

A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' School Life Quality and Peer Relations

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Arkadaşlık İlişkilerinin Karşılaştırılması

Fatih Kaya¹, Recep Erdoğan² & Yasin Çağlayan³

Abstract

In the present study gifted and talented students' school life quality and peer relations were compared with those of average students. The study was carried out with 100 fifth, sixth, seventh, and eighth grade students who were attending two private schools in a city located in the northern part of Turkey. The School Life Quality Scale and the Peer Relations Scale were used to collect data. The findings showed that gifted and talented students' school life quality was statistically lower than that of their non-gifted peers; however, there was no statistical difference between the two groups in terms of their peer relationships. A standard multiple regression analysis yielded that %21.7 of the variation in students' school life quality was explained by giftedness, gender, grade level, age, and participation in extracurricular activities. Furthermore, a stepwise regression produced that %26.1 of the variation in students' school life quality was explained by gender, giftedness, participation in extracurricular activities, peer relations, and age, respectively.

Keywords: gifted and talented students, school life quality, peer relations

Öz

Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin diğer öğrencilere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, Karadeniz Bölgesi'nde bulunan iki özel okula devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıf 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrencilerin, tanı almamış öğrencilere göre okul yaşam kalitelerinin daha düşük olduğu, tanı alan ve almayan öğrenciler arasında akran ilişkileri bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Standart çoklu regresyon analizinde öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alıp almama durumu, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşları ve okulda ders dışı etkinliklere katılıp katılmama tercihleri, okul yaşam kalitelerindeki varyansın yüzde 21,7'sini açıklamıştır. Stepwise regresyon analizinde ise sırasıyla cinsiyet, üstün tanısı almış olma durumu, ders dışı etkinliklere katılma, arkadaşlık ilişkileri ve yaş değişkenlerinin okul yaşam kalitesindeki varyansın toplamda yüzde 26,1'ini açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: üstün zekâlı öğrenciler, okul yaşam kalitesi, arkadaşlık ilişkileri

Summary

Purpose and Significance: Gifted and talented students have unique developmental and educational needs (Silverman, 1993). Appropriate educational accommodations should be provided and their needs should be met so that gifted and talented students are able to fulfill their full potential. Otherwise, they may experience difficulties and may fail in their social and

¹ Corresponding author, Assist. Prof., Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat, Turkey; fatih.kaya@gop.edu.tr

^{2,3} Graduate student, Gaziosmanpaşa University

academic lives (Rogers, 2002; Ruf, 2005). Therefore, an exploration of their cognitive, social, and emotional needs should lead appropriate educational and social accommodations. As a social and academic setting, school life is crucial for gifted and talented students' academic, social and emotional development. Students' attitudes towards the school interact with their positive school experience (Adıgüzel, 2012). As these students' developmental areas are asynchronous (Columbus, 1991; Silverman, 1993), they need differentiated education not usually offered in traditional school systems (Ruf, 2005). Therefore, an investigation of how students perceive their school life quality may shed light on to what extent their needs are met in schools. Furthermore, regarding peer relations of gifted and talented students, research has presented inconsistent findings. While some researchers found that gifted students had peer relations in the same way with their non-gifted peers (Kline & Short, 1991; Maysel, 1993), others asserted that being gifted could be an obstacle for building and continuing decent peer relations (Brown & Steinberg, 1990; Schroeder-Davis, 1999). The aim of this study was to investigate if there were any differences in gifted and talented students' school life quality and peer relations in comparison to non-gifted students. A secondary purpose was to explore predictors of students' school life quality.

Method: The study was carried out with fifth, sixth, seventh, and eighth grade students who were attending two private schools in a city located in the Black Sea region of Turkey. The sample included 100 students from eight different classrooms. Of the total sample, 38 were identified as gifted and talented and 62 were not; 50 were female and 50 were male. School Life Quality Scale (Sarı, 2007) and Peer Relations Scale (Kaner, 2000) were used to collect data.

Results: In the study, gifted and talented students' school life quality scores were found to be lower than their non-gifted peers' scores. The difference between two groups' mean scores was statistically significant. Regarding peer relations, there was no statistically significant difference obtained between two groups. Besides, a standard multiple regression analysis was conducted and found that 21.7 percent of the variation in students' school life quality scores was explained by giftedness, gender, grade level, age, and participation to extracurricular activities in schools. Furthermore, a stepwise regression produced that %26.1 of the variation in students' school life quality was explained by gender, giftedness, participation in extracurricular activities, peer relations, and age, respectively.

Conclusions: Gifted and talented students' perception of school life quality is lower than their non-gifted peers. This finding supports what Larson and Richards (1991) reported before. These students may get bored in traditional schools due to their unmet special needs (Columbus, 1991; Plucker & McIntire, 1996; Plucker et al, 2004; Silverman, 1993). As for peer relations, the inconsistent findings in the literature may point out some other mediator variables in the relationship between being gifted and constructing peer relations: gender, age and friends' age.

Giriş

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik yapılan tanılama, eğitim ve rehberlik gibi hizmetlerin hepsi bir üstün zekâ tanımını gerekli kılmaktadır. Kişilerin veya kurumların, zekâ ile ilgili mevcut yaklaşımlardan ve tanımlardan hangisini benimsemiş olduğu, üstün zekâlı öğrencilerin nasıl tanılanacağı, onlara nasıl bir eğitim veya müfredat programı hazırlanacağı ve uygulanacağı konuları üzerinde doğrudan belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle, üstün zekâlı öğrenciler veya çocukların kimler oldukları veya nasıl tanımlanmaları gerektiği konusunda özellikle son yarım yüzyılda çok fazla çalışma yapılmıştır. Marland Raporu (1972) ve Columbus Grup (1991)'un tanımları ile Gagne (1985) ve Renzulli (1978, 1980)'nin tanımları bunlardan sadece birkaçıdır. Bu konuda daha detaylı bilgi için Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell (2011)'in üstün zekâ ile ilgili çeşitli kuram ve yaklaşımların kapsamlı bir özetini sunan derlemesine bakılabilir.

Sak (2011), genel kabul gören üstün zekâ tanımlarının, belirli sınırlar içinde zekâyı tanımlayan ve zekâyı rakamlarla açıklamaya çalışan tanımlardan daha liberal tanımlara doğru değiştiğini ifade etmiştir. Kastedilen liberal tanımlarda, üstün zekâ belirli sınırlar dâhilinde herhangi bir performans alanında sahip olunan üst düzey kapasite ve/veya gösterilen yüksek potansiyel olarak tanımlanmaktadır. Renzulli ve Reis (1997)'e göre, üstün zekâ üç temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar bütün gelişim aşamaları bakımından ortalamanın üstünde olma, üstün yaratıcılık düzeyi gösterme ve yüksek görev anlayışı diyebileceğimiz kendini görev aldığı konuyu tamamlamaya adama olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla bu üç öğenin birlikte bulunduğu bireyler üstün zekâlı bireylerdir. Bu çocukların toplumdaki oranı tanımlara ve yaklaşımlara göre çok farklılık gösterebilmektedir (Sak, 2011).

En çok kabul gören tanımlardan biri olarak Columbus Grubu (1991) üstün zekâlı çocukları, "akranlarına göre daha ileri bilişsel yeteneklere ve daha yüksek yoğunluğa sahip olan ve bu özelliklerin niteliksel olarak akranlarından farklı içsel deneyimler ve farkındalıklar doğurduğu, eş zamanlı olmayan bir gelişim örüntüsü sergileyen bireyler" olarak tanımlamaktadır. Alandaki pek çok araştırmacının belirttiği üzere, bu çocuklar bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarından birinde, bazısında veya hepsinde akranlarından farklı bir gelişimsel örüntüye sahiptirler (Clark, 2002). Bu farklı gelişim örüntüsü, üstün zekâlı bireylerin akranları içinde sivrilene birçok farklı özelliğe sahip olmalarına neden olabilmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin özelliklerini betimleyen pek çok kaynağa rastlamak mümkündür. Bu kaynakların bazılarında hâlâ mitlere rastlamak da mümkündür. Örneğin, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sıska, gözlüklü ve yumurta kafalı olduklarına dair bir mite (Robinson, Shore, & Enersen, 2007) karşılık, bu çocukların akranlarına göre daha sağlıklı ve çekici olup daha fazla sosyal yetkinliğe ve ortalama üstü duygusal sağlamlığa sahip oldukları pek çok kaynak tarafından ifade edilmiştir (Colangelo, 1991; Oram, Cornell & Rutemiller, 1995; Robinson & Noble, 1991). Cutts ve Moseley (2004)'e göre ise bu öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve

sosyal uyum sağlama becerilerinin yüksek düzeyde olması, entelektüel süreçler ve sonuçlarda ön plana çıkmalarını sağlamaktadır.

Zihinsel farklılıklar başka alanlarda olağandışı gereksinimler ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin, bu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini dikkate almadan onlardan mükemmel olmalarını beklemek, sağlıklı bir benlik algısı geliştirememelerine ve sağlam aile ve akran ilişkileri kuramamalarına neden olabilmektedir (Buescher, 1987; Gross, 2004). Bunun yanında, üstün zekâlı öğrenciler ayrıcalıklı öğrenciler olarak akranlarından farklı eğitimsel ve kişisel gereksinimlere sahiptirler (Silverman, 1993). Potansiyellerinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi, bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesine ve kendilerine uygun eğitim imkânlarının ve ortamlarının sunulmasına bağlıdır. Aksi halde, hem eğitim ortamında hem de sosyal ve kişisel ilişkilerinde zorluklar yaşayıp başarısız olabilirler (Rogers, 2002; Ruf, 2005). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin en ön plana çıkan özellikleri üstün bilişsel yetenekleridir. Buna paralel olarak, yapılan araştırmalar bu öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimlerinin ve yüksek motivasyonlarının sağlanması için öğrenme ortamlarında yeterli düzeyde akademik zorlamanın ve kendi bilişsel yeteneklerine uygun seviyede akranlara sahip olmalarının önemine vurgu yapmaktadır (Robinson, 2002).

Farklı gelişim alanları birbirinden bağımsız düşünülemez. Özellikle bireylerin sosyo-duygusal gelişimleri, birçok bakımdan bilişsel yetenekleri ile ilişkilidir (Driscoll, 2005). Öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimleri veya daha genel anlamda iyi oluşları, motivasyonlarını ve dolayısıyla çabalarını, katılımlarını ve başarı düzeylerini etkilemektedir (bkz., Goodenow, 1993a, 1993b). Olumlu okul ortamı öğrenciyi daha fazla çalışmaya motive etmekte, öğrencinin notları daha yüksek olmakta, öğrenci okula karşı daha olumlu bir tutum geliştirmekte, okul ve öğrenme etkinliklerine daha fazla katılım göstermekte ve daha az davranış bozukluğu sergilemektedir (Eder, 1996; Goodenow, 1993b).

Öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamlarını olumlu olarak algılamaları, okul içinde olumlu ilişkilerin varlığını da gerekli kılmaktadır. Patrick, Anderman ve Ryan (2002), öğrencilerin okul ortamındaki olumlu ilişkilerinin, hem okula karşı geliştirdikleri olumlu tutumları ile hem de akademik başarıları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akranlarıyla, öğretmenleriyle ve idarecilerle olan ilişkileri okul içinde ön plana çıkan ilişki türleridir. Bu ilişkiler okul ortamının ve dolayısıyla öğrencilerin okula karşı tutumlarının ayrılmaz parçalarıdır.

Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Okul Yaşamları

Okul yaşam kalitesi, daha geniş bir kavram olan "yaşam kalitesi" (Csikszentmihalyi, 1990; Williams & Batten 1981) kavramından hareketle çocukların okul ortamına karışmaları ve bu ortam ile bütünleşmelerinden kaynaklanan iyi olma hali olarak tanımlanmaktadır (Karatzias, Pappadioti-Athanasidou, Power & Swanson, 2001). Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri, okula karşı tutumları ile doğrudan ilişkili olup akademik başarılarını ve eğitim ortamındaki doyumlarını etkilemektedir (Mok & Flynn, 1997; 1998; 2002; Sinclair & Fraser, 2002). Öğrencilerin okuldaki

yaşam kalitelerini değerlendirmek için okula yönelik tutumlar, okul yönetimi, öğretmenler, diğer öğrenciler ve okulun statüsü göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardır (Sarı, 2012).

Geleneksel okul sistemi bütün öğrencilere aynı süre içerisinde tek tip eğitim vermeyi amaçlamaktadır (Levent, 2011). Fakat üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler akranlarına göre bilişsel başta olmak üzere bazı gelişim alanlarında ilerde olmalarından dolayı (Columbus, 1991; Silverman, 1993), akranlarından daha farklı bir eğitime ve öğretime gereksinim duymaktadırlar (Ruf, 2005). Literatürde üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin, üstün olmayan akranlarına göre derslerde daha fazla sıkıldıkları sıklıkla rapor edilmiştir (Plucker & McIntire, 1996; Plucker et al, 2004). Bu durumun başlıca nedeni olarak, bu öğrencilerin derslerde zorlanmamaları ve derslerin bu öğrenciler için sıradan geliyor olması gösterilmektedir (Goetz, Preckel, Pekrun, & Hall, 2007; Kanevsky & Keighly, 2003). Larson & Richards (1991), gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda 5. ve 9. sınıflar arasındaki üstün yetenekli ve üstün başarılı öğrencilerin, üstün olmayan akranlarına göre okulda daha fazla sıkıldıklarını bildirmişlerdir. Literatürdeki sonuçların hepsi aynı doğrultuda değildir; tam tersi sonuç

lara ulaşıldığı da olmaktadır (Preckel, Götz, & Frenzel, 2010). Birbiri ile uyumlu olmayan sonuçların bulunması, üstün öğrencilerin sadece normal sınıflarda veya özel sınıflarda eğitim alıyor olmalarının, bu öğrencilerin okula ve öğrenme ortamlarına karşı tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Gallagher, Harradine ve Coleman (1997), 871 üstün zekâli öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, sadece normal sınıflara devam eden üstün zekâli öğrencilerin, aynı zamanda özel eğitim imkânlarından da yaralanan üstün zekâli akranlarına göre daha fazla sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Fakat bu sonuçların tam tersi yönde de iddialar da dile getirilmiştir. Örneğin, üst düzey bilişsel yeteneklerin başarıyı getireceği ve başarılı olan öğrencilerin de sınıf içinde olumlu duygusal deneyimler yaşayıp okula karşı olumlu tutumlar geliştirebileceği öne sürülmüştür (Preckel, Götz, & Frenzel, 2010). Bu iddiayı destekleyen bir çalışmada, Roznowski, Reith ve Hong (2000) 12,630 onuncu sınıf lise öğrencisinin okula karşı ilgilerini ve aldıkları eğitimden ne kadar hoşnut olduklarını öğrencilerin genel zekâ düzeylerine göre karşılaştırmışlardır. Genel zekâsı yüzde 95'in üzerinde olan öğrenciler diğer öğrencilere göre okula karşı daha ilgili ve aldıkları eğitimden daha hoşnut olarak rapor edilmiştir. Akademik olarak daha başarılı olan öğrencilerin okula karşı daha ilgili olmaları sonucu McCoach ve Siegle (2001) tarafından da doğrulanmıştır. Eder (1989), üstün başarılı öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuldaki derslerden memnuniyetinin daha fazla olduğunu, okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve okul içinde daha olumlu ilişkilere sahip olduklarını bulmuştur.

Okul yaşamının önemli bir unsuru olarak öğretmenler de üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Ford ve Trotman (2001) tarafından da belirtildiği gibi, öğretmenlerin hem mesleki yeterlilikleri hem de kişilik özellikleri bu öğrenci-

lerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve akademik gelişimlerini etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerin de üstün zekâlı olmasını gerektirmemektedir (Sak, 2011). Fakat öğretmenlerin mesleki alan bilgisine, pedagojik bilgiye ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgiye ve deneyime sahip olmaları, bu öğrencilerin okul ortamındaki akademik deneyimleri üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Robinson, Shore ve Enersen (2007) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikleri üç ana başlık altında ele almışlar ve her birini kapsamlı bir şekilde tartışmışlardır. Bu başlıklar; hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve kişisel mesleki gelişimdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğrenciler ve okul hakkında genelde kendi öğrencilik yaşantıları boyunca oluşturdukları belli inançları vardır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu inançlarının meslek hayatları boyunca çok az değişime uğradığını göstermektedir (Kagan, 1992; Tabachnick & Zeichner, 1984). Dolayısıyla öğretmenler meslek hayatına başlamadan, yani hizmet öncesi eğitimlerinde üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili eğitim almalı ve bu konuda olumlu deneyimler yaşamalıdır. Aksi halde üstün zekâlı öğrenciler için uygun öğrenme ortamları sunma konusunda kendilerini hazır hissetmeyeceklerdir (Fullan & Hargreaves, 1992). Tomlinson ve diğerleri (1994)'ne göre öğretmenler genelde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerini ve normal öğrencilerden farklılıklarını bilmelerine rağmen, bu öğrenciler için uygun öğretimi nasıl gerçekleştireceklerini bilmemektedir. Öğrencilerin bakış açısıyla bakıldığında, mesleki alan bilgisine, pedagojik bilgiye, meslekle ilgili kişisel özelliklere ve üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik pedagojik bilgiye sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin, okula ve öğrenme ortamına karşı daha olumlu tutum içinde olması beklenir.

Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaşlığın çok farklı tanımları yapılmıştır. En genel anlamda arkadaşlık, bireyin kendi akranlarıyla arasındaki karşılıklı sosyal etkileşime dayalı derin bir ilişki türüdür (Shapiro, 2004). Köknel (2005)'e göre ise arkadaşlık, yaşamın her çağında gerekli olan, iletişim gruplarının tüm özelliklerini taşıyan, ortak davranış kalıpları ve tutumlarının paylaşıldığı, yeni davranış kalıpları ve tutumlarının oluşturulduğu aileden sonraki en küçük toplumsal birimdir. Yörükoğlu (2000), arkadaşlığın çocuğa toplumsallaşma, işbirliği kurma, kendine objektif olarak bakma imkânı verdiğini belirtir. Çocukların gelecekte yaşamlarında sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları ve sosyal yaşama uyum sağlamaları, çocukluk döneminde kurulan arkadaş ilişkileriyle başlamakta ve ergenlik dönemindeki arkadaşlıklarla gelişmektedir (Boivin, 2005; Öztürk, 2004).

Crothers ve Levinson (2004), üstün zekâlı çocukların olaylara karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleriyle bakabildiklerini yani empati kurabildiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, bu çocukların duygulara duyarlı olma gibi becerileri sayesinde kolay arkadaşlık kurma ve bu ilişkileri uzun süre devam ettirme becerileri gelişmiştir. Ancak bu çocuklar kendi zevklerini, düşüncelerini daha çok paylaşabilecek arkadaşlara gereksinim duyarlar. Bu arkadaşlar ise çoğu zaman

çevrelerindeki yaşça büyük kişilerdir. Üstün zekâlı çocuklar, Columbus Grubu (1991) tarafından vurgulanan “eş zamanlı olamayan gelişim” örüntüsünün bir sonucu olarak, kendileriyle yaş bakımından denk olmasa bile bilişsel olarak benzer özellikleri olan kişilerle son derece sağlıklı iletişim kurabilirler.

Mayseless (1993) konu üzerinde yapılmış araştırmalara dayanarak ergenlik dönemindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde en az akranları kadar popüler olduklarını belirtmiştir. Bu durum ergenlik sonrasında değişmekte ve üstün zekâlı ve yetenekli bireyler akranlarına göre daha az popüler olmaktadır. Kline ve Short (1991) ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde arkadaşlık ilişkilerini cinsiyet bakımından incelemiş ve her iki cinsiyetin de akranlarına göre daha iyi arkadaşlık ilişkilerine sahip olduklarını bulmuştur.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu yönünde bulgular da mevcuttur. Örneğin, bu öğrenciler okul ortamı arkadaşlık ilişkilerinde çelişki yaşayabilirler. Akranlarından bilişsel olarak ilerde olmaları kendilerini bir anlamda akranlarından farklı kılmaktadır. Hatta pek çok öğrenci, bu farklılığın arkadaşlık ilişkilerine olumsuz yansımaları engellemek için farklılıklarını gizleme yoluna gitmektedir (Rimm, 2002). Schroeder-Davis (1999) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Minnesota eyaletinde 3500 öğrenci ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yüzde 53'ü sınıfın en zekisi, yüzde 37,3'ü en atletliği ve yüzde 8,9'u en yakışıklısı olmayı istemiştir. Araştırmanın devamında öğrencilerden yazmaları istenen kompozisyonlar incelendiğinde, öğrencilerin üstün olmanın bir etiketlenme olduğunun farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üçte ikisi, üstün zekâlı olmanın arkadaşlık ilişkilerinde olumsuzluklara neden olduğunu ve doğrudan sosyal bir faydasının olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Brown ve Steinberg (1990) tarafından da bulunmuştur: ABD'nin California ve Wisconsin eyaletlerinde lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sınıfın en zekileri arasında yer almayı tercih etmemektedir. Çünkü sınıfın zekilerinden olmak, farklı olmak anlamına gelmekte ve dolayısıyla akran ilişkilerine olumsuz olarak yansıtacağı düşüncesini doğurmaktadır. Bu araştırmalara ek olarak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ve gençlerin ideal arkadaşlık için yüksek standartlar koymaları (Mayseless, 1993), en yakınlarındaki arkadaşları ile daha az yoğunluğu olan bir arkadaşlığı tercih etmelerine neden olabilmektedir. Görüldüğü üzere, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul ortamındaki arkadaşlık ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar birbirinden farklı sonuçlara ulaşmıştır.

Bu araştırmanın amacı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin diğer öğrencilere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin tanı konulmamış öğrencilere göre okul yaşam kaliteleri farklılık göstermekte midir?
2. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin tanı konulmamış öğrencilere göre arkadaşlık ilişkileri farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin üstün tanısı almış olmaları, cinsiyetleri, okuldaki etkinliklere katılımları, arkadaşlık ilişkileri ve yaşları; okul yaşam kalitelerini ne derecede yordamaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerini üstün zekâlı ve yetenekli olup olmama durumuna göre incelemek ve çeşitli değişkenlerin öğrencilerin okul yaşam kalitelerini ne derecede açıkladığını araştırmak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği modeldir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma Karadeniz bölgesinin orta büyüklükteki bir ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu ilde bulunan iki özel okulun 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, bu iki özel okuldaki 5., 6., 7. ve 8. sınıflarından uygun örnekleme yöntemi ile 8 farklı sınıfa ulaşılarak veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Ancak, bu öğrencilerden Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından üstün zekâlı ve yetenekli tanısı koyma amacıyla uygulanan testleri almış olan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. BİLSEM testlerini hiç almamış 94 öğrenci çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Çünkü herhangi bir tanılama sürecinden geçemedikleri için bu öğrencileri üstün tanısı almış veya almamış öğrenciler grubuna dahil etmek mümkün değildir. Ayrıca ölçekleri eksik veya tutarsız (ters ve düz bütün maddeler için aynı seçeneği işaretlemek gibi) bir şekilde dolduran 13 öğrenci de çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, çalışma grubunda BİLSEM tarafından üstün zekâlı ve yetenekli tanısı konmuş 38 (%38) öğrenci ve tanı konulmamış 62 (%62) öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci yer almıştır. Tanı konulmuş öğrenciler BİLSEM'in tanılama amacıyla yaptığı iki aşamalı sınavın her ikisine de girmiş ve tanı ölçütlerini karşılamış öğrencilerdir. Tanı konulmamış öğrenciler ise bu sınavların en az birine girmiş ve tanı ölçütlerini karşılayamamış öğrencilerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 50'si kız ve 50'si erkektir. Öğrencilerden 28'i 5. sınıf, 13'ü 6. sınıf, 11'i 7. sınıf ve 48'i de 8. sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubunun yaşları 10–15 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 13,1'dir. Öğrencilerin 58'i bir okuldan, 42'si ise diğer okuldan alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada hedeflenen verileri toplamak amacıyla Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2007) ve Akran İlişkileri Ölçeği (Kaner, 2000) kullanılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerini ölçmek amacıyla Sarı (2007) tarafından geliştirilen bir ölçektir. 35 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde öğrencilerin belirtilen ifadelerle ne derecede katılıp katılmadıklarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracıdır. Ölçekteki maddelerin 20'si olumlu ve 15'i olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, 5 alt boyuttan oluşmaktadır: Birincisi, *okula yönelik duygular* boyutudur. 8 madde ile

öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Örnek bir madde olarak “Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm” maddesi verilebilir. İkincisi, *okul yönetimi* boyutudur. 6 madde ile okuldaki örgüt yapısı ve bu örgütün yöneticileri olan okul idarecilerine ilişkin duygu ve düşünceleri ölçmektedir. “Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürümüzün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim” maddesi örnek bir madde olarak verilebilir. Üçüncüsü, *öğretmenler* boyutudur. İlgili 9 madde okul ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerini ölçmektedir. Örnek madde olarak “Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu öğrencilerin görüşlerine değer vermez” maddesi verilebilir. Dördüncüsü, *öğrenciler* boyutudur. 9 madde ile öğrencilerin okul ortamında diğer öğrencilerle olan ilişkilerini ölçmektedir. “Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır” maddesi bu boyut için örnek bir maddedir. *Statü* boyutu beşinci ve son boyuttur. İlgili 3 madde ile öğrencilerin okul ortamında kendilerini ne kadar değerli ve önemli hissettiklerini ölçmektedir. Örnek bir madde olarak “Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum” maddesi verilebilir.

Ölçekten alınan yüksek puan okul yaşam kalitesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ilk geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına (Sarı, 2007) ek olarak ikinci bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Sarı, 2012) yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği 578 ilköğretim öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre örneklem yeterliği değeri (.90) anlamlı bulunmuştur. Maddelerin faktör yükü değerleri .48 ile .76 arasında değişmektedir. Güvenirlik için iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve farklı alt boyutlar için. 69 ile. 83 arasında değişen değerler bulunmuştur (Sarı, 2012).

Akran İlişkileri Ölçeği. Öğrencilerin akran ilişkilerini ölçmek amacıyla Kaner (2000) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Toplam 18 maddeden oluşan 5’li Likert tipinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir ölçektir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır: Birincisi *bağlılık* boyutudur. 8 madde ile öğrencilerin birbirlerine karşılıklı duydukları sevgi ve yakınlığı ölçmektedir. “Arkadaşlarım düşüncelerimi duymaktan hoşlanırlar” maddesi örnek madde olarak verilebilir. İkincisi, *güven ve özdeşim* boyutudur. 4 madde ile öğrencilerin birbirlerine güvenmelerini ve aralarında özdeşim kurmalarını ölçmektedir. Örnek bir madde olarak “İşler yolunda gitmediğinde arkadaşlarıma güvenilebilirim” maddesi verilebilir. Üçüncüsü, *kendini açma* boyutudur. İlgili 3 madde, öğrencilerin sorunlarını arkadaşları ile paylaşımını ölçmektedir. “Kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarımı aramak beni rahatlatır” maddesi bu boyut kapsamındadır. Son boyut olan *sadakat* ise 3 madde ile öğrencilerin başı derde girdiğinde arkadaşlarını korumak amacıyla yalan söylemeyi ve arkadaşları tarafından başı derde sokulsa bile onların yanında yer almayı göze alma davranışlarını ölçmektedir. “Arkadaşlarımla başı polisle derde girse onları korumak için yalan söylerim” maddesi bu boyut kapsamında olan bir maddedir.

Ölçekten alınan yüksek puan arkadaşlarla daha güçlü ilişkileri ifade etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kaner (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında faktör yük değerleri .41 ile .76 arasında bulunmuştur. Güvenirlik için iç tutarlık, test yarılama ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları .58 ile .86 arasında, test yarılama katsayıları .60 ile .84 ve test-tekrar test katsayıları .77 ile .93 arasında değişen değerler olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Ölçeklerin uygulanacağı iki okuldan gerekli izinler alındıktan sonra, 8 farklı sınıfın her birisi için uygulama yapılacak ders saatleri ilgili öğretmenler ile birlikte belirlenmiştir. Belirlenen ders saatlerinde bizzat araştırmacılar tarafından ölçekler öğrencilere uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri analizinde bağımsız grupların puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon ve regresyon analizleri ile okul yaşam kalitesi, arkadaşlık ilişkileri ve bunları açıklayan çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bulgular

Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular

Üstün zekâli ve yetenekli tanısı almış öğrenciler ile tanı almamış öğrencilerin toplam okul yaşam kalitesi puanları ve alt boyutlardan (okula yönelik tutumlar, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve statü) aldıkları puanlar *t*-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üstün Zekâli ve Yetenekli Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi

	ÜZY Tanısı	N	X	SS	SEM	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Okula yönelik tutumlar	Almış	38	32,21	7,9	1,3	1,336	,185	0,28
	Almamış	62	34,58	9,0	1,1			
Okul yönetimi	Almış	38	18,21	5,7	5,7	2,482	,015	0,51
	Almamış	62	21,08	5,6	5,6			
Öğretmenler	Almış	38	34,63	9,8	1,6	1,564	,124	0,35
	Almamış	62	37,39	6,1	0,8			
Öğrenciler	Almış	38	27,61	7,3	1,2	2,417	0,17	0,49
	Almamış	62	31,08	6,8	0,9			
Statü	Almış	38	11,05	3,5	0,6	1,562	,121	0,31
	Almamış	62	12,03	2,7	0,3			
Toplam	Almış	38	123,71	28,1	4,6	2,477	,015	0,52
	Almamış	62	136,16	21,8	2,8			

ÜZY: Üstün zekâli ve yetenekli

Okul yaşam kalitesi toplam puanına bakıldığında, tanı almış öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalaması ($X = 123,71$, $SS = 28,1$), tanı almamış öğrencilerin ortalamasından ($X = 136,16$,

SS = 21,8) daha düşüktür. Ortalamalar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir [$t(98) = 2,477, p = 0,015, Cohen's d = 0.52$]. Bu sonuç, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrencilerin, tanı almamış öğrencilere göre okul yaşam kalitelerinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Okul yaşam kalitesini ölçen her bir alt boyuta bakıldığında, bütün alt boyutlarda tanı almış öğrencilerin ortalama puanı, tanı almamış öğrencilerin ortalama puanından daha düşüktür. Ama ortalamalar arasındaki puan farklılıkları; okula yönelik tutumlar, öğretmenler, öğrenciler ve statü alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Sadece okul yönetimi alt boyutunda tanı almış öğrencilerin ortalama puanı ($X = 18,21, SS = 5,7$), tanı almamış öğrencilerinkinden ($X = 21,08, SS = 5,6$) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşüktür [$t(98) = 2,482, p = 0,015, Cohen's d = 0.51$].

Akran İlişkilerine İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış ve almamış öğrenciler arasında, akran ilişkileri toplam puanı ve bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma ve sadakat alt boyutları bakımından farklılık olup olmadığı *t*-testi analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Akran İlişkileri

	ÜZY Tanısı	N	X	SS	SEM	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Bağlılık	Almış	38	14,97	6,7	1,1	-,620	,537	0.13
	Almamış	62	14,11	6,9	0,9			
Güven ve özdeşim	Almış	38	8,47	3,7	0,6	-,562	,576	0.11
	Almamış	62	8,06	3,5	0,4			
Kendini açma	Almış	38	8,87	3,0	0,5	,364	,716	0.08
	Almamış	62	9,13	3,7	0,5			
Sadakat	Almış	38	10,89	3,0	0,5	-1,778	,079	0.36
	Almamış	62	9,63	4,0	0,5			
Toplam	Almış	38	43,21	12,7	2,1	-,835	,406	-0,17
	Almamış	62	40,94	13,5	1,7			

ÜZY: Üstün zekâlı ve yetenekli

Tanı almış öğrencilerin akran ilişkileri toplam puan ortalaması ($X = 40,94, SS = 13,5$), tanı almamış öğrencilerin ortalama puanından ($X = 43,21, SS = 12,7$) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir [$t(98) = -,835, p = 0,406, Cohen's d = -0,17$]. Bu sonuca göre, tanı alan ve almayan öğrenciler arasında akran ilişkileri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Aynı şekilde dört farklı boyutun hepsinde de iki grubun puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerini açıklayan bazı bağımsız değişkenlerle ilgili yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alıp almama durumu, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşları ve okulda ders dışı etkinliklere katılıp katılmama tercihleri okul yaşam kalitelerindeki varyasyonun yüzde 21,7'sini açıklamaktadır. Evren için bu yüzdenin (adjusted R^2) 17,5 olduğu hesaplanmıştır. Üstün tanısı

alma, cinsiyet ve ders dışı etkinliklere katılma bağımsız değişkenlerinin modeldeki bağımlı değişkeni yordaması istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Tablo 3. Okul Yaşam Kalitesinin Yordayıcıları Üzerine Standard Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	Beta	SE β	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Intercept	169,131	42,792		3,952	,000
Üstün Tanısı	-14,082*	4,745	-,275	-2,968	,004
Cinsiyet	13,956*	4,588	,280	3,042	,003
Sınıf	3,426	3,941	,179	,869	,387
Yaş	-5,533	3,993	-,286	-1,386	,169
Ders Dışı Etkinlik	11,047*	5,367	,191	2,058	,042
R ²	,217				
Adjusted R ²	,175				

Not: Bağımlı değişken okul yaşam kalitesi; bağımsız değişkenler üstün zekâlı tanısı alma, cinsiyet, sınıf, yaş ve ders dışı etkinliklere katılımıdır.

* $p < .05$

Modeldeki her bir bağımsız değişkenin okul yaşam kalitesini açıklamada yaptığı bireysel katkıyı değerlendirmek için standardize edilmiş β değerlerine bakıldığında, öğrencilerin yaşının ($\beta = ,286$) en büyük katkıyı sağladığı görülmektedir. Sonra sırasıyla, cinsiyet ($\beta = ,280$), üstün tanısı almış olma ($\beta = ,275$), ders dışı etkinliklere katılma ($\beta = ,191$) ve sınıf ($\beta = ,179$) bağımsız değişkenlerinin okul yaşam kalitesini açıklamaya katkı sağladıkları sonucu elde edilmiştir.

Standart çoklu regresyona ek olarak, okul yaşam kalitesini açıklayan değişkenler üzerinde stepwise regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yaşam Kalitesinin Yordayıcıları Üzerine Stepwise Regresyon Analizi

Model	<i>R</i>	<i>R</i> ²	Adjusted <i>R</i> ²	SE	<i>R</i> ² Değişimi	<i>F</i> Değişimi	Sig. <i>F</i> Değişimi
1	,302 ^a	,091	,082	23,98	,091	9,810	,000
2	,387 ^b	,150	,132	23,31	,059	6,723	,004
3	,442 ^c	,196	,170	22,80	,046	5,443	,003
4	,478 ^d	,228	,196	22,44	,033	4,021	,387
5	,511 ^e	,261	,222	22,07	,033	4,212	,169

^aBağımsız değişken (Sabit), cinsiyet

^bBağımsız değişken (Sabit), cinsiyet, üstün tanısı

^cBağımsız değişken (Sabit), cinsiyet, üstün tanısı, ders dışı etkinlik

^dBağımsız değişken (Sabit), cinsiyet, üstün tanısı, ders dışı etkinlik, AİÖ toplam

^eBağımsız değişken (Sabit), cinsiyet, üstün tanısı, ders dışı etkinlik, AİÖ toplam, yaş

Stepwise regresyon analizi sonucunda 5 farklı model ortaya çıkmıştır. Bu modellerde hangi değişkenlerin işleme konulduğu ve her modelin blok halinde okul yaşam kalitesini açıklama yüzdesi Tablo 4'te gösterilmiştir. Örneğin, Model 2'deki cinsiyet ve üstün tanısı alıp almaması bağımsız değişkenleri okul yaşam kalitesindeki varyasyonun yüzde 15'ini açıklarken, Model 5'teki beş değişken yüzde 26,1'ini açıklamaktadır.

Tablo 5 ise aynı analizin devamı niteliğindeki sonuçları sunmaktadır. Her modelde işleme konulan bağımsız değişkenlerin bireysel ve blok halinde okul yaşam kalitesini açıklama gücü standardize β değerleri olarak gösterilmiştir. Aynı değişkenin farklı modellerde farklı β değerleri almış olmasının, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiden kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. İşleme giren her değişkenin katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Değişkenlerin bireysel katkılarına bakılırsa, örneğin Model 5'te en büyük katkıyı cinsiyet ($\beta = ,271$) ve sonra sırasıyla üstün tanısı almış olma ($\beta = ,268$), arkadaş ilişkileri ($\beta = ,236$), yaş ($\beta = ,194$) ve ders dışı etkinliklere katılma ($\beta = ,193$) değişkenleri sağlamaktadır.

Tablo 5. Stepwise Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	Standart hata	Standardize Beta	t	Sig.
1	(Sabit)	123.920	3.391		36.544	.000
	Cinsiyet	15.020	4.796	.302	3.132	.002
2	(Sabit)	128.651	3.767		34.148	.000
	Cinsiyet	15.020	4.661	.302	3.222	.002
	Üstün tanısı	-12.451	4.802	-.243	-2.593	.011
3	(Sabit)	106.990	9.989		10.711	.000
	Cinsiyet	14.772	4.559	.297	3.240	.002
	Üstün tanısı	-13.492	4.717	-.263	-2.861	.005
	Ders dışı etkinlik	12.392	5.311	.215	2.333	.022
4	(Sabit)	120.743	11.990		10.070	.000
	Cinsiyet	14.158	4.500	.284	3.146	.002
	Üstün tanısı	-12.740	4.659	-.248	-2.734	.007
	Ders dışı etkinlik	12.769	5.233	.221	2.440	.017
	AİÖ Toplam	-.345	.172	-.182	-2.005	.048
5	(Sabit)	175.229	29.050		6.032	.000
	Cinsiyet	13.485	4.438	.271	3.039	.003
	Üstün tanısı	-13.735	4.608	-.268	-2.981	.004
	Ders dışı etkinlik	11.130	5.208	.193	2.137	.035
	AİÖ Toplam	-.447	.176	-.236	-2.537	.013
	Yaş	-3.751	1.828	-.194	-2.052	.043

^aBağımlı değişken: Okul yaşam kalitesi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kaliteleri diğer öğrencilere göre daha düşüktür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul ortamının; içinde barındırdığı idareciler, öğretmenler, diğer öğrenciler, okulun statüsü ve öğrenci tutumları gibi unsurlarıyla üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler tarafından daha az kaliteli bir yaşam ortamı olarak algılandığı söylenebilir. Bu sonuç, Larson ve Richards (1991)'ın bulgularını desteklemektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin okuldaki yaşam kalitelerini üstün olmayan akranlarına göre daha düşük algılamaları çeşitli sebeplere dayandırılabilir. Literatürde üstün zekâlı

ve yetenekli öğrencilerin, özellikle geleneksel okul sisteminde ihtiyaçlarına cevap bulamadıkları ve sıkıldıkları belirtilmektedir (Columbus, 1991; Plucker & McIntire, 1996; Plucker et al, 2004; Silverman, 1993). Bu öğrencilerin derslerde zorlanmamaları ve okulun zamanla bu öğrenciler için sıradan hale gelmesi öğrencilerin düşük yaşam kalitelerinin nedeni olabilir. Okul yaşam kalitesini ölçen alt boyutlara bakıldığında, sadece okul yönetimine karşı tutumlar alt boyutunda üstün tanısı almış öğrencilerin puanı diğer öğrencilerinkinden anlamlı derecede daha düşüktür. Bu sonuç toplam puanda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağı olarak okul idarecilerine karşı tutumdaki farklılığı ortaya koymaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin akranlarına göre okul idarecileri ile nasıl bir ilişki içinde olduğu ve öğrencilerin tutumlarındaki bu farklılıkların kaynağı daha derinlemesine yapılacak araştırmalarla ortaya konulmalıdır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için eğitim ortamları hakkında tavsiyede bulunan bazı araştırmacılar (Dağlıoğlu ve Metin, 2004; Ford & Trotman, 2001; Sak, 2011; Şahin, 2012) tarafından da ifade edildiği gibi, uygun ortamlarda bu öğrencilerin sıkılmadan zevk alarak ve potansiyellerini kullanarak eğitim öğretimlerine devam etmeleri mümkün olmaktadır. Ayrıca, normal sınıflardaki eğitimlerine ek olarak özel eğitim imkânlarından yararlanan üstün zekâlı öğrencilerin, özel eğitim imkânlarından yararlanmayan üstün akranlarına göre okula karşı daha fazla olumlu tutum içinde oldukları rapor edilmiştir (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997). Bu araştırmadaki üstün tanısı almış öğrenciler BİLSEM tarafından sunulan özel eğitim imkânlarından yararlanma fırsatına sahip olsa da, öğrencilerin BİLSEM programlarına düzenli devam edip etmedikleri sorgulanması gereken bir durumdur. Bunun yanında, BİLSEM’lerdeki eğitimler sırasında öğrencilerin yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimlerin incelenmesi de bu öğrencilerin okula karşı tutumlarının anlaşılmasında yol gösterici olacaktır.

Arkadaşlık ilişkilerinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir fark bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler üstün tanısı almamış diğer akranları kadar arkadaşlarına bağlı, onlara güven duyan ve kendilerini arkadaşları ile özdeşleştirebilen, kendilerini arkadaşlarına açabilen ve arkadaşlarına karşı sadakat duygusu besleyen bireylerdir.

Üstün öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde en az üstün olmayan akranları kadar başarılı olması, Crothers ve Levinson (2004) tarafından ifade edilen kolay empati kurabilme ve duygulara karşı duyarlı olma becerileri ile açıklanabilir Mayseless (1993)’in rapor ettiği üstün zekâlı ergen öğrencilerin en az akranları kadar arkadaşlık ilişkilerinde iyi olduğu sonucu, bu araştırmada ergen öğrencilerden elde edilen sonuçlarla da desteklenmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ile ilgili literatürde farklı sonuçların olması, bu durumun başka aracı değişkenler tarafından kontrol ediliyor olma ihtimalini de ortaya koymaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde bulunduğu kişilerin kim oldukları (yaşlıları, yaşça daha büyükler veya küçükler gibi) arkadaş ilişkilerinin anlaşılmasında önemlidir. Columbus Grubu (1991)’nin belirttiği üzere, üstün zekâlı öğrenciler “eş

zamanlı olamayan gelişim" örüntüsünün sonucu olarak kendi yaşlıları yerine kendilerine bilişsel olarak denk olan (çoğu zaman yaşça büyük) kişilerle arkadaşlık kurma eğiliminde olabilirler. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda üstünlerin arkadaşlarının kimler oldukları daha yakından incelenebilir. Ayrıca, cinsiyet önemli bir aracı değişken olarak değerlendirilebilir. Sınıflardaki kız ve erkek öğrenci sayısı, hemcins ve karşı cinslerden oluşan arkadaş grupları veya klikleri, arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Yapılan regresyon analizinde, öğrencilerin okul yaşam kalitesini yordayabilecek üstün zekâlı ve yetenekli olup olmama, cinsiyet, sınıf, yaş ve ders dışı etkinliklere katılıp katılmama gibi değişkenlere bakılmıştır. Bu değişkenlerin hepsi birlikte okul yaşam kalitesindeki varyansın yüzde 21,7'sini açıklamaktadır. Bu demektir ki, okul yaşam kalitesindeki varyansın yüzde 78,3'ü başka faktörler tarafından açıklanabilmektedir. Buna rağmen, yüzde 21,7 yadsınacak bir oran olmayıp, özellikle üstün olup olmama, cinsiyet ve ders dışı etkinliklere katılma durumu okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisi dikkate değerdir.

Stepwise regresyon analizi sonuçlarına göre, sırasıyla cinsiyet, üstün tanısı almış olma, arkadaş ilişkileri, yaş ve ders dışı etkinliklere katılma bağımsız değişkenleri okul yaşam kalitesindeki varyansın yüzde 26,1'ini açıklama gücüne sahiptir. Cinsiyet değişkeni okul yaşam kalitesini açıklamada en büyük katkıyı sağlayan değişkendir. Kız öğrenciler erkeklere göre daha yüksek okul yaşam kalitesi puanına sahiptir. Öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları okul yaşam kaliteleri bakımından cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ergenlik döneminde erkekler kızlara göre daha fazla özerklik talebinde bulunan cinsiyet olduğundan (Santrock, 2008), okul bu özerklik taleplerinin önünde bir engel olarak algılanıyor olabilir. Tam aksine, kızlar nispeten daha uyumlu ve itaat eden özellikleriyle okul ortamında daha olumlu bir tutum içinde bulunuyor olabilirler. İkinci en büyük katkıyı sağlayan değişken üstün tanısı almış olma durumudur. Bu şaşırtıcı bir sonuç değildir. Çünkü yapılan *t*-testi sonuçları da üstün olup olmama durumunun okul yaşam kalitesini açıklamada önemli olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerini açıklayan üçüncü değişken olarak ders dışı etkinliklere katılıp katılmama durumları bulunmuştur. Aslında, öğrencilerin okul ortamında ders dışı etkinliklere katılması okulun çeşitli unsurlarıyla öğrenci tarafından benimsendiğinin veya öğrencinin kendini okula ait hissettiğinin göstergesi olabilir Aynı şekilde, ders dışı etkinliklere katılım, öğrencinin okul yaşam kalitesini artıran bir faktör olarak da değerlendirilebilir (bkz., Eder, 1996; Goodenow, 1993a, 1993b). Bu nedenle okul yaşam kalitesi ve ders dışı etkinliklere katılım birbirini karşılıklı olarak etkileyen durumlardır denebilir. Dördüncü sırada arkadaş ilişkileri değişkeni gelmektedir. Arkadaş ilişkileri aynı zamanda diğer öğrenciler ile ilişkiler adı altında okul yaşam kalitesinin de bir alt boyutudur. Dolayısıyla okul ortamında arkadaşlarla olan ilişkilerin okul yaşam kalitesini açıklamada etkili olması beklenen bir sonuçtur. Yaş değişkeni, Model 5'te regresyona dâhil olmuştur. İstatiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamıştır. Mayseless (1993) ergenlik döneminde en az akranları kadar başarılı arkadaşlık ilişkileri kurabilen üstün öğrencilerin, ergenlik sonrasına doğru bu özelliklerinde azalma

olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen yaş değişkeni bu değişim ile bağlantılı olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve okuldaki akran ilişkilerinin akranlarına göre ne düzeyde ve ne yönde farklılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Üstün potansiyelleri ve bununla birlikte özel gereksinimleri olan bu öğrenciler için gereksinimlerini karşılayacak ve potansiyellerini harekete geçirecek okul ortamlarının oluşturulması bir gerekliliktir. Uygun bir okul ortamı içinde barındırdığı tüm unsurlar ve dinamiklerle bu öğrencilerin olumlu ve verimli bir okul deneyimi yaşamasına olanak sağlayabilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken sadece bir ilde bulunan iki özel okuldaki üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrenciler ve onların tanı almamış akranları üzerinde gerçekleştirilmiş bir araştırma olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, okul yaşam kalitesi ve arkadaşlık ilişkileri kavramlarını ölçmek için kullanılacak pek çok ölçme aracı olduğundan bu araştırmada kullanılan araçların ölçtüğü boyutlar ve alt boyutlar araştırma sonuçları üzerinde yorum yaparken dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. D. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-7). Montreal: Center of Excellence for Early Childhood Development.
- Brown, B. B., & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the "brain-nerd" connection. *Education Digest*, 55(7), 55-60.
- Buescher, T. M. (Ed.). (1987). *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators, and parents*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273-284). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Crothers, L., & Levinson, M. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82, 496-503.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi (Çev. İ. Ersevrim). İstanbul: Özgür Yayınları. (orijinal basım yılı: 1957)
- Dağlıoğlu, E., & Metin, N. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenlerin rolü. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.) içinde, *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı*, (ss. 170-179). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning and instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Eder, F. (1989). Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdiskontinuierter Schüler [The school and classroom climate as perceived by highly gifted students]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 109-122.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen [School and classroom climate. Forms, determinants and consequences of climate in high schools]*. Innsbruck, Austria: Studienverlag.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. doi: 10.1177/001698628502900302
- Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19, 132-136.
- Goetz, T., Preckel, E., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. doi:10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 33(1-2), 67-75.
- Kanevsky, L., & Keighly, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26, 20-28.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Köknel, Ö. (2005). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-443.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Marland Jr, 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, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2:G36)
- Mayseless, O. (1993). Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescent*, 22, 135-46.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001, April). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

- Mok, M., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86.
- Mok, M., & Flynn, M. (1998). Effect of Catholic school culture on students' achievement in the Higher School Certificate Examination: A multilevel path analysis. *Educational Psychology*, 18(4), 409-432.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300
- Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychological adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 236-244.
- Öztürk, M. O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plucker, J. A., & McIntire, J. (1996). Academic survivability in high-potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7-14.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F, McCoach, D. B., & Subotnik, R. E (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268-269.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472. doi: 10.1348/000709909X480716.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented*. Storrs, CT: University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series.
- Renzulli, J. S. (1980). *What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented* (Brief No. 6). Los Angeles: N-S LTI/GT.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic performance. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 61-69). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education. Research and practice: Vol. 4. Emerging programs* (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rogers, K. (2002). Grouping the gifted and talented. *Roeper Review*, 24(4), 103-107.
- Roznowski, M., Reith, J., & Hong, S. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance and behaviour. *Intelligence*, 28, 87-113. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00032-X

- Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Santrock, J. W. (2008). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeği'nin güvenirlik ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Schroeder-Davis, S. J. (1999). Brains, brawn, or beauty: Adolescent attitudes toward three superlatives. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 134-147.
- Shapiro, E. L. (2004). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (8. Baskı). (Çev. Ü. Kartal) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Sinclair, B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 30-32.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Tabachnick, B., & Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The quality of school life scale*. Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı* (24. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.