



ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERDE MOTİVASYON VE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNİN CİNSİYET VE SINIF DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ*

Sevgi TOPÇU**

Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR***

Öz

Üstün zekâlı öğrencilerin motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri onların akademik başarılarında ve genel anlamda hayatlarında etki edebilecek iki önemli kavramdır. Bu kavramların incelenmesi sayesinde üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinin uygun şekilde farklılaştırılması sağlanabilir ve gerekli önlemler alınabilir. Bu nedenle bu çalışmada, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç-dış motivasyon düzeyleri ile benlik saygısı düzeyi cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma, 4.-8. sınıfa devam eden 184 (108 erkek, 76 kız) üstün zekâ düzeyine sahip öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan tüm üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler tanılanmış olup, ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim programlarına devam etmektedir. Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek için Harter'ın İç-Dış Motivasyon Ölçeği, benlik saygısı düzeylerini ölçmek için ise Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyleri arttıkça azaldığı; dış motivasyon düzeylerinin ise sınıf düzeyleri arttıkça arttığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâlı öğrenciler, iç-dış motivasyon, benlik saygısı.

* Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülmüş olan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Uzm. Sevgi Topçu, Dostluk İlköğretim Okulu, igves_1986@hotmail.com

***Yard.Doç.Dr. İstanbul Üniversitesi, H.A.Y.E.F., Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekalıların Eğitimi ABD, mleana@istanbul.edu.tr

INVESTIGATION OF MOTIVATION AND SELF-ESTEEM LEVELS OF GIFTED STUDENTS ACCORDING TO THEIR GENDER AND GRADES

Abstract

Gifted students' motivation and self-esteem levels are two important factors that they can effect their academic achievement and their lives. Examining these two concepts, can positively effect the differentiation of their education and appropriate educational programs can be prepared. Therefore, in this study the internal and external motivation and self-esteem levels of gifted students were examined according to their gender and grades. The research was conducted with 184 gifted students (108 boys and 76 girls). All gifted students who participated in the study are attending to special education programs for gifted students. Harter's Internal – External Motivation Scale was used to determine the internal and external motivation levels and Coopersmith's Self-Esteem Scale (with the following subscales: general, social, academic, parental and total self-esteem) to determine the level of self-esteem. For the resolution and interpretation of the collected data non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used. Research results showed that there were no gender differences among intrinsic and extrinsic motivation levels.

Keywords: *Gifted students, internal-external motivation, self-esteem.*

1. GİRİŞ

Tarih boyunca farklı yaklaşımlarla değerlendirilen zekânın (Sternberg, 2000) çok yönlü ve kapsamlı olması nedeniyle kesin bir tanımı yoktur (Lovecky, 2005; Morris, 1996). Zekâ ile ilgili farklı anlayışlar olsa da kimse zekânın nasıl tanımlanabileceğini bilememektedir (Sternberg, 2000). Bu nedenle uzmanlar bilimsel yanın baskın olmasını sağlayacak objektif bir ölçü geliştirmek için çalışmış ve zekâ testlerini geliştirmişlerdir. Gelişen zekâ testlerine paralel olarak zekâyâ bakış açısı da değişmiştir. 1960'lara kadar genelde zekânın değişmez olduğu ve üstün bireylerin kalıtımsal donanımları nedeniyle, özel bir eğitime

gerek duymadan idare edeceklerine inanılırken; zekânın dinamik bir özellik gösterdiği (Sternberg & Davidson, 2005), farklı boyutlardan oluşup çok sayıda yetenek içerdiği ve olumlu deneyimlerle yaşam boyu gelişmeye devam edeceği artık bilinmektedir (Gardner, 1993).

İnsan her özelliğinin tanındığı, bu özelliklere göre davranıldığı ve ihtiyaçları karşılandığı sürece toplum içinde uyumlu, yararlı ve mutlu bir birey olarak gelişebilir (Çağlar, 1972). Bireylerin yeteneklerini geliştirerek onları geleceğe hazırlamayı ve olumlu tutumlar kazandırmayı amaçlayan eğitim kurumlarında bazı öğrencilerin kendilerinden beklenen performansı gösterememesi veya kendi akranları kadar bile başarılı olamaması şaşırtıcı bir durum olarak karşılanmaktayken; üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin başarısız olabilecekleri hiç düşünülmemektedir. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki üstün bir zekâ düzeyine sahip olmak başarıyı garantilemez (Siegle & McCoach, 2005). Üstün zekâ düzeyindeki öğrenciler sahip oldukları potansiyelleri yeterince gösteremeyebilirler. Üstün zekâ düzeyindeki öğrencilerin sahip oldukları potansiyel ile göstermiş oldukları performans arasında fark olması zekâ dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin varlığını düşündürmektedir (Bozanoğlu, 2005). Bu faktörler: öğretmen (Davis & Rimm, 2004; Kesner, 2005), aile (Clark, 2002) özel öğrenme güçlüğü (Silverman, 2003), düşük benlik saygısı (Davis & Rimm, 2004), motivasyon eksikliği (Peterson & Colangelo, 1996; Reis & McCoach, 2000) olabilir.

1.1. Motivasyon

Motivasyonun ne denli önemli olduğunu vurgulayan Renzulli ve Gubbins (2009), bunu üstünlüğün tanımında bir kriter olarak göstermektedir. Diğer kriterler ise, genel ve özel yetenek ve yaratıcılıktır. Üstün birey bu üç özelliğe sahip olan, üç özellik kümesinin hepsinde yaşitlarının %85'inden ve en azından birinde %98'inden daha başarılı olan bireydir (Renzulli, 1986). Feldhusen ve Hoover

(1986) da üstün zekâ tanımında motivasyona yer vermiştir. Ona göre üstün zekâ; bireyin hayatını kolaylaştıran, daha güvenilir, daha sağlıklı, daha etkin olmasını sağlayan ve kişiyi yüksek seviyede beceri gerektiren konulara götüren genel kabiliyet, kişisel düşünce ve motivasyonun bileşkesidir (Feldhusen & Hoover, 1986).

Üstün zekâ düzeyine sahip öğrenciler, sosyal, politik konularla ilgili, güçlü bir empatik yeteneğe ve yüksek ahlaki sorumluluk duygusuna sahiptir. Bu da üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerde bilişsel yeteneğin yanında duyuşsal yeteneğin de araştırılması gerektiğini göstermektedir (Metin & Bencik, 2012). Bu bakış açısı dikkate alındığında, her çocuğun olduğu gibi üstün zekâ düzeyine sahip çocukların da karşılanması gereken bilişsel-sosyal ve duygusal gereksinimlerinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Üstün zekâ düzeyine sahip öğrenciler bir konu üzerinde derinlemesine düşünmek, ilgileri doğrultusunda hareket etmek, bağımsız çalışmak isterler. Onlar için özel yeteneklerinin onaylanması ve desteklenmesi, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını uygulamaya geçirmeleri önemlidir (Koshy, 2002). Eğer bu farklı gereksinimleri karşılanmazsa, çocuk içinde gizli tuttuğu üstün yönünü ön plana çıkaramayabilir ya da gerçek performansını gösteremeyebilir (Davis, 2006).

Motivasyonun şekillendiği ve geliştiği sosyal ortamlardan biri olan okullarda üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin ilgileri çoğu zaman öğretmenin öğrettikleri ile uyuşmamaktadır (Gallagher, 2005). Bu da üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin okul sonuçlarını değerli görmemelerine, okul görevlerini tamamlamaktan zevk almamalarına ve öğrencilerin potansiyellerin altında performans göstermelerine sebep olabilmektedir (Siegle & McCoach, 2002). Bu durum da okulda başarısızlığa yol açmaktadır. Üstün zekâ ve okul başarısızlığı eğitim yelpazesinin iki zıt ucunda bulunan, birbiriyle uyumsuz terimler gibi görünse de ne yazık ki eğitim sistemimizde karşılaşılmaktadır (Hoover-Schultz,

2005). Başarısız üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin yüzdesini tam olarak belirlemek imkânsız olsa da Ulusal Eğitimde Mükemmellik Komisyonu (National Commission on Excellence in Education) (1983) üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin yarısının test edilen yeteneklerinin altında performans gösterdiğini bildirmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda düşük başarı gösteren üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda motivasyon eksikliği olduğu belirtilmektedir (Sak, 2011).

Motivasyon kaynağı, iç ve dış olmak üzere iki türdür. *İçsel motivasyon*, bireyin kendi memnuniyeti için dışarıdan zorlama olmaksızın bağımsız olarak çalışması olarak tanımlanabilirken; *dış motivasyon*, bir otorite figürünü memnun etmek ya da bir ödül almak için dışarıdan gelen etkiler sonucu harekete geçmektir (Harter, 1981). Her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları bu motivasyon kaynaklarının anlamını ve etkisini değiştirebilir (Yazıcı, 2009). Önemli olan çocuğun hangi motivasyon kaynağına sahip olduğunu belirlemek ve ona uygun davranmaktır. İnsanları motive etmek için iç motivasyon eğilimleriyle, dış motivasyon uyarılarının farkında olup birbiriyle örtüştürülmesi gerekir (Aydın, 2001). Bu nedenle çocukların motivasyon kaynaklarını doğru tespit etmek ve doğru yönde motive etmek önemlidir. Gerektiği kadar motive olmamış öğrenciler derslere düzenli olarak devam etmede, bir konu üzerinde odaklanmada, anlatılanları dikkatle dinlemede ve ilgilerini toplamada sorun yaşarlarken; yeterince motive edilmiş öğrencilerde ise derse ilgi duyma, derse hazırlanarak gelme, sürekli soru sorma, tartışmalara katılma, hedef davranış için çaba gösterme, konu üzerinde odaklaşma, güçlüklerden vazgeçmeme, kendine güven duyma, ısrarlı ve kararlı olma gibi davranışlar gözlenir (Keskin, 2013).

Ancak eğitim sistemimizde çoğu zaman öğrencilerin motivasyon kaynakları göz ardı edilmekte ve her öğrenciye aynı etkinlikler sunulmaktadır. İç motivasyona

sahip olan bireyin öğrenme arzusu daha fazladır. Etkinlikten zevk alır, kendisi için o etkinliği gerçekleştirir. Dış motivasyona sahip olan birey için ise, etkinlikten ziyade sonunda alacağı ödül veya ceza önemlidir.

İnsan davranışlarında yeterlilik, ilişkililik ve özerklik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç etkilidir (Deci & Ryan, 1985; Hein & Hagger, 2007; Ryan & Deci, 2000). Özerklik, bireyin kendi davranışlarına karar vermesidir. Yeterlilik ihtiyacı bireyin çevresinde etkin olması, var olmak için çaba göstermesidir. Bir şeyi yapabileceğine dair kendisine olan inancıdır. İlişkililik ihtiyacı ise, diğer insanların arasına uyumlu ve hoşnut bir biçimde katılmaktır. Özerk sebeplerle yani iç motivasyon ile gösterilen davranışlar bireyin psikolojik ihtiyaçlarını karşılar ve yüksek benlik saygısı gibi pozitif duygusal ve psikolojik sonuçlar doğurur. İnsan davranışını etkileyen bu üç temel ihtiyaç, motivasyonu etkilemenin yanında benlik saygısını da etkileyebilir (Hein & Hagger, 2007).

1.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısı, kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmaması (King, 1997) sonucu oluşan öznel bir olgudur. Olumlu ya da olumsuz olabilir, yani statik değildir. Koşullara, konuma, gelişmelere göre değişebilir (Sivribaşkara, 2003). Önce ailede oluşmaya başlayan sonra diğer insanlar ile desteklenen benlik saygısı kişinin kendisine ilişkin yaptığı ve alışkanlık haline getirdiği bir değerlendirmedir (Coopersmith, 1967). Hiçbir çocuk, benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmemektedir. Doğuştan gelen bir özellik değildir. Doğumdan itibaren başlayan benlik kavramı bir çocuğun sadece kendi algılamaları ve beklentileri ile değil, hayatındaki diğer önemli insanların, ailesi, öğretmenleri, arkadaşları vb., hakkındaki düşüncelerinden ve ona karşı olan davranışlarından da etkilenmektedir (Frisby & Tucker, 1993). İki yönlü bir oluşum olan benlik saygısı bazen olumlu tutum ve davranışları ortaya çıkaran bir neden, bazen de olumlu tutum ve davranışlardan dolayı çevresinden aldığı

olumlu geri bildirimlerle oluşan yeterlilik ve kendini gerçekleştirme duygusu, kendini değerli görmesi ve sevmesi şeklindeki bir sonuç olarak alınabilir. Ancak ister neden ister sonuç şeklinde olsun bir döngü halinde devam edecek ve bireyin yaşam kalitesinin artmasına, daha huzurlu ve daha medeni bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır (Yıldız & Çapar, 2010).

Bireyin kendisine ve dış dünyaya karşı bakış açısını ve davranış biçimini etkileyen önemli bir etmen olan benlik saygısı; insanların kendilerine biçtiği genel değerler bir parçasıdır. Kendilerini olumlu değerlendirenlerin benlik saygısı düzeyleri yüksek, olumsuz olarak değerlendirenlerin de benlik saygısı düzeyleri düşüktür (Çankaya, 2007; Subaşı, 2007)

Benlik saygısı yüksek olan insanların özelliklerinden bazıları şunlardır: Mutlu ve verimli hayatlar yaşamaya eğilimlidirler (Heatheron & Wyland, 2003), risk almaktan korkmazlar, yeteneklerinden emindirler, genellikle kendilerini mutlu hissederler. Üretkendirler, gerektiğinde kendilerine ve diğer insanlara cevap verebilirler, sağlıklı ve ilerleyen bir yoldadırlar, kendilerini ve diğer insanları önemserler (Clarke, 1978). Özerk ve bağımsızdırlar, yeniliklere açık, aktif, rahat girişimci ve yaratıcılardır, zorluklardan yılmazlar (Sam, Sam, & Öngen, 2010). Seçim yapmak gerekirse çoğu insan yüksek düzeyde olumlu benlik saygısına sahip olmak ister (Heatheron & Wyland, 2003). Benlik saygısının olumlu gelişmesi için çocuğun koşulsuz bir sevgi ortamında büyümesi, olumlu davranışlarda ödüllendirilmesi, kabul görmesi, yaşına uygun sorumluluklara sahip olması ve sevilmesi gerekir (Çetinkaya ve diğerleri, 2006).

Bazı çocukların var olan potansiyellerini başarılı bir şekilde gösterip bazılarının ise var olan potansiyellerini gösterememesinde benlik saygısı ve motivasyon önemli iki faktördür (Hay, 1993). Bu nedenle davranışlarımızı düşüncelerimizi yönlendirmede önemli bir faktör olan öğretmenler, ebeveynler, eğitimciler, yetişkinler yani öğrenme ve başarı ile ilgili olan herkesin, çocukların

davranışlarının altında yatan nedenleri daha iyi anlamaları ve motivasyon kaynaklarını belirleyip çocukları doğru yönde motive etmeleri önemlidir. Ayrıca çocukların da kendilerine ait bir benlik kavramına sahip olduklarını bilmeli ve bu benlik kavramını olumlu veya olumsuz etkileyebileceklerinin farkında olmalıdırlar. Alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı çocukların motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri ile ilgili çalışmaların çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada incelenmek istenen özellikle özel eğitim alan, yani eğitimsel ihtiyaçları karşılanan üstün zekâlı çocukların motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğidir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç-dış motivasyon ve benlik saygısı düzeylerini sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Bu nedenle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç-dış motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç-dış motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş olup uygun örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Elverişli örnekleme, araştırmayı yapan kişi tarafından elverişli, onun yakın çevresinde bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim Sanat Merkezleri ile özel bir proje yürütülen bir devlet okulunda okuyan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ilindeki Ataşehir Bilim Sanat Merkezi, Beşiktaş Bilim Sanat Merkezi, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'ndan seçilen 184 üstün zekâ düzeyine sahip öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti, ebeveyn öğrenim durumu, ebeveyn mesleği ile aylık gelir durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Zihinsel Değerlendirilme: Çalışmanın örneklemine dahil olan üstün zekâlı öğrenciler Bilim Sanat Merkezlerine (BİLSEM) ve üstün zekâlı öğrencilere özel bir proje okulu olan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okuluna devam etmektedir. Öğrenciler bu kurumlara girmek için seçim aşamasında zihinsel olarak değerlendirildiklerinden bu araştırma kapsamında tekrar bir zekâ testi uygulanmamış olup bu özel programlara devam ettikleri için öğrenciler üstün zekâlı olarak kabul edilmiştir.

Harter'ın İç-Dış Motivasyon Ölçeği: Araştırmada veri toplama aracı olarak, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç-dış motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Harter (1981) tarafından geliştirilen ve Gökçe, Öztuna, ve Elhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Motivasyon ölçeği 31 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert şeklindedir. Ölçek iç motivasyon ve dış motivasyon olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. İç motivasyon kendi başına bir boyutken, dış motivasyon kolay ödev isteme, öğretmene bağlılık ve

öğretmeni memnun etme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. ‘Kesinlikle katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılıyorum’, ‘Kesinlikle katılıyorum’ şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek boyutlarından alınan yüksek puanlar, o konudaki motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. İç motivasyon bileşenin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .91, dış motivasyon bileşenin alt ölçeklerinin tutarlılığı (kolay olan derslere karşı ilgi, öğretmeni memnun etme isteği, öğretmene bağlılık) sırasıyla .78, .81 ve .78’dir.

Mevcut araştırmada iç motivasyon bileşenin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87, dış motivasyon bileşeni için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Dış motivasyon bileşenin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı incelendiğinde, sırasıyla (kolay olan derslere karşı ilgi, öğretmeni memnun etme isteği, öğretmene bağlılık) .78, .61 ve .78 bulunmuştur.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği: Benlik saygısı düzeylerini ölçmek için Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 58 maddeden oluşan benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Benlik saygısı ölçeği farklı boyutları ile ilgili beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar, Genel Benlik Saygısı (26 madde), Sosyal (8 madde), Akademik (8 madde), Ev ve Aileye Yönelik Benlik Saygısı (8 madde), Yalan (8 madde) alt ölçekleridir. Yalan alt ölçeğinde yer alan maddeler, benlik saygısını değil, kişilerin savunucu tutumlarını ölçmek için konulmuştur ve toplam puana dâhil edilmemektedir. Bu nedenle alt ölçek olarak analizlere de dâhil edilmemektedir. Ölçekteki yalan alt ölçeğine ait 8 madde atıldığında geriye kalan 50 maddeden maksimum alınabilecek benlik saygısı puanı 50’dir. Ölçek maddeleri evet-hayır türünde yanıtlanmaktadır. Pişkin’in (1997) çalışmasında ölçek boyutlarının iç tutarlılığı toplam benlik saygısı için .82, sosyal için .45, genel benlik saygısı için .77, ev/aile için .69, akademik için .52 ve yalan maddeler için .58 olarak hesaplanmıştır.

Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı, tüm ölçek için .86, genel için .78, sosyal için .67, ev/aile için .65, akademik için .63, yalan maddeler için ise .60 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Örneklemin dağılımının normalliğini test etmek üzere uygulanan Kolmogorov - Smirnov testi sonucunda örneklemin kendi içinde normal dağılım sergilemediği görölmüştür (Genel benlik saygısı için $KS_{(184)} = 129$, $p > .05$; Motivasyon için $KS_{(184)} = 0,71$, $p > .05$). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada istatistiklerin sınanmasında anlamlılık düzeyi $p < .05$ ve $p < .01$ olarak kabul edilmiştir.

3.BULGULAR

Bu çalışmaya 184 üstün zekâ düzeyine sahip öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri göre frekans dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Frekans Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız		n	%
N=184	n	%	n	%	n	%
4.sınıf	36	59.0	25	41.0	61	33.2
5.sınıf	26	60.5	17	39.5	43	23.4
6.sınıf	23	67.6	11	32.4	34	18.5
7.sınıf	12	37.5	20	62.5	32	17.4
8.sınıf	11	78.6	3	21.4	14	7.6

Tablo 1.’de göröldüğü gibi 4.sınıfa devam eden 61 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 36’sı erkek 25’i kız öğrencidir; 5.sınıfa devam eden 43 öğrenciden 26’sı erkek 17’si kızdır. 6.sınıfa devam eden 34 öğrenciden 23’ü erkek 11’i kızdır.

7.sınıfa devam eden 32 öğrencinin 12'si erkek 20'si kızdır. Son olarak 8.sınıfa devam eden 14 öğrencinin 11'i erkek 3'ü kızdır.

Tablo 2. Üstün Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerde Cinsiyet Değişkenine Göre İç- Dış Motivasyon Puanları Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	Z	P
İç motivasyon	Kız	76	98,42	7480,00	3654,000	-1,266	,206
	Erkek	108	88,33	9540,00			
Dış motivasyon	Kız	76	90,38	6869,00	3943,000	-,453	,651
	Erkek	108	93,99	10151,00			

Tablo 2' de görüldüğü gibi, öğrencilerin iç-dış motivasyon puanının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, iç motivasyon ($U=3654,000$, $p>.05$) ve dış motivasyon ($U= 3943,000$, $p>.05$) puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Dış motivasyonun alt boyutları olan kolay ödev isteme ($U=3888,500$, $p>.05$), öğretmeni memnun etme ($U=3548,500$, $p>.05$) ve öğretmene bağlılık ($U=3868,000$, $p>.05$) alt ölçeklerinde de cinsiyet değişkeni açısından herhangi anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır. Buna göre, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç ve dış motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği bulgulanmıştır.

Tablo 3. Üstün Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerde İç-Dış Motivasyon Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
İç Motivasyon	4	61	102.65	14.074	4	0.07**
	5	43	107.02			
	6	34	82.84			
	7	32	78.08			
	8	14	60.11			

Dış Motivasyon	4	61	78.20	18.979	4	0.01**
	5	43	84.27			
	6	34	96.13			
	7	32	106.00			
	8	14	140.39			
Kolay Ödev İsteme	4	61	83.60	10.048	4	0.40*
	5	43	87.40			
	6	34	88.24			
	7	32	106.17			
	8	14	126.07			
Öğretmeni Memnun Etme	4	61	78.90	18.069	4	0.01**
	5	43	87.07			
	6	34	98.75			
	7	32	96.84			
	8	14	143.32			

Tablo 3’de görüldüğü gibi iç motivasyon ve dış motivasyon puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda iç motivasyon ($X^2 = 14.074$, $p < .05$) ve dış motivasyon ($X^2 = 18.979$, $p < .05$) puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu bulgulara ek olarak dış motivasyon alt boyutlarından kolay ödev isteme ($X^2 = 10.048$, $p < .05$) ve öğretmeni memnun etme ($X^2 = 18.069$, $p < .01$) alt ölçeklerinin de sınıflara göre farklılık sergiledikleri belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf düzeyi yükseldikçe üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç motivasyon düzeylerinde bir azalma görülürken dış motivasyon ve alt boyutlarının düzeylerinde ise artma görülmektedir.

Gruplar arası farkları belirlemek üzere uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney-U testi sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Üstün Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin İç-Dış Motivasyon Ölçeği Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
4	61	51.28	3128.00	715.000	-2.113	.035*

İç Motivasyon	7	32	38.84	1243.00			
	5	43	43.17	1852.00	470.000	-2.337	.019*
	7	32	31.19	998.00			
	4	61	41.20	2513.50	231.500	-2.660	.008**
	8	14	24.04	336.50			
	5	43	32.41	1393.50	154.500	-2.719	.007**
	8	14	18.54	259.50			
	4	61	42.16	2572.00	681.000	-2.388	.017*
Dış Motivasyon	7	32	56.22	1799.00			
	4	61	33.57	2047.50	156.500	-3.680	.000***
	8	14	57.32	802.50			
	5	43	24.94	1072.50	126.500	-3.328	.001**
	8	14	41.46	580.50			
	6	34	20.71	704.00	109.000	-2.930	.003**
	8	14	33.71	472.00			
	7	32	20.48	655.50	127.500	-2.307	.021*
Kolay Ödev İsteme	8	14	30.39	425.50			
	4	61	34.97	2133.00	242.000	-2.525	.012*
	8	14	51.21	717.00			
	5	43	26.09	1122.00	176.000	-2.328	.020*
	8	14	37.93	531.00			
	6	34	20.88	710.00	115.000	-2.801	.005**
	8	14	33.29	466.00			
	4	61	33.09	2018.50	127.500	-4.109	.000***
Öğretmeni Memnun Etme	8	14	59.39	831.50			
	5	43	24.57	1056.50	110.500	-3.558	.000***
	8	14	42.61	596.00			
	6	34	21.03	715.00	120.000	-2.688	.007**
	8	14	32.93	461.00			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, sınıf düzeyi değişkenine göre üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç motivasyon düzeylerinde 4. sınıf ile 7. (U=715.00; p<.05) ve 8. (U=231.50; p<.01) sınıflar arasında, 4. sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. 5.sınıf ile 7. (U=470.00; p<.05) ve 8. (U=154.50; p<.01) sınıflar arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Dış motivasyon düzeyinde ise 4. sınıf ile 7. (U=681.00; p<.05) sınıf arasında 7.sınıf lehine; 4.sınıf ile 8. (U=156.50; p<.001) sınıf arasında; 5. sınıf ile 8. (U=126.50; p<.01) sınıf arasında; 6.sınıf ile 8. (109.00; p<.01) sınıf arasında ve 7.

sınıf ile 8. (U=127.50, $p<.05$) arasında 8.sınıf lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 5. Üstün Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerde Cinsiyet Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Mann - Whitney U Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	Z	P
Benlik Saygısı	Kız	76	97,26	7392,00	3742,000	-1,019	,308
	Erkek	108	89,15	9628,00			
Ev-Aile	Kız	76	102,39	7781,50	3352,500	-2,176	,0.30*
	Erkek	108	85,54	9238,50			

Tablo 5' te görüldüğü gibi, öğrencilerin benlik saygısı ölçeği toplam puanının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda benlik saygısı (U=3742,000, $p>.05$) puanının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Benzer şekilde benlik saygısı ölçeğinin alt boyutları olan sosyal (U=3811,000, $p>.05$), akademik (U=4018,500, $p>.05$) ve toplam benlik saygısı (U=3925,000, $p>.05$) puanlarında da cinsiyet değişkenine göre bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Alt ölçeklerden sadece ev-aile ölçeğinde kızların lehine (U=3352,500, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 6. Benlik Saygısı Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıralar ortalaması	X ²	Sd	P
Benlik saygısı	4	61	92.48	6.055	4	.195
	5	43	91.60			
	6	34	98.84			
	7	32	100.64			
	8	14	61.32			
	4	61	93.74	10.327	4	.035*

	5	43	96.62
Ev-aile	6	34	103.71
	7	32	90.19
	8	14	52.54

Kruskal Wallis testi sonucunda 'benlik saygısı düzeyi' ile 'sınıf düzeyi' arasında farklılık olmadığı ($X^2 = 6,055$ $p > 0.05$) sonucu elde edilmiştir. Üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin sınıf düzeyinden etkilenmediği saptanmıştır. Aynı şekilde benlik saygısı alt boyutları incelendiğinde sosyal ($X^2 = 3,115$ $p > 0.05$), akademik ($X^2 = 9,204$ $p > 0.05$) ve toplam benlik saygısı ($X^2 = 5,255$ $p > 0.05$) alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Alt ölçeklerden sadece ev-aile ölçeğinde ($X^2 = 10,327$ $p < 0.05$) anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Mann Whitney-U analizleri yapıldığında, 4. ile 8. ($U=224.500$, $p < .01$), 5. ile 8. ($U=157.000$, $p < .01$) ve 6. ile 8. ($U=111.000$, $p < .01$) sınıflar arasında küçük sınıflar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, 4.,5.,6.,7. ve 8. sınıfa devam eden üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerinin iç-dış motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları, iç – dış motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin (ev-aile alt ölçeği hariç) cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediğini gösterirken; iç-dış motivasyon ve ev-aile benlik saygısı alt ölçeğinin sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini göstermiştir.

Alanyazında iç-dış motivasyon ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sonuçları arasında çelişkiler bulunmaktadır. Preckel, Götz, ve Frenzel (2010), üstün ve normal zekâ düzeyine sahip öğrenciler ile yaptıkları araştırmada üstün ve normal zekâ düzeyine sahip erkek öğrencilerin motivasyonları daha yüksek bulurlarken; Ayub (2010) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iç motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada iç-dış motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp

farklılaşmadığı analiz edildiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu Yau ve Kan (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Pajares ve Graham (1999) üstün ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle yaptıkları araştırmada motivasyon düzeylerinde herhangi bir cinsiyet farklılığına rastlanmamıştır. Mevcut araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrencilerin özel eğitime devam ediyor olmaları ve dolayısıyla da eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanıyor olması bu bulguları açıklayabilir. Eğitimsel ihtiyaçları karşılanan, duygusal ve sosyal olarak destek gören kız ve erkek üstün zekâlı öğrencilerin motivasyonlarında bir farklılık olmayabilir (Phillips & Lindsay, 2006).

Benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sonuçları arasında da önemli farklılıklar vardır. Bartell ve Reynolds (1986) ve Erol (2004)'un yaptıkları çalışma sonuçlarına göre üstün zekâ düzeyine sahip kızların benlik saygısı düzeyleri üstün zekâ düzeyine sahip erkeklere göre daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Bu bulguların aksine Harper ve Marshall (1991) ve Bencik (2006) üstün zekâ düzeyine sahip kızların erkeklere göre daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Leana-Taşçılar ve Kanlı (2014)'nın özel eğitim alan 2. ve 3. sınıf üstün zekâlı öğrencileriyle yaptıkları araştırmada erkeklerin lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Çetinkaya ve diğerleri (2006), Çankaya (2007), Çevik ve Atıcı (2009) ise üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmamışlardır. Mevcut çalışmada da, benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yaş ilerledikçe ve üstün zekâlı öğrenciler ihtiyaçları olan eğitimi aldıkça cinsiyet farklılıklarının ortadan kalkıyor olması önemlidir ve özel eğitimin önemini bir kere daha ortaya koymaktadır.

Ancak ev-aile alt boyutu incelendiğinde üstün zekâlı kız çocuklarının benlik saygılarının erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu

görülmektedir. Ölçek maddeleri ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, 'anne babam duygularımı genellikle dikkate alır', 'anne babamın benden beklentisi çok fazla (ters madde)', 'anne babam beni anlıyor' gibi maddelere kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Üstün zekâlı olarak tanılanmış kız çocuklarının aileleri tarafından daha çok destekleniyor olmaları beklenen bir sonuçtur. Nitekim üstün zekâlı çocuklara sahip ailelerin bu konuda gerekse aldıkları eğitimlerden gerekse farkındalıklarının daha yüksek olmasından dolayı daha hassas davranıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Silverman (1991) da belirttiği gibi, ailelerin eğitim almış olması, erken tanılama, özel eğitim programlarına katılıyor olmak gibi kriterler üstün yetenekli kız çocuklarının potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için iyi bir zemin hazırlamaktadır. Mevcut araştırmanın örneklemindeki kız öğrencilerinin tamamının özel eğitim alıyor olması ve ailelerinin bu konuda eğitim alıyor olmaları (gerek BİLSEM'lerde, gerekse devlet okullarında yürütülen projelerde) bu bulguya olumlu katkı sağlamış olabilir.

İç-dış motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasında günümüzde kız - erkek eşitliğine daha fazla önem verilmesi gösterilebilir. Yapılan psiko-sosyolojik araştırmalar cinsiyete dayalı pek çok farklılığın kadın veya erkek olmak şeklindeki biyolojik ayrılıktan ziyade toplumun kadın ve erkek cinsine karşı yüklemiş olduğu farklı rollerden kaynaklandığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1988). Geçmişte erkek çocuklar daha az kısıtlanıp, daha özgür ve sorumluk sahibi olarak, kız çocukları ise daha fazla baskı altında yetiştirilmekteydi. Ancak günümüzde kız ve erkek çocuklara verilen önem ve roller giderek daha eşitlikçi bir yapıya bürünmektedir (Bencik, 2006). Bu durum da bizi iç – dış motivasyon ve benlik saygısında cinsiyetin etkili olmadığını düşündürmektedir.

Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça iç motivasyon düzeylerinin azaldığı, dış motivasyon düzeylerinin ise arttığı bulgulanmıştır. Benzer şekilde Lepper, Corpus, ve Iyengar (2005) 3-8. sınıf arası 797 öğrenci ile yaptığı araştırmada sınıf düzeyi ilerledikçe iç motivasyon düzeyinin doğrusal bir şekilde azaldığını belirtmişlerdir. Corpus, McClintic-Gilbert, ve Hayenga (2009)'nın 3.- 8. sınıf arası 1051 öğrenci ile yaptığı araştırmada da iç motivasyonun sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığını, dış motivasyonun ise arttığı bulgulanmıştır. Ayrıca McGrimmond (2009)'un Brown ve Campione'den (1998) aktardığına göre, sınıf düzeyi arttıkça çocuklar için okullardaki öğrenme daha soyutlaşmaktadır. Okullardaki öğrenmeleri; çocuklar günlük yaşantılarıyla doğrudan bir ilişki kuramamakta, yararsız görmektedirler. Bu durum öğrencilerin iç motivasyon düzeyini olumsuz etkilemekte ve düşürmektedir. Bununla birlikte eğitim sistemimizdeki merkezi sınavlar ve okul notlarının bu sınavlarda etkili olması da motivasyonun kaynağının içten dışa doğru kaydırılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Gordon (1999)'un, Kohn'dan (1986) aktardığına göre, "Yarışmaya Karşı Bir Tartışma" adlı kitabındaki rekabetin olumsuz etkilerini kanıtlayan bir çalışmada çocuklara çözmeleri için iki farklı gruba bulmaca verilir. Bir gruba bulmacayı arkadaşlarından daha çabuk çözmeleri için bir yönerge verilir. Diğer gruba ise hiçbir yönerge verilmez. Bu çalışma sonucunda; başka grubu yenmeye çalışmanın doğasında dış etkinin olduğu ve bunun iç motivasyonu azalttığı görülür. Bir etkinlik sırasında kişilere yarışmaları söylenince, etkinlik artık kişisel zevk için yapılmaktan çıkmakta ve kazanmanın bir aracı olarak görülmeye başlanmaktadır. Ülkemizde 8.sınıf öğrencilerine uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sisteminin öğrencilerin iç motivasyonun azalmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü TEOG sistemi öğrenciler arası rekabet ortamının oluşmasına neden olmaktadır (Metin, 2013). Eğitim sistemimizde özellikle 8.sınıfta TEOG sisteminin sonucunda sınavlara giren öğrenciler

6.sınıftan itibaren sürekli bir yarış halindedir. Ayrıca TEOG sisteminde öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıftaki yılsonu başarı puanları da etkilidir. Bu durum da çocukların sadece not için çalışmalarına neden olmaktadır (Aypay, 2011). Bu sayede hedef; öğrenmeden zevk almak yerine, yüksek notlar almaya dönmektedir. Dolayısıyla, öğrencileri verilen not ile motive etmek ve denetim altında tutmak onların içten gelen kendi motivasyonlarını zayıflatarak etkinliklerden vazgeçmesine neden olmaktadır (Gordon, 1999).

Araştırma sonuçlarına göre üstün zekâ düzeyine sahip öğrencinin sınıf düzeyi ilerledikçe iç motivasyon düzeyinde azalma görülmektedir. Çocuğun iç motivasyonunu artırmada sadece öğretmen değil aile de önemli bir etkiye sahiptir. Artık hem ebeveynler hem öğretmenler çocukların eğitim ve öğretim sürecinde çocukların motivasyonlarını sağlama ve devam ettirme konusunda sorumluluk sahibidirler. Aileler ve öğretmenler üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin okullarda aldıkları karne notlarına odaklanmalarını engellemeli, not almak yerine öğrenmek için çalışmalarını teşvik etmeli ve farklı ölçme araçları kullanılmalıdır. Bunun için de öncelikle ister değiştirilerek ister kaldırılarak olsun merkezi sınavlar tekrar gözden geçirilmelidir (Erdoğan, 2014). Ayrıca aileler çocukların iç motivasyon düzeyini artırmak için çocuklarına sorumluluk vermeli ve bu sorumluluğu çocuklarıyla birlikte kararlaştırmalıdır. Çünkü bir işin sonuçlarından sorumlu olmak bireyin o işi sahiplenmesine neden olacaktır (Akbaba & Aktaş, 2005). Öğretmenler öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, ilgi alanlarını ve motivasyon çeşitlerini iyi tanımalı; onlara bekledikleri sorumluluğu vermeli, dersleriyle ilgili konularda seçim hakkı tanımalı (Ergün, 2011) ve dersinin öğrencilerin hayatına katacağı değerleri anlatıp günlük hayatıyla ilişkilendirerek (Keenan, 1996) onları başarıları hakkında sürekli dönüt vermelidir (Başar, 1999; Kellecioğlu, 1992).

Mevcut araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin benlik saygısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Vialle, Heaven, ve Ciarrochi (2005) araştırmalarında, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyi ile sınıf düzeyi arasında bir ilişki bulamamıştır. Bu bulgular sınıf düzeyinden ziyade sosyal çevrenin benlik saygısı üzerinde daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Çocuğun benlik saygısını diğeri insanların değerlendirmeleri; kendi yeterlilik ve yetersizlik deneyimleri, diğeri insanlarla olan ilişkilerine dair yaptığı kendi değerlendirmeleri oluşturur (Avşaroğlu, 2007; Jillian, 2004). Chrzanowski (1981)'ye göre benlik saygısı yaşam boyu sürer ve çevresel değişikliklerden etkilenir; bu bağlamda yaşam deneyimleri, kültürel değerler, toplum ve aile gibi tüm çevresel etkenler benlik saygısının biçimlenmesinde rol oynarlar.

Her ne kadar üstün zekâlı öğrencilerin, genel benlik saygısı ve diğeri alt boyutları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiş olsa da ev-aile alt boyutunda küçük sınıfların lehine anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Bu durum bize sınıf düzeyi arttıkça anne-babaların çocuklarından daha yüksek beklentiler içerisine girdiklerini düşündürmektedir. Ailelerin lise giriş sınavlarında ve genelde hayatta başarılı olma beklentisi, çocukların bu alt ölçekte sınıf düzeyleri arttıkça daha düşük puanlar almalarına neden olmuştur. Bu bulgudan hareket ederek, üstün zekâlı çocuklarla ilgili eğitim programlarının, anne baba eğitim ayağının ne kadar önemli olduğu bir kere daha vurgulanmalıdır. Anne babaların beklentileri öğrencilerin benlik saygısını yaş ilerledikçe daha olumsuz etkilemektedir. Özellikle ergenlik döneminde bu durumun öğrenciler açısından baş edilebilirliği zorlaşmakta ve daha büyük sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle anne baba eğitimlerin içeriği düzenlenirken bu konuya da ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Araştırmada incelenen motivasyon ve benlik saygısı üstün zekâ düzeyine sahip çocukların var olan potansiyellerini başarılı bir şekilde ortaya koymalarında önemli iki faktördür (Hay, 1993). Bu nedenle davranışlarımızı düşüncelerimizi yönlendirmede önemli bir faktör olan öğretmenler, ebeveynler, eğitimciler, yetişkinler yani öğrenme ve başarı ile ilgili olan herkesin, çocukların davranışlarının altında yatan nedenleri daha iyi anlamaları ve motivasyon kaynaklarını belirleyip çocukları doğru yönde motive etmeleri önemlidir. Ayrıca çocukların da kendilerine ait bir benlik kavramına sahip olduklarını bilmeli ve bu benlik kavramını olumlu veya olumsuz etkileyebileceklerinin farkında olmalıdırlar. Bu farkındalığın yaratılması için okullarda çalışan rehberlik ve psikolojik danışmanları tarafından üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç motivasyon ve benlik saygısı düzeyini artırmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinin yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Okulda çalışan psikolojik danışmanların iç motivasyon ve benlik saygısı ile bireyin psikolojik olarak güçlenmesi arasındaki bağın önemi hakkında öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerini dikkate alarak öğretmenlere, velilere ve okul yöneticilerine seminerler vermesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Kararımak & Çetinkaya, 2011).

Mevcut araştırmanın aynı yaş grubundaki üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin aile ve öğretmenlerini de kapsayan nitel bir araştırma olarak tekrarlanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu motivasyon çeşidinin (iç-dış) eğitimin ilk yıllarında belirlenip sonuca uygun çalışmalar yapılmasının öğrencinin akademik başarısını ve sosyal duygusal gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada verilerin kâğıt kalem ölçekleri ile toplanması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için lise düzeyinde

okuyan üstün zekâlı çocuklarla ve özel eğitim almayan üstün zekâlı öğrencilerle de tekrarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., ve Aktaş, A. (2005). "İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21: 19-42.
- Avşaroğlu, S. (2007). "Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı, Karar Verme Ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Değişkenler Açısından İncelenmesi." Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18: 85-100.
- Aydın, S. (2001). İç motivasyonun motifleri. 10 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.sizinti.com.tr/konular/ayrinti/icmotivasyonunmotifleri.html> web sayfasından alınmıştır.
- Aypay, A. (2011). "İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. " Kuram ve Uygulamada Eğitim, 11(2): 511-527.
- Ayub, N. (2010). "Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. " Pakistan Business Review, 2: 263-372.
- Bartell, N. P., ve Reynolds, W. M. (1986). "Depression and Self-Esteem in Academically Gifted and Nongifted Children: A Comparison Study. " Journal of School Psychology, 24: 55-61.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB.
- Bencik, S. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmelliyeçlilik Ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bozanoğlu, İ. (2005). "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1: 17-42.
- Çağlar, D. (1972). "Üstün Zekâ Düzeyine Sahip Çocukların Özellikleri." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3:95-110.
- Çankaya, B. (2007). *Lise I ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygisinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö., ve Sümer, H. (2006). "Sivas İli Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi." Klinik Psikiyatri, 1: 116-122.
- Çevik, G. B., ve Atıcı, M. (2009). "Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısında İncelenmesi." Uluslar Arası İnsan Bilimleri, 1: 340-352.
- Chrzanowski, G. (1981). "The Genesis and Nature of Self-Esteem." American Journal of Psychotherapy, 35(1): 38-46.
- Clark, C. (2002). *Growing up the gifted*. New Jersey: Merrill Prentice Hall Press.
- Clarke, J. I. (1978). *Self-esteem: A family affair*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., ve Hayenga, A. O. (2009). "Within-year changes in Children's Intrinsic And Extrinsic Motivational Orientations: Contextual Predictors And Academic Outcomes." Contemporary Educational Psychology, 34: 154-166.
- Davis, G. (2006). *Gifted children, gifted education: A handbook for teachers and parents*. Arizona: Great Potential.

- Davis, G., ve Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ergün, M. (2011). Zor öğrencilerle başa çıkma. 14 Ağustos 2014 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/sy10.ppt> web sayfasından alınmıştır.
- Erol, B. (2004). *Üstün Yeteneklilerde Duygusal Zekâ ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Feldhusen, J. F., ve Hoover, S. M. (1986). "A conception of Giftedness: Intelligence, Self Concept and Motivation." *Roeper Review*, 8(3): 140-143.
- Frisby, C. L., ve Tucker, C. M. (1993). "Black Children's Perceptions Of Self: Implications For Educators." *The Educational Form*, 57:146-156.
- Gallagher, J. (2005). "Underachievement - How Do We Define, Analyse, And Address It In Schools? A View Through The Lens Of The Literature In Gifted Education." *ACEpapers*, 15:26-35.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gökçe, E., Öztuna, D., ve Elhan, H. A. (2011). "Adaptation Of Harter's Scale Of Intrinsic Versus Extrinsic Motivational Orientation In The Classroom To Primary Schools In Turkey." *Eurasian Journal of Educational Research*, 42:79-94.
- Gordon, T. (1999). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Harper, J. F., ve Marshall, E. (1991). "Adolescent Problems And Their Relationship To Self Esteem." *Journal of Adolescence*, 55(4): 64-70.

- Harter, S. (1981). "A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components." *Developmental Psychology*, 17(3): 300-312.
- Hay, I. (1993). "Motivation, Self-Perception and Gifted Students." *Gifted Education International*, 9: 16-21.
- Heatherton, T. F., ve Wyland, C. L. (2003). "Assessing Self-esteem." S. J. Lopez ve C. R. Synder (Ed.) *Positive psychology assessment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Hein, V., ve Hagger, S. M. (2007). "Global Self-Esteem, Goal Achievement Orientations, and Self-determined Behavioural Regulations in a Physical Education Setting." *Journal of Sports Science*, 25(2): 149-159.
- Hoover-Schultz, B. (2005). "Gifted Underachievement: Oxymoron or Enigma?" *Gifted Child Today*, 2: 46-49.
- Jillian, P. (2004). *Self esteem*. London: Franklin Watts.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanla*. İstanbul: Evrim.
- Karairmak, Ö., ve Çetinkaya, S. (2011). "Benlik Saygısının ve Denetim Odağının Psikolojik Sağlık Üzerine Etkisi: Duyguların Aracı Rolü." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35): 30-43.
- Kenan, K. (1996). *Yönetici kılavuzu: Motivasyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kellecioğlu, H. (1992). "Güdülenme." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 175-181.
- Keskin, A. (2013). Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerinde etkisi. 15 Temmuz 2013 tarihinde <http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf> web sayfasından alınmıştır.
- Kesner, J. E. (2005). "Gifted Children's Relationship With Teacher." *International Education Journal*, 6(2): 218-223.
- King, K. A. (1997). "Self Concept and Self esteem: The clarification of Terms." *Journal of School Health*, 67(2): 68-71.

- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children: A guide for teachers*. London: David Fulton.
- Leana-Taşçılar, M. Z., ve Kanlı, E. (2014). "Investigation of Perfectionism and Self-Esteem Scores of Gifted and Average Students. " Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47(2): 1-20.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., ve Iyengar, S. S. (2005). "Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. " Journal of Educational Psychology, 97(2): 184-196.
- Lovecky, D. V. (2005). *Different minds: Gifted children with ADHD, asperger syndrome, and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McGrimmond, L. (2009). *An investigation of gifted students' intrinsic motivation and classroom productivity*. NY: Simon Fraser.
- Metin, N., ve Bencik, S. (2012). "Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden 12-14 Yaş Grubu Üstün Yetenekli Çocukların Benlik Algılarının İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim*, 163(37): 3-16.
- Morris, C. G. (1996). *Understanding psychology*. USA: Prentice Hall.
- Pajares, F., ve Graham, L. (1999). "Self Efficacy, Motivation Constructs and Mathematic Performance of Entering Middle School Students." *Contemporary Educational Psychology*, 24: 124-139.
- Peterson, J., ve Colangelo, N. (1996). "Gifted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files. " *Journal of Counselling and Development*, 74(2):399-407.
- Phillips, N., ve Lindsay, G. (2006). "Motivation in Gifted Students. " *High Ability Studies*, 1: 57-73.

- Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması*. 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, Adana.
- Preckel, F., Götz, T., ve Frenzel, A. (2010). "Ability Grouping of Gifted Students: Effects on Academic Self Concept and boredom. " *British Journal of Educational Psychology*, 3: 451-472.
- Reis, S. M., ve McCoach, D. B. (2000). "The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know And Where Do We Go? " *Gifted Child Quarterly*, 3:(152-170).
- Renzulli, J. S. (1986). "The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity." R. J. Sternberg ve J. Davidson (Ed.) *Conceptions of giftedness*. USA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., ve Gubbins, E. F. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sam, N., Sam, R., ve Öngen, K. B. (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarının Yeni Çevresel Paradigma ve Benlik Saygısı Ölçeği ile İncelenmesi. " *Akademik Bakış Dergisi*, 21: 1-16.
- Siegle, D., ve McCoach, D. B. (2002). " Promoting a Positive Achievement Attitude with Gifted and Talented Students. " M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson ve S. M. Moon (Ed.) *The social and emotional*

- development of gifted children. Washington, DC: National Association of Gifted Children.
- Siegle, D., ve McCoach, D. B. (2005). "Making a Difference: Motivating Gifted Students Who Are Not Achieving. " *Teaching Exceptional Children*, 1: 22-27.
- Silverman, L. K. (1991). "Helping Gifted Girls Reach Their Potential. " *Roeper Review*, 13(3): 122-124.
- Silverman, L. K. (2003). "Gifted Children with Learning Disabilities. " N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*. MA: Allyn & Bacon.
- Sivribaşkara, S. (2003). *Özsaygının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., ve Davidson, J. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Subaşı, G. (2007). "Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygıyı Yordayıcı Bazı Değişkenler. " *Eğitim ve Bilim*, 32: 3-15.
- Vialle, W., Heaven, P. C., ve Ciarrochi, J. (2005). "The Relationship Between Self Esteem and Academic Achievement in High Ability Students: Evidence From Wollongong Youth Study. " *The Australasian Journal of Gifted Education*, 2: 39-45.
- Yau, H. K., ve Kan, M. S. (2011). "Gender Defferences On Intrinsic Motivation in Hong Kong Higher Education. " *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 2:, 63-80.
- Yazıcı, H. (2009). "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış. " *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1: 33-46.

Yıldız, M., ve Çapar, B. (2010). "Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 1: 103-131.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Intelligence and the identification of gifted students is it dynamic and complex process. Most of the researchers in their current studies indicate that intelligence has more than one complement. Some of these complements are cognitive abilities and some our personality traits such as self-esteem, motivation, perfectionism and so on. According to Renzulli (1986) and Feldhusen and Hoover (1986), personality traits of gifted children are key components in their identification process. In addition, having a knowledge about motivation and self-esteem levels of gifted students is also very important to differentiate their education programs according to their needs. Therefore, this study aimed the investigation of motivation and self-esteem levels of gifted students, who are participating in special education schools for gifted students, and to analyze if there are gender and grade differences among these traits.

Method

Convenience sampling was used in the research. In total 184 (108 boys and 76 girls) gifted children, who are participating in special education programs, was included in the study. The students were attending in 4th to 8th grades (61 students from 4th grade, 43 from 5th, 34 from 6th, 32 from 7th and 14 from 8th grade). Since the students were participating in special education programs for gifted students and they were identified as gifted for these programs they accepted is gifted without conducting and another intelligence test. Harter's Internal – External Motivation Scale was used to determine the internal and external motivation levels, Coopersmith's Self-Esteem Scale (with the following subscales: general, social, academic, parental and total self-esteem) to determine the level of self esteem and Personal Information Form developed by the researcher used to collect information on demographic characteristics of students. For

the resolution and interpretation of the collected data non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used.

Findings

In this study, motivation and self-esteem levels of gifted students were investigated. Research results showed that there were no gender differences among intrinsic and extrinsic motivation levels. In addition, no gender differences were found among self-esteem scores (except parental self-esteem score). Moreover, results showed that there were significant differences among grades in intrinsic and extrinsic motivation levels. Students in the older grades had significantly higher extrinsic motivation levels in contrast they had significantly lower intrinsic motivation levels. Study showed that there were no grade differences in self-esteem scores (again except parental self-esteem).

Conclusion and Discussion

Studies about motivation levels of gifted students and gender differences have inconsistent results. Some of the results of these studies are indicated that girls have significantly higher motivation levels than boys and vice versa. In the present study results showed that there were no gender differences among motivation levels of gifted students. These results are same with the results of the studies by Yau and Kan (2011) and Pajares and Graham (1999). Attending in special education programs may be the reason of that. The educational needs of gifted students are very important. When the students are happy with their education and both genders have the opportunity to have a special education their motivation levels won't be affected by the gender.

Results about the motivation levels of gifted students and their grades showed that when the grade level is higher the intrinsic motivation levels are low but the extrinsic motivation levels are high. According to these results, gifted students are losing their intrinsic motivation for school as they get older. In Turkey students have to attend exams in order to win a good high school. These results are showing that all these high school exam preparation processes lead the gifted students to lose their inner motivation for learning. They have to be more focus in the marks and the exam

preparation. When teachers and parents are aware of that they can support them not to lose their interests and motivation because this is also a part of well-being.

According to the results of this study general, social, academic and total self-esteem scores are not effected from the gender and grade differences. A recent study by Leana-Taşçılar and Kanlı (2014) indicated that boys have higher self-esteem scores than girls in 2nd and 3rd grade. This shows that gifted children when they are getting older and get the appropriate education gender is not that much important in considering self-esteem. The only subscale of self-esteem that is effected by gender and grade is the parental. Gifted girls indicated that they have support from their families more than boys. The special education programs that the gifted students are attending give also an opportunity for the parents to educate themselves. Therefore, parents of gifted girls can be more aware of the needs of their children and act accordingly.

Similar with the study results by Vialle, Heaven and Ciarrochi (2005) in the present study, there were no grade differences in self-esteem levels of gifted students. This result showed that social interactions and the positive environment of the gifted students is more important than the grade level of the students.

Finally, further studies on gifted samples are recommended to investigate differences among average and gifted students. Another study that can be conducted will be a qualitative research with the teachers and gifted students about their motivation components. The results of this study can be shared with teachers and school counselors.