

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Ebru İLİMAN GÜLLÜHALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ

Konya-2019




T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	EBRU İLİMAN GÜLLÜHALI
	Numarası	158306011019
	Ana Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


21/06/2019
EBRU İLİMAN GÜLLÜHALI



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	EBRU İLİMAN GÜLLÜHALI
	Numarası	158306011019
	Ana Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı	Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 10/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT	

ÖNSÖZ

Bu çalışma üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri ve etkileri belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın İngilizce öğretiminde duyuşsal etmenlere gereken önemin verilmesi konusunda programlara ve mevcut uygulamalara ışık tutması beklenmektedir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman desteğini hissettiğim, ilgisini ve hoşgörüsünü esirgemeyerek her daim beni motive eden, çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren tez danışmanım, sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hem bölüm başkanımız olan, hem de tez savunma jürimde yer alan, yüksek lisans hayatımda yeri çok özel olan, bu süreçte bana inanan, güvenen, değerli görüş ve önerileri ile katkılarını sunan sayın hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan sayın hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Verilerimi toplarken yardımlarını esirgemeyen Manisa il ve ilçelerindeki BİLSEM yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine çok teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca beni destekleyen, üzerimdeki emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, varlıklarıyla bana her zaman huzur ve mutluluk veren canım anneme, babama ve ablama çok teşekkür ediyorum.

Çocukluğumdan bu yana sevgisini ve desteğini her daim yanımda hissettiğim yol arkadaşım Mehmet GÜLLÜHALI'ya ve farkında olmasa da bu zorlu süreçte varlığıyla güç veren canım oğlum Ege Tuna'ya minnettarım.

Ebru İLİMAN GÜLLÜHALI

ÖZET

Bu çalışma üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce'ye yönelik duyuşsal özelliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Manisa ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâ düzeyine sahip 200 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Veri toplama araçlarının biri (MSLQ) Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğidir. GÖSÖ 2 bölümden oluşmaktadır, bölümlerden biri 31 maddeden oluşan motivasyon ölçeği, diğer bölüm ise 50 maddeden oluşan öğrenme stratejileri ölçeğidir. Ölçek, 7'li likert tipi bir ölçektir. Çalışmamızda 31 sorudan oluşan güdülenme ölçeği kullanılmıştır. Diğer veri toplama aracı ise bireylerin algılayıcı ve üretici dil becerilerini ölçmek için ve İngilizce düzeylerini belirlemek için Oxford tarafından geliştirilen Oxford Placement Testidir. Test 60 İngilizce sorusundan; 50 tane gramer ve kelime sorusu, 10 tane okuma parçasıyla ilgili anlama sorusu ve yazma bölümünden oluşmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri, sınıf düzeyi ve BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık göstermektedir.
2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları, sınıf düzeyi ve BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık göstermektedir.
3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri, içsel hedef yönelimleri, öğrenme kontrolü inançları ve öz yeterlik algıları, sınıf düzeyi ve BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri, içsel hedef yönelimleri, öz yeterlik algıları ve sınav kaygıları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ve öğrenme kontrolü inançları cinsiyet açısından farklılık göstermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ve öğrenme kontrolü inançları daha yüksektir.
7. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
8. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
9. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi ve öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
10. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
11. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
12. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
13. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri ve öğrenme kontrolü inancı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
14. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anahtar Sözcükler: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler, İngilizce Dersi, MSLQ Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Motivasyonel inançlar.



EXAMINATION OF AFFECTIVE FEATURES OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS TOWARDS ENGLISH COURSE

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the affective characteristics of gifted and talented students towards English. This study, which was designed within the framework of quantitative research approach, was conducted by using relational survey model. The research was carried out with 200 secondary school students who had the superior intelligence level continuing to Science and Art Centers in Manisa province in the 2017-2018 academic year. One of the data collection tools is the (MSLQ) Motivation and Learning Strategies Scale. This scale consists of 2 sections, one of the sections is motivation scale consisting of 31 items and the other section is learning strategies scale consisting of 50 items. The scale is a seven-point likert type scale. The motivation scale consisting of 31-items was used in our study. The other data collection tools is the Oxford Placement Test developed by Oxford to measure the receptive and productive language skills of the individuals and to determine their levels of English. The Oxford Placement Test consists of 60 English questions: 50 grammar and vocabulary questions, 10 reading comprehension questions and writing section. According to the findings obtained from the study, the following results were reached:

1. English grammar and vocabulary levels, reading levels, writing levels and total English levels of gifted and talented students differ in terms of grade and the entrance area of BİLSEM.

2. Extrinsic goal orientations and test anxieties of gifted and talented students differ in terms of grade and the entrance area of BİLSEM.

3. Task values, intrinsic goal orientations, learning control beliefs and self-efficacy perceptions of gifted and talented students do not differ significantly in terms of grade and the entrance area to BİLSEM.

4. English grammar and vocabulary levels, reading levels, writing levels and total English levels of gifted and talented students do not differ significantly in terms of gender.

5. Extrinsic goal orientations, intrinsic goal orientations, self-efficacy perceptions and test anxieties of the gifted and talented students do not differ significantly in terms of gender.

6. Gifted and talented students' task values and learning control beliefs for the English course differ in terms of gender. Gifted and talented female students' task values and learning control beliefs for the English course are higher.

7. There is a negative and weak relationship between gifted and talented students' English grammar and vocabulary levels, reading levels, writing levels, total English levels, and extrinsic goal orientations and test anxieties for the English course.

8. There is a positive and very weak relationship between gifted and talented students' English grammar and vocabulary levels, their total English levels, and their self-efficacy perceptions for the English course.

9. There is no significant relationship between gifted and talented students' English grammar and vocabulary, task values, internal goal orientations and learning control beliefs for the English course.

10. There is no significant relationship between the level of English reading of gifted and talented students and their task values, intrinsic goal orientations, learning control beliefs and self-efficacy perceptions for the English course.

11. There is a positive and weak relationship between the writing levels and total English levels of gifted and talented students and their self-efficacy perceptions for the English course.

12. There is a positive and very weak relationship between the writing levels of gifted and talented students and their intrinsic goal orientations for the English course.

13. There is no significant relationship between the level of English writing of gifted and talented students and the task values, and the learning control beliefs for the English course.

14. There is no significant relationship between the total English level of gifted and talented students and their task values, intrinsic goal orientations and learning control beliefs for the English course.

Key Words: Gifted and Talented Students, English Course, MSLQ
Motivation and Learning Strategies Scale, Motivational beliefs.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
TEZ KABUL FORMU	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xii
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	11
2. İLGİLİ LİTERATÜR	11
2.1 Zekâ ve Yetenek.....	11
2.2 Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Bireyler	14
3. Üstün Zekâlı Bireylerin Özellikleri	14
3.1 Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri.....	15
3.2 Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Özellikleri.....	17
3.3 Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	19
3.4 Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri	20
3.5 Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri.....	21
4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Eğitim ve Öğretim Modelleri	23
4.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Eğitim Modelleri.....	23
4.1.1. Ayrı Eğitim Modeli.....	23
4.1.2. Birlikte Eğitim Modeli.....	24
4.1.3. Destek Eğitim Modeli	25
4.1.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler için Eğitim Programının Farklılaştırılması	25

4.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Öğretim Modelleri.....	28
4.2.1. Bloom'un Eğitim Amaçlı Taksonomisi.....	29
4.2.2. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli.....	29
4.2.3. Maker'ın Müfredat Farklılaştırma Modeli.....	29
4.2.4. Paralel Müfredat Modeli.....	30
4.2.5. Williams'ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli.....	30
4.2.6. Entegre Müfredat Modeli.....	31
4.2.7. Özerk/Otonom Öğrenen Modeli.....	31
5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Duyuşsal Özellikler.....	31
5.1. Yalnızlık.....	32
5.2. Mükemmeliyetçilik.....	32
5.3. Stres.....	32
5.4. Duyarlılık.....	33
5.5. Benlik Algısı.....	33
5.6. Motivasyon.....	34
6. Beklenti – Değer Kuramı.....	34
7. Motivasyonel İnançlar.....	36
7.1. İçsel Hedef Yönelimi.....	37
7.2. Dışsal Hedef Yönelimi.....	38
7.3. Görev Değeri.....	38
7.4. Özyeterlik Algısı.....	39
7.5. Öğrenme Kontrolü İnançları.....	40
7.6. Sınav Kaygısı.....	40
8. İngilizce Öğretimine Genel Bir Bakış.....	41
9. Yabancı Dil Olarak İngilizce Dil ve Yapısı.....	43
9.1. Dinleme Becerisi.....	44
9.2. Konuşma Becerisi.....	45
9.3. Okuma Becerisi.....	45
9.4. Yazma Becerisi.....	46
10. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylere Dil Öğretimi.....	47
11. Yabancı Dil/İngilizce Öğretiminde Duyuşsal Özelliklerin Etkisi.....	48
12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
BÖLÜM III.....	75
13. YÖNTEM.....	75
13.1 Araştırmanın Modeli.....	75

13.2 Evren ve Örneklem	75
13.3 Veri Toplama Araçları	76
13.3.1 Demografik Bilgi Formu.....	76
13.3.2 MSLQ Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği.....	76
13.3.3 Oxford Placement Testi	77
13.4 Verilerin Toplanması	78
13.5 Verilerin Analizi.....	78
BÖLÜM IV.....	83
14. BULGULAR.....	83
BÖLÜM V	112
15. TARTIşMA	112
15.1 İstatistiksel Analizlere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	112
15.2 Korelasyon Analizlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	121
16. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	124
16.1. Sonuçlar	124
16.2. neriler	126
KAYNAKÇA.....	129
ZGEMİş	150

KISALTMALAR

Milli Eğitim Bakanlığı: MEB

Bilim ve Sanat Merkezi: BİLSEM

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğini: GÖSÖ

Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ

Dışsal Hedef Yönelimi: DHY

Görev Değeri: GD

İçsel Hedef Yönelimi: İHY

Öğrenme Kontrolü İnancı: ÖKİ

Öz Yeterlik Algısı: ÖYA

Sınav Kaygısı: SK

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo-1: Düzeye Göre İngilizce Sonuçlarının Değerlendirilmesi	78
Tablo-2: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce ve İngilizce'ye Karşı Duyuşsal Özelliklerinin Skewness ve Kurtosis Değerleri.....	80
Tablo-3: Varyansların Eşit Olması Durumunda Seçilebilecek Post-Hoc Test İstatistikleri	81
Tablo-4: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dilbilgisi ve Kelime Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması.....	83
Tablo-5: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Okuma Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması.....	85
Tablo-6: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Yazma Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması.....	86
Tablo-7: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Toplam İngilizce Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması.....	87
Tablo-8: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Dışsal Hedef Yönelimlerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması	88
Tablo-9: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Görev Değerlerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması	89
Tablo-10: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İçsel Hedef Yönelimlerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması	90
Tablo-11: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Kontrolü İnançlarının Sınıfları Açısından Karşılaştırılması.....	91
Tablo-12: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Sınıfları Açısından Karşılaştırılması	92
Tablo-13: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygılarının Sınıfları Açısından Karşılaştırılması	92
Tablo-14: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Düzeylerinin Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması.....	93
Tablo-15: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerinin Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması	96

Tablo-16: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dilbilgisi ve Kelime Düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından karşılaştırılması	99
Tablo-17: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Okuma Düzeylerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	100
Tablo-18: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Yazma Düzeylerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	101
Tablo-19: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Toplam İngilizce Düzeylerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	102
Tablo-20: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Dışsal Hedef Yönelimlerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması.....	103
Tablo-21: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Görev Değerlerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	104
Tablo-22: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İçsel Hedef Yönelimlerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması.....	105
Tablo-23: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Kontrolü İnançlarının BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	106
Tablo-24: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	107
Tablo-25: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygılarının BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması	108
Tablo-26: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Düzeyleri ile İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması	110

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Dil, sesler, kelimeler ve dilbilgisi içeren bir iletişim sistemi veya belirli bir ülkede veya iş türündeki insanlar tarafından kullanılan iletişim sistemini ifade etmektedir (Cambridge Dictionary, 2015). İlk öğrendiğimiz dile anadil veya birinci dil, ondan sonra öğrendiğimiz dillere ise yabancı dil denmektedir. Anadil bilinç altı işlemlerle edinilmektedir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilmektedir; fakat yabancı bir dili edinirken de, tıpkı anadil edinirkenki gibi yöntemler denenmektedir ve yeni arayışlar sürmektedir. İki veya çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse için anadilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denmektedir. İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili toplumsal ve ruhsal bir zorunlulukken, yabancı dil öğrenimi ise, kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak algılanmaktadır (Demircan, 2002).

Kültürel ve mesleki gerekliliğe ek olarak, küreselleşme ile uluslararası ilişkilerin artması ve buna bağlı olarak iletişimde meydana gelen büyük gelişmeler bireylerin en az bir yabancı dil bilmesini gerekli kılmaktadır. Son yıllarda, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin önemi artmakta ve İngilizce uluslararası bir dil olma yolunda ilerlemektedir. Dil bilimde ortak dil (Lingua Franca), farklı etno-dil kökenli insanlar arasındaki iletişim için kullanılan bir köprü dilidir. Tüm ortak diller, birbiriyle hiç bağlantılı olmayacak farklı kültürleri, uygarlıkları ve dinleri birbirine bağlayan dil köprüsü olarak kullanılmaktadır. Bu ortak dil kavramının en modern örneği, tüm dünyada kullanılan ve hiç tartışmasız birinci yabancı dil olan İngilizce dilidir. Bu sebeplerle ülkemiz de yabancı dil öğretimine önem vermekte ve İngilizce öğretimi konusunda ciddi uğraşlar verilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi ve yabancı dil eğitim programlarının işlevsel ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi, yabancı dil öğretim teknolojisinin gelişmesine de olumlu yönde katkı sağlayacaktır ve böylelikle daha verimli bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirilecektir (Yaşar, 1990).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretim programlarını ve İngilizce Öğretim Programını hazırlarken öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirmeyi hedeflemektedir, bilişsel ve psikomotor becerilerin yanı sıra duyuşsal özelliklerin kazandırılması üzerinde de durmaktadır. Günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmasını gerektirmektedir ve bu durum öğrenmenin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutunu da ön plana çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalar da duyuşsal özelliklerin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Duyuşsal alan, insan davranışlarına yön veren ve onları şekillendiren tutum, inanç, değer ve yönelimleri kapsamaktadır (Selvi, 1999; Balaban-Salı, 2006). Tuan, Chin and Sheh (2005)'e göre duyuşsal faktörler ilgi, tutum, motivasyon, değer, inanç, öz yeterlik, kaygı, korku, endişe gibi birçok boyuttan oluşmaktadır. Pek çok çalışmada vurgulandığı gibi güdülenme ve öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde olmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Renzulli'ye (2016) göre üstün yeteneklilik; üç farklı karakteristik insan davranışının birbiriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler; ortalama üstü yetenek, göreve adanmışlık yani motivasyon ve yaratıcılıktır. Üstün zekâ ve yetenek sadece zekâ alanını değil, sanat ve yaratıcılık gibi alanları da kapsamaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler; daha hızlı öğrenebilme, daha uzun süre akılda tutabilme, olgular arasındaki ilişkileri daha önce anlayabilme ve sezgi gibi birçok zihinsel yetenek bakımından akranlarına göre üstün zihin kapasitesine sahip çocuklardır.

Bireyi belli bir yönde davranışta bulunmak üzere harekete geçiren, davranışı sürdürmesini sağlayan içsel veya dışsal güçler ve bunların işleyiş mekanizmasına motivasyon denir (Abubakari, 2016). Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (Keenan, 1996:5) (Aktaran: Akbaba, 2006). Brophy (1998)'e göre, motivasyon; amaç yönelimli davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamada kullanılan kuramsal bir kavramdır. Vollmeyer and Rheinberg (2000)'e göre, motivasyon insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların kararlılığını ve enerjisini belirleyen, davranışları yönlendirip onların devamını sağlayan duyuşsal bir faktördür. Motivasyon; öğrenme etkinliklerinin devamlılığını ve sıklığını, uygulanan

öğrenme etkinliklerinin biçimini ve öğrencinin öğrenme süreci boyunca bulunduğu işlevsel durumunu etkilemektedir.

Bütün öğrenciler için söylemek doğru olmasa da bazı öğrenciler yetenekli olduklarını fark ettiklerinde kendilerine olan güvenleri yani özgüvenleri artmaya başlamaktadır. Bazı üstün zekâlı öğrenciler; yapamam, edemem, bazıları ise; bunu ancak ben becerebilirim düşüncesi içinde olabilmektedir. Bu öğrencilerin çoğu gerçek potansiyellerini hiçbir zaman fark etmemişlerdir. Bu nedenle potansiyellerinin değerini de küçümserler (Sak, 2016). Beklenti-değer kuramlarına göre, bireyler yerine getirmeye değer buldukları görevleri üstlenmeye karar verirler. Bu kararları etkileyen iki temel koşul vardır. Öncelikle, bireyler sürecin sonunda başarıya ulaşmayı bekledikleri görevleri yerine getirir. İkinci olarak ise, bireyler görevlerle elde edecekleri başarıya değer verdikleri takdirde çaba gösterir. Bu nedenle, bireylerin motivasyon düzeyi ile görevlere yönelik başarı beklentileri ve değer atıfları arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur.

Dörnyei'ye (2001) göre bireylerden başarıya ulaşmayı beklemedikleri ve sonuçlarını değerli bulmadıkları görevler için çaba göstermeleri beklenmemelidir. Sak'a (2016) göre bireyden toplumun, ailenin ve bireyin kendisinin beklentisi farklıdır. Eğer bu farklılık olumlu yönde ise bireye zarar vermektense ziyade yarar oluşturmaktadır. Fakat beklentiler arasında uçurumlar varsa bireyi olumsuz yönde etkileyecek, gelişimine zarar verecektir. Bu yüzden kendilerini fark etmelerini sağlamak onların sosyal duygusal yönden gelişimlerini olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenenlere, öğrenme süreçlerini başarıyla tamamlamaları için yapmaya değer buldukları görevler verilmelidir. Yabancı dil öğrenenler, bu görevlerden kendi ilgi alanlarıyla, ihtiyaçlarıyla ve amaçlarıyla uyuşanlara değer verebilecektir (Abubakari, 2016).

1.1. Problem Durumu

Renzulli'nin üçlü halka kuramına göre birey akademik olarak başarılı olmasa bile belli bir alanda yeterli motivasyon, yetenek ve yaratıcılığa sahip olduğunda üstün zekâlı/yetenekli olarak sınıflandırılabilir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Bireylerin öğrenme düzeylerinde motivasyonel faktörlerin etkisi büyüktür (Pintrich, 1999). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme yetenekleri

açısından genel zihinsel yetenekleri etkili olmakla birlikte içsel ve dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrol inancı, özyeterlik algısı ve sınav kaygısı gibi duyuşsal özelliklerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerinde ne şekilde farklılığa sebep olduğu bilinmemektedir. Öğrencilerin bu tür motivasyonel özelliklerinin İngilizce öğretiminde etkin şekilde devreye sokulabilmesi için hangi özelliklerin İngilizce öğrenmede farklılığa sebep olduğunun ortaya konulması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler İngilizce öğrenirken duyuşsal özelliklerin ne tür farklılıklar oluşturduğuna dair araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin farklılık gösterip göstermediği, fark varsa ne şekilde farklılaştığı cevaplanmak istenmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerini etkilediği düşünülen duyuşsal özelliklerin, belirli değişkenler açısından ne şekilde farklılığa sebep olduğu belirlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bunların farkına varılması üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantılarında farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerini etkileyen duyuşsal özelliklerin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri oluşturulmuştur:

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

A. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri nasıldır?

A1.1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

A1.2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- A1.3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A1.4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A2.1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A2.2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A2.3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A2.4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A3.1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A3.2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A3.3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- A3.4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri nasıldır?
- B1.1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B1.2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- B1.3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B1.4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B1.5. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B1.6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B2.1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B2.2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B2.3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B2.4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B2.5. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B2.6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B3.1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B3.2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- B3.3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

B3.4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

B3.5. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

B3.6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları BİLSEM'e giriş alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Renzulli'ye (2016) göre topluma katkı sağlamış, yaratıcılık bakımından üretken kişilerin özellikleri çerçevesinde “Üstün Yetenekli” kişiler, üç farklı karakteristik insan davranışının birbiriyle etkileşimi sonucunda bu üstün nitelikleri göstermektedir. Bu özellikler; ortalama üstü yetenek, göreve adanmışlık yani motivasyon ve yaratıcılıktır. Üstün nitelikli kişiler, bu üç özelliği barındıran veya bu üç özelliğe sahip olabilecek ve bu özellikleri potansiyel olarak faydalı bir alana uygulayabilecek kişilerdir. Pintrich'e (1991) göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin derse bağlı olarak strateji kullanımları veya motivasyonları farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen duyuşsal etkenler önem kazanmaktadır. Duyuşsal alana ilişkin kavramların - terimlerin tanımlanması ve bunların ortaya konması noktasında detaylı, net bir açıklamanın bulunmaması sebebiyle duyuşsal alanın zor bir alan olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle alanda çok fazla detaylı ve ciddi çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca karmaşık ve çok dallı bir alan olarak görülen insanın duyuşsal yapısına ilişkin araştırma yapmanın zor olduğu kabul edilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu sebeple üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce'ye yönelik duyuşsal özelliklerinin öğrencilerde ne şekilde farklılığa sebep olduğunun bilinmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerini etkilediği düşünülen duyuşsal özelliklerin; içsel

hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz yeterlikleri ve sınav kaygısının öğrencilerde ne şekilde farklılığa sebep olduğunun bilinmesinin İngilizce öğretiminde önemli olacağı düşüncesinden hareketle yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmayla üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizceye yönelik duyuşsal özellikleri ortaya konulmak istenmiştir. Literatürde bu konuda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Elde edilen bulguların literatürdeki boşluğu doldurarak hem araştırmacılara hem de eğitimcilere yardımcı olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin araştırma kapsamında veri toplama araçlarına samimiyetle/içtenlikle ve kimsenin etkisi altında kalmadan cevap verecekleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Manisa ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâ düzeyine sahip 5. - 6. - 7. - 8. sınıf ortaokul öğrencileri ile,
- 2) Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin zekâ ve yetenek düzeylerinin belirlenmesi BİLSEM'in uygulamaları ile,
- 3) MSLQ Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Oxford Placement Testi ve bu testlerin ölçtüğü düşünülen nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zekâ: Bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016).

Yetenek: Herhangi bir ya da daha fazla alanda yaşlılarından daha ileri becerilere sahip olma, doğuştan getirilen genetik özellik olup çevresel etkenlerle

geliştirilebilen bir bileşim, bir şeyi anlama ve yapabilme kapasitesidir (MEGEP, 2009).

Üstün Zekâlı Birey: Zekâ bölümü, çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlara ve kendi yaşitlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara üstün zekâlı denmektedir (MEB, 2016).

Özel yetenekli Birey: Zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşitlarından belirgin ölçüde üstün olanlara verilen addır (MEGEP, 2009).

Üstün veya Özel Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir (MEB, 2012).

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Birey: Daha hızlı öğrenebilme, daha uzun süre akılda tutabilme, olgular arasındaki ilişkileri daha önce anlayabilme ve sezgi gibi birçok zihinsel yetenek bakımından akranlarına göre üstün zihin kapasitesine sahip çocuklardır.

Duyuşsal Özellik: İlgiler, değerler, tutumlar ve alışkanlıklar gibi nitelikleri kapsamaktadır.

Motivasyon: Bireyi belli bir yönde davranışta bulunmak üzere harekete geçiren, davranışı sürdürmesini sağlayan içsel veya dışsal güçler ve bunların işleyiş mekanizmasıdır (Abubakari, 2016).

Motivasyonel İnançlar: Üç genel yapıyı ileri süren, genel sosyo-bilişsel motivasyon modeline dayanmaktadır. Bu üç genel yapı 1) beklenti, 2) değer ve 3) duygudur. Beklenti ögesi öğrencilerin bir görevi başarabileceklerine ilişkin inançlarından oluşmaktadır. Beklenti ile ilişkili alt ölçekler i) öz yeterlik algısı ve ii) öğrenmede kontrol inancıdır. Değer ögesi ise öğrencilerin bir görevi niçin uyguladıklarına odaklanmaktadır. Değer ögesinde i) içsel hedef yönelimi, ii) dışsal hedef yönelimi ve iii) görev değeri olmak üzere üç alt yapı bulunmaktadır. Üçüncü genel yapı olan duygu ögesi ise sınav kaygısıdır (Pintrich vd., 1993).

Güdülenme: Belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1990).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968).

Özyeterlik: Bireyde var olan bir işi başarabileceğine dair inancı ifade etmektedir (Leana-Taşcılar, 2014).

Kaygı: Günlük yaşamda insanı bazen dürtükleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eden, bazen de bir tehdit altındayken hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilmektedir. (Deringöl, 2018).

Beklenti ve Değer: Bireyin belirli bir bağlam çerçevesindeki görev ile ilgili performans ortaya koyma beklentileri ile bu göreve yüklediği değerlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 1999).

Beklenti - Değer Teorisi: Beklenti ve güdülenmeyi bir araya getiren, çalışanın işe dair güdülenmesini, ilgili işte devam etmesini, işteki performansını, kişinin işe dair beklentileri ve işe verdiği değer ile açıklanabildiğini ortaya koyan teoridir (Wigfield and Eccles, 2000).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Zekâ ve Yetenek

Zekânın farklı tanımları bulunmaktadır, ancak zekâyâ ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşmektedir. Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). Zekânın ne olduğuna ilişkin yürütülen çalışmaların sonucunda yapılan zekâ tanımları iki temel grupta toplanabilir: Zekâyı genel bir yapı olarak kavramlaştırmak ve zekâyı çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmak (Sucuoğlu, 2013). Gardner zekâyı; bir ya da birden fazla kültür için değerli olan bir ürünü ortaya koyma ya da problem çözme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'nin (AAIDD) 2002 yılında yaptığı tanıma göre zekâ; akıl yürütmeyi, planlama yapmayı, problem çözmeyi, soyut düşünmeyi, karmaşık düşünceleri anlamayı, hızlı öğrenmeyi kapsayan genel bir zihinsel yetenektir (Aktaran: Sucuoğlu, 2013).

Zekâ tanımlarının farklılık gösterdiği gibi araştırmacılar da belli bir tanımda uzlaşamayıp, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanımı konusunda ortak bir tanıma varamamaktadır. Ortak bir tanımın oluşturulamamasındaki neden, araştırmacıların üstünlük alanlarına ve yeteneklerine bakış açılarından dolayı farklılık gösterebileceği gibi, kültürlerin de farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir (Sousa, 2003). Literatürde “gifted” ve “talented” terimlerinin “üstün yetenekli” ve “üstün zekâlı” bireyleri belirtmede kullanıldığı görülmektedir. Üstün yetenekli terimi içinde yer kavramlara anlam bilim çerçevesinde bakıldığında; yetenek (ability), somut eylem gücü; yetiklik – istidat (aptitude), belirli bir eğitimle yeteneğe dönüşebilen kalıtsal hazır oluş; marifet (talent) ise özel yeteneğin sivrilmesi anlamını taşımaktadır (Burak, 1995). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin birçoğunda akranlarına göre üst düzey performans gösterme ya da gizil güce sahip olma,

yaratıcılık yani güçlü olma ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyeceğine üstün zekâlı denilmektedir (Ataman, 2009).

Renzulli (2005) üstün zekâ kavramının, insan zekâsının üç temel ögesi arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar:

- a. Ortalamanın üstünde genel anlumsal gelişim,
- b. Üstün yaratıcılık düzeyi, sorunların çözümüne ırsak düşünerek yaklaşma,
- c. Yüksek görev anlayışı, kendini ele aldığı konuya tamamlamaya adanma, güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçları görebilme yeteneği.

Amerikan Eğitim Komisyonu 1972 Marland Raporuna göre üstün zekâlı ve yetenekli birey; sıra dışı üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen birey olarak tanımlanmaktadır. Bu çocukların kendilerine ve topluma katkı sağlayabilmeleri, kendi potansiyellerini anlayıp ortaya çıkarabilmeleri için normal okullarda verilen eğitimin çok ötesinde farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler aşağıdaki yeteneklerin/özelliklerin bir veya birkaçına sahiptirler;

1. Genel zihinsel yetenek,
2. Özel akademik yetenek,
3. Yaratıcı veya üretken düşünme yeteneği,
4. Liderlik yeteneği,
5. Görsel ve performansa dayalı sanat yeteneği,
6. Psikomotor yetenek (NAGC, 1990).

Sak'a (2016) göre üstün zekâ tanımlarına tarihin penceresinden bakıldığında; üstün zekâ kavramını belirli sınırlar içerisine koyan ve onu çoğunlukla rakamlarla betimleyen muhafazakâr tanımlardan, belirli sınırlar olsa da üstün zekâ kavramına daha geniş bir pencereden bakan ve üstün zekânın rakamlarla belirlenmesinin çok zor olduğuna inanılan daha liberal tanımlara doğru bir değişim olduğu görülmektedir. Muhafazakâr yaklaşıma göre zekâ testlerinde 130 IQ puanı gibi eşik puanını geçen kişiler üstün zekâlı olarak kabul edilmektedir. Liberal yaklaşıma göre üstün zekâ; herhangi bir performans alanında gösterilen yüksek potansiyel ya da üst düzey

kapasite olarak nitelendirilmektedir. Kapasitenin yüksekliği konusunda belirlenen veya ileri sürülen sayısal bir düzey yoktur.

Zekâyı çok boyutlu kavramsallaştıranların başında şüphesiz ki Gardner ve Çoklu Zekâ Kuramı gelmektedir. Gardner, bu kuramıyla her insanın tüm zekâ alanlarına farklı düzeyde sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Gardner'a göre bireyin sekiz tür zekâsı vardır. Bunlar:

Sözel/Dil Zekâ: Dil becerileri, yazılı ve sözlü anlatım, kelimeleri etkili bir şekilde kullanma ve yorumlama yeteneği, öykü, şiir yazma ve diğer edebiyat becerileri sözel zekâyâ bağlı yeteneklerdir.

Mantık/Matematik Zekâsı: Zekâ testlerinin ölçmekte olduğu yetenek alanı olan, Matematik ve fen alanını kapsayan, çoğunlukla analitik ve bilimsel düşünme diye adlandırılan yetenekleri içermektedir. Mantıksal zekâ toplumda oldukça fazla değer görmektedir. Bu çeşit zekâyâ sahip olan öğrenciler okullara giriş sınavlarında üstün başarı göstermektedir.

Müziksel/Ritim Zekâ: Dil de olduğu gibi müzik de bireyin kendini ifade araçlarından biridir ve Gardner müziğin kendisine has bir zekâsı olduğunu savunmaktadır. Müzik zekâsı üstün olan kişiler, bir şarkının ritmini kolayca yakalayabilmektedir.

Görsel/ Uzamsal Zekâ: Uzamsal dünyanın zihinsel modellerini biçimlendirme yeteneğidir. Bunu yaparken birey, modeli yönetir ve yönlendirir. Üç boyutlu düşünme bu zekânın en belirgin özelliğidir. Denizci, mühendis, cerrah, heykeltıraş ve ressam olmak için bu tür zekâyâ sahip olmak gerekmektedir.

Bedensel/Kinestetik Zekâ: Bedeni son derece duyarlı ve etkili biçimde kullanma yeteneğidir. Yüksek bedensel zekâyâ sahip insanlar, tiyatro, bale, spor ve dans da başarılıdırlar, zihin ve beden bağlantısını iyi biçimde kurmaktadır.

Kişiler Arası/Toplumsal Zekâ: Başkalarını anlama olarak ifade edilmektedir. Diğer kişilerin nasıl çalıştıklarını, onları nelerin güdülediğini ve onlarla birlikte nasıl çalışılacağını anlama yeteneğidir. Satış elemanlarının, politikacıların, öğretmenlerin ve din görevlerinin bu tür zekâları vardır ya da sahip olmaları gerekmektedir.

Kişisel Zekâ/ Benlik Bilgisi: Kişinin kendi kendisini, duygularını anlamasını sağlayan iç görüdür ve bu iç görünün rehberliğiyle birey kendi davranışlarını

yönlendirmekte ve biçimlendirmektedir. Birey ayrıca bu bilgiyi kullanarak sahip olduğu diğer zekâ türlerine ait bilgilere de sahip olmaktadır.

Doğa Zekâsı: Gardner'ın en son tanımladığı zekâ alanıdır. Bireyin doğada olup bitenleri anlaması, doğa olaylarından hoşlanması, kendini doğada evindeymiş gibi hissetmesi, farklı türleri tanımlaması ve bu alanlara ilgi göstermesi biçiminde ortaya çıkmaktadır (Aktaran: Ataman, 2014).

2.2 Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Bireyler

T.C Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1991 yılında düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi'nde üstün yetenekliler; genel ve/veya özel yetenekliler açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren, konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir şeklinde tanımlanmıştır. Baykoç'a (2014) göre, üstün ve özel yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen, fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşıtlarından ileri düzeyde olma durumudur.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2012) göre, üstün veya özel yetenek şu şekilde tanımlanmıştır: "Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda akranlarına göre üst seviyede performans gösterme durumudur" (MEB, 2012).

3. Üstün Zekâlı Bireylerin Özellikleri

Terman (1924) üstün veya özel yetenekli çocukların gelişim boyutlarına göre özelliklerini ana hatlarıyla aşağıda gibi sıralamıştır:

Bedensel Özellikleri: Bedensel olarak akranlarına göre daha iri ve sağlıklıdır. Doğum boyları ve kiloları ortalamanın üzerindedir. Yürüme, konuşma ve diğer devinim becerileri akranlarına göre daha erken öğrenirler. Duyu organı bozukluklarına daha az rastlanmaktadır. Hastalıklara karşı dirençlidirler. Ortalama ömürleri daha uzundur.

Yaratıcılık Özellikleri: Sorulara ve sorunlara karşı çok sayıda çözüm ve düşünce üretirler. Sıradışı, özgün görüşleri ve tepkileri vardır. Görüşlerini sakınmadan açıkça söylerler. Bazen görüşleri kökten değişiklikleri gerektirse de, görüşlerini sonuna kadar savunurlar ve asla vazgeçmezler. Maceraperesttirler. Mizah anlayışları keskindir ve ince esprileri kolaylıkla fark ederler. Güzellik ve estetik duyguları gelişmiştir.

Öğrenme Özellikleri: Birçok konuda derin ve yoğun bilgi birikimine sahiptirler. Sunulan bilgileri kolaylıkla özümserler ve daha sonra kolaylıkla anımsarlar. Karmaşık materyalleri, anlamlı parçalara ayırarak anlamaya çalışırlar. Gözlem konusunda oldukça dikkatlidirler. Sözcükleri anlama ve anlamlarını bilerek yerinde kullanma hususunda yaşlarının üstünde performans gösterirler.

Önderlik Özellikleri: Okuldaki etkinliklerin çoğunluğuna katılırlar. Etkinlikleri devam ettirmede güvenilirlerdir. Sorumlulukları ve söz verdikleri işi en iyi biçimde yerine getirerek tamamlarlar. Özgüvenleri yüksektir. Arkadaşları tarafından sevilen kişilerdir. Kendilerini ifade ederken duygu ve düşüncelerini çok iyi biçimde aktarırlar.

Güdüsel Özellikleri: Merak ettikleri konularda dıştan güdülenmeye ihtiyaçları yoktur. Tek düze işlerden hoşlanmazlar. İlgilendikleri konulara kendilerini kaptırıp, bu konuları bütünüyle özümserler. Üstlendikleri görevleri sonuna kadar götürürler. Din, politika, dünya sorunları gibi yetişkinlerin ilgilendiği konularla ya da sorunlarla ilgilenirler (Aktaran: Akkanat, 2004).

Üstün zekâlı çocukların ortak ve belirgin özellikleri şu başlıklar altında toplamıştır:

3.1 Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri

Davaslıgil'in (2004a) aktardığına göre, Brown 8 yıl boyunca sürdürdüğü bir araştırma sonucunda, üstün zekâlı bir bebeğin normal gelişim gösteren bebeklere göre a) işitsel-görsel uyaranlara daha fazla tepki verdiğini, b) el ve ayaklarını daha az hareket ettirdiğini, c) daha büyük yaştaki çocuklarda görülen yüz ifadelerini sergilediğini ve d) yanında bir yetişkinin olmasına gerek olmadan uyaranlara tepkide bulunduğunu saptamıştır. Freeman'a (2011) göre, bebeklik dönemlerinin daha ilk

haftalarında, çevrelerindeki objeleri dikkatle inceleme, uyaranlara karşı erken farkındalık geliştirme ve basit problemlerin çözümünde kendi deneyimlerini kullanmaları gibi özellikleri dikkat çekicidir. Bunların yanı sıra erken yürüme, erken konuşma, erken okumayı sökme gibi özellikler de genelleştirilemese de üstün çocuklarda görülebilen özelliklerdendir.

Dağlıoğlu'na göre üstün yetenekli bireylerin yaşamlarının ilk yıllarında erken gelişim ve üst düzey yetenek belirtileri gösterdikleri tespit edilmiştir. Üstün zekâlı/üstün yetenekli bebeklerin davranışları incelendiğinde dört temel karakteristik özelliği olduğu gözlenmiştir. Bunlardan ilki, görsel uyaranlara karşı ilgilerinin zengin ve geniş olmasıdır. Bebeğin davranışlarında ikinci önemli belirti, normal gelişim gösteren bebeklere göre kol-bacak kaslarını çalıştırmasının daha düşük seviyede olmasıdır. Yetişkin tarafından bebeğin vücut hareketlerinde yapılmak istenen değişikliğe karşı da direnç gösterebilirler. Üçüncü belirti, normal gelişen daha büyük bebeklerde görülen anlamlı bakışlar ve şaşkın yüz ifadelerinin daha erken dönemde bu bebeklerde görülmesidir. Son olarak, uyaranlara yetişkinin tepkisini beklemeden bağımsız olarak kendi kendine tepkilerde bulunabilme yeteneğine sahip olmalarıdır (Aktaran: Ataman, 2014).

Sak'a (2016) göre üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinin raporlarına göre bu çocukların bebeklik yıllarında, özellikle doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri karakteristik özelliklerden bazıları şunlardır: Uzun dikkat süresi, aktif olma, doğumu takip eden ilk aylarda bakıcılarını tanıma ve onlara gülümseme, gürültüye karşı aşırı tepkisel olma ve öfkelenme, ilk kez gördüğü şeylerin büyük bir çoğunluğunu hatırlama, hızla öğrenme, ilk aylarda dil gelişimin başlaması, kitaplara karşı olağanüstü ilgi duyma, “ne” sorularını takiben “neden” ve “nasıl” soruları sorma, uyaranlara karşı tepkisel davranma (Sak, 2016).

Dilbilimleri üstün yeteneğin en kolay keşfedilebildiği bir alandır. Bu alanda üst düzey yeteneğe sahip öğrenciler dil yeterliliğini yaş akranlarından daha erken bir şekilde kazanırlar, sıklıkla iki yaşından önce karmaşık cümle yapılarını kullanırlar. Çoğu üstün çocuk, yüksek sözel yeteneklerine bağlı olarak pek çok özelliğe sahiptir. Erken okuma (okuldaki eğitimden önce ya da hemen sonra), geniş kelime hazinesi, ileri düzeyde okuduğunu anlama, okuma sürecini başlatmak için az alıştırmaya yapma ya da hiç alıştırmaya yapmama, dil ile ileri düzeyde ilgilenme ve geniş konu yelpazesi

içinde okumalar yapma gibi (Clark, 2013). Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken gelişen dil gelişimlerine bağlı olarak dile yatkınlıkları var olduğu söylenebilir. Aynı şekilde İngilizce dil yeterliliğini de akranlarından daha erken ve hızlı bir şekilde kazandıkları söylenebilir.

3.2 Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre nitelik ve nicelik olarak farklı zihinsel özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Çağlar, 1972). Soyut düşüncenin göstergesi olan kavram oluşturma konusunda yeteneklidirler. Kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilme, onlar için çok heyecan vericidir (Davaslıgil, 2004a). Soyut düşünce yetenekleri gelişmiş olduğundan daha küçük yaşlardan itibaren dildeki mecazi anlamları kavrayabilirler (Cutts and Moseley, 2001). Erken zihinsel gelişimleri sayesinde küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve yaratıcılıklarını da kullanarak karmaşık problemlere rahatlıkla çözümler üretebilmektedirler (Cutts and Moseley, 2001).

Üstün zekâlı çocuklar geniş hayal ve imgeleme gücüne sahiptir. Buna bağlı olarak yaratıcılıkları da gelişmiştir. Yaratıcılık konusunda yaşlarına oranla daha esnek düşünebilmekte, en küçük ayrıntıları bile değerlendirmekte, aynı konuda pek çok farklı fikir üretebilmekte ve başkalarının düşünemeyeceği şeyleri düşünebilmektedirler. Böylece yeni mekanik aletler keşfedip inşa edebilmektedirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001). Bu çocukların dikkat süreleri yaşlarına göre daha uzundur. Meraklı olmaları ve yoğun öğrenme isteğine sahip olmalarından dolayı, ilgi duydukları konularda dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırabilmektedirler (Davaslıgil vd., 2000).

Küçük yaşta ve kendi başlarına okumayı sökmeleri üstün zekâlı çocukların başka bir zihinsel özelliğidir. Yetişkin yardımı olmadan, çeşitli tabelalardan ya da ürün logolarından harfleri analiz eder ve daha sonra yüksek sentez yetenekleri sayesinde yeni kelimeleri okumakta kullanabilirler. Buna ek olarak, küçük yaşlardan itibaren sözcük hazinelerini sürekli zenginleştirmekte ve sözcükleri tam anlamlarıyla kullanmaktadırlar (Cutts and Moseley, 2001). Böylece kendini ifade edebilme konusunda da farklı özelliklere sahiptirler (Akarsu, 2001). Sayılara ve matematiğe olan ilgileri küçük yaşlarda başlayabilir (Davaslıgil vd., 2000). Karmaşık düşünce

süreçlerine ve analitik düşünme yeteneklerine sahip olduklarından matematiksel ilişkileri çabuk kavrayabilmekte ve uygulayabilmektedirler (Silverman, 1993). Hafızaları çok kuvvetli olduğundan, kolayca ezberleyebilmekte ve ezberlediklerini uzun zaman hafızalarında saklayabilmektedirler (Cutts and Moseley, 2001).

Silverman'a göre (1993), ahlâk gelişimleri yaşıtlarına göre daha erken oluşmakta ve buna bağlı olarak da gelişmiş adalet olgusuna sahip olmaktadır. Geniş bir ilgi alanı yelpazesine sahip olan bu çocuklar, iyi bir gözlem gücüne sahip olmakta ve eleştirel düşünebilme özelliğini de taşımaktadırlar (Akarsu, 2001). Davashgil vd.'nin (2000) Clark'tan aktardıklarına göre bu özelliklerin yanı sıra, zaman kavramı erken gelişebilmekte, iki işi aynı anda yapabilmekte, yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat tanınabilmesi için daha az yapılaşmış öğrenme materyallerini tercih edebilmekte ve başladıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat ve zaman verilmesini isteyebilmektedirler.

Clark'a (2013) göre, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel özellikleri şunlardır: Olağanüstü miktarda bilgi ve sıradışı kalıcılık, gelişmiş düzeyde anlama, çeşitli ilgi alanları ve merak, yüksek düzeyde dil gelişimi, bilgi işlem için yüksek kapasite, düşünce süreçlerinin hızını artırma, esnek düşünce süreçleri, kapsamlı sentez, olağandışı ve çeşitli ilişkileri görme, fikir ve disiplinlerin bütünleşmesi için arttırılmış kapasite, orijinal fikirler ve çözümler üretme becerisi, düşünce işleme için erken dönem fark kalıpları (örneğin, alternatifleri düşünme, soyut terimler, sonuçları algılama; genellemeler yapma; görsel düşünme; metafor ve analogilerin kullanımı), kendine ve başkalarına karşı değerlendirci bir yaklaşım, olağandışı yoğunluk; hedefe yönelik davranışta ısrar.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken gelişen zihinsel gelişimlerine özellikle soyut düşünme ve kavram oluşturma yeteneklerine bağlı olarak yüksek düzeyde dil gelişimi göstermektedirler. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kelime hazneleri oldukça zengindir ve okumayı erken yaşta kendi başlarına öğrenmektedirler. Buna bağlı olarak da herhangi bir yabancı dili örneğin İngilizce dil yeterliliğini de akranlarından daha erken ve hızlı bir şekilde kazandıkları söylenebilir.

3.3 Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar, genel sağlık açısından normalin üstündedirler. Bununla birlikte üstün nitelikte bir sinir sistemine sahiptirler, bu özellikleri, uyaranlara karşı neden bu kadar duyarlı olduklarını da açıklamaktadır. Duyu organları yaşlarına göre daha keskindir ve fiziksel olgunlaşmaları daha hızlıdır. Genelde, koordinasyon gerektiren faaliyetlerde daha hızlı tepkiler vermektedirler (Davaslıgil, 2004a).

Fiziksel gelişim, sıhhatli-kuvvetli olmak ve uygun beslenme rejimi ile yakından ilgilidir. Annenin gebelik sırasında takip ettiği beslenme rejimi de sıhhatli doğum ile ilgilidir. Üstün zekâlı çocukların aileleri de çoğunlukla beslenmeye özen gösteren ailelerdir. Bu konuyla ilgili Laycook ve John S. Caylor'un yapmış oldukları araştırmada farklı bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma 20.000 resmi okul öğrencisi arasından seçilen 81 çift üzerinde yapılmıştır. Denek olarak seçilen 81 çift aynı aileden gelen, aynı okula devam eden, aynı evde beslenip büyüyen öğrencilerdir. Bu seçilen çiftlerden birinin zekâ bölümü (IQ) 120-130, diğerininki ise 100-110 idi. Araştırmacılar üstün zekâlı çocuklardan aldığı sonuçları üstün zekâlı olmayan fakat aynı şartlarla yaşayan eşlerinden alınan sonuçlarla karşılaştırdılar. Farklılık yerine birbirine neredeyse tıpa tıp benzerlikler buldular. Sonuç olarak: “Üstün zekâlı çocukların geldikleri ailelerde herkes, her zekâ seviyesindeki çocuk, orada tatbik edilen beslenme rejimi ve bakıma bağlı olarak büyük doğarlar. Kuvvetli ve sıhhatli olurlar. Üstün fiziksel özellikler üstün zekâlı olmanın bir sonucu olmaktan ziyade üstün beslenme ve bakım sonucudur” yargısına varmışlardır. Üstün fiziksel özellikler her yaşta üstün zekâlı olmanın belirgin bir işareti olarak görülmemelidir. Ancak diğer özellikler yanında destekleyici bir unsur olarak kabul edilmelidir (Aktaran: Çağlar, 1972).

Clark'a (2013) göre, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel özellikleri şunlardır: Duyuşsal farkındalığın arttırılması yoluyla çevreden alışılmadık girdi miktarı, fiziksel ve entelektüel gelişim arasındaki olağandışı tutarsızlık, standartlar ve atletik beceriler arasındaki gecikmeye düşük tolerans, “kartezyen bölünme” - fiziksel refahın ihmali ve fiziksel aktivitenin önlenmesi.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel gelişimleri ile yetenek alanları arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağı geçmişe göre bugün daha fazla kabul görmektedir. Daha da önemlisi ayırt etme ve tanılama biçimi olarak da kullanılmamaktadır (MEB, 2014). Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel gelişimleri ile dil gelişimleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel özelliklerine göre yabancı dil yatkınlıkları da öngörülememektedir.

3.4 Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

Mükemmeliyetçilik, üstün zekâlı çocukların en önemli kişilik özelliklerindedir (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001; Cutts and Moseley, 2001). Silverman'a (1993) göre, mükemmeliyetçilik üstün zekâlı çocukların eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucudur. Zihinsel gelişimleri, bedensel gelişimlerinden daha hızlı geliştiği için, sonuca varma özellikleri ve değerleri yaşlıları ile aynı değildir, zihinsel açıdan benzerleri ile aynıdır. Bu gelişiminin farkında olan üstün zekâlı çocuk kendine ulaşılması zor ölçütler belirler, ancak bedensel olarak yeteri kadar gelişmediği için beynin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve böylece cesareti kırılır.

Üstün zekâlı çocuklar, mükemmeliyetçi olduklarından bir işi tek başlarına yürütme ve sonlandırma özelliğine sahiptirler. Bazılarının bağımsız olma istekleri grup çalışmalarına katılmalarını engellemekte, ancak bazıları da başkaları ile kolaylıkla işbirliği yapabilmektedir (Çağlar, 2004). Bu kişilik özelliklerinin yanı sıra, yüksek özgüvene sahip olma, kaderci olmama, içten denetimli olma, yüksek motivasyona sahip olma, haksızlığa katlanamama, sebatlı olma gibi özelliklere de sahip olabilirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001).

Üstün zekâlı çocukların ileri yaşlarda yapacakları meslek tercihleri ve icra ettikleri meslekler ile bu mesleklerdeki başarılarını takip ederek bir araştırma yapan Terman bu konuda çok güvenilir bazı sonuçlar almıştır. Üstün zekâlı çocuklar daha ziyade toplumda en makbul sayılan profesyonel meslekleri tercih etmekte ve bu mesleklere girmek için gereken üstün ön hazırlıkları yapmakta mesleklerinde başarılı olmak için üstün gayret göstermektedirler (Çağlar, 1972).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kişilik özellikleri ile dil gelişimleri arasında doğrudan bir ilişki kurulamayabilir. Diğer taraftan üstün zekâlı ve yetenekli

çocukların özellikle mükemmeliyetçi olmalarına bağlı olarak, İngilizceyi öğrenirken de akranlarından daha çok güdülenerek ve çaba göstererek daha hızlı bir şekilde öğrendikleri söylenebilir.

3.5 Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara göre farklı bazı sosyal özelliklere sahiptirler. Normal çocuklarda uyumsuzluk ve suçluluğa sebep olan nedenler üstün zekâlı çocukların çevrelerinde de mevcutsa derece farkı ile aynı uyumsuzluk, davranış bozukluğu ve suçluluk bu çocuklarda da görülebilir. Çocuktaki üstün-sosyal özellikler, çocuğun doğumunda mevcut değildir. Bu özellikler kalıtım yolu ile geçmez. Bu üstün-sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu üstün zekâlı çocukların üstün sosyal çevrelerinde sağladıkları üstün sosyal olanaklar ve etkileşimleri sonucu kazanılır. Üstün bir sosyal çevrede yaşamaksızın ve yeteri kadar pratik yapma olanaklarına sahip olmaksızın bu sayılan üstün sosyal özellikleri geliştirmek mümkün değildir. Çeşitli olanaklara sahip zengin ve üstün çevre, üstün zekâlı çocuklara arzu edilen üstün sosyal özellikleri geliştirmek için imkân sağlar. Üstün zekâlılık, üstün sosyal özellikleri geliştirmek için gereken faktörlerden biridir. Üstün yeteneğin gelişmesi de, gerekli ortamın ve bu ortamda yeterli yaşantıların sağlanmasıyla mümkün olmaktadır (Çağlar, 1972).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal gelişimi konusunda literatür bulguları çelişkilidir. Bir yandan üstün çocukların şüphesiz mükemmel sosyal uyumları olduğunu belirten araştırmalar varken; diğer yandan klinik deneyimler bu çocukların birçoğunun büyük bir yalnızlıktan dolayı acı çektiklerini ve kendi idealleri ile topluma ayak uydurma istekleri arasında içsel bir çelişki yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Silverman, 1993). Sosyal açıdan yaşlılarından daha olgun olan üstün zekâlı çocuklar, çoğu zaman kendi yaşlılarında aynı olgunluğu ve benzer ilgi alanlarını bulamadıkları için kendi yaşlılarından daha büyük, ancak zihinsel olarak kendi düzeylerine daha yakın çocuklar ile arkadaşlık etmeyi tercih edebilmektedirler (Davaslıgil, 2004a).

Üstün zekâlı çocuklar toplumsal problemlerini çözebilir ve başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer verirler. Bu özellikleri, onların toplum içinde lider olarak seçilmelerine neden olmaktadır. Liderlik her şeyden önce

üstünlüğün özelliklerinden biridir ve bu özellik üstün bireylere oldukça gelişmiş etik yargılama yeteneğini, sorumluluk sahibi olmayı ve ahlâksal bütünlük içinde bireyler olmalarını sağlamaktadır (Silverman, 1993). Bu özelliklerin yanı sıra, savaşımlara karşı tepki gösterme, nesli tükenen hayvanlara karşı ilgi gösterme gibi toplumsal olaylara karşı aşırı duyarlılık ve dünya sorunlarına ilgi gösterebilmektedirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001). Gelişmiş mizah yetenekleri arkadaşları arasında daha da popüler olmalarına neden olabilmektedir. Sürekli espriler yapmasalar da, ince bir mizah yeteneğine sahiptirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001; Cutts and Moseley, 2001).

Clark'a (2013) göre, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duyuşsal özellikleri şunlardır: Farkındalığı olmayan duygular hakkında geniş bilgi birikimi, başkalarının beklentilerine ve duygularına sıradışı hassasiyet, keskin mizah anlayışı, farklı olma duygularının eşlik ettiği artmış kişisel farkındalık, erken yaşta ortaya çıkan idealizm ve adalet duygusu, memnuniyet ve iç kontrol odağının erken gelişmesi, sıradışı duygusal derinlik ve yoğunluk, kendinin ve başkalarının yüksek beklentileri, mükemmeliyetçilik, soyut değerler ve kişisel eylemler arasında tutarlılık için yoğun bir şekilde ihtiyaç duyma, ileri düzeyde ahlaki yargılama, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile yoğun bir şekilde motive edilmiş olma, toplumsal sorunları kavramsallaştırmak ve çözmek için gelişmiş bilişsel ve duyuşsal kapasite, liderlik yeteneği, sosyal ve çevresel sorunlara çözümler, toplumun metanedlerine dahil olma (örneğin, adalet, güzellik, hakikat).

Silverman'a (1994) göre özel yetenekli çocukların sosyal, duygusal özellikleri şunlardır: Gelişmiş ahlâki değerlere sahip olma, başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı hassas, mükemmeliyetçi, beklentileri yüksek, idealist, duygusal derinliği olan, farkındalığı yüksek, kendilerinden büyük çocuklarla karmaşık oyun oynama eğiliminde olma, liderlik özellikleri, karşısındakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilme yeteneği, gelişmiş espri yeteneği.

Araştırmacı ve eğitimciler, her ne kadar bu özelliklerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arasında sıklıkla rastlanan durumlar olduğunun altını çizse de, bu özellikleri bütün üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara genelleyemeyiz (MEB, 2014). Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal gelişim özellikleri ile dil gelişimleri arasında doğrudan bir ilişki kurulamayabilir. Fakat çeşitli olanaklara

sahip zengin bir çevre, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara arzu edilen üstün sosyal özellikleri geliştirmek için imkân sağladığı gibi, İngilizce dil yeterliliğini kazanmak için de imkan sağlaması çok mümkündür.

4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Eğitim ve Öğretim Modelleri

4.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Eğitim Modelleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından farklı olan öğrenim gereksinimlerini doyumak ve onların üstün beyin gücünden yararlanmak için çeşitli eğitim modelleri uygulanmıştır. Bunlar uygulanarak, denenerek ve değerlendirilerek yararlı ve sakıncalı yönleri saptanmıştır. Bu modeller aşağıda sıralanmıştır:

4.1.1. Ayrı Eğitim Modeli

Öğrenciler, belirli özellik ve düzey yakınlıklarına göre gruplanmakta, özel olarak düzenlenmiş programlar, özel yetiştirilmiş öğretmenler, özel yapılmış binalarda çocuklar akranlarından ayrı olacak şekilde eğitilmektedir (Ataman, 2007). Ayrı eğitim uygulaması öğrencilerin kendilerini gerçek yaşamdan soyutlamalarına ve toplumdaki uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Oysaki birlikte eğitim, bir tür kaynaştırma değildir. Farklı öğrenciler arasındaki sosyal kopukluklar ortadan kalkarak bir anlamda sosyal bütünleşme sağlanmış olacaktır (Kontaş, 2009). Ayrı eğitimde, üstün yetenekli öğrenciler özel okul, özel sınıf, yetenek sınıfları ve bireysel öğretim şeklinde eğitim görmektedir. Özel okul modeli, üstün yetenekli çocukların normal öğrenci gruplarından ayrı bir okulda eğitim görmesidir. Üstün yetenekli eğitiminde ilk kurulan özel eğitim modeli Osmanlı döneminde uygulamaya konmuş olan Enderun Mektebi modelidir (Çağlar, 2004). Özel sınıf modeli, belirli özelliklerde benzerlik ve düzey yakınlığı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin bir grupta toplanarak onların özellik ve gereksinimlerine uygun programın uygulanarak normal okulların bünyesinde özel olarak ayarlanmış özel sınıfta verilen eğitim modelidir (Darga, 2010). Bireysel eğitim modeli ise, zekâ bölümleri 170-180'in üzerinde olan üstün zekâlı çocuklarla, resim, müzik ve güzel sanatların diğer branşlarında üstün özel yetenekli çocuklara bire bir verilen eğitim modelidir (Çağlar, 2004).

4.1.2. Birlikte Eğitim Modeli

Birlikte eğitim, üstün yetenekli öğrencilerin akran gruplarından ayrılmadan aynı eğitim programında destek hizmetlerin ve programların sunulduğu yaklaşımlardır. Birlikte eğitim kapsamında okul sistemi içerisinde hızlandırma ve zenginleştirme eğitimi yapılabilmektedir. Hızlandırma (Rapid Progress) terimi, genellikle öğrencilerin tüm izlenceyi normalden daha kısa zamanda bitirmelerinin sağlanması (Cutts and Moseley, 2001), normal okulda çabuk öğrenen öğrenciye ihtiyacı olan farklı içerik ya da farklı öğrenme metotlarının sunulmasıdır (Clark and Zimmerman, 2002). Program zenginleştirme, zekâ bölümleri 130 ve üstünde olan üstün zekâlı çocuklar için, normal akranları arasında, normal eğitim ortamında, genişliğine ve derinliğine zenginleştirilmiş özel etkinliklerin sağlandığı eğitim modelidir (Çağlar, 2004). Yetenek düzeyleri ne olursa olsun tüm çocukları kapsayacak bir yapıya sahip olan zenginleştirme ile üstün yetenekli çocuklarla normal çocukların bir arada olması, normal çocuklar için de bir zenginleştirme olacaktır (Levent, 2011).

Okula erken başlatma modeli ise, üstün zekâlı olduğu erken yaşlarda tespit edilen ve uzman kişiler tarafından üstün zekâlı olduğu saptanan çocukların takvim yaşına bakılmaksızın bir veya 2 yıl erken okula başlatılarak uygulanan bir eğitim modelidir (Çağlar, 2004). Bir sınıf yukarıya sıçrayan üstün yetenekli bir öğrencinin akıl yaşıyla orantılı başka bir çocukla birlikte olmasını bir avantaj olarak değerlendiren Cutts and Moseley (2001), öğrencinin böylelikle hayata daha erken yaşta başlayacağı ve yaratıcı yıllarından daha çok yararlanabileceğini belirtmektedir.

Birlikte eğitim kapsamına giren diğer eğitim uygulamaları da şunlardır: Müfredat sıkıştırma, seçmeli ders ve çekme (pull out) programlar, kaynak oda ve kaynak merkezleridir. Müfredat sıkıştırma ile düzenli müfredatın öğrencinin kapasitesine göre hızlandırılması ve ihtiyaç duyulmayan öğrenmelerin ayıklanması ve böylece zaman tasarrufu yapılarak öğrencilere bağımsız zaman ayırabilme imkânını sağlamaktadır. Müfredat sıkıştırma zenginleştirme değildir; fakat zaman ve imkânlar sağlanarak okul süresi içinde zenginleştirilmiş aktiviteler sunmaktır. Seçmeli ders ve çekme (pullout) programlar verimli bir yaratıcılığın hedeflendiği eğitimde, uygun yol olarak görülmektedir. Bu yolla öğrencilerin ilgi alanlarına hitap

edilmektedir (Renzulli and De Wet, 2010). Kaynak oda, üstün yetenekli öğrencilerin programına yönelik uygulama için bir sınıfın ayrılmasıdır (Darga, 2010). Bu uygulama ile öğrenciye kendi sınıfındaki eğitimi aksatmadan devam etmesi yanında, ek bir zaman diliminde kaynak odada çalışma olanağı da sunulmaktadır. Kaynak odada alanında yetmişmiş öğretmen rehberliğinde zengin materyalle donatılmış çalışma olanağı bulunmaktadır. Böylece öğrencinin hem genel eğitim hem de özel eğitim alması sağlanmaktadır (Kontaş, 2009). Bir diğer eğitim uygulaması olan mentorluk, üstün yetenekli öğrencinin ilgi duyduğu alanda kendisine rehberlik yapabilecek bir öğretmen, veli, alan uzmanı ya da kendinden yaşça büyük bir öğrenci ile çalışmasıdır (Levent, 2011). Mentorluk uygulamasında zaman ve mekân sınırlaması bulunmamaktadır.

4.1.3. Destek Eğitim Modeli

BİLSEM'deki eğitim programları; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimidir. Destek eğitimi ise; genel zihinsel yetenek alanında tanılanan ve BİLSEM'deki uyum programını tamamlayan öğrencilerin geliştirmesi gereken temel beceriler tüm alan ve disiplinlerle ilişkilendirilerek oluşturulan eğitim programıdır. BİLSEM'de uygulanan destek eğitim programı esasları şunlardır: Destek eğitim programında iletişim, iş birliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Program etkinlik grupları öğrenci sayıları program uygulama tablosuna göre belirlenmektedir. Bu programda öğrenciler bireysel veya grup olarak proje hazırlayabilirler (MEB, 2016).

4.1.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler için Eğitim Programının Farklılaştırılması

Eğitim programının farklılaştırılması sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre programda düzenlemeye gidilmesi ve öğretimin buna uygun hale getirilmesidir. Farklılaştırma eğitim programında, öğretim yapıları ve uygulamalarında modifikasyonu kapsar ve başarılı ve öz-denetimli öğrencilerin

yetiştirilmesini sağlayacak tutarlı, esnek ve ihtiyaçlara cevap veren bir öğretim programıyla kombine edilir (Kanlı, 2008). Farklılaştırma eğitimsel uyarlama yaklaşımıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların potansiyellerini geliştirmek ve onları zenginleştirilmiş yaşama sevk etmek için eğitim gereklidir. Üstün zekâlı çocukların doğasını, yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkaracak öğretim ve programlar uygulanmalıdır (Feldhusen and Jarwan 2000).

Tomlinson (2001)'a göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenme potansiyelini ve akademik gelişimini en üst düzeye yükseltmektir. Farklılaştırmanın felsefesi temel olarak, her bir öğrenen bireyin gereksinimlerini öğrenme süreci içinde olası en üst düzeyde karşılamaktır. Farklılaştırılmış öğretme ve öğrenme süreçlerinde, öğretmenler ve öğrencilerin işbirlikçi olmasına ihtiyaç vardır (Bloom, 2009). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere içerik, öğrenme süreci ve ürün oluşturma konusunda farklı yollar sunmaktadır. Bu şekilde tüm öğrencilerin konu ve kavramları etkili bir şekilde öğrenmesi amacıyla, farklı yollardan geçerek ulaşılmaya çalışılmaktadır (Heacox, 2002).

Üstün öğrencilerin ilgi alanlarının oldukça geniş olması göz önünde bulundurularak, alışlagelmiş, sıradan müfredat programına eklemeler yapmak yerine, öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalıdır. Öğrenci tarafından seçilmiş konunun derinlemesine öğrenimine olanak sağlanmalıdır (Davaslıgil, 2004b). İlgiye göre farklılaştırma, öğrencinin öğreneceği yeni bilgi ve becerileri, onlar için ilgi çekici, merak uyandırıcı, konuyla ilgili yararlı bulduğumuz şeylerle ilişkilerini ortaya çıkarmak, aralarında bağlantı kurmalarını sağlayacak etkinlikleri onlara seçme imkanı tanımak şeklinde gerçekleşmektedir. Tüm öğrenenlerin konuya ilişkin ilgilerinin aynı olmasını beklemek doğru değildir. İlgi alanları farklı olan öğrenenlere öğretim sürecinde ilgileri doğrultusunda çalışma fırsatı sunulmaktadır (Tomlinson ve Strickland, 2005; Tomlinson, 2001).

Üstün öğrencilere bilgi yükleme yerine, bilgi kazanma süreçlerine önem verilmelidir. Araştırma, keşif, inceleme ile karmaşık ve soyut düşünme becerileri üzerinde durulmalıdır. Analiz, sentez, değerlendirme gibi yüksek düzeyli düşünme becerileri geliştirilmelidir. Öğrenciler, hazır bilgi tüketicisi değil, bilgi üreticisi

olmalıdır. Öğrencilerde araştırma beceri ve yöntemleri geliştirilmelidir. Öğretmen hazır bilgi veren biri olmak yerine, bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber olmalıdır. Öğrencinin kendisi hakkında bilgi sahibi olması, var olan yeteneklerini fark edip kullanması, kendi kendini yönlendirmesi, kendisi ile başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları hoşgörüle değerlendirmesi konularında geliştirilmelidir (Davashgil, 2004b).

Tomlinson'a (2001) göre, öğrenme stiline göre farklılaştırmada; öğretmenlerin, tüm öğrencilerinin kendileri gibi öğrenmediklerinin, öğrenmek için farklı yollar tercih edebileceklerinin farkında olmalarını, bu nedenle öğretmenlerin sadece kendi öğrenme stillerine göre öğretimi gerçekleştirme eğilimlerini terk etmeleri ve farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinlikleri planlamaları gerektiğini belirtmektedir. Bireyden üstünlüğü saklanmamalı aksine iç disiplin ve olumlu benlik kavramı kazanması için kendini tüm yönleriyle tanıması gerekmektedir. Bu arada normal yaşlılarıyla uyum içinde yaşaması için sosyal beceriler kazandırmakta da yarar vardır. Bu sebeple; bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma becerileri, olumlu arkadaş ilişkileri ve değer yargıları geliştirilmelidir (Clark, 1997) (Aktaran: Davashgil, 2004b).

Üstün zekâlılık kavramını müfredat penceresinden değerlendirirsek, müfredat hazırlayan kişilerin üstün zekâlı çocukların özelliklerini ve ihtiyaçlarını iyi analiz etmesi ve onlara yanıt verecek müfredatlar hazırlaması gerektiğini görürüz çünkü Marotta- Garcia'nın da (2011) belirttiği gibi üstün yetenekli öğrencilerin, diğer öğrencilerin olduğu kadar, kendi benzersiz akademik ihtiyaçlarının karşılanmasını isteme hakkı vardır. Program söz konusu olduğunda öğretmen, her üstün öğrencinin tanımlama bilgilerinin farkında olmalı ve bu öğrenci profillerinin sınıfta kullanıldığından emin olmak için müfredatı ona göre düzenlemelidir. Müfredat planlamasının girdileri, bir okul alanında işe koşulan üstün zekâlılık kavramı ve bu kavramın grup ve bireysel öğrenci ihtiyaçları ve özellikleriyle karşılıklı etkileşiminden doğmaktadır. Uygun biçimde yeniden düzenlenmiş bir müfredat, yönerge ve değerlendirme sistemlerinin çıktıları; üstün öğrenci yaratıcılığı ve üretkenliğidir (VanTassel-Baska, 2005).

Pek çok başarılı üstün zekâlı programı, bireyselleştirilmiş dersler ya da tematik, geniş tabanlı ve birleştirici konuları hızlandırma yoluyla içeriği değiştirme eğilimindedir. Kavramsal çerçevede tasarlanmış ve yapılandırılmış bir içerik alanında, geleneksel olarak elde edilenden daha kısa sürede uzmanlaşılır (VanTassel-Baska, 2000). Üstün öğrenciler için olan bir müfredat, öğrencilerin doğru hizmetleri aldığından emin olmak için gerekli olan şu sayıtlara dayanmalıdır (VanTassel-Baska, 2005): Tüm çocuklar öğrenebilir fakat üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar farklı bağlamlarda, farklı zamanlarda ve farklı biçimlerde öğrenirler. Bazı çocuklar diğerlerinden daha çabuk öğrenirler. Üstün zekâlı çocuklar değişik müfredat alanlarını öğrenmeyi kolay bulurlar ve dolayısıyla bunları değişik hızlarda öğrenirler. Bilişsel öğrenme için gerekli olan içsel motivasyon, üstün zekâlı çocuklar arasında gözle görülür farklılıklar gösterebilir. Çocukların ya da üstün zekâlı çocukların hepsi iyi seviye bir uzmanlaşmaya ve belli bir karmaşıklık ve soyutluk derecesinin üstündeki bir seviyeye erişemezler. Öğrenme "temel bir diyetin yanında sevilen yiyecekleri de" kapsmalıdır. İçsel ve kişilerarası değişkenlik, gelişmedeki temel kuraldır.

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma; zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri kullanılarak yapılmalıdır. Hızlandırma (Acceleration): Müfredatı hızlandırma; üstün yetenekli bireylerin eğitim programında normalden daha hızlı ilerlemesi ya da olması gerekenden daha küçük yaşta, bir eğitim programına katılması olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2016, Davis and Rimm, 2004; Gross, 2004; Schiever and Maker, 2003). Zenginleştirme (Enrichment): Üstün yetenekli öğrencinin herhangi bir konu alanı üzerinde akranlarına göre daha fazla derinleşerek ve konuyu genişleterek çalışması olarak tanımlanmaktadır. Zenginleştirmeye müfredatın kapsamı genişletilerek ileri düzey konulara yer verilmektedir (Sak, 2016).

4.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Öğretim Modelleri

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için öğretim modellerini şu şekilde gruplandırabiliriz:

4.2.1. Bloom'un Eğitim Amaçlı Taksonomisi

Bloom'un taksonomisi farklı düşünme süreçlerinin hiyerarşik olarak sıralandığı bir sınıflandırmadır. Bloom'un eğitim amaçlı taksonomisi 6 öğretim stratejisi düzeyinde incelenir. Birçok öğrenme üç düşük düzey olan bilgi, kavrama ve uygulamadan oluşur. Üstün ve özel yetenekli çocukların eğitiminde üç yüksek düzey olan analiz, sentez ve değerlendirmenin yer almasına önem verilir (Meyen and Skrtic, 1988). Üstün yetenekli öğrencilerde yüksek seviyeli düşünme yeteneğini geliştirmek için kullanılmaktadır (Işık-Ercan, 2004).

4.2.2. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli

Üçlü Zenginleştirme Modeli, Renzulli (1978) tarafından ortaya atılmıştır. Bu modelde öğretmen görüşleri, başarı testleri, yaratıcılık testleri gibi farklı değerlendirme kriterleri kullanılıp üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden bir yetenek havuzu (talent pool) oluşturulur. İlk olarak yetenek havuzuna seçilmiş öğrencilerin ilgileri ve öğrenme stilleri hakkında değerlendirmeler yapılır. İkinci olarak eğitim programının varolan hedeflerini aşmış öğrenciler için eğitim programı daraltılıp yoğunlaştırılır (compacting). İlgi, yetenek ve motivasyonları yüksek seviyede olan öğrenciler için zenginleştirme çalışmaları yapılır. Bu model dâhilindeki zenginleştirme etkinlikleri üç tipten oluşmaktadır. Bunlar; I. Tip Zenginleştirme (Genel Keşfedici Deneyimler), II. Tip Zenginleştirme (Grup Halinde Öğretim Etkinlikleri), III. Tip Zenginleştirme (Gerçek Problemlerin Bireysel ve Küçük Gruplarla İncelenmesi) şeklindedir (Van-Tassel Baska, Brown, 2007). Kimi kaynaklara göre model üç düzeyden oluşmaktadır. Öğrencilerin belirli konulara ilgilerinin çekilmesi amaçlanan, genel programlarda bulunmayan etkinlikler düzey 1.'de yapılır Öğrencilerin, araştırma, düşünme becerilerinin geliştirmesi amaçlanan etkinlikler düzey 2.'de yapılır. Planlama, kaynak kullanımı, zaman yönetimi vb. becerilerin geliştirilmesi amaçlanan öğrencinin bireysel çalışma yaptığı evre ise düzey 3.'tür.

4.2.3. Maker'ın Müfredat Farklılaştırma Modeli

Maker Modeli üstün ve özel yetenekli öğrenciler için değiştirilmiş program için 4 boyutsal (İçerik, Süreç, Ürün, Çevre) yaklaşım içerir. İçerik; sunulan fikir,

kavram ve gerçekliklerin karışık, özet ve farklı örgütlenmelerini vurgular. Süreç sunulan bilginin üst düzey düşünmeye götürmesini vurgular. Ürün ise üstün ve özel yetenekli çocuklardan beklenenleri amaçlar (Heward and Orlansky, 1980) (Aktaran: Beşkardeş, 2007). Araştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri gibi beceriler üzerinde çalışılır. Ürün olarak ise öğrencinin gerçek hayat problemlerini (real life problem) çözme becerisini elde etmesi istenir. Üstün yetenekli öğrencinin ürettiği ürünlerin o alandaki yetişkin bir yetenekli kişinin ürettiğine yakın olması beklenir. Öğrenme ortamı boyutunda ise öğrenci merkezli, bağımsızlık, yargılayıcı olmayan, yaratıcılığı teşvik eden nitelikte olması istenir (Sak, 2016).

4.2.4. Paralel Müfredat Modeli

Üstün yeteneklilere yönelik program hazırlanmasında önemli isim olan Tomlinson ve arkadaşları (2002), Paralel Müfredat Modeli adıyla bir müfredat farklılaştırma yaklaşımı önermiştir. Paralel Müfredat Modeli, genel müfredat, bağlantılar müfredatı, farkındalık ve uygulamalar müfredatı gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Genel müfredat; ulusal eğitim programlarındaki kazanımları içerir. Bağlantılar müfredatında; bir alanda uzmanlaşmaya götürecek genel müfredatta olmayan bilgi ve beceriler verilir. Alan ya da disiplinin ilişkili olabileceği disiplinlerle bağlantılar kurması sağlanır. Uygulamalar müfredatı; alanda uzmanlaştırıcı kazanımlar içerir. Paralel müfredat modeli, hem tek başına hem de yenilerinin oluşturulması ya da eskilerinin gözden geçirilmesi için mevcut müfredat üniteleri, dersleri veya görevleriyle birleştirilerek kullanılabilen birbiriyle ilişkilendirilmiş dört yapılandırma setidir. Dört paralelin her biri, içeriği düzenleme, öğretme ve öğrenmeye ilişkin, paralelin özel amacına göre hassas bir şekilde tasarlanmış eşsiz birer yaklaşım sunmaktadır (Tomlison vd., 2002).

4.2.5. Williams'ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli

Williams'ın modeli Guilford'un 4 yaratıcı kavramsal etmenlerini ve merak, risk alma, karmaşıklık ve hayal gücünü içeren 4 duygusal etmeni içine alır. Williams üstün ve özel yetenekli çocuklar için geliştirilen müfredatta tüm bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Meyen and Skrtic, 1988).

4.2.6. Entegre Müfredat Modeli

Entegre Müfredat Modeli VanTassel-Baska and Wood (2009) tarafından ortaya konulan bir müfredat tasarım modelidir. Burada, ileri içerik boyutu (yani üst sınıflardan konu içeriğinin alınması), ürün boyutu (araştırma becerileri gibi becerilerin verilmesi), epistemolojik kavram boyutu (tema altında konuların organize edilmesi) gibi boyutları içerir. Bu model de üstün yetenekli öğrencilerin zor ve karmaşıklıkla karşılaştırılması, bilgilerinin ilişkilendirilmesi, becerilerle bunların desteklenmesi üzerine kurulmuştur.

4.2.7. Özerk/Otonom Öğrenen Modeli

Özerk Öğrenme Modeli, Betts (1986) tarafından ortaya atılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilen model beş basamaktan oluşmaktadır. Öğrencilerin bağımsız ve kendi kendilerine öğrenen bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin kendi bireysel yeteneklerinin farkına varmaları, üstün zekânın anlaşılması uyum aşamasında sağlanır. Öğrencinin özerk öğrenmesini sağlayacak beceriler, bireysel gelişim aşamasında sağlanır. Öğrencilerin genel müfredat dışında araştırmalar ve keşifler yapmaları zenginleştirme aşamasında sağlanır. Öğrenciler yaptıkları araştırmaları gruplar önünde seminer aşamasında sunarlar. Öğrenciler istekleri doğrultusunda derin araştırmaları derinlemesine çalışma aşamasında yaparlar (Aktaran: Akkaş ve Tortop 2015). İhtiyaçları karşılanan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler kendi öğrenmelerini geliştiren, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu üstlenerek, otonom öğrenen bireyler haline gelebilirler (Van Tassel-Baska and Brown, 2007).

5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Duyuşsal Özellikler

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yaygın bir şekilde gözlenen duyuşsal özellikler şunlardır:

5.1. Yalnızlık

Bireyin sosyal ve duygusal ilişkilerindeki nitelik ve nicelikten duyduğu tatminsizlik yüzünden oluşan durum olarak tanımlanmaktadır (Young, 1981). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarının önüne geçerek başarılı olmalarını sağlayan özellikleri, aynı zamanda onların akran ve arkadaş gruplarından, sosyal ortamlardan dışlanmalarına, kıskanılarak yalnız bırakılmalarına da sebep olabilmektedir (Helt, 2008). Olayları herkesten daha farklı algılama, belli bir konu üzerinde yüksek farkındalılık, daha çok yüzleştirici olma, keskin tepkiler verme ve talepkar olma gibi özellikler bu yalnızlık durumunu destekleyici veya artırıcı olabilir. Sonuçta diğerleri ile olumlu ve yakın arkadaşlıklar kurmak onlar için zorlaşır (Kline and Meckstroth, 1985). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, akranlarıyla bir aradayken olumlu sosyal etkileşimler içinde olabildikleri gibi zekâ bölümleri arttıkça normal popülasyondan uzaklaşıp, var olan üstünlükleri onları çevreye yabancılaşma ve depresyon gibi sorunlara itebilmektedir (MEB, 2014).

5.2. Mükemmeliyetçilik

Mükemmel olmayan, yüksek standartlara sahip olmayan hiç bir şeyden mutlu olamamaktır (Strip and Hirsch, 2000). Mükemmeliyetçilik, bu çocukların kişiliklerinin merkezinde yer alırsa kontrol edilmesi zor problemler doğurabilmektedir (Klein, 2006). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birçoğu kendilerine ulaşılması zor amaç ve hedefler belirleyerek kendilerini mükemmel olmaya zorlarlar. Bu dışsal taleplerden ziyade içsel baskı olarak ortaya çıkmaktadır. Gelişmiş hayal güçlerini kullanarak sıradışı ürünler ortaya koyabilirler ve yaptıklarını daima en mükemmel olanlarla kıyaslarlar (Perrone, 1983). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin derecesi dengede tutulmalı, olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin yerini olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri almalıdır (MEB, 2014).

5.3. Stres

Kişinin kendisi veya çevresi tarafından oluşturulmuş beklenti ve istekler karşısında yoğun bir şekilde yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel tepkilerin her türüsüne stres denmektedir. (Kaplan, 1990). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar

duyarlılıklarından dolayı ve mükemmel olmaya çalıştıkları için stres yaşamaktadırlar, diğer taraftan akran ve ailelerinin başarılarını önemsememeleri de stress yaratabilmektedir (Kaplan and Geoffroy, 1993). Bu nedenle bu grup için sunulacak stres yönetim yardım çabalarının önemsenmesi gerekmektedir. Kendilerini kontrol edebilmeye ve sorumluluklarını karşılayabilmeye uygun bir yönetim yapılandırmasının gerekliliği belirtilmektedir. Olumsuz otomatik düşüncelerin yoğunluğu da bu grup için gözetilmesi gereken bir diğer olumsuz başa çıkma boyutudur (Heller, 2000). Stresin yoğunluğuna ve süresine bağlı olarak psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkabileceği, buna karşın uygun problem çözme ve başa çıkma becerileri kullanıldığında stresin olumsuz etkilerinin azaltılabileceği, bu çocuklar büyüüp ergenlik dönemine ulaştıklarında yaşanan stresin de birikimli olarak artabileceği ve stresle başa çıkmada uygun becerilerin erken yaşta öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2014).

5.4. Duyarlılık

Kişinin yaşadığı olaylara yönelik yoğun duyarlılık ve tepkisellik gösterme durumudur. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların aşırı duyarlı olmalarının sebebi, yüksek farkındalık ve keskin gözlem özellikleridir. Aşırı duyarlılık beş farklı alanda görülebilir (Yılmaz, 2015; Webb vd., 2016): Psikomotor duyarlılık, duyumsamada duyarlılık, zihinsel/entelektüel duyarlılık, imgelemede duyarlılık, duygusal duyarlılık. Duygusal duyarlılık; duyguları çok daha derin ve yoğun yaşama, kendi duygularına ilişkin yüksek farkındalık, diğer insanların duygularını tanıyabilme; diğer canlılarla, insanlarla, mekânlarla güçlü bağlanma ilişkisi kurabilme vb. sonuçları vardır. Başkaları tarafından çok önemsiz görünen bir durum üstün yetenekliler tarafından belirgin bir duyarlılığa yol açabilir. Üstün yeteneklilerin bu özellikleri bağlamında başkalarının acılarına karşı daha çok sempati duyabilme ve empatik olabilme becerileri söz konusudur (Delisle, 1985).

5.5. Benlik Algısı

Benlik algısı çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümüdür. Bu görünüm çocuğun özgüveninin olup olmayacağını, içe ya da dışa dönük oluşunu belirlemektedir. Çocuğun benlik kavramı dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir

(Yavuzer, 2004). Üstün yetenekliler kendileri değerlendirme sürecinde karmaşık duygu ve düşüncelere sahiptirler. Üstün yetenekli olarak görülme konusunda olumlu bir hoşnutluğa sahipken, üstün yetenekli olmayanların ve öğretmenlerinin kendileri hakkında olumsuz bir bakış açısı sergilediklerini düşünürler (Janos vd., 1985). Çocuğun kendisi ile ilgili algısı doğumdan, küçük yaşlardan itibaren başlamakta ve hayat boyu değişmektedir. Çocuğun benliği, anne-babasından, akranlarından, okul yaşantısından ve daha birçok faktörden etkilenmektedir (Gander and Gardiner, 2001; Yavuzer, 2004).

5.6. Motivasyon

Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (Keenan, 1996) (Aktaran: Akbaba, 2006). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ilgi duydukları alanlarda motivasyonları ve öğrenme coşkuları oldukça yüksektir ve bu alanlarda bağımsız bir şekilde çalışıp verimli olabilirler. Ancak okul hayatında normal gelişim gösteren akranlarının hızına uymak ve yavaş ilerlemek zorunda kaldıklarında, öğrenme ihtiyaçlarını gideremediklerinde gitgide motivasyonları düşmektedir. İlgi duydukları alanlarda kendi başlarına çalışırken motivasyonları yüksekken okul hayatında düşük motivasyonla akademik başarısızlık yaşayabilmektedirler (MEB, 2017).

Tüm bu duyuşsal özellikler göz önüne alındığında üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim gördüklerimde genellikle gerçek arkadaşlıklardan yoksun olurlar ve akran hoşgörüsüzlüğü, izolasyon, yalnızlık, yabancılaşma veya etiketleme ile karşılaşabilirler (örneğin, inek, yumurta kafa/bilgili kişi, kitap kurdu, evcil hayvan, beyin...). Bu öğrenciler, benzer sosyal ve psikolojik ortamdaki diğer kişiler gibi başarısızlık, depresyon, sosyopati ve ilgili beceriler açısından risk altında olabilirler (Noble vd., 1998/1999).

6. Beklenti – Değer Kuramı

Beklenti ve güdülenmeyi bir arada buluşturan Wigfield and Eccles (2000), kişinin işe dair güdülenmesini, ilgili işte devamını ve işteki performansını, kişinin işe dair beklentileri ve işe verdiği değer ile açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Bu kurama göre yetenek ve beklenti inançları, motivasyonun beklenti değer kuramı için

çok önemlidir ve diğer önemli kuramlarda da mevcuttur (Wigfield and Eccles, 2000). Bireyler kendilerini yeterli gördükleri etkinliklere daha fazla değer verme eğilimindedir ve bu etkinliklere katılmak için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Yeterlik beklentisi ve değer algısı öğrencilerin motivasyonunu besleyen iki temel kaynaktır (Wigfield and Eccles, 1992). Yeterlik beklentisi, öğrencilerin gelecekteki bir görevi nasıl yapabileceklerine ilişkin kişisel inançları olarak tanımlanmaktadır (Wigfield and Eccles, 2000). Başka bir deyişle yeterlik beklentisi, bireyin bir derste veya bir görevde ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin inancını ifade etmektedir.

Bir disiplinin veya görevin birey için ne kadar içsel değer, dışsal değer ve yarar-önem değeri taşıdığı görev değerini ifade etmektedir. Bir disiplin ile ilgili görevin gerçekleştirilebilmesinin birey için ne kadar zor olduğu ve çapa gerektirdiği maliyet değeri ile ilgilidir (Eccles and Wigfield, 2002; Wigfield and Eccles, 1992; Wigfield and Cambria, 2010; Wigfield, Tonks and Lutz Klauda, 2009) (Aktaran: Şentürk Barışık 2018). Kişiden kişiye değişen değer algısı; içsel değer, dışsal değer, yarar-önem değeri ve maliyet değer algılarının bir bileşimidir (Wigfield and Eccles, 1992). İçsel değer, birinin görev yapmasından elde ettiği zevk olarak tanımlanır. Dışsal değer, belirli bir görevi iyi bir şekilde yapmanın önemi olarak tanımlanır. Yarar-önem değeri, bir görevin bir kişinin gelecekteki planlarına nasıl uyduğudur. Maliyet, bir etkinliğe girme kararının diğer etkinliklere erişimi nasıl sınırladığını, etkinliği gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcadığını ve duygusal maliyetini belirtir (Wigfield and Eccles, 2000).

Beklenti ve değer kuramına göre, beklenti ve değer bireyin davranışlarını kontrol eden ve yönlendiren iki temel faktördür. Beklenti, bireyin gerçekleştirdiği davranışın amaca ulaştırma olasılığını; değer ise, o amacın birey için taşıdığı önem derecesini ifade etmektedir. Beklenti-değer kuramına göre, bireyler seçimlerinde birçok seçeneği göz önünde bulundurmaktadır. Birey, karşılaştıkları seçenekleri birbiriyle karşılaştırarak, gerçekleştirebilme ihtimali en yüksek olan göreve yönelmektedir. Ayrıca, seçilecek görevin birey için; çekici, kolay, ulaşılabilir ve mantıklı olması da önemlidir. Birey seçtiği görevi başarabileceğine inandığı anda o görevi gerçekleştirmeye belirli ölçüde motive olmuş demektir. Eccles ve arkadaşları (1983) başarıya yönelik beklentileri bireyin gelecekte bir görevi başarmada ne kadar iyi olabileceğine ilişkin algıları ile açıklamıştır. Örneğin bir öğrencinin İngilizce

dersinde ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin algısı, İngilizcede başarılı olmaya yönelik beklentisini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, bireyler hayatlarında karşılaştıkları farklı seçenekleri değerlendirir, birbiriyle karşılaştırır, sonunda en çok değer verdiği ve gerçekleşme olasılığı en yüksek olan seçeneğe yönelirler.

Değer kavramının hem geniş hem de alana özgü tanımları yapılmaktadır (Wigfield and Eccles, 1992). Eccles vd., (1983) değer kavramını, farklı görevlerin niteliklerini dikkate alarak açıklamaktadır. Bu niteliklerin bireyleri belirli bir göreve yönlendirmek için nasıl etkilediği, onlarda nasıl istek oluşturduğu üzerinde durmaktadırlar. Yapılan tanımlar değer kavramının motivasyonel yönüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca, değerlerin öznel bir değer taşıdığı; aynı görevin farklı bireylerde farklı değerler taşıyabileceği belirtilmektedir. Örneğin, İngilizce’de başarılı olmak bazı öğrenciler için değerli iken bazı öğrenciler için ise herhangi bir değer taşımayabilmektedir.

Yaşa bağlı olarak yeterlik beklentisi ve değer algısının farklılaştığı gözlenmektedir. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin matematik, fen, Türkçe, sosyal bilgiler, dil ve spor gibi alanlarda kendilerini daha yeterli hissettikleri ve daha yüksek değer algısına sahip oldukları, fakat sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yeterlik beklentilerinin ve değer algılarının kademeli olarak azaldığı vurgulanmaktadır. Eccles vd., 1993; Fredricks and Eccles, 2002). Cinsiyet, yeterlik beklentisi ve değer algısı üzerinde etkili olan etkenlerden biridir. Yabancı alan yazında, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda, yeterlik beklentisi ve değer algısının cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmektedir. Matematik, fen ve spor etkinliklerinde erkeklerin; okuma, İngilizce ve sosyal etkinliklerde ise kızların daha yüksek yeterlik beklentisi ve değer algısına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Eccles vd., 1993).

7. Motivasyonel İnançlar

Çalışmada çok sık bahsedilen motivasyonel inançlar sırasıyla; içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öz yeterlik algısı, öğrenme kontrolü inancı ve sınav kaygısı başlıkları altında açıklanmaktadır.

7.1. İçsel Hedef Yönelimi

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen unsurlardan biri de hedef yönelimleridir (Garcia, 1995). Öğrenme üzerinde etkili motivasyonel inançlara yönelik yapılan araştırmalar, öğrencilerin hedef yönelimlerini; başarı ve öğrenme davranışlarıyla ilişkili motivasyonel etkenler olarak ifade etmektedir (Leonardi and Giamalas, 2002). Pintrich vd., (1991) ise öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını belirlemek için geliştirdikleri MSLQ (Motivated Strategies of Learning Questionnaire-Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği) ölçeğinin motivasyon bölümünde öğrencilerin hedef yönelimini içsel hedef yönelimi ve dışsal hedef yönelimi şeklinde iki alt boyutta incelemiştir ve hedef yöneliminin, öğrencilerin öğrenmeyle neden meşgul olduğunu ifade ettiğini belirtmek için kullanmışlardır. İçsel hedef yönelimini benimseyen öğrenciler, dersteki konuları yeni şeyler öğrenmeye teşvik ettiği için öğrenmek ister. Konular zor olsa bile ilgisini çektiği için öğrenmeye çalışır, dersin konularını tam anlamıyla öğrenmeyi hedefler; ayrıca, iyi bir not almasa da öğrenmesini sağlayacak ödevlerle uğraşmak ister (Pintrich vd., 1991).

Hedef yönelimi teorileri genellikle öğrenme ve performans hedefi üzerinde dururken; bu kavramlar sırasıyla içsel hedef yönelimi ve dışsal hedef yönelimi şeklinde de ifade edilebilir (Taylor, 2012). Çünkü içsel hedef yönelimli öğrenci öğrenmeye ilişkin içsel motive olurken dışsal hedef yönelimli öğrenci ise daha çok dışsal unsurlardan etkilenmektedir. Ames'in (1990) de belirttiği gibi öğrenme hedef yönelimi geliştiren öğrenciler içsel motive olurlarken, performans hedef yönelimli öğrenciler ise dışsal motive olurlar. İçsel motivasyonlu öğrencilerde kontrol kendi ellerindedir, öğrenmeye yönelik seçimlerini kendileri yapar (Schick and Schewedes, 1999). Bu sebepten öğrenme hedef yönelimi benimseyen öğrencinin içsel motivasyon geliştirdiği yani içsel hedef yönelimli olduğu söylenebilir. İçsel hedef yönelimi gelişen öğrencilerin derse karşı ilgili, dersin konularının ve çalışmalarının önemini farkında, daha çok çaba gösteren, zorluklarla mücadele edebilen ve öğrenme stratejileri geliştirebilen bireyler olduğu pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Pintrich, 2000; Wigfield and Eccles, 2000).

7.2. Dışsal Hedef Yönelimi

Öğrencilerin başarılı olmak için belirledikleri hedefler ve bu başarıyı neden istediklerine dair algıları onların öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerini ifade etmektedir (Ames, 1992; Pintrich vd., 1991). Ames (1992) ve Pintrich (2000)'e göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedefleri, onların başarılı olmaya ilişkin davranışlarını yönlendirmektedir. Dışsal hedef yönelimi ise içsel hedef yönelimin tamamlayıcısıdır (Pintrich vd., 1991). Dışsal hedef yönelimi, dışsal motivasyon kaynaklı olup öğrenme sürecinde öğrenciyi derse karşı motive eden dış etkenlere veya uyaranlara dikkat çekmektedir. Genellikle öğrencilerin derste verilen bir görevi ya da çalışmayı tamamlayabilmesi için öğretmeni ya da etrafındakiler tarafından takdir edilmesi isteğinden doğan motivasyon çeşididir (Öncü, 2006). Öğrenciler derse karşı dışsal hedef yönelimli olduklarında derslerden iyi notlar almak için veya aileleri ve arkadaşları tarafından takdir edilmek için öğrenme görevlerini yerine getirirler (Pintrich and De Groot, 1990). Dışsal hedef yönelimi gelişen öğrenci öğrenme sürecinde kendisine performans odaklı hedefler ortaya koyar (Aktan ve Tezci, 2013). Performans hedef yönelimli öğrenciler çabalarını etrafındaki diğer insanlara göstermeye, başkalarından olumlu geribildirimler almaya ve öğrenmeyi gerçekleştirirken ödül veya onay almak ya da suçluluk duymamak, ceza almamak için uğraşırlar (Erden ve Akman, 2005). Bu yüzden dışsal hedef yönelimi benimsemiş öğrencinin aynı zamanda performans hedef yönemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derste yapılan akademik çalışmalara çalışmadan fayda sağlamayı düşündüğünden değil de çalışma sonunda elde edecekleri not ya da ödül için derse katılıyor olmaları dışsal hedef yönelimine sahip olduklarını gösterir. Yüksek veya orta seviyede dışsal hedef yönelimine sahip öğrencilerin bu yüzden ders notları daha yüksek olmaktadır (Lin vd., 2001).

7.3. Görev Değeri

Görev değeri “öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getireceklerine ilişkin ilgi ve istekle alakalı inanışlarıdır” (Liou and Kuo, 2014). Görev değeri; bireyin görevin önemini idrak etmesiyle, hedefe yönelik kişisel ilgisi ve bireyin gelecekteki hedefler için görevin faydalılığını yansıtan algıları olarak da tanımlanır (Eccles, 1983). Görev değeri bilinci oluştuğunda, öğrenciler öğrenme sürecinde daha etkin

çalışma, yeni hedefler koyma, zorluklar karşısında yılmama eğiliminde olurlar (Wigfield, 1994). Öğrenme sürecinde görev değeri ile motivasyon arasında güçlü bir ilişki vardır (Tuan vd., 2005). Göreve değer atfetmeyen öğrencilerin, o görevde başarılı olmak için motive olmaları olası değildir (Wigfield vd., 2004).

7.4. Özyeterlik Algısı

Öz yeterlik kavramı ilk olarak 1977 yılında Bandura tarafından Sosyal Bilişsel Kuram içinde ortaya atılmıştır. “Öz yeterlik, bireylerin belli bir performansı gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısıdır” (Bandura, 1997). Senemoğlu’na (2011) göre, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Öğrencilerin bir görevle ilgili performansına ilişkin öz- yeterlik inancı, görevin önemi hakkındaki inancı ve görev hakkında hissettikleridir (Pintrich and De Groot, 1990). Zimmerman’a (1995) göre ise öz yeterlik, kişinin bir işi başarabileceğine ilişkin yargılarıdır. Yani öğrencilerin bir akademik çalışmayı gerçekleştirebilmek ve başarabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı, öğrencinin öz yeterlik algısını göstermektedir.

Bandura’ya (1993) göre yüksek öz yeterliğe sahip bireyler düşük öz yeterliğe sahip bireylere göre daha yüksek hedefler koyar, daha çok çabalar ve herhangi bir zorlukla karşılaşırsa daha uzun süre ısrarcı olurlar. Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler öğrenme faaliyetleriyle daha çok ilgilenir ve çok fazla çaba gösterirler (Schunk and Pajares, 2005). Benzer şekilde düşük öz yeterlik inancına sahip öğrenciler, derste gerçekleşen akademik çalışmalarını yaparken bu görevden vazgeçebilirlerken; öz yeterlik inancı yüksek olanlar görevi tamamlamak için uğraşırlar (Bandura, 1997). Bireyin öz yeterlik inancının yüksek olması, öğrenme ya da davranışı yapma doğrultusunda yeterli çaba göstermesine neden olmaktadır (Kotaman, 2008). Öz yeterlik inancı, başarının ve öğrenmenin en önemli yordayıcılarından biri olarak görülmektedir (Pintrich and Schunk, 2002).

7.5. Öğrenme Kontrolü İnancı

Öğrenmeye yönelik kontrol inancı, öğrencilerin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlar doğuracağına dair inançlarını ifade etmektedir. Öğretmen gibi dış faktörlerin aksine, sonuçların harcanan çaba miktarına bağlı olduğu inancı ile ilgilidir. Öğrencilerin çalışmaya harcadıkları çabanın öğrenmelerinde bir fark yarattığına inanmaları durumunda, daha stratejik ve etkin bir şekilde çalışmaya daha yatkın olmaları gerekir (Pintrich vd., 1993).

Pintrich (2000) tarafından “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanan öz-düzenleme, Risemberg and Zimmerman (1992) tarafından, “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmaktadır. Kauffman (2004)’a göre ise, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası”dır. Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır.

7.6. Sınav Kaygısı

Öğrencilerin akademik başarıları zihinsel, çevresel ve duyuşsal birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlardan biri de sınavlar sırasında yaşadıkları kaygı düzeyidir. Kaygının duruma özgü bir türü olarak değerlendirilen sınav kaygısı formal bir değerlendirme durumu karşısında bireyin aşırı fizyolojik uyarılma, endişe, başarısızlık korkusu ve gerginlik şeklinde reaksiyon gösterme eğilimi olarak tanımlanır (Speilberger and Vagg, 1995). Zeidner (1998)’e göre sınav kaygısı; fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal gibi çok boyutu olan ve bir sınav ya da değerlendirme durumunda başarısız olma duygusu ile birlikte gösterilen tepkilerdir. Sınav kaygısının akademik başarı ve bellek üzerinde çok olumsuz etkisi vardır (Eysenck, 2001) (Aktaran: Bozkurt ve Bircan, 2015). Genel olarak sınav öncesi ve sınav sırasında yoğun şekilde ortaya çıkan bu belirtiler sınavdan sonra da devam edebilir. Orta düzeyde bir kaygı öğrencilerin performansına olumlu yansırken,

öğrencilerin sınava ilişkin yoğun kaygı yaşamaları zihinsel performanslarını etkileyerek başarılarının düşmesine neden olur (Casbarro, 2005).

Sınav kaygısının sadece normal bireylerde gözlenebilecek bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden çoğu insan, üstün yeteneklilerin sınavlardan normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek puan alacaklarını düşünür, üstün yetenekli çocukların bir kısmı gerçekten de sınavlardan yüksek puanlar alabilirler. Ancak bir kısmı da standart testlerde kendisinden beklenen başarıyı gösteremezler. Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, kendine aşırı güven, aşırı sınav kaygısı, dağınıklık veya üstün yetenekliliğe eşlik eden farklı sorunlar bu farklılığa sebep olarak gösterilebilir (Özbay, 2013).

8. İngilizce Öğretimine Genel Bir Bakış

Türkiye’de yabancı dil eğitimi tarihsel olarak incelediğimizde neredeyse son iki yüzyıldır yabancı dil eğitimi konusunda ciddi uğraş verilmektedir. Zaman içerisinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına rağmen ilköğretimden başlayarak uzun yıllar yabancı dil dersleri alan öğrencilerin bugün hala ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilmektedir (Demirel, 2003). Yıllardır İngilizce öğretiminin etkili olup olmadığı tartışılmakta ve eğitim programlarında çeşitli yeni modern yaklaşımlar denenmektedir. Dünya üzerinde binlerce dil bulunmasına rağmen ikinci dil olarak öğrenilmek istenen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından talep görmesi için, o dili konuşan ülkenin ekonomik ve politik durumu en önemli ölçütlerdendir, bunu kültürel ve ticari ilişkiler, askeri ittifaklar izlemektedir (Demirel, 1978). Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli ölçütlerden biri, o ülkedeki bireylerinin eğitimden yararlanma düzeyleridir. Ülkede yaşayan her bireye eğitim yoluyla istedik davranışların kazandırılması, her yönden sağlıklı ve donanımlı bireyler yetiştirilmesi, bireyin var olan potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirme, günümüzde eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan değerlerdir. Tüm bu değer ve ilkelere ek olarak, teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde yabancı dil öğrenmek zorunlu bir gereksinim haline getirmiştir. (Demirel, 2003).

Dil bilimciler 19. yüzyıl sonlarında dil öğretiminin kalitesini artırmak için araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Genellikle bunu yaparken dilin nasıl öğrenildiğini, dil bilgisinin nasıl ifade edildiğini veya dilin nasıl yapılaşmışına ilişkin genel prensiplere ve teorilere başvurmuşlardır. Dil öğretim programlarını, kurslarını ve materyallerini diğer yöntemlerde uygulanan özel uygulamalı detaylar doğrultusunda kabul edilen yaklaşımların prensip ve teorileri ile ayrıntılı olarak hazırlamışlardır (Richards and Rodgers, 1999). Farklı dönemlerde İngilizceyi öğretme ve öğrenmeye yönelik farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genel itibarıyla, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır.

Richards and Rodgers (1999) ve Larsen- Freeman and Anderson'a (2011) göre yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

1. İletişimsel yaklaşımlar: Doğal yaklaşım, işbirlikçi yaklaşım, içerik temelli yaklaşım, görev temelli yaklaşım.
2. Alternatif yaklaşımlar: Öğrenme stratejisi eğitimi, tüm dil yaklaşımı, çoklu zekâ, nörolinguistik programlama, sözcüksel yaklaşım, yetkinlik temelli yaklaşım.

İletişimsel yaklaşım, etkileşimsel görüşe dayanan bir yaklaşımdır. İletişimsel bir dil ve kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi “iletişimsel yaklaşım” adını alır (Demircan, 2002). İletişimsel dil kısmen yapay örnek oluşturmaya ve dilin gramerinin bilinçli olarak öğrenilmesinin dili kullanma yeteneği ile sonuçlanacağı inancına karşı tepki gösterir (Yule, 1994). Rivers (1987) dil öğretiminde etkileşimsel bakış açısını şu şekilde tarif etmektedir: Öğrenciler dikkatleri otantik mesajları almaya ve iletmeye odaklandığında dili kullanmada daha kolaylık yaşamaktadırlar. Yani mesajın her iki kişinin de ilgisini çeken bilgiyi içermesi önemlidir. Etkileşimsel görüş aynı zamanda dinleme ve konuşma becerileri ile olduğu kadar okuma ve yazma ile de bağlantılıdır. Görev Temelli Dil Öğretimi, İşbirlikçi Dil Öğrenimi ve İçerik Temelli Dil Öğretimi

etkileşimsel görüşe ve yapılandırmacılığa dayanan yöntemlerdir (Richards and Rodgers, 1999).

Yapılandırmacılık kuramı yabancı dil eğitimine sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtarıp, uygulamalara yeni bir soluk getirmektedir. Özellikle yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı kazanma, anlatı öğretimi, sözcük, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirme, bu becerilerde önemli olanın strateji geliştirmek olduğu anlayışını yerleştirmek, sonuç odaklılıktan sıyrılıp süreç odaklılık fikrini benimsemek gibi uygulamalarla yabancı dil eğitimini zenginleştirmektedir (Can, 2006). Var olan ilk klasik yöntemden en modern yönteme kadar her yöntemin artı yönleri olduğu kadar eksi yönleri de bulunmaktadır. Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli şekilde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme eklektik metot denilir ve İngilizce öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını, farklı eğitim durumlarında kullanabilmesidir (Demircan, 2002).

9. Yabancı Dil Olarak İngilizce Dil ve Yapısı

Günümüzde, küresel bir dil olarak kabul gören İngilizce, gerek dünyada gerekse ülkemizde yabancı bir dil olarak yaygın bir biçimde konuşulmakta ve öğretilmektedir. Yabancı dil öğretimini karmaşık ve problemlili bir alan haline getiren faktörler, öğrenenlerin sahip olduğu bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların dil öğrenim sürecinde farklı etkiler bırakmasıdır. Yani yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir. Temel başlıklar halinde ele alırsak bahsedilen bu bireysel farklılıklar; öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları ve beklentileri, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumları olarak sıralanabilir. Gerek dil öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümlenmesi gerekse dil edinimi ve öğrenmede başarının artırılması, öğretmenler, öğrenciler, müfredat geliştiriciler, akademisyenler gibi hedef grupların, dil öğrenme süreci üzerinde etkili olan bireysel farklılıklara yönelik farkındalık düzeylerinin artırmaları ile sağlanabilir (Gardner, 1985).

Gardner'a (1985) göre, İngilizce'nin yabancı bir dil olarak öğrenilmesini kapsayan sürecin sonunda, belirlenmiş olan amaçlara ve farklı düzeylere göre değişmekle birlikte, öğrenenlerin hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmesi, temel beceriler olarak sıralanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen bir düzeye ulaşması ve hedef dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmaları beklenmektedir. Dil öğretiminde temel beceriler genel başlıklar hâlinde; okuma, dinleme, konuşma, ve yazma olarak dörde ayrılır. Anlama becerileri, konuşanı veya yazılı bir ifadeyi anlayabilmeye ilgilidir. Başkalarına ait duygu ve düşüncelerin duyularak veya okunarak anlaşılmasını sağlamaya yönelik beceriler, anlama becerilerinin temelini oluşturur. Anlama becerileri de iki başlık altında incelenebilir. Bunlar; "dinleme" ve "okuma" becerileridir. Anlatım becerileri ise "konuşma" ve "yazma" becerileri; bireyin kendine ait duygu, düşünce, tasarım, gözlem ve izlenimlerinin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesidir.

9.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2002). Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel noktasıdır. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, kaynak tarafından iletilenlerin alıcı tarafından paylaşılması gerekmektedir. İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması, bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirmektedir (Sever 1995). Öğrencinin ana dilini edinirken kazandığı anlama becerisi, yabancı dil öğrenirken de duyduğu, düzeyine uygun kelime, terim ve söz kalıplarını anlamasına katkı sağlayacaktır.

ADP ölçütlerinde hazırlanmış Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Ders Programlarında (MEB, 2011) öğrenme alanları içinde tanımlanan dinleme becerisi hakkında şunlar dile getirilmiştir: Dinleme, günlük yaşamda iletişimin gerçekleşebilmesi için gerekli eğitim ortamında ise öğrenmenin sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulmaktadır. Dinleme, bireyin etkin katılımı ile gerçekleşen aktif bir işlemdir. Dinleme,

konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, bağlam içerisinde değerlendirmek, düzenlemek, aralarındaki ilişkiyi saptamak, yorumlamak ve belleğinde saklamaya değer bulduklarını seçip ayırmak gibi farklı zihinsel süreçleri gerektirmektedir.

9.2. Konuşma Becerisi

Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin sözle ifade edilmesidir. Diğer bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakine sözle iletilmesidir (Sever, 1995). Aktaş ve Gündüz'e (2001) göre konuşma, duygu ve düşüncelerin, dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ise biraz daha farklı ifade edilebilir. Konuşma, bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, kanaatlerini ve gözlemlerini düzeyine uygun bir sözcük dağarcığı ile veya söz varlığını oluşturan öğeleri kullanarak konuşma organlarını kullanarak ifade etmesidir. Konuşma, insanî ilişkilerin sürdürebilmesi için, en fazla ihtiyaç duyduğumuz ve yararlandığımız önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, büyük oranda konuşma aracılığıyla gerçekleşir.

Konuşmada özellikle öğrenilen dilin ses özelliklerine hakim olmak çok önemlidir. Aksi halde yalnızca geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmak anlaşmak için yeterli değildir. Konuşma becerisi ile diğer beceriler arasında sıkı bir ilişki vardır. Dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hisseder. Ayrıca doğal ortamında öğretilmeyen dillerde genellikle konuşma becerisini kazandırmada güçlük çekilir ya da gecikme olur.

9.3. Okuma Becerisi

Okuma becerisi dil öğretiminin en temel unsurlarından biridir. Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, yorumlanmasına yönelik zihinsel etkinliktir (Sever, 1995). Burada okuma becerisi, ilköğretimdeki ana dil derslerindeki okumayı öğretme alanından farklı olarak okuma anlama becerisi adıyla yabancı dil öğretimindeki eğitim durumuyla ilgilidir. Okuma, yazılanların verdiği mesajı algılama ve düşüncelerin değerlendirilmesi gibi fizyolojik ve zihinsel taraflara sahip karmaşık bir alandır. Görme, seslendirme ve hatırlama, okuma etkinliğinin alt yapısını oluşturur. Okuduğunu anlama, öğrenme eylemi için ön koşuldur. Anlama

eylemnin gerekleŒmedięi durumlarda okuma etkinliğinin hiçbir yararı yoktur. Düşünme ve algılama süreci içinde bireylerin metinle kendi anlam evrenleri arasındaki örtüşme oranı bireyin anlama düzeyini göstermektedir.

Çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahip olan okuma becerisi, bireyin zihin, göz, ses ve konuşma organları koordinasyonunu gerektirmesinin yanı sıra okuma teknikleriyle ilgili bilgileri edinmeyi gerektiren bir etkinliktir. Okuma becerisi, öğrencinin karşılıklı iletişim kurma ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir. Okuma becerisinde öğrencinin güdülenmesi, okumayı doğal bir zevk haline getirmesi de bu becerinin olgunlaşmasını sağlamaktadır (Sever; 1995).

9.4. Yazma Becerisi

Dil öğretiminde temel becerilerin en önemli unsurlarından biri de yazma becerisidir. Genel anlamda yazılı anlatım ya da yazma becerisi; duydukların, düşüncelerin, tasarımların, kişsel kanaatlerin, gözlemlerin, yorumların yazı ile anlatılmasıdır. İlköğretimdeki (ana dil olarak) okuma-yazma çalışması ayrı bir alışkanlık ve beceri kazandırma alanıdır. Bu bağlamda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma; öğrencinin duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını, gözlemlerini, izlenimlerini, görüşlerini, yorumlarını öğrendiği dilin kurallarına uygun bir biçimde yazı ile ifade etmektir. Yabancı dil öğretimindeki yazma becerisi ile anadili öğretimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Ana dillerinde yazma becerisi kazanamamış bireylerin yabancı dilde de genellikle başarılı olamadıkları görülmektedir. Ana dil eğitiminde bu beceriyi kazanmış olanlar yabancı dil öğrenirken kolaylık çekerler. Yazılı anlatım, düzenli, planlı ve hedefe odaklı düşünme alışkanlığı kazandırır. Yazmanın düşünceyle de ilişkisini göz ardı edemeyiz. İyi düşünen iyi yazar, iyi ifade eder, iyi anlatır. Güzel konuşma ve yazma insan zihninin ürettiği faaliyetlerden bir kaçıdır. Yazılı anlatım yalnızca yazma kurallarını öğretmek değildir (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Son olarak dilbilgisi ve kelime öğretimi, dil öğretiminde temel beceriler arasında yer almaz. Dilbilgisi ve kelime öğretimi, dil öğretiminde amaç değil araç olarak kullanılır. Zaman ve kiplerin, kişi eklerinin, her türlü morfolojik yapıların kelimedede, cümlede vb. dil yapılarında anlamı etkileyen durumlarını kavratmak için

dilbilgisi kurallarından yararlanılır. Dilbilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı olan bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi aracılığıyla dilin gizli yönlerini işlevlerini ve mantığını kavramak mümkündür. Anadilin öğretiminde ve filoloji çalışmalarında dilbilgisinin önemi büyüktür.

10. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylere Dil Öğretimi

İletişim, insanlar arasında çeşitli ilişkilerin kurulması ve kurulan bu ilişkilerin çeşitli biçimlerde değiştirilerek sürdürülmesidir. Bu durum iletişime katılanların karşılıklı olarak birbirlerine gönderdikleri ve söyledikleri bildirimlerle gerçekleşir, bu bildirimleri anlama aracı ise dildir (Demircan, 1990). Köksal'a (2000) göre dil, insanın kimliğini ve kişiliğini belirlemektedir, ayrıca bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktadır. Düşünsel yaratıcılığın artmasında da dilin etkisi büyüktür. Demircan'a (2002) göre ilk öğrenilen dile anadil veya birinci dil, daha sonradan öğrenilen dillere ise yabancı dil denmektedir. Dilbilimcilere göre anadil bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir; iki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse için anadilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denir.

Tutle (1979), üstünler için dil öğretim programlarında etkili bir dil programı geliştirmek için dört prensip tanımlamaktadır;

1. Zihinsel olarak üstün bireylerin özelliklerine göre oluşturulmuş bir program oluşturulmalıdır. Diğer tüm öğrenciler temel becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyarken, üstün öğrenciler bu becerileri, diğer daha gelişmiş yeteneklerini geliştirirken zaten elde ederler.
2. Süreklilik sağlanmalıdır. Tüm seviyelerde öğretmenler ve yöneticiler programın bileşenleri ve sınıf seviyelerinde uygulanacak yöntemler konusunda uzlaşmış olmalıdır.
3. Öğretmenler, üstün zekâlı ve yeteneklilerle çalışma becerisine göre seçilmelidir. Bu öğretmenler gerçekten üstün zekâlılarla, duygusal açıdan paylaşımcı olmayan bu çocuklarla ilgileniyor olmalı ve kendi uzmanlık alanı konusunda ileri düzeyde bir bilgi birikimine sahip olmalıdır.
4. Başarı, düşük düzeydeki becerileri test etme şeklindeki sınavlarla değil; programın içinde ortaya konan çalışmanın kalitesi ile değerlendirilmelidir. Bu yeni

değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin ortaya çıkmasını gerektirecektir, çünkü son zamanlarda kullandığımız çoğu test, bilginin yaratıcı bir şekilde uygulamada kullanılmasını değil, bilginin edinimini ölçmektedir.

Özetle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil bilimleri müfredatında, dil yeterliliğini yaş akranlarına göre daha erken kazandıkları ve daha hızlı ilerledikleri için farklılaştırmaya gerek duyulmaktadır. Farklılaştırma yaparken, içerik olarak onlara ileri düzeyde bir içerik sunmak gerekirken, öğretim de ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde hızlandırılmalıdır. Bunun yanında derinlik ve karmaşıklık ihtiyaçları gözetilerek, dil bilimleri müfredatı kaynakları arttırarak öğretimde derinliği sağlamalı ve konuları ana temalara veya büyük fikirlere bağlayarak karmaşıktırılmalıdır. Farklılaştırma yapılırken zorlayıcılıkta önemle üzerinde durulması gereken bir başka konudur. Üstün öğrencilerin bir konu veya alan üzerinde çalışırken zihinsel açıdan meşgul olmak istemeleri bilinen bir gerçektir. Bu sebeple onları düşündürecek veya farklı kaynaklarla tanıştıran zorlayacak bir müfredat oluşturulmalıdır (Aktaran: Kaplan, 2013).

11. Yabancı Dil/İngilizce Öğretiminde Duyuşsal Özelliklerin Etkisi

Her öğrencinin kalıtsal yeteneklerine bağlı olarak dil edinim yatkınlıkları aynı değildir. Performans düzeylerindeki farklar ise değişik davranışsal ve sosyal faktörlerle açıklanabilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kazanmaları beklenen duyuşsal özellikler; dersi sevmeye, derse karşı ilgili olma, derse karşı olumlu tutum geliştirme gibi özelliklerdir. Tutumlar, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünlüğüdür (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumlar, öğrencilerin dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biridir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Birçok araştırma; öğrenci tutumlarının, dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini göstermektedir (Karahana, 2007).

Longman Uygulamalı Dilbilim sözlüğüne (1992) göre dil tutumları: “Farklı dilleri konuşanların ya da dil topluluklarının birbirlerinin dillerine ya da kendi dillerine yönelik tutumları” olarak ifade edilmektedir. Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz ifadeler; dilsel zorluk ya da kolaylık, öğrenim kolaylığı ya da zorluğu, önem derecesi, seçkinlik, sosyal statü gibi izlenimler yansıtabilir. Ayrıca bir dile yönelik

tutum, o dili konuşan insanların o dil hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richards ve diğerleri, 1992). Yabancı dil öğreniminde kişisel ve duyuşsal faktörler üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken beraberinde getirdikleri özellikler üzerine yoğunlaşır bunların önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple dil tutumları yabancı dil öğretiminde en etkili duyuşsal etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Dil öğretiminde öğrencilerin ne istedikleri çok önemlidir ve yerel bağlam tüm yönleriyle göz önünde bulundurulmalıdır. Dil öğretiminde bağlamın kilit öneme sahip olduğunu belirten Bax (2003), öğretimin gerçekleştiği sınıfı diğer sınıflardan ayıran niteliklerini, ortamın kültürel özelliklerini, öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi gerektiğini ve öğretim/öğrenim bağlamının bütünü düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencileri İngilizce öğrenmeye güdüleyen bir etken de öğrencinin gözünde İngilizce'nin diğer dillere nazaran hangi statüde olduğudur. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili ana dili olarak konuşanlarla ilgili tutumlarını etkileyen faktörler bu kişilerle girdikleri diyalog ya da internet iletişimi ve günümüzde özellikle sosyal medya gibi diğer kaynaklardır. Bu etki ne kadar olumluysa var olan tutumlar da o kadar olumlu olmaktadır ve etkileşimsel diyalog aynı istekli tutumla devam etmektedir. Dört dil becerisiyle (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ilgili algılar da yabancı dilin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğrencinin isteğiyle örtüşmeyen bir konuda öğretmenin odaklanmasını istediği ve odaklandığını sandığı noktalarla öğrencinin dikkat kesildiği noktalar arasında farklılıklar olabilmektedir (Richard and Lockhart, 1996).

12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür taraması neticesinde, araştırmanın konusu olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin incelenmesi” konusunun doğrudan ele alındığı ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal etmenlerin hepsinin ayrı ayrı ele alındığı ve bunların birbirine olan etkisini inceleyen bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Türkçe alan yazında da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerini, motivasyonel inançlarını incelemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da, yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı görüşünü desteklemektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde dil öğretimine ilişkin araştırmalar, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin çeşitli derslerdeki motivasyonel inançları ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilecektir:

12.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pintrich and De Groot (1990), motivasyonel yönelim, öz-düzenleyici öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkiyi Fen ve İngilizce sınıflarına devam eden 173 7. sınıf öğrencisinde incelemişlerdir. Araştırmada Pintrich and De Groot’ un geliştirdiği “ Öz-Raporlama” ölçeği ve Pintrich ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler (MSLQ)” ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı ise öğrencilerin sınıf çalışmaları üç kategoride (sınıf içi ödevler ve ev ödevleri, quizler ve testler, kompozisyonlar ve sunumlar) değerlendirilerek ölçülmüştür. Araştırmada MSLQ’daki sınav kaygısı dışındaki bütün değişkenler birbirleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre motivasyonel değişkenler ve öz-düzenleyici öğrenme değişkenleri arasında ilişki olduğu ve yüksek öz yeterlik ve içsel değer, yüksek düzeyde bilişsel strateji kullanımı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sınav kaygısı bilişsel strateji kullanımı ile ilişkili bulunmamıştır. Bilişsel strateji kullanımı ile ilgili bu sonuçlara paralel olarak yüksek öz yeterlik ve içsel değer yüksek düzeyde öz-düzenleme ile ilişkilidir. Sınav kaygısı ise öz-düzenleme ile negatif yönde ilişkilidir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, başarı seviyesinden bağımsız olarak her iki sınıf düzeyinde de öz-düzenleme ile bilişsel strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğudur. Pintrich and De Groot’un (1990) beklentileri doğrultusunda

akademik performans ile MSLQ'daki sınav kaygısı dışındaki değişkenler arasında oldukça düşük/ kısmen ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Huang and Chang (1996), yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin öz yeterlik algılarının başarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algısının en çok nelerden etkilendiği, öğrenenlerin öz yeterlik algılarının başarılarını nasıl etkilediği, aynı zamanda öğrenenlerin başarılarının öz yeterliği nasıl etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle, Indiana Üniversitesi yoğun İngilizce programına devam eden dört öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler üst seviye okuma – yazma sınıfından seçilmiştir. Araştırmaya katılan dört öğrenciden üçü kız (yasları 24, 29, 24) ve biri erkektir (31 yaşında). Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla mülakat, gözlem, yazılı soru listesi, öğretmen mülakatı ve anket kullanılmıştır. İngilizce öğrenme tecrübeleri ve İngilizce öğrenirken algıladıkları öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan kişiler teyp kayıtlı bölümlerle mülakat edilmiştir. Araştırmacılar, katılımcıların performanslarını mülakatlardan sonra beş kez gözlemlemişler, öğrencilerin yazma etkinliklerini değerlendirmişler ve daha sonra iki farklı anket doldurmalarını istemişlerdir. Bu anketlerin biri doğrudan dil becerilerini ölçen bir anket, diğeri ise “Yetişkinlere Yönelik Okuyup Yazma ve İkinci Dil Öğrenme Öz Yeterlik Anketi”dir. Bu çalışmada İngilizce öz yeterliğini ölçmek için niteliksel araştırma metodu ve katılımcıların öz yeterliklerinin altında yatan etkenleri sınamak ve başarıyla ilişkisini incelemek için ise niceliksel araştırma metodu kullanılmıştır. Bu amaçla öz yeterlik, yetenek algılama, etkinliği algılama, isteklilik ve azim olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Her katılımcı için sorular önce ayrı ayrı tanımlanmıştır ve daha sonra grup sonuçlarının kıyaslanmasıyla çıkarımlar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Katılımcıların öz yeterlik seviyeleri öğrenme başarılarıyla ilişkili değildir.
2. Katılımcıların başarıları yeteneklerini algılamalarıyla ilişkilidir.
3. Konuya olan ilgi katılımcıların öz yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir.
4. Katılımcıların öz yeterlik algılarını etkilemede öğretmen önemli rol oynamaktadır (olumlu ya da olumsuz olarak).

5. Uygun etkinliklerin verilmesinin, öğrencilerin azimli ve istekli olmalarının sağlanmasında ve öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde önemli rol oynadığı görülmüştür. 6. Öğrencilerin öz yeterliği üzerinde farklı faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur: Öğrenenin başarısı, diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, görevin zorluğu ve görev için harcanan çaba gibi faktörlerin öz yeterliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencinin kendisine sunulan görevi yerine getirebilmesi öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan diğer öğrencilerle kendini kıyasladığında daha düşük bir başarı gösterdiğini düşünen öğrencinin öz yeterlik algısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Son olarak da görevin karmaşık olması görev için harcanan çaba miktarını ve öz yeterlik algısını düşürmektedir. Araştırmacılara göre bu çalışma, İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde öz yeterlik alanında daha derin araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Mikulecky (1996), yaptığı çalışmada, ESL (ikinci dil olarak İngilizce) öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle, öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı öz yeterlik algılarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından dört farklı çalışmadan uyarlanan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin oluşturulmasında, “Çocukların Tutum Ölçeği” (Lunn, 1972), “Locus of Control Ölçeği” (Strickland, 1973), “Öz Yeterlik Ölçeği” (Sherer ve Maddux, 1982), ve Akademik Başarı için Öz Yeterlik Ölçeği” (Zimmerman vd., 1992) çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini hesaplamak üzere pilot uygulaması yapıldıktan sonra son halini oluşturmak için 30 madde seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Indiana Üniversitesi’nde yoğunlaştırılmış İngilizce programına katılan orta (intermediate) seviyede 45 öğrenci ve Indianapolis’te temel yetişkin eğitimi yapan 2 farklı kurumdan 28 öğrenci olmak üzere toplam 73 öğrenci oluşturmaktadır. Pilot uygulamanın ardından son düzenlemeleri yapılan ölçek, yetişkin okuryazarlar ve ESL öğrencilerinde öz yeterliğin seviyesini belirlemek üzere uygulanmıştır. Sonuçlar, her iki grupta da öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerin başarı oranının da aynı şekilde düşük olduğunu; öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin ise başarı oranının da yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Schunk (1996), yaptığı çalışmada Bandura'nın öz yeterlik teorisine ilişkin fikirlerine yer verilmiştir. Öz yeterlik ölçülerinin geçerliği ve güvenilirliğine bakılmıştır. Deneysel yöntemlerle; öğrenme için öz yeterlik, performans için öz yeterlik, öğrenilenleri davranışa çevirmek için öz yeterlik, öz yeterlik ve motivasyon, öz yeterlik ve amaç uyumu, değer verme ve öz yeterlik arasındaki bağ konuları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla Guttman ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler zorluk seviyesine göre sıralanmıştır, her maddede geçti-kaldı sıklığı bulunmaktadır ve hata yapan öğrenci elenmektedir. Sonuçlar, öğrenme için öz yeterlik algısının anlamlı ve önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılara göre, öğrencilerin yapabileceklerine olan inançları kabiliyetleri hakkındaki düşünceleridir ve sonuç öz yeterliğin akademik motivasyonu ve öğrenmeyi etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Wolters and Pintrich (1998), öz-düzenleyici öğrenmenin motivasyonel ve bilişsel birleşenlerini diğer birçok araştırmadan farklı olarak potansiyel farklılıklara odaklanarak incelemişlerdir. Öğrencilerin görev değeri, öz yeterlik, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı, düzenleme stratejileri kullanımı ve sınıftaki akademik performanslarını cinsiyet ve üç farklı derse (matematik, sosyal bilimler ve İngilizce) bağlı olarak araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 11-15 yaş aralığında 545 öğrenci (%51 kız) oluşturur. Motivasyon ve bilişin ölçülmesinde Pintrich and De Groot'un (1990) öz-raporlama ölçeğinin ve Pintrich vd., (1993) Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeğinin uyarlaması kullanılmıştır. Sınıftaki akademik performansın değerlendirmesi ise ders öğretmeni tarafından yapılmış ve araştırmada bu veriler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından bir kısmı araştırmacıların beklentileri yönüdeyken beklentilerin aksine farklı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Beklentilerin aksine öğrenciler matematik dersini diğer iki dersten daha değerli algılamaktadır. Bununla birlikte İngilizce ve sosyal derslerine verilen değer arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Cinsiyete bağlı olarak da algılama farklılıkları ortaya çıkmıştır. Hem kızlar hem de erkeklerde matematiğe verilen önem diğer derslerden daha fazladır. Erkeklerin İngilizceyi daha az ilgi duydukları, kızların matematiğe yönelik öz yeterlik algılarının erkeklerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Erkekler üç ders alanında da benzer öz yeterlik algı seviyesine sahiplerken kızlar İngilizce'de

matematik ve sosyal derslerine göre daha fazla öz yeterlik algısına sahiplerdir. Kızların matematik ve sosyal dersindeki öz yeterlik algıları benzer bulunmuştur. Sınav kaygısı en yüksek sosyal dersinde ortaya çıkmıştır bunu matematik ve İngilizce dersleri takip eder. Kızlar her üç ders alanında da erkeklerden daha fazla sınav kaygısı taşımaktadır. Araştırmanın hipotezlerinde de yer alan “Sosyal derslerde matematik ve İngilizceye göre daha fazla bilişsel strateji kullanılır” hipotezi de araştırma bulguları arasında yer alır. Beklenilenin aksine, araştırmada hem kızlar hem de erkekler benzer seviyelerde düzenleme stratejilerini kullanırlar.

Pintrich (1999), “Motivasyonun Öz-düzenleyici Öğrenmeyi Desteklemesi ve Geliştirmesindeki Rolü” başlıklı araştırmasında da motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma motivasyonel inançların üç genel türünü içermektedir. Bunlar; (a) öz yeterlik inançları, (b) konu değeri inancı, (c) hedefe yönelim (tam öğrenmeye yönelik hedefler ve dışsal hedefler) dir. Araştırmaya 1000 ortaokul ve 3000 kolej/üniversite öğrencisi katılmıştır. Öz yeterlik algısı ile öz-düzenleyici öğrenme arasında güçlü pozitif ilişki her iki grupta da ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik ayrıca planlama, izleme ve düzenleme gibi öz-düzenleme stratejileri ile de pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Akademik başarı ile öz yeterlik arasında güçlü pozitif ilişkinin olduğu araştırmanın diğer bir bulgusudur. Konu değeri inancı bilişsel strateji kullanımı ile pozitif ilişkili bulunmuş ve öğrenilen konuya ilişkin yüksek ilgi ve değere sahip öğrencilerin çok daha fazla strateji kullandıkları ortaya çıkmıştır. Motivasyonel inançların hedefe yönelim türünde, tam öğrenmeye yönelik hedefler ile bilişsel ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında güçlü pozitif ilişki olduğu belirtilirken, dışsal hedeflerin motivasyonel değişkenler içerisinde, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı ve performans ile negatif yönde ilişkili olan tek değişken olarak belirtilmektedir.

Pajares and Valiente (1999), yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının, bu öğrencilerin yazma başarısı üzerinde tek başına bir etkisi olup olmadığı, bilgi seviyesi ve cinsiyet değişkenlerinin yazma öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olup olmadığı problemlerine cevap aramışlardır. Araştırmanın örneklemini ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden 742 kişi

oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, araştırmacılar tarafından, Dolly and Miller'ın “Yazma Endişesi Ölçeği”nden yararlanılarak bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Çalışmada, önce “Yazma Endişesi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra ise, 30 dakika süre verilerek katılımcılardan deneme yazısı yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler Manova istatistik tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Kız öğrenciler yazmada, erkek öğrencilerden daha yeteneklidirler, ancak yazma öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.
2. Öğrencilere, arkadaşlarından daha iyi yazar olup olmadıkları sorulduğunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla, kendilerini sınıflarında ya da okullarında bulunan diğer erkek ve kız öğrencilerden daha iyi yazar olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin geleneksel öz yeterlik ölçeklerini cevaplarken farklı ölçüler kullanabildikleri şeklinde yorumlanmıştır.
3. Altıncı sınıftaki öğrencilerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ve 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere oranla yazmayı daha değerli buldukları ortaya çıkmıştır. Yedinci sınıftaki öğrencilerin, altıncı ve sekizinci sınıftaki öğrencilere oranla daha düşük yazmaya yönelik öz inançlara (self-beliefs) sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Chang (2001) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğrenme öz yeterliği ile yabancı dil öğrenmede yeteneklilik inancı ve yabancı dil endişesi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Tayvan Üniversitesi İngilizce Kursu birinci sınıf öğrencilerinden % 51,5'i kız, % 48,4'ü erkek olmak üzere toplam 167 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenciler Tayvan üniversitesinde, dört bölümden oluşan İngilizce kursuna tabi tutulmuştur. Öğrencilerin yaşları 17 ile 29 arasında değişmektedir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla araştırmacılar tarafından Çinceye uyarlanan “İngilizce Öğrenmeye İlişkin Endişe Ölçeği” (ECAS: English Classroom Anxiety Scale), “İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” (ELSES: English Learning Self Efficacy Scale) ve “Yabancı Dil Öğrenmede Yetenekliliğe İlişkin İnanç Ölçeği” (BGFLLS: Belief in Giftedness for Foreign Language Learning Scale) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson ilişki analizi, Manova ve Anova farklılık analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin endişe seviyesi, yeteneklilik kanısı ile olumlu yönde ilişkilidir, ancak İngilizce öz yeterlik algısıyla olumsuz yönde ilişkilidir. Diğer bir deyişle, İngilizce ders kaygısı daha yüksek olan öğrencilerin, dil öğrenmeyi bir yetenek işi olarak görmeye daha meyilli oldukları ve kendi dil öğrenme öz yeterliklerine ilişkin daha düşük değerlendirmeler yapmaya meyilli oldukları ortaya çıkmıştır.

2. İngilizce öz yeterlik algısıyla yeteneklilik algısı arasında olumsuz bir ilişki vardır. Düşük İngilizce öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek İngilizce öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilere oranla, daha yüksek seviyede “yabancı dil öğrenmede İngilizcenin yeteneklilik gerektirdiği” kanısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek öz yeterlik algısına sahip olanlara kıyasla daha yüksek seviye İngilizce öğrenmeye ilişkin endişeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Klassen (2001), yaptığı çalışmada, 6. ve 10. sınıf öğrencilerine yapılan, yazmaya yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için hazırlanmış 16 araştırmadan elde edilen sonuçları meta analiz tekniğiyle yorumlamıştır. Söz konusu çalışmada, daha önce yapılan araştırmalar incelenerek ve yorumlanarak anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yapılan araştırmalarda, öz yeterlik algısının, yazma becerisi için önemli bir etken olduğu görülmüştür. Rob Klassen tarafından meta analiz tekniğiyle yorumlanan araştırmalarda, özel konularda başarı farklılığı olduğu; cinsiyet etkeninin öz yeterlik algısına ilişkin fark yarattığı (erkeklerin daha iyi olduğu); seviye farklarından kaynaklanan öz yeterlik algısı eksiklikleri ve motivasyon farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yaşa bağlı farklılıkların da öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Öz yeterlik algısı ile fen başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan biri de Pajares and Britner (2001) tarafından yapılmıştır. Amerika'daki bir ortaokulun yedinci sınıfında okuyan 262 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan motivasyon değişkenleri (öz yeterlik, değer, kaygı, görev hedefi gibi) içerisinde yalnızca öz yeterlik algısının fen başarısı için iyi bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır ($\beta = .602$ kız öğrenciler için, $\beta = .542$ erkek öğrenciler için). Aynı zamanda öz yeterlik algısı kız öğrencilerin ders notlarındaki varyansın %51'ini

açıklarken erkek öğrencilerin notlarındaki varyansın %36'sını açıklamaktadır. Ayrıca çalışmanın örneklemini oluşturan kız öğrencilerin fen dersindeki öz yeterlik algısının ($\bar{X}=5.0$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=4.6$) göre daha yüksek çıktığı da vurgulanmıştır.

Rotenberg (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, endişe, sınav kaygısı, yabancı dil endişesi, öz yeterlik algısı ve çevresel baskılardan etkilenme seviyelerinin, İngilizce yeterlik (proficiency) seviyelerinden etkilenip etkilenmediğini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 22 orta seviyede (second grade), anadili İngilizce olan (12'si Afrikalı Amerikan kökenli) ve anadili İngilizce olmayan (10'u İspanyol ve Viyetnam kökenli) öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamanın birinci haftasında standartlaştırılmış okuma testi uygulanmıştır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, Jinks and Morgan (1999), Mallpas vd., (1999), Mulvenon vd., (2000) ve Onuegbuzie vd., (2000) tarafından oluşturulan dört farklı ölçekten yararlanılarak hazırlanan, öz yeterlik algısı, sınav kaygısı, yabancı dil endişesi, çevre baskısının etkisini ölçmeye yönelik, evet-hayır cevaplarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Washington DC'de bir devlet okulunda bir hafta süren çalışmada endişenin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmanın verileri yüzde hesaplarıyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, başarı endişesinin, dil yeterliğinin edinilmesinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz yeterliği düşük olan öğrencilerin, öz yeterliği yüksek olan öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları ve anadilinde okuma yazma becerisi iyi olan, edebi yönden yetenekli olan öğrencilerin İngilizceyi diğer öğrencilerden daha hızlı öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Zusho, Pintrich, Arbor ve Coppola (2003), çalışmalarında 458 lise öğrencisinin motivasyon düzeyleri ile kimya dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada kullanılan Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ) ölçeğinin motivasyon alt boyutlarından öz yeterlik algısının öğrencilerin kimya dersindeki performanslarının en iyi yordayıcısı ($\beta=.40$) olduğu sonucuna varılmıştır.

Hsieh (2004), yaptığı çalışmada, bağlama, öz yeterlik, genel dil öğrenme inancı ve yabancı dil derslerindeki başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Weiners'ın "bağlama teorisi"ni ve Bandura'nın "yabancı dil alanındaki öz yeterlik teorisi"ni

değerlendirmek için niceliksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İspanyolca, Almanca ve Fransızca derslerine kayıtlı olan 500 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, Horwitz tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Hakkında Düşünceler Ölçeği” (The Beliefs about Language Learning Inventory); Mc Auley, Duncan ve Russell (1992) tarafından geliştirilen “Nedensel Alan Ölçeği” (Casual Dimension Scale); Pintrich vd., tarafından geliştirilen “Dil Öğrencileri için Öz Yeterlik Ölçeği” (Self Efficacy Scale for Language Learners) uygulanmıştır. Ayrıca, “Dil Başarısı Yorma Ölçeği” (Language Achievement Attribution Scale) ve “Motivasyon Testi” (Motivation Test Battery) uygulanmıştır. Yabancı dil öğrenme inançları, özellikleri ve yabancı dil öğrenimine ilişkin motivasyonlarını ölçmek için 2. dönem ortası sınav notları alınmıştır. Araştırmanın verileri, Pearson Product Moment İlişki Analizi, Manova, Çoklu Regresyon ve betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öz yeterlik içsel ve kişisel özelliklerle olumlu yönde ilişkilidir ve dıştan gelen özelliklerle olumsuz yönde ilişkilidir.
2. Bunun yanı sıra öz yeterlik yetenek ve çaba nitelikleriyle olumlu yönde ilişkilidir.
3. Başarı için içsel ya da sabit bağlamalar yapan öğrenciler, başarısızlık için dışsal ya da değişken bağlamalar yapan öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir.
4. Başarısızlık için değişken ve içsel bağlamalar yapanlar ayrıca, değişken ve dışsal bağlamalar yapan öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Sonuç olarak, içsel bağlamalar yapan öğrenciler dışsal bağlamalar yapanlardan daha yüksek notlar almışlardır.

Öğrenci performansı ve öz yeterlik ilişkisini inceleyen başka bir çalışma da Tuan vd., (2005) tarafından öğrencilerin fen öğrenmeye motivasyonu konulu araştırılmasıyla gerçekleşmiştir. Bu çalışmanın örneklemini Tayvan’ daki 15 ortaokuldan rastgele seçilen 7., 8. ve 9. sınıfta okuyan 1407 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın verileri Fen Öğrenmeye Karşı Öğrenci Motivasyonu Anketi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada kullanılan motivasyon değişkenleri (öz yeterlik, aktif öğrenme stratejileri, fen öğrenme değeri, performans hedefi, başarı hedefi ve öğrenme

ortamı teşviği) arasında öz yeterlik algısının fen başarısıyla en yüksek korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir.

Britner and Pajares' in (2006), bir başka çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin fen dersindeki öz yeterliklerini ve öğrencilerin fen başarısı üzerinde öz yeterlik algısının etkisini analiz etmişlerdir. Çalışmada 5-8. sınıf öğrencisinin oluşturduğu 319 kişilik bir örneklem grubu yer almıştır. Öğrencilerin dönem sonu elde ettikleri fen başarı notları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öz yeterlik algısının fen başarısının güçlü yordayıcısı ($\beta=.480$) olduğu çalışmanın bulgularındandır. Fen dersindeki öz yeterlik algısının gelişmesi için ders öğretmenin öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturduğu çalışmada vurgulanmıştır. Bu sebepten öğretmenin öğrencilerin öz yeterlik algısının oluşmasında önemli bir faktör olduğuna da değinilmiştir.

Singh, Chang and Dika (2006), öğrencilerin fene karşı tutumları ve fendeki öz yeterlik algılarının fen öğrenmeye ve fen başarısına etkisini yol analizi kullanarak gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini 9. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenim görmekte olan 1589 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar öğrencilerin fen dersindeki öz yeterlik algılarının fen dersine katılımını ve fen başarısını doğrudan etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca fene karşı tutumun da fen dersindeki öz yeterlik algısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada fen dersine karşı geliştirilen olumlu tutumun ve öz karşı -yeterlik algısının fen başarısını ve öğrenmenin de gelişmesini etkilediği vurgulanmıştır.

Metallidou and Vlachou (2010), konu değeri inançlarında farklılaşan 5. ve 6. sınıf öğrencilerin matematik ve İngilizce derslerindeki öz-düzenleyici öğrenme profillerini araştırmışlardır. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme profilleri, öğretmenlerin başarı değerlendirmelerini ve öz-düzenleme davranışlarını içerir. Konu değeri ile ilgili MSLQ ölçeğinde yer alan bölüm kullanılmıştır. Öğretmenler ise öğrencilerin başarılarını ve öz-düzenleme davranışlarını değerlendirdikleri bir bateri kullanmışlardır. Matematikte yüksek konu değeri inancı puanına sahip öğrencilerin daha bilişsel, bilişüstüsel, ve motivasyonel birleşenlere sahip öğrenenler oldukları bulunmuştur.

“Üniversitede Okuyan ve Üstün Zekâlı olarak Tanılanmış Öğrencilerin Yabancı Dil Eğilimi, Tutumu, Özellikleri ve Başarısı” adlı Bain, McCallum, Bell, Cochran and Sawyer (2010), çalışmalarında, İspanyolca başlangıç kursuna giden, üstün olarak tanılanmış öğrencilerin eğilim, tutum, özellik ve başarısının aynı gruptaki normal öğrencilerle karşılaştırmış ve tutum, tavır ve başarıda ortaokul başlangıç İspanyolca kursunda üstün öğrencilerin diğer üstün olmayan akranlarından farklı oldukları bulunmuştur. Çalışma 95 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Modern Dil Eğilim Testi, Üniversite Öğrencileri için Yabancı Dil Tutumları ve Algılamaları Ölçeği, Üniversite Akademik Nitelik Ölçeği-Kısaltılmış Yabancı Dil formunun bilgi toplamak için kullanıldığı araştırmada, bilgiler Anova ve Manova istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Buna göre, beklenenin aksine, üstün öğrencilerle, üstün olmayan öğrenciler arasında özellik ölçeğinin hiçbir alt boyutunda bir farklılığa rastlanmazken, üstün öğrenciler eğilim ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır, üstün grup yabancı dil öğrenmeye üstün olmayan gruptan daha eğilimlidir ve daha olumlu bir tutuma sahiptir. Özellik ölçeğine bakıldığında gruplar arasında yetenek, çaba, öğretmen etkisi ve yabancı dil başarısını açıklayan etkenlerden birisi olan şans açısından farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu ise, yazarların “üstün öğrencilerin yetenek ve çaba gibi daha üst düzey içsel özelliklere sahiptirler” tahmini ile tutarsızlık sergilemektedir. Özellikle, sonuçlar literatürde çok fazla desteklenen “üstün olarak tanılanmış çocukların başarıyı öncelikle yeteneğe bağlı olduğu (Bell and Schindler, 2001/2001; Brody and Benbow, 1986, Collier et al., 1987; Engelberg and Evans, 1986; Vlahovic-Stetic et al.,1999) sonucunu desteklememektedir. Çalışmada üstün öğrenciler başarıyı çabaya bağlamışlardır. Bulgular yabancı dil öğretmenlerinin tüm öğrencilerde olumlu tutum geliştirmeye odaklanmaları ve öğrencilerin yabancı dildeki başarılarının artırılması için ana dildeki becerilerinin geliştirilmesine, anadilde daha çok bilgi sahibi olmalarını sağlamalarına yardımcı olmaları gerektiğini göstermektedir.

Khezri Azar, Lavasani, Malahmadi and Amani (2010), öğrencilerin matematik dersindeki öz yeterlik, görev değeri, başarı hedefi, öğrenme yaklaşımları algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 280 lise öğrencisi

katılmıştır. Yapılan yol analizi verilerine göre, öğrencilerin öz yeterlik algısı ile görev değeri algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır ($\beta=.57$) Ayrıca öğrencilerin matematik başarısı üzerinde öz yeterlik algısının direkt etkisi varken ($\beta=.20$) görev değeri algısı matematik başarısı üzerinde indirekt etkiye ($\beta=.10$, derin öğrenme yaklaşımının aracı rolüyle) sahiptir bulunmuştur.

12.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinin analizi üzerine yapılan bir başka çalışmada ise Arısoy (2007), 8. sınıfta okuyan 956 öğrencinin fen dersine yönelik motivasyonunu MSLQ ölçeğindeki dört alt boyutla (içsel hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme inançlarının kontrolü ve öz yeterlik) değerlendirmiştir. Öğrencilerin her bir alt boyutuna ilişkin algılarının ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek değer ($\bar{X}=5.49$) öz yeterlik boyutuna ait olduğu belirtilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin fen dersindeki ilgi ve başarılarının geliştirmede öz yeterlik algılarının önemli bir faktör olduğu düşünülmelidir (Britner, 2008). Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik algılarının öğrenme ortamı ve akademik başarıda aracı role sahip olduğu da düşünülmektedir (Moriarty, Douglas, Punch and Hattie, 1995).

Beşkardeş (2007) yılında, üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniği uygulamasının öğrenci başarısına etkilerini incelemiştir. Araştırma Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezinde 2005–2006 öğretim yılında 38 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Öğrencinin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu oluşturulmuştur. Bu form deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırmada yer alan grupların, yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrıştırmacılar kullanma, öğrenirken metaforlar oluşturma gibi alanlardaki başarılarını gözlemek amacıyla İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçme aracı ile elde edilen puanların ortalamaları istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanların gruplar arasında karşılaştırılması için, “t” testi kullanılmıştır. Bu araştırmaya göre,

metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalamasından daha yüksektir.

Duman (2007) yılında, “Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara, ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü” çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmada üzerinde çalışılan grubu, 50. Yıl Tahran Lisesi, 9. ve 10. sınıflara devam edip İngilizce dersini alan toplam 317 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının belirlenmesi için Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, dilsel eş değerliliği Üredi (2005) tarafından yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan “Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için, öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılı II. dönemi sonunda İngilizce dersinden aldıkları ders geçme notları esas alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, öz yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı alanlara göre öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordamasına ilişkin olarak, hem Türkçe – Matematik hem de Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Türkçe – Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak, öz yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, 9. sınıf öğrencilerin öz yeterlik

algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Görev değeri algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007), onuncu sınıfta okuyan 519 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışmada Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler ölçeği (Pintrich vd., 1991) ve 20 soruluk çoktan seçmeli biyoloji başarı testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda görev değeri inancının öğrencinin biyoloji başarısını belirlediği bulunmuştur ($\beta=.16$). Bu sonuca göre görev değeri bilinci yüksek olan öğrencilerin biyoloji dersindeki başarıları da yüksek seviyede çıkmıştır. Ayrıca çalışmada motivasyonun bir diğer alt boyutu olan dışsal hedef yönelimi ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($\beta=-.22$) tespit edilmiştir.

Güngören (2009), “The Effect of Grade Level on Elementary School Students’ Motivational Beliefs in Science” adlı çalışmasında sınıf düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin güdüsel inançlarına (öz-yeterlilik, içsel değerler, ustalık hedefi ve başarı hedefi) olan etkisini ve öğrencilerin fen dersindeki karne notlarıyla söz konusu güdüsel inançları arasındaki bağlantıları incelemiştir. Bu amaçla, Öğrenme Yaklaşımları Anketi (ustalık hedefi ve başarı hedefi) ve Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Anketinin (öz-yeterlilik ve içsel değerler) Türkçe Versiyonu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrenme Yaklaşımları Anketi, Türkçe’ ye uyarlanmış ve pilot çalışması 390 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışma, Bolu ilinden rastgele seçilen 5 ilköğretim okulunun 2. kademesine (6. 7. Ve 8. sınıf) devam etmekte olan toplam 900 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama ölçekleriyle elde edilen veriler çoklu varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin güdüsel inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuş; 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre öz-yeterliliklerinin daha gelişmiş, fen dersine karşı içsel ilgilerinin daha fazla ve fen dersini öğrenme ve öğrendiklerini başkalarına göstererek onlarla rekabete girme isteklerinin daha yoğun olduğunu göstermiştir. 7. ve 8. sınıf öğrencileri karşılaştırıldığında ise, 7. sınıf öğrencilerinin güdüsel inançlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça fen dersine yönelik güdüsel inançlarının azaldığını göstermiştir.

Yerdelen, Sungur ve Klassen (2012), MSLQ ölçeği kullanarak 252 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerinin biyoloji dersindeki başarılarını yordama durumu analiz edilmiştir. Çalışmada MSLQ ölçeğinin 15 alt boyutu içerisinde (içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme inançlarının kontrolü, öz yeterlik, kaygı gibi) biyoloji dersindeki başarının en iyi yordayıcısının öz yeterlik algısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifadeyle biyoloji dersinde yüksek başarı gösteren öğrenciler bu derse karşı da yüksek öz yeterlik algısına sahiptir.

Kaplan (2013) yılında, farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisini incelemiştir. Çalışma İstanbul İlinde, 30 Haziran 2002’de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol uyarınca üstün zekâlı öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere açılan Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki tek üstün zekâlılar okulu olan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulunda yapılmıştır. 5. Sınıfa devam eden 12’si deney, 12’si kontrol olmak üzere 24 üstün zekâlı öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tümü hem okula alınırken hem de araştırmacı tarafından uygulanan Raven Spm Plus testi ile üstün zekâlı olarak tanılanmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından farklılaştırılan ‘‘Health Problems’’ ünitesi uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler mevcut öğretmenleriyle, öğretimlerine müdahale edilmeden derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Araştırma kapsamındaki verilerin toplanması için Raven SPM Plus testi, İngilizce Başarı testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi kullanılmıştır. Bahsi geçen testlerden İngilizce Başarı testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel formu deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak verilmiştir. Testlerden elde edilen veriler, Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler yöntemleri ile istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak hazırlanan İngilizce programı öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Kirişçi (2013) yılında, üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmelerini ve motivasyonel inançlarını incelemiştir. Bu çalışmanın amaçları, üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri (bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme) ve motivasyonel inançlarındaki (içsel amaçlı odaklanma, dışsal amaçlı odaklanma, konu değeri, sınav kaygısı ve öz yeterlik) farklılıkları cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarıları açısından belirlemek ve Raven SPM Testi puanı ile matematikte öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel inançlar birleşenleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Çalışma, İstanbul ilinde, 7. ve 8. sınıf üç farklı ilköğretim okuluna devam eden 357 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 177'si normal zekâ düzeyinde, 180'i üstün zekâ düzeyindedir. Araştırma kapsamındaki verilerin toplanması için, Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi ve Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde, Mann Whitney-U Testi, Bağımsız Gruplar t-testi, One-Way Anova, Kruskal Wallis Testi ve Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üstün zekâ düzeyindeki öğrencilerin yüksek öz yeterliğe sahip oldukları, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin ise daha fazla sınav kaygısı taşıdıkları ve içsel amaçlı odaklanmada daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Normal zekâ düzeyindeki öğrencilerde, dışsal amaçlı odaklanma, sınav kaygısı, öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımında, üstün zekâ düzeyindeki öğrencilerde sadece öz-düzenlemede kız öğrenciler lehine fark ortaya çıkmıştır. Üstün zekâ düzeyindeki 7. sınıfların daha fazla sınav kaygısı taşıdıkları, normal zekâ düzeyindeki 7. sınıfların sınav kaygısı dışındaki bütün alt boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Matematik başarıları iyi olan öğrenciler, dışsal amaçlı odaklanma dışındaki bütün alt boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahiplerdir. Raven SPM Testi puanları ile içsel amaçlı odaklanma, sınav kaygısı, öz yeterlik ve öz-düzenleme alt boyutları arasında oldukça düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Et'e (2013) göre çalışmanın amacı, Elazığ Bilim ve Sanat Merkez'ine devam etmekte olan 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine yönelik görüşlerinin ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Araştırma,

2012-2013 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde Bilim ve Sanat Merkez'ine devam eden 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada bulunduğu karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini motivasyon ölçeği nitel verilerini görüşme tekniği oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde SPSS-16 istatistik programı, nitel verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik motivasyonları ile ilgili veri toplamak için Dede ve Yaman (2001) tarafından geliştirilen 'Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir ve 23 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları; nicel verilerin analizi sonucunda, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bununla birlikte kız öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyon düzey ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda elde edilen farklı bir sonuç ise motivasyon düzey ortalamalarının sınıf bazında değiştiğidir. Nitel verilerin analizine bağlı olarak elde edilen görüşler; Fen Bilimleri Dersi'nde öğretmenlerin derslerini farklı araç gereçler ile desteklemeleri gerektiği, etkinliklerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisinden dolayı fen derslerinde etkinliklere daha sık yer verilmesi gerektiği, fen dersinin günlük hayata aktarılabilmesi için fen bilimleri öğretmenlerinin güncel örnek ve olayları sıkça kullanmaları gerektiği doğrultusunda ilerlemektedir.

Vardal ve Arsal (2014) yılında, "Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" çalışmalarında öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılan bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından öz-düzenleme stratejileri temel alınarak hazırlanan etkinliklerdir. Uygulama, 2008-2009 öğretim yılı, bahar yarıyılında, Düzce Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon (23) ve Elektrik

Eğitimi (24) bölümlerinin 1. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada, üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar “İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği”dir. Öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş ve sekiz hafta süren İngilizce dersi sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Uygulama sonrasında İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık deney ve kontrol grupları arasında İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akengin, Yıldırım, İbrahimoglu ve Arslan (2014) yılında, öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyal bilişsel öğrenme teorisinde öz düzenlemeli öğrenme önemli bir yer tutar. Öz düzenlemeli öğrenme genel olarak öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini değerlendirmelerini, böylece kendi yeterliklerinin farkına varmalarını ve bu değerlendirmeler sonucunda kendi öğrenmelerine yön verebilmelerini içerir. Bu beceriyi edinmiş bireylerin, bu sürecin bir parçası olarak kendilerini değerlendirirken öz yeterlik algıları ile gerçek başarı düzeyleri arasında paralellik gösterecek bir değerlendirme yapmaları beklenir. Bandura, özyeterlik algısı ile gerçek performans arasındaki ilişkinin birçok faktör tarafından etkilendiğini belirtmektedir. Genelde özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi doğal sistemler öğrenme alanına ilişkin özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada 289 10. sınıf öğrencisine coğrafya dersi doğal sistemler öğrenme alanına ilişkin öz yeterlilik formu ve başarı testi uygulanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamında betimsel istatistik ve Pearson korelasyon katsayısı teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucu öğrencilerin öz yeterlik algıları ile başarıları arasında düşük düzeyli fakat anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir.

Demircan (2014) yılında, 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını incelemiştir. Çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerinin ve

motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılındaki kayıtlara göre Mersin ili Akdeniz bölgesinde yer alan orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun tüm beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Yaşları 10-13 arasında değişen 265 beşinci sınıf öğrencisinin 124'ünü kız, 141'ini erkek öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel araştırma türüne dayanan nedensel karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejilerine ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada veriler, "Çocuklar İçin Sınıf İçerik Etkinlik Ölçeği" (Başal, 2001), "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" (Üredi, 2005) ve "Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını tespit etmek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıflara ait fen ve teknoloji dersi yıl sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testlerden; t-testi, Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel yolla analiz edilmiştir. Araştırma sonucu, sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz yeterlik algıları ve içsel değerlerinin daha yüksek, sınav kaygılarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşüktür. Ayrıca araştırma sonuçları etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bozkurt ve Bircan (2015) yılında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları, matematik dersi akademik başarıları ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Tokat ilinde dört farklı okulda okuyan 200 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, betimsel araştırmada desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin matematik

motivasyonlarını belirlemek için Aktan ve Tezci (2012) tarafından geliştirilen “Matematik Motivasyon Ölçeği”, matematik dersi akademik başarılarının belirlenmesinde ise birinci dönem matematik dersi karne notları kullanılmıştır. Araştırma verileri Spss 20 programında bağımsız gruplar t-testi ve korelasyon analizleri yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin matematik motivasyonları ve matematik dersi başarılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Matematik motivasyonları ve matematik dersi akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Matematik dersi akademik başarısı ile motivasyon alt boyutlarından olan içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, öğrenme inancı, konu değeri, öz yeterlilik arasından pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ve sınav kaygısı ile matematik dersi akademik başarısı arasında negatif yönde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yurt ve Şahin (2015) yılında, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyonel inançları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, Orta Anadolu'da bir büyük şehir merkezinde farklı okullarda öğrenim gören 246 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %44.7'si (n=110) kız, %55.3'ü (n=136) erkektir. Öğrencilerin; %28.5'i (n=70) altıncı, %36.5'i (n=90) yedinci ve %35'i (n=86) sekizinci sınıf öğrencisidir. Veriler öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği ve matematik kaygısı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler kanonik korelasyon analizi (KKA) ile incelenmiştir. Birinci KKA sonuçlarına göre; içsel hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrol inancı ve öz yeterlik algısı yüksek; sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin matematik konusunda kendilerine daha fazla güven duydukları, derslerde, sınavlarda ve günlük yaşamlarında matematik ile ilgili daha az kaygı yaşadıkları anlaşılmıştır. İkinci KKA sonuçlarına göre ise; içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri yüksek, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin matematik derslerine ilişkin daha az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü ve son KKA sonuçlarına göre ise, öğrenme kontrol inancı yüksek olan öğrencilerin matematik konusunda kendilerine daha fazla güven duydukları anlaşılmıştır.

Özsoy (2015), araştırma ortaokullarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin incelenmesini ele almıştır. Araştırma ülkemizin farklı illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri'nde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de hizmet veren 74 BİLSEM oluştururken, araştırmanın örneklemini 4 BİLSEM'den rasgele seçilen 316 özel yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Yazma Kaygısı Ölçeği" ve kişisel bilgileri içeren bir form ile toplanmıştır. Uygulanan ölçek Doç. Dr. Havva YAMAN tarafından geliştirilmiş olup, yazma kaygısını ölçmeye yönelik 19 sorudan oluşan 5'li likert tipli bir ölçektir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları düşük seviyede çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyete, farklı illerde devam ettikleri BİLSEM'e, sınıf düzeyine, baba öğrenim durumuna, anne öğrenim durumuna, ailenin aylık gelirine, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna, evde internet olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinin yeterlilik durumuna ve yazma etkinliklerinde serbestlik verme başlıkları altında yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde cinsiyet, sınıf düzeyine, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumuna, yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM'e, baba öğrenim durumuna, anne öğrenim durumuna, ailenin gelir durumuna, evde internet bağlantısı olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Topçu ve Leana- Taşçılar (2016) yılında, üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerini cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelemiştir. Üstün zekâlı öğrencilerin motivasyon ve benlik saygısı düzeyleri onların akademik başarılarında ve genel anlamda hayatlarında etki edebilecek iki önemli kavramdır. Bu kavramların incelenmesi sayesinde üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinin uygun şekilde farklılaştırılması sağlanabilir ve gerekli önlemler alınabilir. Bu nedenle bu araştırmada, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç-dış motivasyon düzeyleri ile

benlik saygısı düzeyi cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma, 4.-8. sınıfa devam eden 184 (108 erkek, 76 kız) üstün zekâ düzeyine sahip öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan tüm üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler tanılanmış olup, ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim programlarına devam etmektedir. Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek için Harter'ın İç-Dış Motivasyon Ölçeği, benlik saygısı düzeylerini ölçmek için ise Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin iç motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyleri arttıkça azaldığı; dış motivasyon düzeylerinin ise sınıf düzeyleri arttıkça arttığı bulgulanmıştır.

Gözeten'e (2016) göre çalışmanın amacı, üstün ve normal zekâyâ sahip olan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla, İstanbul ilinde bulunan MEB'e bağlı okullarda eğitim gören 101 üstün zekâlı tanıı konmuş öğrenci ile 100 normal zekâyâ sahip olan 201 ortaokul öğrencisi ile karma araştırma deseninde bir çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği 40 sorudan oluşmakta, beşli likert tipi cevap sistemine sahiptir. Ölçekte yer alan alt boyutlar; öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye açıklık şeklindedir. Öğrencilerin ad- soyad, cinsiyet ve sınıf düzeylerini öğrenmek amacıyla kişisel bir bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, normal zekâyâ sahip ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin daha fazla kaygı yaşadıkları ve üstün zekâlı öğrencilerin ise hem öğrenmeye daha açık oldukları hem de öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca üstün ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine ve cinsiyete göre bir farklılık oluşturmadığı da bulunmuştur.

Yurt (2016) yılında, "Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Yeterlik Beklentileri ve Değer Algılarının İncelenmesi" çalışmasında ortaokul öğrencilerinin, i) matematiğe yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının (içsel değer, dışsal değer, yarar-önem, görev zorluğu ve çaba gereksinimi) düzeyini belirlemek, ii) yeterlik beklentileri ve değer algılarını; cinsiyet, sınıf seviyesi ve başarı düzeyi değişkenlerini dikkate alarak incelemiştir. Araştırma, Gaziantep şehir merkezinde

farklı okullarda öğrenim gören 225 (110'u kız ve %115'i erkek) ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin matematiğe yönelik yeterlik beklentilerini ve değer algılarını belirlemek için; matematikte benlik ve görev algısı ölçeği, matematik başarılarını belirlemek için ise dönem sonu matematik ders notları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiksel teknikler, ANOVA ve MANOVA kullanılmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yeterlik beklentileri orta düzeyin üstünde yer almaktadır. Öğrencilerin matematiğe yönelik yarar-önem, dışsal değer ve çaba gereksinimi algıları; içsel değer ve görev zorluğu algılarına göre daha yüksektir. ANOVA ve MANOVA sonuçlarına göre ise, kız öğrencilerin yarar-önem, çaba gereksinimi ve görev zorluğu algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yeterlik beklentilerinin, içsel değer ve dışsal değer algılarının azaldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, içsel değer algısı ve yeterlik beklentisi yüksek, çaba gereksinimi algısı düşük olan öğrencilerin matematikte daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin matematiğe yönelik yeterlik beklentilerini ve değer algılarını artırmak için matematikle ilgili başarılı deneyimler yaşamalarına yardımcı olunmalıdır.

Kanat ve Kozikoğlu (2018) yılında, “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz-düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Tutumları” çalışmalarında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarını incelemiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ortaokullarda öğrenim gören 949 8.sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Pintrich and De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ile Güven ve Uzman (2006) tarafından Coğrafya dersi için geliştirilen ve Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersi için uyarlaması yapılan “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) ve fark istatistikleri (t testi, ANOVA, MANOVA), kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu ve tutumlarının ise yüksek düzeyde olumlu olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları, İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünöldüğünde, öğrencilerin öz-düzenleme ve motivasyonel inanç düzeylerinin artırılmasına yönelik etkinlikler yapılması önerilmektedir.

Hafizoğlu'nun (2018) yılında "Motivasyonel İnançlar ve Öğrenme Ortamının Fen Başarısı ile İlişkinin İncelenmesi" çalışmasında üç önemli amacı vardır. Öncelikle, bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme ortamı algılarının ve fen bilimleri dersine ilişkin motivasyonlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Daha sonra, öğrencilerin fen bilimleri öğrenme ortamı algıları ve fen bilimleri dersine ilişkin motivasyonlarının fen başarısı ile ilişkisini test etmek amaçlanmıştır. Son olarak ise, motivasyonun bu ilişkide aracı değişken rolünün araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada ilişkisel (korelasyon) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmaya Kars ili merkez ilçesinde bulunan 11 devlet okulu ve 2 özel okuldan 922 (450'si kız, 462'si erkek ve 10 tanesi cinsiyet belirtmemiş) yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak fen bilimleri öğrenme ortamlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını tespit etmek amacıyla "Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği", öğrencilerin motivasyonel inançlarını tespit etmek için "Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ve öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarını belirlemek için de "Fen Bilimleri Başarı Testi" uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, betimsel istatistik için SPSS 20.0 paket programı ve çıkarımsal istatistikler için (gizil değişkenler yol analizi) LISREL 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 2007) programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 7. sınıf öğrencilerin fen öğrenme ortamlarına ilişkin algıları orta düzeyin üzerinde ve fene yönelik motivasyonları da yüksek düzeydedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin fen öğrenme ortamı algıları, fen başarılarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları da fen başarılarını anlamlı ve pozitif bir şekilde

yordamaktadır. Ayrıca öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları, fen öğrenme ortamı algıları ile fen başarıları arasında aracı role sahiptir. Bu sonuçlara göre fen öğrenme ortamlarına ilişkin pozitif algıları daha yüksek olan öğrencilerin bu derse yönelik motivasyonları ve fen başarıları da o kadar yüksektir.

Yıldırım (2018) yılında, “Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Bir Araştırma” yapmıştır. Bu araştırma ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeylerini incelemek, motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, aile gelir düzeyi, fen dersini sevme düzeyi, derse katılım düzeyi, laboratuvarın kullanılma sıklığı, deney – etkinlik yapma sıklığı değişkenlerine göre fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırarak, motivasyon düzeyinin geliştirilmesine yönelik öneri sunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2015 - 2016 öğretim yılında Ankara’da bulunan sekiz devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 1629 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler “Fen Öğrenmeye İlişkin Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar İçin t-Testi, İlişkisiz Örneklemelere Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda laboratuvar kullanma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna ilaveten cinsiyet, fen dersini sevme düzeyi, deney – etkinlik yapma sıklığı ve derse katılım düzeyi değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada 5.sınıftan 8.sınıfa doğru motivasyon düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu ve motivasyon ile başarı arasında pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

13. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

13.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerini incelemeyi amaçlayan ilişkişel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesidir. Araştırmaya konu olan olay, durum ve nesne, kendi koşulları içerisinde mevcut hali ile tanımlanmaya çalışılır. İlişkişel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Bu yöntem çerçevesinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal değişkenlerin araştırmanın alt boyutlarıyla ilgili ne şekilde farklılığa sebep olduğu ortaya konulmak istenmektedir. Bu çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri, dışsal hedef yönelimleri, görev değerleri, öğrenme kontrolü inançları, öz yeterlikleri ve sınav kaygıları ile sınıf düzeyi, cinsiyet, BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılığa sebep olup olmadığı ve arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

13.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Manisa ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 200 üstün zekâlı ve yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli ortaokul öğrencileri sınıf gözetmeksizin rastgele seçilmiştir.

Evrenin tanımı, veri toplama teknikleri, araştırmanın deseni ve bütçe, zaman ve kontrol açısından sahip olunan olanaklar örnekleme yönteminin seçilmesinde belirleyici faktörlerdir (Büyüköztürk vd., 2012). Manisa örnekleminiz hem uygun örnekleme yöntemine hem de amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle

örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden seçtiğimiz tipik durum örnekleme ise, örneklem araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan biriyle oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde 110'u kız, 90'ı erkek; 53'ü beşinci sınıf, 61'i altıncı sınıf, 45'i yedinci sınıf, 41'i sekizinci sınıf olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 200 öğrencinin 138'i genel zihinsel yetenek alanından, 22'si müzik alanından, 40'ı resim alanından Bilim ve Sanat Merkezi'ne girmiştir.

13.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, MSLQ Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Oxford Placement Testi kullanılmıştır.

13.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini öğrenmek için araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, BİLSEM'e hangi alandan girdikleri, İngilizce akademik başarıları, İngilizce ve diğer derslere ait en son sınav notları (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler) ile ilgili on maddeden oluşmuştur.

13.3.2 MSLQ Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Bu araç ilk kez Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından üniversite öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını en çok etkileyen faktörleri belirlemek için uzun süreli araştırmaları sonucunda güdülenme ve öğrenme stratejileri ana boyutlarında toplam on beş faktörün yer aldığı bir model geliştirerek Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğini (GÖSÖ [Motivated Strategies for Learning Questionnaire,

MSLQ]) geliştirmişlerdir. GÖSÖ 2 bölümünden oluşmaktadır, bölümlerden biri 31 maddeden oluşan motivasyon ölçeği, diğer bölüm ise 50 maddeden oluşan öğrenme stratejileri ölçeğidir. Ölçek, 7'li likert tipi bir ölçektir.

MSLQ 9-29 sayfadan oluşur bu kılavuz her ölçeğin tanımını ve her öge ve ölçek için iç tutarlık katsayısı, katsayılar, araçlar, standart sapmalar, son alınan puanla sıfır korelasyon gibi istatistik bilgileri de içermektedir (Pintrich, 1991). Güdülenme ölçeği; dışsal hedef yönelimi, içsel hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, özyeterlik algısı, sınav kaygısı değişkenlerini ölçmektedir. Öğrenme Stratejileri ölçeği; yinleme, düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, metabilşsel düşünme, yardım arama, çaba yönetimi, akran işbirliği, zaman ve çalışma ortamı değişkenlerini ölçmektedir. Çalışmamız güdülenme ölçeği değişkenleri çerçevesinde oluşturulmuştur. MSLQ Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeğinde; güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeklerinin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen veriler incelendiğinde iki formdan elde edilen toplam puanlar arası korelasyon katsayısı güdülenme ölçeği için 0.85, öğrenme stratejileri için 0.86'dır. Öğrencilerin iki formdan aldıkları puanların ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular dikkate alınarak ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçek ile eş değer olduğu söylenebilir.

13.3.3 Oxford Placement Testi

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerini belirlemek için; bireylerin algılayıcı ve üretici dil becerilerini ölçmek için Oxford Placement Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce düzeylerini belirlemek için Oxford tarafından geliştirilen test 60 İngilizce sorusundan; 50 tane gramer ve kelime sorusu, 10 tane okuma parçasıyla ilgili anlama sorusu ve isteğe bağlı yazma bölümünden oluşmaktadır. Testin ilk baskısı 2007 yılında kullanılmıştır ve o zamandan beri farklı ülkelerde kullanılmaya devam etmektedir. Testin sonuçlarının yorumlanması şu şekilde yapılmıştır:

Tablo-1: Düzeye Göre İngilizce Sonuçlarının Değerlendirilmesi

	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate
Grammer ve Kelime	0 – 20	21 – 30	30+
Okuma	0 – 4	5 – 7	8+
Yazma	0 – 4	5 – 7	8+

Öğrencilerin düzey belirleme testi sonucunda İngilizce düzeyleri dil bilgisi ve kelime, okuma, yazma bölümlerinden ayrı olarak elementary (başlangıç seviyesi), pre-intermediate (orta seviye öncesi) ve intermediate (orta seviye) olarak belirlenmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Sınıflandırılmasına göre (Common European Framework of Reference) İngilizce düzeyleri; A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak sınıflandırılmaktadır. Kullandığımız düzey belirleme testi A1, A2 ve B1 düzeylerini ölçmektedir. (A1, A2; elementary, B1; Pre-intermediate, Intermediate.)

13.4 Verilerin Toplanması

Araştırmadaki MSLQ Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçek verileri üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden anket yolu ile elde edilmiştir. Oxford Placement Testi ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere 45 dakikalık bir test olarak uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli verileri elde edebilmek için Manisa'da Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler ile iletişim kurulmuştur. Araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere veri toplama araçları kâğıt çıktı halinde verilip doldurmaları istenmiştir.

13.5 Verilerin Analizi

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan test ve ölçekten elde edilen veriler kodlanarak, araştırmanın istatistiki analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile ele alınan değişkenlere göre veriler t-

testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi, LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc test istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Analizler gerçekleştirilmeden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. İngilizce düzey belirleme testinde elde edilen puanlar ile güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılacak olan analiz tekniklerinin belirlenmesi için araştırma için toplanan verilerin normal dağılım koşulunu sağlama durumu değerlendirilmiştir. Sosyal bilimlerde ve özellikle likert ölçeklerde normal dağılım hesaplamasında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yerine Skewness ve Kurtosis değerlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin alınması doğru olacaktır (George and Mallery, 2010). Bu araştırmada da verilerin normal dağılım durumunun belirlenmesinde Skewness ve Kurtosis çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick and Fidell'de (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerinin +1,5 ; -1,5 arasında olması, George ve Mallery'e (2010) göre de çarpıklık ve basıklık değerinin +2,0 ; -2,0 arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir.

Araştırma verileri incelendiğinde Skewness değerleri; Dışsal hedef yönelimi -,446; Görev değeri -1,434; İçsel hedef yönelimi -,477; Öğrenme kontrolü inancı -,794; Öz yeterlik algısı -,690; Sınav kaygısı ,081; Dilbilgisi ve kelime puanı ,541; Okuma puanı ,179; Yazma puanı ,410; Toplam İngilizce puanı ,511 olarak hesaplanmıştır. Kurtosis değerleri; Dışsal hedef yönelimi -,167; Görev değeri 1,493; İçsel hedef yönelimi -,308; Öğrenme kontrolü inancı 1,413; Öz yeterlik algısı -,305; Sınav kaygısı -,764; Dilbilgisi ve kelime puanı -,312; Okuma puanı -,158; Yazma puanı -,061; Toplam İngilizce puanı -,241 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında yer alması belirlenmesi üzerine verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle de verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır.

Tablo-2: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Duyuşsal Özelliklerinin Skewness ve Kurtosis Değerleri

		Statistic	Std. Error
Dışsal hedef yönelimi	Skewness	-,446	,172
	Kurtosis	-,167	,342
Görev değeri	Skewness	-1,434	,172
	Kurtosis	1,493	,342
İçsel hedef yönelimi	Skewness	-,477	,172
	Kurtosis	-,308	,342
Öğrenme kontrolü inancı	Skewness	-,794	,172
	Kurtosis	1,413	,342
Öz yeterlik algısı	Skewness	-,690	,172
	Kurtosis	-,305	,342
Sınav kaygısı	Skewness	,081	,172
	Kurtosis	-,764	,342
Dilbilgisi ve kelime puanı	Skewness	,541	,172
	Kurtosis	-,312	,342
Okuma puanı	Skewness	,179	,172
	Kurtosis	-,158	,342
Yazma puanı	Skewness	,410	,172
	Kurtosis	-,061	,342
Toplam İngilizce puanı	Skewness	,511	,172
	Kurtosis	-,241	,342

Tablo-3: Varyansların Eşit Olması Durumunda Seçilebilecek Post-Hoc Test İstatistikleri

Test Türü	Post-hoc	Varyans Eşit	Örneklem Eşit	Örneklem Eşit Değil
Çoklu Karşılaştırma Test İstatistikleri	LSD	X		X
	Sidak	X		X
	Bonferroni	X		X
	Tukey HSD	X	X	
	Hochberg's	X	X	
	GT2			
	Gabriel	X	X	
	Scheffe	X		X
	SNK	X	X	
	Tukey's B	X	X	
Çoklu Aralık Test İstatistikleri	Duncan	X		X
	R-E-G-W-F	X	X	
	R -E-G-W-Q	X	X	
	Waller	X		X
	Duncan			
	Dunnet	X	X	

Varyans ve örneklem büyüklüklerinin eşit olup-olmama durumu, post-hoc istatistik türünün seçiminde oldukça etkili olabilmektedir. Varyansların eşit olması durumunda araştırmacıların seçebileceği çoklu karşılaştırma testleri: LSD (Least Significant Difference), Sidak, Bonferroni, Tukey, Hochberg's GT2, Gabriel ve Scheffe olarak bilinmektedir. Bu test istatistikleri analizlerde aynı sonuca ulaşamadıkları gibi, normal dağılım eğrisinde de aynı kritik bölgeleri belirleyememektedirler (Kirk, 1968).

LSD testi, farklılığın belirleneceği grup sayısının 3'ten fazla olması durumunda tercihi sakıncalı görülen bir post-hoc istatistiğidir (Efe vd., 2000). Bazı posthoc istatistiklerinde gruplar arasındaki örneklem büyüklüğünün de dikkate

alınması gerekmektedir (Sincich, 2003). Bu durum LSD ve Sidak için önem taşımamaktadır. Yani grupların farklı örneklem sayısına sahip olmaları bunların uygulanmasına engel olmamaktadır. Student t istatistiği üzerine kurulu olan Bonferroni metodu, yaygın kullanılan bir çoklu karşılaştırma testi olup, “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmemektedir. (Miller, 1969). Ancak, Bonferroni gibi sık tercih edilen Tukey (honestly significant difference) testi ise gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmasını gerektirmektedir (Tukey, 1949). Gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için Scheffe metodu geliştirilmiş olup; bu metod genel itibariyle, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alınmaktadır (Scheffe, 1953; Scheffe, 1959) (Aktaran: Kayri, 2009).

BÖLÜM IV

14. BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler analiz edilerek araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve açıklanmıştır.

Araştırmanın A1.1. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeylerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-4'te gösterilmiştir

Tablo-4: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dilbilgisi ve Kelime Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler Toplamı	df	F	P	Fark
5.	53	22,38	5,858	G.Arası	2913,913	3	25,913 ,000	7. sınıflar ile 5.- 6. ve 8. sınıflar arasında, 8. sınıflar ile 5.- 6. ve 7. sınıflar arasında
6.	61	24,21	4,517	G. İçi	7346,642	196		
7.	45	28,04	6,839	Top.	10260,555	199		
8.	41	32,73	7,550					

$p < 0,05$

Tablo-4'te görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 22,38; 6. Sınıf öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 24,21; 7. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 28,04; 8. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 32,73 olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli 5. - 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi ve kelime puanlarının ortalaması norma göre pre-intermediate düzeyinde, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi ve kelime puanlarının ortalaması norma göre intermediate düzeyindedir (0 - 20: Elementary, 21 - 30: Pre-intermediate, 31 - 50: Intermediate). Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dilbilgisi ve kelime düzeylerinin sınıfları açısından farklılık (f: 25,913; p: ,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan tek yönlü varyans analizi testi,

karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu sebeple, istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi önemlidir. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısıdır (Can, 2017). Etki büyüklüğü, örneklemden elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994). Eta-karenin (η^2) alacağı 0,01 değeri küçük, 0,06 değeri orta ve 0,14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green and Salkind, 2005). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,28$ bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamlı farkın anlaşılması için, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri 5. - 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık gösterirken; 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri 5. - 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime başarılarının sınıf düzeylerine göre arttığı söylenebilir.

Araştırmanın A1.2. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeylerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Okuma Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler Toplamı	df	Ort. T	F	P	Fark
5.	53	4,55	1,408	G.Arası	51,911	3	17,304		5. sınıflar ile
6.	61	4,92	1,215	G. İçi	399,644	196	2,039		7. ve 8. sınıflar
7.	45	5,60	1,529	Top.	451,555	199		8,486 ,000	arasında,
8.	41	5,85	1,621						6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında

$p < 0,05$

Tablo-5'te görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin okuma puan ortalamalarının 4,55; 6. Sınıf öğrencilerinin okuma puan ortalamalarının 4,92; 7. sınıf öğrencilerinin okuma puan ortalamalarının 5,60; 8. sınıf öğrencilerinin okuma puan ortalamalarının 5,85 olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma puanlarının ortalaması norma göre elementary düzeyinde, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma puanlarının ortalaması norma göre pre-intermediate düzeyindedir (0 - 4: Elementary, 5 - 7: Pre-intermediate, 8 - 10: Intermediate). Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma düzeylerinin sınıfları açısından farklılık (f: 8,475; p: ,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,11$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma düzeyleri, 6. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermezken; 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma düzeyleri 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca farkın diğer bir kaynağı 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileridir, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma düzeyleri 8. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe okuma düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma başarılarının sınıf düzeylerine göre arttığı söylenebilir.

Araştırmanın A1.3. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeylerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-6’da gösterilmiştir.

Tablo-6: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Yazma Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler Toplamı	Df	Ort. T	F	P	Fark
5.	53	3,34	1,731	G. Arası	78,333	3	26,111		5. sınıflar ile 7.ve 8. sınıflar arasında, 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında
6.	61	4,13	1,597	G. İçi	603,887	196	3,081	8,475 ,000	
7.	45	4,29	1,701	Top.	682,220	199			
8.	41	5,17	2,048						

$p < 0,05$

Tablo-6’da görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin yazma puan ortalamalarının 3,34; 6. Sınıf öğrencilerinin yazma puan ortalamalarının 4,13; 7. sınıf öğrencilerinin yazma puan ortalamalarının 4,29; 8. sınıf öğrencilerinin yazma puan ortalamalarının 5,17 olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli 5. - 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma puanlarının ortalaması norma göre elementary düzeyinde, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma puanlarının ortalaması norma göre pre-intermediate düzeyindedir (0 - 4: Elementary, 5 - 7: Pre-intermediate, 8 - 10: Intermediate). Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeylerinin sınıfları açısından farklılık (f: 8,486; p: ,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,11$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Sidak ve Bonferroni test sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri, 6. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermezken; 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeylerinin 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca farkın diğer bir kaynağı 6. sınıf ve 8. sınıf

öğrencileridir, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe yazma düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma başarılarının sınıf düzeylerine göre arttığı söylenebilir.

Scheffe test sonucuna göre, diğer test sonuçlarından farklı olarak, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri, 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermezken; 8. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmanın A1.4. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-7’de gösterilmiştir.

Tablo-7: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Toplam İngilizce Düzeylerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma		Kareler Toplamı	Df	Ort. T	F	P	Fark
5.	53	30,26	8,091	G.Arası	4813,754	3	1604,585			7.sınıflar ile 5.-6.ve 8. sınıflar arasında,
6.	61	33,26	5,910	G. İçi	12864,466	196	65,635	24,447	,000	8.sınıflar ile 5.-6.ve 7. sınıflar arasında
7.	45	37,93	8,892	Top.	17678,220	199				
8.	41	43,76	9,856							

p<0,05

Tablo-7’de görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin toplam İngilizce puan ortalamalarının 30,26; 6. Sınıf öğrencilerinin toplam İngilizce puan ortalamalarının 33,26; 7. sınıf öğrencilerinin toplam İngilizce puan ortalamalarının 37,93; 8. sınıf öğrencilerinin toplam İngilizce puan ortalamalarının 43,76 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin sınıfları açısından farklılık (f: 24,447; p: ,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test

sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,27$ bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre 7. sınıf öğrencilerinin toplam İngilizce düzeyleri 5. - 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık gösterirken; 8. sınıf öğrencilerinin toplam İngilizce düzeyleri 5. - 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin puanları ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe toplam İngilizce düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce başarılarının sınıf düzeylerine göre arttığı söylenebilir.

Araştırmanın B1.1 alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan ANOVA analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-8’de gösterilmiştir.

Tablo-8: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Dışsal Hedef Yönelimlerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler		Ort. T	F	P	Fark
				Toplamı	df				
5.	53	5,4717	1,18832	G. Arası	41,011	3	7,952	0,000	5.sınıflar ile 7.ve 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında
6.	61	5,0219	1,26764	G. İçi	336,934	196			
7.	45	4,6074	1,48271	Top.	377,944	199			
8.	41	4,2195	1,32625						

$p<0,05$

Tablo-8’de görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,4717; 6. sınıf öğrencilerinin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,0219; 7. sınıf öğrencilerinin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 4,6074; 8. sınıf öğrencilerinin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 4,2195 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($f: 7,952$; $p: 0,000$) olduğu görülmüştür. Test

sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,10$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri 6. sınıf öğrencileri ile anlamli bir farklılık göstermezken; 7. ve 8. sınıf öğrencilerin dışsal hedef yönelimleri ile anlamli bir farklılık göstermektedir. 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca farkın diğeri bir kaynağı 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileridir, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin düştüğü görülmektedir.

Araştırmanın B1.2 alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerlerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan ANOVA analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-9’da gösterilmiştir.

Tablo-9: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Görev Değerlerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma		Kareler Toplamı	Df	Ort. T	F	P
5.	53	6,004	,9810	G.Arası	4,299	3	1,433		
6.	61	6,049	,8490	G. İçi	211,564	196	1,079	1,327	,267
7.	45	5,871	1,0695	Top.	215,862	199			
8.	41	5,659	1,3033						

$p<0,05$

Tablo-9’da görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin görev değeri puan ortalamalarının 6,004; 6. sınıf öğrencilerinin görev değeri puan ortalamalarının 6,049; 7. sınıf öğrencilerinin görev değeri puan ortalamalarının 5,871; 8. sınıf öğrencilerinin görev değeri puan ortalamalarının 5,659 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev

değerleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($f: 1,327$; $p: ,267$) olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri 5. ve 6. sınıfta birbirine çok yakınken sınıf düzeyleri ilerledikçe az da olsa düştüğü görülmektedir.

Araştırmanın B1.3 alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan ANOVA analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-10'da gösterilmiştir.

Tablo-10: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İçsel Hedef Yönelimlerinin Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std.	Kareler	Ort.	Df	T	F	P
			Sapma						
5.	53	5,6557	,83526	G. Arası	6,420	3	2,140		
6.	61	5,6967	,94881	G. İçi	223,705	196	1,141	1,875	,135
7.	45	5,2333	1,31036	Top.	230,125	199			
8.	41	5,5427	1,20273						

$p < 0,05$

Tablo-10'da görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,6557; 6. sınıf öğrencilerinin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,6967; 7. sınıf öğrencilerinin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,2333; 8. sınıf öğrencilerinin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,5427 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($f: 1,875$; $p: ,135$) olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri 5. ve 6. sınıfta birbirine çok yakınken 7. sınıfta az da olsa düşmüş, 8. sınıfta ise biraz yükseldiği görülmektedir.

Araştırmanın B1.4 alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının sınıfları açısından farklılık

gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan ANOVA analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-11’de gösterilmiştir.

Tablo-11: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Kontrolü İnançlarının Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std.	Kareler	Ort.	Df	T	F	P
			Sapma						
5.	53	5,5660	1,03276	G. Arası	2,846	3	,949		,993 ,397
6.	61	5,7541	1,05568	G. İçi	187,189	196	,955		
7.	45	5,4296	,96301	Top.	190,036	199			
8.	41	5,5691	,77547						

p<0,05

Tablo-11’de görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,5660; 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,7541; 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,4296; 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,5691 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (f: ,993; p: ,397) olmadığı görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları 5. sınıf öğrencilerine göre yüksektir, 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme kontrolü inançları 7. sınıf öğrencilerine göre yüksektir, ancak 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme kontrolü inançları 6. sınıf öğrencilerine göre düşüktür.

Araştırmanın B1.5 alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan ANOVA analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-12’de gösterilmiştir.

Tablo-12: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std.		Kareler		Ort.		
			Sapma		Toplamı	Df	T	F	P
5.	53	5,894	,9394	G.Arası	1,510	3	,503		
6.	61	5,866	,9105	G. İçi	171,635	196	,876	,575	,632
7.	45	5,742	,9997	Top.	173,145	199			
8.	41	6,005	,8950						

p<0,05

Tablo-12’de görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,894; 6. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,866; 7. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,742; 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 6,005 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (f: ,575; p: ,632) olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları 5. ve 6. sınıfta birbirine çok yakınken 7. sınıfta az da olsa düşmüş, 8. sınıfta ise biraz yükseldiği görülmektedir.

Araştırmanın B1.6 alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan ANOVA analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-13’te gösterilmiştir.

Tablo-13: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygılarının Sınıfları Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std.		Kareler		Ort.			Fark
			Sapma		Toplamı	Df	T	F	P	
5.	53	4,132	1,2391	G.Arası	18,942	3	6,314			7. sınıflar
6.	61	4,170	1,4723	G. İçi	420,169	196	2,144			ile 5. ve
7.	45	3,444	1,5684	Top.	439,110	199		2,945	,034	6. sınıflar
8.	41	3,663	1,5971							arasında

p<0,05

Tablo-13'te görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puan ortalamalarının 4,132; 6. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puan ortalamalarının 4,170; 7. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puan ortalamalarının 3,444; 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puan ortalamalarının 3,663 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (f: 2,945; p: ,034) olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,04$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamlı farkın anlaşılması için Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları, 8. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermezken; 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın A2.1. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo-14: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Düzeylerinin Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Dilbilgisi ve Kelime Puanı	E	90	26,08	7,160	-,457	,648
	K	110	26,55	7,223		
Okuma Puanı	E	90	5,21	1,402	,391	,696
	K	110	5,13	1,592		
Yazma Puanı	E	90	4,04	1,884	-,867	,387
	K	110	4,27	1,827		
İngilizce Toplam Puanı	E	90	35,33	9,208	-,456	,649
	K	110	35,95	9,633		

p<0,05

Tablo-14'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 26,08; kız öğrencilerin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 26,55 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin dilbilgisi ve kelime düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ($t:-0,457$; $p:0,648$) göstermediği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime puanı ortalamalarında kızlar ve erkekler arasında fark yok denilebilir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime başarılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime puanlarının ortalaması norma göre pre-intermediate düzeyindedir (0 - 20: Elementary, 21 - 30: Pre-intermediate, 31 - 50: Intermediate).

Araştırmanın A2.2. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo-14'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin okuma puan ortalamalarının 5,21; kız öğrencilerin okuma puan ortalamalarının 5,13 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin okuma düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ($t:0,391$; $p:0,696$) göstermediği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma puanı ortalamalarında kızlar ve erkekler arasında fark yok denilebilir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okuma başarılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okuma puanlarının ortalaması norma göre pre-intermediate düzeyindedir (0 - 4: Elementary, 5 - 7: Pre-intermediate, 8 - 10: Intermediate).

Araştırmanın A2.3. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo-14'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin yazma puan ortalamalarının 4,04; kız öğrencilerin yazma puan ortalamalarının 4,27 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin yazma düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir

farklılık ($t:-0,867$; $p:0,387$) göstermediği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma puanı ortalamalarında kızlar ve erkekler arasında fark yok denilebilir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin İngilizce yazma başarılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin İngilizce yazma puanlarının ortalaması norma göre elementary düzeyindedir (0 - 4: Elementary, 5 - 7: Pre-intermediate, 8 - 10: Intermediate).

Araştırmanın A2.4. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo-14'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin toplam İngilizce puan ortalamalarının 35,33; kız öğrencilerin toplam İngilizce puan ortalamalarının 35,95 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ($t:-0,456$; $p:0,649$) göstermediği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce puanı ortalamalarında kızlar ve erkekler arasında fark yok denilebilir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli kız ve erkek öğrencilerin toplam İngilizce başarılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın B2.1. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerinin Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
DHY	E	90	4,8778	1,39058	-,051	,959
	K	110	4,8879	1,37420		
GD	E	90	5,742	1,0639	-2,166	,031
	K	110	6,060	1,0051		
İHY	E	90	5,5500	1,13313	,000	1,000
	K	110	5,5500	1,03094		
ÖKİ	E	90	5,4407	,94258	-2,013	,045
	K	110	5,7182	,99149		
ÖYA	E	90	5,849	,9716	-,344	,732
	K	110	5,895	,9037		
SK	E	90	3,916	1,4447	,194	,847
	K	110	3,875	1,5243		

$p < 0,05$

Tablo-15'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 4,8778; kız öğrencilerin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 4,8879 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ($t: -,051$; $p: ,959$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın B2.2. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerlerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değeri puan ortalamalarının 5,742; kız öğrencilerin görev değeri puan ortalamalarının 6,060 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik

görev değerlerinin cinsiyetleri açısından farklılık ($t: -2,166$; $p: ,031$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan bağımsız t testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu sebeple, istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi önemlidir (Can, 2017). Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlerini şu şekilde yorumlamıştır: 0,2'ye eşit veya küçükse küçük etki, 0,2 ve 0,8 değerleri arasında ise orta etki, 0,8'den büyükse manidar etki olarak değerlendirilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $d = 0,3$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın B2.3. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,5500; kız öğrencilerin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,5500 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin cinsiyetleri açısından hiç farklılık ($t: ,000$; $p: 1,000$) göstermediği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin birbiriyle aynı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın B2.4. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,4407; kız öğrencilerin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,7182 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının cinsiyetleri açısından farklılık ($t: -2,013$; $p: ,045$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $d = 0,28$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Buna göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın B2.5. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,849; kız öğrencilerin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,895 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ($t: -.344$; $p: .732$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın B2.6. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan bağımsız t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo-15'te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygısı puan ortalamalarının 3,916; kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının 3,875 olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ($t: .194$; $p: .847$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın A3.1. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-16'da gösterilmiştir.

Tablo-16: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dilbilgisi ve Kelime Düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std.		Kareler			F	P	Fark
			Sapma	G.Arası	Toplamı	Df	Ort. T			
G. Z. Yet.	138	27,77	7,205	G.Arası	927,712	2	463,856			Genel zihinsel yetenek alanı ile resim ve müzik alanı arasında
Resim	40	22,80	5,502	G. İçi	9332,843	197	47,375	9,791	,000	
Müzik	22	23,77	7,037	Top.	10260,555	199				

$p < 0,05$

Tablo-16'da görüldüğü gibi BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 27,77; BİLSEM'e giriş alanı resim olan öğrencilerin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 22,80; BİLSEM'e giriş alanı müzik olan öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime puan ortalamalarının 23,77 olduğu görülmektedir. BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek, resim ve müzik olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin giriş alanı fark etmeksizin İngilizce dilbilgisi ve kelime puanlarının ortalamaları norma göre pre-intermediate düzeyindedir (0 - 20: Elementary, 21 - 30: Pre-intermediate, 31 - 50: Intermediate). Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dilbilgisi ve kelime düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık (f: 9,791; p: ,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,09$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile BİLSEM'e resim ve müzik alanından giren öğrencilerin dilbilgisi ve kelime düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime başarılarının BİLSEM'e giriş alanına göre değiştiği ve BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin dilbilgisi ve kelime düzeylerinin diğer alanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın A3.2. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip

göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo-17: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Okuma Düzeylerinin BİLSEM’e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler		Ort. T	F	P	Fark
				Toplamı	Df				
Gen.Zih. Yet.	138	5,46	1,519	G. Arası	38,023	2	19,011		Genel zihinsel yetenek alanı ile resim ve müzik alanı arasında
Resim	40	4,48	1,358	G. İçi	413,532	197	2,099	9,057 ,000	
Müzik	22	4,59	1,098	Top.	451,555	199			

$p < 0,05$

Tablo-17’de görüldüğü gibi BİLSEM’e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin okuma puan ortalamalarının 5,46; BİLSEM’e giriş alanı resim olan öğrencilerin okuma puan ortalamalarının 4,48; BİLSEM’e giriş alanı müzik olan öğrencilerinin okuma puan ortalamalarının 4,59 olduğu görülmektedir. BİLSEM’e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin İngilizce okuma puanlarının ortalamaları norma göre pre-intermediate düzeyinde; BİLSEM’e giriş alanı resim ve müzik olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma puanlarının ortalamaları norma göre elementary düzeyindedir (0 - 20: Elementary, 21 - 30: Pre-intermediate, 31 - 50: Intermediate). Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma düzeyleri BİLSEM’e giriş alanı açısından farklılık ($f: 9,057$; $p: ,000$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,08$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, BİLSEM’e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile BİLSEM’e resim ve müzik alanından giren öğrencilerin okuma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma başarılarının BİLSEM’e giriş alanına göre değiştiği ve BİLSEM’e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin okuma düzeylerinin diğer alanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın A3.3. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-18'de gösterilmiştir.

Tablo-18: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Yazma Düzeylerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler		Df	Ort. T	F	P	Fark
				Toplamı						
Gen. Zih. Yet.	138	4,48	1,833	G. Arası	43,637	2	21,819			Genel zihinsel yetenek alanı ile resim alanı arasında
Resim	40	3,38	1,944	G. İçi	638,583	197	3,242	6,731	,001	
Müzik	22	3,68	1,211	Top.	682,220	199				

$p < 0,05$

Tablo-18'de görüldüğü gibi BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin yazma puan ortalamalarının 4,48; BİLSEM'e giriş alanı resim olan öğrencilerin yazma puan ortalamalarının 3,38; BİLSEM'e giriş alanı müzik olan öğrencilerinin yazma puan ortalamalarının 3,68 olduğu görülmektedir. BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek, resim ve müzik olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin giriş alanı fark etmeksizin İngilizce yazma puanlarının ortalamaları norma göre elementary düzeyindedir (0 - 20: Elementary, 21 - 30: Pre-intermediate, 31 - 50: Intermediate). Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık (f: 6,731; p: ,001) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,06$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin yazma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma başarılarının BİLSEM'e giriş alanına göre değiştiği ve BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel

yetenek olan öğrencilerin yazma puanları ortalamalarının diğer alanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın A3.4. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-19'da gösterilmiştir.

Tablo-19: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Toplam İngilizce Düzeylerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std. Sapma		Kareler		Ort. T	F	P	Fark
					Toplamı	Df				
G. Z. Yet.	138	37,70	9,401	G. Arası	1867,347	2	933,673			Genel zihinsel yetenek alanı ile resim ve müzik alanı arasında
Resim	40	30,65	7,758	G. İçi	15810,873	197	80,258	11,633	,000	
Müzik	22	32,05	8,038	Top.	17678,220	199				

$p < 0,05$

Tablo-19'da görüldüğü gibi BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin toplam İngilizce puan ortalamalarının 37,70; BİLSEM'e giriş alanı resim olan öğrencilerin toplam İngilizce puan ortalamalarının 30,65; BİLSEM'e giriş alanı müzik olan öğrencilerinin toplam İngilizce puan ortalamalarının 32,05 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık ($f: 11,633$; $p: ,000$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,10$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile BİLSEM'e resim ve müzik alanından giren öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce başarılarının BİLSEM'e giriş alanına göre değiştiği ve BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin toplam İngilizce düzeylerinin diğer alanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın B3.1. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-20'de gösterilmiştir.

Tablo-20: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Dışsal Hedef Yönelimlerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler Toplamı	df	Ort. T	F	P	Fark
Gen.Zih. Yet.	138	4,7077	1,42191	G. Arası	14,836	2	7,418		Müzik alanı ile genel zihinsel yetenek alanı arasında
Resim	40	5,1750	1,20301	G. İçi	363,108	197	1,843	4,025 ,019	
Müzik	22	5,4545	1,18877	Top.	377,944	199			

$p < 0,05$

Tablo-20'de görüldüğü gibi BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 4,7077; BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,1750; BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerinin dışsal hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,4545 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık ($f: 4,025$; $p: ,019$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,03$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. LSD test sonucuna göre, BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri, resim alanından giren öğrenciler ile anlamlı bir farklılık göstermezken; genel zihinsel yetenek alanından

giren öğrencilerin dışsal hedef yönelimi puanları ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin dışsal hedef yönelimlerinin diğer alanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın B3.2. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-21'de gösterilmiştir.

Tablo-21: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Görev Değerlerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Std.		Kareler	Toplamı	Df	Ort. T	F	P
		Ortalama	Sapma						
Gen.Zih.									
Yet.	138	5,952	,9692	G.Arası	1,046	2	,523	,480	,620
Resim	40	5,905	1,0954	G. İçi	214,816	197	1,090		
Müzik	22	5,718	1,3686	Top.	215,862	199			

$p < 0,05$

Tablo-21'de görüldüğü gibi BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değeri puan ortalamalarının 5,952; BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin görev değeri puan ortalamalarının 5,905; BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerinin görev değeri puan ortalamalarının 5,718 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık (f: ,480; p: ,620) göstermediği anlaşılmaktadır. BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ile BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin görev değerlerinin neredeyse aynı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın B3.3. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-22'de gösterilmiştir.

Tablo-22: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İçsel Hedef Yönelimlerinin BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std.		Kareler Toplamı	Df	Ort.		
			Sapma	G.Arası			T	F	P
Gen.Zih.									
Yet.	138	5,6159	1,04120	G.Arası	5,508	2	2,754	2,416	,092
Resim	40	5,5813	1,18941	G. İçi	224,617	197	1,140		
Müzik	22	5,0795	,99817	Top.	230,125	199			

$p < 0,05$

Tablo-22'de görüldüğü gibi BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,6159; BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,5813; BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerinin içsel hedef yönelimi puan ortalamalarının 5,0795 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık (f: 2,416; p: ,092) göstermediği anlaşılmaktadır. BİLSEM'e genel zihinsel yetenek ve resim alanından giren öğrencilerin içsel hedef yönelimlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin diğer alanlardan düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın B3.4. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-23'te gösterilmiştir.

Tablo-23: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Kontrolü İnançlarının BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std.		Kareler Toplamı	Ort.			
			Sapma			df	T	F	P
Gen.Zih.									
Yet.	138	5,5507	,91810	G.Arası	,900	2	,450	,469	,627
Resim	40	5,7167	1,16587	G. İçi	189,136	197	,960		
Müzik	22	5,6364	,99155	Top.	190,036	199			

$p < 0,05$

Tablo-23'te görüldüğü gibi BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,5507; BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,7167; BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerinin öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının 5,6364 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık ($f: ,469$; $p: ,627$) göstermediği anlaşılmaktadır. BİLSEM'e resim alanından giren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının diğer alanlardan yüksek olduğu görülmektedir ancak bütün alanların İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları birbirine yakındır.

Araştırmanın B3.5. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-24'te gösterilmiştir.

Tablo-24: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM’e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler Toplamı	df	Ort. T	F	P
Gen.Zih.Yet.	138	5,923	,9481	G. Arası	1,560	2	,780	
Resim	40	5,830	,9908	G.İçi	171,584	197	,871	,896 ,410
Müzik	22	5,645	,6954	Top.	173,1450	199		

$p < 0,05$

Tablo-24’te görüldüğü gibi BİLSEM’e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,923; BİLSEM’e resim alanından giren öğrencilerin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,830; BİLSEM’e müzik alanından giren öğrencilerinin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 5,645 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının BİLSEM’e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık (f: ,896; p: ,410) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre BİLSEM’e genel zihinsel yetenek alanından giren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının diğer alanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca BİLSEM’e müzik alanından giren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının diğer alanlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın B3.6. alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının BİLSEM’e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan Anova testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-25’te gösterilmiştir.

Tablo-25: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygılarının BİLSEM'e Giriş Alanı Açısından Karşılaştırılması

Alan	N	Ortalama	Std. Sapma	Kareler	Toplamı	df	Ort. T	F	P	Fark
G. Z. Yet.	138	3,716	1,4764	G.Arası	38,550	2	19,275			Müzik alanı ile resim ve genel zihinsel yetenek alanı arasında
Resim	40	3,820	1,3280	G.İçi	400,560	197	2,033	9,480	,000	
Müzik	22	5,136	1,2564	Top.	439,110	199				

p<0,05

Tablo-25'te görüldüğü gibi BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygısı puan ortalamalarının 3,716; BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının 3,820; BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının 5,136 olduğu görülmektedir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık (f: 9,480; p: ,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0,08$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farkın anlaşılması için LSD, Sidak, Bonferroni, Scheffe post-hoc testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, BİLSEM'e müzik alanından giren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları ile resim alanı ve genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamli bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre BİLSEM'e müzik alanından giren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınav kaygılarının diğer alanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca BİLSEM'e Resim alanından giren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınav kaygıları ile BİLSEM'e genel zihinsel yetenek

alanından giren öğrencilerin sınav kaygılarının birbirlerine çok yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın C alt probleminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştı. Verilere dayalı olarak yapılan Pearson korelasyon analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo-26'da gösterilmiştir.

Korelasyon, iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda Pearson korelasyon katsayısı, verilerin normal dağılmadığı durumda ise Spearman Rank korelasyon katsayısı tercih edilir. Bir korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için p değerinin 0.05 den daha küçük olması gerekir. Korelasyon katsayısı negatif ise iki değişken arasında ters ilişki vardır, yani "değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır" denir. Korelasyon katsayısı pozitif ise "değişkenlerden biri artarken diğeri de artmaktadır" yorumu yapılır. Korelasyon katsayısı (r) nın yorumu; $r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok, 0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon, 0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon, 0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon, $0.8 >$ ise çok yüksek korelasyon olduğu yorumu yapılır.

Tablo-26: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Düzeyleri ile İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

	Dilbilgisi ve Kelime Puanı			T. İngilizce Puanı
	Kelime Puanı	Okuma Puanı	Yazma Puanı	
DHY	-,294**	-,211**	-,237**	-,304**
GD	-,064	,027	,101	-,025
İHY	,036	,078	,150*	,069
ÖKi	-,115	-,047	-,037	-,102
ÖYA	,155*	,108	,207**	,176*
SK	-,217**	-,230**	-,164*	-,234**

* $P < 0,005$ ** $p < 0,01$

Tablo-26 incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p < 0,05$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri İngilizceye yönelik dışsal hedef yönelimlerinden, sınav kaygılarından ve öz yeterlik algılarından az da olsa etkilenmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi ve öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo-26 incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri İngilizceye yönelik dışsal hedef yönelimlerinden ve sınav kaygılarından az

da olsa etkilenmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo-26 incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizceye yönelik dışsal hedef yönelimleri arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p<0,01$) olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında negatif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinden, öz yeterlik algılarından, içsel hedef yönelimlerinden ve sınav kaygılarından az da olsa etkilenmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri ve öğrenme kontrolü inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo-26 incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p<0,01$) olduğu görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinden, sınav kaygılarından ve öz yeterlik algılarından az da olsa etkilenmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM V

15. TARTIŞMA

15.1 İstatistiksel Analizlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime, okuma, yazma, toplam İngilizce düzeylerinin sınıf, cinsiyet ve BİLSEM'e giriş alanına açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimi, görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı, öz yeterlik algısı ve sınav kaygılarının sınıf, cinsiyet ve BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır.

Araştırmanın verilerine göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dilbilgisi ve kelime düzeylerinin, okuma düzeylerinin, yazma düzeylerinin, toplam İngilizce düzeylerinin sınıfları açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri de yükselmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe okuma düzeyleri yükselmiştir ancak 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma düzeyinde ciddi bir düşüş gözlenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerinin artışı sınıf düzeyinin artmasıyla paralel olarak istenilen ve beklenen şekildedir.

Pajares and Valiente (1999) çalışmalarında 6. sınıftaki öğrencilerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını, 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere oranla yazmayı daha değerli bulduklarını vurgulamıştır. 7. sınıftaki öğrencilerin, 6. ve 8. sınıftaki öğrencilere oranla daha düşük yazmaya yönelik öz inançlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Klassen (2001) çalışmasında yaşa bağlı farklılıkların yazma öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Özsoy'a göre (2015), özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyeleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin düştüğü görülmüştür. Yurt'un (2016) çalışmasında da

sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematiğe yönelik dışsal değer algıları azalmıştır. Dışsal hedef yönelimi yüksek olan öğrenciler, yeteneklerini ailesine, arkadaşlarına, öğretmenine ve başkalarına göstermek için gayret eden öğrencilerdir (Pintrich and De Groot, 1990). Topçu ve Leana - Taşçılar'a göre (2016) üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin dış motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyleri arttıkça arttığı; iç motivasyon düzeylerinin ise sınıf düzeyleri arttıkça azaldığı vurgulanmıştır. Dışsal motivasyon ve dışsal hedef yönelimi ile benzer kavramlar olsalar da aynı olmamakla birlikte, çalışma sonuçları da farklıdır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri genel olarak birbirine yakınken sınıf düzeyleri ilerledikçe az da olsa düşmüştür. Khezri Azar, Lavasani, Malahmadi ve Amani çalışmalarında (2010) görev değeri algısı matematik başarısı üzerinde indirekt etkiye sahiptir. Wolters, Yu and Pintrich (1996) çalışmalarında MSLQ ölçeğini kullanarak, öğrencilerin hedefe yönelme, güdüsel inançları ve özdüzenleyici öğrenmeleri ile matematik, ingilizce ve sosyal bilimler derslerindeki notlarını göz önünde bulundurarak akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında; görev değeri (konu değeri) stratejileri kullanmanın matematik, ingilizce ve sosyal bilimler alanları için akademik başarı da pozitif yordayıcı olduğunu belirlemişlerdir. Eccles vd., (1993); Fredricks and Eccles (2002) çalışmalarında değer algısı sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin matematik, fen, Türkçe, sosyal bilgiler, dil ve spor gibi alanlarda kendilerini daha yeterli hissettikleri ve daha yüksek değer algısına sahip oldukları, fakat sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin değer algılarının kademeli olarak azaldığı vurgulanmaktadır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri genel olarak birbirine yakınken, 7. sınıfta düşmüştür. Alan yazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikle içsel değer algıları ile ilişkili motivasyonel inançlarının oldukça yüksek olduğu (Akkuş Ispir, Ay ve Saygı, 2011) raporlanmıştır. İçsel hedef yönelimi yüksek olan öğrenciler; konuları mümkün olduğunca tam

anlamaya çalışırlar. Aynı zamanda bu öğrenciler, iyi bir not almak için değil, öğrenmek ve meraklarını gidermek için çaba gösterirler (Pintrich and De Groot, 1990). Yurt'un (2016) çalışmasında ise, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematiğe yönelik içsel değer algıları azalmıştır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğrenme kontrol inancı yüksek olan bireyler, öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireylerdir. Bu öğrenciler başarısızlıklarını yeteri kadar gayret göstermemelerine bağlamaktadırlar (Pintrich and De Groot, 1990). Yurt ve Şahin'e göre (2015) öğrenme kontrol inancı yüksek olan öğrencilerin matematik konusunda kendilerine daha fazla güven duydukları anlaşılmıştır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Huang ve Chang (1996) çalışmasında da öğrencilerin İngilizce öz yeterlik seviyeleri öğrenme başarılarıyla ilişkili değildir. Bu sonuçlar, yaygın literatür görüşünün aksi yönündedir. Unur'un (2018) normal öğrencilerle yaptığı çalışmasında, yabancı dil özyeterlik algısı sınıf düzeyine göre değişmekte ve sınıf düzeyi arttıkça özyeterlik algısı artmaktadır. Eccles vd., (1993); Fredricks and Eccles (2002) çalışmalarında yeterlik algısı sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin matematik, fen, Türkçe, sosyal bilgiler, dil ve spor gibi alanlarda kendilerini daha yeterli hissettikleri ve daha yüksek değer algısına sahip oldukları, fakat sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yeterlik algılarının kademeli olarak azaldığı vurgulanmaktadır. Alanyazında birçok araştırma da özyeterliliğin öğrenci başarısının çok önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. (Mikulecky, 1996; Pintrich and De Groot, 1990; Schunk, 1996; Pintrich, 1999; Pajares and Britner 2001; Zusho vd., 2003; Tuan vd., 2005; Britner and Pajares, 2006; Singh vd., 2006; Arısoy 2007; Duman 2007; Khezri Azar vd., 2010; Yerdelen, vd., 2012; Akengin vd., 2014). Chang (2001) çalışmasında ise öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin İngilizce öz yeterlik algısıyla yeteneklilik algısı arasında olumsuz bir ilişki vardır. Güngören (2009) çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre fen dersi öz-yeterliliklerinin daha gelişmiş, fen dersine karşı içsel ilgilerinin daha fazla ve fen

dersini öğrenme isteklerinin daha yoğun olduğunu göstermiştir. Yurt (2016) çalışmasında ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematiğe yönelik yeterlik beklentilerinin azaldığını belirtmiştir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının en düşük olduğu yılın 7. sınıf olduğu görülmüştür. 7. sınıf; ilkokuldan sonra ortaokula geçiş zorluklarının atlatıldığı, ortaokula alışma döneminin gerçekleştiği ve liselere giriş sınavına daha zaman var düşüncesiyle öğrencilerin sınav kaygılarının düşük olduğu bir yıl yorumu yapılabilir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, sınavlarda kendilerini sıkıntılı ve gergin hissederler, sınav sırasında sorulara odaklanamayıp cevaplayamadıkları sorulara takılır kalırlar ve sınav esnasında başarısızlıklarının getirebileceği sonuçları düşünmekten kendilerini alamazlar (Pintrich and De Groot, 1990). İngilizce dersinde ulaştığımız sonucun aksine, Kirişçi'ye (2013) göre üstün zekâ düzeyindeki 7. sınıflar matematikte daha fazla sınav kaygısı taşımaktadır ve normal zekâ düzeyindeki 7.sınıfların sınav kaygısı dışındaki bütün alt boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Et (2013) çalışmasında öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine yönelik motivasyon düzey ortalamaları sınıf bazında değişmektedir. Yıldırım'ın (2018) ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik çalışmasında 5.sınıftan 8.sınıfa doğru motivasyon düzeylerinde anlamlı düzeyde bir azalma olmuştur.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeylerinin, okuma düzeylerinin, yazma düzeylerinin ve toplam İngilizce düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri açısından cinsiyet ayırıcı değildir. Geçmişte erkek çocuklar daha az kısıtlanıp, daha özgür ve sorumluk sahibi olarak, kız çocukları ise daha fazla baskı altında yetiştirilmekteydi. Ancak günümüzde kız ve erkek çocuklara verilen önem ve roller giderek daha eşitlikçi bir yapıya bürünmektedir (Bencik, 2006). Bu sebeplerle, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır. Pajares and

Valiente (1999) çalışmalarında kız öğrenciler yazmada, erkek öğrencilerden daha yeteneklidirler, ancak yazma öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Klassen (2001) ise öz yeterlik algısının, yazma becerisi için önemli bir etken olduğunu, cinsiyet etkeninin öz yeterlik algısına ilişkin fark yarattığını ve erkeklerin daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Özsoy'a (2015) göre, özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyeleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin ve içsel hedef yönelimlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve içsel hedef yönelimleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi yoktur. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri cinsiyet açısından farklılık göstermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri daha yüksektir. Değer ögesi, içsel ve dışsal hedef yönelimi, öğrenme kontrol inancı, görev değeri gibi çeşitli kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Pintrich, 1995; Pintrich and De Groot, 1990). Eccles vd., (1993) çalışmalarında, cinsiyet değer algısı üzerinde etkili olan etkenlerden biridir. Yabancı alan yazında, ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda değer algısının cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmektedir. Matematik, fen ve spor etkinliklerinde erkeklerin; okuma, İngilizce ve sosyal etkinliklerde ise kızların daha yüksek değer algısına sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları daha yüksektir. Benzer becerilere sahip farklı bireylerin, öz yeterlik ve öğrenme inançlarına bağlı olarak ortaya koydukları performansları farklılık gösterebilmektedir (Bandura, 1997; Usher, 2009). Kanat ve Kozikoğlu (2018) çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıklarını, İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilediklerini vurgulamıştır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi yoktur. Özyeterlik inancı, bireyin öğrenme sürecindeki; tercihlerini, çabalarını, göstermiş olduğu azim, sabır ve sebatını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu duruma bağlı olarak özyeterlik inancı, bireyin öğrenme ve başarısına olumlu ve olumsuz yönde yansımaktadır (Bandura, 1997; Schunk and Pajares, 2009). Unur'un (2018) normal öğrencilerle yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir. Wolters and Pintrich (1998) çalışmasında cinsiyete bağlı olarak algılama farklılıkları ortaya çıkmıştır. Erkeklerin İngilizceye daha az ilgi duydukları, kızların matematiğe yönelik öz yeterlik algılarının erkeklerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Erkekler üç ders alanında da benzer öz yeterlik algı seviyesine sahiplerken kızlar İngilizce'de matematik ve sosyal derslerine göre daha fazla öz yeterlik algısına sahiplerdir. Duman'ın (2007) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, öz yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eccles vd., (1993) çalışmalarında cinsiyet, yeterlik algısı üzerinde etkili olan etkenlerden biridir. Yabancı alan yazında, ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda, yeterlik algısının cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmektedir. Matematik, fen ve spor etkinliklerinde erkeklerin; okuma, İngilizce ve sosyal etkinliklerde ise kızların daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Verilere göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bozkurt ve Bircan'ın (2015) normal öğrencilerle yaptığı çalışmalarında kız öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe ve üstün zekâlı öğrenciler ihtiyaçları olan eğitimi aldıkça cinsiyet farklılıklarının ortadan kalkıyor olması önemlidir (Topçu ve Leana-Taşçılar, 2016). Wolters and Pintrich'e (1998) göre sınav kaygısı en yüksek sosyal dersinde ortaya çıkmıştır bunu matematik ve İngilizce

dersleri takip etmektedir ve kız öğrenciler her üç ders alanında da erkeklerden daha fazla sınav kaygısı taşımaktadır. Bozkurt ve Bircan (2015) çalışmalarında kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu ve sınav kaygısı ile matematik dersi akademik başarısı arasında negatif yönde olumlu bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Et (2013) çalışmasında, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bozkurt ve Bircan (2015) çalışmalarında matematik motivasyonları ve matematik dersi akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yıldırım'a (2018) göre ise cinsiyet, fen dersini sevme düzeyi, deney-etkinlik yapma sıklığı ve derse katılım düzeyi değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeylerinin, okuma düzeylerinin, yazma düzeylerinin ve toplam İngilizce düzeylerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. BİLSEM'e giriş alanı genel zihinsel yetenek olan öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri diğer alanlardan daha yüksektir. Alan yazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeylerini BİLSEM'e giriş alanı açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Rotenberg (2002) çalışmasında anadilinde okuma yazma becerisi iyi olan, edebi yönden yetenekli olan öğrencilerin İngilizceyi diğer öğrencilerden daha hızlı öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Kaplan'a (2013) göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak hazırlanan İngilizce programı öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır. Bain, McCallum, Bell, Cochran ve Sawyer (2010) üstün olan ve üstün olmayan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında üstün öğrenciler eğilim ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır, üstün grup yabancı dil öğrenmeye üstün olmayan gruptan daha eğilimlidir ve daha olumlu bir tutuma sahiptir. Beşkardeş (2007) üstün zekâlılarla yaptığı çalışmasında metafor tekniğinin uygulandığı öğrencilerinin akademik başarı ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilerinin akademik başarı ortalamasından daha yüksektir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin dışsal hedef yönelimleri diğer alanlardan daha yüksektir. BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin dışsal hedef yönelimleri diğer alanlardan daha düşüktür. Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007) çalışmalarında dışsal hedef yönelimi ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. BİLSEM'e giriş alanı fark etmeksizin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri birbirine çok yakındır. Görev değeri, bir görevin veya dersin öğrencide uyandırdığı anlam, niçin önemli olduğuna ilişkin soruların yanıtlarını içeren aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik bakış açısını da etkileyen bir değişkendir (Jacobs ve Eccles, 2000). Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007) çalışmasında, görev değeri inancının öğrencinin biyoloji başarısını belirlediğini vurgulamıştır. Vlachou (2010) çalışmasında, matematikte yüksek konu değeri inancı puanına sahip öğrencilerin daha bilişsel, bilişüstüsel, ve motivasyonel birleşenlere sahip öğrenenler olduklarını belirtmiştir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimlerinin BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri diğer alanlardan düşüktür. Kirişçi'ye (2013) üstün zekâ düzeyindeki öğrenciler matematikte içsel amaçlı odaklanmada daha yüksek ortalamalara sahiptir. Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançlarının BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. BİLSEM'e resim alanından giren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kontrolü inançları diğer alanlardan yüksektir. Literatürde, öğrenme ile ilgili motivasyonel inançları yüksek olan ve kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak kontrol edebilen bireyler öz-düzenlemeli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 1995; Zimmerman ve Bandura, 1994). Vardal ve Arsal'a göre (2014) İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek

olduğu görülmüştür. Demircan (2014) çalışmasında akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşüktür. Ayrıca araştırma sonuçları etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. BİLSEM'e genel zihinsel yetenek alanından giren öğrencilerin öz yeterlik algıları diğer alanlardan daha yüksektir. Literatürde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özyeterlik inançları ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin üstlendikleri işi başından sonuna kadar yürütebilecek yüksek motivasyona sahip oldukları, (Stemberg and Davidson, 2005), sorunlara kendilerine özgü, sıra-dışı ve zekice çözümler ürettikleri, radikal oldukları, savundukları fikirlerden kolayca vazgeçmedikleri, risk alabildikleri ve maceraya atılabildikleri (Ataman, 2004), kendilerine güvenlerinin tam olduğu (Tuttle and Becker, 1980) bilinmektedir (Aktaran: Yurt ve Kurnaz, 2015). Chang (2001) çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin endişe seviyesi, yeteneklilik kanısı ile olumlu yönde ilişkilidir, ancak İngilizce öz yeterlik algısıyla olumsuz yönde ilişkilidir. Hsieh (2004) çalışmasında öz yeterlik içsel ve kişisel özelliklerle olumlu yönde ilişkilidir ve dıştan gelen özelliklerle olumsuz yönde ilişkilidir. Kirişçi'ye (2013) göre üstün zekâ düzeyindeki öğrenciler matematikte yüksek öz yeterliğe sahiptir.

Verilere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. BİLSEM'e müzik alanından giren öğrencilerin sınav kaygıları diğer alanlardan daha yüksektir. Chang (2001) çalışmasında İngilizce ders kaygısı daha yüksek olan öğrencilerin, dil öğrenmeyi bir yetenek işi olarak görmeye daha meyilli olduklarını ve kendi dil öğrenme öz yeterliklerine ilişkin daha düşük değerlendirmeler yapmaya meyilli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Rotenberg (2002) çalışmasında başarı endişesinin, dil yeterliğinin edinilmesinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz yeterliği düşük olan öğrencilerin, öz yeterliği yüksek olan öğrencilere oranla daha kaygılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Kirişçi'ye (2013) göre üstün zekâ

düzeyindeki öğrenciler normal zekâ düzeyindeki öğrencilere kıyasla matematikte daha az sınav kaygısı taşımaktadırlar.

Mısırlı-Taşdemir'in (2003) üstün zekâlı çocuklarda sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapmış olduğu araştırmada, erkeklerin kızlara oranla a) daha fazla olumsuz mükemmeliyetçilik sergiledikleri, b) hatalara daha çok ilgi gösterdikleri ve bunu başarısızlıkla bağdaştırdıkları, c) ailelerini daha eleştirel olarak algıladıkları ve d) daha yüksek standartlara sahip olma eğilimde oldukları görülmektedir. Gözetin (2016) çalışmasında, normal zekâyâ sahip ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin daha fazla kaygı yaşadıkları ve üstün zekâlı öğrencilerin ise hem öğrenmeye daha açık oldukları hem de öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

15.2 Korelasyon Analizlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Elde edilen sonuçlara göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dil düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri İngilizceye yönelik dışsal hedef yönelimlerinden, sınav kaygılarından ve öz yeterlik algılarından az da olsa etkilenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi ve öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı anlaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce

okuma düzeyleri İngilizceye yönelik dışsal hedef yönelimlerinden ve sınav kaygılarından az da olsa etkilenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı anlaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizceye yönelik dışsal hedef yönelimleri arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında negatif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinden, öz yeterlik algılarından, içsel hedef yönelimlerinden ve sınav kaygılarından az da olsa etkilenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri ve öğrenme kontrolü inancı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı anlaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimlerinden, sınav kaygılarından ve öz yeterlik algılarından az da olsa etkilenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı anlaşılmıştır.

Pintrich and De Groot'a (1990) göre, MSLQ'daki sınav kaygısı dışındaki bütün değişkenler birbirleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Akademik performans ile MSLQ'daki sınav kaygısı dışındaki değişkenler arasında oldukça düşük/ kısmen ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Khezri Azar, Lavasani, Malahmadi ve Amani çalışmalarında (2010) öğrencilerin öz yeterlik algısı ile görev değeri algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik başarısı üzerinde öz yeterlik algısının direkt etkisi varken görev değeri algısı matematik başarısı üzerinde indirekt etkiye sahiptir. Bozkurt ve Bircan'a göre (2015) Matematik dersi akademik başarısı ile motivasyon alt boyutlarından olan içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, öğrenme inancı, konu değeri, öz yeterlilik arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hafizoğlu'nun (2018) çalışmasında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları fen başarılarını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Yıldırım'ın (2018) çalışmasında da, motivasyon ile başarı arasında pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt ve Şahin'e (2015) göre içsel hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrol inancı ve öz yeterlik algısı yüksek; sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin matematik konusunda kendilerine daha fazla güven duydukları, derslerde, sınavlarda ve günlük yaşamlarında matematik ile ilgili daha az kaygı yaşadıkları anlaşılmıştır. İçsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri yüksek, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin matematik derslerine ilişkin daha az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yurt (2016) bir başka çalışmasında içsel değer algısı ve yeterlik beklentisi yüksek, çaba gereksinimi algısı düşük olan öğrencilerin matematikte daha başarılı oldukları belirtmiştir.

16. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

16.1. Sonuçlar

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri, sınıf düzeyi açısından farklılık göstermektedir.
2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları sınıf düzeyi açısından farklılık göstermektedir.
3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri, içsel hedef yönelimleri, öğrenme kontrolü inançları ve öz yeterlik algıları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
5. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri, içsel hedef yönelimleri, öz yeterlik algıları ve sınav kaygıları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ve öğrenme kontrolü inançları cinsiyet açısından farklılık göstermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ve öğrenme kontrolü inançları daha yüksektir.
7. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık göstermektedir.
8. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık göstermektedir.
9. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri, içsel hedef yönelimleri, öğrenme kontrolü inançları ve öz yeterlik algıları BİLSEM'e giriş alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

10. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
11. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
12. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi ve öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
13. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
14. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce okuma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
15. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
16. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
17. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygısı arasında negatif yönde ve oldukça zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
18. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik içsel hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
19. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri ve öğrenme kontrolü inancı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

20. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
21. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve oldukça zayıf düzeyde bir ilişki vardır.
22. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin toplam İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inançları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

16.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir;

16.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile motivasyonel inançları arasında ilişki bulunmaktadır. Motivasyonel inançlar, herhangi bir nesne, durum veya konuya ilişkin değer yargıları, fikirler ve inançlardır. Pintrich and De Groot'a (1990) göre motivasyonel inançlar; öğrencinin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançlarıdır. Öğretmenler, İngilizce dersinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin motivasyonel inançlarını göz önünde bulundurup aynı zamanda öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını da iyi tanıyıp analiz edebilirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri, sınav kaygıları, öz yeterlik algıları ve içsel hedef yönelimleri arasında ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak için belirledikleri hedefleri (dışsal hedef yönelimi), dersteki konuları yeni şeyler öğrenmeye teşvik ettiği için öğrenmek istemeleri (içsel hedef yönelimi), öğrenme görevlerini yerine getireceklerine dair inançları (görev değeri), öğrenme çabalarının olumlu sonuçlar doğuracağına dair inançları (öğrenme kontrolü inançları), bir işi gerçekleştirebilme potansiyellerine dair kendi inançları (öz yeterlik algıları), akademik performanslarına etki eden davranışları (sınav kaygısı), İngilizce dersi için

çok önemlidir. Bu nedenle İngilizce dersinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimi, görev değeri, içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısına dair motivasyonel inançlarının dikkate alınması etkili İngilizce öğrenmelerinin gerçekleşmesini sağlayabilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime düzeyleri, okuma düzeyleri, yazma düzeyleri ve toplam İngilizce düzeyleri, sınıf düzeyi ve BİLSEM'e giriş alanı açısından farklılık göstermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanacak İngilizce öğretim programlarında sarmal yaklaşım kullanılarak, ilk yıllarda ele alınan konular ilerleyen yıllarda kapsamı genişletilerek tekrar edilerek süreklilik sağlanabilir. Ayrıca elde edilen İngilizce dil düzeyi sonuçlarına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerileri diğer becerilere göre daha düşük düzeydedir. Ders içi etkinliklerde bu beceriye daha fazla yer verilebilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile motivasyonel inançları arasında ilişki bulunmaktadır. Etkili İngilizce öğrenmelerinin gerçekleşmesi için, İngilizce dersi konuları günlük hayatla ilişkilendirilebilir ve öğrencilerin hayatına katacağı değerler anlatılabilir, böylece öğrenciler güdülenerek, motive edilebilir.

16.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalar ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile ölçeğin diğer boyutu olan bilişsel faktörleri içeren öğrenme stratejileri değişkenleri incelenebilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dışsal hedef yönelimleri ve sınav kaygıları, sınıf düzeyi ve BİLSEM'e giriş alanı açısından, görev değerleri ve öğrenme kontrolü inançları cinsiyet açısından farklılık göstermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli veya normal öğrencilerin motivasyonel inançlarını inceleyen çalışmalar dikkate alınarak içerik analizi ve meta-analiz çalışmaları yapılabilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin incelendiğı bu çalışmada 200 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciye ulaşılmıştır. Benzer çalışmalar, daha fazla öğrenci ile farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilebilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce düzeyleri ile duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Duyuşsal özellikler; ilgiler, değerler, tutumlar ve alışkanlıklardır. Yapılacak farklı çalışmalarda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abubakari, A. (2016). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin motivasyon durumlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). Erişim adresi <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/31946/>
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoğlu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 150-167.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün Yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 169 – 194). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2 (2), 31-44.
- Akkuş-Ispir, O., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Aktan, S. ve Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 57-77.
- Aktaş Ş. ve Gündüz O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Ames, C. (1990). 10 Effective motivation: The contribution of the learning environment. *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory*, 235-256.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arısoy, N. (2007). *Examining 8th grade students' perception of learning environment of science classrooms in relation to motivational beliefs and attitudes* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Ataman, A. (2007). Üstün yetenekli çocuklar ve zenginleştirme. Ataman A., Aydoğan Y. ve Bilgiç N. (Eds.) *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması 3-7 Eylül*. Ankara: Sentez, 13-60.
- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim.
- Ataman, A. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Aykaç-Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bain, S. K. et al. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 130-156.
- Balaban-Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. Ali Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (s.133-162). Ankara: Nobel.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bax, S. (2003). Point and counterpoint: The end of CLT: a context approach to language teaching. *English Language Teaching Journal*, 57(3), 278-287.

- Baykoç-Dönmez, N. (2014). *Üstün akıl - zekâ - deha - yetenek, dâhiler - savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beşkardeş-Günay, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon).
Erişim adresi http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3307/Sumeyra_beskardes_gunay_tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Betts, G. T. (1986). *The autonomous learner model: For the gifted and talented*. Greeley, CO: ALPS.
- Bloom, R. M. (2009). *Implementation practices of differentiated instruction in the upper elementary and middle school math classroom: A discovery through grounded theory* (Doctoral dissertation, Cambridge College, Cambridge).
Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED514476>
- Bozkurt, E., ve Bircan, M. A. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 201-220.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271- 285.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Reserach in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Madison. WI: McGraw Hill.

- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Burak, E. M. (1995). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge Dictionary* (2015). Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety & what you can do about it*. New York: Dude.
- Chang, Y. S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistic*, 27 (2), 75–90.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and the school* (Eighth Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clark, G. and Zimmerman, E. (2002). Tending the special spark: accelerated and enriched curricula for highly talented art student. *Roeper Review*, 24 (3), 160–168.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49, 997-1003.
- Colonzelo, Z. and Colangelo, N. (1991). Counseling with the gifted and talented Students. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Needhaam Heights, MA: Ally & Bacon.
- Cutts, N. E. and Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi: Ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir?* (Çev. İ. Ersevîm) İstanbul: Özgür.

- Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5 Sayı: 3. DOI: 10.1501/Egifak_0000000389
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 317 – 334). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Darga, H. (2010). *Brigance K&l screen II ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=5330
- Davaslıgil, U., Aslan, E. ve Beşkardeş, Ü. (2000). Üstün ve özel yetenekli çocuklara ilişkin alt komisyonu. *I. İstanbul çocuk kurultayı projeler kitabı* içinde (s. 291 – 304). İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı.
- Davaslıgil, U. (2004a). Üstün çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.). *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, U. (2004b). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.). *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 233 – 241). İstanbul: Çocuk Vakfı: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davis, G. A. and Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Delisle, J. R. (1985). Counseling gifted person: A lifelong concern. *Roeper Review*, 8, 5-6.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının*

incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem.
- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 3 (14).
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik problemi çözmeye yönelik inançları ile problem kurma özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9 (1), 31-53.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff , S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. and Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (p. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. and Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x
- Efe, E., Bek Y. ve Şahin, M. (2000). Faktöriyel düzenlenmiş denemeler. *SPSS'te Çözümleri ile İstatistik Yöntemler II*. Kahramanmaraş: T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Yayın No:10, p.87-100.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.
- Et, S. Z. (2013). *Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin fen bilimleri dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Feldhusen, J. F. and Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., p. 271–282). Amsterdam: Pergamon Elsevier Science.
- Fredricks, J. A. and Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519. doi:10.1037/0012-1649.38.4.519
- Gander, M. and Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29–42.
- Garcia, T. and Pintrich, P. (1996). Assessing student's motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire. In M. Birenbaum and F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes, and prior knowledge* (p. 319-339). Boston: Kluwer Academic.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gazioğlu, G. (2013). *Duygulanım motivasyon*. Mustafa Baloğlu (Ed). Ankara: Nobel.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7 (1), 1159-1177.
- Gözetin, S. (2016). *Üstün ve normal zekâlı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Green, S. B., Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and undestanding data* (4th Edition). New Jersey: Pearson.
- Gross, U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd Edition). London: Routledge Falmer.
- Güngören, S. (2009). *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Hafizoğlu, A. (2018). *Motivasyonel inançlar ve öğrenme ortamının fen başarısı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kars Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. and Sternberg R. J. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Boston: Elsevier.
- Helt, C. A. (2008). *The role of iq and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (Unpublished dissertation). University of Northern Colorado, Colorado.
- Hsieh, P. (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Teksas Üniversitesi, Austin.
- Huang, C. S. and Chang, F. S. (1996). *Self efficacy of English as a second language: An example of four learner*. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf>
- Işık-Ercan Z. Z., (2004). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için temel prensipler ve kullanılan teknikler*. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.). İstanbul: Çocuk Vakfı: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.

- Jacobs, J. E. and Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement related choices. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic Motivation* (p. 405-439). San Diego, CA: Academic Press.
- Janos, P.M., Marwood, K.A. and Robinson, N.M., (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roepers Review*, 8, 46–49.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). Sosyal Psikoloji Dizisi: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım.
- Kanat, F. ve Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 725-748.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, L. S. (1990). Helping gifted students with stress management. In S. Berger (Ed.), *Flyer file on gifted students*. Reston VA: Council for Exceptional Children Digest, Eric Number: ED321493.
- Kaplan, L. S. and Geoffroy, K. E. (1993). Copout or burnout? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. *School Counselor*, 40(4), 247-252.
- Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). Erişim adresi <http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/doktoratez.pdf>
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 73–87.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Fırat University Journal of Social Science)*. 19 (1), 51-64.
- Kirk, R., E. (1968). *Experimental design procedures for the behavioral sciences*. Belmont: Brooks/Cole.
- Kirişçi, N. (2013). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin Matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klassen, R. (2001). Writing in early adolescence: a review of the role of self efficacy beliefs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Erişim adresi http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage_01/0000000b/80/25/43/9d.pdf. 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Klein, B. S. (2006). *Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exceptional child thrive*. New York: Amacom.
- Kline, B.A. and Meckstroth, E.A. (1985). Understanding encouraging the exceptionally gifted. *Roeper Review*, 8, 24-30.
- Kontaş, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/uefad/issue/16687/173409>

- Kuyumcu-Vardar, A. ve Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Kzehri Azar, H., Lavasani, M. G., Malahmadi, E. and Amani, J. (2010). The role of self efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.
- Larsen- Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. China: Oxford University Press.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2014). İki kere farklı üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar. N. Baykoç, *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri içinde* (s. 189-214). Ankara: Vize.
- Leonardi, A. and Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. and Kim, Y. C. (2001). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Liou, P. Y. and Kuo, P. J. (2014). Validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation towards technology learning. *Research in Science ve Technological Education*, 32(2), 79-96.
- MEGEP. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Metallidou, P. and Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics. *The Role of Task Value Beliefs, Psychology in the Schools*, 47(8), 776- 787.
- Meyen, E.L. and Skrtic, T. M. (1988). *Exceptional Children and Youth*. Colorado, USA: Love Publishing Company Denver.

- Mısırlı–Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda, mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Mikulecky, L. (1996). *Adult and ESL literacy learning self efficacy questionnaire*.
Erişim
adresini http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/25/f6/78.pdf. 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Milli Eğitim Bakanlığı Komisyonu (2011). *Millî eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu orta öğretim kurumlarında İngilizce ders programları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 25 08 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, üstün zekâ, özel yetenek ve kaynaştırma modülü*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Bilim sanat merkezleri yönergesi*. 28 04 2019 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Beni anlayın, özel yetenekli çocuğum var*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Noble, K. D., Arndt, T., Nicholson, T., Sletten, T. and Zamora, A. (1998/1999). Different strokes: Perceptions of social and emotional development among early college entrants. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2, 77 - 84.

- NAGC (1990). *Giftedness and the gifted: What's it all about?*. Eric Digest, Eric Number: ED321481.
- Öncü, H. (2006). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 167-188). Ankara: Nobel.
- Özbay, Y. (2002). The mediating effects of perfectionism and coping on test anxiety of gifted and non gifted high school seniors. *23th International Conference of Stres and Anxiety, 12-14 July*, Melbourne, Australia.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya). Erişim adresi https://www.academia.edu/35226094/%C3%96zel_Yetenekli_%C3%9Cst_%C3%BCn_Zekal%C4%B1_ve_Yetenekli_Ortaokul_%C3%96%C4%9Frencilerinde_Yazma_Kayg%C4%B1s%C4%B1
- Pajares, F. and Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F. and Valiente, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self- beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding and S. Rayner (Eds.), *Perception*. (p. 239-266). London: Ablex.
- Perrone, P. A. (1983). Issues in social and emotional development. *Roepers Review*, 5, 53-64.
- Phillips, N. and Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 1, 57-73.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. The University of Michigan School of Education Building, Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122)
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R. (Ed) (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. and Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Preckel, F., Götz, T. and Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 3, 451-472.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (p. 55-90). Waco, TX, US: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. and De Wet, C. F. (2010). Developing creative productivity in young people through the pursuit of ideal acts of learning. *PI: KAE*, (19), 24-72.
- Richards, J. C. and Platt, J., Platt. C. (1992). *Dictionary of Longman teaching and applied linguistics*. Addison Wesley Publishing Company (Secon Ed).
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risemberg, R. and Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(2), 98-101. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1080/02783199209553476>
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign - language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rotenberg, A. M. (2002). *A classroom research project: The psychological effects of standardized testing on young English language learners at different language proficiency Levels*. Erişim adresi http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage_01/0000000b/80/28/21/bb.pdf. 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Sak, U. (2016), *Üştün zekâlılar, özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley press.

- Schiever, S. W. and Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo and G. A Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., p. 163-173). Boston: Allyn & Bacon.
- Schick, A. and Schewedes, H. (1999). The influence of interest influence and self-concept on students' actions in physics lessons. *In Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 3-6.
- Schunk, D. H. (1996). Self efficacy for learning and performance. *Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Assosiation*. Erişim adresi http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/35/0b.pdf. 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (p. 35–53). New York: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakóltesi oğrencilerinin oğrenme yaklaşımları ve alışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160). Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/335>
- Sever S. (1995). *Türkçe oğretiminde tam oğrenme*. Ankara: Anı.
- Sincich, M. C. (2003). *Statistics*. USA: Prentice Hall.
- Singh, K., Chang, M. and Dika, S. (2006). Affective and motivational factors in engagement and achievement in science. *International Journal of Learning*, 12(6), 207- 218.

- Selvi, K. (1999). Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde duyuşsal davranışları belirleme ve yazma becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.6. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/>
- Silverman, L. K. (1993). *Gifted children with learning disabilities: Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* 1(17), 458-467. New York: The Macmillan Company and the Free Press.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Press.
- Spielberger, C. D. and Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Speilberger and P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: theory, assessment, and treatment* (p. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Strip, C. A. and Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Sucuoğlu, B. (2013). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök.
- Şentürk Barışık, C. (2018). *Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersinde üretici düşünme becerilerinin duyuşsal değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, R. T. (2012). *Review of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) using reliability generalization techniques to assess scale reliability* (Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama). Access address <https://etd.auburn.edu/handle/10415/3114>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J. and Burns, D. E. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tomlinson, C. A. and Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice a resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topçu, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 591- 622.
- Tuan, Chin and Sheh. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.
- Tukey, J. W. (1949). Comparing individual means in the analyses of variance. *Biometrics*, 5, 99-114.
- Unur, K. (2018). Comparing English self-efficacy beliefs of undergraduates tourism students with different curriculum programs. *Journal of Travel and Hospitality Management*, 15 (3), 2018, 620-638.
- Usher, E. L. and Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101.
- VanTassel-Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K.A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed. p 345-365). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Van Tassel-Baska, J. (2005). *Creative education, acceleration: Strategies for teaching gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press Inc. Vol.7 No.1.
- Van Tassel-Baska, J. and Brown, E. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342.

- VanTassel-Baska, J. and Wood, S. (2009). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357.
- Vollmeyer, R. and Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence. *Learning and Instruction*, 10, 293-309.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. and DeVries, A. R. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar: Uzmanlar ve aileler için el kitabı*. (Çev. B. Uyaroğlu ve B. Bülbün Aktı) Ankara: Anı.
- Wigfield, A. and Eccles, J. (1992). The Development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulation of learning and performance* (p. 101-124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Tonks, S. and Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross cultural perspective. In D. M. McInerney and S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 165-198). Greenwich, CT: Information Age.
- Wolters, C.A. and Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27- 47.
- Yaşar, Ş. (1990). Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 89-96.
- Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerdelen, S., Sungur, S. ve Klassen, R. M. (2012). The role of self-regulatory processes in secondary school students' biology achievement. *Presented at the bi annual meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development*, Edmonton, Canada.

- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, H. İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241-268.
- Young, J. E. (1981). Cognitive therapy and loneliness. In G. Emery, S. D. Hallon and R. C. Bedrosian (Eds.), *New directions in cognitive therapy: A case book* (p. 139-159). New York: Guilford.
- Yule, G. (1994). *The study of language*. Australia: Cambridge University Press.
- Yumuşak, N., Sungur, S. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53-69.
- Yurt, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8, 200-215.
- Yurt, E. ve Kurnaz, A. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 347-360.
- Yurt, E. ve Şahin İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyonel inançları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkilerin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi (Journal of Theory and Practice in Education)*, 11(4), 1106-1123.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J. and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845-862.

Zimmerman, J. B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*, (p. 202-231). NY: Cambridge University Press.

Zusho, A., Pintrich, P. R., Arbor, A. and Coppola, B. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	EBRU İLİMAN GÜLLÜHALI	İmza:	
Doğum Yeri:	TURGUTLU		
Doğum Tarihi:	01.01.1989		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Cumhuriyet İ.Ö.O		Turgutlu/MANİSA	1995-2000
Ortaöğretim	Cumhuriyet İ.Ö.O		Turgutlu/MANİSA	2000-2003
Lise	Savaştepe A.Ö.L		Savaştepe/BALIKESİR	2003-2007
Lisans	Uludağ Üniversitesi Anadolu Üniversitesi A.Ö.F	İngilizce Öğretmenliği Sosyoloji	BURSA ESKİŞEHİR	2008-2012 2014-2017
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim	KONYA	2015- 2019

Becerileri:	İngilizce (advanced) Fransızca-Almanca (elementary)
İlgi Alanları:	Kitap okumak, bisiklet sürmek, yüzmek, kayak yapmak.
İş Deneyimi:	Gemlik Ali Kütük Ortaokulu İngilizce Öğretmenliği BURSA 2012-2013 8 Ağustos İlkokulu/Ortaokulu İngilizce Öğretmenliği BİTLİS 2013-2014 15 Temmuz Milli Birlik İlkokulu İngilizce Öğretmenliği KONYA 2014-2017 Demirci Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenliği MANİSA 2017- halen

	devam etmektedir.
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Hakan SARI Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ Doç. Dr. Esim GÜRSOY Dr. Öğr. Üyesi Erkan YILMAZ
Tel:	0554 299 1402
Adres	Kasımfakı Mah. Akıncılar Cad. No:35 D:7 Demirci/MANİSA