadığı ve doğru–yanlış cevabın bulunmadığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, verilen yanıtların gizli tutulup, kimseyle paylaşılmayacağı ve sadece mevcut araştırmada kullanılacağı da söylenmiştir. Öğrencilerden maddeleri dikkatlice okumaları ve kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Oxford (Çevrimiçi) Yerleştirme Testi

Oxford Yerleştirme Sınavı (OYS), öğrencileri seviyelerine uygun sınıflara yerleştirmek için İngilizce yeterliliklerini tespit etmek amacıyla kullanılır. İngilizce kullanımı ve dinleme olmak üzere iki bölümden oluşur. İngilizce Kullanımı bölümü, öğrencilerin kelime dağarcığı ve dilbilgisi alanlarındaki yeterliliğini, dinleme bölümü ise öğrencilerin genel dinleme yeterliliğini değerlendirir. Her iki bölüm de genel dil yeterliliğinin güvenilir bir ölçüsüdür. OYS, bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test teknolojisi olan CAT (Computer Adapted Testing) kullanır; öğrencinin verdiği doğru cevaplara göre soruların zorluk düzeyi dinamik olarak değiştirir. Bu teknoloji ile yapılan sınamalar öğrencinin motivasyonunu artırır ve geleneksel yerleştirme sınavlarına göre daha doğru bir değerlendirme sunar (Razaie, 2015). Ayrıca, her aktivite tamamlandıktan sonra sınava

giren kişinin sınav sonucunu anında alabilmesi için cevaplar otomatik olarak değerlendirilir (Pollitt, 2023).

Güvenilirlik

OYS'de her öğrenci farklı bir teste yanıt verdiği için geleneksel güvenilirlik fikri bu tür testler için geçerli değildir. Bu durum, CAT tabanlı testlerde olduğu gibi, OYS için de Cronbach alfa veya KR20, KR21 gibi popüler güvenilirlik endekslerinin hesaplanamayacağı anlamına gelir. Bunun yerine CAT temelli testler için test-tekrar test güvenilirliği hesaplanır. Test-tekrar test güvenilirliği hesaplamak için öğrenciler testi tamamlar ve daha sonra belirli bir zaman aralığında teste (veya "eşdeğer" bir teste) yeniden girerler. Öğrencinin her iki testteki puanlarının istikrarı korelasyon katsayısı ile gösterilir. OYS'nin eşdeğerlik ve stabilite katsayısını değerlendirmek için veri toplama Oxford University Press tarafından gerçekleştirilmiştir. Tablo 4'de 5 okuldaki 128 öğrenciden oluşan bir örneklemden elde edilen bulgular gösterilmektedir (Pollitt, 2023). Bu araştırmada ayrıca test-tekrar test hesaplanmayacaktır. Tabloda sunulan korelasyon katsayıları Oxford Yerleştirme Testi'nin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

OYS'nin Korelasyon Katsayıları

Test bölümü	Korelasyon katsayıları	Standart sapma
Toplam test	0.91	15.30
İngilizce kullanımı	0.87	15.34
Dinleme	0.82	16.96

Geçerlilik

OYS'nin geçerlilik sürecinin ilk basamağı olarak A1 öncesinden C2'ye kadar olan sınav içeriğini belirlemek için bir alan analizi yapılmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra ileri madde ve test analizleri yapılmıştır. Test kalitesi iddiaları analiz edilirken soruların, ölçümlerin ve ön test formlarının istatistiksel özellikleri çeşitli açılardan değerlendirilmiştir (Pollitt, 2023).

Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (ABA-II)

Üstün yetenekli öğrenciler özel yetenek düzeylerine göre gruplandıktan sonra öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerini değerlendirmek için Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II kullanılmıştır. Marsh (1990) bu ölçeği Shavelson ve diğerleri, (1976) modelini temel alarak geliştirmiştir. ABA-II'nin geliştirilmesinden önce Marsh, özellikle ilkökul öğrencilerinin

akademik benlik algılarını değerlendirmek için 1984 yılında Akademik Benlik Algısı Ölçeği-I'ni oluşturmuştur. Daha sonra lise öğrencileri için Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II'yi ve genç yetişkinler için Akademik Benlik Algısı Ölçeği-III'ü geliştirmiştir (Marsh ve Shavelson, 1985; Marsh, 1990; 1993). ABA-II'de akademik ve akademik olmayan benlik algıları farklı faktörler altında ele alınmaktadır. Yapı doğrulama çalışmalarına ve psikometrik niteliklere dayanan ABA Ölçekleri, akademik benlik algısının değerlendirilmesinde en güçlü çok boyutlu araçlar arasında kabul edilmektedir (Leung vd., 2015).

Güvenilirlik ve Geçerlilik

Orijinal ölçek, dokuzu temel akademik alanlar, altısı temel olmayan akademik alanlar ve genel okul boyutları olmak üzere on altı alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan başlıca akademik alanlar bilgisayar, İngiliz dili, İngiliz edebiyatı, tarih, coğrafya, matematik, fen bilimleri, ticaret ve yabancı dillerdir. Temel olmayan akademik alanlar beden eğitimi, resim, müzik, endüstriyel sanatlar, din ve sağlıktır. Ölçeğin temel akademik alanlara ilişkin faktör yükleri .668 ile .967 arasında değişmekte olup, genel okul ve derslerden oluşan on altı faktörlü bir yapı kabul edilmiştir. Alt faktörler için güvenilirlik değerleri .88 ile .94 arasında değişmektedir (Marsh, 1990). Ölçek toplam 128 maddeden oluşmakta olup orijinal dili İngilizcedir. İlk versiyonu altılı Likert tipi iken daha sonra sekizli Likert tipine güncellenmiştir (Marsh, 1992).

Bu çalışmada kullanılan ölçek, Demirel (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonundaki faktörler Türkiye'deki lise dersleri temel alınarak oluşturulmuştur. Türkiye'de liselerde işletme gibi dersler okutulmadığı için ölçekte Türkiye'ye özgü değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca ölçekte fen bilimleri dersleri Türkiye'de fizik, kimya ve biyoloji dersleri şeklinde yer almaktadır. Bu sebeple ders isimlerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Araştırmada yer alan boyutların toplamından genel akademik benlik algısı elde edilmektedir. Araştırmada faktör yükleri ve alt faktörlerin toplanabilirliği Tukey toplanabilirlik testi ile değerlendirilmiştir. Bu teste göre ölçeğin toplam puan elde etmek için toplamaya uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($p = 0,13$, $p > ,05$). Ortaya çıkan 8 boyut toplam varyansın yaklaşık %67'sini oluşturmaktadır (Tablo 5). Analizler ölçeğin güvenilirliğinin ve yapı geçerliğinin sağlandığını göstermiştir.

Tablo 5*Açıklanan Varyans Yüzdeleri, İç Tutarlılık ve Ölçek Boyutlarının Beta Değerleri*

Ölçek Boyutları	Açıklanan Yüzdeleri	Varyans	İç Tutarlılık	Beta Değerleri
Matematik	7	.76	.59	.59
Fizik	10	.80	.58	.58
Kimya	6	.74	.58	.58
Biyoloji	6	.71	.61	.61
Türk Edebiyatı	10	.80	.51	.51
Tarih	8	.77	.53	.53
Coğrafya	9	.79	.54	.54
Yabancı Dil	11	.82	.53	.53

Veri Analizi

Veri analizi, IBM SPSS Statistics 27.0 programı kullanılarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Verinin Analize Hazırlanması

İlk aşamada, verilerin analize hazır hale getirilmesi amacıyla çeşitli işlemler uygulanmıştır. Bu kapsamda deney-1, deney-2A, deney-2B, deney-2C ve kontrol gruplarına ait veri setleri ayrı ayrı SPSS'e aktarılmıştır. Ardından tüm veri setlerinde katılımcı kimliği, grup (deney ve kontrol), cinsiyet ve akademik benlik algısı değişkenlerinin üç farklı zamandaki ölçümleri için kodlamalar yapılmıştır.

- Katılımcı kimliği değişkeni için 1'den başlayarak artan sayılar atanmıştır.
- Grup değişkeni, 1 = Deney-1, 2 = Deney-2A, 3 = Deney-2B, 4 = Deney-2C ve 5 = Kontrol şeklinde kodlanmıştır.
- Cinsiyet değişkeni 1 = Erkek, 2 = Kız olarak kodlanmıştır.
- Akademik benlik algısı ölçeğinin maddeleri; birinci zaman dilimi için "T1m1, T1m2, ..., T1m56", ikinci zaman dilimi için "T2m1, T2m2, ..., T2m56" ve üçüncü zaman dilimi için "T3m1, T3m2, ..., T3m56" şeklinde isimlendirilmiştir.

Daha sonra grup değişkenine göre ayrı ayrı oluşturulan veri setleri birleştirilerek, toplam 88 katılımcıdan oluşan bir ana veri seti elde edilmiştir. Veri setinde hatalı veri girişleri minimum, maksimum ve ranj değerleri incelenerek kontrol edilmiştir; tüm değişkenlerin doğru şekilde kodlandığı ve hatalı veri girişine rastlanmadığı belirlenmiştir. Kayıp veri

durumu, tüm değişkenlerin frekans analizleri yapılarak incelenmiş ve veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır.

Bunun ardından akademik benlik algısı ölçeğinin 9., 10., 19., 20., 29., 30., 39. ve 50. maddeleri, üç farklı zaman dilimi için ters kodlanmıştır. Daha sonra her bir zaman dilimindeki 56 madde toplanarak toplam puanlar oluşturulmuştur. Bu toplam puanlar birinci zaman dilimi için T1, ikinci zaman dilimi için T2 ve üçüncü zaman dilimi için T3 olarak adlandırılmıştır. Böylece veri seti analiz için hazır hale getirilmiştir.

İstatistiksel Analizler

Veri analizinin ikinci aşamasında, tez kapsamında yer alan yedi araştırma sorusunu test etmek amacıyla çeşitli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda betimsel istatistikler olarak katılımcı sayısı (n), ortalama (M), ortalamanın standart hatası (SE), %95 güven aralığı ($95\% CI$), medyan (Md), toplam (Σ), standart sapma (SD), varyans (s^2), ranj (R), minimum (Min) ve maksimum (Max) değerler hesaplanmış ve raporlanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda yapılan analizler aşağıda özetlenmiştir:

1. Birinci araştırma sorusu kapsamında, deney-1, deney-2A, deney-2B, deney-2C ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının üç farklı zaman dilimindeki ölçümleri, her bir zaman noktasında $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyiyle Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır.
2. İkinci araştırma sorusu kapsamında, deney-1, deney-2A, deney-2B ve deney-2C gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının zaman içerisindeki değişimini incelemek amacıyla, üç zaman noktasındaki puanların kendi içindeki değişimleri $\alpha = .05$ düzeyinde Friedman ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Anlamlı fark saptanan gruplarda farkın hangi zaman dilimleri arasında oluştuğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretili Sıralar testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Tip I hata oranını kontrol altına almak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanarak α değeri, toplam Wilcoxon testi sayısına bölünerek yeniden belirlenmiştir (Pallant, 2020).
3. Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, deney-2A, deney-2B ve deney-2C gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının üç farklı zaman dilimindeki ölçümleri, her bir zaman noktasında $\alpha = .05$ düzeyinde Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır.
4. Dördüncü araştırma sorusu kapsamında ise, deney-2A, deney-2B ve deney-2C gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının üç

farklı zaman dilimindeki ölçümleri, her bir zaman dilimi için $\alpha = .05$ düzeyinde Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bulgular

Bu bölümde, önce betimsel bulgular paylaşılmış, sonrasında araştırmmanın dört alt problemine ilişkin elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Gruplara Göre Akademik Benlik Algısı Betimsel İstatistikleri

Bu bölümde, Deney-1, Deney-2A, Deney-2B, Deney-2C (D1, D 2A, D 2B, D 2C) ve Kontrol (K) gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algısı toplam puanlarının üç farklı zamandaki (*T1, T2, T3*) betimsel istatistikleri verilmiştir. Katılımcı sayısı (*n*), medyan (*Md*), ortalama (*M*), standart sapma (*SS*), minimum (*min*), maksimum (*max*) ve ranj değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Farklı Gruplara Göre Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

T	Grup	n	Md	M	SS	Min	Max	Ranj
T1	D 1	20	358	346	37.7	273	395	122
	D 2A	18	356	361	34.1	292	422	130
	D 2B	18	353	354	43.3	277	422	145
	D 2C	20	364	362	41.5	279	440	161
	K	12	333	338	51.4	242	399	157
T2	D 1	20	327	321	45.4	241	388	147
	D 2A	18	348	328	50.8	235	417	182
	D 2B	18	353	349	46.8	264	435	171
	D 2C	20	323	325	48.1	254	427	173
	K	12	369	348	61.7	203	406	203
T3	D 1	20	290	301	56.8	202	422	220
	D 2A	18	348	328	49.9	235	403	168
	D 2B	18	345	346	52.6	257	441	184
	D 2C	20	332	332	48.4	250	414	164
	K	12	368	351	61.7	201	407	206

Tablo 6 incelendiğinde, gruplar genelinde akademik benlik algısı puanlarının zaman içinde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın grup türüne göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Birinci ölçümde (T_1), en yüksek ortalama akademik benlik algısı puanı Deney-2C grubunda gözlenmiştir ($M = 362$). Bunu sırasıyla Deney-2A ($M = 361$), Deney-2B ($M = 354$) ve Deney-1 ($M = 346$) grupları takip etmektedir. Kontrol grubunun ortalaması ise ($M = 338$) deney gruplarına göre görece daha düşüktür. Kontrol grubu geniş bir puan dağılımına ($Ranj = 157$) sahip olmakla bu grubun en düşük puanı ($Minimum = 242$) diğer gruplara göre oldukça düşüktür. Deney-2C grubu en yüksek puanı ($Maximum = 440$) diğer gruplara göre oldukça yüksektir.

İkinci ölçümde Kontrol grubu hariç tüm gruplarda ortalamalarda hafif bir düşüş gözlenmektedir. Özellikle Deney-1 grubunda bu azalma belirgindir ve ikinci ölçümde en düşük ortalama bu gruba aittir ($M = 321$). Deney-2B ($M = 349$) ve Kontrol ($M = 348$) grupları bu ölçümde en yüksek ortalamalara sahiptir. Bu durum Deney-2B grubunun ilk ölçüme kıyasla ortalama puanını koruyabildiğini göstermektedir. Öte yandan Kontrol grubunda standart sapma ($SS = 61.7$) ve ranj ($Ranj = 203$) değerlerinin yüksek olması, bu gruptaki öğrencilerin ikinci ölçümdeki akademik benlik algısı düzeylerinin daha heterojen olduğunu göstermektedir.

Üçüncü ölçümde tüm gruplarda akademik benlik algısı puanlarında genel bir azalma eğilimi gözlenmektedir. Deney-1 grubunda bu azalma dikkat çekicidir ($M = 301$), bu değer aynı grubun ilk ölçümündeki ortalamadan 45 puan daha düşüktür. En yüksek ortalama puan ise yine Kontrol grubuna aittir ($M = 351$). Deney-2B grubunda ise önceki ölçümlere benzer şekilde ($M = 346$) görece sabit bir seyir söz konusudur. Kontrol grubunun standart sapma ($SS = 61.7$) ve ranj ($Ranj = 206$) değerlerinin tekrar yüksek olması, bu grupta bireysel farklılıkların devam ettiğini göstermektedir.

Gruplar bazında değerlendirildiğinde, Deney-1 grubu üç ölçüm boyunca istikrarlı bir düşüş eğilimi göstermiştir ($M = 346 \rightarrow 321 \rightarrow 301$). Bu durum bir kez özel yetenek gruplamasının öğrencilerin akademik benlik algısını zaman içinde düşürdüğüne işaret edebilir. Deney-2B grubu ölçümler boyunca oldukça stabil ortalama değerler sergilemiştir ($M = 354 \rightarrow 349 \rightarrow 346$). Bu durum, ikinci kez özel yetenek gruplaması sonucunda orta başarı seviye grubuna atanan öğrencilerde bu uygulamanın öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde etkisinin olmayabileceğini göstermektedir. Deney-2A ($M = 361 \rightarrow 328 \rightarrow 328$) ve Deney-2C ($M = 362 \rightarrow 325 \rightarrow 332$) gruplarında ise ilk ölçümden ikinci ölçüme ortalama puanlar önemli bir düşüş göstermiştir. Üçüncü ölçümde ise ikinci ölçüme benzer ortalamalar elde edilmiştir. Bu durum, ikinci kez özel yetenek gruplaması sonucunda düşük ve yüksek başarı gruplarına atanan öğrencilerde bu uygulamanın öğrencilerin akademik benlik algısını üzerinde olumsuz etkisi olabileceğini göstermektedir. Kontrol grubunda

ölçümler boyunca artan akademik benlik algısı puanları gözlenmiştir ($M = 338 \rightarrow 348 \rightarrow 351$). Bu artış gruplama yapılmayan özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının zamanla yükseldiğini ve gruplama yapılmamasının akademik benlik algısını olumlu etkileyebileceğini göstermektedir.

Cinsiyete Göre Akademik Benlik Algısı Betimsel İstatistikleri

Bu bölümde, erkek ve kız öğrencilerin akademik benlik algısı toplam puanlarının üç farklı zamandaki ($T1$, $T2$, $T3$) betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

T	Cinsiyet	n	Md	M	SS	Min.	Max.	Ranj
T1	Erkek	41	357	357	43.5	273	440	167
	Kız	47	360	350	39.1	242	422	180
T2	Erkek	41	332	332	46.9	235	406	171
	Kız	47	341	334	53.1	203	435	232
T3	Erkek	41	321	326	52.3	235	407	172
	Kız	47	347	332	57.9	201	441	240

Tablo 7 incelendiğinde, birinci ölçümde erkek öğrencilerin ortalama akademik benlik algısı puanı ($M = 357$), kız öğrencilerin ortalamasından ($M = 350$) daha yüksek görünmektedir. Buna ek olarak erkek grubunun en düşük ($Minimum = 273$) ve en yüksek puanı ($Maximum = 440$) puanları kız grubuna ($Minimum = 242$, $Maximum = 422$) göre daha yüksektir. Kız grubunda ise puan dağılımı daha geniştir ($Ranj = 180$). Bu da kız öğrenciler arasında akademik benlik algısının daha değişken olduğunu göstermektedir.

İkinci ölçümde erkek öğrencilerin ortalama puanı ($M = 332$), kız öğrencilerin ortalamasından ($M = 334$) daha düşük olmakla birlikte bu ölçümde ortalamalar birbirine oldukça yakındır. Kız öğrencilerin puan dağılımı ($Ranj = 232$) erkek öğrencilere ($Ranj = 171$) göre daha geniştir. Buna ek olarak kız öğrencilerin standart sapma ($SS = 53.1$) değerleri de erkek öğrencilerininkine ($SS = 46.9$) göre daha yüksektir. Bu durum kız öğrenciler arasında akademik benlik algısındaki bireysel farklılıkların ikinci ölçümde belirginleştiğini göstermektedir.

Üçüncü ölçümde kız öğrencilerin ortalama puanı ($M = 332$), erkek öğrencilerin puanından ($M = 326$) daha yüksektir. Ayrıca kız grubunun en yüksek puanı ($Maximum =$

441) üçüncü ölçümde oldukça yüksek olmakla birlikte bu değer erkek grubunun en yüksek puanından 34 puan daha fazladır. Ranj değerleri üçüncü ölçümde de kızlarda daha geniştir ($Ranj = 240$). Bu durum ikinci ölçümü desteklemektedir. Erkek öğrencilerde en düşük puan ($Minimum = 235$), kız öğrencilere ($Minimum = 201$) göre daha yüksektir. Bu da kız öğrenciler arasında akademik benlik algısı düzeyinin hem çok yüksek hem de çok düşük olabildiğini göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde, kız öğrencilerin akademik benlik algısı puanları birinci ölçümde erkeklerden daha düşük iken ikinci ölçümde erkeklerle benzer düzeye gelmiş ve üçüncü ölçümde ise erkek öğrencileri geçmiş görünmektedir. Bununla birlikte her üç ölçümde de kız grubunda standart sapma ve ranj değerlerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olması, bu grupta bireysel farklılıkların daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, cinsiyetin akademik benlik algısı üzerinde zaman içerisinde değişebilen bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Her iki cinsiyette de akademik benlik algısı puanlarında zamanla azalma eğilimi gözlenmektedir. Özellikle erkek öğrencilerdeki düşüş daha belirgindir ($M = 357 \rightarrow 332 \rightarrow 326$) olmakla birlikte kız öğrencilerde de benzer bir düşüş izlenmektedir ($M = 350 \rightarrow 334 \rightarrow 332$).

Gruplar ve Cinsiyet Etkileşimlerine Göre Akademik Benlik Algısı Betimsel İstatistikleri

Bu bölümde, Deney-1, Deney-2A, Deney-2B, Deney-2C ve Kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik algısı toplam puanlarının ($T1, T2, T3$) cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Gruplar ve Cinsiyet Etkileşimlerine Göre Akademik Benlik Algısı Betimsel İstatistikleri

T	Grup	Cinsiyet	n	Md	M	SS	Min.	Max.	Ranj
T1	D 1	Erkek	11	351	341	41.1	273	394	121
		Kız	9	362	353	34.2	290	395	105
D 2A		Erkek	8	349	350	25.8	314	399	85
		Kız	10	369	370	38.5	292	422	130
D 2B		Erkek	8	389	369	53.4	277	422	145
		Kız	10	333	342	31.0	290	385	95
D 2C		Erkek	10	366	373	47.5	279	440	161

		Kız	10	355	351	33.4	289	397	108
	K	Erkek	4	363	354	48.1	295	395	100
		Kız	8	329	329	54.2	242	399	157
T2	D 1	Erkek	11	325	320	45.8	246	388	142
		Kız	9	328	323	47.5	241	386	145
	D 2A	Erkek	8	296	302	54.4	235	403	168
		Kız	10	357	350	37.8	280	417	137
	D 2B	Erkek	8	360	357	29.1	310	394	84
		Kız	10	344	342	58.1	264	435	171
	D 2C	Erkek	10	324	332	39.5	257	404	147
		Kız	10	310	319	56.9	254	427	173
	K	Erkek	4	391	381	31.5	335	406	71
		Kız	8	345	332	68.2	203	399	196
T3	D 1	Erkek	11	286	290	45.6	239	388	149
		Kız	9	306	313	68.6	202	422	220
	D 2A	Erkek	8	294	301	55.0	235	403	168
		Kız	10	358	349	35.2	280	400	120
	D 2B	Erkek	8	360	358	32.4	313	403	90
		Kız	10	330	337	64.7	257	441	184
	D 2C	Erkek	10	335	339	42.1	257	404	147
		Kız	10	316	324	55.3	250	414	164
	K	Erkek	4	391	381	32.0	334	407	73
		Kız	8	356	336	69.1	201	398	197

Birinci ölçümde Deney-2C grubunda erkek öğrenciler ($M = 373$), kız öğrencilerden ($M = 351$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Benzer şekilde Deney-2B grubunda da erkeklerin ortalaması ($M = 369$), kızlarınkinden ($M = 342$) yüksektir. Diğer taraftan Deney-2A grubunda kız öğrenciler ($M = 370$) erkeklerden ($M = 350$) daha yüksek bir ortalama sergilemiştir. Kontrol grubunda da erkeklerin ortalaması ($M = 354$), kızların ortalamasından ($M = 329$) yüksektir. Deney-1 grubunda ise kız öğrenciler ($M = 353$) erkek öğrencilerden ($M = 341$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu ölçümde Deney-2C erkek grubu hem en yüksek ortalamaya hem de en yüksek puana ($Maximum = 440$) sahiptir.

İkinci ölçümde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Deney-2C grubunda erkek öğrencilerin ortalaması ($M = 332$), kız öğrencilerden ($M = 319$) yüksektir. Deney-2B grubunda da erkekler ($M = 357$), kızlardan ($M = 342$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak Deney-2A grubunda bu kez kız öğrenciler erkekleri belirgin şekilde geçmiştir ($M = 350 > 302$). Kontrol grubunda erkek öğrenciler ($M = 381$), üçüncü ölçümde de yüksek ortalamalarını korumuştur. Kız öğrenciler ise ($M = 332$) daha düşük düzeyde kalmıştır. Deney-1 grubunda erkek ($M = 320$) ve kız ($M = 323$) öğrenciler benzer ortalamalara sahiptir. Bu ölçümde özellikle Deney-2A grubunda cinsiyetler arası fark dikkat çekicidir. Kızların ortalaması ($M = 350$) erkeklerden ($M = 302$) 48 puan daha yüksektir. Ayrıca kontrol grubundaki kız öğrencilerin standart sapma ($SS = 68.2$) ve ranj ($Ranj = 196$) değerleri erkeklere göre oldukça yüksektir. Bu da grubun içinde bireysel farklılıkların fazla olduğunu göstermektedir.

Üçüncü ölçümde Deney-2B grubunda erkek öğrenciler ($M = 358$), kız öğrencilerden ($M = 337$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Deney-2C grubunda da erkek öğrencilerin ortalaması ($M = 339$), kızlardan ($M = 324$) daha yüksektir. Deney-2A grubunda kızlar erkekleri ikinci ölçümdeki gibi belirgin bir şekilde geçmiştir ($M = 349 > 301$). Deney-1 grubunda ise kız öğrenciler ($M = 313$) erkeklerin ($M = 290$) üzerinde yer almaktadır. Kontrol grubunda erkekler yine en yüksek ortalamaya sahiptir ($M = 381$). Kız öğrenciler ise ($M = 336$) daha düşük bir ortalama elde etmişlerdir. Yine bu ölçümde de Kontrol grubundaki kız öğrencilerin standart sapma ($SS = 69.1$) ve ranj ($Ranj = 197$) değerleri dikkat çekici derecede yüksektir. Bu değer, bu gruptaki kız öğrencilerin akademik benlik algısı düzeylerinin oldukça heterojen olduğunu göstermektedir.

Gruplar cinsiyet düzeyinde incelendiğinde, genel olarak deney gruplarında hem kız hem de erkek öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarında zamanla azalma eğilimi gözlenmektedir. Erkek öğrencilerde Deney-1 grubu örneğinde ortalama puanlar $M = 341 \rightarrow 320 \rightarrow 290$ şeklinde düşmüştür. Benzer şekilde kız öğrencilerde de düşüş eğilimi belirgindir: $M = 353 \rightarrow 323 \rightarrow 313$. Bu durum bir kez özel yetenek gruplama uygulamasının her iki cinsiyet üzerinde de sınırlı olumlu etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Deney-2A grubu kız ve erkek öğrencilerin puanlarında ise önce belirgin düşüş, sonra ise bir durağanlaşma söz konusudur ($M_{kız} = 370 \rightarrow 350 \rightarrow 349$; $M_{erkek} = 350 \rightarrow 302 \rightarrow 301$). Deney-2B grubunda erkeklerin puanları hafif bir düşüş yaşadıktan sonra, stabil kalmıştır ($M = 369 \rightarrow 357 \rightarrow 358$). Bu da ikinci kez özel yetenek gruplaması ile orta başarı düzeyine atanan erkek öğrencilerin benlik algısının zamanla belirgin bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Benzer durum kızlar için de geçerlidir ($M = 342 \rightarrow 342 \rightarrow 337$). Deney-2C grubunda her iki cinsiyette de önce benzer bir düşüş eğilimi, sonra çok hafif bir yükseliş mevcuttur ($M_{kız} = 373 \rightarrow 332 \rightarrow 339$; $M_{erkek} = 351 \rightarrow 319 \rightarrow 324$). Kontrol grubunda ise erkek

öğrencilerdeki ortalamalar ikinci ölçümde yükselmiş ve üçüncü ölçümde stabil hale gelmiştir ($M = 354 \rightarrow 381 \rightarrow 381$). Kız öğrencilerde ise birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru çok hafif bir artış gözlenmektedir ($M = 329 \rightarrow 332 \rightarrow 336$).

Bu bulgular, gruplar ve cinsiyet etkileşimlerine göre akademik benlik algısında zamanla farklılaşan belirli örüntüler olduğunu göstermektedir. Genel olarak tüm gruplarda, kız ve erkek öğrencilerin benlik algısı puanlarının benzer eğilimlere sahip olduğu görülmektedir. Ancak deney-2B ve kontrol gruplarında bu genel örüntüden sapmalar tespit edilmiştir. Deney-2B grubunda kız ve erkek öğrencilerin puanları ölçümler arasında farklı yönelimler sergilemektedir; erkek öğrencilerde puanlar nispeten hafif bir düşüşten sonra sabit kalırken kız öğrencilerde sadece ikinci ölçümlerde hafif bir düşüş gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin puanlarının önce yükselerek sonra sabit kaldığı, kız öğrencilerin puanlarının ise zamanla çok hafif düzeyde arttığı dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu iki grupta cinsiyetler arasında benlik algısı yönelimi bakımından ayrışma olduğunu göstermektedir.

Özel Yetenek Gruplaması Olan ve Olmayan Üstün Yeteneklilerin Akademik Benlik Algısı Karşılaştırması

Bu bölümde, “Özel yetenek gruplaması yapılmayan okullarda öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zaman diliminde ölçülen akademik benlik algıları, gruplama yapılan okullardaki üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek midir?” şeklindeki birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Bu kapsamda, Deney-1 grubu bir kez özel yetenek gruplamasına sahip öğrencileri, Deney-2A, Deney-2B ve Deney-2C grupları ise iki kez özel yetenek gruplamasına sahip öğrencileri temsil etmektedir. Kontrol grubu ise özel yetenek gruplaması yapılmayan okullarda öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Beş farklı gruba ait akademik benlik algısı puanlarının üç zaman dilimindeki sıra ortalamaları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Özel Yetenek Gruplaması Olmayan ve Olan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

T	Grup	n	Sıra Ortalaması
T1	Deney-1	20	40.23
	Deney-2A	18	48.25
	Deney-2B	18	44.53
	Deney-2C	20	49.08
	Kontrol	12	38.33
	Toplam	88	
T2	Deney-1	20	38.05
	Deney-2A	18	42.47
	Deney-2B	18	52.11
	Deney-2C	20	39.38
	Kontrol	12	55.42
	Toplam	88	
T3	Deney-1	20	31.13
	Deney-2A	18	43.92
	Deney-2B	18	51.28
	Deney-2C	20	45.05
	Kontrol	12	56.58
	Toplam	88	

Tablo 9 incelendiğinde, birinci ölçümde (T1) Deney-2C (*Sıra Ort.* = 49.08) ve Deney-2A (*Sıra Ort.* = 48.25) gruplarının sıra ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, Kontrol grubunun ise en düşük sırada yer aldığı (*Sıra Ort.* = 38.33) görülmektedir. Bu durum başlangıç aşamasında, özel yetenek gruplaması yapılan öğrencilerin akademik benlik algısının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

İkinci ölçümde (T2) sıra ortalaması en yüksek olan grup Kontrol grubudur (*Sıra Ort.* = 55.42). Bu grubu Deney-2B (*Sıra Ort.* = 52.11) ve Deney-2A (*Sıra Ort.* = 42.47) takip etmektedir. Deney-1 (*Sıra Ort.* = 38.05) ve Deney-2C (*Sıra Ort.* = 39.38) gruplarının sıra ortalamaları ise daha düşüktür. Bu dağılım, özel yetenek gruplaması yapılmayan

öğrencilerin zamanla daha yüksek benlik algısına sahip olmaya başladığını düşündürmektedir.

Üçüncü ölçümde (T3) ise Kontrol grubu (*Sıra Ort.* = 56.58) yine en yüksek ortalamaya sahip grup olarak öne çıkmaktadır. Deney-2B (*Sıra Ort.* = 51.28) ve Deney-2C (*Sıra Ort.* = 45.05) bu grubu takip etmektedir. Deney-1 grubunun sıra ortalamasının düşmesi dikkat çekicidir (*Sıra Ort.* = 31.13). Bu bulgular, zaman geçtikçe özel yetenek gruplamasına tabi olmayan öğrencilerin akademik benlik algısı düzeylerinde artış görülürken, gruplama yapılan öğrencilerde (özellikle bir kez gruplama yapılanlarda) belirgin bir düşüş yaşandığını göstermektedir.

Beş farklı gruba ait akademik benlik algısı puanlarının üç zaman dilimindeki sıra ortalamalarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Özel Yetenek Gruplaması Olmayan ve Olan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi)

T	H	sd*	p
T1	2.289	4	.683
T2	5.983	4	.200
T3	9.454	4	.051

* serbestlik derecesi

Tablo 10'da sunulan Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, T1 ölçümünde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($H = 2.289$, $p = .683$). İkinci ölçümde ($H = 5.983$, $p = .200$) yine anlamlı bir fark görülmemektedir. Üçüncü ölçümde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da anlamlılığa çok yakın bir sonuç elde edilmiştir ($H = 9.454$, $p = .051$). Bu değer, ilerleyen zamanlarda başka bir ölçüm daha alınma durumunda anlamlılık düzeyine ulaşabilecek bir farklılaşma eğilimine işaret etmektedir.

Bu bulgular, özel yetenek gruplaması yapılmayan öğrencilerin akademik benlik algısı düzeylerinde zamanla istikrarlı bir artış olduğunu ve bu artışın üçüncü ölçümde belirginleştiğini göstermektedir. Diğer taraftan özellikle Deney-1 grubunda gözlenen düşüş, bir kez gruplamanın öğrencilerin benlik algısını olumsuz etkileyebileceğine dair önemli bir işarettir. Sonuçlar BBKGE bağlamında değerlendirildiğinde, grup yapılarının ve sınıf içi sosyal karşılaştırmaların öğrencilerin benlik algıları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

BBKGE Teorisi Bağlamında Asimilasyon ve Kontrast Etkileri

Bu bölümde, “Özel yetenek gruplaması yapılan üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zamanda ölçülen akademik benlik algıları, BBKGE (Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi) teorisinde öngörülen asimilasyon (yansıyan ihtişam) ve kontrast etkilerinin ortaya çıkmasına yol açmakta mıdır?” şeklindeki ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda, özel yetenek gruplamasına tabi tutulan Deney-1, Deney-2A, Deney-2B ve Deney-2C gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının üç farklı ölçüm zamanına göre değişimi incelenmiştir. Öncelikle, her grup için üç ölçüm zamanına ait sıra ortalamaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Üç Ölçüm Zamanındaki Sıra Ortalamaları

Grup	T1	T2	T3	N
Deney-1	2.65	1.88	1.48	20
Deney-2A	2.50	1.72	1.78	18
Deney-2B	2.17	1.94	1.89	18
Deney-2C	2.55	1.48	1.98	20

Tablo 11 incelendiğinde, özellikle Deney-1, Deney-2A ve Deney-2C gruplarında T1 ölçümünden sonra akademik benlik algısında düşüş eğilimi dikkat çekmektedir. Bu düşüş özellikle T2 ölçümünde belirginleşmekte, bazı gruplarda T3 puanlarında hafif toparlanmalar gözlenmektedir. Deney-2B grubunda ise sıra ortalamalarının oldukça dengeli olduğu ve zamanla fazla bir değişim göstermediği görülmektedir. Bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Friedman ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 12

Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	n	χ^2	sd*	p
Deney1	20	14.831	2	.001
Deney-2A	18	7.871	2	.020
Deney-2B	18	.848	2	.654
Deney-2C	20	12.347	2	.002

* serbestlik derecesi

Tablo 12’de görüldüğü üzere, Deney-1 ($p = .001$), Deney-2A ($p = .020$) ve Deney-2C ($p = .002$) gruplarında zaman içinde akademik benlik algısı puanlarının anlamlı biçimde değiştiği tespit edilmiştir. Buna karşın, Deney-2B grubunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p = .654$). Bu sonuçlar, bazı gruplarda özel yetenek gruplamasının öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde anlamlı etkiler yaratmış olabileceğini düşündürmektedir. Zaman içindeki bu anlamlı farklılıkların hangi ölçüm çiftleri arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesine göre anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05/3 \approx .017$ olarak alınmıştır (Pallant, 2020). Sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Anlamlı Fark Gözlenen Gruplara Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (Bonferroni düzeltmesine göre anlamlılık düzeyi: $\alpha = 0.05/3 \approx 0.017$)

Grup	Karşılaştırma	Z	p	Anlamlılık Durumu ($\alpha = .017$)
Deney-1	T2 - T1	-2.912	.004	Anlamlı
	T3 - T1	-3.472	.001	Anlamlı
	T3 - T2	-2.107	.035	Anlamlı Değil
Deney-2A	T2 - T1	-2.462	.014	Anlamlı
	T3 - T1	-2.507	.012	Anlamlı
	T3 - T2	-.491	.624	Anlamlı Değil
Deney-2C	T2 - T1	-2.427	.015	Anlamlı
	T3 - T1	-2.110	.035	Anlamlı Değil
	T3 - T2	-2.103	.035	Anlamlı Değil

Wilcoxon sonuçları incelendiğinde, Deney-1 grubunda T1 ölçümünün diğer iki zaman diliminden de anlamlı şekilde farklılaştığı ve akademik benlik algısının zaman ilerledikçe düştüğü görülmektedir. Bu durum, bir kez özel yetenek gruplamasına tabi tutulan öğrencilerin akademik benlik algılarında zamanla anlamlı azalmalar yaşadığını göstermektedir. Deney-2A grubunda da benzer şekilde T1 ile T2 ve T3 arasında anlamlı düşüşler gözlenmiştir. Bu bulgular, BBKGE teorisinin kontrast etkisine işaret etmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin daha yetkin akranlarla aynı ortamda bulunmaları, kendilerini daha düşük algılamalarına neden olmuş olabilir. Deney-2C grubunda ise yalnızca T1 ile T2 arasında anlamlı bir düşüş görülmektedir. T3 puanları kısmen yükselmiş ancak anlamlılığa ulaşmamıştır. Bu sonuç öğrencilerin zamanla uyum sağlamaya başlamış olabileceğini

düşündürmektedir. Deney-2B grubunda ise Friedman analizinde anlamlı bir değişim bulunmaması, BBKGE bağlamında “yansıyan ihtişam” (asimilasyon) etkisinin daha baskın olabileceğini ya da bu grup için gruplamanın akademik benlik algısına nötr bir etkide bulunduğunu düşündürebilir.

Özel Yetenek Gruplama Sınıflarına Göre Akademik Benlik Algısı Karşılaştırması

Bu bölümde, “İkinci kez özel yetenek gruplaması yapılan üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zaman diliminde ölçülen akademik benlik algıları, atandıkları yetenek sınıflarına göre (A, B, C) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda, ikinci kez özel yetenek gruplamasına tabi tutulan Deney-2A (düşük seviye), Deney-2B (orta seviye) ve Deney-2C (yüksek seviye) gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algısı puanları üç ölçüm zamanına göre incelenmiştir. Öncelikle her bir ölçüm zamanı için gruplara ait sıra ortalamaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Özel Yetenek Gruplama Sınıflarına Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

T	Grup	N	Sıra Ortalaması
T1	Deney-2A	18	29.00
	Deney-2B	18	26.50
	Deney-2C	20	29.85
	Toplam	56	
T2	Deney-2A	18	27.03
	Deney-2B	18	33.81
	Deney-2C	20	25.05
	Toplam	56	
T3	Deney-2A	18	26.61
	Deney-2B	18	31.58
	Deney-2C	20	27.43
	Toplam	56	

Tablo 14 incelendiğinde, her üç ölçüm zamanında da gruplar arasında dikkat çekici farklılıklar bulunmamaktadır. T1 ölçümünde grupların sıra ortalamaları oldukça benzerdir. T2 ölçümünde Deney-2B grubunun diğer gruplara kıyasla daha yüksek bir sıra ortalamasına

sahip olduğu, Deney-2C grubunun ise en düşük sırada yer aldığı gözlenmektedir. T3 ölçümünde yine Deney-2B grubunun sıra ortalaması diğer gruplardan daha yüksek olmakla birlikte, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Özel Yetenek Gruplama Sınıflarına Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi)

Ölçüm Zamanı	H	sd*	P
T1	.425	2	.809
T2	2.947	2	.229
T3	.972	2	.615

* serbestlik derecesi

Tablo 15 incelendiğinde, üç ölçüm zamanının hiçbirinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu bulgular, öğrencilerin atandığı gruplama sınıfına (düşük, orta, yüksek seviye) göre akademik benlik algısı puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, ikinci kez gruplama uygulaması kapsamında hangi başarı düzeyine atanmış olursa olsun öğrencilerin akademik benlik algıları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum, BBKGE teorisi kapsamında beklenen kontrast ya da asimilasyon etkilerinin bu gruplama yapısında anlamlı düzeyde ortaya çıkmadığını düşündürülebilir. Öğrenciler, seviyeye göre oluşturulan sınıflarda bulunmalarına rağmen bu sınıf farklılıklarının akademik benlik algısına belirgin bir etkisi olmamıştır.

İkinci Kez Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerde Cinsiyete Göre Akademik Benlik Algısı Karşılaştırması

Bu bölümde, "İkinci kez özel yetenek gruplaması yapılan üstün yetenekli öğrencilerin üç farklı zamanda ölçülen akademik benlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda Deney-2A, Deney-2B ve Deney-2C gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik algısı toplam puanları, her bir ölçüm zamanı (T1, T2, T3) için karşılaştırılmıştır. Elde edilen sıra ortalamaları ve sıralar toplamı Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

İkinci Kez Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

T	Grup	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
T1	Deney-2A	Erkek	8	7.31	58.50
		Kız	10	11.25	112.50
	Deney-2B	Erkek	8	11.63	93.00
		Kız	10	7.80	78.00
	Deney-2C	Erkek	10	11.90	119.00
		Kız	10	9.10	91.00
T2	Deney-2A	Erkek	8	6.44	51.50
		Kız	10	11.95	119.50
	Deney-2B	Erkek	8	10.50	84.00
		Kız	10	8.70	87.00
	Deney-2C	Erkek	10	11.50	115.00
		Kız	10	9.50	95.00
T3	Deney-2A	Erkek	8	6.81	54.50
		Kız	10	11.65	116.50
	Deney-2B	Erkek	8	10.81	86.50
		Kız	10	8.45	84.50
	Deney-2C	Erkek	10	11.30	113.00
		Kız	10	9.70	97.00

Tablo 16 incelendiğinde, özellikle Deney-2A grubunda kız öğrencilerin her üç ölçüm zamanında da erkek öğrencilere göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir (örneğin T1: kız = 11.25, erkek = 7.31). Diğer taraftan Deney-2B ve Deney-2C gruplarında da kız öğrencilerin sıra ortalamaları, erkek öğrencilere göre tüm zaman noktalarında daha düşük kalmıştır. Deney-2B ilk ölçümde erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının kız öğrencilere göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu (T1: erkek = 11.63, kız = 7.80) gözlemlenmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

İkinci Kez Özel Yetenek Gruplaması Yapılan Öğrencilerde Cinsiyete Göre Akademik Benlik Algısı Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi)

Grup	T	U	W	Z	p
Deney-2A	T1	22.500	58.500	-1.557	.120
	T2	15.500	51.500	-2.178	.029
	T3	18.500	54.500	-1.912	.056
Deney-2B	T1	23.000	78.000	-1.511	.131
	T2	32.000	87.000	-.711	.477
	T3	29.500	84.500	-.933	.351
Deney-2C	T1	36.000	91.000	-1.059	.290
	T2	40.000	95.000	-.756	.450
	T3	42.000	97.000	-.605	.545

Tablo 17'de sunulan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, cinsiyetler arası karşılaştırmalarda yalnızca Deney-2A grubunun ikinci ölçümünde (T2) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 15.500$, $Z = -2.178$, $p = .029$). Bu bulgu, Deney-2A grubunda kız öğrencilerin bu ölçüm zamanında erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Diğer tüm karşılaştırmalarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, ikinci defa özel yetenek gruplaması yapılan öğrencilerde akademik benlik algısının genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Yorumlar ve Tartışma

Bu çalışmada, BBKGE hipotezini Türkiye'de üstün yetenekli ergenler arasında özel yetenek gruplaması bağlamında test etmek amaçlanmıştır. Bu bölümde, çalışma kapsamında yanıtlanan araştırma sorularından elde edilen bulguların BBKGE'nin öngördüğü zıtlık ve asimilasyon etkilerini desteklediği noktalar ile hipotezi kısmen zayıflatan tarafları ele alınmıştır. Bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçların alanyazındaki çalışmalarla benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Hipoteze göre, başarısı yüksek eğitim ortamlarındaki öğrenciler, kendilerini akranlarına göre daha az başarılı olarak algıladıklarında Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi'ni yaşarlar; akademik benlik algı düzeylerinde azalma gözlemlenir. Yaptığımız çalışmada bu

varsayımı sınamak üzere, üstün yetenekli okulları olarak kabul edilen fen liselerine öğrencilerin yerleştirilmesini birinci grupta, bu liselerde Oxford Yerleştirme Testi'yle ayrılan A-B-C alt sınıflarına yerleştirme ise ikinci grupta olarak tanımlanmıştır. Üstün yetenek tanısına sahip olup fen lisesine devam etmeyen (heterojen liselere giden) öğrenciler de kontrol grubunu oluşturmuştur. Böylece, üstün yetenekli öğrencilerin başarı seviyesi farklı “gözetlerde” (fen lisesi, alt-gruplara ayrılmış sınıfları olan fen lisesi ve heterojen lise) akademik benlik algıları karşılaştırılarak, BBKGE'nin Türkiye bağlamında geçerli olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel yetenek gruplaması yapılmış deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin akademik benlik algılarında fen lisesi gruplamasından hemen sonra bir yükseliş, zaman içinde de bir düşüş beklenmektedir. Fakat deney-2 grubundaki öğrenciler ikinci kez gruplandırıldığı için en düşük yetenek seviyesini temsil eden 2A sınıfının akademik benlik algılarında en keskin düşüşün gözleneceği, 2B ve 2C gruplarında ise önce asimilasyon etkisinin zıtlık etkisini dengelemesinden dolayı düşüşün daha ılımlı başlayıp, sonra daha keskinleşeceği öngörülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise bir asimilasyon etkisi yaşamayacakları için dönem başında deney gruplarına kıyasla daha düşük bir akademik benlik algısıyla başlayıp, sonrasında buldukları ortamda “büyük balık” hissetmeye başlayacakları için akademik benlik algılarında bir yükseliş gözlemleneceği, yani BBKGE hipotezini tersinden destekleyecekleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin bulunduğu okullar dikkate alındığında deney-1 grubunun bulunduğu fen lisesi Ankara'da bulunan okullar arasında taban puan üstünlüğüne göre 1.09 yüzdellik dilimiyle 6. sırada yer alırken, deney-2 grubunun bulunduğu fen lisesi 0.27'lik dilimiyle 2. sırada yer almaktadır. Bu fark, ortalama 2 doğru cevaba karşılık geldiği için kayda değer bir farklılık teşkil etmemektedir. Her iki okulun öğrencilerinin de çevrelerinden (arkadaş, aile, öğretmenler, sosyal medya vb.) gelen bildirimlerle “seçkin” bir okula yerleştikleri algısıyla yansıyan ihtişam duygusunu (asimilasyon etkisini) yaşamaları beklenmektedir. Bu nedenle, öğrenciler eğitime başlamadan yapılan ilk ölçümlerde akademik benlik algısı puanlarının deney-2 gruplarında deney-1 grubuyla benzer olması şaşırtıcı değildir. Yine aynı bakış açısıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin yerleştikleri 9. sınıfların bulunduğu okullar kendi eski ortaokullarının bulunduğu aynı kurum bünyesinde olduğu veya LGS puanlarıyla o okula yerleşmedikleri için asimilasyon etkisi yaşamadıklarından akademik benlik algılarının ilk ölçümde en düşük çıkması da BBKGE ile tutarlı bir sonuçtur. Ayrıca, Türkiye'de öğrenciler BİLSEM'e girmek için özel yetenek tanısını ilkökul 1., 2. ya da 3. sınıfta aldıkları için aradan geçen en az 6 yıl, kontrol grubu öğrencilerinde bu tanının ardından gelen yansıyan ihtişam duygusunu oldukça zayıflatmıştır. Tenisheva ve Alexandrov'ın (2013) yansıyan ihtişam duygusunun okulların prestijlerine (statülerine) göre sıralandığı tabakalı (stratified) eğitim

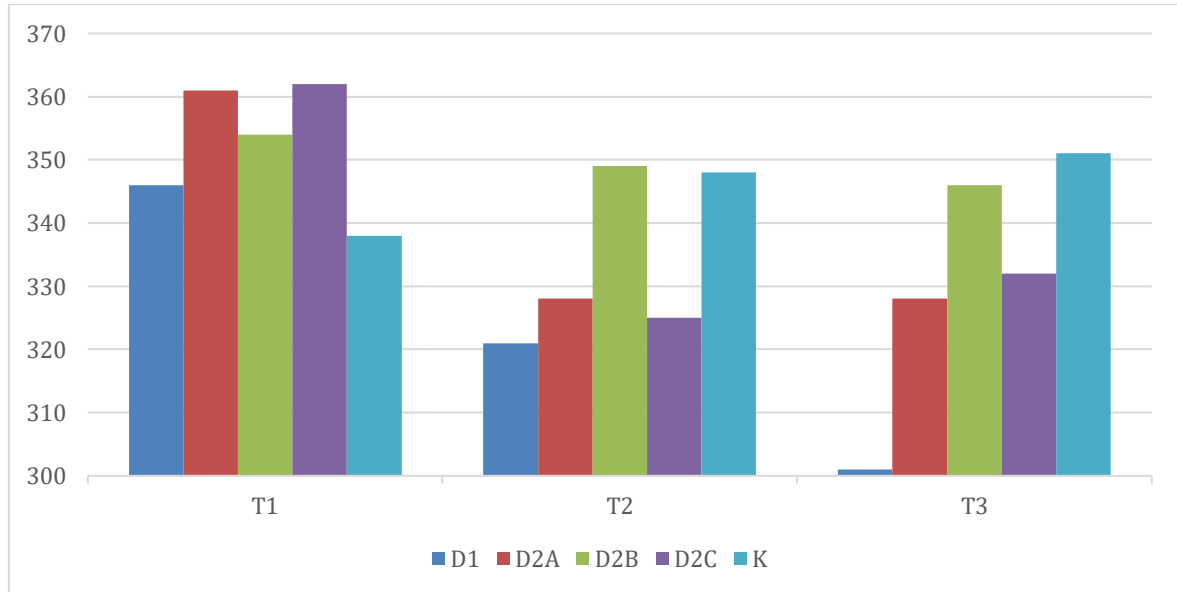
sistemlerinde daha güçlü olduğunu tespit ettikleri araştırmalarında okulun statüsünün öğrencilerin matematik benlik algısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin tabakalı olmayan okul sistemlerine sahip ülkelerde (İsveç ve Norveç) bulunmadığını bulgulamışlardır. Tabakalı eğitim sistemi bu araştırmada okul içi (aynı okuldaki yetenek gruplandırmaları vb.) ve okul dışı (Almanya'daki Gymnasium, Realschule, Hauptschule vb.) olarak iki farklı şekilde tanımlamaktadırlar. Tabakalı eğitim sistemi olmayan ülkelerde yüksek statülü okulları belirlerken de resmi bir okul hiyerarşisi olmadığı için objektif başarı kriteri olarak okulların TIMSS puanları yüksekliğini statü göstergesi olarak kullanmışlardır. Mevcut araştırma da Türkiye'deki tabakalı eğitim sistemi okullarından statüsü yüksek fen liseleri bağlamında yürütüldüğü için deney gruplarının ilk ölçümdeki akademik benlik algılarının yüksekliği bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Marsh ve diğerkleri (2000) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada da Hong Kong'daki 7997 lise öğrencisi dört yıl boyunca izlenmiş, BBKGE “okul-ortalaması başarı” ile “algılanan okul statüsü” göstergeleri aynı çok düzeyli modele dâhil ederek test edilmiştir. Öğrencilerin algılanan okul statüsü dört maddeden oluşan bir ölçeğe verdikleri yanıtlarla ölçülmüştür. Ölçeğin maddeleri incelendiğinde (“Okulumun iyi bir itibarı vardır.”, “Okulumun akademik standartları yüksektir; pek çok öğrenci buraya girmek ister.”, “Okulumun, resmî sınavlarda iyi sonuçlar aldığı genel olarak bilinmektedir.”, “Okulumun akademik düzeyi yüksektir; mezunlarımız çok rağbet görür.”), maddelerin okulun sınav başarı ortalamaları gibi nesnel başarı göstergelerinden ziyade toplumdaki itibar, seçicilik ve mezunların popülerliği gibi başarıya ilişkin daha öznel düşünceleri değerlendirdiği görülmektedir. Yansıyan ihtişamın ilk kez ayrı şekilde ölçüldüğü bu çalışmada akademik benlik algısıyla algılanan okul statüsünün anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak, deney gruplarının bulunduğu iki fen lisesinin LGS taban puan yüzdelik dilimleri arasındaki çok küçük yüzdelik farka rağmen öğrencilerin akademik benlik algıları arasında oluşan küçük farklılık da bu okulların toplumdaki az da olsa var olan statü farklılığıyla açıklanabilir.

Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II kullanılarak yapılan ikinci ölçümler, eğitim-öğretim yılının başladığı eylül ayından yaklaşık dört ay sonra, ocak ayında; üçüncü ölçümler ise bu tarihten beş ay sonra haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Deney-1 ve deney-2 gruplarında, ilk ölçümlerden sonra başlayan sosyal karşılaştırmaların etkisiyle kendilerini görece “küçük balık” olarak algıladıkları için ikinci ölçümlerde akademik benlik algı puanlarında görülen belirgin düşüş, kontrol grubundaki öğrencilerin tam tersi bir deneyimle kendilerini buldukları ortamda “büyük balık” olarak algılamaya başlamalarıyla akademik benlik algılarında yükselişle sonuçlanmıştır. İkinci ölçümlerde kontrol ve deney grupları arasında oluşan bu farklılıklar anlamlı değildir. Fakat üçüncü ölçümlerde farklılık anlamlılık düzeyini

geçemese de ($p = .051$) sınırda olduğu için BBKGE için güçlü bir destekleyici eğilim olduğu söylenebilir. Ayrıca, deney gruplarında asimilasyon etkisinden bir süre sonra ortaya çıkan zıtlık etkisinin, asimilasyondan dolayı meydana gelen akademik benlik algısındaki yüksekliği nötrleyip, daha belirgin ve anlamlı şekilde gözlenebilmesi için yeterli süre geçmemiş olabilir. Diğer bir deyişle, birkaç ay sonra yapılacak başka bir ölçümle özellikle deney-1 ve kontrol grubu arasındaki bu farklılığın anlamlı derece artması mümkün olabilir çünkü grupların üç farklı zamanda yapılan ölçüm puanlarının oluşturduğu grafik incelendiğinde deney-1 grubunda düşüş eğilimi ve kontrol grubundaki yükseliş eğilimi net olarak izlenmektedir (Şekil 5). Bunun yanında, deney-2 grubunda yükselişe geçen (2C) ya da sabit bir seyir izleyen (2A) alt gruplar olduğu için net bir şey söylemek için ileri zamanlarda yapılacak ölçümlere ihtiyaç vardır.

Şekil 5

Gruplara ve Ölçüm Zamanlarına Göre Akademik Benlik Puan Ortalamaları



Bu durum Marsh ve diğerleri'nin (2008) BBKGE'ye yöneltilen eleştirilere cevap niteliğinde olan çalışmalarıyla çelişmektedir. BBKGE'nin sosyal karşılaştırma kuramıyla ilişkisini ve temellerini oluşturan kuramsal dayanakları, oluşan etkinin gözlenebilmesi için gereken koşulları, farklı bağlamlardaki geçerliliğini ve önceden elde edilen sonuçları daha geniş bir şekilde içeren güncel çalışmalarını ele aldıkları araştırmalarında zıtlık etkisinin ortaya çıkışının kademeli gerçekleştiğini ve belirgin bir şekilde gözlenebilmesinin en az yarım öğretim yılı sürdüğünü belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada yapılan ölçümler yarım dönem aralığıyla yapıldığı için gruplar arası oluşan farklılığın zıtlık etkisini anlamlı bir şekilde yansıtması beklenirdi. Fakat, bu çalışmada deney-2 grubunda ikinci bir gruplama olmasının her alt gruptaki asimilasyon ve zıtlık etkisi süreçlerini farklılaştırmış olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu grubun ikinci ölçümlerindeki keskin düşüş, üçüncü ölçümlerde yerini 2A ve 2B

gruplarında dengeye, 2C grubunda ise hafif yükselişe bırakmıştır. Zıtlık etkisinin kademeli ortaya çıkıp lise mezuniyetinden sonra yapılan ölçümlerde bile sürdüğünü gösteren boylamsal çalışmaların mevcut olduğu düşünüldüğünde, mevcut çalışmadaki etkinin anlamlı bir şekilde daha net gözlenebilmesi için ileri zamanlarda yapılacak ölçümler daha destekleyici olabilir (Marsh vd., 2007; Seaton vd., 2008). Bu çalışmadaki örneklem sayıları büyütüldüğünde de deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklılıkları anlamlı bir hale gelebilir. Çünkü Asiamah ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada, örneklem büyüklüğü ile p-değeri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, küçük örneklemlerle yapılan çalışmalarda sınırda anlamlı bulguların, daha büyük örneklemlerle anlamlı hâle gelebileceğine işaret etmektedir. Dört deney grubunda yapılan üç ölçümün puanları kendi aralarında değerlendirildiğinde ise deney-2B ($p = .654$) grubu haricindeki gruplarda akademik benlik algısının anlamlı şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır (deney-1= .001; deney-2A= $p = .020$; deney-2C= .002). Daha sonra yapılan detaylı analizlerde ise deney-1 ve 2A gruplarının ikinci ve birinci (T2-T1), üçüncü ve birinci (T3-T1), deney-2C grubunun ise sadece ikinci ve birinci (T2-T1) ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, deney-1 ve 2A grubunun ikinci ölçümlerde net bir zıtlık etkisiyle akademik benlik algısının düştüğü ve üçüncü ölçümlerde de daha ılımlı bir şekilde bu düşüşün sürdüğü ya da durağanlaştığı; deney-2C grubunda ise sadece ikinci ölçümlerde zıtlık etkisi görülmüştür. Deney-2 gruplarındaki bu durum, ilginç bir şekilde mevcut araştırma öncesi deney-2 grubunun bulunduğu okulda yapılan ön araştırmanın bulgularıyla tamamen çelişmektedir. Ön çalışmada da dönem başında ve sonunda yapılan ön test ve son test puanları incelendiğinde akademik benlik algısı puanları her üç yetenek grubunda da artmış, ancak artış yalnızca en yüksek yetenek grubunda istatistiksel olarak anlamlı olmuştur ($z = -2,15$; $p = .031$). Elimizdeki araştırmada bütün deney-2 gruplarındaki ilk ve son ölçümler (T1 ve T3) arasında bir düşüş vardır ve hatta deney-2A grubunda da bu düşüş anlamlı düzeydedir. Fakat deney-2 gruplarındaki anlamlı düşüşler alanyazında ikinci kez gruplama yapılan diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği noktalar bulunmaktadır. Preckel ve Brüll'ün (2010) Almanya'da, Preckel ve diğerleri'nin (2010) Avusturya'da yaptıkları çalışmalarda üstün yetenekli okulları içindeki ikinci yetenek gruplaması yapılmış sınıflar ile karma sınıflar arasında oluşan akademik benlik algısı farklılıklarını değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda akademik benlik algısı ölçümleri yaklaşık 8 ay arayla yapılmış ve zıtlık etkisi tespit edilmiştir. Herrmann ve diğerleri (2016) de benzer örneklemlerle yaptıkları araştırmada 9 ayın sonunda matematik benlik algısında asimilasyon ve zıtlık etkilerinin birbirini dengelediğini, sözel benlik algısında ise BBKGE'nin tespit edilemediğini bulmuşlardır. Rindermann ve Heller (2005) ise yine Gymnasium'da fakat G8 ve G9 sınıflarıyla bir çalışma yürütmüşlerdir ve 2 yıl arayla yaptıkları ölçümlerde zıtlık etkisinin oluştuğunu ama okul statüsüne göre oluşan asimilasyon etkisiyle dengelendiğini belirtmişlerdir. Alanyazındaki

diğer çalışmalarla olan bu benzerlik ve farklılıkların ötesinde, mevcut çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli fark ise, üç farklı ölçüm zamanının bulunması ve bu sayede akademik benlik saygısında oluşan değişimleri daha net ortaya koymasındır. Çünkü diğer çalışmalarda olduğu gibi sadece ön test ve son test olsaydı, sadece düşünüş gözlemlenebilecek, grupların akademik benlik saygılarının ikinci ölçümlerden sonra çok farklılaşan eğilimleri göz ardı edilmiş olacaktı.

Deney-2 grubunda ikinci yetenek gruplaması yapıldığı için alt gruplarındaki (2A, 2B, 2C) farklılıkların birbirine göre olan durumunu ortaya koymak önemlidir. Çünkü bu öğrenciler deney-1 ve kontrol grubundan farklı olarak aynı okulun içinde akademik benlik algılarını etkileyecek üçüncü farklı bir referans çerçevesine sahip olmuşlardır. Kendilerini fen lisesine yerleştiklerini öğrendiklerinde diğer okullardaki bütün akranlarıyla karşılaştırırken kullanacakları ilk çerçeve, okula başladıktan sonra sınıf içinde kendilerini diğer arkadaşlarıyla kıyaslarken kullanacakları ikinci çerçeve ve son olarak okuldaki sınıf dışı ortamlarda kendilerini okulun bütün öğrencileriyle kıyaslarken kullanacakları üçüncü çerçeve. Bunlardan ilkinin, yapılan birinci ölçümde kullanıldığı düşünülmektedir. Çünkü deney-1 ve deney-2 grubu öğrencileri, daha önce bahsedildiği üzere fen lisesini kazandıklarını öğrendikleri andan itibaren kendilerinin “seçkin” bir okulu kazanacak akademik yeterliliğe sahip olduklarını düşünerek ilk gruplamanın asimilasyon etkisini yaşamaya başlamışlardır. Daha sonra yeni okullarında eğitim-öğretim dönemi başlayınca ikinci ve üçüncü çerçeveleri kullanmaya başlamışlardır. Deney-1 grubu ise okulun ilk gününden itibaren yeni sınıflarındaki akranlarının etkisiyle şekillenen sadece ikinci bir referans çerçevesi oluşturmuşlardır. Bu grup, okuldaki sınıf dışı ortamlardaki akranlarını sınıftakilerle benzer kabul edecekleri için sınıf dışındaki etkileşimlerinde ikinci referans çerçevesini kullanmaya devam edeceklerdir. Her iki deney grubu için de ikinci referans çerçeveleri kullanmaları sonucu oluşması beklenen etki zıtlık olmuştur. Çünkü deney grubundaki öğrenciler, yeni sınıflarında tüm akranlarının akademik başarı veya özel yetenek bakımından kendileriyle benzer düzeyde olduğunu fark ettikçe, önceki okullarındaki heterojen sınıflardan getirdikleri ve fen lisesine kabul sürecinde parlattıkları akademik benlik algıları yavaş yavaş aşınmaya başlamıştır. Buna ek olarak, deney 2 grubundaki öğrenciler ikinci bir gruplamaya daha tabi olduklarından, okulda kendi sınıfları dışındaki gruplarla kaçınılmaz olarak sosyal karşılaştırmaya gireceklerdir. Araştırmanın en başında bu karşılaştırmaların, en alt başarı dilimini oluşturan 2A öğrencilerinde zıtlık etkisini güçlendirirken, en üst dilimde yer alan 2C öğrencilerinde yansıyan ihtişam duygusunu beslemesi; orta düzeydeki 2B grubunda ise görece olarak nötr bir etki ortaya çıkarması beklenmiştir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin akademik benlik algılarını şekillendirirken yapacakları sosyal karşılaştırmalarda ikinci ve üçüncü referans çerçevelerini ne zaman ve

ne ölçüde kullanacakları alanyazındaki benzer bir çalışmanın bulgularıyla netleşmektedir. Marsh ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırmada, Singapur'daki 7–9. sınıflara devam eden 4461 öğrencinin Matematik ve İngilizce alanlarındaki akademik benlik algıları üzerinde BBKGE incelenmiştir. Singapur'da uygulanan ulusal sistemde öğrenciler ilkökul 4–6. sınıflardaki başarılarına göre ortaokulda EM1 (yüksek), EM2 (standart) ve EM3 (temel) okullara ayrılmaktadırlar. Ayrıca, İlkokul sonunda dört dersten girilen PSLE adı verilen sınavla da yerleştirildikleri ortaokulda Express (yüksek), Normal Academic (orta) ve Normal Technical (düşük) sınıflarına yerleştirilirler. Bu örneklem grubunun içinde bulunduğu eğitim sistemi mevcut çalışmadaki deney-2 grubuna uygulanan gruplama ile benzer özellik göstermektedir. İkisinde de okullar arası ve okul içi olmak üzere iki gruplama yapılmıştır. Bulguları BBKGE'yi destekleyen bu çalışmada öğrencilerin okullar arası gruplamanın, okul içindeki seviye gruplamasının ve aynı seviyedeki farklı sınıfların akademik başarı düzey farklılıklarının oluşturduğu üç farklı referans çerçevesi olduğundan bahsedilmektedir. Öğrencilerin Matematik alanındaki akademik benlik algısında okul içi seviye grubunun başarı düzeyi, sınıfın başarı düzeyinden daha güçlü ve daha baskın bir etkiye sahiptir. İngilizce alanındaki akademik benlik algısı için seviye grubunun başarı düzeyi ile sınıfın başarı düzeyi istatistiksel olarak benzer ve eşit derecede güçlü bir etkiye sahiptir. Araştırmada, bireylerin kendi başarılarını değerlendirirken yaptıkları sosyal kıyaslamalarda seviye grubunun ve sınıfın ortalama başarısının, okulun genel ortalama başarısından daha etkili olduğunun desteklenmesi yerel baskınlık etkisiyle açıklanmaktadır. Yani, bireyler kendilerini değerlendirirken en yakın (en yerel) referans grubunu kullanma eğilimindedirler. Mevcut araştırmadaki deney-2 ve deney-1 grubu öğrencilerinin de sosyal kıyaslamalar yaparken sınıf başarı düzeyini referans çerçevesi oluşturmak için kullanmaları bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Fakat, mevcut araştırmada deney-2A ve 2C gruplarının sınıf başarı düzeyini daha baskın, deney-2B'nin ise sınıf başarı düzeyi ve okul içi seviye grubu başarı düzeyini birlikte kullandıklarını düşünülmektedir. Çünkü diğer iki gruptan farklı olarak deney-2B grubundaki akademik benlik algı seviyelerindeki düşüşler çok hafif gerçekleşmiştir. Sınıf başarı düzeyini kullanmanın yarattığı zıtlık etkisinin, okul içi seviye grubu başarı düzeyini kullanmanın oluşturduğu asimilasyon etkisiyle dengelendiği görülmektedir.

Mevcut çalışma kapsamında üç farklı zamandaki ölçümlerde öğrencilerin gruptan bağımsız olarak cinsiyete dayalı akademik benlik algılarının betimsel istatistikleri incelendiğinde, kız ve erkeklerin ortalama akademik algı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Eylül ayından Haziran'a kadar olan sürekte erkek öğrencilerin akademik benlik algısı dağılımı neredeyse sabit kalmış, en yüksek ve en düşük puanlar birbirine benzer aralıklarda sınırlanmıştır. Kızlarda ise minimum ve maksimum puanlar

birbirinden daha da uzaklaşmış, böylece grup içindeki varyans erkeklere kıyasla çok artmıştır. Kız grubunda, puan skalasının alt ucundaki öğrencilerin benlik algılarında belirgin bir gerileme gözlenirken, en üstte yer alan öğrenciler konumlarını korumuştur. Bu durum, bazı kızların “yansıyan ihtişam”dan yararlanmaya devam ederken, diğerlerinin keskin bir zıtlık etkisi yaşadığını gösterir. Erkeklerde ise genel düşüş toplu ve daha homojen bir şekilde gerçekleşmiştir. Özetle, cinsiyetin ortalama etkisi genel olarak zayıf görünmektedir ama özellikle zıtlık etkisinin keskin görüldüğü ilk dönemde düşük performanslı kız öğrencilerde daha fazla deneyimlenen bir zıtlık etkisi vardır. Bu bulgular cinsiyetin ana etkisini basit bir şekilde ortaya koymaktadır. Ortaöğretim BBKGE çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik algılarının düştüğünü ve bu durumun kızlarda daha hızlı meydana geldiğini bulan başka çalışmalarda mevcuttur (De Fraine vd., 2006; Plieninger ve Dickhäuser, 2013). Gruplar özelinde cinsiyet etkisine bakıldığında ise deney 1 grubundaki kız ve erkek öğrenciler, yıl boyunca en keskin düşüşü yaşayarak yoğun bir zıtlık etkisi yaşadıklarını göstermektedirler. Bu gruptaki öğrenciler gibi sadece birinci grupta yapılan özel yetenekliler için olan okullara devam etmenin öğrencilerin akademik benlik algısını olumsuz etkilediğini gösteren çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Dai ve Rinn, 2008; Marsh ve Parker, 1984; Parker vd., 2013; Zeidner ve Schleyer, 1999). Dahası Marsh ve Hau (2003) tam olarak 26 farklı ülkede 4000 kişiden oluşan örneklemeyle aynı ölçme araçlarını kullanarak yaptıkları çalışmalarında akademik olarak seçici bir okula devam eden öğrencinin, seçici olmayan bir okuldaki akranına göre daha düşük akademik benlik algısına sahip olacağını bulgulamıştır. Bu okul ortamlarının akademik benlik algısına hem olumlu (asimilasyon) hem de olumsuz (zıtlık) etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Marsh vd., 2000; Preckel ve Brüll, 2010; Rindermann ve Heller, 2005). Televantou ve diğerleri (2020) ise okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısına olumlu ve olumsuz etkilerini bulmuşlar, fakat olumsuz etkinin daha büyük olduğunu vurgulamışlardır. Dockx ve diğerleri'nin (2019) yaptığı araştırma mevcut çalışmanın deney-1 grubu bulgularıyla tamamen ters düşmektedir. Bu çalışma, Belçika'daki akademik seviyelerine göre sıralanan dört farklı okul türünü kapsayan 46 okuldan 3205 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın temel bulguları, BBKGE ile çelişmektedir. En yüksek başarı dilimindeki iki okul için, daha üst programa gitmenin benlik algısını yükselttiği, daha alt başarı dilimindeki okullar karşılaştırıldığında ise üst programa gitmenin benlik algısını düşürdüğü tespit edilmiştir. Sonuç olarak, benlik algısındaki değişimin sadece sosyal karşılaştırmalarla değil, eğitim programlarının müfredatı, okul kültürü ve sosyal çevresi gibi farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmiştir. Deney 2 grubunda ise alt gruplarda farklılıklar mevcuttur: 2A ve 2C gruplarında benzer bir seyir görülmektedir. İlk ölçümde iki gruptaki yükseklikle hem kız hem de erkeklerde yansıyan ihtişam duygusunun hissedildiği, ikinci ölçümlerde ise zıtlık etkisinin erkeklerde daha çok ortaya çıktığı düşünülmektedir. Üçüncü

ölçümlerde ise benlik algısındaki bu düşük seviyenin iki grupta da korunması BBKGE'nin geçici bir etki olmadığını gösterir. Fakat bu bulgu ilginç ve karışık bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü 2A ve 2C gruplarının sınıf içi kıyaslamalar için kullanacakları referans çerçeveleri benzerken, sınıf dışındaki okul ortamlarında kullanacakları referans çerçeveleri birbirinin tersi niteliktedir. Bu ikinci referans çerçevesini kullandıklarında 2C sınıfı öğrencilerinde akademik benlik algısının yükselmesi beklenirken, 2A sınıfındakiler için düşüş beklenir. O nedenle bu iki sınıftaki hem kız hem de erkek öğrencilerin yerel baskınlık etkisiyle sınıf içi karşılaştırmalarda kullandıkları referans çerçevelerini daha etkin kullandıkları söylenebilir. 2B grubundaki erkek öğrencilerin benlik algısının oldukça yüksek başlayıp, sonra hafif bir düşüş gösterip sabitlemesi zıtlık etkisinin ilk aylarda biraz etkili olup sonra etkisini kaybettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, erkek öğrencilerde asimilasyon etkisinin zıtlık etkisini geçtiğini ya da dengelediğini gösterir. Kız öğrenciler de ise değerler oldukça ilginç seyretmektedir. İlk iki ölçümde sabit kalan benlik algısı, son ölçümde önemsenmeyecek kadar düşmüştür. Bu, onların en başından itibaren zıtlık ve asimilasyon etkilerinin birbirini oldukça iyi bir şekilde dengelediğini düşündürmektedir. Kontrol grubundaki eğilim ise BBKGE hipotezini tersinden kanıtlar niteliktedir: Özel yetenek gruplaması yapılmamış heterojen sınıflar, öğrencilerin kendilerini kıyaslayacağı “büyük balıklar” çevrili olmadığı için öğrencilerin akademik benlik algısı sosyal karşılaştırmalarla azalmaz. Aksine, öğrencinin bireysel başarısı sosyal karşılaştırma yapacağı grubun ortalamasından yüksek kalacağı için artma veya en azından sabit kalma eğilimi gösterir. Heterojen ortamlarda özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısının homojen eğitim ortamlarındaki akranlarına kıyasla daha yüksek olacağını destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Craven vd., 2000; Ireson ve Hallam, 2009; Shields, 2002; Zeidner ve Schleyer, 1999).

Mevcut araştırmanın bulgularından çıkarılabilecek genel sonuç, özel yetenek gruplaması yapılan eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrenciler BBKGE'nin iki temel aşaması olan zıtlık ve asimilasyon etkilerini birlikte deneyimleyebilirler. Yeterli süre geçtikten sonra genellikle zıtlık etkisinin baskın olduğu görülmektedir. Fakat, ikinci gruplama yapılan öğrenci gruplarında, asimilasyon ve zıtlık etki mekanizmaları farklılaşacağından, BBKGE'nin seyri birinci gruplama yapılan öğrencilere göre daha farklı işleyebilir. Diğer taraftan, üstün yetenekli öğrencilerin gruplama yapılmayan karma (heterojen) eğitim ortamlarında akademik benlik algılarında bir yükseliş yaşamaları sonucu BBKGE bir bakıma tersinden doğrulanmaktadır. Öğrencilerin akademik benlik algılarını belirlemede en etkili referans çerçevesi ise yerel baskınlık etkisi nedeniyle en yakın sosyal çevrelerinin etkisiyle oluşturdukları referans çerçeveleridir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Güncel araştırmanın bulguları dahilinde gelecekte yapılması planlanan araştırmalar ve uygulamalar için öneriler aşağıda sunulmuştur:

A. Araştırmacılar için:

1. Yapılacak çalışmalarda, BBKGE'nin genellikle gözardı edilen asimilasyon ve zıtlık olmak üzere iki ana etkiden oluştuğu unutulmamalı, ikisi birlikte ele alınmalıdır. İki etkinin de ortaya çıkması için yeterli süre gözlem yapılmalı, bu iki etkinin birbirine karışarak bulguların netliğinin kaybolmasına izin verilmemelidir. Hangi etkinin hangi ortam ve koşullarda daha baskın olduğuna katkı sunacak çalışmalar yürütülerek bu konuda alanyazındaki belirsizliğin giderilmesine destek olunmalıdır.
2. BBKGE'sinin etkisiyle oluşan benlik algısındaki değişimin zamanla kalıcılığını gözlemek için daha fazla boylamsal çalışmalar yürütülmelidir. Ayrıca, nicel araştırma yöntemlerinin yanında öğrencilerin sosyal karşılaştırma süreçlerini nasıl deneyimlediklerini, okulun ve sınıfın statüsünü nasıl algıladıklarını ve bu durumlara nasıl yanıt oluşturduklarını daha iyi anlamak için nitel araştırma yöntemleri (mülakatlar ve odak grupları vb.) de kullanılmalıdır.
3. Çok fazla incelenmeyen moderatör değişkenleri daha net saptayabilmek kritik önem taşımaktadır. Öğretmen ve ebeveyn tutumları ve beklentileri, sınıf iklimi, öğrencilerin rekabetçi ortamlarla başa çıkma stratejileri ve zenginleştirilmiş veya hızlandırılmış müfredat etkisi gibi değişkenler mutlaka incelenmelidir.
4. BBKGE ile ilgili çalışmaların çok az yürütüldüğü özellikle doğu kültürlerinde bu etkinin ne zaman, nasıl ve hangi ortamlarda ortaya işlediğini anlamak için daha fazla kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmelidir.
5. Mevcut çalışma ergenlik dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerle sınırlıdır. Bu döneme özgü sosyal ve duygusal özellikler okul öncesi, ilkökul ve üniversite dönemlerinde farklılık göstereceği için akademik benlik algısıyla ilgili çalışmalar farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. O nedenle, özellikle ikinci gruptandırmalar söz konusu olduğunda hangi yaş grubunun sosyal karşılaştırmalarda hangi referans çerçevesini kullanacağını anlamak ve BBKGE'nin bu bağlamda genellenebilirliğini test etmek için diğer yaş gruplarında da uygulanması önemlidir.
6. İngilizce Öğretimi (ELT) alanında seviye temelli gruplamalar yaygın olarak kullanılmasına rağmen bu alanda BBKGE çalışmalarını yok denecek kadar azdır. BBKGE'nin bu bağlamda incelenmesi gerekmektedir. ELT programlarında

yeterlik düzeylerine göre yapılan gruplamalarda BBKGE'nin asimilasyon ve zıtlık etkilerinin işleyişini belirlemek; dil öğrenenlerin akademik benlik algısını, motivasyonunu ve başarılarını arttırmak açısından önemlidir. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların, sıklıkla seviye gruplaması yapılan ELT programları özelinde de araştırılması, alanyazına ve sınıf içi uygulamalara katkı sağlayacaktır.

B. Öğretmenler için:

1. Öğrencilerin akademik benlik algılarını korumak ve arttırmak amacıyla, sınıf içinde rekabeti teşvik eden uygulamalar yerine daha çok iş birliğine dayalı uygulamalara ve proje çalışmalarına yer verilebilir. Bu tarz uygulamalar, öğrenciyi gruba ait hissettirerek, grubun başarısını bir kıyas ölçütü olarak değil, kendi başarısı gibi algılamasına yardımcı olacaktır.
2. Öğrencilere geri bildirim verirken, puanlamalar ve sıralamalara vurgu yapmak yerine, aynı zamanda çabalarını, gelişimlerini öne çıkaran yapıcı yorumlarda bulunmak akademik benlik algılarını güçlendirecektir.
3. Okul rehberlik öğretmenleri üstün yetenekliler programları (okul, sınıf veya kurs programları) başlamadan önce veli ve öğrenciler için ayrı oryantasyon toplantıları düzenleyerek öğrencilerin akademik benlik algılarını korumak için proaktif müdahalelerde bulunabilir. Dönem içinde yine konuyla ilgili, seminerler, atölyeler veya ihtiyaca göre küçük grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar düzenlenebilir. Sınıf ve diğer ders öğretmenleriyle iletişimde bulunarak akademik benlik algısında düşüş yaşayan, motivasyon kaybı ve/veya okula karşı olumsuz tutumlar geliştiren öğrencileri erken dönemde tespit ederek gerekli müdahaleleri yapabilir.

C. Politika geliştiriciler için:

1. Üstün yetenekliler için homojen gruplamalar yapılarak oluşturulacak sınıflar, okullar ve okul sonrası programlar için tek odak noktası akademik kazanımlar olmamalı, öğrencilerin akademik benlik algısı, öz güveni, motivasyonu ve genel psikolojik iyi oluşu gibi faktörler mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve bu konularla ilgili uzmanlar mutlaka planlamalara dahil edilmelidir.
2. Heterojen sınıfların, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimi açısından önemli ortamlar olduğu unutulmamalıdır. Tamamen homojen gruplandırmalar yerine, öğrencilerin farklı derslerde veya projelerde bir araya gelebildiği daha esnek okul ortamları oluşturulmalıdır.

3. Öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi eğitimlere, üstün yeteneklilerle ilgili farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının yanında bu öğrencilerin farklı psikososyal gelişimleriyle ilgili bilgilendirici programlar eklenmelidir. Öğretmenler bu programlar sayesinde öğrencilerinin akademik benlik algılarını nasıl koruyup geliştirebilecekleri konusunda bilinçlenmelidir.

Kaynakça

- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Ağaya, A., & Tan, S. (2024). Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarında Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi: Bir Sistemik Alanyazın Taraması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(1), 139-182. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1239962>
- Alicke, M. D., Zell, E., & Bloom, D. L. (2010). Mere categorization and the frog-pond effect. *Psychological Science*, 21(2), 174–177. <https://doi.org/10.1177/0956797609357718>
- American Psychological Association. (t.y.). XYZ grouping. *APA Dictionary of Psychology* içinde. 20 Haziran, 2025, tarihinde <https://dictionary.apa.org/xyz-grouping> adresinden erişilmiştir.
- Arens, A. K., & Watermann, R. (2015). How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept: Contrast effects, assimilation effects, and differential stability. *Learning and Individual Differences*, 37, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.007>
- Asiamah, N., Mensah, H. K., & Oteng-Abayie, E. F. (2017). Do larger samples really lead to more precise estimates? *American Journal of Educational Research*, 5(1), 9–17. <https://doi.org/10.12691/education-5-1-2>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Benton, J. M. (2005). *Self-concept and achievement: Student academic beliefs and self-concept as related to academic performance using the Repeat Third International Mathematics and Science Study* [Unpublished master's thesis]. The University of Tulsa.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Boyras, H., Güçlü, M., & İnan, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35(2), 460–472. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.929766>

- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. John Wiley & Sons.
- Buckingham, J. T., & Alicke, M. D. (2002). The influence of individual versus aggregate social comparison and the presence of others on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(5), 1117–1130. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.5.1117>
- Burleson, K., Leach, C. W., & Harrington, D. M. (2005). Upward social comparison and self-concept: Inspiration and inferiority among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology*, *44*(1), 109–123. <https://doi.org/10.1348/014466604X23509>
- Callard-Szulgit, R. S. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Cash, T. N., & Lin, T. J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, *66*(3), 188–207. <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M., & Lin, S. S. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, *23*, 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Chen, W.-R., & Chen, M.-F. (2020). Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. *Gifted Education International*, *36*(2), 108–129. <https://doi.org/10.1177/0261429420917878>
- Chiu, M. S. (2012). The internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond effect, and combined model for mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, *104*(1), 87–107. <https://doi.org/10.1037/a0025734>
- Chorzempa, B. F., & Graham, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 529–541. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.529>
- Clark, J. J., & Dixon, D. N. (1997). The impact of social skills training on the self-concepts of gifted high school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, *8*(4), 179–188. <https://doi.org/10.1177/1932202X9700800404>
- Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, *26*(3), 116–120. <https://doi.org/10.1177/001698628202600305>

- Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., & Bland, L. C. (1992). Characteristics of elementary students entering gifted programs: The Learning Outcomes Project at the University of Virginia. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(4), 309–331. <https://doi.org/10.1177/016235329201500402>
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104–118. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2008.25.2.104>
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Print, M. (2000). Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44(1), 51–75. <https://doi.org/10.1177/000494410004400106>
- Cunningham, L. G., & Rinn, A. N. (2007). The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 326–352. <https://doi.org/10.1177/016235320703000303>
- Çalışkan, K., & Tan, S. (2024). Homojen grüplamanın özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkileri: Bir sistematik literatür taraması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 191–207. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1117630>
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143–172.
- Dai, D. Y. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average chinese adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education* 13 (1), 22-32. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-361>
- Dai, D. Y. (2004). How universal is the big-fish-little-pond effect? *American Psychologist*, 59(4), 267–268. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.4.267>
- Dai, D. Y., & Rinn, A. N. (2008). The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here? *Educational Psychology Review*, 20(3), 283–317. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9071-x>
- Dai, D. Y., Rinn, A. N., & Tan, X. (2013). When the big fish turns small: Effects of participating in gifted summer programs on academic self-concepts. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4–26. <https://doi.org/10.1177/1932202X12473425>

- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17–31. <https://doi.org/10.1086/224257>
- De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2006). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132–150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.005>
- Demirel, Ş. (2019). *Büyük balık küçük gölet etkisi hipotezinin liselerde incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. Anadolu University.
- Deweese, S. (1999). *The school-within-a-school model*. ERIC Digest.
- Dickhäuser, O. (2005). A fresh look: Testing the internal/external frame of reference model with frame-specific academic self-concepts. *Educational Research*, 47(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/00131880500287804>
- Dockx, J., De Fraine, B., & Vandecandelaere, M. (2019). Tracks as frames of reference for academic self-concept. *Journal of School Psychology*, 72, 67–90. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.006>
- Eisenbarth, C. (2012). Does self-esteem moderate the relations among perceived stress, coping, and depression? *College Student Journal*, 46(1), 149–158.
- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Gerber, J. P., Wheeler, L., & Suls, J. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychological Bulletin*, 144(2), 177–197. <https://doi.org/10.1037/bul0000127>
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/10615800701628811>
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, 9(1), 16–21. <https://doi.org/10.1177/026142949300900104>

- Herrmann, J., Schmidt, I., Kessels, U., & Preckel, F. (2016). Big fish in big ponds: Contrast and assimilation effects on math and verbal self-concepts of students in within-school gifted tracks. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 222–240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12100>
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, *47*(2), 131–143. <https://doi.org/10.1177/001698620304700204>
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, *63*(4), 449–465. <https://doi.org/10.3102/00346543063004449>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, *19*(3), 201–213. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.001>
- Kifer, E. W. (2002). Students' attitudes and perceptions. In D. F. Robitaille & A. E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 251–275). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-47639-8_12
- Klein, W. M. (1997). Objective standards are not enough: Affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(4), 763–774. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.763>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, *27*(2), 129–148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, *19*(3), 415–428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Lando, B. Z., & Schneider, B. H. (1997). Intellectual contributions and mutual support among developmentally advanced children in homogeneous and heterogeneous work/discussion groups. *Gifted Child Quarterly*, *41*(2), 44–57. <https://doi.org/10.1177/001698629704100206>
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C., & Putallaz, M. (2015). Gifted students' perceptions of an accelerated summer program and social support. *Gifted Child Quarterly*, *59*(4), 265–282. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>
- Leung, K. C., Marsh, H. W., Yeung, A. S., & Abduljabbar, A. S. (2015). Validity of social, moral and emotional facets of Self-Description Questionnaire II. *The Journal of*

- Experimental Education*, 83(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876228>
- Levine, J. M. (1983). Social comparison and education. In J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 29–55). Lawrence Erlbaum.
- Liou, P. Y. (2014). Investigation of the big-fish-little-pond effect on students' self-concept of learning mathematics and science in Taiwan: Results from TIMSS 2011. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 769–778. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0152-3>
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343–360. <https://doi.org/10.1177/0016986217722840>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- MacIntyre, H., & Ireson, J. (2002). Within-class ability grouping: Placement of pupils in groups and self-concept. *British Educational Research Journal*, 28(2), 249–263. <https://doi.org/10.1080/01411920120122176>
- Makel, M. C., Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Putallaz, M. (2012). Changing the pond, not the fish: Following high-ability students across different educational environments. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 778–792. <https://doi.org/10.1037/a0027558>
- Mann, H. (1957). How real are friendships of gifted and typical children in a program of partial segregation? *Exceptional Children*, 23(5), 199–201. <https://doi.org/10.1177/001440295702300502>
- Margas, N., Fontayne, P., & Brunel, P. C. (2006). Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 235–247. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.008>
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to Congress by the U.S. Commissioner of Education*. Government Printing Office.
- Marsh, H. W. (1984). Self-concept, social comparison, and ability grouping: A reply to Kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, 21(4), 799–806. <https://doi.org/10.3102/00028312021004799>

- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, *23*(1), 129–149. <https://doi.org/10.3102/00028312023001129>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, *2*(2), 77–172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35>
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, *30*(4), 841–860. <https://doi.org/10.3102/00028312030004841>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312032002285>
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K.-T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(2), 337–349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.337>
- Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, *38*(2), 321–350. <https://doi.org/10.3102/00028312038002321>

- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, *58*(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, *44*(3), 631–669. <https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K.-T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, *20*(3), 319–350. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6sea>
- Marsh, H. W., Xu, K. M., Parker, P. D., Hau, K.-T., Pekrun, R., Elliot, A., Guo, J., Dicke, T., & Basarkod, G. (2021). Moderation of the big-fish-little-pond effect: Juxtaposition of evolutionary (Darwinian-economic) and achievement motivation theory predictions based on a Delphi approach. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1353–1378. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09583-5>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Matthews, D., & Kitchen, J. (2007). School-within-a-school gifted programs: Perceptions of students and teachers in public secondary schools. *Gifted Child Quarterly*, *51*(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/0016986207302720>
- McBee, M. (2010). Modeling outcomes with floor or ceiling effects: An introduction to the Tobit model. *Gifted Child Quarterly*, *54*(4), 314–320. <https://doi.org/10.1177/0016986210379095>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/16134512_yonetmelik.pdf
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, *79*(3), 1129–1167. <https://doi.org/10.3102/0034654309337522>

- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1170–1191. <https://doi.org/10.1037/a0036307>
- Olszewski-Kubilius, P. (2009). Special schools and other options for gifted STEM students. *Roepers Review, 32*(1), 61–70. <https://doi.org/10.1080/02783190903386892>
- Onorato, R., & Turner, J. (2004). Fluidity in the self-concept: The shift from personal to social identity. *European Journal of Social Psychology, 34*(3), 257–278. <https://doi.org/10.1002/ejsp.195>
- Opengin, E., & Gurgur, H. (2021). How should a resource room programme for gifted students be integrated into school system? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 27*, 346–373. <https://doi.org/10.14689/enad.27.15>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2013). Differential school contextual effects for math and English: Integrating the big-fish-little-pond effect and the internal/external frame of reference. *Learning and Instruction, 23*, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.07.001>
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K. N., & Townsend, M. A. (2005). Reconsidering the issue of cooperative learning with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(1), 90–108. <https://doi.org/10.1177/016235320502900105>
- Perinelli, E., Pisanu, F., Checchi, D., Scalas, L. F., & Fraccaroli, F. (2022). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 69*, 102071. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102071>
- Plieninger, H., & Dickhäuser, O. (2013). The female fish is more responsive: Gender moderates the big-fish-little-pond effect in the domain of science. *Educational Psychology, 35*(2), 213–227. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814197>
- Pollitt, A. (2023, December 20). *The meaning of Oxford Placement Test scores*. Oxford University Press. <https://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/feature/assessment/oxford-placement-test-what-does-it-measure.pdf?cc=tr&sellLanguage=en&mode=hub>

- Preckel, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54–85. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-822>
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., & Schleyer, E. J. (2008). Female ‘big fish’ swimming against the tide: The big-fish-little-pond effect and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78–96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.08.001>
- Preckel, F., & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522–531. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.007>
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451–472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>
- Rathmann, K., Bilz, L., Hurrelmann, K., Kiess, W., & Richter, M. (2018). Is being a “small fish in a big pond” bad for students' psychosomatic health? A multilevel study on the role of class-level school performance. *BMC Public Health*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5181-7>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rezaie, M., & Golshan, M. (2015). Computer adaptive test (CAT): Advantages and limitations. *International Journal of Educational Investigations*, 2(5), 128–137.
- Rindermann, H., & Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 133–136. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.133>

- Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 232–245. <https://doi.org/10.1177/0016986207302718>
- Rinn, A., Boazman, J., Jackson, A., & Barrio, B. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88–114. <https://doi.org/10.14434/v14i4.12770>
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24(3), 103–107. <https://doi.org/10.1080/02783190209554140>
- Rosenberg, M. (1979). *The conceiving self*. Basic.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2020). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler*. Pegem Akademi.
- Seaton, M., Marsh, H. W., Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J. M., Régner, I., Blanton, H., Buunk, A. P., Gibbons, F. X., Kuyper, H., Suls, J., & Wheeler, L. (2008). In search of the big fish: Investigating the coexistence of the big-fish-little-pond effect with the positive effects of upward comparisons. *British Journal of Social Psychology*, 47(1), 73–103. <https://doi.org/10.1348/014466607X202309>
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: The universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403–419. <https://doi.org/10.1037/a0013838>
- Seaton, M., & Craven, R. G. (2011). From frogs to fish: The big-fish-little-pond effect then and now. *Psihološka Obzorja*, 20(1), 5–20. <https://doi.org/10.20419/2011.20.327>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Sharma, P., Uzar, K., & Brelsford, G. M. (2021). Self-esteem, grit, and optimism: Predictors of depression and anxiety in emerging adults. *Journal of College Student Development*, 62(5), 563–574. <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0053>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24(3), 115–119. <https://doi.org/10.1080/02783190209554146>
- Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., & Bialosiewicz, S. (2011). Relative deprivation: A theoretical and meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 203–232. <https://doi.org/10.1177/1088868311430825>
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269–1281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1269>
- Stankov, L. (2010). Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt? *Learning and Individual Differences*, 20(6), 555–563. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.003>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Suk Wai Wong, M., & Watkins, D. (2001). Self-esteem and ability grouping: A Hong Kong investigation of the big fish little pond effect. *Educational Psychology*, 21(1), 79–87. <https://doi.org/10.1080/01443410123121>
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, S. (2018). Hızlandırma ve gruplama modelleri. In F. Şahin (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* (pp. 24–42). Anı Yayıncılık.
- Tan, S., Karal, M. A., & Unluol Unal, N. (2022). Primary education teachers' experiences in resource rooms in Turkey: Disability vs. giftedness. *Education 3–13*, 50(7), 993–1007. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2059541>
- Televantou, I., Marsh, H. W., Dicke, T., & Nicolaidis, C. (2020). Phantom and big-fish-little-pond-effects on academic self-concept and academic achievement: Evidence from English early primary schools. *Learning and Instruction*, 71, 101399. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101399>
- Tenisheva, K., & Alexandrov, D. (2013). Basking in the glory of schools: School characteristics and the self-concept of students in mathematics. *Journal of Social and Behavioural Sciences*, 14(3), 577–611. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2267317>

- Tesser, A., Millar, M., & Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and reflection processes: The pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 49–61. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.49>
- Thijs, J., Verkuyten, M., & Helmond, P. (2010). A further examination of the big-fish–little-pond effect: Perceived position in class, class size, and gender comparisons. *Sociology of Education*, 83(4), 333–345. <https://doi.org/10.1177/0038040710383521>
- Tokmak, F., Sak, U., & Akbulut, Y. (2021). Big-Fish-Little-Pond Effect on Gifted Students' Academic Self-Concepts: What If the Big Fish has Adaptable Academic Self-Concepts?. *Education and Science*, 46(206), 91-106. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9303>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Topuz, İ. Y., & Çankaya, Z. C. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: Benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271–294. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.742426>
- Tsai, D. M. (2007). Differentiating curriculum for gifted students by providing accelerated options. *Gifted Education International*, 23(1), 88–97. <https://doi.org/10.1177/026142940702300111>
- Wai, J., & Benbow, C. P. (2021). Educational interventions on behalf of the gifted: Do they have lasting links with development? In J. Van Tassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education: Theory, research, and practice* (pp. 115–130). Routledge.
- Wheeler, L., Martin, R., & Suls, J. (1997). The proxy model of social comparison for self-assessment of ability. *Personality and Social Psychology Review*, 1(1), 54–61. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0101_4
- Wilkins, J. L. (2004). Mathematics and science self-concept: An international investigation. *The Journal of Experimental Education*, 72(4), 331–346. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.4.331-346>
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>

- Wilson, H. E., Siegle, D., McCoach, D. B., Little, C. A., & Reis, S. M. (2014). A model of academic self-concept: Perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, *58*(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/0016986214522858>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1749–1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09548-8>
- Xie, W., & Kuo, Y. L. (2024). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept among Chinese middle school students. *Current Psychology*, *43*(45), 34523–34537. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06939-w>
- Yeo, M. M. M., & Garces-Bacsal, R. M. (2014). Factors influencing academic self-concept of high-ability girls in Singapore. *Roeper Review*, *36*(4), 235–248. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.945222>
- Yeung, A. S., Chow, A. P. Y., Chow, P. C. W., Luk, F., & Wong, E. K. P. (2004). Academic self-concept of gifted students: When the big fish becomes small. *Gifted and Talented International*, *19*(2), 91–97. <https://doi.org/10.1080/15332276.2004.11673042>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *20*(5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Yu, J., Tian, D., Wang, Z., & Zhou, Y. (2024). The impact of honors education on students' academic and innovative achievements: A longitudinal study in China (2011–2021). *Frontiers in Education*, *9*, 1292288. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1292288>
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(4), 305–329. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0985>
- Zell, E., & Alicke, M. D. (2009). Contextual neglect, self-evaluation, and the frog-pond effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(3), 467–482. <https://doi.org/10.1037/a0015453>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, *33*(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

EK-A: Akademik Benlik Algısı Ölçeği

Aşağıda okuldaki derslerinize ilişkin verilen 56 maddeye yönelik algılarınızı en uygun derecede işaretleyiniz. Dereceleme tamamen yanlıştan (1'den) tamamen doğruya (8'e) doğru ilerlemektedir.

1 Tamamen yanlış	2 Çoğunlukla yanlış	3 Yanlış	4 Yanlışın yakın	5 Doğruya yakın	6 Doğru	7 Çoğunlukla doğru	8 Tamamen doğru
---------------------	------------------------	-------------	---------------------	--------------------	------------	-----------------------	--------------------

MADDELER		DERECELER							
1.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	Tarih dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Matematik dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	Fizik dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	Kimya dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	Biyoloji dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	Coğrafya dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	Yaşıtlarıma göre Yabancı Dil dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	Tarih dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	Türk Dili ve Edebiyatı dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	Tarih dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	Matematik dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	Fizik dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	Kimya dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	Biyoloji dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	Coğrafya dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	Yabancı Dil dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	Matematik dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	Fizik dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
21.	Türk Dili ve Edebiyatı konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
22.	Tarih dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
23.	Yaşıtlarıma göre Matematik dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
24.	Fizik dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
25.	Kimya dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
26.	Yaşıtlarıma göre Biyoloji dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8

27.	Coğrafya dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
28.	Yabancı Dil dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
29.	Kimya dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
30.	Biyoloji dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
31.	Yaşıtlarıma göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
32.	Tarih dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
33.	Matematik dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
34.	Yaşıtlarıma göre Fizik dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
35.	Kimya dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
MADDELER		DERECELER							
36.	Biyoloji dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
37.	Coğrafya dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
38.	Yabancı Dil dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
39.	Coğrafya dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
40.	Yabancı Dil dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
41.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
42.	Tarih dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
43.	Matematik dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
44.	Fizik dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
45.	Kimya dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
46.	Biyoloji dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
47.	Yaşıtlarıma göre Coğrafya dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
48.	Yabancı Dil dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
49.	Coğrafya dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
50.	Yabancı Dil dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
51.	Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
52.	Yaşıtlarıma göre Tarih dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
53.	Matematik dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
54.	Fizik dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
55.	Yaşıtlarıma göre Kimya dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
56.	Biyoloji dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8

EK-B: Ölçeğin İzin Yazışmaları



Şule DEMİREL DİNGEÇ

Alıcı: ben

30 May 2024 15:51

Bilge Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsin, aşağıdaki çalışmalarında ölçekle ilgili detaylı bilgileri bulabilirsin.

Başarılar dilerim.

Yök tez no: **591007**

Makale linki: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tred/issue/79908/1172710>

Doç.Dr. Şule Demirel Dengeç
Anadolu Üniversitesi

EK-C: Ergen Gönüllü Katılım Formu

Sayın öğrenci;

Bu çalışma, “Küçük göletteki en büyük balık kim?” adıyla, Prof. Dr. Mustafa Baloğlu danışmanlığında Bilge Eski tarafından yürütülen bir doktora tez araştırmasıdır. Araştırmanın amacı; özel yetenek gruplandırmasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırmaya katılmaya karar verdiğiniz takdirde, Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II'yi okulda ders saatinde doldurmanız istenecektir. Ölçeği doldurmak 25 dakika sürecektir. Ölçeği Eylül, Ocak ve Haziran aylarında olmak üzere ayrı ayrı 3 kere doldurmanız beklenmektedir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı seçseniz bile, daha sonra araştırmaya katılmaktan vazgeçme hakkınız da bulunmaktadır. Ölçek, kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir; ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakabilecek, rahatsızlığınızın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır.

Bu formda (Ergen Gönüllü Katılım Formu) vereceğiniz kişisel bilgiler araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacak formların gizliliği uygun şekilde sağlanacaktır. Ergen Gönüllü Katılım Formu ile araştırmanın veri toplama araçları ayrı ayrı toplanacak ve birbirleriyle ilişkilendirilmeden saklanacaktır. Araştırma verilerini toplamak için kullanılan form ve ölçeklerde sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Dolduracağınız ölçekte verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Katılımınızı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir olursa ya da sonrasında bize ulaşmak isterseniz aşağıdaki iletişim adreslerini kullanabilirsiniz.

Bu formu imzalanmanız yukarıda açıklanan araştırmaya katılmaya gönüllü olarak onay verdiğiniz anlamına gelmektedir.

Saygılarımızla,

Tarih: / / 2024

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, soyadı: Bilge Eski ve Mustafa Baloğlu

Adres: Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi

Tel.:

e-posta:

İmza:

EK-D: Veli Onam Formu

Sayın veli;

Bu çalışma, "Küçük göletteki en büyük balık kim?" adıyla, Prof. Dr. Mustafa Baloğlu danışmanlığında Bilge Eski tarafından yürütülen bir doktora tez araştırmasıdır. Araştırmanın amacı; özel yetenek gruplandırmasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II'yi okulda ders saatinde dolduracaktır. Ölçeği doldurmak 25 dakika sürecektir. Çocuğunuzun ölçeği Eylül, Ocak ve Haziran aylarında olmak üzere ayrı ayrı 3 kere doldurması beklenmektedir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını seçerseniz, daha sonra araştırmaya katılmaktan vazgeçme hakkınız da bulunmaktadır. Ölçek, kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir; ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı çocuğunuz rahatsızlık hissederse cevaplamayı yarıda bırakabilecek, rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır.

Bu formda (Veli Onam Formu) vereceğiniz kişisel bilgiler araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacak formların gizliliği uygun şekilde sağlanacaktır. Veli Onam Formu ile araştırmanın veri toplama araçları ayrı ayrı toplanacak ve birbirleriyle ilişkilendirilmeden saklanacaktır. Araştırma verilerini toplamak için kullanılan form ve ölçeklerde çocuğunuzdan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuzun dolduracağı ölçekte cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Çocuğunuzun katılımını onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir olursa ya da sonrasında bize ulaşmak isterseniz aşağıdaki iletişim adreslerini kullanabilirsiniz.

Bu formu imzalanmanız yukarıda açıklanan araştırmaya çocuğunuzun katılmasına gönüllü olarak onay verdiğiniz anlamına gelmektedir.

Saygılarımızla,

Tarih: ... / ... / 2024

Veli:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, soyadı: Bilge Eski ve Mustafa Baloğlu

Adres: Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi

Tel.:

e-posta:

İmza:

EK-E: Millî Eğitim Bakanlığı İzni

Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000539

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 768970

T.C. Kimlik No: 64165111926

Adı Soyadı: BİLGE ESKİ

Araştırmanın Adı: Küçük Göledeki En Büyük Balık Kim?

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: BİLSEM (Üstün veya Özel Yetenekliler)

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akademik Benlik Algısı Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 15.08.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 15.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlara aynı olduğu kontrol edilmiştir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://www.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.



Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000539

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 768963

T.C. Kimlik No: 64165111926

Adı Soyadı: BÖLGE ESK

Araştırmanın Adı: Küçük Göletteki En Büyük Balık Kim?

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın rneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akademik Benlik Algısı lçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 15.08.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 15.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmanın bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlar aynı olduğu kontrol edilmiştir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <http://enestirmatizimleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> beğlentisini kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modli -



Cumhuriyet Fen Lisesi Müdürliğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000539

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 757963

T.C. Kimlik No: 64165111926

Adı Soyadı: BİLGE ESKİ

Araştırmanın Adı: Küçük Göletteki En Büyük Balık Kim?

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Cumhuriyet Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akademik Benlik Algısı Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 15.08.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 15.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://ekidirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

EK-F: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00003678438
Konu : Etik Kurul (Mustafa BALOĞLU ve Bilge ESKİ)

30/07/2024

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 12.07.2024 tarihli ve E-79541874-050-00003647747 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Özel Yetenekliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Bilge ESKİ'nin Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Küçük Göletteki En Büyük Balık Kim?" başlıklı tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun 26.07.2024 tarihinde yapılmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Seida ÖZDEMİR
Kurul Başkanı V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: IABFRE07-B3CA-4F0D-A7FD-35363F21F9E4

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/bu-ehys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 06800

İlgi için: Özgün İLKDOĞAN (EMİ ARAŞTIRMA

Beytepe-ANKARA

ETİK KURUL ÜYESİ)

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Kurul Üyesi

Telefon: Faks:

Telefon: 2978571

Kap:



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25/07/2025

Bilge ESKİ

EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

25/07/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Küçük Göletteki En Büyük Balık Kim?

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/07/2025	93	118,331	01/08 /2025	%6	476232594

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Bilge ESKİ
Öğrenci No.: N21145586
Ana Bilim Dalı: Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı: Özel Yetenekliler Eğitimi Doktora Programı
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU)

EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

25/07/2025

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Special Education

Thesis Title: Who is the biggest fish in the little pond?

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/07/2025	93	118,331	01/08 /2025	%6	476232594

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Bilge ESKI
Student No.: N21145586
Department: Department of Special Education
Program: Gifted Education PhD Program
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU)

EK-J: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir ⁽³⁾

25/07/2025

(imza)

Bilge ESKİ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisans üstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

