



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE  
ÖZ-YETERLİK, DENETİM ODAĞI VE AKADEMİK  
ERTELEMENİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ  
YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ozan KORKMAZ

TOKAT

Nisan, 2017



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE  
ÖZ-YETERLİK, DENETİM ODAĞI VE AKADEMİK  
ERTELEMENİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ  
YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ozan KORKMAZ

Birinci Danışman: Doç. Dr. Tahsin İLHAN

İkinci Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI

TOKAT

Nisan, 2017

**JÜRİ ONAY SAYFASI**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ozan KORKMAZ'ın “Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemenin Akademik Başarı Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi” adlı çalışması 14.04.2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)****İmzası**

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN

.....

Üye : Doç. Dr. Tahsin İLHAN (I. Tez Danışmanı)

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI (II. Tez Danışmanı)

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zafer KİRAZ

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20..

.....  
Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

14.04.2017

Ozan KORKMAZ

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başlayarak kendisini tanıma fırsatı yakaladığım, öğrencilerine profesyonel olmayı aşılamaaya çalışan, derslerinde kendinden çok şey öğrendiğim, tez döneminde de yoğun sorularına bıkmadan ve usanmadan cevap veren, kibarlığını, sıcaklığını ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen ve iyi ki tanımışım dediğim, tez danışmanım Doç Dr. Tahsin İLHAN'a,

İkinci tez danışmanım olmayı kabul eden, zorlu tez hazırlama sürecinde bilgi ve önerileriyle bana ve tezime katkı sağlayan, candan ve sıcak yaklaşımı olan ve kendisiyle çalışmaktan mutluluk duyduğum Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI'ya,

Yapıcı eleştirileriyle çalışmamın son halini almasında katkıları olan jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR'e ve Yrd. Doç. Dr. Zafer KİRAZ'a,

Çalışma sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen Halit ALTINDAŞ, Mesut KOÇAK, Seda MAZMAN, Serdar ALKIN ve Volkan GELBAL'a,

Hayatıma girdiğinden beri yaşamıma anlam katan, her zaman beni destekleyen ve yanımda olan ayrıca tez çalışmamı dil yönünden inceleyip anlamlı katkılar sunan sevgili eşim Gülfem'e,

Her zaman yanımda hissettiğim, beni maddi ve manevi yönden destekleyen, tüm çabalarımda ve zorluklarda sonuna kadar yanımda olan, beni ben yapan canım anne ve babama,

Ve son olarak; bende emeği olan, bugünlere gelmemde katkısı olan herkese en içten şekilde teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

## ÖZET

### ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE ÖZ-YETERLİK, DENETİM ODAĞI VE AKADEMİK ERTELEMENİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ

KORKMAZ, Ozan

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Birinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tahsin İLHAN

İkinci Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI

Nisan, 2017, xv + 76 sayfa

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, özel yetenekli tanısı almış BİLSEM öğrencileri ile özel yetenekli tanısı almamış öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubundan alınan verilerin analizinde IBM SPSS 22 kullanılmıştır. Veriler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, basit doğrusal regresyon, çoklu doğrusal regresyon, aşamalı çoklu doğrusal regresyon ve bağımsız gruplar *t*-testi ile incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarıyı yordama güçlerini incelemek için önce korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında akademik başarı ile akademik ertelemenin anlamlı ilişkiye sahip olduğu, öz-yeterlik ve denetim odağının ise akademik başarı ile anlamlı ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bağımlı değişken ile anlamlı ilişkiye sahip olan akademik ertelemenin yordama gücünü incelemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize göre akademik ertelemenin akademik başarıyı düşük düzeyde yordadığı görülmüştür. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise yapılan korelasyon analizi sonucunda öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı ile anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde, değişkenlerin birlikte akademik başarıyı yordadığı ancak öz-yeterliğin modele katkısının anlamlı olmadığı görülmüştür. Korelasyon analizine göre, öz-

yeterliğin akademik başarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmasına rağmen regresyon analizinde akademik başarıyı anlamlı olarak yordamamasının nedenini anlamak için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Modele ilk olarak alınan öz-yeterliğin ilk başta akademik başarıyı yordadığı görülürken, analize akademik erteleme ve denetim odağının girilmesiyle birlikte yordama gücünü kaybettiği görülmüştür. Bu sonuç, iç denetim ve akademik erteleme değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki ortak faktör varyansın etkisine işaret etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda; özel yetenekli olan öğrencilerde akademik erteleme; özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Son olarak; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanları *t*-testi ile karşılaştırılmış ve yalnızca öz-yeterliğin özel yetenekli olup olmamaya göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analiz sonrasında özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik puanları özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli olan öğrenciler, özel yetenekli olmayan öğrenciler, öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme, akademik başarı

**ABSTRACT****THE INVESTIGATION OF THE PREDICTABILITY OF SELF-EFFICACY, LOCUS OF CONTROL AND ACADEMIC PROCRASTINATION ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN GIFTED AND, NON-GIFTED STUDENTS.**

Masters Degree, Department of Psychological Counseling and Guidance

First Thesis Supervisor: Associate Professor Tahsin İLHAN

Second Thesis Supervisor: Assistant Professor Salih BARDAKCI

April 2017, xv + 76 pages

The aim of this research is to investigate the predictability of self-efficacy, locus of control and academic procrastination on academic achievement among gifted and non-gifted students. The research group consist of BİLSEM students who are “gifted” and the non-gifted students not being of BİLSEM in the 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> grades. In data collecting, Personal Information Form, Self-Efficacy Scale for Children, Internal-External Locus of Control Scale and Academic Procrastination Scale were used. IBM SPSS 22 was used to analyze the data received from the research groups. The data has been examined through Pearson Moment Multiplication Correlation, Simple Linear Regression, Multiple Linear Regression, Hierarchical Multiple Linear Regression, Independent Samples *t*-Test. Correlation analysis was made at first to examine the prediction capacity of self-efficacy, locus of control and academic procrastination for academic achievement on the gifted students. After the analysis, it was concluded that academic achievement and academic procrastination are significantly related, but self-efficacy and locus of control aren't. Simple Linear Regression analysis was made to examine the prediction capacity of academic procrastination that is significantly related to dependent variable. According to this analysis, academic procrastination predicts academic achievement to a low extent. As for the non-gifted students, it is understood from the correlation analysis that self-efficacy, locus of control and academic procrastination are significantly related to academic achievement. In Hierarchical Multiple Linear Analysis made on the dependent variables' prediction of the independent variables, it is seen that the variables together predict the academic achievement but the self-efficacy doesn't have a significant contribution to the modal. According to the correlation analysis; although self-efficacy is significantly related to



academic achievement, Hierarchical Multiple Linear Regression Analysis was made to understand the reason why it doesn't have a significant contribution to predicting academic achievement. While it was seen that self-efficacy -added in to the model firstly- predicted the academic achievement, but later, it was also seen that the self-efficacy lost its capacity of prediction when the academic procrastination and the locus of control were added. This result points out the variance effect that is the common factory of internal control and academic procrastination variables on academic achievement. Throughout these results, it can be said that academic procrastination has an important role for the academic achievement of the gifted students, and so do the self-efficacy, locus of control and academic procrastination for that of the non-gifted students. Finally; self-efficacy, locus of control, academic procrastination scores of both gifted and non-gifted students were compared through *t*-test and it was seen that only self-efficacy changes to a great extent depending on being gifted or non-gifted. With the analysis, it was found out that the self-efficacy scores of the gifted students are higher than those of the non-gifted students.

**Keywords:** Gifted students, non-gifted students, locus of control, self-efficacy, academic procrastination, academic achievement.

## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                              | iii  |
| ETİK SÖZLEŞME.....                                  | iv   |
| TEŞEKKÜR.....                                       | v    |
| ÖZET .....  | vi   |
| ABSTRACT.....                                       | viii |
| İÇİNDEKİLER .....                                   | x    |
| TABLolar LİSTESİ.....                               | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                              | xiv  |
| KISALTMALAR LİSTESİ .....                           | xv   |
| BÖLÜM I.....  | 1    |
| GİRİŞ .....   | 1    |
| Problem Durumu.....                                 | 1    |
| Araştırmanın Amacı.....                             | 5    |
| Araştırmanın Önemi .....                            | 5    |
| Sayıtlar.....                                       | 7    |
| Sınırlılıklar .....                                 | 7    |
| Tanımlar.....                                       | 7    |
| BÖLÜM II .....                                      | 9    |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....                              | 9    |
| Özel Yetenekli Öğrenciler .....                     | 9    |
| Öz-Yeterlik .....                                   | 12   |
| Özel yetenekli olan öğrencilerde öz-yeterlik .....  | 13   |
| Denetim Odağı.....                                  | 15   |
| Özel yetenekli olan öğrencilerde denetim odağı..... | 16   |
| Akademik Erteleme .....                             | 17   |

|  |    |
|--|----|
| Özel yetenekli olan öğrencilerde akademik erteleme .....   | 20 |
| Akademik Başarı.....   | 22 |
| Özel yetenekli olan öğrencilerde akademik başarı .....   | 23 |
| Öz-yeterlik, Denetim Odağı, Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Değişkenleri<br>Arasındaki İlişkiler .....                    | 25 |
| Öz-yeterlik ve akademik başarı .....   | 25 |
| Denetim odağı ve akademik başarı .....   | 27 |
| Akademik erteleme ve akademik başarı .....   | 28 |
| Özel yetenekli olan öğrencilerle ilgili araştırmalar.....  | 29 |
| Öz-yeterlik ve akademik başarı .....   | 30 |
| Denetim odağı ve akademik başarı .....   | 30 |
| BÖLÜM III .....  | 32 |
| YÖNTEM .....   | 32 |
| Araştırma Modeli .....   | 32 |
| Çalışma Grubu .....  | 32 |
| Veri Toplama Araçları .....  | 33 |
| Kişisel bilgi formu .....  | 33 |
| Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği.....  | 33 |
| İç-dış denetim odağı ölçeği.....   | 34 |
| Akademik erteleme ölçeği .....   | 35 |
| Veri Toplama Süreci.....   | 37 |
| Verilerin Çözümlemesi .....  | 38 |
| BÖLÜM IV .....   | 40 |
| BULGULAR.....  | 40 |
| Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Yordayıcılığına İlişkin Bulgular .....  | 40 |
| Özel Yetenekli Olup Olmamaya Göre Öz-Yeterlik, Denetim Odağı, Akademik<br>Erteleme ve Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ..... | 45 |
| BÖLÜM V .....  | 47 |
| TARTIŞMA .....   | 47 |

|   |    |
|---|----|
| Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerde Akademik Başarının Yordanması ...  | 47 |
| Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerde Akademik Başarının Yordanması .....                                     | 48 |
| Özel Yetenekli Olup Olmamaya Göre Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemenin Farklılaşmasının İncelenmesi ..... | 50 |
| BÖLÜM VI.....   | 52 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER.....  | 52 |
| Sonuçlar .....  | 52 |
| Öneriler .....  | 53 |
| Alan araştırmacılarına yönelik öneriler .....   | 53 |
| Uygulayıcılara yönelik öneriler .....   | 54 |
| KAYNAKÇA.....   | 56 |
| EKLER.....  | 67 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türüne Göre Dağılımı .....  | 33 |
| Tablo 2. Özel Yetenekli Olan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler .....  | 40 |
| Tablo 3. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Erteleme ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....     | 41 |
| Tablo 4. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Akademik Başarısı ile İlgili Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....  | 41 |
| Tablo 5. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler .....   | 42 |
| Tablo 6 . Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Erteleme ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular ..... | 42 |
| Tablo 7. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları .....  | 43 |
| Tablo 8. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....                                 | 44 |
| Tablo 9. Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemeye Ait Puanların Özel Yetenekli Olup Olmama Göre t-Testi Sonuçları.....   | 45 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1. Bandura'nın (1986) Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi Modelindeki Eğitimle İlişkilendirilebilecek Faktörler..... | 26 |
| Şekil 2. Akademik Erteleme Ölçeğine Ait Yapısal Eşitlik Modeli ve Modelin Standart Değerleri .....                      | 37 |



**KISALTMALAR LİSTESİ**

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezleri

NAGC: Amerikan Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Konseyi



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### **Problem Durumu**

Her toplumda özel bir anlamı olan eğitim, hızla gelişen ve değişen dünyada insan ve toplum için yeniden inşa aracıdır. Dolayısıyla dünya dönmeye devam ettikçe insan ve toplumun kendini yeniden üretmesinde eğitime çok iş düşecektir (Balay, 2004). Eğitimin en temel amaçlarından biri de bu hızla değişen ortamda yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyumunu sağlamaktır (Özdemir, 2006). Bu nedenle eğitim alanında çalışanların eğitimden en fazla verimi alması gerekmektedir. Bu eğitim sürecinde, eğitimin en önemli parçalarından biri olan öğrencilerin özelliklerinin ve öğrenciler üzerinde etkili olabilecek faktörlerin bilinmesi önemli görülmektedir.

Sosyal bilimlerde öğrenci davranışları ve özellikleri üzerinde etkili olduğu düşünülen pek çok kavram araştırma konusu olmuştur. Bunlardan biri de sosyal-bilişsel teorinin özünde yer alan ve bireyin kendine olan inancı (Bandura, 1977) şeklinde ifade edilen öz-yeterlik inançlarıdır. Bu inançlar insanların kendilerini nasıl hissedeceğini, düşüneceğini, ne yapabileceğini ve ne kadar performans gösterebileceğini belirler (Bandura, 1994). Multon, Brown ve Lent (1991) öz-yeterlikle ilgili yaptığı çalışmada, 1977-1988 yılları arasında yapılmış 36 çalışmayı incelemiş ve öz-yeterlik inançları ile akademik performansın ilişkili olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan Tella, Tella ve Adika'nın (2008) ortaokul öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, denetim odağı ile öz-yeterliğin akademik başarıyı yordamada iyi birer değişken olduğu bulunmuştur. Telef'in (2011) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise öğrencilerin akademik başarısı arttıkça genel öz-yeterlik puanlarının artma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Psikoloji ve sosyal bilimlerde üzerinde en çok çalışılan değişkenlerden biri de denetim odağıdır. İlk olarak Rotter (1966) tarafından ortaya atılan bu kavram, sosyal öğrenme teorisinde davranışın belirleyicilerinden biridir. Denetim odağı, bireyin davranışlarının sonuçlarının kendi denetiminde ya da dış odakların denetiminde olduğunu düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1966). Başka bir ifadeyle



denetim odağı, kişinin davranışlarının ana kaynağına ilişkin düşünceler şeklinde ifade edilebilir (Gujjar ve Aijaz, 2014). Bireye ait bu düşünceler, kişinin kendi yaşamındaki olayların bazı faktörler tarafından kontrol edilip edilmediğiyle ilgilidir (Brown, 1980). Nowicki ve Strickland'ın (1971) yaptıkları çalışmada, dıştan denetimli olma eğilimi ile akademik başarının negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Brown'ın (1980) yaptığı çalışmada, 15 yaşındaki 58 suça karışmayan ve 50 suça karışan ergenin akademik başarı, denetim odağı ve zekâ seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik başarı suça karışmayan ergenlerde denetim odağı ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Zekâ testi puanları her iki grup için de denetim odağı ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Özen Kutanis, Mesci ve Övdür (2011) yükseköğrenime devam eden öğrencilerde öğrenme performansı üzerinde denetim odağının etkisini incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme performansının içsel denetim odağı ile daha yüksek ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eğitim süreçleri ve öğrenme davranışları üzerinde etkili olabilecek kavramlardan birinin de akademik erteleme olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik erteleme davranışları, akademik dinamiklerde meydana gelen (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014) ve akademik görevlerin son ana bırakılarak geciktirilmesi olarak tanımlanan bir olgu (Milgram ve Tenne, 2000) olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin başarılarını engelleyici olarak bilinen (Hen ve Goroshit, 2014) akademik ertelemenin nedeninin bilinmesi, hem akademik ertelemeyi anlamayı hem de erteleme davranışını azaltmak için yapılacak çalışmaları mümkün kılacaktır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013). Akademik erteleme ile ilgili alanyazına bakıldığında, bu konuda çokça çalışma yapıldığı görülmektedir. Rothbulum, Solomon ve Murakami'nin (1986) yaptıkları çalışmaya bakıldığında, araştırmaya katılanların %40'ının yüksek derecede erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada, katılımcıların akademik erteleme puanları ile not ortalamaları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Lay'in (1986) yaptığı çalışmada ise katılımcıların akademik erteleme davranışları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Çakıcı'nın (2003) çalışmasında ise akademik erteleme ile cinsiyetin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Eğitim, bireyin gelecek yaşamının belirlenmesinde etkili olabilecek etmenlerin başında gelmektedir (Oral ve McGivney, 2014). Bu sebeple, eğitim sürecinin önemli çıktılarında biri olan akademik başarı öğrencinin kendisi, ailesi ve yaşadığı toplum için

oldukça önemli görünmektedir (Yıldırım, 2000). Akademik başarı, öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalarda çokça kullanılan değişkenlerden biridir. Son yıllarda Türkiye’de akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilecek öz-yeterlik, sosyo-ekonomik düzey ve motivasyon gibi birden çok faktörün etkili olduğu görülmüştür (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Arıcı, 2007; Aydın, 2010; Sarier, 2016).

Diğer yandan, alanyazında akademik başarının özel yetenekli bireylerde özel yetenekli olmayan bireylerden daha yüksek olduğu bilinmekle birlikte, öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme gibi değişkenlerin ne düzeyde farklılaştığının daha az ele alındığı görülmektedir (Burns, Dittman, Nguyen ve Mitchelson, 2000; McClelland, 1987; Merriman, 2012). Toplumlar için büyük zenginlik kaynağı olan özel yetenekli bireyler eş zamanlı olmayan (asen kronik) gelişimlerinden dolayı bilişsel, sosyal, duygusal ve kişilik özellikleri bakımından diğer bireylere göre farklılık gösterebilmektedirler (Çağlar, 2004a; Özbay ve Palancı, 2011). Tarih boyunca bilimde ve eğitim alanlarında insanların yaşamlarına yön veren gelişimlere öncülük etmiş özel yetenekli bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal ve kişilik özelliklerinin araştırılması önemli görülmektedir. Özel yetenekli çocuklara yönelik program oluşturma ve eğitim içeriklerinin geliştirilme çalışmalarının yavaş ilerlemesinden dolayı (Özbay ve Palancı, 2011) özel yeteneğe sahip olmayan öğrencilere ait incelenen özelliklerin, özel yetenekli bireylerde de araştırılması ve benzer ya da farklı özelliklerinin tespit edilmesi bu bireylere yönelik doğru yaklaşımların oluşmasında önemli katkılar sunacaktır.

Özel yetenekli bireylerin genel olarak yüksek bilişsel yetenekleri öne çıkarılmaktadır (Chan, 2006). Bilişsel yeteneklerin ise öz-yeterlikle ilişkili (Pajares ve Kranzler, 1995) olduğu düşünüldüğünde, özel yetenekli bireylerin ortalamasının üstünde öz-yeterliğe sahip olacağı düşünülebilir. Ancak ilgili alanyazında konu ile ilgili yeterli çalışma ve ortak bir görüşün oluşması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özel yetenekli bireylerin sahip oldukları yeteneklerin, onların denetim odakları üzerinde rol oynayabileceği belirtilmektedir (Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin kişisel özelliklerine bakıldığında da denetim odağı ile ilişkili özelliklerinin olduğu söylenebilir (Akarsu, 2004; Akkanat, 2004; Ataman, 2004; Özbay, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin denetim odaklarını inceleyen araştırmaların birçoğunda özel yetenekli öğrencilerin iç denetim odağına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Collier, Jacobson ve Stahl, 1987; Harty, Adkins ve Hungate, 1984; Heller ve

Ziegler, 1996; Siegle ve Reis, 1998; Yong, 1994). Ayrıca akademik ertelemenin kişilik özellikleri ile güçlü bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Steel, 2007). Ertelemenin bilişsel boyutunda yer alan mükemmeliyetçi kişilik özelliği çalışmalarda üzerinde durulan önemli özelliklerden biridir (Uzun ve Demir, 2015). Özel yetenekli çocukların öne çıkan önemli gelişim özelliklerinden birinin de mükemmeliyetçilik olduğu (Özbay, 2013; Silverman, 1993) düşünülmektedir. Bu yönüyle özel yetenekli bireylerin akademik erteleme davranışı eğiliminde olabileceği, diğer yönüyle de bu öğrencilerin bir işi sonuna kadar sürdürebilme olarak ifade edilen sebat özelliğine sahip oldukları bilinmektedir (Özbay, 2013). Bu konuda ortak bir görüş olmadığından akademik erteleme ile ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazında; öz-yeterlik, denetim odağı, akademik ertelemenin akademik başarı ile ilişkilerinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik ve akademik başarı (Merriman, 2012; O'Neil ve Hocevar, 1999; Tan ve Tan, 2014), denetim odağı ve akademik başarı (Laffoon, Jenkins-Friedman ve Tollefson, 1989; McClelland, 1987) ilişkilerinin incelendiği çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Çalışmaların sayısının az olması ve konuyla ilgili ortak görüşün bulunmamasından dolayı yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazında özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği çalışmalara rastlanmakla birlikte, her iki grupta yer alan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme puanlarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde akademik başarının yordayıcılarının bilinmesi, bu öğrencilerin akademik başarılarının nedenlerinin anlaşılmasında ve akademik başarı düşüklüğü yaşayan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilere yardımcı olmada önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarında etkili olacağı düşünülen öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanlarının benzer yaş grubunda ve özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde karşılaştırılması ilgili değişkenlerin her iki gruptaki düzeylerini ve akademik başarılarını yordamadaki yerini görebilmek açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada özel yetenekli olarak tanılanan ve tanılanmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı, akademik ertelemenin akademik başarıyı ne düzeyde yordadığı amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bir diğer amacı ise her iki

grupta yer alan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanlarını karşılaştırmaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; ortaokul 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden özel yetenekli tanınması alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme puanlarının akademik başarı puanları üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Araştırmacının kişisel gözlem, deneyimleri ve öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri göz önüne alındığında ölçeklerin anlaşılabilirliğinin 5. sınıf öğrencileri için uygun olmadığına karar verilmiş ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanları akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanları akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin öz-yeterlik puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin denetim odağı puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin akademik erteleme puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Toplumlar geçmişten gelen bilgileri yeni nesillere aktararak toplumun sağlıklı ve güçlü şekilde devam etmesini amaçlar. Dolayısıyla her toplum yeni yetişen nesli eğitmek ve yetiştirmek ister. Akademik başarı derecesi de bizlere bireyin eğitimde ne derece başarılı olduğunu gösteren önemli çıktılardan biridir. Akademik başarının etkisi ile birlikte bugün pek çok öğrenci önemli mesleklere ve iyi bir geleceğe sahip olmada avantajlı ya da dezavantajlı olabilmektedir. Bu sebeple aileler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından akademik başarı önemsenmektedir. Bu durumun yanısıra akademik başarı, yalnızca toplumdaki normal gelişim gösteren ve normal yeteneğe sahip olan bireylerde önemsenmeyip özel yetenekli bireylerde de önemsenen bir

durumdur. Bu nedenle akademik başarının özel yetenekli olan ve olmayan bireylerde araştırılması, bireylerin akademik başarılarında da etkili olan faktörlerin ortaya çıkarılması ve anlaşılmasında önemlidir.

Akademik başarı ile ilgili özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilere ait alanyazına bakıldığında akademik başarının birçok değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülebilmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ise öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli olan, eğitim alanında üzerinde önemle durulan ve çokça çalışılan kavramlardan olduğu görülmektedir. Yapılan pek çok çalışmada bu kavramların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde akademik başarıyı açıklamada öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Böylece bu çalışmayla birlikte, yalnızca toplumun genel kısmı için akademik başarının yordayıcıları ortaya çıkarılmamış, aynı zamanda özel eğitime de ihtiyacı olabilecek ve toplumun görece daha küçük bir kısmında yer alan bireyler için de akademik başarının yordayıcıları ortaya çıkarılmış olacaktır. Sonuç olarak; her iki grup için akademik başarının yordayıcılarını ortaya çıkarmak, eğitim alanında etkili adımlar oluşturmada katkı sağlayacaktır.

Akademik başarı Türkiye’de ilkokuldan üniversite ve üniversite sonrasına kadar öğrencilerin ulaşmak istedikleri hedefler için gerekli derecedir. Öğrencilerin geleceğinin şekillenmesinde önemli yeri olan akademik başarıda etkili değişkenlerin bilinmesi ve bu değişkenlerin özelliklerine göre öğrencilerin uygun şekilde yetiştirilmesinin eğitimden alınan verimi artırması açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de özel yetenekli bireylerin eğitim sürecindeki çıktıları ayrıca önemsenmektedir. Çünkü bu bireyler toplumların ilerlemesine büyük katkı sağlamaktadırlar. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin aldıkları eğitimden başarılı olmaları beklenmektedir. Bu öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkili değişkenlerin ortaya çıkarılması eğitimdeki başarı ya da başarısızlıklarını anlamada katkı sağlayacaktır.

Akademik başarı genel olarak öğrencilerin çok ya da az çalışmaları ile ilişkilendirilmekte ve akademik başarı üzerinde etkili olabilecek birden fazla bireysel ya da çevresel faktörün olduğu zaman zaman göz ardı edilmektedir. Eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik etkinliklerinin büyük çoğunluğunu oluşturan eğitsel rehberlik,

öğrencilerin okulda başarılı olmasında ve başarı ya da başarısızlıklarının altında yatan nedenleri görmelerinde önemlidir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya ve onların başarısızlıklarının anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla bu araştırmanın sonuçlarından faydalanılması önemli görülmektedir.

### **Sayıtlar**

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) öğrenci yerleştirmek için kullanılan iki aşamalı test sürecinden geçen ve aşamaları başarılı şekilde geçen öğrenciler özel yetenekli varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Çalışmada kullanılan akademik başarı, öğrencilerin en son aldığı karnedeki yılsonu not ortalaması ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Öz-yeterlik:** Kişinin bir davranışını yerine getirmede kendisine olan inancıdır (Bandura, 1977).

**Denetim Odağı:** Bireyin davranışlarının sonuçlarının kendi denetiminde ya da dış odakların denetiminde olduğunu düşünmesidir (Rotter, 1966).

**Akademik Erteleme:** Akademik dinamiklerde meydana gelen (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014) ve sınavlara çalışma, ödevleri tamamlama gibi akademik görevlerin son ana bırakılması ve geciktirilmesi olarak tanımlanan bir olgudur (Milgram ve Tenne, 2000; Nábělková ve Ratkovská, 2015).

**Akademik Başarı:** Müfredat hedeflerini başarmak anlamına gelen ve ulaşılan eğitim seviyesini gösteren temel ölçüm (Eni-Olorunda ve Adesokan, 2015) olmakla birlikte, bu çalışmada yılsonu not ortalaması anlamında kullanılmıştır.

**Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM):** Okul öncesinden liseye kadar eğitimin her kademesindeki özel yetenekli öğrencilerin kapasitelerini ve bireysel yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak için kurulan özel eğitim kurumlarıdır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

**Özel Yetenekli Öğrenci:** Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencidir (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme, akademik başarı değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere ait bilgilere yer verilmiştir. Bunun için öncelikle özel yetenekli öğrencilerle ilgili kavramsal ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Araştırma değişkenleriyle ilgili bilgiler sunulurken, özel yetenekli öğrencilere yönelik her bir değişken için ayrı bir başlık oluşturulmuştur.

#### Özel Yetenekli Öğrenciler

Zekânın soyut bir kavram olması, zekâ ile ilgili farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Zekâ ile ilgili uzun zamandan beri çalışılmasına rağmen günümüzde zekânın tanımlanmasında birçok görüş ayrılıkları vardır. Psikometrik zekâ görüşü ve bu görüşün yansımaları olarak geliştirilen zekâ testleri, zekâyı bireyin IQ puanı üzerinden tanımlamaya çalışırken, daha güncel bazı görüşler ise zekâyı daha liberal ve geniş bakış açısı ile tanımlamayı önermektedir. Çok geniş görüş ayrılıkları olmasına rağmen zekânın bir tanımını yapmak gerekirse, zekâ, beynin bütün aygıtlarının uyumlu, verimli ve etkili çalışmasının davranış üzerinde gözlemlenen etkisine verilen soyut bir ad olarak tanımlanabilir (Sak, 2010).

Zekâyı tanımlama çabaları aslında zekâ düzeyi akranlarından yüksek veya düşük olan bireylerin tespit edilmesi ve bu bireylere zekâ düzeylerine uygun eğitimsel müdahaleler yapılabilmesi için ortaya çıkmıştır. Örneğin, Alfred Binet'in ilk zekâ ölçeğini geliştirmesi ve bu kapsamda zekâyı betimlemesi bu çabanın bir ürünüdür. Alanyazında akranlarına göre gelişimin belli alanlarında daha hızlı gelişen bireylere çeşitli şekilde adlar verildiği görülecektir. Üstün zekâlı, üstün yetenekli veya özel yetenekli gibi isimler bunlara birkaç örnektir. Bu ifadeler arasında bazı küçük farklılıklar olsa da alanyazında çoğu zaman aynı öğrenciler için kullanıldıklarını görmek mümkündür.

Üstün zekâlıların eğitimi alanında üstün zekânın, üstün yeteneğin veya özel yeteneğin açık ve farklı tanımlarının verilmediği görülmektedir. Bu nedenle bahsedilen kavramlarla ilgili tanımları gözden geçirmenin bu kavramların anlaşılmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Liberal tanımlamalarda üstün zekâyı daha geniş bir



pencereden bakılır ve üstün zekâyla ilgili sayısal sınırlamalar yapmanın mümkün olamayacağı savunulur. Üstün zekâlılık, düşünme ve performansta niceliksel ve niteliksel farklılığa yol açan etkileşimli süreçlerin sonucudur. Bu kavram, yüksek zekâ seviyesini ifade etmek için kullanılır. Zekâ gelişimi diğer bireylere göre daha fazla olan ve bu gelişimi genetik yapı ve çevresel uyarıcıların arasındaki etkileşim aracılığıyla sağlayan bireyler üstün zekâlı olarak tanımlanırlar. Bu bireyler zekâsı üst seviyede gelişmiş olan ve bunu bir yetenek alanında veya daha fazlasında kullanan, performansa dönüştüren veya performansa dönüştürme potansiyeli olan kişilerdir (Clark, 2013). Amerikan Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Konseyi (National Association for Gifted Children [NAGC]) üstün zekâlı çocuğu, bir ya da birden fazla alanda olağanüstü performans gösteren veya olağanüstü potansiyeli olan birey olarak tanımlamıştır (NAGC, 2016).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için yapılan tanımlardan en popüler ABD’de düzenlenen bir kongrede Sidney Marland tarafından sunulan raporda yer almıştır. Marland raporunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri şu şekilde tanımlamıştır:

Seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyede iş yapmaya yeterli oldukları, bu alanda uzman olarak bilinen kimseler tarafından tanınmış olan çocuklardır. Bunlar kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve hizmetlerine gereksinim duyan çocuklardır. Bu çocuklar aşağıda belirtilen alanların herhangi birinde sergilenen başarı ve/veya potansiyel yeteneği de içine alan yüksek performans yeteneğine sahip çocuklardır: genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik özelliği, görsel ve sahne sanatları (Marland, 1972, s. 2).

Yetenek terimi, bireyin akademik ve sanat alanlarında gösterdiği veya bu alanlarda sahip olduğu özel kabiliyeti olarak ifade edilebilir. Bu terim üstün zekâlıların eğitim terminolojisine ilk eklendiği zaman üstün zekâlıların akademik doğasına daha geniş bir bakış açısı gelmiştir. Bu durumla birlikte üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin tanımlanmaları konusunda farklı bir yol ortaya çıkmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin tanımlanmasında ve onlara uygun programlarda üst düzey akademik içeriğin ön plana alındığı ve düşük sosyo-ekonomik ve azınlık gruptaki öğrencilere uygun olmayan test ölçüleri kullanıldığı ileri sürülmüştür. Bu öğrencilere uygun ölçüler tanımlamalarda yer almadığından sadece üst düzey akademik içeriklerin öne çıkarılması düşük sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler için risk oluşturmuştur. Bu bakış açısına ek olarak, bazı psikologlar ve eğitimciler yetenek kavramını üstün zekâlı olup ancak bu seviyeye uygun başarı gösterememiş, ortalamadan daha iyi zihinsel potansiyeli olan bireyleri

tanımlamak için kullanmışlardır (Clark, 2013). Türkiye’de üstün zekâ ve yetenek kavramlarına ait ortak bir tanım üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin tanılanması ve onların eğitimlerinin gerçekleştirildiği Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’nin yönergesinde yer almaktadır. BİLSEM Yönergesinde (2007) üstün zekâ ve yetenek kavramlarını kapsadığı düşünülen öğrenci için özel yetenekli öğrenci ifadesi kullanılmıştır. Bu tanımda özel yetenekli öğrenci; “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci” olarak tanımlanmıştır (m. 4).

İşlevsel tanımlamalara bakıldığında üstün zekâ ve yetenekle ilgili ortak özelliklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ortak özellikler; müzik, resim, analitik düşünme ve sözel-dilsel beceriler gibi alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterme, bir yetenek alanında akranları arasında %10’luk dilimde bulunma, yetenek alanlarında aktif olma, genel ve özel alanlara ilişkin yeteneğe sahip olma, üstün hafıza, geniş kelime hazinesi, duyarlık ve liderlik gibi özelliklerdir (Gagne, 1991; Özsoy, 2014; Toplu, 2013). Üstün zekâ ve üstün yeteneğe ait özelliklere bakıldığında bu iki kavramın birbirine uzak kavramlar olmadığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak, her iki kavramı kapsadığı düşünülen ve Türkiye’de de yaygın olarak kullanılan *özel yetenek* kavramının bu çalışmada üstün zekâ ve yetenek kavramlarının yerine kullanılması uygun görülmüştür.

Özel yetenekli bireyler bazı özellikleri bakımından diğer bireylere göre farklılık gösterebilir. Bu özelliklerinin başında bilişsel alanla ilgili özellikleri gelmektedir. Bu özelliklere ek olarak bu farklılıklar sosyal, duygusal ve kişilik özellikleri alanlarında da görülebilir (Çağlar, 2004a; Özbay ve Palancı, 2011). Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklı özel eğitim gereksinimlerine ihtiyaç duyabilmektedirler. Türkiye’de BİLSEM’ler bu gereksinimlere yönelik kurulmuş, üstün yetenekli olarak tanılanan çocuklara aldıkları örgün eğitimin yanı sıra üstün ya da özel oldukları alanda kendilerini geliştirmeleri için fırsat oluşturan ve bu öğrencilere ders dışı zamanlarda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına göre eğitim veren devlet kurumlarıdır (Akkaş ve Eker, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerinin dikkate alınmasının yanı sıra sosyal, duygusal ve kişilik özelliklerinin de önemsenmesi önemli görülmektedir. Silverman (1997), özel yetenekli öğrencilerde zihinsel gelişimle birlikte duygusal yaralanmaların da artacağını belirtmektedir. Bu bireylerdeki eş zamanlı olmayan gelişimden (asen kronik) dolayı

bilişsel karmaşıklık ve yüksek yoğunluğun birleşimiyle birlikte belirgin bir duygusal yaralanma gerçekleşebilir. Bu öğrencilerin farklı sosyal, duygusal ve kişilik özelliklerine sahip olabileceği ve bu farklılıklardan dolayı da bu alanlarda akranlarından farklı sorunlar yaşayabileceği göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu olarak görünmektedir.

### **Öz-Yeterlik**

Sosyal-bilişsel teori kişilik dinamiklerinin, davranışların ve çevre etkilerinin ürünü olan insan davranışlarını inceler (Pajares, 1996). İnsan davranışı bireyin kendi sistemi ve dış çevrenin etkileşimi sonucunda oluşur. Sosyal çevre, yaşamın erken dönemlerinde bireyin dış dünya ve kendi hakkındaki bilgiyi öğrenmesinde etkin rol oynar. Öncelikle çocuklar bir şeyleri yapabileceklerine ilişkin duyguları kazanırlar. Sonra ise olaylara karşı kullanacakları etkili bireysel tepkiler geliştirerek yeni bilgiler edinirler. Çocuklardaki bu işleyiş kademe kademe dış dünyadan kendi kişisel kontrolüne doğru ilerler. Sosyal-bilişsel teorisinin özünde yer alan ve insan davranışını etkileyen bütün düşünceler öz-yeterlik inançları olarak ifade edilir (Bandura, 1977; Pastorelli ve diğerleri, 2001). Öz-yeterlik, ilk olarak 1977’de Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavram, kişinin sahip olduğu ve algıladığı beceriler ile ilgili düşünceleri şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1998, 2006; Pajares ve Usher, 2008; Schunk, 1990; Telef, 2011). Bu tanımlamadan farklı olarak öz-yeterlik, kişinin günlük yaşamdaki karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilme becerisine ilişkin inançlar şeklinde de tanımlanabilmektedir (Bıkmaz, 2002; Cheng ve Westwood, 2010). Öz-yeterlik inançları insanların kendilerini nasıl hissedeceğini, ne düşüneceğini, nasıl motive olacağını, ne yapabileceğini ve ne kadar performans gösterebileceğini belirler (Bandura, 1994). Bundan dolayı öz-yeterlik inancı davranışların temelidir ve insan davranışında güçlü etki uyandırmaktadır. Çünkü bu düşünceler bilgi ile eylem ilişkisinde aracı değişken konumundadır (Pajares, 1996, 2002). Yapılan birçok çalışmada öz-yeterliğin bireyin davranışını açıklamada iyi bir yordayıcı olduğu görülmüştür (Bandura, 1998).

Öz-yeterlik inançları, dört esas bilgi kaynağından yararlanarak oluşmaktadır. Bu kaynaklar; performansın getirdiği başarılar, gözleme dayalı deneyimler, sözel ikna kabiliyeti (dönütler) ve psikolojik ve fizyolojik durumdur (Bandura, 1977; Chen ve Usher, 2013; Pajares ve Usher, 2008). Öğrencilerin öz-yeterlik algılarında en önemli faktör doğrudan yaşantılardır. Bireyin belli bir alanda yaşadığı başarılar ve geçmiş

performanslar, benzer ya da farklı alanlardaki başarı beklentisini arttırarak öz-yeterliğe olumlu katkıda bulunur (Carpenter, 2007). Gözleme dayalı deneyimlerde (model alma) bireylerin gözlemlediği kişiler ile benzer özellikler taşıması ve bu benzer özellik taşıyan bireylerin başarılı olmaları bireyin öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca öğrenciler okulda diğer öğrencileri gözlemleyerek kendilerinin kapasiteleri ve yapabilecekleriyle ilgili de bilgilere ulaşırlar (Schunk, 1984). Dönütler ve takdir etme gibi davranışlar sözel ikna olarak kabul edilir. Sözel iknada bulunan kişinin birey açısından güvenilir ya da bilgili olması öğrencilerin öz-yeterlik algılarında etkili olabilir. Ayrıca verilen dönütün özellikleri ve zamanlaması da bu algıda etkili olmaktadır. Bireyin öz-yeterliğini geliştirmeyi amaçlayan dönütlerin doğru ve bireyi geliştirici özellikte olması gerekir. Stres, bitkinlik ve kaygı gibi faktörler daha önce de yapılan çalışmaların (Joët, Usher ve Bressoux, 2011; Pajares, Johnson ve Usher, 2007) gösterdiği gibi düşük öz-yeterliğin birer sebebi olabilmektedir. Aynı zamanda düşük öz-yeterlik de stres, bitkinlik ve kaygı gibi durumların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Fizyolojik ve psikolojik durumun öz-yeterliği çift taraflı olarak etkilediği söylenebilir (Bandura, 1997; Pintrich ve Schunk, 2002; Sakız, 2013). Bu dört ana kaynaktan yeterince beslenen, öz-yeterlik inançları gelişmiş bireylerin aşağıda yer alan özelliklere sahip oldukları belirtilmiştir (Sewell ve George, 2000);

- Öğrenmeye katılma
- Öğrenmek için daha fazla çaba harcama
- Daha zor öğrenmelerle uğraşma
- Zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre uğraş verme
- Sıkıntılar karşısında sakin davranma
- Başarısızlıkları hızlıca düzeltme
- Öğrenmeye daha istekli olma
- Öğrenmede daha yüksek başarılarla ulaşma
- Farklı öğrenme stratejileri kullanma
- Yanlış kullanılan stratejileri hızla değiştirme.

### **Özel yetenekli olan öğrencilerde öz-yeterlik**

Özel yetenekleri ile ön plana çıkmayan normal öğrencilerin pek çoğu kendi yeteneklerine ilişkin algılarında aşırı güvenlidir. Bu inanış, öğrencilerin kendileri ile ilgili yanlış inançlara sahip olmalarına sebep olabilir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere göre kendi yetenekleriyle ilgili daha doğru öz algılara sahip olduğu bilinmektedir (Pajares, 1996b). Özel yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin öz-

yeterlikleri arasında farklılık olduğunu belirten çalışmaların olduğu görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2012; Çatalbaş Somay, 1998; Pajares ve Graham, 1999). Özel yetenekli öğrenciler genel olarak yüksek bilişsel yeteneklere sahiptir (Chan, 2006). Bilişsel yetenek ise öz-yeterlikle ilişkili bir kişilik özelliğidir (Pajares ve Kranzler, 1995). Bu öğrencilerin duyuşsal özelliklerine bakıldığında, *kendisiyle ilgili farkında olma* becerisine sahip oldukları görülmektedir (Akarsu, 2004). Öz-yeterliğin kişinin kendi algıladığı yeterlikleri ve yeteneklerine ilişkin inançları (Bandura, 1998, 2006; Schunk, 1990) olduğu düşünüldüğünde, özel yeteneğe sahip öğrencilerin görece yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları söylenebilir. Ancak diğer yandan özel yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin öz-yeterlik özellikleri bakımından farklılık olmadığını gösteren bulguların olduğu görülmektedir (Gresham ve Elliot, 1988). Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini değerlendirme sürecinde karmaşık duygu ve düşüncelere sahip olabileceği de bilinmektedir (Özbay ve Palancı, 2011). Ayrıca bu öğrencilerin öz-yeterlikleri kendi karakteristik özelliklerinden de etkilenebilmektedir. Bu popülasyon arasında yaygın olarak bilinen mükemmeliyetçilik özelliği özel yetenekli öğrencileri başarısızlık korkusundan dolayı olumsuz etkileyip onların başarısız olmalarına neden olabilir. Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçiliğinin üstesinden gelme ve olumlu öz-yeterliğe sahip olması için aşağıdaki pratik yolları deneyebilir;

- 1- Öğrencilerin dersteki çabalarını övme,
- 2- En iyisini yapmasına gerek kalmadan kendinin en iyisini yaptığında ona başarılı olduğunu hissettirme,
- 3- Hataları ve başarısızlıklarından deneyim alan başarılı insanların biyografilerini okuma ve öğrencilere başarılı insanların hata yaptıklarında neler hissetmiş olabileceklerini sorma,
- 4- Hatalara mizahi açıdan yaklaşmaları için model olma. Hiçbir yetişkin ya da öğretmenin asla mükemmel olmayacağını ve hata yapacağını onlara göstermek için kendi hatalarınıza gülme ya da kendi hayal kırıklıklarınızı onlara anlatma (Merriman, 2012).

İlgili alanyazında, konu ile ilgili yeterli çalışma ve ortak bir görüş olmadığından ortak bir görüşün oluşması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

## Denetim Odağı

İlk olarak Rotter (1966) tarafından ortaya atılan denetim odağı, psikolojide ve diğer sosyal bilimler alanında üzerinde en çok çalışılan değişkenlerden biridir (Rotter, 1990). Sosyal öğrenme teorisinde denetim odağı, davranışın belirleyicilerindedir (Leksas, 1989). Denetim odağı, kişinin davranışlarının ana kaynağına ilişkin düşünceleridir (Gujjar ve Aijaz, 2014). Başka bir ifadeyle denetim odağını, bireyin davranışlarının sonuçlarının kendi denetiminde ya da dış odakların denetiminde olduğunu düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1966). Bireye ait bu düşüncelerin, kişinin kendi yaşamındaki olayların bazı faktörler tarafından kontrol edilip edilmediğiyle ilgili olduğu görülmektedir (Brown, 1980). Denetim odağı, bireyin davranışlarının kişinin kendi dışındaki güçlere (örneğin; tanrı, şans, kader, diğer insanlar vs.) bağlı olmasıyla ilgili kişisel algılarının derecesini yansıtmaktadır (Ören, 1991; Uslu, 1999). Burada ifade edilen kendisi dışındaki güçler, bireyin yaptığı bir işte sonuç üzerinde herhangi bir etkisinin olmamasına sebep olan güçler anlamına gelmektedir. Olayların sonuçları şans, kader, tanrı, diğer insanlar vb. şeklinde yorumlandığında bu inanç türü dıştan denetim odağı olarak ifade edilmektedir. Olayların sonuçlarını birey, kendi davranışlarından ya da nispeten karakteristik özelliklerinden kaynaklanıyor olarak görürse, bireydeki bu inanç türü içten denetim odağı olarak adlandırılmaktadır (McClelland, 1987; Leksas, 1989). Denetim odağı boyutları arasında kesin bir kutuplaşma söz konusu değildir. Bireyin iç denetim odağı ve dış denetim odağı boyutları arasında bir yerde olması da söz konusu olabilmektedir. Bu durumda bireyin denetim odağı özellikleri hangi uca daha yakınsa ona göre nitelendirilmektedir (Selcen, 2009).

Denetim odağının çocukluktan itibaren geliştiği bilinmektedir (Alisinanoğlu, 2003). Çocuğun denetim odağının gelişmesinde çevresindeki rol model olan bireylerin kimlik ve kültürel özellikleri ile birlikte erken dönemdeki eğitim deneyimlerinin etkili olabileceği söylenebilir (Buluş, 2011; Stephens, 1972). Bundan dolayı denetim odağı her insanda farklı gelişebilir. Bazı insanlar çevrelerindeki ve hayatlarındaki olayların üzerinde kendi etkilerinin az olduğunu düşünürken, bazı insanlar ise yaşadıkları bu olaylarda belli etkilerinin olduğunu düşünebilir (Selcen, 2009). Bu yüzden bireyler denetim odağı beklentilerine göre farklılık gösterir (Rotter, 1966). Dıştan denetimliler ya da dışsal denetim odağına sahip bireyler, kendi yaşadıklarının sonuçlarının kendi kontrollerinin ötesinde olduğunu düşünürler. Kendi yaşadıklarının sonuçlarını kontrol

edebileceğini düşünen insanlar ise içten denetimli, diğer bir ifadeyle içsel denetim odağına sahip şeklinde ifade edilmektedir (Adeyemi-Bello, 2001; Akın, 2010; McClelland, 1987; Öngen, 2003; Rotter, 1966, 1990; Zaidi ve Mohsin, 2013). İçten denetimli bireyler kendilerini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonucu olarak görmektedir (Phares, 1976). İçten denetime sahip olmak, daha çok istenen olumlu özellik ve eğilimler ile birlikte anlamlı ilişkiler içindedir. İçsel denetim odağı, dışsal denetim odağına göre bireyler üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahiptir. Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmaya katılan kişilerin denetim odağı özellikleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının içsel denetim odağına sahip olduğu görülmüştür (Buluş, 2011; Gujjar ve Aijaz, 2014; Özen Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011).

### **Özel yetenekli olan öğrencilerde denetim odağı**

Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio (2014) özel yetenekli öğrencilerdeki yeteneklerin, onların denetim odakları üzerinde rol oynayabileceğini belirtmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin kişisel özelliklerine bakıldığında denetim odağı ilişkili özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin, ilgilendikleri bir konuda başka birinin kendini güdülemesine ihtiyaç duymayan, kendini kontrol edebilen, içsel güdülenmeye sahip bireyler oldukları bilinmektedir (Akarsu, 2004; Akkanat, 2004; Ataman, 2004; Özbay, 2013). Ataman (2012) özel yetenekli tanısı almış çocukların evde patron gibi her şeyin nasıl yapılmasına varana kadar karar verme davranışında bağımsız olduklarını belirtmiştir. Fikirlerini özgürce söyleyebilen ve bağımsız kişilik özelliğine sahip bu bireylerin özelliklerine bakıldığında, içsel denetim odağına sahip kişilerin özellikleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir (Çağlar, 2004; Levent, 2012). İçten denetimli bireylerin parlak, zeki ve yüksek başarıya sahip oldukları (Buluş, 2011) göz önünde bulundurulduğunda, özel yetenekli öğrencilerin içten denetimli birey gibi hareket etmesi beklenebilir. Zaten özel yetenekli çocukların karakteristik olarak ortalama çocuklardan daha erken yaşlarda, daha fazla içsel kontrol odağına sahip oldukları bilinmektedir (Clark, 2013). Yapılan araştırmalara bakıldığında da, bu araştırmaların birçoğu özel yetenekli öğrencilerin iç denetim odağına sahip olduğunu göstermektedir (Collier, Jacobson ve Stahl, 1987; Harty, Adkins ve Hungate, 1984; Heller ve Ziegler, 1996; Siegle ve Reis, 1998; Yong, 1994).

## **Akademik Erteleme**

Erteleme ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, tanımların genelde ‘geciktirme’ kavramını içerdiği görülür (Lay, 1986; Uzun ve Demir, 2015). Knaus (2000) zaman zaman insanların hayatlarının belli bir bölümünde gösterebildikleri ertelemeyi, seçim ve kararlılığın geciktirilmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca erteleme, yapılacak davranışların ve görevlerin bir sonraki zamana ertelenmesi olarak nitelendirilen bir davranış olarak da tanımlanmıştır (Ackerman ve Gross, 2005; Kaur ve Kaur, 2011; Lay, 1986). Ertelemenin, sadece yapılacak işin son ana bırakılması (Aitken, 1982) değil, aynı zamanda bu durumdan da rahatsızlık duyulması (Steel, 2007) olduğu da belirtilmektedir (Çam, 2013). Erteleme davranışında herhangi bir görevin başlaması ya da tamamlanması gereksiz (bir sebep olmadan) gecikebilir, önceliği daha az olan bir iş önceliği daha fazla olan işin önüne konulabilir ya da erteleme sonucunda istenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir (Balkıs, 2013; Rozental ve Carlbring, 2014; Steel, 2007; Uzun ve Demir, 2015; Yaakub, 2000).

Ayrıca araştırmacılar ertelemenin zarar verici olma, gereksizlik içermeye ve geciktirme durumlarını içermeye şeklinde üç kategoriye sahip olduğunu ifade etmişlerdir (Kaur ve Kaur, 2011). Ertelemenin tarihçesinin çok uzun olmasına karşın bilimsel olarak incelenmeye başlanması yaklaşık olarak 1970’lerde başlamıştır (Uzun ve Demir, 2015). 1970’lerden daha erken tarihlerde, davranışçı terapistler Amerika’daki kolejde öğrenim gören ve akademik olarak zayıf olan öğrencilerin performanslarının gelişimi ile ilgilenmişlerdir. İlk çalışmalar akademik staj gören ya da kurs işlerini tamamlamada başarısızlık yaşayan öğrenciler ile yapılmıştır. Başarısızlık gösteren öğrenciler arasında en yaygın olarak erteleme bulunmuştur (Rothblum, 1990).

Erteleme bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin ortak etkileşimini içermektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). İnsanların genellikle ertelemenin davranışsal ve duygusal eğilimlerini gösterdikleri belirtilmektedir (Milgram ve Tenne, 2000). Erteleme, hareket ve davranışların tüm alanlarına nüfuz eder (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014) ve davranışsal erteleme gösteren bireyler yaptıkları planlarının uygulanmasını geciktirirler. Böylece erteleme davranışında bulunan bireyler potansiyellerinin ortaya çıkacak olumlu sonuçlarından mahrum kalırlar (Knaus, 2000). Bireylerin erteleme kararları bazı zamanlar gereksizce geciktirme ve bir işi uzatma ya da konu ile ilgili yapılması gerekenleri erteleme şeklinde gerçekleşebilir (Knaus, 1997).



İnsanlar arasında son derece yaygın olan ertelemeyi (Steel, 2007) gerçekleştiren bireyler, genelde bir işi yapmak istemedikleri için yapılmasını ertelerler, uzun süre bir işte çalışmazlar ve o işe zamanında başlayamazlar (Kağan, 2009; Knaus, 2000). Ancak, erteleme davranışında bulunan bu kişiler görev için yeterli donanıma sahiptirler (Yaakub, 2000). Ertelemenin davranışsal boyutunda bireyler yapılması gereken planladıkları bir işi yapmak yerine daha keyif verici başka işleri yapmaktadırlar. Öğrencilerin ders çalışmak yerine televizyon seyretmeleri buna örnek olarak gösterilebilir (Uzun ve Demir, 2015). Ertelemelerini haklı çıkarmak için de kendilerine ve başkalarına ertelemelerini açıklayan birçok bahane anlatacaklardır. Öğretmenler genelde öğrencilerden ”Ödevimi yapmadım çünkü başlamadan önce yeterince dinlenmeyi bekledim.” demek yerine “Babaannem vefat etti, onun cenazesine katıldım” gibi benzer bahaneler duyacaklardır. Bu gibi aynı duruma farklı bahaneler söylemek karakteristik erteleme özelliğidir (Knaus, 2000). Çalışma ortamındaki oyalayıcı etmenlerin (*bilgisayar oyunları ve mesajlaşmalar gibi*) artması ile birlikte çalışma yapısı ve yönetimindeki etkinliğin azalması bireylere erteleme için sayısız fırsatlar vermektedir (Cerino, 2014). Klassen ve Kuzucu (2009) yaptıkları çalışmada, Türk genç erkeklerin televizyon izleme, internette dolaşma ve bilgisayar oyunları oynamada, Türk genç kızların ise kitap, gazete okuma ve magazin takip etmede daha fazla zaman harcayabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan gençlerin %80’inin günlük bir saatten fazla boşa zaman harcadıkları belirtilmiştir.

Erteleme, iş ve görevlerin ertelenmesinin bir örneğidir. Bu durumun tipik üç özelliği vardır. Ortada yapılacak önemli bir işin olması, bu işin belli bir süre içinde yapılması gerektiği ve sonunda bu işin belli süreler içinde yapılmayıp başka zamana ertelenmesidir (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009). Erteleyiciler yapılacak işten başka işlere fazla zaman ayırmanın yanısıra yapılması gereken uzun dönemli işleri de ertelerler. Bu bireyler yaptıkları planlara uyma konusunda tutarsızca davranmaktadırlar. Çalışmalarına başlasalar bile yalnızca hızlı başlarlar ancak bu çalışmalarını uzun süre devam ettiremezler. Dolayısıyla yanlış işlere çok fazla zaman ayırdıkları için başlamaları gereken doğru işleri de ertelemek durumunda kalırlar (Kandemir, 2014; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008). Erteleme davranışını çok fazla yapan bireylerin %85’inden daha fazlası ‘yapılacak çok şey var’ şeklinde bir görüşü benimsemektedirler. Ayrıca bu bireylerin %68’i de ‘yapılacak görevlerden bunalmış hissedersin’ şeklinde bir başka görüş de öne sürmüşlerdir (Park ve Sperling, 2012). McCown ve Johnson’ın

(1989) yaptıkları çalışmada katılımcıların %25'i ertelemenin yaşamlarında anlamlı derecede bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Erteleme yapan birçok insan erteleme yaptığının farkında olmaktadır. Ancak bu durumun altında yatan mekanizmaların ne olduğunu tam olarak bilemeyebilirler. Fakat bireylerin bu mekanizmalarının neler olduğu ise bir sır değildir (Knaus, 1997). Ertelemenin nedenleri, bireyin kendisine ya da yapacağı işe yönelik geliştirdiği gerçekçi olmayan beklentiler, başarısız olacağına dair duyduğu kaygı ve korkular olarak belirtilebilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006). Ayrıca, Rothblum (1990) ve Ferrari, Johnson ve McCown (1995) ertelemenin olabilecek 13 nedenini belirtmişlerdir. Bunlar; sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, karar verme güçlüğü, bağımlılık ve yardım arama, yapılacak işlerin olumsuzlukları, düşük özgüven, tembellik, düşük hak arama becerisi, başarı korkusu, zayıf zaman yönetimi, zayıf disiplin ve öz düzenleme, risk alma ve akran etkisidir. Ertelemenin nedenlerini belirlemek başarısız sonuçları önlemek için faydalıdır (Cerino, 2014).

İnsanlar her zaman erteleme yapmayabilir. Kimileri her zaman görevlerini yerine getirmezken, kimileri de daha özel durumlar için erteleme yaparlar. İlgili alanyazına bakıldığında, erteleme ile ilgili bu özel durumların birden fazla kategoride bulunduğu görülmektedir. Bunlar; genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme, takıntılı ya da işlevsel olmayan erteledir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Milgram ve Tenne, 2000; Nábělková ve Ratkovská, 2015).

Erteleme türlerinden en yaygın olanı akademik erteleme (Akbay ve Gizir, 2010; Uzun ve Demir, 2015), akademik dinamiklerde meydana gelen (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014) ve sınavlara çalışma, ödevleri tamamlama gibi akademik görevlerin son ana bırakılması ve geciktirilmesi olarak tanımlanan bir olgudur (Milgram ve Tenne, 2000; Nábělková ve Ratkovská, 2015). Akademik erteleme gösteren bireylerin akademik işlerini bir şekilde aksattıkları ve bu durumdan dolayı da sıkıntı çektikleri söylenebilir (Akbay ve Gizir, 2010). Akademik erteleme öğrencilerin akademik başarılarını engelleyici olarak görülmektedir (Hen ve Goroshit, 2014). Akademik ertelemenin nedeninin bilinmesi, hem akademik ertelemeyi anlamayı hem de erteleme davranışını azaltma için yapılacak çalışmaları mümkün kılacaktır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013).

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları onların geçmiş deneyimleriyle ilişkili olabilmektedir (Balkıs, 2013). Akademik erteleme, öğrencilerde öğrenilmiş bir

durumdan sonra ortaya çıkan bir olgu olarak görülmektedir (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009). Knaus (1997) da ertelemenin öğrenilmiş bir davranış olduğunu ifade etmiştir. Başarısızlık korkusu akademik ertelemenin nedenleri arasında görülmektedir (Ackerman ve Gross, 2005; Özer Uzun, 2009). Solomon ve Rothblum (1988) öğrencilerin neden akademik erteleme yaptıklarının sebeplerini faktör analizi ile incelemiştir. Faktör analizi sonucunda öğrencilerin *başarısızlık korkusunun* akademik erteleme varyansının %49'unu açıkladığını bulmuşlardır. Ayrıca Rothblum (1990)'un yaptığı çalışmada, öğrencilerin erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucunda ise iki ana faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerden biri olan başarısızlık korkusu ertelemenin %49,4'ünü açıklamaktadır. Ertelemeyi açıklamada kullanılan başarısızlık korkusunun içinde yer verilen mükemmeliyetçilik ise kişinin kendi belirlediği standartların karşılanma endişesi olarak belirtilmiştir. Mükemmeliyetçilik eğilimi ve gerçekçi olmayan beklentiler akademik erteleme davranışının nedeni olarak ifade edilmektedir (Yaakub, 2000). Akademik erteleme davranışına neden olan diğer faktörlerin öz-yeterlik inancı, motivasyon, olumsuz zaman yönetimi, akılcı olmayan inançlar, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olduğu belirtilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Berber Çelik ve Odacı, 2015). Akademik erteleme öğrencilerin büyük bir kısmını olumsuz etkilemektedir. Akademik performansı etkileyen benzer ilişkili özellikleri belirlemek önemlidir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Akademik dinamikleri etkileyen ertelemenin birçok alanının açıklanmasına hala ihtiyaç duyulmaktadır (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014). Evrensel bir durum olma ihtimali yüksek olan akademik ertelemenin psikolojik bağlamlarının yeterince anlaşılmadığı belirtilmektedir (Klassen ve Kuzucu, 2009).

### **Özel yetenekli olan öğrencilerde akademik erteleme**

Akademik erteleme ile kişilik özellikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Steel, 2007) ve kişilik özellikleri erteleme davranışının olası nedenlerinden biri olarak sayılabilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006). Çünkü erteleme süreci kişiseldir ve bunun kişiden kişiye göre değişebileceği söylenebilir (Knaus, 1997). Aitken (1982), ertelemenin altında yatan nedenlerden birinin bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinden biri olan yetenek olduğunu ifade etmiştir. Pajares'in (1996) yaptığı çalışmada da yeteneğin akademik performans üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Diğer yandan mükemmeliyetçilik, bir kişilik yapısı olarak kavramsallaştırılmıştır (Burns, Dittman, Nguyen ve Mitchelson, 2000).

Mükemmeliyetçi algının, akademik erteleme yordayıcıları arasında olduğu bilinmektedir (Kandemir, 2014). Erteleme bilimsel boyutunda yer alan mükemmeliyetçi kişilik özelliği çalışmalarda üzerinde durulan önemli bileşenlerden biridir (Uzun ve Demir, 2015). Mükemmeliyetçiliğin özel yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden biri olabileceği bilinmektedir (Özbay, 2013; Silverman, 1993). Birçok özel yetenekli öğrenci kendilerine ulaşılması zor hedefler koyarak kendilerini mükemmel olmaya zorlamaktadır (Kanlı, 2011). Bu çocuklar bir işi tamamlarken doğrusunu değil, en doğrusunu (mükemmeliyetçilik) yapmak isterler. Bundan dolayı da gereksiz detaylara takılarak çok zaman harcayabilirler. Bu da bazen yapılan işin tamamlanamaması ile sonuçlanabilir (Özbay, 2013). Bu durumda yüksek hedeflere sahip olan bireyler ya hep ya hiç tarzı düşünceye sahip olabilirler. Bu da mükemmeliyetçi bireylerin başarısızlıkla karşılaştıklarında her zaman mükemmel olamayacaklarını anlayıp o işten hemen vazgeçmelerine sebep olabilir (Leana-Taşcılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan, 2014). Özel yetenekli çocuklar başarı için genelde isteklidirler ve detaylara dikkat ederler. Bazı özel yetenekli öğrenciler ise bir proje gerçekleştirirken müthiş heyecan duyarlar. Bu heyecanı plan yaparken ya da proje ile ilgili fikirleri bir başkasıyla paylaşırken yaşarlar. Fakat aynı heyecan duygusunu projeye başlarken yaşamazlar. Çünkü projeyi gerçekleştirirken karşısına çıkacak zorlu görevlerden çekinmektedirler. Erteleyici mükemmeliyetçi kişiler (*procrastinating perfectionists*) zihinlerinde mükemmel bir vizyona sahiptirler. Fakat kişinin hedefe ulaşırken kendi yetenekleriyle ilgili korkuları onu ertelemeye ve onda harekete geçme gücünün azalmasına neden olmaktadır. Bunlar “Eğer bu çalışmayı tamamlamazsam kötü bir sonuç alacak riskle karşılaşmam.” şeklinde düşünürler (Adelson, 2007). Ayrıca, özel yetenekli öğrenciler temel becerileri normal öğrencilere göre çok çabuk kazanabilmektedirler. Öğrendikleri yeni bilgileri için daha az çaba harcarlar. Öğrendikleri ya da ilgilendikleri konu üzerinden tekrar tekrar gitmeleri onlara sıkıcı gelebilir. Rutin ödevlerden sıkılabilirler ve güdülenmede daha da zorluk yaşayabilirler. Pek çok özel yetenekli öğrenci büyük bir son dakika performans başarısı kapasitesine sahip olsa da (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995) sonuçta bitirilmemiş ödevler, özenilmemiş defterlerle birlikte akademik görevlerin ertelenmesiyle karşılaşılabilir (Ataman, 2004; Özbay, 2013).

Özel yetenekli öğrencilerin yukarıda bahsedilen kişilik özelliklerine ek olarak, bu öğrencilerin özel yetenekli niteliğini kazanmasında etkili olan boyutlardan birinin de

bir işi baştan sona götürebilme konusundaki yüksek güdülenmeleri olduğu belirtilmektedir (Davaslıgil, 2004). Bu öğrencilerin bir işte çok istekli oldukları ve bu isteklerinin sürekli olduğu, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duydukları ve üstlendikleri işleri sonuna kadar götürebildikleri de bilinmektedir (Akkanat, 2004; Çağlar, 2004a). Özel yetenekli öğrencilerin bahsedilen bu genel özelliklerinden biri de sebat ve ısrardır (Özbay, 2013). Sebat, bir işi sonuna kadar sürdürebilmek olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Bu öğrencilerin aynı zamanda ödev konusunda da sebatkâr oldukları söylenmektedir (Özbay ve Palancı, 2011). Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine bakıldığında, bu öğrencilerde akademik ertelemeye neden olabilecek veya akademik erteleme davranışını önleyebilecek özelliklerin olduğu görülmüştür. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin akademik erteleme özelliklerinin anlaşılması bu öğrencilerin akademik ortamlarında etkin çözümler oluşturması için eğitimciler açısından önemli bir değer olabilir (Islak, 2011).

### **Akademik Başarı**

Bireyin nasıl bir yaşamı olacağını belirleyen etmenlerin başında eğitim gelmektedir (Oral ve McGivney, 2014). Akademik başarının birçok mesleğe basamak olması, öğrencilerin akademik başarılarından dolayı okul da dahil olmak üzere farklı platformlarda ödüllendirilmesi, öğrencinin akademik başarısının öğretmenler ve veliler tarafından övünç kaynağı olması gibi sebeplerden akademik başarı ön plana çıkmaktadır (Yelgün ve Karaman, 2015). Bu nedenlerden dolayı öğrencinin akademik olarak başarısı ya da başarısızlığı kendisi, ailesi ve yaşadığı toplum için oldukça önemli görünmektedir (Yıldırım, 2000).

Belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanabilecek başarı, eğitim açısından düşünüldüğünde öğrencinin eğitim programındaki hedef davranışları olarak ifade edilebilir (Sarier, 2016). Akademik başarı, müfredat hedeflerini başarmak anlamına gelen, ulaşılan eğitim seviyesini gösteren temel ölçümdür (Eni-Olorunda ve Adesokan, 2015). Bu temel ölçüm, eğitim alanyazınında genellikle akademik performansın standardize edilmiş akademik başarı testlerinin ölçümlerinin sonucuna göre tanımlanmaktadır (Carpenter, 2007). Geleneksel yöntemlerle öğrencilerin değerlendirilmesi genellikle öğretim sürecinin değerlendirilmesinden çok sonuca ağırlık verecek şekilde ele alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise değerlendirme,

öğretim sürecinin bir parçasıdır. Geleneksel yöntemden farklı olarak süreç içerisindeki öğrencinin performansı da değerlendirmeye alınmaktadır. Kâğıt-kalem testleri ile birlikte öğrencinin sınıf içindeki ve dışındaki davranışlarının izlenmesi, süreç içerisindeki performansının gözlemlenmesi, ilgisinin ve tutumunun ölçülmesi ve öğrencinin değerlendirme sürecine katılmasıyla birlikte ölçme ve değerlendirme geniş açıdan ele alınmış olur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2014) öğrenci başarısının değerlendirilmesi ortaokul öğrencilerinde puanla yapılmaktadır. Öğrencilerin başarısı; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir (m. 20). Öğrencilerin dönem puanı, yılsonu puanı ve yılsonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir (m. 21).

Öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkları, bireysel ve çevresel olmak üzere pek çok değişkenden etkilenebilmektedir (Bezci ve Sungur Vural, 2013; Yıldırım, 2000). Öğrencilerin başarılı olabilmesi için akademik başarıda etkisi olan faktörlerden olumsuz etkilenmemeleri gerekmektedir (Rençber, 2012). Fiziksel durum, psikolojik durum (olgunlaşma, hazırbulunuşluluk, kaygı düzeyi ve korku, dikkat, öz-saygı, yalnızlık, utangaçlık, o bireyin duygusal özellikleri gibi), öğrencinin öğrenme stilleri, zekâ, yetenek ve öğrencinin çalışma alışkanlıklarının, öğrencinin akademik başarısını etkileyen bireysel faktörler olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan, sosyo-ekonomik düzey, aile desteği, ailesel nitelikler, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf düzeni, mezun olduğu ya da okumakta olduğu okulun özellikleri, öğretmen niteliği, çalışılan ortamın ısı değeri ve şans gibi faktörler ise akademik başarıyı etkileyen çevresel faktörler olarak ifade edilmektedir (Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009; Yelgün ve Karaman, 2015; Yıldırım, 2000). Türkiye'de akademik başarı ile ilgili son 15 yılda yapılan 62 çalışmanın meta-analiz yöntemi kullanılarak incelendiği çalışmada, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerin sosyo-ekonomik durum, öz-yeterlik ve motivasyon olduğu bulunmuştur (Sarier, 2016).

### **Özel yetenekli olan öğrencilerde akademik başarı**

Özel yetenekli öğrencilerde akademik başarı incelenmesi gereken önemli konulardan biri olarak durmaktadır (Akkaş ve Eker, 2013). Çünkü özel yetenekli

öğrencilerin karşılaşılabileceği risklerden biri de başarı düşüklüğüdür (Batdal Karaduman, 2009). Birçok özel yetenekli çocuk beklentilerle tutarlı olacak şekilde başarı göstermektedir. Ancak bazı bir grup özel yetenekli öğrenci de beklentilerle ters düşecek şekilde düşük başarı sergileyebilir (Özbay, 2013). Akademik başarısızlık, her zihinsel beceri düzeyinde gerçekleşebilen bir durumdur (Batdal Karaduman, 2009). Kişisel ve psiko-sosyal ihtiyaçları karşılanmadığında özel yetenekli öğrencilerin de başarısızlığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Özbay ve Palancı, 2011). Bu yönüyle, özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılaşmanın nedenlerinin belirlenmesi ve ona uygun çözümlerin sağlanması gerekmektedir (Akkaş ve Eker, 2013).

Zekâ, akademik başarıdaki bireysel farklılıkları açıklamada kullanılan bilişsel faktörlerden biridir (Kaya, Juntune ve Stough, 2015). Bireyin sahip olduğu zekâ düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu bilinmektedir. Zekâ düzeyi ile akademik başarı arasındaki korelasyon 0.50 düzeyindedir. Bu korelasyon düzeyi, zekânın akademik başarıyı %25 oranında açıklayabildiğini göstermektedir. Bunun yanısıra bireysel ve çevresel faktörlerin de akademik başarıyı etkilediği söylenebilir. Ancak zekânın akademik başarıda bir ön koşul olduğu da göz ardı edilmemelidir (Sak, 2010). Kişilik özelliği olan zihinsel yetenek, akademik sonuçların en tipik ve güçlü yordayıcısı olarak ifade edilmektedir (Pajares ve Kranzler, 1995). Yapılan metaforik çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin yüksek performans gösteren bireyler oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Eraslan Çapan, 2010; Özsoy, 2014). Bir diğer benzer çalışmada ise katılımcılar, üstün zekâ ve yeteneği genelde zihinde olumlu kavramlarla eşleştirmekte ve özel yetenekli bireylerin çalışkan ve başarılı olduğunu düşünmektedirler (Kaya, Ogurlu, Taşdemir ve Toprak, 2015). Özel yetenekli öğrencilerin sunulan bilgiyi kolaylıkla alan, anımsayabilen (Özbay, 2013) ve özel bir akademik alanda başarı gösterebilen (Ersoy ve Avcı, 2004) bireyler oldukları bilinmektedir. Diğer yandan özel yetenekli çocuklarda yapılan araştırmalarda çocukların duygusal nedenlerden dolayı da akademik başarısızlıklar yaşadıkları bulunmuştur (Batdal Karaduman, 2009). Özel yetenekli öğrencilerin buldukları ortamlardan etkilenebildiği, gelişimlerine uygun olmayan ortamlarda yetişen özel yetenekli öğrencilerin %9 ile %48'inin okul başarısızlığı yaşadıkları bilinmektedir (Çağlar, 2004b). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine devam ettikleri sürede okuldaki akademik başarılarının düştüğü yönünde okuldaki öğretmenlerinin ve

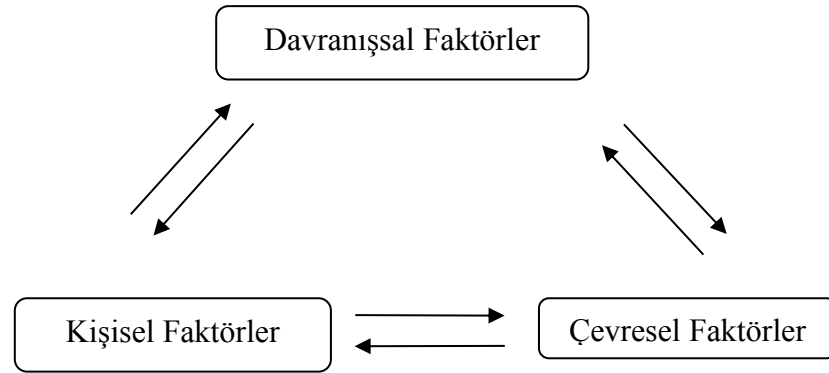
velilerinin değerlendirmeleri bulunmaktadır (Akkaş ve Eker, 2013). Üstün yetenek ve zekânın her engeli aşacağı düşünülür. Dolayısıyla da özel yetenekli bireylerin başarısız olmaları beklenmeyebilir. Özel yetenekli bireyler başarısızlık yaşadıklarında başarısızlıkları inanılmaz ve şaşırtıcı olarak görülüp kabul edilmeyebilir (Çağlar, 2004b). Ancak özel yetenekli öğrencileri başarısızlığa götüren sebepleri bulmak ve ortadan kaldırmak gerekmektedir. Çünkü bu öğrencilerin tek başlarına bu sorunları ortadan kaldırmaları beklenemez. Ana-baba, okul yönetimi ve öğretmenlerin ortak hareket etmesi, bu konuda gereken önlemlerin birlikte alınması bu öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için uygun yöntem olabilir (Batdal Karaduman, 2009).

### **Öz-yeterlik, Denetim Odağı, Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Değişkenleri Arasındaki İlişkiler**

#### **Öz-yeterlik ve akademik başarı**

Öz-yeterlik, başarıyı anlamada önemli bir değişkendir (Schunk, 1984). Akademik başarı ile çokça çalışılan öz-yeterlik (Telef, 2011), başarıda etkili bir değişken olarak sıklıkla incelenmiştir (Carpenter, 2007). Bandura (1986)'nın sosyal öğrenme teorisinde bahsettiği üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesinde kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler birbiri ile etkileşimde bulunarak bireyin davranışını oluşturmaktadır. Şekil 1'deki modele bakıldığında davranış çevreyi, çevre de davranışı değiştirebilir. Çevre bireyin özelliklerini değiştirebileceği gibi birey de çevreyi değiştirebilmektedir. Modelde davranışsal faktörlerin içeriğinde akademik görev ve aktivitelerin seçimi, ev ödevlerinin tamamlanması, sınıf davranışı, ders seçimleri, sebat ve azim gibi etkenler bulunmaktadır. Pajares ve Usher (2008) son 30 yıldaki araştırma sonuçlarını incelemiş ve öğrencilerin akademik yetenekleri hakkındaki düşüncelerinin sayısız akademik davranışa etki ettiğinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bir kişinin bir konu hakkındaki düşüncelerinin onun o konudaki davranışlarını etkileyebildiği görüşü mevcuttur (Schunk ve Zimmerman, 2007). Buna göre öğrencilerin davranışsal faktörlerinde yer alan bu etkenlere ilişkin bireyin öz-yeterlik düşüncelerinin, akademik başarılarında etkili olabileceği düşünülebilir.





Şekil 1. Bandura'nın (1986) Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi Modelindeki Eğitimle İlişkilendirilebilecek Faktörler

İnsanların başarıları öz-yeterlik inançları ile daha iyi tahmin edilebilmektedir (Pajares, 2002). Güçlü öz-yeterlik duygusunu geliştirmenin en etkili yolu başarılı deneyimlerdir. Bireyin öz-yeterliğini başarılı deneyimler önemli ölçüde etkilemektedir. Sonrasında kazanılan başarılar kişinin öz-yeterlik duygularına ilişkin güçlü inançlar oluşturur. Bu durumun aksine yaşanılacak başarısızlıklar öz-yeterlik duygularını zayıflatacaktır (Bandura, 1994; Kotaman, 2008). Durum her ne kadar böyle olsa da her zaman yaşanan başarı ya da başarısızlıklar aynı etkiye sahip olmayabilir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Ancak yaşanan başarı ve başarısızlıkların öz-yeterlik üzerinde etkili olduğunun dikkate değer bir durum olduğu söylenebilir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler bir zorlukla karşılaştıklarında kendi yetenekleri ile ilgili şüphe duyan öğrencilere göre zorluklarla daha kolay başa çıkabilmektedirler. Dolayısıyla bu öğrenciler, zorlu derslerle karşılaştıklarında ise daha yoğun çalışabilmektedirler (Bandura, 1997). Bu bağlamda öz-yeterlik inançları, akademik görev ve okul başarıları hakkında maksimum seviyede tahminde bulunmaya yardımcı olmaktadır (Pajares ve Usher, 2008).

Bandura'nın (1977) öz-yeterliği ilk olarak tanımlamasından bu yana araştırmacılar, öz-yeterlik inançlarının insanları farklı alanlardaki kazanımlarına güçlü şekilde etkide bulunduğunu göstermişlerdir. Öz-yeterlik özellikle eğitim bağlamında güçlü şekilde baş göstermiştir. Konu ile ilgili son yıllarda dünyada yapılan çalışmalarda akademik başarı üzerinde öz-yeterlik, en önemli ve güçlü yordayıcılardan biri olarak belirtilmektedir (Graham ve Weiner, 1996; Pajares, 1996; Pajares ve Kranzler, 1995; Pajares ve Usher, 2008; Sakız, 2013; Schunk, 1991; Schunk ve Zimmerman, 2007;

Tella, Tella ve Adika, 2008; Zimmerman, 2000). Aynı zamanda öz-yeterliğin de önemli tüm başarı ve başarısızlıklardan etkilenebildiği belirtilmektedir (Cheng ve Westwood, 2010; Telef, 2011). Yapılan meta-analiz çalışmaları da öz-yeterlik inançları ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Carpenter, 2007; Multon, Brown ve Lent, 1991; Telef, 2011). Çalışmaların sonuçlarına göre başarı ile öz-yeterliğin yüksek derecede ilişkili olduğu görülmektedir (Carpenter, 2007; Gold, 2010).

### **Denetim odağı ve akademik başarı**

Denetim odağı öğrencinin eğitim ortamındaki durumunu açıklamada önemlidir (Öngen, 2003). Öğrencilerin öğrenmelerinde yaşadığı zorluklara yardımcı olmak için gerekli bir kavramdır (Özen Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011). Denetim odağının öğrenme süreçlerinin doğasını anlamada temel faktör olduğu söylenmektedir (Rotter, 1966). Ayrıca denetim odağının öğrencinin okul performansını açıklamada kullanılabileceği belirtilmektedir (Howerton, Enger ve Cobbs, 1992). Araştırmalar denetim odağı ile akademik başarı arasında net bir ilişki olduğunu göstermektedir (Brown, 1980; Giffort, Briceño-Perriott ve Mianzo, 2006; Nowicki ve Strickland, 1971). Bireylerin denetim odağı puanı arttıkça akademik başarılarında da artış gözlemlenmektedir (Gujjar ve Aijaz, 2014; Wood, Saylor ve Cohen, 2009). Aynı zamanda denetim odağının akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı belirtilmektedir (Buluş, 2011; Mehta-Gyanodaya, 2009). Tella, Tella ve Adika (2008)'nin ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada denetim odağının akademik başarıyı yordamada iyi bir değişken olduğu görülmüştür. Denetim odağının sadece akademik başarı ile değil, akademik başarı memnuniyeti ile de anlamlı bir ilişki içinde olduğu ortaya çıkan bir başka sonuçtur (Uguak, Elias, Uli ve Suandi, 2007). Bu da denetim odağının akademik başarı ile ilişkili diğer etmenler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Akademik başarı ile denetim odağı incelendiğinde cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kişiliğin diğer boyutları da dâhil olmak üzere bu iki değişken arasındaki ilişkide etkili olabilecek birçok değişken olduğu görülmektedir (Strickland ve Nowicki, 1971).

Bireylerin başarı ya da başarısızlıklarının kendilerinden kaynaklandığına inanmaları onların içten denetimli olduklarını gösterir. Başarı ya da başarısızlıklarının kendilerinin kontrolünde olmayan bir etmen (şans ya da yapılacak işin zor olması gibi) yüzünden kaynaklandığına inanmaları onların dıştan denetimli olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu bireyler, kendi performansları ve aldıkları sonuçlar

arasındaki güçlü bağları göremezler (Gujjar ve Aijaz, 2014; Phares, Wilson ve Klyver, 1971). Bundan dolayı başarısızlıklarının arkasında kendisine bağlı olmayan nedenlerin olduğuna inanan bireyler, başarısızlıklarını düzeltebilecek iyileştirmeleri göremeyebilirler (Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio, 2014). Dıştan denetimli öğrenciler eğitim ortamındaki istenilen sonuçlara (öğretmen övgüsü, alınan iyi not vb.) ulaşmada kendi çabasının gereksiz olacağını düşünebilirken, içten denetimli öğrenci istenilen sonuca ulaşmada dışsal faktörlerden (sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, zekâ vb.) daha çok bireysel çabanın önemli olduğunu düşünebilir (Öngen, 2003). Eğer bireyler başarısızlıklarının çok az bir performansları sonucunda olduğu şeklinde düşünürlerse, arttırılacak performansın akademik çıktılarda pozitif etkisi olacağına inanabilirler. Aksine bireyler zor sınav ya da zor bir öğretmen yüzünden başarısız olduğunu yorumlarsa, performansının kendi dışındaki faktörler nedeniyle öyle olduğuna inanır (Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio, 2014). Öğrenme performansının içsel denetim odağı ile birlikte daha yüksek olduğu bilinmektedir. İçsel denetim odağı ile bireyler öğrenme süreçlerinde etkili ve başarı odaklıdır (Özen Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011). Öğrencinin içsel denetim odağı daha fazla uyarıldığında okul başarısının artabileceği ifade edilmektedir. Çünkü öğrenciler kendi akademik çevresinde daha fazla kişisel kontrole sahip olduğunda, daha gelişmiş akademik başarıya sahip olacağını düşünürler (Howerton, Enger ve Cobbs, 1992). Kendini içten kontrollü olarak algılayan bireyler kendi meslektaşlarından daha başarılı olabilirler (Nowicki ve Walker, 1973). İçten denetimli bireylerin yüksek düzeyde başarılı, dıştan denetimli bireylerin ise yetersiz ve başarısız oldukları görülmektedir (Buluş, 2011; Giffort, Briceño-Perriott ve Mianzo, 2006; Ladari, Sadeghi, Haghshenas, Mousavi ve Cherati, 2010; Nowicki ve Walker, 1973). Aynı zamanda yüksek akademik başarıya sahip bireylerin, başarısız bireylere göre daha yüksek içsel denetim odağı puanına sahip olabileceği de belirtilmektedir (Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio, 2014).

### **Akademik erteleme ve akademik başarı**

Ertelme, bireylerin akademik başarı deneyimlerini engelleyen uyumsuz davranışlar olarak anlaşılmaktadır (Park ve Sperling, 2012). Akademik alanda başarılı olmanın koşullarından biri, akademik görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir (Balkıs ve Duru, 2010). Akademik görevlerin planlı ve düzenli çalışma ile daha yüksek bir başarı getireceği söylenebilir (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Çünkü

başarılı öğrenci dayanıklıdır ve akademik çalışmalarında kolay pes etmez (Heacox, 1991).

Akademik ertelemenin, akademik başarının yordayıcılarından biri olduğu bilinmektedir (Balkıs, 2013b; Bezci ve Sungur Vural, 2013). Erteleme davranışı, öğrenmeyi ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir (Islak, 2011). Çünkü ertelemenin sınav puanları ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Ferrari, 1992). Akademik erteleme davranışının akademik başarıya göre farklılaştığı görülmekte ve akademik başarı azaldığında akademik erteleme eğiliminin arttığı bilinmektedir (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Nagesh, Shrudha ve Goud, 2013). Akademik erteleme ile akademik başarı arasında yapılan çalışmalar bu iki özellik arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Aremu, Williams ve Adesina, 2011; Balkıs, 2013a, 2013b; Balkıs ve Duru, 2010; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Bezci ve Sungur Vural, 2013; Çakıcı, 2003; Nábělková ve Ratkovská, 2015; Rotenstein, Davis ve Ronald, 2013; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Duru ve Balkıs (2014)'ün yapısal eşitlik modeli ile yaptıkları çalışmada, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı ilişkisine yönelik olarak ileri sürülen hipotez, daha yüksek akademik erteleme eğiliminde bulunan bireylerin daha düşük akademik başarı düzeyine sahip olabileceği şeklindedir. Çalışmadaki bulgular hipotezle uyumlu şekilde bulunmuştur. Benzer bulgular Çakıcı (2003)'ün yaptığı çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdiği saptanmıştır. Bu bilgilerin yanı sıra, akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşan bazı çalışmalar da mevcuttur (Eni-Olorunda ve Adesokan, 2015; Lay, 1986; Seo, 2011). Genel görüş akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif ilişkinin olabileceği yönünde olsa da (Ackerman ve Gross, 2005; Rozental ve Carlbring, 2014), bu ilişkinin genellenebilmesi için başka çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Özel yetenekli olan öğrencilerle ilgili araştırmalar**

Özel yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazında, bu araştırmada kullanılan değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin birlikte incelendiği çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Dolayısıyla konu ile ilgili alanyazında bu yönde ihtiyaç olduğu açıktır. İlgili alanyazın incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin denetim odağı ile akademik başarı düzeyleri ve öz-yeterlik ile akademik başarı düzeylerinin incelendiği

araştırmalara rastlanmıştır. Bunun haricinde özel yetenekli öğrencilerde akademik erteleme-akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiye ait bilgilere rastlanmamıştır.

### ***Öz-yeterlik ve akademik başarı***

Akademik başarının, özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerinde önemli etkisi olan bir faktör olduğu belirtilmektedir (Merriman, 2012). Özel yetenekli öğrencilerde akademik öz-yeterliğin, bireyin akademik kabiliyetinin anlamlı yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Tan ve Tan, 2014). Genel öz-yeterliğin akademik öz-yeterliği de kapsadığı düşünüldüğünde, yüksek genel öz-yeterlik puanına sahip öğrencinin akademik yönden başarılı olabileceği düşünülebilir. Malpass, O'Neil ve Hocevar (1999) özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ile matematik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlikleri ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

### ***Denetim odağı ve akademik başarı***

Başarı düşüklüğü gösteren özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinden birinin de iç denetim eksikliği olduğu ifade edilmektedir (Batdal Karaduman, 2009). Laffoon (1989) yüksek akademik başarıya sahip özel yetenekli öğrencilerin, akademik başarısı düşük özel yetenekli ve normal öğrencilerin her ikisinden de daha yüksek içsel denetim odağı puanına sahip olduğunu belirtmiştir (akt. Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio, 2014). Bunun yanısıra 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler, sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı incelenmiş ve başarılı ve başarısız özel yetenekli öğrencilerin denetim odağı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (McClelland, 1987). Özel yetenekli öğrencilerin denetim odağı ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişki ile ilgili ortak bir görüşün olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Özetle, bu çalışmada ele alınan öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarı değişkenlerinin, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamında önemli faktörler olduğu görülmektedir (Bandura, 1994; Buluş, 2011; Oral ve McGivney, 2014; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Bu değişkenlerin yalnızca doğrudan öğrencinin kendisi ile değil, aynı zamanda değişkenlerin birbirleri ile de ilişkili olduğu görülmüştür. Başarıyı anlamada da önemli bir değişken olan öz-yeterlik (Schunk, 1984), akademik başarı ile ilişkisi bakımından sıklıkla çalışılmıştır (Telef, 2011). Bu konuda

yapılan çalışmalara bakıldığında ise öz-yeterliğin akademik başarıyı yordamada en önemli ve güçlü değişkenlerden biri olduğu görülmüştür (Graham ve Weiner, 1996; Pajares ve Usher, 2008; Schunk, 1991; Zimmerman, 2000). Denetim odağının akademik görevlerin yerine getirilmesinde etkili bir faktör olduğu düşünüldüğünde, bu değişkenin akademik başarı üzerinde de etkili olması düşünülebilir. Yapılan çalışmalar denetim odağı ile akademik başarı arasında net bir ilişki olduğunu göstermektedir (Brown, 1980; Giffort, Briceño-Perriott ve Mianzo, 2006; Nowicki ve Strickland, 1971). Son olarak akademik erteleme ile akademik başarı ilişkisi değerlendirildiğinde, akademik çalışmalarında kolay pes etmeyen ve dayanıklı olan öğrencilerin başarılı oldukları bilinmektedir (Heacox, 1991). Çünkü yapılacak erteleme davranışı, bireyin öğrenmesini ve dolayısıyla da akademik başarısını etkilemektedir (Islak, 2011). Akademik ertelemenin akademik başarının yordayıcılarından biri olduğu (Balkıs, 2013b) ve bu iki değişken arasında negatif bir ilişkinin olduğu yapılan birçok çalışmada ortaya çıkmıştır (Aremu, Williams ve Adesina, 2011; Balkıs, 2013a, 2013b; Çakıcı, 2003; Nábělková ve Ratkovská, 2015; Rotenstein, Davis ve Ronald, 2013; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Özel yetenekli bireyler bilişsel alanları başta olmak üzere sosyal, duygusal ve kişilik özellikleri bakımından da özel yetenekleriyle ön plana çıkmayan normal bireylere göre farklılık gösterebilmektedir (Çağlar, 2004a; Özbay ve Palancı, 2011). Özel yetenekli öğrencilerdeki eş zamanlı olmayan gelişimden dolayı ileri düzey zihinsel gelişimin, bilişsel karmaşıklık ve yüksek yoğunluğun birleşimiyle birlikte duygusal yaranılmaya yol açacağı belirtilmektedir (Silverman, 1997). Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerdeki bu farklılıklardan dolayı öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişki veya ilişkilerin farklı şekilde ortaya çıkması beklenebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrenciler öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarı değişkenleri bakımından incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki değişimin varlığını, derecesini ve yönünü ortaya koymayı amaçlar. Bu çalışmada tanı almış ve almamış öğrenci grupları arasında bahsedilen değişkenler bakımından fark olup olmadığı nedensel karşılaştırma modeli ile incelenmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli bağımsız değişkendeki olabilecek bir değişimin, bağımlı değişkende meydana gelen değişime etkisini incelemek için yapılır. Bununla birlikte, bu tür araştırmalar var olan durumun veya olayların nedenlerini ya da kaynaklarını belirlemek için yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

#### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, özel yetenekli tanısı almış BİLSEM öğrencileri ile özel yetenekli tanısı almamış öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma 4 farklı BİLSEM ve 4 farklı devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. BİLSEM'lerden 3'ü Orta Karadeniz Bölgesinin 3 farklı ilinde, 1'i İç Anadolu Bölgesindeki bir ilde yer almaktadır. Dört farklı ortaokul ise Orta Karadeniz Bölgesindeki bir ilden seçilmiştir. Çalışmada özel yetenekli olarak tanılanan 90 kız, 77 erkek olmak üzere toplamda 167 özel yetenekli öğrenci vardır. Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrenci sayısı ise 167 kız, 162 erkek olmak üzere toplamda 329'dur. Çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı ise 496'dır. Çalışma grubunun oluşmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından zaman, mekân ve imkân yönünden araştırmaya katılabilecek ulaşılabilir kişiler belirlenmiş ve katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışma Grubunun Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türüne Göre Dağılımı*

| Değişkenler | Kategoriler  | n   | %    |
|-------------|--------------|-----|------|
| Cinsiyet    | Kız          | 257 | 51.8 |
|             | Erkek        | 239 | 48.2 |
|             | Toplam       | 496 | 100  |
| Sınıf       | 6. sınıf     | 135 | 27.2 |
|             | 7. sınıf     | 204 | 41.1 |
|             | 8. sınıf     | 157 | 31.7 |
|             | Toplam       | 496 | 100  |
| Okul Türü   | BİLSEM       | 167 | 33.7 |
|             | Devlet Okulu | 329 | 66.3 |
|             | Toplam       | 496 | 100  |

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada verileri toplamak için dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır (Ek-1). Birincisi, kişisel bilgi formudur. İkincisi, katılımcıların öz-yeterlik seviyelerini ölçmek için kullanılan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'dir. Üçüncüsü, katılımcıların denetim odağı seviyelerini ölçmek için kullanılan İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'dir. Sonuncusu ise, katılımcıların akademik görevlerini ne kadar erteleme eğiliminde olduklarını ölçmek için kullanılan Akademik Erteleme Ölçeği'dir.

**Kişisel bilgi formu**

Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf ve genel akademik not ortalamaları gibi bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan formdur.

**Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği**

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 14-17 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek; sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik şeklinde üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Sosyal öz-yeterlik, bireylerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçmektedir. Akademik öz-yeterlik; bireylerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılamasını ölçmektedir. Duygusal öz-yeterlik ise bireylerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini



algılamayı ölçmektedir. “Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz? (sosyal öz-yeterlik)”, “Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz? (duygusal öz-yeterlik)” ve “Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz? (akademik öz-yeterlik)” ifadeleri ölçekte sırasıyla öz-yeterliğin alt boyutlarını ölçmek için kullanılan sorulara örnektir. Bu ölçek 21 maddeden oluşup, ölçeğin her bir alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği,5’li Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik puanı, alt faktörlere ait puanlar toplanarak hesaplanmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21’dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin uyarlanmasında açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizler sonunda toplam açıklanan varyansın %43.74 olduğu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerinin .30 ile .59 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği indis değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066 olarak bulunmuştur.

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki ölçüme ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri ise .83 olarak bulunmuştur.

### **İç-dış denetim odağı ölçeği**

Ölçeğin orijinali Nowicki ve Strickland (1973) tarafından, bireylerin denetim odağı seviyelerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmakta ve katılımcılar değerlendirmelerini 4’lü Likert tipinde cevaplamaktadır. Katılımcılar ölçek maddelerini kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), katılmıyorum (3) ve kesinlikle katılmıyorum (4) seçeneklerinden birini seçerek işaretlemektedirler. Ölçeğin Türkçe formu 29 maddeden oluşup, ölçekten alınan yüksek puan bireyin içten denetimli

olduğunu, alınan düşük puan ise dıştan denetimli olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116'dır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Öngen (2003) tarafından özel okulda 7, 8, 9 ve 10. sınıfa devam eden 337 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından önce Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrilen ölçek maddelerinin özgün metne uygunluğu, anlaşılabilirliği ve ölçme değerlendirme açılarından uygunluğunun değerlendirilmesi için birbirinden bağımsız konunun uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca ölçeğin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Çalışmada madde seçiminde faktör yük değeri için kabul edilen minimum değer .30 olarak alınmıştır. Uygulanan faktör analizi sonunda ölçekten 11 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için alt boyutlar ve toplam ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık ve Spearman-Brown iki yarım test güvenirliği katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki toplam ölçek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri ise .76 olarak bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında, İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçüm sağladığı söylenebilir.

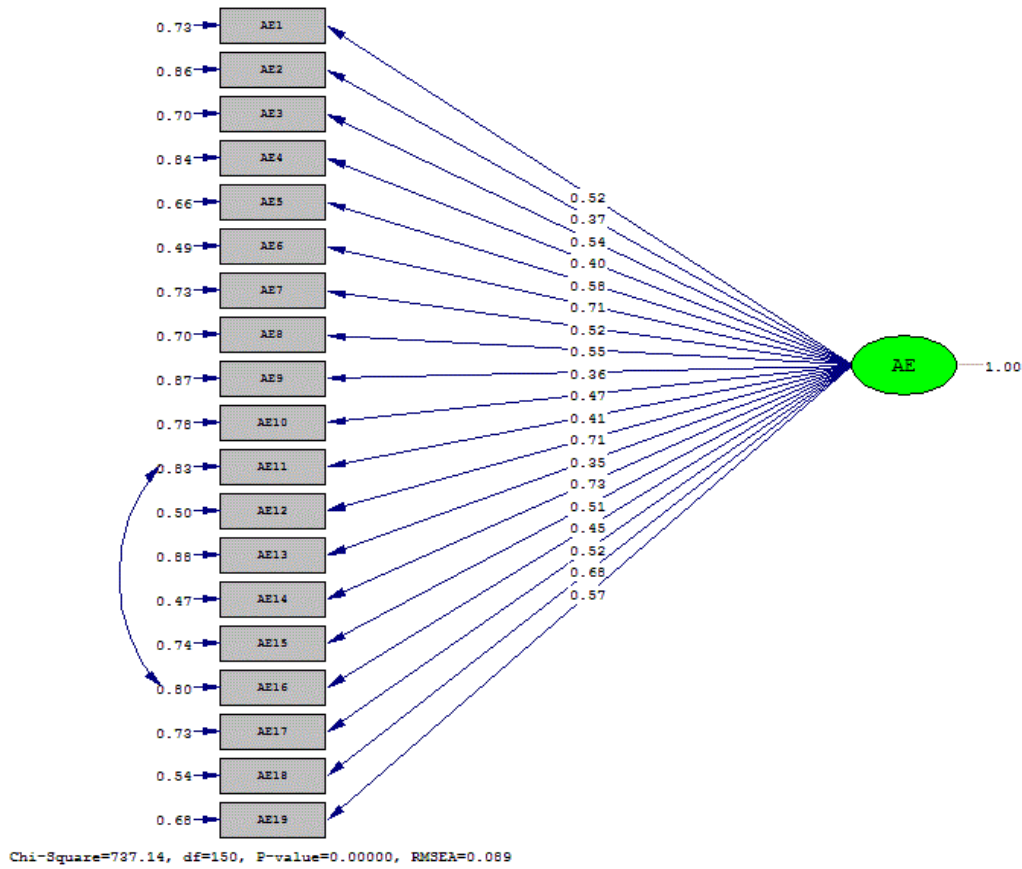
### **Akademik erteleme ölçeği**

Akademik Erteleme Ölçeği Çakıcı (2003) tarafından; ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevlerin ertelenip ertelenmediğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, lise ve üniversiteye devam eden öğrencilerden alınan verilerle geliştirilmiştir. Ölçeğin içeriği öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekteki ifadeler "Beni hiç yansıtmıyor", "Beni çok az yansıtıyor", "Beni biraz yansıtıyor", "Beni çoğunlukla yansıtıyor" ve "Beni tamamen yansıtıyor" biçiminde olmak üzere 5'li Likert tipinde cevap verilmektedir. Ölçekteki akademik erteleme içeren bir ifadeye "Beni hiç yansıtmıyor" şeklinde cevap verenler 1, "Beni tamamen yansıtıyor" diyenler 5 puan alacak şekilde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir.

Ölçümün güvenilirliği için yapılan analiz sonunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown test yarılama güvenilirliği sonuçlarına göre güvenilirlik katsayıları 10 maddelik testin birinci yarısı için .87.9, ikinci yarısı için .86 bulunmuş; testin toplamı için .85 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin bu çalışmadaki ölçümünün güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri .87 olarak bulunmuştur. Diğer yandan, ölçeğin geliştirildiği çalışma grubu lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun ise ortaokul öğrencilerinden oluşmasından dolayı ölçeğin faktör yapısının bu çalışma grubu için yeniden test edilmesi ihtiyacı duyulmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) araştırmacının elindeki verinin orijinal yapıya uyup uymadığını ortaya koymaktadır. DFA ile araştırmacı elindeki verinin daha önceki faktör yapısı ile uyumlu olup olmadığını test etmek ister. Kısaca DFA ile değişkenin yapısı yeniden kontrol edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015).

DFA analizi için ölçeğin faktör yapısı LISREL programında incelenmiştir. Bir modelin veri ile uyum ya da uyumsuzluğu, yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan çeşitli uyum indislerine göre değerlendirilir. Bu çalışmada, en çok kullanılan uyum indislerinden olan ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ), uyum iyiliği indisi (Goodness of Fit Index, GFI), karşılaştırmalı uyum indisi (Comparative Fit Index, CFI), artırmalı uyum indisi (Incremental Fit Index, IFI), ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerlerinden yararlanılmıştır. Bir modelin iyi uyum gösterebilmesi için ki-karenin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması yeterli görülmektedir. GFI değerinin .85'ten, CFI ve IFI değerlerinin ise .90'dan büyük olması kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir. RMSEA değerinin .10'dan küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016; Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2015). Yapılan analiz sonucunda  $\chi^2 = 737.14$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/sd = 4.3$ ; GFI = .86; CFI = .93; IFI = .93; RMSEA = .09 değerleri elde edilmiştir. Uyum değerleri incelendiğinde ölçeğin bu şekliyle kabul edilebilir olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre ortaya çıkan faktör yapısı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Akademik Erteleme Ölçeğine Ait Yapısal Eşitlik Modeli ve Modelin Standart Değerleri

### Veri Toplama Süreci

Çalışma grubundan verileri toplamak amacıyla BİLSEM'ler için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden, devlet ortaokulları için ise ilgili il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Verilerin toplanması 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi veya ölçeklerin uygulanması konusunda yeterli ve bilgilendirilmiş kişiler tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı, önemi ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılmalarında gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların ölçekleri nasıl dolduracakları, dikkat etmeleri gereken hususlar anlatılmış ve konu ile ilgili sorular

ölçeği uygulayan kişi tarafından yanıtlanmıştır. Ölçekler öğrencilere bireysel veya grup şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurmaları yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS 22 ile yapılmıştır. İstatistiksel işlemler öncesinde ölçümlerdeki kayıp veriler serinin ortalamaları alınarak tamamlanmıştır. Uç değerler kutu grafiği ile de incelenebilmektedir. Kutu grafiğinde kutu içerisinde yer almayan katılımcı puanları uç değer olarak kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Özel yetenekli olarak tanılanmayan 349 öğrenciye ait veriler kutu grafiği (boxplot) ile incelenmiş ve öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarıya ait toplam puanlara göre uç değere sahip 18 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır (Ek-3).

Devamında öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların toplamı alınarak, puanlara ait z puanları oluşturulmuştur. +3'ten büyük ya da -3'ten küçük z değerine sahip veriler uç değerler olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). +/-3 dışında z puanı olan 2 öğrenci daha analiz dışında bırakılarak toplamda 20 katılımcıya ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Son durumda özel yetenekli olarak tanılanmayan 329 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Özel yetenekli olarak tanılanan 171 öğrenciye ait veriler de kutu grafiği (boxplot) ile incelenmiştir. Kutu grafiğinde aşırı uç değerler \* ile gösterilmektedir. Özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin ölçek puanlarının birbirine ve normal değerlere çok yakın olduğu kutu grafiğinde görülmüştür. Bundan dolayı yalnızca aşırı uç değerlere sahip katılımcılar analiz dışında bırakılmıştır. Ölçeklere ait toplam puanlara göre aşırı uç değere sahip 3 öğrenci olduğu görülmüş ve bu üç öğrenciye ait veriler analiz dışı bırakılmıştır (Ek-4).

Daha sonra öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların toplamı alınarak, puanlara ait z puanları oluşturulmuştur. +/-3 dışında z puanı olan 1 öğrenci daha analiz dışında bırakılarak toplamda 4 katılımcıya ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Son durumda özel yetenekli olarak tanılanmayan 167 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Toplamda 496 öğrencinin ölçeklerdeki sorulara verdikleri cevaplar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarı değişkenleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmıştır. Daha sonra değişkenler arasında çoklu değişme (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Ek olarak, standardize edilmiş sapma değerleri ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiği incelenmiş ve grafiğin belli bir örüntü vermediği, dolayısıyla doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür (Ek-5 ve Ek-6). Standardize edilmiş sapma değerlerle ilgili olan gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P – P” grafiği ise normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını göstermiştir (Ek-7 ve Ek-8). Sonuç olarak, veri setinin regresyon analizine ilişkin tüm varsayımları karşıladığı görülmüştür. Her iki öğrenci grubunda akademik başarı ile ilişkisi olan değişkenlerin akademik başarıyı yordama gücünü incelemek için basit ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme açısından herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölüm kendi içinde iki alt başlığa ayrılmıştır. Birinci bölüm; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılan korelasyon, basit ve aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizlerini içermektedir. İkinci bölümde ise özel yetenekli olup olmamaya göre akademik başarı düzeyinde farklılaşma olup olmadığını test etmek için kullanılan bağımsız örneklem *t*-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Yordayıcılığına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanları akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmış, ardından bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Önce değişkenlere ilişkin elde edilen toplam puanların ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

#### *Özel Yetenekli Olan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Değişken             | Ortalama | Standart Sapma | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|----------------------|----------|----------------|---------------|----------------|
| Öz-Yeterlik          | 81.68    | 11.38          | 52.00         | 105.00         |
| Denetim Odağı        | 89.23    | 10.71          | 50.00         | 113.00         |
| Akademik<br>Erteleme | 39.68    | 13.16          | 19.00         | 75.00          |
| Akademik<br>Başarı   | 97.65    | 2.60           | 89.79         | 100            |

Daha sonra alt problemde yer alan bağımsız değişkenler öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme ile bağımlı değişken akademik başarı puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonuçları ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Erteleme ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular*

|                   | Akademik Başarı |
|-------------------|-----------------|
| Öz-Yeterlik       | .02             |
| Denetim Odağı     | .14             |
| Akademik Erteleme | -.16*           |

\*  $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, bağımlı değişken olan akademik başarı ile bağımsız değişkenlerden akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Akademik başarı ile bağımsız değişkenlerden öz-yeterlik ile denetim odağı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizinden sonra akademik başarı ile anlamlı ilişkiye sahip olan akademik erteleme puanlarını ne düzeyde yordadığını incelemek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

*Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Akademik Başarısı ile İlgili Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken          | B     | $\beta$ | $t$    | $p$    | $R$ | $R^2$ |
|-------------------|-------|---------|--------|--------|-----|-------|
| Sabit             | 98.89 |         | 155.69 | .000*  | .16 | .03   |
| Akademik Erteleme | -.03  | -.16    | -2.05  | .042** |     |       |

Analiz sonuçları incelendiğinde akademik erteleme puanlarının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [ $F_{(1,165)} = 4.21, p < .05$ ]. Akademik erteleme puanlarının akademik başarının toplam varyansına katkısı %3 ( $R^2 = .03$ )’tür. Akademik erteleme puanlarının akademik başarıya negatif yönde ( $\beta = -.16$ ) katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanları akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmış, ardından bağımsız



değişkenlerin yordama güçlerini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin elde edilen toplam puanların ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Değişken          | Ortalama | Standart Sapma | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|-------------------|----------|----------------|---------------|----------------|
| Öz-Yeterlik       | 78.26    | 10.72          | 52.00         | 105.00         |
| Denetim Odağı     | 89.40    | 8.86           | 65.00         | 109.00         |
| Akademik Erteleme | 38.26    | 12.23          | 19.00         | 71.00          |
| Akademik Başarı   | 87.15    | 9.85           | 57.00         | 100.00         |

Alt problemde yer alan bağımsız değişkenler öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme ile bağımlı değişken akademik başarı puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Erteleme ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular*

|                   | Akademik Başarı |
|-------------------|-----------------|
| Öz-Yeterlik       | .31*            |
| Denetim Odağı     | .44*            |
| Akademik Erteleme | -.37*           |

\*  $p < .001$

Tablo 6'daki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayı değerleri incelendiğinde bağımlı değişken olan akademik başarı ile bağımsız değişkenlerden olan öz-yeterlik ( $r = .31$ ;  $p < .001$ ) ve denetim odağı ( $r = .44$ ;  $p < .001$ ) puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Diğer yandan akademik başarı ile bağımsız

değişkenlerden olan akademik erteleme puanları arasında negatif yönde ilişki ( $r = -.37$ ;  $p < .001$ ) olduğu gözlenmiştir.

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizinin ardından bağımsız değişkenlerden öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanlarının bağımsız değişken olan akademik başarı puanlarını ne düzeyde yordadığını incelemek için önce çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7.

*Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler       | <i>B</i> | <i>Standart Hata</i> | $\beta$ | <i>t</i> | <i>İkili r</i> | <i>Kısmi R</i> | $R^2$ |
|-------------------|----------|----------------------|---------|----------|----------------|----------------|-------|
| Sabit             | 52.71    | 7.62                 | -       | 6.91     | -              | -              | .23*  |
| Öz-Yeterlik       | .10      | .05                  | .11     | 1.89     | .31            | .10            |       |
| Denetim Odağı     | .35      | .06                  | .32*    | 5.47     | .44            | .29            |       |
| Akademik Erteleme | -.12     | .05                  | -.15**  | -2.52    | -.37           | -.14           |       |

\*  $p < .001$  ( $p = .000$ ), \*\*  $p < .05$  ( $p = .012$ )

Tablo 7 incelendiğinde, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür [ $F_{(3, 325)} = 31.88$ ,  $p < .001$ ]. Öz-yeterliğin ise modele katkısı anlamlı değildir. Ancak korelasyon analizine ilişkin bulgulara bakıldığında (Tablo 2) öz-yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu durumun nedenini anlayabilmek için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir.

Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrenciler üzerinde yapılan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi üç adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda analize akademik başarı ile en düşük korelasyona sahip öz-yeterlik ( $r = .31$ ) dahil edilmiştir. İkinci adımda akademik erteleme ( $r = -.37$ ) ve üçüncü adımda akademik başarıyla en güçlü ilişkiye sahip olan denetim odağı ( $r = .44$ ) girilmiştir. Bağımsız değişkenlerin akademik başarı üzerindeki yordama güçlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

*Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

| Adımlar      | Değişkenler       | B    | Standart Hata | $\beta$ |
|--------------|-------------------|------|---------------|---------|
| Birinci Adım | Öz-Yeterlik       | .28  | .05           | .31*    |
| İkinci Adım  | Öz-Yeterlik       | .16  | .05           | .17**   |
|              | Akademik Erteleme | -.23 | .05           | -.28*   |
| Üçüncü Adım  | Öz-Yeterlik       | .10  | .05           | .11     |
|              | Akademik Erteleme | -.12 | .05           | -.15*** |
|              | Denetim Odağı     | .35  | .06           | .32*    |

\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .05$

Not: Birinci Adım için  $R^2 = .10$ ,  $p < .001$ ; İkinci Adım için  $\Delta R^2 = .15$ ,  $p < .001$ ; Toplam  $R^2 = .23$ ,  $p < .001$

Tablo 8 incelendiğinde, modele ilk adımda alınan öz-yeterliğin akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür [ $F_{(1, 327)} = 34.50$ ,  $p < .001$ ]. Öz-yeterliğin toplam varyansa katkısı %10 ( $R^2 = .10$ )'dur. İkinci adımda modele akademik erteleme girilmiştir. Akademik ertelemenin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı [ $F_{(2, 326)} = 30.17$ ,  $p < .001$ ] ve öz-yeterlik kontrol edildiğinde akademik başarının toplam varyansına katkısının %6 ( $R^2 = .06$ ) olduğu görülmüştür. Modele akademik ertelemenin girilmesiyle birlikte öz-yeterliğin  $\beta$  değeri .31'den .17'ye düşmüştür. Ayrıca öz-yeterlik modele hala anlamlı katkıda ( $\beta = .17$ ,  $p = .004$ ) bulunmaktadır. Üçüncü ve son adımda modele denetim odağı girilmiştir. Denetim odağının da akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(3, 325)} = 31.88$ ,  $p < .001$ ]. Öz-yeterlik ve akademik erteleme kontrol edildiğinde denetim odağının akademik başarının toplam varyansına katkısı %7 ( $R^2 = .07$ )'dir. Denetim odağının modele dahil edilmesiyle öz-yeterliğin  $\beta$  değerinin .17'den .11'e düştüğü ve yordama gücünün de anlamsız ( $p = .060$ ) olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, öz-yeterliğin akademik başarıyı yordayan ve anlamlı katkı sağlayan bir değişken iken analize sırası ile akademik erteleme ve denetim odağının girilmesiyle birlikte yordama gücü anlamsız hale gelmiştir. Bağımsız değişkenlerin yordama gücü değerlerine bakıldığında en fazla katkıyı denetim odağının ( $\beta = .31$ ) ve sonrasında akademik ertelemenin ( $\beta = -.15$ ) yaptığı görülmektedir. Öz-yeterliğin katkısı ( $\beta = .11$ ) ise anlamlı değildir.

## Özel Yetenekli Olup Olmamaya Göre Öz-Yeterlik, Denetim Odağı, Akademik Erteleme ve Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Öğrencilerin öz-yeterlik puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?”, “Öğrencilerin denetim odağı puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğrencilerin akademik erteleme puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına yanıt bulmak için bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemeye Ait Puanların Özel Yetenekli Olup Olmamaya Göre t-Testi Sonuçları*

| Değişken          | Özel Yetenek Durumu    | n   | $\bar{X}$ | ss    | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|------------------------|-----|-----------|-------|----------|----------|
| Öz-Yeterlik       | Özel Yetenekli Olan    | 167 | 81.68     | 11.38 | 3.29     | .001*    |
|                   | Özel Yetenekli Olmayan | 329 | 78.26     | 10.72 |          |          |
| Denetim Odağı     | Özel Yetenekli Olan    | 167 | 89.23     | 10.71 | -.17     | .862     |
|                   | Özel Yetenekli Olmayan | 329 | 89.40     | 8.86  |          |          |
| Akademik Erteleme | Özel Yetenekli Olan    | 167 | 39.68     | 13.16 | 1.19     | .236     |
|                   | Özel Yetenekli Olmayan | 329 | 38.26     | 12.22 |          |          |

\* *p* = .001

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik puanlarında özel yetenekli olup olmamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli olan öğrencilerin öz-yeterlik puanları ( $\bar{X} = 81.68$ ,  $p = .001$ ) özel yetenekli olmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 78.26$ ,  $p = .001$ ) göre anlamlı derecede daha yüksektir. Yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanan ve araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi olan etki büyüklüğü, ortalamalardan ya da ilişkilerden etkilenmediği için çalışmaların sonuçlarını nicel olarak karşılaştırabilmek için gerekli bir sonuçtur. Cohen’s *d* etki büyüklüğü iki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemlerde (bağımsız gruplar *t*-testi gibi) yaygın olarak kullanılmaktadır (Özsoy ve Özsoy, 2013). Cohen’s *d* etki büyüklüğü değerleri .10 ile .29 arasında düşük, .30 ile .49 arasında orta, .50 ile 1

arasında yüksek etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988). İlişkisiz örneklemeler  $t$ -testi analizi sonrası Cohen's  $d$  etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen's  $d$  etki büyüklüğü değeri .31 (orta düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin denetim odağı ve akademik erteleme puanlarında ise özel yetenekli olup olmamaya göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak özel yetenekli olan ( $\bar{X} = 89.23$ ) ve olmayan ( $\bar{X} = 89.40$ ) öğrencilerin denetim odağı puanları ortalamasına (*Ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116'dır. Alınan yüksek puan, öğrencilerin içten denetimli olma eğilimine sahip olduklarını göstermektedir.*) bakıldığında, her iki öğrenci grubunun da içten denetimli olma eğilimine sahip olduğu görülmüştür. Akademik erteleme puanlarına bakıldığında ise özel yetenekli olan ( $\bar{X} = 39.68$ ) ve olmayan ( $\bar{X} = 38.26$ ) öğrencilerin düşük düzeyde akademik erteleme eğilimi (*Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir.*) gösterdikleri görülmüştür.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel olarak iki amacı vardır. Birinci amaç; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde akademik başarının öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme tarafından ne derece yordandığını ortaya koymasındır. Araştırmanın ikinci amacı ise öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme puanlarının özel yetenekli olup olmamaya göre ne düzeyde farklılaştığını incelemektir.

#### **Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerde Akademik Başarının Yordanması**

Bu kısımda özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçlarına ilişkin bulgular ilgili gruba ait alanyazındaki bilgiler eşliğinde tartışılmıştır.

Öncelikle özel yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonrasında akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, buna karşın öz-yeterlik ve denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye ait bulguya bakıldığında, akademik başarı ile akademik ertelemenin negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre özel yetenekli öğrencilerde akademik erteleme davranışının artmasıyla birlikte akademik başarının azalacağı söylenebilir. Bu bulgunun özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilere ait sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazına bakıldığında ise akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye ait çalışmalara rastlanmamıştır. Öz-yeterlik ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkinin olmaması çalışmanın bir başka sonucudur. Ancak bu konuda sınırlı da olsa yapılan bazı çalışmalarda öz-yeterlik ile akademik başarı arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Merriman, 2012). O'Neil ve Hocevar'ın (1999) yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Tan ve Tan, (2014) özel yetenekli bireylerde akademik öz-yeterliğin akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler eşliğinde değerlendirildiğinde, araştırmanın bulgusu ilgili alanyazında bahsedilen

çalışmalardaki ifadelerle ve sonuçlarla farklılaşmaktadır. Ancak konu ile ilgili yeterli sayıda çalışma olmaması ve bilgilerin sınırlı olması göz önüne alındığında, bu çalışmada bulunan sonucun doğru şekilde değerlendirilebilmesi için konu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Son olarak, yapılan korelasyon analizi sonucunda denetim odağı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür. İlgili alanyazında özel yetenekli öğrencilerde denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair farklı sonuçların olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. McClelland'ın (1987) yaptığı çalışmada yüksek ve düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak diğer yandan, Laffoon'un (1989) yaptığı çalışmada da yüksek akademik başarıya sahip özel yetenekli öğrencilerin, akademik başarısı düşük özel yetenekli ve normal öğrencilerin her ikisinden de daha yüksek içsel denetim odağı puanına sahip olduğu bulunmuştur (akt. Rinn, Boazman, Jackson ve Barrio, 2014). Çalışmanın bu bulgusunun da doğru şekilde değerlendirilebilmesi için konu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli olan öğrencilerin akademik başarıları ile anlamlı ilişkili olan akademik erteleme yordayıcılığını test etmek için yapılan analiz sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerde akademik erteleme anlamlı ama düşük düzeyde akademik başarıyı yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, özel yetenekli öğrencilerde akademik erteleme eğilimi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının düşeceğine işaret etmektedir.

### **Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerde Akademik Başarının Yordanması**

Araştırmanın Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi bulgularına göre öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. İlgili alanyazındaki çalışmalarla benzerlik gösterir şekilde; öz-yeterlik (Carpenter, 2007; Cheng ve Westwood, 2010; Multon, Brown ve Lent, 1991; Telef, 2011) ve denetim odağının (Buluş, 2011; Gujjar ve Aijaz, 2014; Ladari, Sadeghi, Haghshenas, Mousavi ve Cherati, 2010; Nowicki ve Strickland, 1971; Özen Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011; Wood, Saylor ve Cohen, 2009) akademik başarı ile pozitif, akademik erteleme (Balkıs, 2013; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Çakıcı, 2003; Duru ve Balkıs, 2014; Nagesh, Shrudha ve

Goud, 2013; Rotenstein, Davis ve Ronald, 2013; Rothbulum, Solomon ve Murakami, 1986) ise akademik başarı ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığı regresyon analiziyle incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre modeldeki değişkenlerin birlikte akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Yapılan regresyon analizi sonucunda en güçlü ilişkinin akademik başarı ile denetim odağı arasında olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre denetim odağının akademik başarıyı açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Buna göre bireylerin içten denetimli olma eğilimleri arttıkça akademik başarısının da yükseleceği söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum akademik alanda başarıyı artırmanın, bireylerin denetim odağı eğilimlerini içten olma yönünde değiştirmeleriyle sağlanabileceğini işaret etmektedir. Denetim odağının, akademik başarının yordayıcısı olduğu önceki yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tella, Tella ve Adika'nın (2008) ortaokul öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, denetim odağının akademik başarıyı yordamada iyi bir değişken olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde Buluş'un (2011) yaptığı çalışmada da denetim odağının akademik başarıyı yordadığı görülmüştür.

Elde edilen bir başka bulgu, akademik ertelemenin akademik başarıyı negatif yönde ve anlamlı olarak yordamasıdır. Bu sonuç, öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmeyi erteledikçe akademik başarılarının düşeceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla yüksek akademik başarı için bireylerin akademik görevlerini ertelememeleri gerekmektedir. Elde edilen bulgu, önceki yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Balkıs ve Duru (2010) ve Bezci ve Sungur Vural'ın (2013) yaptıkları çalışmalara bakıldığında akademik ertelemenin akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Bütün bu bulgularla birlikte, araştırmada sürpriz bir bulguya rastlanmıştır. Öz-yeterlik, korelasyon analizinde ve alanyazında akademik başarı ile ilişkili bir değişken olarak sunulmuşken, yapılan analizde akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Bu durumu daha iyi anlamak için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öz-yeterlik, akademik başarı ile diğer değişkenler içinde ilişkisinin en düşük değişken olmasından dolayı analize birinci sırada girilmiştir. Öz-yeterliğin analize birinci sırada girildiğinde akademik başarıyı yordadığı görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki önceki çalışmalara ait sonuçlarla örtüşmektedir (Multon, Brown ve Lent,



1991; Pajares, 1996; Tella, Tella ve Adika, 2008). Buna karşın sırasıyla diğer değişkenler analize dahil edilmiş ve son değişkenin analize girmesiyle öz-yeterliğin yordama gücü anlamsız olmuştur. Bu sonuç, iç denetim ve akademik erteleme değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki ortak faktör varyansın etkisine işaret etmektedir.

### **Özel Yetenekli Olup Olmamaya Göre Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemenin Farklılaşmasının İncelenmesi**

Bu kısımda özel yetenekli olarak tanılanan ve tanılanmayan öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki farklılaşmaya ait analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, alanyazındaki pek çok çalışma bulgusu ile uyumludur. Çatalbaş Somay'ın (1998) yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının özel yetenekli olup olmamaya göre farklılaştığı bulunmuştur. Pajares (1996b) de özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre kendi yeteneklerine ilişkin inançlarının daha gerçekçi olduğunu yaptığı çalışmada ortaya koymuştur. Diğer yandan öğrencilerin genel öz-yeterlik inançları yanısıra akademik konulardaki öz-yeterlik inançlarıyla ilgili sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Altun ve Yazıcı'nın (2012) ortaöğretim öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilere göre anlamlı ve yüksek bulunmuştur. Bu sonucun özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde yer alan *kendisiyle ilgili farkında olma* özelliği ile de örtüştüğü görülmüştür (Akarsu, 2004). Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre öz-yeterlik inançlarının daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulguları ise denetim odağı ve akademik erteleme puanlarının özel yetenekli olup olmamaya göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu iki değişkenle ilgili özel yetenekli olup olmamaya göre karşılaştırma yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Denetim odağı puanları açısından bakıldığında ise her iki gruptaki katılımcıların içten denetimli olma eğilimli oldukları görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazında bu öğrencilerin içten denetimli olacaklarına dair

pek çok özelliğın olduğunu ifade eden ve içten denetimli olma eğilimi gösterdikleri sonucunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Akarsu, 2004; Akkanat, 2004; Ataman, 2004; Collier, Jacobson ve Stahl, 1987; Çağlar, 2004; Harty, Adkins ve Hungate, 1984; Levent, 2012; Özbay, 2013). Özel yetenekli olmayan öğrencilere ait alanyazında da çalışmalara katılanların çoğunluğunun içten denetimli olma eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Özen Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011; Siegle ve Reis, 1998; Uguak, Elias, Uli ve Suandi, 2007). Sonuç olarak, içten denetimli olma eğiliminin özel yetenekli olan ve olmayan her iki öğrenci gurubunda da olabileceği ve çalışmanın bulgularının ilgili alanyazına ters düşmediği söylenebilir.

Akademik erteleme puanları açısından bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Akademik ertelemenin nedenlerinden birinin kişisel özellikler olduğu ve akademik erteleme sürecinin kişisel olduğu ifade edilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Knaus, 1997). Aitken (1982), ertelemenin altında yatan nedenlerden birinin bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinden biri olan yetenek olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler, kişide özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde akademik erteleme sürecinin farklı olabileceği yönünde düşünceler oluştursa da araştırmanın bulguları bu bilgilere göre farklılık göstermektedir. İlgili alanyazına bakıldığında, bu farklılığın nedeniyle ilgili tam olarak net bir durum söz konusu değildir. Çünkü özel yetenekli olan öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunabilecekleri ve bulunamayacaklarına dair ilgili alanyazında çelişkili bilgiler yer almaktadır (Akkanat, 2004; Çağlar, 2004a; Davaslıgil, 2004; Leana-Taşcılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan, 2014; Özbay, 2013). Bu bilgilerin yanısıra özel yetenekli olan öğrencilerin akademik erteleme davranışında olup olmadıklarını ve özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerle akademik erteleme davranışlarının karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmamıştır. Bu sebeple akademik ertelemenin her iki grup açısından farklılık ya da benzerlik gösterdiğini ifade edebilmek için ilgili alanyazında yeterli bilgi bulunmadığı görölmüştür. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulsa da, bu çalışmanın bulgularına göre akademik erteleme davranışının özel yetenekli olup olmamaya göre değişmediği görölmektedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### **Sonuçlar**

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; genel olarak alanyazınla uyumlu, bazı açılardan alana yeni bilgiler sunan ve sonraki çalışmalara yardımcı olabilecek sonuçlar elde edilmiştir.

Bulgulara göre, özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerde akademik başarı ile akademik erteleme davranışının anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öz-yeterlik ve denetim odağı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre akademik ertelemenin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür. Bu durum, özel yetenekli olan öğrencilerde de akademik erteleme davranışının yaşanabileceğine işaret etmektedir.

Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerde ise öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik ve denetim odağının akademik başarı ile pozitif, akademik ertelemenin ise akademik başarı ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda denetim odağı ile akademik ertelemenin akademik başarıyı yordadığı, öz-yeterliğin ise akademik başarıyı yordamadığı görülmüştür. Öz-yeterliğin akademik başarı ile anlamlı ilişkiye sahip olması ve alanyazında da aralarında anlamlı ilişkilerin olduğu bilindiğinden dolayı yapılan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinde; öz-yeterliğin ilk aşamada akademik başarının bir yordayıcısı olduğu ancak analize akademik erteleme ve denetim odağının dahil edilmesiyle yordayıcılığını kaybettiği görülmüştür. Bu bulgulara göre, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde akademik başarının yordayıcılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, akademik başarının yordanmasında özel yetenek ya da yüksek zekâ seviyesi gibi özelliklerin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak; özel yetenekli olmayan öğrencilerde bireyin kendine olan inancı, davranışlarının sonuçlarının kendi sorumluluğunda olduğuna inanması ve akademik görevlerini yerine getirmesinin bireyin akademik başarısı ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin özel yetenekli olup olmamaya göre farklılaşmasına bakıldığında, özel yetenekli olan öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre öz-yeterlik puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, özel yetenekli olan öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre erken yaşta ve yaşlarına göre daha fazla bilişsel gelişimlerinden dolayı bilişsel becerilerle ilişkili olan öz-yeterlik özelliklerinin farklılık gösterdiği kanısına ulaşılabılır. Diğer yandan, denetim odağı ve akademik erteleme puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre bireyin davranışlarının sonuçlarının kendi denetiminde ya da dış odakların denetiminde olduğuna inanması ve akademik görevlerin ertelenip ertelenmemesinin özel yeteneğe sahip olmanın dışında, bireyin yaptığı bir işe ya da akademik görevlere ilişkin tutumlarının neden olabileceği düşünülebilir.

### **Öneriler**

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler alan araştırmacılarına ve uygulayıcılarına yönelik olarak ayrı ayrı verilmiştir.

#### **Alan araştırmacılarına yönelik öneriler**

Araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarıyı ne düzeyde yordadıkları incelenmiştir. İlgili alanyazınla örtüşecek şekilde akademik başarının yordayıcıları özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme olarak bulunmuştur. Ancak öz-yeterliğin diğer değişkenlerle birlikte çoklu doğrusal regresyon analizine girmesiyle yordayıcılığının anlamsızlaştığı görülmüştür. Bu durum çalışmadaki değişkenlerden iç denetim odağı ile akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki ortak faktör varyansın etkisine işaret ettiğinden dolayı bu değişkenlerin öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki aracılık rolü gelecek çalışmalarda incelenebilir. Ayrıca öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarıyı yordaması özel yetenekli olan öğrencilerde farklılık göstermiştir. Özel yetenekli olan öğrencilerde akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızca akademik erteleme bulunmuştur. Bu durumun daha iyi anlaşılması için farklı örneklerde araştırmanın tekrarlanması faydalı olacaktır.

Araştırmada özel yetenekli olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. İlgili alanyazında özel yetenekli öğrencilerde akademik erteleme özelliklerinin incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmadaki sonucun genellenebilmesi için özel yetenekli olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin incelendiği başka çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ilgili alanyazına bakıldığında, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliğinden dolayı akademik erteleme yapabilecekleri ifade edilmektedir. Buna göre ileride yapılacak bir çalışmada özel yetenekli olan öğrencilerde mükemmeliyetçilik değişkeninin akademik erteleme üzerindeki yordayıcılık rolü incelenebilir. Buna ek olarak, bu öğrencilere özgü olabilecek mükemmeliyetçilik özelliğinden dolayı özel yetenekli olan öğrencilerde akademik erteleme ile akademik başarı arasında mükemmeliyetçiliğin aracı değişken olup olmadığı da araştırılabilir.

Bu araştırma örneklem ve yöntem bakımından bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden, farklı örneklerde (ilkokul, lise ve üniversite gibi) öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme düzeylerinin akademik başarıyı ne düzeyde yordayacağı test edilebilir. Ayrıca ilgili özelliklerin süreç içindeki durumunu görme ve sonuçların genellenebilmesi açısından benzer çalışmalar boylamsal olarak da yapılabilir. Diğer yandan, araştırmada kullanılan regresyon analizi gerçek anlamda bir neden-sonuç ilişkisi vermemektedir. Bu nedenle bu ilişkinin varlığını test etmek için deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Uygulayıcılara yönelik öneriler**

Çalışmadan çıkan sonuca göre, özel yetenekli olan öğrencilerin akademik başarılarında etkili olabilecek değişkenin akademik erteleme olduğu görülmüştür. Bundan dolayı özel yetenekli olan öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik yapılacak eğitim programlarında, rehberlik çalışmalarında ve psikolojik danışmalarda akademik erteleme davranışlarını azaltıcı çalışmalara yer verilmelidir.

Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerde ise öz-yeterliklerini artırıcı, denetim odaklarını içsel denetim odağına doğru yönlendirici ve akademik erteleme davranışlarını azaltıcı psiko eğitim çalışmalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerin buna yönelik çalışmalar yapmasının yanında akademik başarı problemi

yaşayan öğrencilere yönelik yapılan psikolojik danışmalarda da bu değişkenlere ağırlık vermeleri faydalı olacaktır.



## KAYNAKÇA

- Ackerman, D. S. ve Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Adelson, J. L. (2007). A “perfect” case study: perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.
- Adeyemi-Bello, T. (2001). Validating Rotter’s (1966) locus of control scale with a sample of not-for-profit leaders. *Management Research News*, 24(6/7), 25-34.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. University of Pittsburgh, USA.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 127-143). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 169-184). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkaş, E. ve Eker, C. (2013). Achievement conditions of highly gifted students attendance at science and art centres. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 44-50.
- Akyol, G., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students’ science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16, 1-21.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Aremu, A. O., Williams, T. M. ve Adesina, F. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(1), 93-113.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Ataman, A. (2012, 27 Nisan). *Üstün yetenekli çocuk kimdir?*. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunuldu, Tekirdağ.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 68-78.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger ve K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. USA: LAP-Information Age Publishing.
- Batdal Karaduman, G. (2009). The sample model for overcoming underachievement in gifted students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 196-221.
- Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Bezci, F. ve Sungur Vural, S. (2013). Academic procrastination and gender as predictors of science achievement. *Journal of Educational Instructional Studies In The World*, 3(2), 64-68.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.



- Brown, R. T. (1980). *Some misgivings about locus of control orientation and its relationship to intelligence, academic achievement, and delinquency*. Paper Presented to the 88th Annual Convention of the American Psychological Association, Division 15 Educational Psychology Schooling and Individual Differences, Montreal, Canada.
- Buluş, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: an individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 540-546.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N. L. ve Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: a meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, Simon Fraser University, Canada.
- Chan, D. W. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), 203-209.
- Chen, J. A. ve Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21.
- Cheng, N. ve Westwood, P. (2010). Self-efficacy, personal worries, and school achievement of primary school students in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16(2), 143-154.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collier, R. G., Jacobsen, M. G. ve Stahl, S. A. (1987). Locus of control measurements for gifted and nongifted children. *Roeper Review*, 9, 196-200.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek. Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (çev. F. Kaya ve Ü. Ogurlu). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 111-118). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekâlı çocuklar. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 409-414). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-96.

- Çatalbaş Somay, A. (1998). *Üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237–254.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 211-215). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623–632.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2014). Kendinden şüphe duyma, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerde akademik erteleme eğiliminin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 274–287.
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Eni-Olorunda, T. ve Adesokan, A. (2015). Emotional intelligence, academic procrastination and academic achievement in two tertiary institutions in South-western Nigeria. *Ife Centre for Psychological Studies/Services*, 13(1), 6482–6487.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 195-205). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97-110.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (ss. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gifford, D. D., Briceño-Perriott, J. ve Mianzo, F. (2006). Locus of control: academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.

- Gold, J. G. (2010). *The relationships between self-efficacy and achievement at-risk high school students*. Unpublished doctoral dissertations, Walden University, USA..
- Graham, S. ve Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241.
- Gujjar, A. A. ve Aijaz, R. (2014). A study to investigate the relationship between locus of control and academic achievement of students. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 8(1), 1-9.
- Harty, H., Adkins, D. ve Hungate, E. (1984). Exploring self-concept and locus of control of students in two recognized approaches to elementary school gifted education. *Roeper Review*, 7, 88-91.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement how teachers, students, and parents can work together to promote student success*. Canada: Free Spirit Publishing Inc.
- Heller, K. A. ve Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Hen, M. ve Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and gpa: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- Howerton, D. L., Enger, J. M. ve Cobbs, C. R. (1992). *Locus of control and achievement of at-risk adolescent black males*. Paper Presented at the Annual Meeting Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Islak, R. B. (2011). *Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students*. Unpublished masters's thesis. University of Houston, USA.
- Joët, G., Usher, E. L. ve Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649-663.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara Universtiy Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 113-128.
- Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 4(3), 51-72.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kaya, F., Juntune, J. ve Stough, L. (2015). Intelligence and its relationship to achievement. *Elementary Education Online*, 14(3), 1060-1078.

- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B. ve Toprak, Y. (2015). Türkiye’de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 742-765.
- Kaur, H. ve Kaur, J. (2011). Perfectionism and procrastination: cross cultural perspective. *FWU Journal of Social Sciences*, 5(1), 34-50.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. ve Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Klassen, R. M. ve Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Knaus, W. J. (1997). *Do it now!: break the procrastination habit*. Canada: John Wiley & Sons Inc.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-133.
- Ladari, R. B., Sadeghi, M., Haghshenas, M., Mousavi, S. E. ve Cherati, J. Y. (2010). Study of the Relationship between locus of control and academic achievement among students of Mazandaran University of Medical Sciences. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 20(77), 30-35.
- Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R. ve Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(1), 4-21.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Gücyeter, Ş., Kanlı, E. ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 31-45.
- Leksas, L. (1989). *Locus of control, academic performance, and depression: a longitudinal study of a medical school class*. Unpublished doctoral dissertation. University of Health Sciences, The Chicago Medical School, USA.
- Levent, F. (2012, 27 Nisan). *Bilsem öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyoduygusal özellikleri*. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu’nda sunuldu, Tekirdağ.
- Malpass, J. R., O’Neil, H. F. ve Hocevar Jr, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-288.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- McClelland, R. J. (1987). *Underachieving and achieving gifted students: locus of control and locus of causality*.
- McCown, W. ve Johnson, J. (1989). Adult inventory of procrastination. In S. R. Ferrari, J. L. Johnson ve W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum.
- MEB (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf), 05.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon\\_0/yonetmelik.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf) [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon\\_0/yonetmelik.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf), 05.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Mehda-Gyanodaya, M. (2009). Importance of relationship between locus of control and academic achievement of senior secondary schools. *The Journal of Progressive Education*, 2(1), 75-78.
- Merriman, L. (2012). *Developing academic self-efficacy: strategies to support gifted elementary school students*. Unpublished master's thesis. School of Education and Counseling Psychology, Dominican University of California, CA.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milgram, N. A. ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nábělková, E. ve Ratkovská, J. (2015). Academic procrastination and factors contributing to its overcoming. *The New Educational Review*, 107-118.
- Nagesh, L., Shrudha, P. ve Goud, R. S. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524-528.
- National Association for Gifted Children (2016). Definition of giftedness. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness> adresinden alınmıştır.
- Nowicki, S. Jr. ve Strickland, B. R. (1971). *A locus of control scale for children*. Paper Presented at the 79th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D. C.
- Nowicki, S. Jr. ve Walker, C. (1973). The role of generalized and specific expectancies in determining academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 1-6.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eğitim ve Eşitlik Araştırma Raporu ve Analiz*. İstanbul: İmak Ofset.
- Öngen, D. (2003). Denetim odağı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 436-447.

- Ören, N. (1991). Denetim odağı ve kendini kabul arasındaki ilişkiler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 20-28.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özdemir, M. Ç. (Editör). (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Özen Kutanis, R., Mesci, M. ve Övdür, Z. (2011). The effects of locus of control on learning performance: a case of an academic organization. *Journal of Economic and Social Studies*, 1(2), 113-136.
- Özer Uzun, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *Elementary Education Online*. 12(2), 334-346.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Web: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden alınmıştır.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F., Johnson, M. J. ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Pajares, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F. ve Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in motivation and achievement*, 15, 391-423.
- Park, S. W. ve Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. ve Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of Control in Personality*. General Learning Press, New Jersey.

- Phares, E. J., Wilson, K. G. ve Klyver, N. W. (1971). Internal-external control and the attribution of blame under neutral and distractive conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(3), 285-288.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. (2nd ed.) Prentice-Hall Inc., New Jersey.
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Rinn, A. N., Boazman, J., Jackson, A. ve 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.
- Rotenstein, A., Davis, H. Z. ve Ronald, N. (2013). Are personality characteristic behind the link between procrastination and academic performance in accounting?. *Academy of Business Journal*, 18(2), 1-18.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure the psychodynamic, need achievement, fear of succes, and procrastination models. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evulation Anxiety* (pp. 497-537). New York: Plenum Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between hig and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external cntrol of reinforcement: a case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rozental, A., ve Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5, 1488-1502.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanımlamaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19. DOI: 10.16986/HUJE.2016015868
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, pp. 207-231.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.

- Selcen, A. (2009). *Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7.ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seo, H. E. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 209–218.
- Sewell, A. ve St George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *The Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-71.
- Siegle, D. ve Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39-47.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented* (pp. 291-329). Love Publishing Company: Denver.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1988). Procrastination assessment scale-students. In M. Hersen ve A. S. Bellack (Eds.), *Dictionary of Behavioral Assessment Techniques*. New York: Pergammon Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stephens, M. W. (1972). *Dimensions of locus of control: impact of early educational experiences*. Paper Presented at the 80th Annual Convention of the American Psychological Association, Hawaii.
- Tan, C. ve Tan, L. S. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *Asia-Pacific Edu Res*, 23(3), 621-633.
- TDK (2016). Sebat. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=SEBAT](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=SEBAT) adresinden alınmıştır.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı olan ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tella, A., Tella, A. ve Adika, L. O. (2008). Self-efficacy and locus of control as predictors of academic achievement among secondary school students in Osun State Unity Schools. *Ife Psychologia*, 16(2), 133.
- Toplu, E. (2013). *Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözüme becerilerinin iyilik hali ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uguak, U. A., Elias, H. B., Uli, J. ve Suandi, T. (2007). The influence of casual elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *The Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 120-128.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve*



*bazı değişkenlere göre karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Uzun, B. ve Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- Wood, A. M., Saylor, C. ve Cohen, J. (2009). Locus of control and academic success among ethnically diverse baccalaureate nursing students. *Nursing Education Research*, 30(5), 290-294.
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy.* The School of Languages and Scientific Thinking, University of Utara, Malaysia.
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir?. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 251-268.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yong, F. L. (1994). Self-concepts, locus of control, and Machiavellianism of ethnically diverse middle school students who are gifted. *Roeper Review*, 16, 192-194.
- Zaidi, I. H., ve Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15-20.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

## EKLER

### Ek-1: Veri Toplama Araçları

Sevgili Öğrenciler,  
Siz öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı, akademik erteleme ve akademik başarılarınız hakkında bir çalışma yürütmekteyim. Bu amaçla bu özelliklere ait bazı davranışlar belirlenmiştir. Sizden her bir ifadeyi kendiniz için değerlendirmeniz ve sizi yansıtmaya derecesini, her ifadenin karşısında yer alan kutucuğa X işareti koyarak belirtmeniz gerekmektedir. Lütfen her maddeye içtenlikle yanıt veriniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( ) **Yaşınız:**..... **Sınıf:** ..... **Genel Not Ortalamanız:** .....

**Ozan Korkmaz**  
**Gaziosmanpaşa Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Yüksek Lisans Öğrencisi**

#### Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz.

|  | Hiç | Biraz | Oldukça iyi | iyi | Çok iyi |
|--|-----|-------|-------------|-----|---------|
| Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz? | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?                        | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?                                    | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?                                  | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?  | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?  | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?   | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?  | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?                                    | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?                               | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?   | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürme konusunda ne kadar başarılısınız?                                    | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |
| Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?                                  | 1   | 2     | 3           | 4   | 5       |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

| İç Dış Denetim Odağı Ölçeği  |                        |             |              |                         |
|--|------------------------|-------------|--------------|-------------------------|
| Aşağıdaki sorulara cevabınız “Kesinlikle Katılıyorum” ise 1’i, “Katılıyorum” ise 2’yi “Katılmıyorum” ise 3’ü, “Kesinlikle Katılmıyorum” ise 4’ü işaretleyiniz. |                        |             |              |                         |
|  | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| Ailemin benim hakkımda verdiği kararlarda çoğu kez bana söz düşmez.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| İnsanlar çoğu zaman hiçbir haklı neden olmadan bana kızıyorlar.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Ne zaman istesem, anne ve babam bana yardımcı olurlar.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Hatam olmadığı halde olan bitenle ilgili sık sık suçlandığım olur.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Ailem, çoğu zaman söylemek istediklerimi dikkate alırlar.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Yaşamımda iyi şeyler gerçekleştiğinde, bunlar tamamen çok sıkı çalışmamın ürünüdür.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Önceden plan yaparsam, işlerim daha iyi gider.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Eğer yeterli çabayı gösterirsem, olaylar istediğim gibi gelişir.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Yeterince iyi çalışırsam, her derste başarılı olabilirim   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Ev ödevlerimi yapıp yapmamamın aldığım notlar üzerinde önemli etkisi vardır.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Güne iyi başlarsam, ne yaparsam yapayım o gün güzel geçer.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Yaşıtlarımdan biri bana kızarsa bunu engellemek için yapabileceğim bir şey yoktur.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Arkadaşlarımla fikirlerimi değiştirmek benim için çoğu zaman olanaksızdır.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Bir şeyi yanlış yaptığımda onu düzeltmek için yapabileceğim çok az şey vardır.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Birisi beni sevmediği takdirde bunu değiştirmek için yapabileceğim pek fazla bir şey yoktur.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Bana uğur getiren eşyalarım vardır.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Dört yapraklı bir yonca bulursam bunun bana iyi şans getirebileceğine inanırım.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Çoğu zaman çok fazla çaba göstermeye değmez, çünkü kötü giden bir şeyi asla düzeltemem.  | 1                      | 2           | 3            | 4                       |
| Eğer hasta olacağım varsa, ne yaparsam yapayım hasta olmaktan kendimi koruyamam.   | 1                      | 2           | 3            | 4                       |

| <b>Akademik Erteleme Ölçeği</b>  |                     |                        |                       |                            |                         |
|--|---------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|-------------------------|
| <b>Aşağıdaki sorulara cevabınız “Beni hiç yansıtıyor” ise 1’i, “Beni çok az yansıtıyor” ise 2’yi “Beni biraz yansıtıyor” ise 3’ü, “Beni çoğunlukla yansıtıyor” ise 4’ü, "Beni tamamen yansıtıyor" ise 5'i işaretleyiniz.</b> |                     |                        |                       |                            |                         |
|  | Beni hiç yansıtıyor | Beni çok az yansıtıyor | Beni biraz yansıtıyor | Beni çoğunlukla yansıtıyor | Beni tamamen yansıtıyor |
| Derslerimi düzenli olarak çalışırım.   | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır.   | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Derslere hazırlanarak gelirim.   | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.   | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem.   | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.  | 1                   | 2                      | 3                     | 4                          | 5                       |
| <b>Katkılarınız için teşekkür ederim.</b>  |                     |                        |                       |                            |                         |

## Ek-2: Çalışma Grubundan Verileri Toplamak Amacıyla İlgili Kurumlardan Alınan İzinler



T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.6952903  
Konu : Anket Çalışması İzni Verilmesi.

23.06.2016

Sayın : Ozan KORKMAZ  
TOKİ Şehit Üsteğmen Çetin Aylar  
İlkokulu Turhal/TOKAT

İlgi :06/06/2016 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde sunulan “Üstün Yetenekli olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz Yeterlik, Denetim Odağı, Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda hazırlanmış olduğunuz anket çalışmasının ilimiz merkez Karşıyaka Ortaokulu, Gaziosmanpaşa Ortaokulu, Turhal-Alparslan Ortaokulu ve Turhal-Mimar Sinan Ortaokulundaki öğrencilere uygulama yapılmaya ilişkin araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu Tarafından incelenmiş,söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini rica ederim.

Murat AĞAR  
Şube Müdürü

Ek : Valilik Onayı (1 Sayfa)



T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.6909711  
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

22/06/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi  
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.  
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 21/06/2016 tarihli tutanağı.

Tokat Turhal ilçesi TOKİ Şehit Üsteğmen Çetin Aylar İlkokulu Rehber Öğretmeni Ozan KORKMAZ Tokat Merkez Karşiyaka Ortaokulu, Gaziosmanpaşa Ortaokulu, Turhal Alparslan Ortaokulu ve Mimar Sinan Ortaokulu öğrencilerine yönelik "Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz Yeterlilik, Denetim Odağı, Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın Tokat merkez Karşiyaka Ortaokulu, Gaziosmanpaşa Ortaokulu, Turhal Alparslan Ortaokulu ve Mimar Sinan Ortaokulu öğrencilerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
22/06/2016

Dr. Soner KARATAŞOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Tutanak  
2-Anket  
3-Dilekçe



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605-E.6264061  
Konu : Araştırma İzni

08.06.2016

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a)Ozan KORKMAZ'a ait 20/05/2016 tarihli dilekçe ve ekleri.  
b)Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08..0. YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ozan KORKMAZ'ın Doç. Dr. Fatih KAYA danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz Yeterlilik, Denetim Odağı, Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu ilgi (a) araştırma izni talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın; Yozgat, Samsun, Ordu, Tokat illerinde bulunan bilim ve sanat merkezlerinde, eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, yapılacak çalışmada sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü ölçme araçlarının kullanılması ve araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celil GÜNGÖR  
Bakan a.  
Genel Müdür

Ek:  
1-Karar (1 Sayfa)  
2-Mühürlü Ölçme Aracı (3 Sayfa)

Dağıtım:  
Gereği:  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Bilgi:  
Yozgat Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi  
Samsun Rotary Kulübü bilim ve Sanat Merkezi  
Ordu Dr. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi  
Tokat Bilim ve Sanat Merkezi

Güvenli Elektronik İmza

A: 07 Haziran 2016.

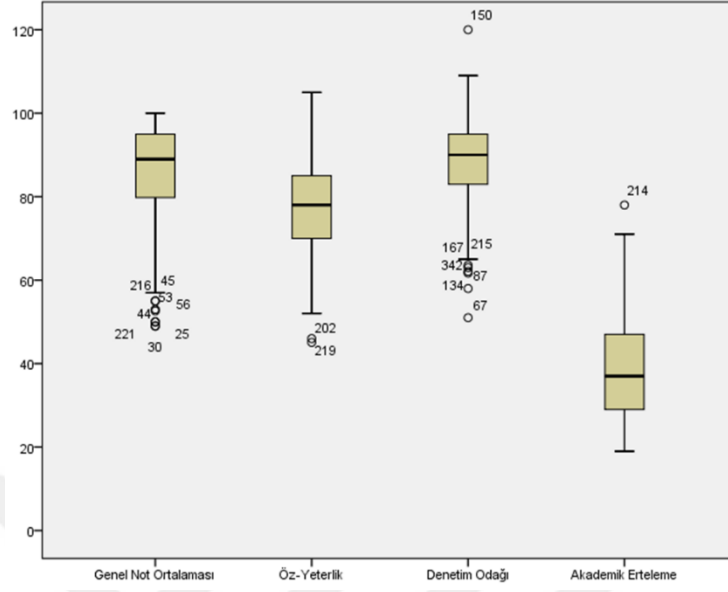
1/20  
Zihne DEMİREL GÜNGÖR

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA  
Elektronik Ağ : http://orgm.meb.gov.tr  
E-Posta : udgungor@meb.gov.tr

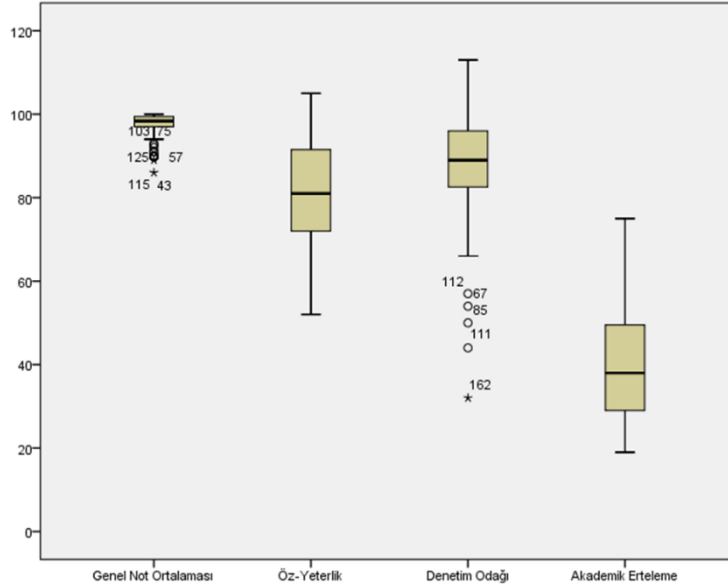
Ayrıntılı bilgi için : Ü. DEMİREL GÜNGÖR / VHK1  
Tel. : (312) 413 37 59  
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden Od28-1ce7-35fc-baef-f070 kodu ile teyit edilebilir.

**Ek-3:Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerin Ölçek Puanlarına Ait Kutu Grafiği (Boxplot)**

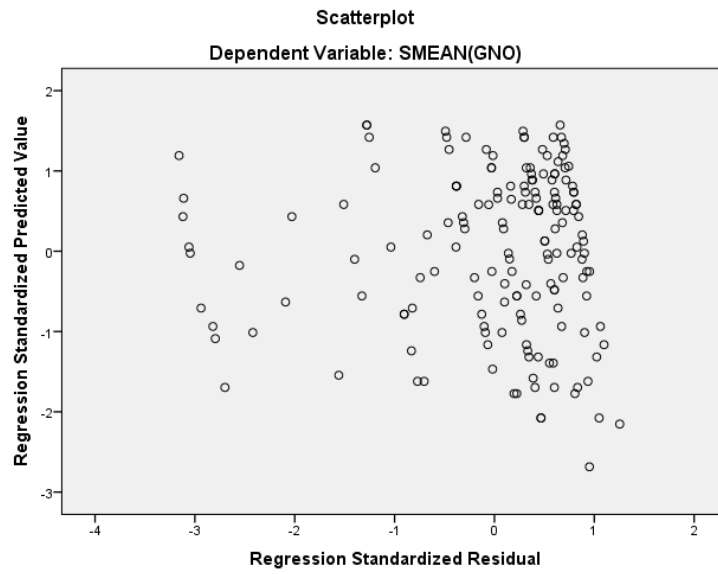


**Ek-4: Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerin Ölçek Puanlarına Ait Kutu Grafiği (Boxplot)**

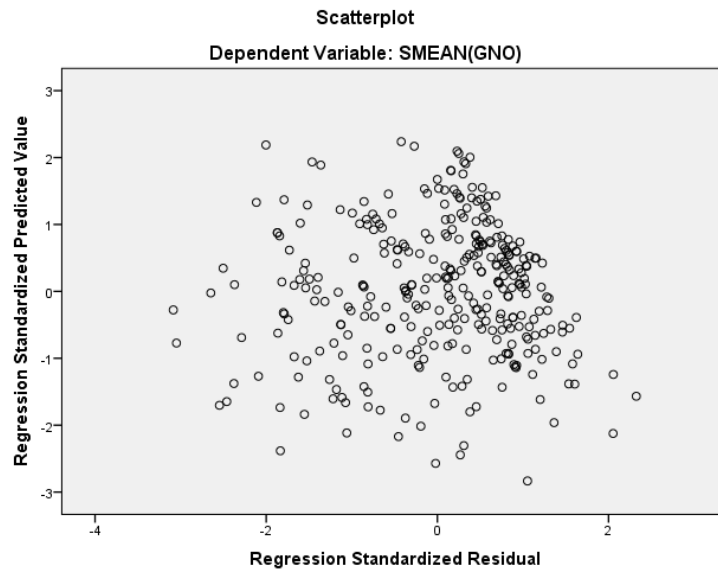




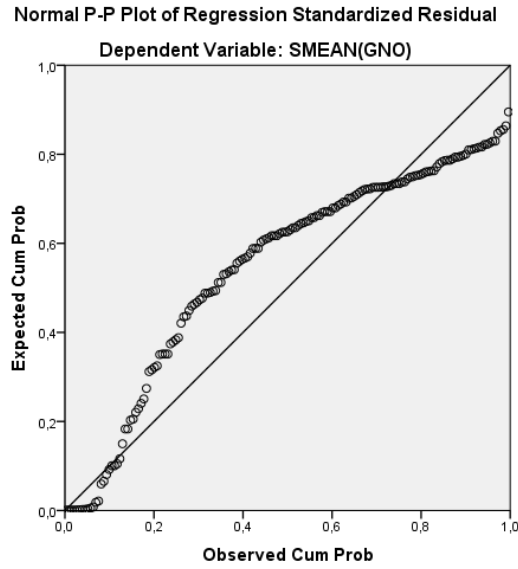
**Ek-5: Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerin Standardize Edilmiş Sapma Değerler İle Standardize Edilmiş Yordanan Değerlerin Grafiği**



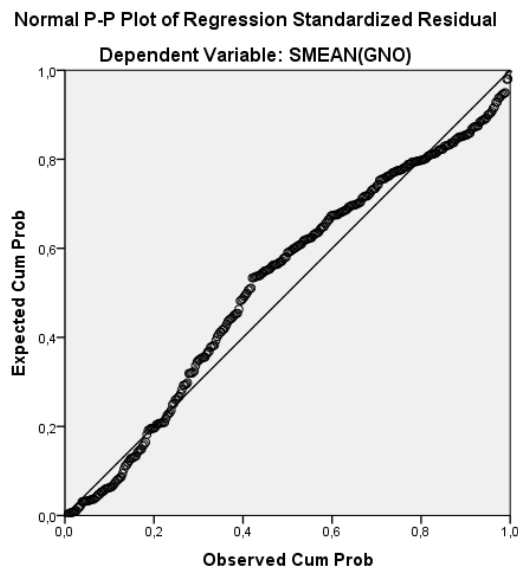
**Ek-6: Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerin Standardize Edilmiş Sapma Değerler İle Standardize Edilmiş Yordanan Değerlerin Grafiği**



**Ek-7: Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerin Standardize Edilmiş Sapma Değerlerle İlgili Olan Gözlenen ve Beklenen Birikimli Olasılık Dağılımına Ait “Normal P – P” Grafiği**



**Ek-8: Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerin Standardize Edilmiş Sapma Değerlerle İlgili Olan Gözlenen ve Beklenen Birikimli Olasılık Dağılımına Ait “Normal P – P” Grafiği**



**ÖZ GEÇMİŞ**

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Adı Soyadı</b>         | Ozan KORKMAZ  |
| <b>Kişisel Bilgiler</b>   | Uyruđu: T.C.<br>Dođum Tarihi ve Yeri: 18.12.1990 / İzmir  |
| <b>İletişim Bilgileri</b> | Tel: 0506 674 60 11<br>E-posta: ozan.korkmaz1990@hotmail.com  |
| <b>Öğrenim Bilgileri</b>  | Lise: Sami Baklacı Anadolu Lisesi 2005-2009<br>Lisans: 2009-2013 Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi<br>Eğitim Fakóltesi Rehberlik ve Psikolojik<br>Danışmanlık |
| <b>İş Deneyimi</b>        | 2013-2016 Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik<br>Danışman/Rehber Öğretmen.<br>2016-2017 TSK, RDM Subayı.   |