



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**ÖZEL YETENEKLİ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ
ÖĞRENCİLERİN DENETİM ODAĞI VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Polat KANIK

TOKAT

Haziran, 2017



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖZEL YETENEKLİ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ
ÖĞRENCİLERİN DENETİM ODAĞI VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Polat KANIK

Danışman: Doç. Dr. Tahsin İLHAN

Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI

TOKAT

Haziran, 2017

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Polat KANIK'ın

Özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından karşılaştırılması adlı çalışması 23/06/2017 tarihin de jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Doç.Dr. Toksin İLHAN (Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Zafer KIRAZ	
Yrd. Doç. Dr. Selih BARDAKCI	
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan SAHİN	
Yrd. Doç. Dr. Kemal Bayraktar	

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27/07/2017
Yrd. Doç. Dr. Esma EMMİÇLÜ ZARİKAYA
Enstitü Müdürü
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞME

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



Polat KANIK

ÖNSÖZ

Günümüzün değişen ve dönüşen dünya düzeninde bilgi sistemlerinin hızla değişmesi siyasetten ekonomiye pek çok alanda etkili olduğu gibi, eğitimde de büyük değişikliklere sebep olmuştur. Bilginin yapısındaki değişiklikler eğitim ortamlarının da yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. Öğretmeni ve bilgi yüklemeyi merkeze alan eğitim anlayışı terk edilmiş, bilgiye ulaşmayı hedefleyen eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu yeni öğretim anlayışında öğrencinin kendi kendini kontrol etmesi, bilgiye kendisinin ulaşması, davranışlarının sorumluluğunu alması ve kendini değerlendirebilmesi beklenmektedir. Bu sebeple davranışlarının sonuçlarının bilincinde olan ve öğrenme sürecinde kendini kontrol edebilen, motivasyonlarının farkında olan ve öz-düzenleme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri farklılıklarını belirlemek, eğitimcilere bu konuda ışık tutacaktır.

Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarının, eğitim programcılarının öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine uygun programları geliştirme çalışmalarına ve özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerini destekleyeceği ve onların özelliklerine uygun bir içeriğin oluşturulması çalışmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR

Tüm yüksek lisans eğitimim ve tez yazma sürecim boyunca bana çok büyük katkılar sağlayan ve bu süreçte her zaman yanımda olan sayın hocalarım tez danışmanlarım Doç. Dr. Tahsin İLHAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI'ya çok teşekkür ediyorum. Sizi tanıdığım için gerçekten mutluyum. Jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR, Yrd. Doç. Dr. Zafer KİRAZ, Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN tezime olan katkılarınızdan dolayı sizlerde çok teşekkür ediyorum.

Kendimi geliőtiren çalışmalar yapmam ve tez çalışmam konusunda beni yüreklendiren eşim Özlem KANIK'a hep destekçim olduğu için çok teşekkür ediyorum. Bana bu süreçte sabır gösteren çocuklarım Yunus Emre ve Elif. İyi ki varsınız.

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ ÖĞRENCİLERİN DENETİM ODAĞI VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kanık, Polat

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında

Tez Birinci Danışmanı: Doç. Dr. Tahsin İLHAN

İkinci Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI

Haziran 2017, xviii + 98 sayfa

Bu çalışmanın genel amacı; ortaokul öğrencilerinde denetim odağının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı) ve motivasyonel stratejileri (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) ne düzeyde yordadığını incelemek ve özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencileri denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve cinsiyet açısından incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Orta Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde yer alan 5 farklı ildeki ortaokulda okuyan 276 erkek ve 277 kız olmak üzere toplam 553 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 212'si özel yetenekli olarak tanılanan öğrenci iken 341'i özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 22.0 aracılığı ile analiz edilmiştir. Özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerde denetim odağının, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji düzeylerini yordayıp yordamadığını test etmek için öncelikli olarak korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde ilişkisi ortaya konan değişkenlerin yordama gücünü incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanlarının özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya ve cinsiyete göre farklılığını test etmek için bağımsız gruplar *t*-testi analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerde denetim odağı ile en yüksek anlamlı ilişki motivasyonel stratejilerden içsel değer arasında bulunmuştur. Özel yeteneklilerde denetim odağı ile en düşük anlamlı ilişki öz-düzenleyici öğrenme becerilerinden bilişsel strateji kullanımı arasında olurken, özel yetenekli olmayanlarda en düşük anlamlı ilişki sınav kaygısı ile olmuştur. Yapılan regresyon analizine göre özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerde denetim odağının toplam varyansına en yüksek katkısının olduğu değişken öz-yeterlik iken, en düşük katkısının olduğu değişken ise bilişsel strateji kullanımı olmuştur. Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerde ise denetim odağının toplam varyansına en yüksek katkısının olduğu değişken içsel değer iken, en düşük katkısının olduğu değişken ise sınav kaygısı olmuştur. Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin daha fazla iç denetim odağı yöneliminde olduğu, özel yetenekli olmayan öğrencilerin ise daha fazla sınav kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Kız öğrencilerin öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, içsel değer ve sınav kaygısı puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu, cinsiyete göre öğrencilerin denetim odağı ve motivasyonel stratejilerden öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

ABSTRACT

EXAMINATION OF STUDENTS DIAGNOSED AS GIFTED AND NON-GIFTED ONES IN TERMS OF LOCUS OF CONTROL AND SELF-REGULATORY LEARNING STRATEGIES

Kanık, Polat

Masters Degree, Psychological Counseling and Guidance

Thesis First Advisor: Assoc. Prof. Tahsin İlhan (Ph.D)

Co. Asvisor: Assistant Prof. Salih Bardakçı

June 2017, v + 98 pages

The main purpose of this study is to examine at which level the locus of control predicts self-regulatory learning strategies (self-regulation, use of cognitive strategy) and motivational strategies (self-efficacy, intrinsic valuation, test anxiety), and to examine students diagnosed as gifted and non-gifted ones in terms of locus of control, self-regulatory learning strategies and gender among middle school students. The type of research is relational screening. The study was carried out with a total of 553 students, 276 boys and 277 girls, attending 5 different middle schools located in the Central Black Sea and Central Anatolia regions in the academic year of 2016-2017. While 212 of the students are diagnosed as gifted students, 341 of the students are non-gifted. The data were obtained through the personal information form, the Motivational Strategies for Learning Scale and the Nowicki-Strickland Internal-External Locus of Control Scale. The data were analyzed using SPSS 22.0. First, a correlation analysis was performed to test whether locus of control in students diagnosed as gifted and non-gifted ones predicts levels of self-regulatory learning and motivational strategy. A simple linear regression analysis was carried out to examine predictive power of the variables, indicated correlation in the analysis. The independent samples t-test analysis was performed to test whether the scores of self-regulatory learning and motivational strategy differ in terms of being diagnosed as gifted and non-gifted, and of gender. According to research findings, intrinsic valuation from motivational strategies was found to have the most significant relationship with locus of control in students diagnosed as gifted and non-gifted ones. While use of cognitive strategy from self-regulatory learning skills in gifted students was found to have the least significant relationship with locus of control, test anxiety was found to have the least significant relationship in non-gifted ones. According to the regression analysis, the self-efficacy was the variable in which locus of control had the highest contribution to its total variance, while use of the cognitive strategy was the variable in which it had the lowest contribution in students diagnosed as gifted. In students who are not diagnosed as gifted, the intrinsic valuation was the variable in which locus of control had the highest contribution to its total variance, while test anxiety was the variable in which it had the lowest contribution. It was indicated that students diagnosed as gifted were more

internal locus of control oriented, while non-gifted students were found to have more test anxiety. It was found that girls' scores of self-regulation, cognitive strategy use, intrinsic valuation and test anxiety were significantly higher than those of male students, and that there was no significant difference in students' scores of locus of control and self-efficacy from motivational strategies in terms of gender.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ İMZA SAYFASI	3
ETİK SÖZLEŞME.....	i
ÖNSÖZ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
I.BÖLÜM.....	12
Problemin Durumu	12
Araştırmanın Amacı.....	15
Araştırmanın Önemi	16
Sayıtlar.....	17
Sınırlılıklar	17
Tanımlar.....	17
II. BÖLÜM	19
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	19
Öz-Düzenleyici Öğrenme	19
Sosyal bilişsel kuram perspektifinden öz-düzenleyici öğrenme	21
Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri	22
Zimmerman'ın üç aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeli	22
Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modeli	23
Winne ve Hadwin'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli.....	26
Boekaerts' in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli.....	27
Borkowski'nin Süreç Odaklı Biliş Üstü Modeli	28
Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin karşılaştırılması.....	29
Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	31
Bilişsel stratejiler	31
Tekrarlama stratejileri	32
Anlamlandırma stratejileri.....	32
Örgütlenme stratejileri.....	32
Biliş üstü stratejiler.....	32
Kaynakları yönetme stratejileri	34
Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri.....	35
Motivasyonel İnançlar	36
Beklenti bileşeni	37
Değer bileşeni.....	37
Duyuşsal bileşen.....	38
Motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar ..	38
Motivasyon ve özel yeteneğe yönelik araştırmalar	39
Üstün Zekâ.....	41
Üstün Yetenek.....	42
“Üstün Zekâ” ve “Üstün Yetenek” Yaklaşımları	42
Denetim Odağı: Kavramlar ve Tanımlar	57
Denetim odağı ile ilgili kuramsal görüşler	57

Denetim odağının boyutları ve özel yeteneklilerde denetim odağı	58
Denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri	60
Denetim odağı ve cinsiyet	62
III. BÖLÜM	63
YÖNTEM	63
Araştırma Modeli	63
Araştırma grubu	63
Güvenirlilik Çalışması	64
Veri Toplama Araçları	65
Kişisel bilgi formu	65
Nowicki-Strickland iç-dış denetim odağı ölçeği	65
Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği	66
İşlem Yolu.....	67
Verilerin Analizi	67
IV. BÖLÜM.....	69
BULGULAR.....	69
Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilere İlişkin Bulgular	69
Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilere İlişkin Bulgular	72
t-Testi Bulguları.....	75
Özel yetenekli tanısı alıp almama açısından <i>t</i> -testi bulguları	75
Cinsiyet açısından <i>t</i> -testi bulguları	78
V. BÖLÜM	81
TARTIŞMA	81
VI. BÖLÜM.....	84
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
SONUÇLAR.....	84
ÖNERİLER.....	85
KAYNAKLAR	87
EKLER.....	100

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları	25
Tablo 2. Boekaerts' in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli	28
Tablo 3. Öz-düzenlemenin Modellerin Karşılaştırılması.....	29
Tablo 4. Öz-düzenleme Stratejileri	31
Tablo 5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı ...	64
Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayılarının Orijinal Çalışma İle Karşılaştırılması.....	64
Tablo 7. Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	70
Tablo 8. Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerde Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	70
Tablo 9. Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerde Öz-Düzenleyici Öğrenme Ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	71
Tablo 10. Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	73
Tablo 11. Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerin Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	73
Tablo 12. Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerde Öz-Düzenleyici Öğrenme Ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 13. Özel Yetenekli Olup Olmama Açısından Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeylerine Ait Puanların <i>t</i> -Testi Sonuçları	76
Tablo 14. Cinsiyet Açısından Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeylerine Ait Puanların <i>t</i> -Testi Sonuçları	78

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

I. BÖLÜM

Problemin Durumu

Öğrenmede etkililiği ortaya konulan kavramlardan öz-düzenleme, Flavell ve Miller (1998) tarafından, öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmek için düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını sistematik bir şekilde yönettikleri süreç olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1986), öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan bireyin, öğrenmeye yönelik hedeflerini kendisinin belirlediğini, kendi davranışlarını kontrol edebildiğini, öğrenme süreci boyunca etkin olduğunu ve süreci yönetebildiğini belirtmiştir. Üredi ve Üredi'ye (2005) göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve stratejilerini bilmeleri öğrenmede tek başına etkili olmaz. Bu stratejileri kullanmayı istemeleri de önemlidir. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanmalarını sağlayacak en önemli öge de motivasyonel inançlardır.

Özel yeteneklilerin eğitiminde de önemli bir amaç özel yeteneklilerin hayat boyu öğrenen bireyler olmalarını, öğrenme sürecinde bilgiye kendilerinin ulaşmalarını ve düzenlemelerini sağlamaktır (Tang ve Neber, 2008). Özel yetenek, yüksek başarının ve öğrenmenin garantisi değildir (Mcnabb, 2003). Bu sebeple, öğrenmede başarının gerçekleşmesinde önemli bir yeri olan öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma ve motivasyon, özel yetenekli öğrenciler için de oldukça önemlidir.

Özel yetenekli öğrenciler öğrenme süreçlerinde çoğunlukla zeki, meraklı ve kendine güvenen bireyler olarak tanımlanır (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stratejilerine sahip olmaları onların biliş üstü stratejileri kullanmaya meyilli oldukları anlamına da gelebilir. Fakat her özel yetenekli bireyin öğrenmede başarılı olacağı ve öz-düzenleme becerilerini kullanacağı anlamı çıkarılmamalıdır (Çağlar, 2004). Risemberg ve Zimmerman (1992) özel yetenekli öğrencilerle ilgili yaptıkları araştırmada, başarılı olan öğrencilerin çeşitli hedefler belirlediklerini, öğrenme stratejilerinden birçoğuna sahip olduklarını ve hedeflerine yönelik kendilerini gözlemlediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin özel yetenekli tanısı alanlara göre daha az öğrenme stratejisi kullandığını belirtmişlerdir.

Ruban ve Reis (2006) özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel stratejileri etkili biçimde kullandıklarını belirtmektedirler. Bu öğrenciler hızlı ve kolay öğrendikleri gibi, bilgileri daha kolay hatırlayıp kullanabilmektedirler. Lee ve Gao'nun (2014) 1462 lise öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmaya göre; özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıklarını, yüksek motivasyona sahip olduklarını belirlemişlerdir. Benzer çalışmalar, Fehrenbach (1991), Pajares (1996), Hong ve Aquí (2004) tarafından da yapılmış, özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha fazla öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullandıkları ortaya konulmuştur. Buradan yola çıkarak, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmada özel yetenekli olarak tanılanmayan akranlarından daha stratejik öğrenenler olduğu söylenebilir. Özel yeteneklilerle yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da bu tip öğrencilerin kendini motive etmiş, bağımsız (özerk) çalışan bireyler oldukları, kendi öğrenmelerini yönettiği (öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullandığı) belirtilmektedir (Heller, 1999 ve Risemberg ve Zimmerman, 1992). Bu çalışmalar, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerindeki artışın onların öğrenmelerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini göstermektedir. Bu durum özel yeteneklilerin eğitim programlarında öz-düzenlemeli öğrenmenin yer almasının özel yeteneklilerin eğitimlerinden beklenen hedeflerin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Alanyazında özel yeteneklilerin eğitimi ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir.

Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları etkileyen bir başka unsurun da denetim odağı olduğu düşünülmektedir (Benham, 1995). Çünkü alanyazın her iki yönelimin de öğrenenlerin gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip olduğunu ve başarılarını etkilediğini göstermektedir (Chubb, Fertman ve Ross, 1997; Firth, 2001; Nelson ve Mathias, 1995; İspir, Ay ve Saygı, 2011; Paterson, 1996; Turan ve Demirel, 2010).

Sosyal öğrenme kuramının bir kavramı olan denetim odağı Rotter (1954) tarafından; bireyin yaşam olaylarını kendi eylemlerinin sonuçlarına (içten denetim) ya da şans, kader veya güçlü diğerleri gibi kendi dışındakilere (dıştan denetim) bağlaması olarak tanımlanmaktadır. Macejka'ya (2014) göre denetim odağı, öğrencilerin öğrenme davranışları ve akademik başarıları gibi yaşam olaylarının ne kadarını kontrol

edebildiklerine ilişkin algılarını açıklamak için de kullanılmaktadır. Bundan dolayı denetim odağının öğrencilerin öğrenme stratejilerini tercih etme düzeylerini ve motivasyonlarını etkilemesi beklenebilir. Lefcourt'a (1992) göre içten denetim odağı yöneliminde olan öğrenciler başarı ya da başarısızlığı kendi dışındaki nedenlere değil daha çok öğrenme yöntemleri, bireysel çabası gibi iç etkenlere bağlamaktadır. Bundan dolayı iç denetim yöneliminde olan öğrencilerin kendilerine yönelik en doğru öğrenme stratejilerini tercih edecekleri ve bunu kullanacakları düşünülmektedir. Cassidy and Eachus'a (2000) göre dış denetim odağı yöneliminde olan öğrenciler ise öğrenme süreçlerinde etkili olan değişkenlere müdahale edemeyeceklerini ve istenilen sonuçlara ulaşmanın kendi çabası ile ilgili olmadığını düşünmektedirler. Bundan dolayı dış denetim odağı yöneliminde olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanamayacakları beklenmektedir.

Alanyazın taramalarında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ve denetim odağının ilişkisinin incelendiği çok az araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda; denetim odağı yönelimlerine göre öğrenme stratejilerinin seçiminde farklılıklar gözlemlendiği (Macejka, 2014; Hansford, 1994; Toussi ve Ghanizadeh, 2012), iç denetim odağının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini açıkladığı ve dış denetim odağının açıklayamadığını (Hrbáčková ve diğ., 2012) ortaya konulmuştur. Bazı araştırmalar ise denetim odağı üzerinde öğrenme stratejilerinin etkisinin olmadığını göstermiştir (Ocak ve Yamaç, 2011).

Özel yetenekli öğrencilerin karakteristik olarak büyük oranda iç kontrol odağı eğiliminde oldukları bilinir. Çoğunlukla zevk aldıkları için öğrenirler ve öğrenme süreçlerini kendileri düzenlerler. Ancak geleneksel eğitim sistemleri, dışsal ödüller, dış kontrol odaklı öğretim yöntemleri özel yetenekli öğrencileri dış denetim odağına yöneltebilir. Öğrencilerin içsel motivasyon ve iç denetim odağının kaybı da aynı oranda artar (Clark, 2015). Türk eğitim sisteminde okullarda öğrencilerin öğrenme stratejileri gözetilmeden çoğunlukla dışsal kaynaklı ödüllerin, notların ve cezaların kullanılması ve bireysel farklılıklara önem verilmemesi (Yılmaz ve Altinkurt, 2011), onların denetim odağı eğilimlerini ve öğrenme stratejilerini etkileyebilir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarından faydalanılarak denetim odağı yönelimi ve öz-düzenleme stratejilerinin kullanımının özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerdeki karşılaştırılması araştırmaya değer bulunmuştur.

Denetim odağının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında tam bir uzlaşımın olmadığı gözlenmektedir. Bunun sebepleri olarak genetik faktörler, aile eğitim farklılıkları, çevre, gelişim farklılıkları gösterilebilir. Bazı araştırmalarda denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken (Binici, 2014; Gültekin, 2003), bazı araştırmalarda (Gökınar, 2014; Kirişçi, Konik, 2016) anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öz-düzenleyici öğrenme becerisi açısından da çeşitli araştırmalarda farklılıklar gözlenmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel stratejilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği araştırmalar olmakla birlikte (Bouffard ve diğ., 2000; Kirişçi, 2013; Tonguç, 2013), farklılaşmanın görülmediği araştırmalar da (Miller, 2000; Uyar, 2015) bulunmaktadır. Erkek ve kız öğrencilerin denetim odağı yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenme strateji seçimleri kültürel yapılara ve toplumsal beklentilere göre şekillenebilmektedir (Akın ve Demirel, 2003; Powell and Greenkouse, 2010). Türk aile yapısında cinsiyetin önem arz etmesi ve ailelerin cinsiyete göre eğitim şekillerini farklılaştırması nedeniyle denetim odağı ve öz-düzenleme stratejilerini cinsiyet açısından araştırmaya değer bulunmuştur.

Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin eğitimlerinin daha nitelikli hale getirilmesi için özel yeteneklilerin denetim odağı yönelimlerinin ve öğrenme farklılıklarının ortaya konulması gereklidir. Bu çalışmada özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ve denetim odağı açısından incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerde denetim odağının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı) ve motivasyonel stratejileri (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) ne düzeyde yordadığını incelemek ve özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencileri denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve cinsiyet açısından incelemektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerde denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel strateji puanlarını yordamakta mıdır?

- Özel yetenekli olmayan öğrencilerde denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel strateji puanlarını yordamakta mıdır?
- Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel strateji puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin denetim odağı puanları, özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin denetim odağı puanları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğretmen merkezli eğitimden daha çok öğrenci merkezli eğitime doğru bir yönelim söz konusudur. Öğrenci merkezli eğitim sürecinde öğrenciden bağımsız hareket edebilmesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, kendi kendine öğrenmesi beklenmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkili olması öz-düzenlenme ve denetim odağı kavramlarını doğurmuştur. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan ve iç denetim odağı yöneliminde olan öğrenciler kendi düşüncelerinin farkındadırlar, stratejik düşünürler, kendilerini motive ederler ve kendi kendilerini yönetirler. Öz-düzenleyici öğrenme becerisi ile birlikte birçok kavram birlikte çalışılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve denetim odağı yönelimleri temelinde yapılan araştırmalar her iki değişkenin de öğrencilerin zihinsel yapılarının işleyişini ve öğrenme davranışlarını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayla birlikte öz-düzenleyici öğrenme becerisinin yordayıcılarından olan denetim odağının etkisini ortaya koymak, toplumun çoğunluğu olan tanı almamış öğrencilerin yanında özel eğitime ihtiyacı olan özel yetenekli tanısı almış öğrenciler için de gereklidir. Bu alanın uygulayıcılarından olan özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ve diğer eğitimciler için kavramların birbiri ile ilgisini anlamak ve öğrencilerin eğitim stratejilerini planlayıp uygulamak açısından önemlidir. Özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin eğitim politikaları belirlenirken araştırmanın sonuçlarının belirleyici olacağı düşünülmektedir. Okul öncesinden

üniversiteye kadar okul sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini belirlemek, bu stratejileri etkileyen değişkenleri ortaya koymak onların eğitim kalitesi açısından önemlidir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, ülkemiz alanyazınına kuramsal bir temel, öğretim elemanlarına ve lisansüstü/doktora öğrencilerine dayanak oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitimcilerin öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Okulardaki rehberlik hizmetlerini yürüten rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların eğitsel rehberliğinde ve aile rehberliğinde araştırma sonuçlarından faydalanabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

- Rehberlik araştırma merkezleri tarafından özel yetenekli olarak tanı koyulan öğrenciler özel yetenekli olarak varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında beş farklı ilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarına devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu sebeple araştırma sonucunda elde edilen bulguların genellemesinde bu duruma dikkat edilmelidir. Araştırma için izin işlemlerinin uzun sürmesi, ulaşım ve verilerin toplanmasının hızlandırılması açısından beş farklı il tercih edilmiştir.

Tanımlar

Denetim Odağı: Bireyin yaşam olaylarını kendi eylemlerinin sonuçlarına (içten denetim) ya da şans, kader veya güçlü diğerleri gibi kendi dışındakilere (dıştan denetim) bağlaması olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1954).

Motivasyonel İnançlar: Öğrenenlerin objeler, olaylar ya da konu alanına ilişkin sahip oldukları inançlar, fikirler ve değer yargılarıdır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz-düzenleme Stratejileri: Öğrencilerin faydalanacağını düşündüğü bilgi veya becerileri kazanmak için yürüttüğü işlemlerdir (Zimmerman, 1989).

Öz-düzenleme: Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeye, motivasyonları ile davranışlarını düzenlemeye, izlemeye ve kontrol altına almaya çalıştıkları aktif ve yapıcı süreçler bütünü olarak tanımlanmıştır (Pintrich, 2000).

Özel Yetenek: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterme durumu (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015).

Tanımlama: Özel eğitim gerektiren bireylerin yeterli ve yetersiz yönleri ile bireysel özelliklerini, ilgilerini belirlemek amacıyla tıbbî, psiko-sosyal, eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Üstün Zekâ: Üstün zekâ, birbirleriyle etkileşim halinde olan üç temel özellik (genel yetenek, görev sorumluluğu, yaratıcılık) arasındaki etkileşimin dışı yansımasıdır (Renzulli, 1999).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencileri denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve cinsiyet açısından alanyazın çerçevesinde incelemek amaçlanmaktadır. Alanyazın kapsamında kavramlarla ilgili açıklamalar ve araştırmalar tarihsel süreç içerisindeki gelişimi dikkate alınarak ortaya konulmuştur. Mevcut araştırmanın öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili kuramsal temeli Pintrich'in (2000) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Bundan dolayı hem araştırmaya kaynaklık eden alanyazının daha iyi anlaşılması hem de mevcut araştırmanın bugünkü öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki yerinin ve öneminin anlaşılması amacıyla bu bölümde öncelikle öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin tarihi seyri hakkında bilgi verilmesi gerekli görülmüştür. Daha sonra denetim odağı ve hakkında bilgi verilerek iki değişkenin özel yetenekliler açısından önemi üzerinde durulmuştur.

Öz-Düzenleyici Öğrenme

Günümüzde her alanda yaşanan değişim ve gelişimdeki sürekliliğe bağlı olarak ortaya çıkan kavramlardan biri de yaşam boyu öğrenmedir. Bireylerin öğrenme ihtiyacı duyduğu her alanda, öğretici olmadan öğrenme faaliyetine girmesi ve etkili öğrenme çalışmalarını yapmasının yolu, bireyin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi ve düzenleyebilmesidir. Öğrenmeye verilen önem ve yaşam boyu öğrenme kavramına bağlı olarak ortaya çıkan araştırmalar da, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarının ve kendini kontrol edebilme becerilerinin üzerinde durmaya başlamıştır (Altun, 2005).

Bireysel çalışma alışkanlığı ve kendini kontrol etme becerisi bugün de eğitimin ve öğretimin en önemli hedeflerinden bir tanesidir. Bu süreçte öğrencilerden öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmesi, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmesi ve bu süreçlere etkin olarak katılması beklenir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi yeteneklerine güvenmesi ve bu yeteneklerini hayat boyu geliştirmesi gereklidir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleyici öğrenme bireylerin duygusal, bilişsel, davranışsal ve motor gelişimleri ile yakından ilgilidir. Buna ek olarak bireylerin mizacı, motivasyonu ve kişilik gelişimleri de onların öz-düzenleyici öğrenmelerini etkiler

(Boekaerts ve diğ., 2000). Öz-düzenleyici öğrenme, Pintrich (2000) tarafından, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeye, motivasyonları ile davranışlarını düzenlemeye, izlemeye ve kontrol altına almaya çalıştıkları aktif ve yapıcı süreçler bütünü olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma benzer olarak, Boekaerts (1997) sürecin üst bilişsel ve motivasyonel olduğunu belirtir. Schunk ve Ertmer (2000) ise, öz-düzenleme kavramını yapılan faaliyetler açısından değerlendirmiştir. Onlara göre; öz-düzenleme, bireyin öğretim sürecinde dikkatli olmasını, hatırlanacak olan bilgiyi bütünleştirmesini, kodlama yapmasını ve tekrarlamasını içerir. Buna ek olarak öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin verimli bir çalışma ortamı oluşturmasını, kaynakları faydalı kullanmasını, öğrenmelerinin çıktılarını hakkında olumlu inançlara sahip olmasını sağlar. Öz-düzenleme, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik çalışmalar 1980'lerde sosyal psikolojide yapılan araştırmaların eğitime uyarlanması sonucu yaygınlaşmıştır. Öz-düzenleme kavramı; öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öz-denetim ve öz-yönetim şeklinde genişletilmiştir. Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar; öğretmenlerin ve öğrencilerin, akademik öğrenme becerilerinin ve öz-kontrol bilgilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Martin, 2004).

Bandura'nın (1986) geliştirdiği sosyal bilişsel kurama göre, öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan birey bazı özelliklere sahip olmalıdır. Ona göre; öz düzenlemeli birey, kendi öğrenme hedeflerini oluşturabilen, biliş üstü yeterliliğini ve davranışlarını ayarlayabilen, öğrenme süreci boyunca aktif olabilen ve bu süreci ayarlayabilen kişilerdir. Alanda çalışan kuramcılar öz-düzenleme becerisini yaşam boyu öğrenmenin ana öğelerinden biri olarak kabul etmektedir. Bu kuramcılardan biri olan Zimmerman'a (2002) göre, bu beceri öğrenenler tarafından öğrenilebilir ve aynı zamanda geliştirilebilir. Bireylerin öğrenme ortamlarının dışında yaşamları süresince süresince ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Çünkü öz-düzenleme becerisi yüksek öğrenciler öz çabaları sonucu öğrenirler ve belirli hedeflere ulaşmak için belirli stratejiler kullanırlar. Bu da bireylere, kendini kontrol etme ve uzun vadeli yaratıcı özgün projeler ortaya koyma, sanat ve edebiyat gibi birçok alanda yaşamlarını kolaylaştırma anlamında büyük yardım sağlar. Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenci, kendi öğrenmelerinin üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif katılımcısıdır (Zimmerman, 1990).

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme etkinliklerinin esas çıkış noktası, başarı düzeyleri düşük öğrencilerin, başarısızlık sebeplerini ortaya çıkarmaktır. Bu öğrencilerin başarıları için öz düzenlemeye dayalı öğrenme etkinlikleri faydalı olacaktır. Bu etkinliklerin başında, amaç oluşturma, zamanın planlaması, öğrenme stratejileri oluşturma, kendi kendini kontrol edebilme, kendini motive etme, yeterlilik duygusunu geliştirme sayılabilir (Zimmerman, 2002). Son zamanlardaki öğrenme modelleri de, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin uzun vadeli eğitiminde, öğrenme ve başarı düzeyini arttıracak etkili bir yapı olarak görmektedir. Ayrıca akademik alanlardaki öz-düzenleme süreçlerinin, öğrencilere okul dışındaki önemli konularda da irade, motivasyon ve öz-yönetim sağladığını ortaya konulmuştur (Wolters, 2010).

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin birbirinden farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların en önde gelenleri; bilgiyi işleme, sosyal bilişsel, yapılandırmacı, Vygotsky, fenomenolojik ve irade-istem yaklaşımlarıdır. İfade edilen yaklaşımların üç ortak özellik taşıdığı söylenebilir. İlk olarak öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanan öğrenciler bu becerilerin akademik başarılarına katkı sağladığının farkındadırlar. İkinci orta özellik olarak; öz-düzenleyici öğrenme becerileri, öğrenme süreci içerisinde sürekliliği olan döngüsel bir yapıdadır. Üçüncü ortak özellik ise tüm öz-düzenleyici öğrenme kuramları, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini nasıl ve neden tercih ettikleri üzerine odaklanmaktadır (Zimmerman, 2001). Öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımları arasında en çok incelenen ve araştırmalara zemin oluşturan Sosyal Bilişsel yaklaşım, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin kaynağını oluşturmaktadır.

Sosyal bilişsel kuram perspektifinden öz-düzenleyici öğrenme

Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuram, bireylerin sosyal yaşantılarını bilişsel olarak nasıl kontrol ettikleri üzerinde durmaktadır. Kurama göre, bireyler öncelikle çevrelerinde bulunan kişileri gözlemler ve gözlemlerinden bazı sonuçlar çıkararak, kendilerine göre önemli görülen durumlarda benzer davranışları gösterirler. Bandura'ya göre öğrenme; davranışsal, kişisel ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucudur. Bandura, bireylerin öğrenmelerinin sadece çevreden kaynaklandığı görüşüne karşı çıkar. Ona göre insan çevreyi gözlemler,

gözlemlerden edindiği bilgileri içsel süreçlerden geçirerek değerlendirmeler yapar ve ona göre davranışlarını şekillendirir. İnsanların davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak için onların çevreyi yorumladığı bilişsel süreçlerin anlaşılması gereklidir. Bandura'ya göre insan kendi yaşamında etkin rol alan ve kendi çabasıyla yapmak istediği şeyin olması için çabalayan bir varlıktır. Bireylerin duygu, düşünce ve davranış boyutunda kendilerini kontrol etmelerini sağlayan öz-düzenlemeye sahip olmaları bu kuramın başlangıç noktasını oluşturmaktadır (akt. Pajares, 2002).

Bandura (1986), öğrenmeye ilişkin üçlü yapıya yönelik yoğun, oldukça ayrıntılı araştırmalar gerçekleştirmiştir. Bandura'ya göre bu üçlü yapı; bireysel, davranışsal ve çevresel faktörleri içerir. Bu faktörler öz-düzenleyici öğrenmenin alt yapısını oluşturur ve çift yönlü olarak birbirlerini etkiler. Örneğin öz-yeterlilik inancı; çaba gösterme ve bu çabada istikrarlı olma gibi başarıya yönelik süreçleri etkiler. Zimmerman'a (2000) göre sosyal bilişsel kuram döngüsel bir süreçtir. Bu süreçte kişisel, davranışsal ve çevresel etkenler sürekli olarak değişmekte ve birbirlerini etkilemektedirler. Öğrenciler kendilerini düzenlemek için de geçmiş yaşantılarından sürekli olarak geri bildirim alma ihtiyacı hissederler.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik oluşturulan modeller incelendiğinde bu modellerin çoğunlukla araştırmacıların kendi bakış açılarını yansıttıkları söylenebilir. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin çoğu, öz-düzenleme faaliyetlerinin başarı ve performansı geliştirmede önemli bir etken olduğunu varsayar. Modellerin açıklanması ile birlikte bu modele sahip olan öğrencilerin özellikleri de ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Günümüze kadar öz-düzenlemeye yönelik birçok araştırma yapılmış ve model ortaya atılmıştır. Fakat bu bölümde üzerinde en çok araştırma yapılan ve zamanla geliştirilmiş beş model incelenecektir.

Zimmerman'ın üç aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeli

Zimmerman'ın (2000, 2002) öz-düzenlemeli öğrenme modeli; çevresel, kişisel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimini vurgu yapan sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Zimmerman'a (1998) göre; bu süreç değişken bir süreçtir ve

bu süreç, öğrencinin döngüsel bir faaliyette bulunulması manasına gelmektedir. Bu döngüsel sürecin önceki yaşantıların hatırlanması, sonraki öğrenmelere yönelik hedeflerin belirlenmesi, strateji seçimi, hedef için harcanacak zaman ve çabanın belirlenmesi gibi birden fazla süreci etkilediği ifade edilmektedir. Zimmerman'ın (2000) modeline göre öz-düzenleme; akademik bir yetenek olmaktan öte, öğrenenin bilişsel kapasitesini becerilere dönüştürdüğü ve kendini kontrol ettiği bir süreçtir. Kişinin kendine yönelik algılarının ve iç motivasyonunun yüksek olmasının öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Zimmerman (1998) üç aşamalı olan döngüsel modelinde öz düzenlemeli öğrenmeyi birbiri ile ilişkili üç aşamada ele almıştır. Bu üç aşama; öngörü, performans veya iradenin kontrolü ve öz yansımadır.

Öngörü: Bu aşamada birey; öğrenme için çaba gösterir, öğrenme hedeflerini belirler, öğrenme ortamının düzenlemesi gibi öğrenmenin öncesindeki hazırlıkları tamamlar. Öngörü sürecinin ilk aşaması hedeflerin belirlenmesidir. Hedef belirleme, performansı artırmak amacıyla alınan kararlar olarak tanımlanabilir. (Schunk, 2001).

Performans veya iradenin kontrolü: Bu süreç daha çok bireyi hareket ettirici etkinlikleri, dikkat ve eylem süreçlerini içerir. Bu aşama iki önemli süreci içerir; öz-kontrol ve içsel gözlem. Öz kontrol sürecinde öngörü aşamasında planlanan stratejilere başvurulur. Yani öğrenen kişi öğrenme sürecini kolaylaştıran stratejilere başvurur. Performans veya kontrol sürecinin diğer bir alt kategorisi de öğrencinin kendini gözlemesidir. Bu stratejide öğrenci kendi performansını düzenli olarak gözlemler ve bu gözlemlerini daha sonra kayıt eder (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Öz yansıma: Döngüsel modelin son aşaması olan öz yansıtmada birey, kendi kendini değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını da bundan sonraki öğrenme faaliyetlerine yansıtır (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modeli

Pintrich'e (2000) göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirlediği kendi bilişlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını gözlemeye, kontrol etmeye ve düzenlemeye çalıştığı bir süreçtir. Aktif ve yapıcı olan bu süreç boyunca öğrenci, öğrenmeyi gerçekleştirmek için hedefler seçer, hedeflere ulaşmak

amacıyla biliş, motivasyon ve davranışlarını takip eder, düzenler ve kontrol eder, amaçlarına ulaşmak için konsantre olur ve bu süreci yönlendirir. Pintrich (2000) öz-düzenleyici öğrenme modelinde dört aşamadan bahseder. Bu aşamalar Tablo 1’de gösterildiği gibi öngörü, izleme, kontrol ve yansıtmadır. Her aşama öz-düzenleme aktivitelerini içeren dört farklı alanı kapsamaktadır. Bunlar; biliş, motivasyon, davranış ve içerik alanları. Pintrich’e göre bu aşamalar şöyle açıklanabilir:

Öngörü aşaması: Amaçların belirlendiği, sürecin planlamasının yapıldığı ve performansın başladığı yerdir. Öğrenenin öğrenme için gerekli zamanı planladığı ve öğrencinin kendisi hakkında bilgi edinmesi gibi süreçleri kapsayan bir aşamadır.

İzleme aşaması: Bu aşamada birey, başlayan performansın sürecini takip eder, görevlerindeki koşulları ve değişimleri izler, yardıma muhtaç olup olmadığını farkına varır. Bu aşama daha çok biliş üstü farkındalık alanı olarak tanımlanmıştır.

Kontrol aşaması: Bu süreçte birey bilişsel süreçlerin etkililiğini kontrol eder. Uygun öğrenme süreçlerini seçer ve sürece uyarlar. Birey bulunduğu görevde değişiklik yapma ve bu görevi gözden geçirme işlemlerini yapar. Bu süreçte öğrenciden ihtiyaç duyduğu yardımı bulması beklenir.

Yansıtma aşaması: Bu aşamada öğrenciler, görev ile ilgili bilişsel yargı oluştururlar, standartlarına göre tekrar kendilerini gözden geçirir ve başarılarını ya da hatalarını bir sebebe bağlarlar. Daha sonra öğrenme çıktılarını ile ilgili etkili bir tepkide bulunurlar. Ayrıca, sonraki davranışlarını, görev ve içeriği değerlendirirler.

Tablo 1

Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları

AŞAMALAR	DÜZENLEME ALANLARI			
	BİLİŞ	MOTİVASYON	DAVRANIŞ	İÇERİK
1) Öngörü, Planlama ve uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Amaçları belirleme • Önceki içerik bilgilerini uygulama • Biliş üstü bilgileri uygulama 	<ul style="list-style-type: none"> • Hedef yönelimi • Yeterlik yargıları • Öğrenmeyi kolaylaştırma yargıları • Görev değerini etkinleştirme • İlgiyi etkinleştirme 	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ve çabayı planlama • İç gözlem davranışlarını planlama 	<ul style="list-style-type: none"> • Görev algıları • Koşul algıları
2) İzleme	<ul style="list-style-type: none"> • Biliş üstü farkındalık ve bilişi izleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivasyon ve duyuşun izlenmesi ve farkındalığı 	<ul style="list-style-type: none"> • Yardım arama ve zaman kullanımının izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Görev ve çevre koşullarının değişimini izleme
3) Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejileri seçme ve uyarılma 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivasyon ve duyuş yönetimini seçim stratejileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Çabanın artması/azalması • Israr, vazgeçme • Yardım arama 	<ul style="list-style-type: none"> • Görevi değiştirme • Koşulları değiştirme
4) Yansıtma	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel yargılar • Dayanaklar 	<ul style="list-style-type: none"> • Duyuşsal tepkiler • Dayanaklar 	<ul style="list-style-type: none"> • Seçim davranışı 	<ul style="list-style-type: none"> • Görevi değerlendirme • Koşulları değerlendirme

Kaynak: Pintrich (2004)

Tablo 1’de öz-düzenleyici öğrenmenin dört düzenleme alanının, bu dört aşamada ne şekilde yer aldığı görülmektedir. Tablo 1’de gösterilen ilk üç sütun psikolojik faktörlerin üç temel alanıdır (Pintrich ve Zusho, 2007).

Biliş alanı, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandığı bilişsel stratejilerin yanında, bilişlerini kontrol etmek ve bunları düzenlemek için kullandıkları biliş üstü stratejileri kapsar. Motivasyon ve etki sütunu, öğrencilerin öz-yeterlik inancı ve amaca odaklanma gibi farklı motivasyonel inançlarını kontrol altına almaları ve inançlarla etkileşime girmeleri ile ilgilidir. Davranış alanı, amaç için harcanılan çabanın yanında yardım arama, sabırlı olma ve davranışların tercihi ile ilgilidir. Dördüncü aşama olan

içerik, öğrenmenin meydana geldiği öğrenme ortamına, derslik ya da kültürel içeriğe ilişkin çeşitli bakış açıları ile ilgilidir (Pintrich, Zusho, 2007). Pintrich'in (2004) modeline göre öğrenme ortamının bireysel kontrolü veya izlenmesi öz-düzenleyici öğrenmede ortaya çıkan önemli bir durumdur

Winne ve Hadwin'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli

Winne ve Hadwin (1998), öz-düzenleyici öğrenme modelini dört aşamalı olarak tasarlamışlardır. Onlara göre öz-düzenleyici öğrenme bireyin var olan bilişsel stratejilerini, ihtiyaç duyduğu zaman kullanmasına yarayan ve üst bilişsel stratejiler tarafından yönetilen davranışların bütünüdür. Modele göre; öğrenciye öğrenme görevi verildiğinde, öğrencinin bu görevi yapmak için kullandığı bilişsel stratejiler öz-düzenleyici öğrenme becerisini oluşturur. Winne tarafından geliştirilen ve dört aşamadan oluşan model şu aşamalardan oluşmaktadır (Winne ve Hadwin, 1998):

- Görevin tanımlanması ve öğrenen tarafından genellenmesi
- Hedefin belirlenmesi ve planlanması
- Belirlenen stratejilerin uygulanması
- Biliş üstü stratejilerin geliştirilmesidir.

Winne ve Perry (2000), yukarıda ifade edilen dört aşamada birbirine benzeyen genel yapıların olduğunu ifade etmektedirler. Bu yapılar; uygulamalar, şartlar, standartlar, ürün ve değerlendirmeler olarak ifade edilmektedir. Bu yapılar özellikleri şöyledir:

Şartlar: Ulaşılabilir kaynaklar, sosyal olanaklar, zaman ve bilişsel durumlardır.

Uygulamalar: Öğrenenlerin görevle karşı karşıya kaldıklarında kullandıkları taktikler ve stratejilerdir.

Ürün: Şartlardaki değişimle ilişkili uygulamalarla bağlantılı bilgilerdir.

Değerlendirme: Ortaya koyulan ürüne ait olan geri bildirimler.

Standartlar: Ortaya çıkan ürünlerin gözlemlenmesi esnasında, istenen davranışlarla yönelik ölçütler.

Bu modelin belirtilen tüm aşamalarında biliş üstü kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Winne ve Perry, 2000).

Boekaerts' in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts'in (1996) uyarlanabilir öğrenme modeli bireyin öğrenme sürecine ve görevlerine ilişkin yaptığı değerlendirmelerden oluşur. Bu değerlendirmeler sonucunda birey; algıları ve bu algılar doğrultusunda seçtiği öğrenme amaçlarını merkeze almaktadır. Sınıf ortamında geliştirilen bu modelde üç farklı bilginin etkisi önemlidir. Bunlar; öğrenme durumlarının algısı, biliş üstü bilgisi ve öz-değerlendirme.

Boekaerts, öğrenme modelinde öğrencilerin birçoğunun bilişsel stratejileri kullanımında başarılı olacaklarını ve böylece etkili çözümler üreteceklerini belirtmiştir. Uygulama sürecinde ise transferin kendiliğinden gerçekleşebileceğini, daha sonra öğrencilerin zamanla öğretmenlerinin rehberliğinden ve denetiminden kurtularak bağımsız olabileceklerini belirtmiştir. Bu süreçte motivasyonel değerlendirmeler büyük önem taşımaktadır. Değerlendirmeler birincil ve ikincil değerlendirmeler olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincil değerlendirme, “mevcut öğrenme ortamı benim için uygun mu?”; ikincil değerlendirme ise, “öğrenme ortamında karşılaştığım güçlüklerle başa çıkabilecek miyim?” tarzında sorular içerir (Boekaerts, 1997; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Boekaerts'in (1996) uyarlanabilir öğrenme modelinde, bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz düzenleme şeklinde tanımlanan iki ana boyut yer almaktadır. Her alt boyutta ise üç bileşen yer almaktadır. (Boekaerts, 1997). Boekaerts'in geliştirdiği uyarlanabilir öğrenme modeli Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Boekaerts' in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

3		6
Bilişsel düzenleyici stratejiler - Öğrenme hedeflerini belirleme - Planlama - İlerleme - İlerlemenin izlenmesi ve başarının değerlendirilmesi	Hedefler	Motivasyonel düzenleyici stratejiler - Zihinsel ve davranışsal olarak hazır olmak - Planlama ile zihinsel bağlantı kurmak - Planı engeller karşısında muhafaza etmek ve eyleme geçmek - Plan gerçekleştirmek için istekli olmak - Yöntem bilgisi
2		5
Bilişsel stratejiler - Eylemleri belirleme - Yapılandırma - Düzey soruları - Tekrar - Yöntem bilgisi	Strateji Kullanma	Motivasyon stratejileri - Öğrenmeye istek duymak - Stresi ve negatif duyguları azaltmak - Toplumsal kaynakları araştırmak için çaba göstermek
1		4
İçerik alanı - Kavramsal bilgi - Yönetimsel bilgi	Alana özgü bilgi	Biliş üstü bilgi ve motivasyonel inançlar - Görevleri ile ilgili tutum, inanç ve değerlere inanmak - Stratejilere inanmak - Kapasitesine inanmak - Hedeflere yönelmek

Kaynak: Boekaerts (1996)

Borkowski'nin Süreç Odaklı Biliş Üstü Modeli

Borkowski'nin (1996) geliştirdiği süreç odaklı biliş üstü modeli, bireysel ve motivasyonel stratejiler ile öz-düzenlemeye dayalı stratejiler arasındaki ilişkiye odaklanır. Model bilgiyi işleme teorisinden etkilenerek oluşturulmuştur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bireye tüm öz-düzenleyici stratejiler öğretilir ve daha sonra ondan süreç içerisinde farklı durumlarda uygun stratejileri kullanması beklenir. Birey, strateji kullanımının hangi durumlarda işe yaradığını görerek süreç içerisinde kendine uygun stratejileri kullanmayı öğrenir. Borkowski (1996) öz-düzenleme stratejilerinin bireylerde gelişiminin süreç içerisinde olacağını belirtmiştir. Ona göre, bilgiyi doğru işleme; kişisel, motivasyonel, bilişsel ve durumsal bileşenlerin başarıyla bütünleşmesi

ile meydana gelmektedir. Borkowski'ye göre öz-düzenlemeli öğrenme bireyin bulunduğu koşulların durumuna göre uygun stratejilerin kullanımı ile başlar. Daha sonra birey kişisel stratejilerini oluşturarak kendi performansını yönetmeye başlar. Öğrencinin strateji kullanımına ilişkin geliştirdiği farkındalık, öz-yeterlilik algılarında ve başarıya ulaşma yolundaki anlamlandırmalarında olumlu bir etki yaratır. Böylece motivasyon ile strateji arasında olumlu bir bağ kurulmuş olur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin karşılaştırılması

Zimmerman'ın üç aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modeli, Winne ve Hadwin'in dört aşamalı öz-düzenleme modeli, Boekaerts'in süreç odaklı biliş üstü öğrenme modeli ve Borkowski'nin süreç odaklı biliş üstü modellerinin üç aşaması temel alınarak yapılan karşılaştırma Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öz-düzenlemenin modellerin karşılaştırılması

Model	Hazırlık aşaması	Performans aşaması	Öz değerlendirme ve yansıtma aşaması
Zimmerman'ın Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön görüş, kendi kendine motivasyon sağlama	Performansını kontrol etme ve kendi öğrenmeleri ile ilgili gözlem yapma	Kendi kendine yansıtma
Pintrich'in Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön düşünce, plan yapma ve harekete geçme	Öğrenmeleri düzenleme ve gözden geçirme	Tepkide bulunma ve yansıtma
Winne'nin Dört aşamalı öz-düzenleme modeli	Görev tanımı, amaçların kurulması ve planlanması	Stratejileri ve taktiklerin uygulanması	Biliş bilgisini fark etme, düzenleme
Borkowski'nin Süreç odaklı bilişsel modeli	Görev analizi, stratejilerin seçilmesi	Stratejileri kullanılması, gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi	Performans hakkında dönüt verilmesi
Boekaerts'in Uyarlanabilir öğrenme modeli	Tanınması, açıklanması, birinci ve ikinci değerlendirme, amaçların belirlenmesi	Belirlediği öğretimsel amaçları için çaba göstermesi	Performans hakkında dönüt vermesi

Kaynak: Puustinen ve Pulkkinen (2001)

Pintrich'e (2000) göre yukarıda açıklamaları yapılan modeller ortak bazı temel varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlardan ilkinde göre; tüm öğrenciler, öğrenme süreci boyunca kendi stratejilerini seçer, uygular ve anlamlandırır. İkinci varsayımda tüm öğrenciler kendi öğrenme ve davranışlarını izler, değerlendirir, kontrol eder ve düzenlerler. Üçüncü varsayıma göre tüm modellerde öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilecekleri, uygulayıp izleyebilecekleri belirli standartlar ve kriterleri vardır. Dördüncü varsayıma göre öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen tek etken onların kişisel, sosyal ve kültürel özellikleri değildir (Boekaerts ve Corno, 2005).

Puustinen ve Pulkinen (2001) öz-düzenleme modellerini karşılaştırdıkları çalışmalarında; kuramsal dayanaklar, vurgu yapılan yerler, araştırma ve tanımlama düzenleri olmak üzere dört ölçüte göre karşılaştırmışlar ve bu modeller arasında bazı farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Puustinen ve Pulkinen'e (2001) göre; Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts öz-düzenleyici öğrenmeyi amaç yönelimli bir süreç olarak tanımlarken; Borkowski ve Winne öz-düzenleyici öğrenmeyi, bilişsel strateji ve bu stratejilerin kullanılmasına dayalı, biliş üstü olarak yönetilen bir süreç şeklinde tanımlamaktadırlar.

Montalvo ve Torres (2004) Pintrich'in (2000) modelindeki içeriksel alanın ilk kez öz-düzenleme kavramı içerisinde yer almasını, diğer modellerden en büyük farkı olarak belirtirler. Pintrich'in (2000) modelini diğer modeller ile karşılaştırdığımızda bu modele en yakın modelin Zimmerman'ın (1986) modeli olduğu söylenebilir. Bu iki modelde teorik olarak sosyal biliş teorisinden beslenmektedir. Belirtilen iki araştırmacı da öz-düzenleyici öğrenmeyi bir süreç şeklinde ifade ederler ve bu sürecin izleme, öngörü, öz-kontrol ve öz-yansıtma aşamalarından oluştuğunu belirtirler. Her ne kadar bu iki model birbirlerine öğrenme süreci açısından benzese de kullanılan stratejiler açısından farklılıklar göstermektedirler. Örneğin, Pintrich'in (2000) öz-düzenleyici öğrenme stratejileri içerisinde çaba kavramından bahsedilirken, Zimmerman'ın (1986) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinde çaba kavramı yer almamaktadır (Malpass, O'Neil ve Hocevar, 1999). Zimmerman'ın geliştirdiği modelde, her aşamada motivasyon işin içine dâhil edilirken, Pintrich'in (2000) öz-düzenleme modelinde ise çoğunlukla motivasyona bağımlıdır. Çünkü motivasyon öğrencilerin öğrenme ortamının ve hedeflerinin temelini ve aynı zamanda öz düzenlemelerinin merkezini oluşturur.

Winne'nin geliştirdiği model ise, Bandura, Zimmerman (1994), Carver ve Scheier (1998) bakış açılarına dayandırılmıştır.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğrencilerin bir öğrenme görevini gerçekleştirmek amacıyla kullandıkları özel adımlar olarak tanımlanmaktadır Pintrich (1999). Zimmerman'a (1989) göre; öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin faydalanacağını düşündüğü ve amaçladığı bilgi veya becerileri elde etmek amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Pintrich bu stratejileri (Bkz. Tablo 4) gösterildiği gibi; bilişi kontrol etmek için kullanılan bilişsel öğrenme stratejileri, kaynak yönetimi stratejileri ve öz-düzenleme stratejileri olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4

Öz-düzenleme Stratejileri

Strateji Türleri	Stratejiler
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Tekrarlama Ekleme Örgütme
Üst Biliş Stratejileri	Planlama İzleme Düzenleme
Kaynak Yönetimi Stratejileri	Zaman Yönetimi Yardım Arama alışma Çevresini Yönetme Yönetimi Arama

Bilişsel stratejiler

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinde de bilişsel strateji kullanımı önem arz etmektedir (Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Öz-düzenlemeye yönelik çalışma yapan araştırmacılar; öğrencilerin zor bir görevi tamamlarken veya hedeflerine yönelik yaptıkları çalışma esnasında bir veya birden fazla bilişsel stratejiyi kullandıklarını belirtirler (Hilden ve Pressley, 2007; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006; Zimmerman, 1989). Boekaerts'e (1995) göre bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme aşamasında bir görevi gerçekleştirmek amacıyla

kullandıkları bilişsel süreç ve davranışlarla ilgilidir. Bilişsel stratejiler, örgütleme, anlamlandırma ve tekrarlama stratejilerini içerir (Pintrich ve diğ., 1991).

Tekrarlama stratejileri

Öğrenilen temel bilgilerin ezbere sayılmasında ve öğrenilen kavramların isimlendirilmesinde kullanılan bir stratejidir. Tekrarlama stratejisinde öğrenilen bilgiler uzun süreli bellekte bulunan bilgilerden olmayıp daha çok çalışan bellekteki bilgileri içermektedir. Fakat bu stratejiler, bilgiler arasındaki içsel ilişkilerin yapılanmasını sağlayamaz (Pintrich ve diğ., 1991).

Anlamlandırma stratejileri

Bu strateji bilginin bölümleri arasında bağlantı kurarak uzun süreli hafızada depolanmasına yardımcı olur. Bu stratejiler başka sözcüklerle anlatma, özetleme ve not almayı da içine alır (Pintrich ve diğ., 1991). Bu stratejiyle öğrenci yeni öğrenmeleri, önceden edindiği bilgilerle birleştirerek belleğine yerleştirir. Öğrenci, ele aldığı her yeni bilgiyi daha önce öğrendiği bilgilerle daha anlamlı kılacak şekilde bütünleştirerek genişletir (Schunk, 2009).

Örgütleme stratejileri

Örgütleme stratejileri, bilgileri gruplara ayırma veya sınıflandırmada faydalanılan, öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer 1983). Örgütleme stratejisi aynı zamanda öğrenilecek bilginin seçilmesinde ve bilgiler arasında bağlantılar kurulmasında da yardımcıdır (Pintrich ve diğ., 1991). Örgütleme stratejileri gruplama, şemalandırma, metinden ana düşünce çıkarma, kavram haritaları oluşturma, önemli fikirleri seçme ve düzenleme için çeşitli tekniklerin kullanımını kapsamaktadır (Hofer ve diğ., 1998; Pintrich, 1999; Wolters ve diğ., 2003).

Biliş üstü stratejiler

Bilişsel stratejiler bireyin belirlediği amaçlara ulaşmasını, bir konuyu öğrenmesini ve verilen görevi yerine getirmesini sağlar. Biliş üstü stratejiler ise süreci

planlanmasını, izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlamaktadır (Pintrich, 2000). Biliş üstü stratejileri Boekaerts (1997) tarafından bireylerin bilişsel faaliyetlerini ve bilişsel stratejilerini düzenleyen süreçler olarak ifade edilmektedir. Biliş üstü öz düzenleme stratejileri genel olarak üç süreçten meydana gelmektedir. Bunlar; izleme, planlama ve düzenlemedir (Pintrich ve diğ., 1991).

- **Planlama:** Bir problemin çözümünün sağlanması ya da bir hedefin sonuca ulaştırılması sürecine ilişkin planlama yapılması, kaynakların seçilmesi ve organize edilmesi sürecidir (Pintrich, 1999). Planlama stratejisi hedef belirlemek, öğrenilen konunun daha kolay kavranmasını sağlamak ve bu konuların düzenlenmesini kolaylaştırmak amacıyla ön bilgilerin aktif hale getirilmesini kapsar (Zimmerman, 1989).
- **İzleme:** Bu stratejide birey öğrenme sürecindeki değişikliklere uyum sağlamak için, anlama ve öğrenme sürecindeki faaliyetleri ve değişiklikleri izler (Pintrich, 2000). İzleme faaliyetleri bir metin okuma veya test çözüm esnasında, anlayıp anlamadığını gözlemlemek için kişinin kendi kendine sorular sormasını ve test etmesini içerir (Hofer ve diğ., 1998). Bu aşamada, bireyler seçtikleri amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için kullandıkları stratejileri, amaca ulaşmak için harcadıkları zamanı, buldukları ortamın özelliklerini düzenler ve olması gereken değişiklikleri yaparlar (Pintrich, 1999). İzleme esnasında birey, bilişsel faaliyetlerini devamlı olarak gözlemler. Bu durum öğrenme performansını olumlu yönde etkiler (Pintrich ve diğ., 1991).
- **Düzenleme:** düzenleme stratejileri, izleme stratejileri ile yakından ilgilidir. Öğrenenin bilişsel faaliyetlerini değerlendirip, bu faaliyetlere devamını ya da değişimini kapsar. Bu stratejiye örnek olarak zor soruları cevaplamak, anlamadığı konulara tekrar göz gezdirmek verilebilir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Bir öğrencinin öğrenme sürecinde daha iyi öğrenebilmek için kendi kendine sorular sorması, okuduğu metnin bir bölümünü tekrar etmesi, zorlandığı bölümde biraz daha yavaşlaması, test çözdüğü sırada bazı soruları tekrar geri dönmek için boş bırakması düzenleme stratejilerine örnektir (Pintrich, 1999).

Kaynakları yönetme stratejileri

Kaynakları yönetme stratejileri öğrenenin öğrenme ortamındaki kaynakları yönetmeye ve kendi kontrolü altına almaya çalıştığı stratejilerdir (Pintrich ve diğ., 1991). Bu tür stratejiler öğrencilerin çevrelerine adapte olmasına ve hedef ve ihtiyaçları için çevrelerini değiştirmelerine yardım eder (Pintrich, 1999). Çalışma çevresinin düzenlenmesi ve kaynak yönetme stratejileri içinde zamanın ve çabayı düzenleme, çevreden destek arama ve akranlarından öğrenme gibi stratejiler yer almaktadır (Pintrich ve diğ., 1991).

- **Zamanın ve Çalışma Ortamının Düzenlenmesi:** Zaman planlaması öğrenenin öğrenme süreci boyunca zamanın planlanmasını ve yönetilmesini içerir. Yapılan araştırmalar, zamanını etkin bir şekilde planlayan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini daha etkin kullandıklarını göstermiştir (Britton ve Tessor, 1991; Zimmerman, Greenberg ve Weinstein, 1994)
- **Çaba düzenlemesi:** Çaba yönelimi, öğrencinin zorlayıcı sınıf çalışmalarına ya da dikkat dağıtıcılara maruz kalmasına rağmen kendisinin hedeflerini yeniden gözden geçirip, kendisinin yeni öğrenme stratejileri oluşturmasını sağlar. Öğrenme stratejilerinin devamlılığına yardımcı olduğu için de akademik başarı da önemli bir role sahiptir (Pintrich ve diğ., 1991).
- **Çevreden yardım isteme:** Pintrich ve diğerlerine (1991) göre iyi bir öğrenci zor durumda kaldığında veya anlayamadığı bir konu olduğunda yardım istemesi gerektiğini bilir ve bunu en uygun bir şekilde yapar.
- **Akranlarından yardım isteme:** Öğrencinin akranlarından yardım istemesi, anlamadığı veya yardıma ihtiyacı olan durumlarda başarının sağlanması için olumlu etki oluşturmaktadır. Öğrencinin akranlarından alacağı yardım, kendisinde yapabilirim duygusunu aşıladığı için öğrencinin öğrenmesine olumlu etki yapmaktadır (Pintrich ve diğ., 1991).

Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri

Özel yetenekli öğrenciler öğrenme süreçlerinde çoğunlukla meraklı, zeki ve kendine güvenen özellikleri ile tanımlanırlar (Risemberg ve Zimmerman, 1992; Jackson ve Peterson, 2003). Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanmaları nedeniyle onların biliş üstü strateji kullanımına meyilli oldukları anlamı çıkarılabilir. Fakat her özel yetenekli bireyin öğrenmede başarılı olacağı ve öz-düzenleme becerilerini kullanacağı anlamı çıkarılmamalıdır (Çağlar, 2004). Bazı özel yetenekli öğrencilerin çeşitli duygusal problemler yaşadıklarını (Jackson ve Peterson, 2003; Winner, 2000) ve okulda öğrenme güçlüğü ya da dikkat eksiliği yaşadıklarını (Baum ve diğ., 1998) yapılan araştırmalar ortaya koymuştur. Ancak özel yetenekli öğrencilerin maddi imkândan yoksun ve olumsuz bir aile içerisinde yaşaması ya da yetersiz eğitim olanaklarına sahip olması gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Calero ve diğ., 2007). Risemberg ve Zimmerman (1992) özel yetenekli öğrencilerle ilgili yaptıkları araştırmada, başarılı olan öğrencilerin çeşitli hedefler belirlediklerini, öğrenme stratejilerinden birçoğuna sahip olduklarını ve hedeflerine yönelik kendilerini gözlemlediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin akranlarına göre daha az öğrenme stratejisi kullandığını belirtmişlerdir. Ruban ve Reis (2006) özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilere göre daha kolay ve hızlı öğrendiklerini, öğrendikleri bilgileri daha iyi hatırladıklarını ve bunları kullanabildiklerini yapılan araştırmaların ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu nedenle özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha stratejik öğrenen bireyler olduğu ifade edilebilir.

Kontaş (2010) ise ortaokulda okuyan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejileri araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin örgütleme, anlamlandırma ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı ortaya konulmuştur. Scruggs ve Mastropieri'nin (1985) özel yetenekli olarak tanılanmamış ve tanılanmamış öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada onlara eşleştirmek için bazı kelime listeleri vermiştir. Daha sonra onları eşleştirmelerini istemiş ve hangi stratejileri kullanarak bunu yaptıklarına bakmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin daha fazla kelime hatırladıklarını ve daha fazla strateji kullandıklarını gözlemlemiştir. Daha önce Scruggs ve Cohn (1983) tarafından, yaşları 9-14 arasında 29

özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenci üzerinde yapılan benzer bir araştırma sonucunda, öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) ise farklı değişkenlere göre öz-düzenleyici öğrenme ile akademik öz-düzenleme ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilere göre, üst sınıflara devam eden öğrenciler alt sınıftaki öğrencilere göre genel olarak daha fazla öz-düzenlemeye sahip oldukları ortaya konulmuştur. Calero ve diğerlerinin (2007) 9-11 yaş aralığındaki özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencileri öz düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin, diğerlerine göre daha üst düzeyde öz-düzenleme becerisine ve motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Özel yeteneklilerle ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da bu öğrencilerin kendini motive etmiş, bağımsız (özerk) çalışan bireyler oldukları, kendi öğrenmelerini yönettiği (öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullandığı) belirtilmektedir (Heller, 1999; Risemberg ve Zimmerman, 1992). Farklı araştırmalarda (Jacobs, 1971; Neihart, 1999) ise ortalama entelektüel yetenekleri tanısı alan kişilerin daha fazla psikolojik uyuma, motivasyona ve sosyal becerilere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Fakat daha sonraki yapılan çalışmalar (Renzulli, 2002; Richards ve diğ., 2003) motivasyon ve öz-düzenlemenin fonksiyonlarını yerine getirmede özel yeteneğin avantaj sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerindeki artışın onların öğrenmelerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini göstermektedir.

Motivasyonel İnançlar

Motivasyonel inançlar, öğrenme süreçlerinde öğrencileri kaynakları yönetme stratejilerini, üst biliş stratejileri ve bilişsel stratejileri ve kullanmaya yönelten güdüleyici kaynaklar olarak tanımlanmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005). Öğrenme sürecine verilen değer, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanma düzeylerinin ve akademik başarının sağlanmasının motivasyonel inançlarla ilgisi olduğu bilinmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu sebeple öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca başarılı olabilmek için hem bilişsel süreçlere hem de motivasyonel inançlara ihtiyaçları vardır (Linnenbrink ve Pintrich, 2002).

Wigfield ve Eccles'in (2000) savunuculuğunu yaptığı beklenti-değer modeline göre, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili üç motivasyonel bileşenden bahsedilebilir. Bu bileşenler “beklenti, değer ve duyuşsal bileşenler” olarak sıralanmaktadır. Beklenti, öğrencinin bir işi başarabileceğine yönelik inanışlarını; değer, öğrencinin görevin değerli ve ilgi çekici olduğuna yönelik inançlarını ve amaçlarını; duyuşsal bileşenler ise öğrenme görevine ilişkin öğrencinin duyuşsal tepkilerini ifade etmektedir.

Beklenti bileşeni

Beklenti bileşeni alanyazın da etkinlik algısı, öz-yeterlik ve kontrol değeri gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Çoğunlukla öz-yeterlilik olarak ifade edilen beklenti bileşeni öğrencilerin görevlerini yerine getirme konusundaki inançlarını ve performanslarına yönelik kararlılıklarını ifade etmektedir. Pintrich ve DeGroot'un (1990) yapmış oldukları araştırmada, üç motivasyonel yapı (öz-yeterlik, konu değeri ve sınav kaygısı) ile öz-düzenleyici öğrenme yapıları (bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yüksek öz-yeterlik algısı olan öğrencilerin yüksek seviyede bilişsel strateji kullanımına yöneldikleri gözlenmiştir. Öz-yeterlik beklentisi yüksek olan öğrencilerin yüksek olmayanlara göre öğrenme stratejilerini daha verimli kullandıkları ve daha başarılı oldukları araştırmalarla ortaya konulmuştur (Pajares, 1996; Pintrich ve De Groot, 1990; Wolters ve Rosenthal, 2000; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Değer bileşeni

Değer bileşeni, öğrencilerin öğrenme sürecinde verilen göreve ilgilerinin olduğuna yönelik inançlarını içerir. Değer bileşeni, öğrencinin bu görevi neden yapıyorum sorusuna verdiği cevap ile ilgilidir. Bu bileşen alanyazında; içsel amaçlı odaklanma, dışsal amaçlı odaklanma, konu değeri gibi kavramlarla tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu farklı motivasyon terimlerinin içerisinde amaç teorisyenleri amaçları tanımlarken, genel olarak “performansa yönelik hedefler” ve “tam öğrenmeye yönelik hedefler” olarak tanımlamışlardır. Tam öğrenmeye yönelik hedefleri olan öğrenciler konuya ve bireysel gelişimlerine odaklanırken, performansa dönük hedeflere odaklanan

öğrenciler kendilerini başkaları ile karşılaştırmaları üzerine odaklanırlar (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984).

Duyuşsal bileşen

Pintrich ve DeGroot'a (1990) göre üçüncü bileşen olan duygusal bileşen öğrencinin öğrenme sürecindeki görevlerine karşı gösterdiği duygusal tepkilerden oluşur ve öğrencinin bu görevi gerçekleştirirken ne hissediyorum sorusuna verdiği cevabı karşılar. Öğrenme sürecinde kızma, üzüme, heyecan gibi bir sürü duygusal tepkiden söz edilebilir. Fakat bunların en yaygın olanı sınav kaygısıdır. Sapp (1999) sınav kaygısını “başarısızlık korkusu ile ilişkili fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluşan genel kaygı düzeyinin özel bir durum” olarak tanımlamıştır. Sınav kaygısı, özellikle önemli sınavlarda başarılı olunması gerektiğinde veya yoğun dikkat gerektiren durumlarda daha çok ortaya çıkar. Sınav kaygısının akademik başarıya olumsuz etkisini gösteren birçok araştırma ortaya konulmuştur (Pintrich ve Schunk, 1996; Rana ve Mahmood, 2010; Sapp,1999; Hancock, 2001; Zeidner, 1990).

Motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar

Motivasyonel inançların öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik etkisi ile ilgili yapılan çalışmada Pintrich ve DeGroot (1990), öz-düzenleyici öğrenme ile bağlantılı olan üç önemli motivasyonel inançtan bahsetmişlerdir. Bunlar öğrencilerin kendi yeteneklerine yönelik inançları, konuya verdikleri önem ve konu ile ilgili duygusal tepkileridir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek seviyede öz-yeterlilik düşüncesine sahip öğrencilerin daha fazla bilişsel strateji kullandıkları gözlenmiştir.

Cabı (2009), karma öğrenmenin olduğu ortamda öz-düzenlemeye bağlı öğrenimin öğrencinin başarısı, motivasyonu ve öğrenme stratejilerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre; öz-düzenlemeye bağlı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin ders başarı puanları diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Bouffard, Boisvert, Vezeau ve Larouche (1995), 463 kız ve 239 erkek olmak üzere toplam 702 öğrenci ile yaptıkları araştırmada, öz-düzenleme, okul başarısı ile hedef yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya göre; öğrenme isteği

ve performansı yüksek olanların düşük düzeyde olanlarına göre akademik performanslarının, öz-düzenleme stratejilerini kullanma seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Pajares (1996), ilköğretime devam eden 66 özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenci ve 232 özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrenci ile yapmış olduğu araştırmasında öz-düzenleme algısının matematiksel problem çözmedeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme inançları bilişsel yetenekleri ile doğrudan ilişkilirken, normal zekâ düzeyindeki öğrenciler için bu durum tam tersi yönündedir. Yani özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin başarıları daha çok geçmiş yaşantıları ile ilgilidir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), özel yetenekli olarak tanılanmış 45 erkek ve 45 kız öğrenci ile özel yetenekli olarak tanılanmamış aynı sayıda öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini farklı değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet ve özel yeteneklilik) açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; özel yetenekli olarak tanılan öğrencileri tanılanmayan öğrencilere göre matematikte oldukça yüksek öz-düzenlemeye sahiptirler ve daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Nota, Soresia ve Zimmerman (2004), öz-düzenleme, akademik başarı ve bu başarının devam ettirilmesi üzerine yaptığı araştırmaya göre; öz-düzenleme stratejilerini etkin kullanan öğrencilerin, yüksek eğitime gören ve akademik başarı yeterliğini sürdürebilmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin eğitiminde önemli sorunlar arasında yer alan başarısızlık olgusunun nedenleri arasında olan üst-biliş stratejilerinin yetersizliği ve motivasyon eksikliği gibi durumlar ortaya konulmuştur. Özel yeteneklilerin başarısızlığının giderilmesin öz-düzenlemeli öğrenmenin etkililiği ile ilgili bulguların da desteklemesiyle öz-düzenlemeli öğrenmenin kullanılmasının gerekli olduğu düşünülebilir. Bu amaçla özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin tespit edilmesi ve bu açıdan karşılaştırılması onların eğitimi için önem arz edecektir.

Motivasyon ve özel yeteneğe yönelik araştırmalar

Özel yeteneklilerin motivasyonları ile ilgili yapılan araştırmalar, çoğunlukla onların motivasyon kaynaklarını ve onların motive olma nedenlerini ortaya koymaya yöneliktir. Chan (1996) 143 özel yetenekli ve 133 özel yetenekli olarak tanılanmayan

öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin motivasyon nedenleri ve bilişsel yetenekleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin kendilerini daha fazla bilişsel yetenekli olarak gördükleri, öğrenme hedeflerine ve okul ile ilgili ödevlere daha fazla motive oldukları ortaya konulmuştur. Gottfried ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış benzer bir araştırmada da erken yaşlarda tanımlanan özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrenciler, motivasyon düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin diğer akranlarına oranla, daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada incelenen özel yeteneklilerin ilerleyen yaşlarında da motivasyon düzeylerini artırdığı ortaya koyulmuştur. Benzer bir araştırmada Skollingsberg (2003) tarafından özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyon kaynaklarını ve motivasyon düzeylerini karşılaştırdığı araştırma sonucunda; özel yetenekli öğrenciler içsel ve güçlü motivasyon türüne sahipken, özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrenciler ise orta derecede ve dışsal motivasyon türüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. Street (2001) özel yeteneklilerde motivasyonun akademik başarıya yönelik etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda başarıya etki eden üç motivasyonel faktörden ilkinin ve en önemlisinin başarıdan elde edilen tatmin duygusu olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak öğretmenle kurulan iyi bir iletişim, üçüncü olarak da rekabet içerisinde olunan bir sınıf ortamı olduğunu ifade etmiştir. Son olarak belirtilen rekabetçi sınıf ortamının motivasyonu sürdürmede oldukça etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Neumeister (2004) özel yeteneklileri motivasyonları ve mükemmeliyetçilikleri açısından incelenmiştir. Mükemmeliyetçiliğin sosyal merkezli ve kendinden kaynaklı olması durumlarına göre özel yeteneklilerin başarıyı nasıl yorumladıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; sosyal nedenlere bağlı mükemmeliyetçilerin motivasyonlarının sebebi olarak, başarısızlık korkusu ve sosyal onay alma ihtiyacı bulunmuştur. Kendinden kaynaklı mükemmeliyetçilerin motivasyonlarının altındaki sebepte başarıya isteği olarak ifade edilmiştir. Bu şekilde motive olan özel yetenekliler başarıya odaklanma, konularına hâkim olma eğilimindedirler.

Özel yetenekliler ile ilgili alanyazına geçmeden önce öncelikle üstün zekâ, üstün yetenek kavramları tanımlar ve çeşitli kuramsal görüşler çerçevesinde incelenecek, daha sonra denetim odağı kavramı açıklanacaktır.

Üstün Zekâ

Zekâ ile ilgili ortaya atılan kuramlara bakıldığında, zekânın tek boyutlu veya çok boyutlu yapılar içerisinde incelendiği görülmektedir. Tek boyutlu yaklaşımlar üstün zekâyı Terman'ın zekâ puanını ölçüt alması gibi genel zihinsel güce yüksek düzeyde sahip olma olarak tanımlamışlardır (Spearman, 1904). Zamanla zekâyı sayılarla ifade eden ve onu belirli çerçeveler içine koyan yaklaşımlar terk edilmiş, onun yerine daha fazla alanda ortaya çıkan üst düzey performans veya kapasite olarak kabul eden yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu tanımlarda üstün zekâyı sayılarla ifade etmenin güçlüğüne savunan, daha esnek, çok boyutlu ve dinamik tanımlara doğru bir değişim olduğu görülmektedir (Gagne, 2000, 2004; Renzulli, 2004, 2005a; Sternberg, 2005, 2009).

Üstün zekâ ile ilgili tanımlara tarihsel açıdan bakıldığında bu çalışmaların ilk olarak Galton ile başladığı sonrada Terman ile ivme kazandığı görülmektedir. Terman üstün zekâlı bireyi tanımlarken ölçüt olarak IQ'yu kullanmış ve 140 ve üzeri zekâ puanına sahip bireyi üstün zekâlı olarak kabul etmiştir (Terman, 1948). Üstün zekâ ile ilgili günümüzdeki tanımlamalara bakıldığında zihinsel yeteneğin dışında liderlik, yaratıcılık, motivasyon gibi özelliklerin de zekâ tanımlarının içine alındığı görülmektedir. Yaygın şekilde kullanılan üstün zekâ tanımlarında; yaratıcılık (Marland, 1972), motivasyon (Renzulli, 1978), çevreye uyum (Sternberg ve Wagner, 1982), yüksek öz güven, içsel denetim, adalet duygusu, haksızlıklara karşı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik (Robinson ve Clinkenbeard, 1998) gibi özellikler kullanılmaktadır. Bu tanımlarda vurgulandığı gibi, üstün zekâlı çocukların gelişim süreçleri ve gelişimsel özellikleri zihinsel, fiziksel, sosyal ve kişilik gibi farklı boyutlarda tanımlanmıştır. Üstün zekâyı tanımlamak için kullanılan özellikler zamanla üstün yetenek kavramını ortaya çıkarım ve üstün zekâ kavramı üstün yetenek olarak ifade edilmeye başlanmıştır.

Üstün Yetenek

Üstün zekâ ile ilgili tanımlamalara bakıldığında bu tanımların üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının çerçevesini çizmeye çalıştıkları görülmektedir (Gagne, 1985; Renzulli, 1978; Sternberg ve Zhang, 1995; Tannenbaum, 1986). Bazı tanımlarda yetenek, üstün zekânın alt kategorisi olarak belirtilir: “Üstün zekâ; beceri, yetenek gibi eğilimlerin tamamını kapsar.” (Haensly, 1986; akt. Baltacı, 2013). Gagné, üstün yetenek (giftedness) kavramını potansiyel bir güç anlamında kullanırken, Tannenbaum ise bunu sonuç anlamında kullanmıştır (Kaufman ve Sternberg, 2008).

“Üstün Zekâ” ve “Üstün Yetenek” Yaklaşımları

Zekâ ve yetenekle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde standart veya herkes tarafından kabul gören bir tanıma rastlanmamaktadır. Üstün yetenek alanının çok boyutlu ve sürekli gelişen bir alan olması sebebiyle son şeklini almış bir tanım yapılamamıştır. Bunun nedeni olarak, araştırmacıların üstünlük alanlarına ve yeteneklerine bakış açılarındaki farklılık gösterilebilir. Araştırmacıların farklı kültür özelliklerine sahip olmaları da bu farklılığın nedenlerinden biridir. Başka bir deyişle; bir kültürde üstün zekâ diye nitelendirilen bir özellik başka bir kültürde normal zekâ olarak nitelendirilebilir (Davaslıgil, 1991).

Araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde, bu tanımların psikometrik bakış açısını yansıtan tanımlardan, daha liberal tanımlara doğru bir yönelim içerisinde olduğu görülmektedir. Psikometrik bakış açısını yansıtan ve bu bakış açısının önde gelen temsilcisi Stanford üniversitesinden Lewis M. Terman’dır (Sak, 2014). 1920’lerin sonlarında üstün zekâ kavramı yüksek zekâ katsayısı/bölümü (Intelligence Quotient, IQ) ile açıklanmıştır. Lewis Terman uzun süreli, önemli sonuçları olan boylamsal çalışmasına dâhil ettiği çocuklar için ölçü olarak yüksek IQ’yu kullanmıştır (Terman, 1948). Psikolog Lewis Terman’ın üstün yetenekliler eğitimine iki önemli katkısı olmuştur. İlk olarak IQ seviyeleri 60 ile 145 arasında değişen 1000 çocuğa uyguladığı Binet’in testini yeniden yapılandırma çalışmasıyla Stanford Binet Zekâ Ölçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu ölçek tüm Amerikan zekâ testlerinin ana kaynağı olmuştur. Test 1937, 1960 ve 1986’da revize edilmiştir. Terman’ın ikinci katkısı da

800'ü erkek ve 700'ü kız olmak üzere toplam 1500 üstün zekâlı çocuğu teşhis etmesi olmuştur (Budak, 2008).

Terman, Stanford-Binet zekâ testi sonucuna göre 140 ve üzeri puan alan bireyleri üstün yetenekli olarak kabul etmiştir. Daha sonra üstün yeteneklileri genel zekâ yetenekleri %1'lik dilimde bulunan bireyler olarak tanımlamıştır. Böylece, üstün yetenekliliği psikometrik bir bakış açısıyla tanımlamaya çalışmıştır. Terman, zekâ testleriyle ortaya çıkarılan zekânın genetik olduğunu düşünmüş ve bu yüzden zaman içinde herhangi bir değişikliğe uğramadığına inanmıştır (Terman, 1926: 22-45). Terman Amerikan toplumunun şekillenmesi için de bir misyon üstlenmiştir. Kendisi meritokrasiyi, yani yüksek zekâlıların yönettiği sosyal bir düzeni desteklemiştir. Terman'a göre, sorumluluğu fazla olan görevlere en yetkin, yani Zekâ Bölümü en yüksek olan kişiler getirilmelidir. Terman tarafından desteklenen bu görüş tartışmalıdır. Çünkü zekâ, başarı ile doğrudan ilişkili değildir. Diğer bir neden ise zekâ, çevre ile etkileşim halinde olan dinamik bir yapıdır (Varlı, 2014).

Terman'ın üstün zekâyı kalıtsal yetenek olarak ele alan görüşü, Marland'ın 1972 yılında ileri sürdüğü üstün zekâ tanımında farklı bir şekilde ele alınmıştır. Sidney Marland, 1969 yılında, Amerikan Kongresi'nin eğitim komisyonu tarafından üstün zekâlılar ile ilgili ayrıntılı bir rapor hazırlaması için görevlendirilmiş bir bilim adamıdır. Marland, üstün zekâlılar ile ilgili raporunu 1972 yılında tamamlamıştır. Etkileri günümüze kadar devam eden bu rapor, tarihe "Marland Raporu" olarak geçmiştir (McClellan, 1985). Marland'ın 1972 yılında yayınladığı "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi" adlı raporda, özel eğitim programlarının daha etkin düzenlenebilmesi için üstün yetenekliliği tanımlamıştır. Rapora göre; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, yüksek seviyede başarı gösteren ve aşağıdaki alanların en az birinde potansiyel yeteneğe sahip olan çocuklardır.

- 1) Genel Zihinsel Yetenek
- 2) Özel Akademik Yetenek
- 3) Yaratıcı veya Üretici Düşünme

4) Liderlik Yeteneği

5) Görsel ve Uygulamalı Sanatlar,

6) Psikomotor Yetenekler (Marland, 1972)

Bu tanımla birlikte üstün zekâ kavramı üstün yetenek kavramı ile birlikte ele anılır olmuş ve üstün zekâ tanımları diğer yetenek alanlarına doğru yayılma göstermiştir. Gardner (1983) “Aklın Çatıları” adlı kitabında çoklu zekâ teorisini ileri sürmüştür. Ona göre yetenekler birbirinden bağımsız olmaları nedeniyle, üstün zekâ da bilişsel alanlara göre çeşitlilik gösterir. Ona göre eğer bireylere uygun uyarıcılar sunulursa, potansiyel olarak bulunan farklı alanlardaki zihinsel yeterliliklerini geliştirebilirler.

Gardner (1987) pek çok özelliği ve etkililiği olan zekâyı farklı alanlara ayırmıştır. Bu zekâ alanları şunlardır; 1. Dilsel Zekâ, 2. Müziksel Zekâ, 3. Mantıksal-Matematiksel Zekâ, 4. Görsel-Uzamsal Zekâ, 5. Bedensel-Kinestetik Zekâ, 6. İçsel Zekâ ve 7. Sosyal Zekâ. Gardner daha sonra doğa zekâ alanı ve varoluşçu zekâ alanını da bu listeye eklemiştir. Sak’a (2014) göre Terman’ın görüşünden farklı olarak Gardner, bu görüşü ile insanların farklı alanlarda zeki ve yetenekli olabileceğini ortaya koymuştur. Bu tanımlarla birlikte üstün zekânın sadece sayısal verilerle belirlenemeyeceğini ortaya koyan kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlardan biri olan Sternberg’in (2003), “Başarılı Zekâ Kuramında” belirli testlerle ile ölçülen zihinsel becerilerin, zekânın tek bir yönünü ölçebildiğini ve bu ölçümün zekâyı bütün olarak açıklamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. Sternberg’e (2003) göre;

1. Zekâ, sosyo-kültürel yapı içinde kişisel standartlar açısından yaşamda başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlanır. Bazı insanlar müzik, atletizm gibi bazı ders dışı aktivitelere odaklanırlar ve okul notlarına önem vermezler. Diğerleri kendilerine anlamlı gelen meslekleri seçerler. Başarılı zekâ teorisinde, zekâ kavramı her zaman sosyo-kültürel yapının içindedir.
2. Bir kişinin başarıya ulaşması, bireyin güçlü yanlarını aktifleştirmesine ve zayıf yanlarını düzeltmesine veya azaltmasına bağlıdır. Fakat insanlar belirli bir meslekte bile farklı yollardan başarıya ulaşırlar. Örneğin; başarılı öğretmenler ve

araştırmacılar tek bir beceri kullanmak yerine birçok beceriyi harmanlayıp başarıya ulaşırlar.

3. Birinin başarılı olarak zeki olması; çevreye nasıl adapte olduğu, çevreyi nasıl şekillendirdiği ve çevreyi nasıl seçtiği ile belirlenir. Zekânın geleneksel tanımları, çevreye adapte olmanın rolüne vurgu yapmışlardır. Fakat zekâ, sadece kişinin kendisini çevreye göre değiştirmesini içermez. Çevrenin kişiye göre değişmesini de içerir ve bazen kişinin yetenekleri, değerleri ve arzularına göre yeni bir çevre edinmesi daha iyi olabilir.
4. Başarı; analitik, yaratıcı, pratik yeteneklerin dengelenmesiyle kazanılır. Analitik yetenekler, geleneksel testlerle ölçülen yeteneklerdir. Fakat yaşamdaki başarı; sadece kişinin kendi fikirlerinin analiz edilmesini değil, diğerlerinin fikirlerinin de analiz edilmesini gerektirir. Ayrıca fikir üretme ve diğerlerini ikna etmeyi gerektirir. Çocuğun bir şey yapmak için ailesini ikna etmesi buna örnek verilebilir.

Sternberg'in (2005) ortaya attığı "Başarılı Zekâ Kuramında" zekânın üç farklı yapısından bahsedilmektedir. Bunlar; pratik, analitik ve yaratıcı zekâdır.

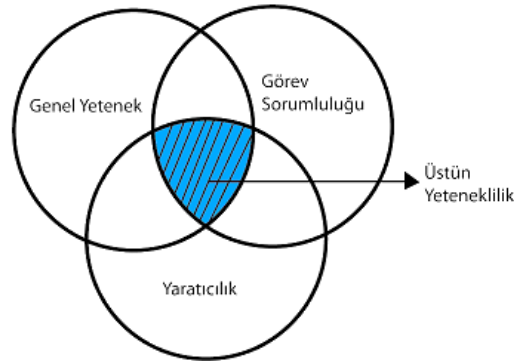
Analitik zekâ; bilinen zekâ testlerinin kapsamında olan, analiz etme, değerlendirme, mantıksal akıl yürütme, problem çözme, okuduğunu anlama becerilerini içerir. Karmaşık bir problemi çözerken veya karar verirken birçok analitik beceri kullanılır. Sternberg bu gibi durumlarda analitik zekânın uygulanması esnasında şu becerilerin kullanıldığını ifade etmiştir; problemi tespit etme, kaynakları yönetme, bilgileri ortaya koyma ve düzenleme, strateji oluşturma, problem çözme ve çözümleri değerlendirme (Sternberg, 2005; Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

Yaratıcı zekâ; kavraması güçlü, sezgisel ve yaratıcı, yeni durumlarla başa çıkmaya adapte olabilen insanlarda görülür. Bu kişiler, problemleri genellikle bilinenden farklı şekilde çözme eğilimdedirler. Yaratıcı üstün zekâlı biri yüksek IQ'ya sahip biri olmayabilir. Fakat bilime, edebiyata, sanata ve tiyatroya çeşitli katkılarda bulunabilir (Sternberg, 2005; Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

Pratik zekâ; zihinsel üstün zekâlılığın üçüncü çeşidi ve analitik veya yaratıcı yetenekli birinin sahip olduklarını uygulamayı içeren pratik üstün zekâlılıktır. Bireyin

evinde ve işinde yani günlük yaşamında karşılaştığı problemler karşısında bulduğu çözüm yollarını gösterir. Pratik olarak üstün zekâlı olan birisi bir durumu inceler, başarılı olması için gerekli ihtiyaçları belirler ve sonra da yapar. Pratik zekâ kişinin çevresine adapte olmasını, çevresini şekillendirmesini ve kendisine göre bir çevre seçmesini içerir (Sternberg, 2005; Sternberg ve Clinkenbeard, 1995). Sternberg (2003), bu üç zekâ alanını dengeli bir şekilde kullanan kişinin başarılı olabileceğini belirtmiştir.

Renzulli (1978), üç halka modeli ile üstün yetenekliliği açıklamaya çalışan ilk kuramcılardan birisidir. Alana önemli katkılar sunan üç halka modeli kendisinden sonra da birçok araştırmanın yapılmasına katkı sağlamıştır (akt. Reis ve Renzulli, 2010). Renzulli (1978) “Üstün zekâlılığı ne meydana getirir?” adlı makalesinde, alanında başarılı ve alanıyla ilgili yeni ve farklı ürünler ortaya koyan kişilerle yaptığı çalışma sonucunda, bu kişilerde üç temel özellik olduğunu ortaya koymuştur. Bu özellikleri de Şekil 1’de gösterildiği gibi şu üç başlık altında toplamıştır: Ortalamanın üstünde genel ve özel yetenek, motivasyon (yani bir işi bitirme isteği) ve yaratıcılık (yani farklı düşünceler üretme ve bunları sorunlarda kullanabilme becerisi). Daha sonra Renzulli bu üç özelliği üç halka modeli ile açıklayarak yaratıcı potansiyelin temel boyutlarını ortaya koymuştur.



Şekil- 1. Üç Halka Modeli (Renzulli, 1999)

Üstün zekâ, birbirleriyle etkileşim içerisinde olan üç temel özellik arasındaki etkileşimin dışa yansımasıdır (Renzulli, 1999). Genel yüksek yetenekler; bilgi işleme kapasitesi, soyut düşünebilme, sözel ve sayısal mantık yürütme, bilgilerin hızlı ve doğru bir şekilde hatırlanmasıdır. Bu yetenekler genellikle genel zekâ ve yetenek testleri aracılığı ile ölçülmektedirler. Özel yetenekler ise belirli ve özel bazı alanlarda bir takım

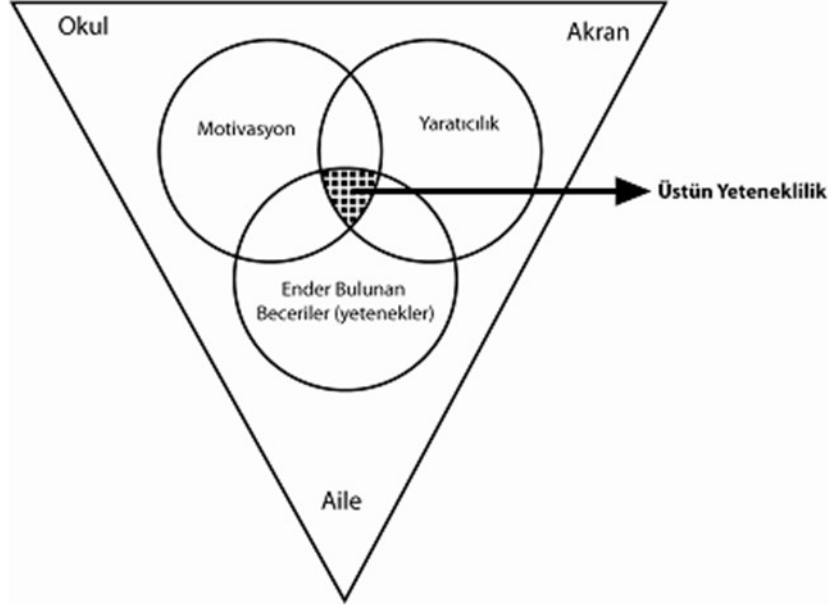
aktiviteleri yerine getirebilecek yetenek, beceri ve bilgiye sahip olma kapasitesi olarak tanımlanır. Bu yeteneklere örnek olarak; resim, dans, müzik, tiyatro, matematik, fen gibi alanlardaki yetenekler verilebilir (Renzulli, 2005a).

İkinci özellik kümesi olan yaratıcılık ise; bireyin, problemlere yönelik yeni düşünceler ve farklı ürünler ortaya koyabilecek potansiyele sahip olma becerisi olarak tanımlanır. Yaratıcı düşünce ve zekâ birbirleriyle ilişkili kavramlardır fakat birbirinin aynısı değildir. Yaratıcı düşünceyi gerçekleştirebilmek için ortalama bir zekâyâ sahip olmak gerekir. Fakat bu tek başına yeterli değildir (Grigorenko ve Sternberg, 2001). Üçüncü özellik kümesi olan görev teslimiyeti ise alanyazında motivasyonel faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Yoğun motivasyon gücü, bir işte probleme karşı tahammülü sağlayan enerjidir. Azim, kendini işe adanmak, sabır, sıkı çalışmak, öz güven ve bir görevi yerine getirebileceğine yönelik inanç gibi birçok kelime çoğunlukla motivasyonu açıklamak için kullanılır (Renzulli, 2005b).

Jarrell ve Borland (1990) tarafından üç halka kuramına yönelik yapılan eleştiriler sonucunda Renzulli bu üç özelliğe ek olarak kişilik özelliklerinin de önemli olduğunu belirtmiştir. Böylece Renzulli üstün yetenekliliğin ortaya koyulabilmesi için kişilik özelliklerinin de önemli olduğuna dikkat çekerek tanımını daha da geliştirmiştir. Bu kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır; iyimserlik, cesaret, bir konu veya disipline duygusal bağ, beşeri sorunlara duyarlılık, fiziksel ve zihinsel enerji ve vizyon (Renzulli ve D'Souza, 2014).

Üstün yeteneklileri tanımlamada belirleyici faktörler olarak kişilik ve toplumsal bileşenleri kapsayan çok boyutlu diğer bir yaklaşım da Mönks (1992) tarafından ortaya konulmuştur. Mönks (1992), çok faktörlü üstün yeteneklilik modelini geliştirerek üstün yetenekliliği yaratıcılık, motivasyon ve nadir bulunan yeteneklerle ilişkilendirmiştir. Belirtilen bu üç unsurun okul, akran ve aile ile etkileşimine değindiği modelin görseli Şekil 2'de sunulmuştur. Mönks (1992), Çok Ögeli Modeli (Multifactor Model) geliştirirken gelişim psikolojisinden yararlanmıştır. Çok ögeli bu modelde hem kişiliğe hem de çevreye vurgu yapılmıştır. Görev sorumluluğu yerine motivasyon kelimesi yer almıştır. Motivasyon; risk almayı, görev sorumluluğunu, gelecek zaman görüşünü,

öngörüyü, planlamayı ve duygusal faktörleri kapsayan bir kavramdır. Yeteneğin de bir yansıması olan duygusal faktörler de modelde dikkate alınmıştır.



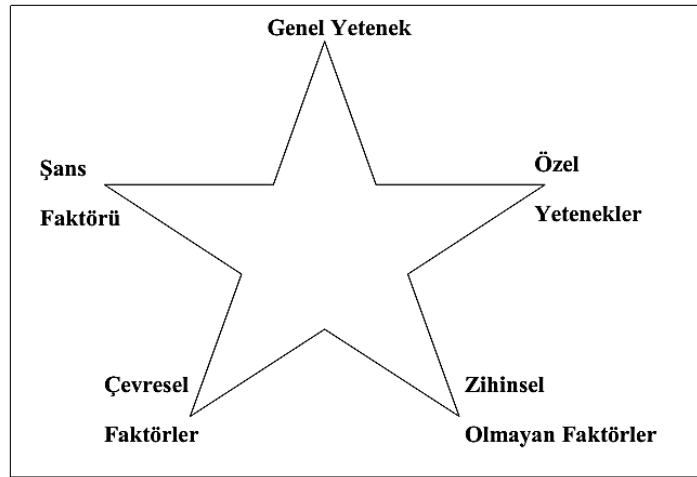
Şekil- 2. Mönks'ün Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli (Mönks, 1992)

Görüldüğü üzere başarı yönelimli modellerde sadece zekâ seviyesine göre olan tanımlardan performansa ve farklı yeteneklere dayalı tanımlara doğru bir değişim vardır. Başarı yönelimli modellerin bir başka farklılığı da; başarı ile ilgili süreçlere ve doğuştan var olan yeteneklerin gelişmesine katkı sağlayan çevresel koşullara dikkat çekmeleridir (Davashgil, 1991, 2009). Üstün yetenekli bireyin yaşadığı toplumun ekonomik düzeyi, politik görüşü, kültürel yaşayışı, inanç sistemleri gibi etkenlerin de üstün yetenekli bireyin gelişimini şekillendirici rolü vardır (Sak, 2014). Açıklanacak olan modeller, sosyal çevrenin etkisine ek olarak diğer sistemlere de yer vermiştir.

Üstün yetenekliliğin gelişiminde farklı sistemlerin etkisini ortaya koyan Tannenbaum (1986), üstün yetenekliliği psikososyal bakış açısıyla tanımlamaya çalışmıştır. Üstün yeteneğin psikolojik ve eğitimsel temeli olan bir olgu olduğunu belirtmiştir. Ona göre üstün yetenek; genel yetenek, özel yetenek, çevresel faktörler, zihinsel olmayan faktörler ve şans faktöründen oluşmaktadır. Beş faktörden oluşan model Şekil 3'te sunulmuştur. Tannenbaum'un (1986), denizyıldızı modeline göre, üstün zekânın potansiyel olarak ortaya çıkması için bu faktörlerin her biri gereklidir

fakat tek başına yeterli değildir. Başarı, tüm faktörlerin kombinasyonuna bağlıdır. Bu faktörlerin her biri statik ve dinamik alt faktörlerden oluşur. Statik faktörler, bireyin hazır bulunuşluğu ile ilgili, dinamik faktörler ise bireyi etkileyen ve zamanla değişimine yol açan süreçlerle ilgilidir (Tannenbaum, 1997). Tannenbaum (1986) modeline göre üstün yetenekli bireyler bu eylemlerini yetişkinlik yıllarında gerçekleştirirler. Çocukluk yıllarında ise bu başarıların potansiyel işaretlerini gösterirler. Çocuklukta ortaya çıkan bu yeteneklerin yetişkinlikte olgunlaşıp olağanüstü yeteneğe dönüşmesi garanti değildir.

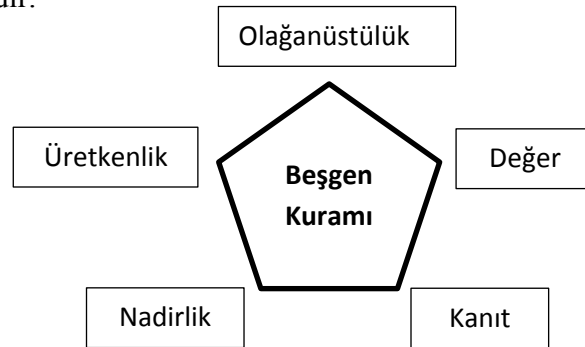
Tannenbaum (1986) modelinde “g” faktörü olarak belirtilen genel zekâ, çoğunlukla kalıtımla ilgilidir ve zekâ testleri kullanılarak ölçülmektedir. Soyut düşünme, akıl yürütme ve çıkarsama yapma gibi becerileri kapsayan genel bir kapasite olarak tanımlanır. Çoğunlukla erken yaşlarda gözlenen özel yetenekler, yüksek seviyede genel zekâ ile birleştiğinde farklı yetenek alanlarında bireylerin üstünlük sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Davidson, 2009). Zihinsel olmayan faktörler motivasyon, azim, sağlıklı yaşam, kişiler arası ilişkiler ve olumlu benlik algısı gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Üstün başarının ortaya çıkmasında etkili olan son faktör şans faktörüdür. Şans faktörü, tesadüfi çevresel olaylar gibi dışsal faktörlerin yanında bireylerin sahip olduğu genler gibi içsel birtakım faktörleri içermektedir (Sak, 2014).



Şekil- 3. Tannenbaum'un Yıldız Kuramı (Demirel, Sak, 2011).

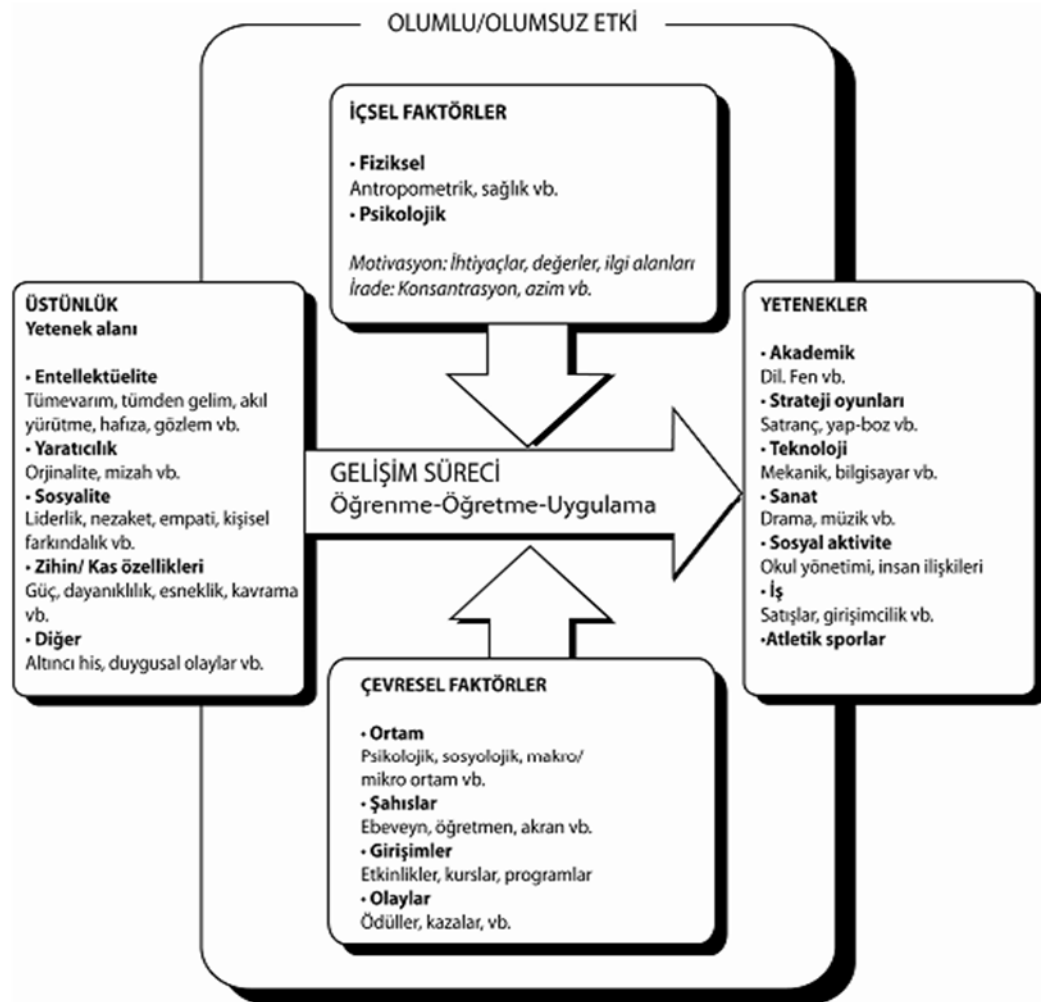
Farklı sistemlerin etkisini savunan bir diğer kuram da Sternberg ve Zhang (1995) tarafından geliştirilen “Beşgen Üstün Zekâ Kuramıdır” (The Pentagonal Implicit Theory

of Giftednes). Beşgen Üstün Zekâ Kuramı, üstün zekâyâ farklı bir bakış getirmekte ve üstün zekâyı kişisel değerler üzerinden açıklamaktadır. Beşgen Üstün Zekâ Kuramına göre bir kişiyi üstün zekâlı olarak tanımlayabilmek için beş şart gereklidir. Bunlar; olağanüstülük, nadirlik, üretkenlik, kanıt ve değer koşulu olarak Şekil 4’te sunulmuştur. Olağanüstülük koşuluna göre bireyin bir ya da birden fazla alanda akranlarından çok daha iyi performans göstermesi gerekmektedir. Bireyin performansının akranlarına göre üst düzeyde olup olmadığını anlamak için akranları ile karşılaştırmak gereklidir. Karşılaştırma sadece eğitim düzeyi ile ilgili olmamalı, alandaki deneyim de buna eşlik etmelidir. Olağanüstülüğün ise ne kadar olağanüstü olması gerektiği ise tartışmalı bir konudur. Bu durum göreceli bir kavramdır. Nadirlik koşuluna göre, kişinin akranlarına göre az rastlanan bir özelliğe sahip olması ve bunu üst düzey bir başarı ile göstermesi gerekmektedir. Nadirlik koşulu olağanüstülük koşulunu telafi eder ve destekler niteliktedir. Üretkenlik koşulu, üstün başarı sağlanan alanda yeni bir ürün ortaya koymayı ve bunun birden fazla kez tekrarlanabilir olmasını gerektirmektedir. Kanıt koşuluna göre, üstün olunan alan veya alanların, geçerliliği kanıtlamış bir veya birden çok test yardımıyla ispatlanması gereklidir. Bütün objektif ölçümlerde veya farklı değerlendirmelerde üstün zekâsını veya başarısını gösteremeyen birey, üstün zekâlılığını kanıtlayamamış demektir. Son olarak değer koşuluna göre, kişinin üstün olduğu alanın bulunduğu toplum tarafından değerli olarak görülmesi gereklidir. Başka bir ifadeyle üstün zekâ toplumsal bir olgu olması sebebiyle bireyin üstün zekâlı olarak kabul edilebilmesi için sahip olduğu üstün zekâ yaşadığı toplum tarafından kabul edilmesi gereklidir.



Şekil- 4. Beşgen Üstün Zekâ Kuramı (Sternberg ve Zhang, 1995)

Farklı sistemlerin etkililiğini savunan kuramların sonucusu da Gagne tarafından ortaya atılan, üstünlük ve yetenek kavramlarının farklı ele alınması gerekliliğini vurgulayan Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modelidir (Differentiated Model of Giftedness and Talent)'dir (Gagné, 2000). Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli, üstün zekâ ve üstün yeteneği teorik olarak birbirinden ayıran, üstün zekânın üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklayan bir yetenek gelişim modelidir. Şekil 5'te sunulan modele göre üstün zekâ, en az bir yetenek alanına giren ve doğuştan gelen zihinsel kapasiteleri gösterir. Üstün zekâ, doğal yetenek ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Kuram; üstün zekâ, üstün yetenek, çevresel katalizörler, bireysel katalizörler, deneyim- öğrenme ve şans olmak üzere altı bileşenden oluşur (Sak, 2014).



Şekil- 5. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli (Gagné, 2004)

Gagne (1985), zekâ ve yetenek kavramını birbirine bağlamak için ayırıştırma yöntemi kullanmış ve herhangi bir yetenek alanında akranlarına göre en az üst %10'luk kısımda bulunan eğitilmemiş ve doğal potansiyele sahip kişiler üstün zekâlı olarak tanımlanmıştır. Gagne'ye (2004) göre dört tür üstün zekâ veya doğal yetenek alanı vardır: Zihinsel, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve duyuşal-motor. Doğal yetenekler, çocukların gelişim hayatı boyunca doğal olarak gözlemlenebilir. Çocukların okumayı öğrenmesi, matematik problemlerini çözmesi, yabancı dil öğrenmesi, bilimde veya sanat alanında özgün fikirler üretmesi, günlük hayatta sosyal-duyuşal ilişkiler kurması buna örnek olarak gösterilebilir. Yüksek potansiyel veya üstün zekâ küçük çocuklarda daha kolay gözlemlenebilirken üstün yetenek büyük çocuklarda ya da yetişkinlerde öğrenme hızı ve yeni beceriler öğrenme performanslarında gözlemlenebilir. Gagne'nin (2004) modeline göre üstün zekâ, üstün yeteneğin işlenmemiş ham maddesi olarak görülmektedir. Fakat her üstün zekâlı kişi üstün yetenekli olacak diye bir şart yoktur. Örneğin akademik başarı açısından sınıfının üst % 10'luk dilimine giren bir öğrenci akademik anlamda üstün zekâlı olabilir. Bu durum ilerde bu zekâsını herhangi bir yetenek alanına dönüştürebileceği anlamına gelmez (akt. Baltacı, 2013).

Deneyim ve öğrenme, yetenek gelişiminde bireyin çevresi ile sistematik olarak ilişkiye girmesi ile başlar. Deneyim ve öğrenme sonucunda bireyde potansiyel olarak bulunan yetenekler uzmanlık ve ustalığa dönüşür. Bireyin yeteneklerinin uzmanlığı dönüşme süreci; olgunlaşma, informal öğrenme, formal öğrenme yolu ile olabilir. Informal öğrenme bireyin günlük hayatında kendi kendine öğrenmesi olarak tanımlanırken; okul, takım, piyano okulu, spor takımı formal öğrenme kapsamına girmektedir. Yetenek potansiyelinin ortaya çıkması için deneyim ve öğrenme zorunludur. Deneyim ve öğrenme ne kadar erken başlarsa yeteneklerinde ortaya çıkması o kadar erken olacaktır (Sak, 2014).

Bireyin yeteneklerinin gelişimini etkileyen etmenler katalizör olarak adlandırılmaktadır. Katalizörler bireysel, çevresel ve şans katalizörü olarak üçe ayrılmaktadır. Bu katalizörler bireyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bireysel katalizörler; fiziksel özellikler, motivasyon, irade, kişilik ve özyönetim olarak sayılabilir. Öz yönetim, bu etkenlere son zamanlarda yapılan bireysel araştırmalar sonucunda eklenmiştir (Gagne, 1999). Öz yönetim; özerklik, başlangıç, etkili zaman

yönetimi, konsantrasyon ve etkili çalışma alışkanlıkları gibi davranış şekillerini oluşturur. Öz yönetim, aynı zamanda kişinin yaşamını kontrol altına almasını, düzenlemesini yeteneklerini geliştirmeye yönelik yaşam biçimi oluşturmasını kapsar (Zimmerman, 1998). Motivasyon terimi ise yeteneğin gelişim sürecini başlatmada, bu sürece yön göstermede ve süreç boyunca karşılaşılan engellere, problemlere, başarısızlıklara rağmen sürekliliği sağlamada önemli rol oynamaktadır (Gagne, 2004).

Çevresel katalizörler bireyin yeteneğinin gelişiminde çeşitli şekillerde etkili olur. Örneğin; yeteneğini ortaya çıkarıcı bir ortamda olan veya olmayan bir kişinin yetenek gelişimi farklı olacaktır. Ailenin ekonomik durumu, aile içi iletişim, çocuğun gittiği okulun kalitesi, ailenin eğitime verdiği önem, yetenek gelişimini etkileyen faktörler içerisinde sayılabilir. Şans faktörü ise tüm çevresel faktörleri etkileyen bir faktördür. Örneğin; çok zengin bir ailede doğmak veya yetenek alanlarına hitap eden bir okulun mahallede bulunması, üstün yetenekli bir piyanistin kaza geçirip bu yeteneğini yeteri kadar göstermemesi şans faktörüne örnek olarak sayılabilir (Sak, 2014).

Gagne, üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının sınırlarını kesin bir şekilde ayırmış ve hangi yüzdeler üstün zekâlı ve yeteneklileri kapsadığını belirtmiştir. Kurama göre %10'luk dilim üzerinde kalan birey, üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzdeliğin az bir yüzdelik olduğu eleştirilerine karşılık olarak Gagne %10'luk dilimi bazı sınıflara ayırmıştır. Bu sınıflamaya göre; %1'e girenler orta düzeyde, %01'e girenler yüksek düzeyde, %001'e girenler olağan üstü yüksek düzeyde, %0001'e girenler ise son derece yüksek düzeyde üstün yetenekli ve üstün zekâlı olarak kabul edilmiştir (Gagne, 2000). Gagne'nin ayrımsal üstün zekâ ve üstün yetenek modeli bilimsel görüşlerin yanında kişisel görüşlere de yer vermektedir. Örneğin, % 10'luk kesimin üstün zekâlı ve yeteneklileri oluşturduğu görüşü bilimsel olmaktan uzak kişisel bir görüş olarak kabul görmektedir. Diğer taraftan üstün zekâlı veya üstün yetenekli bireyler hangi nüfusun üst %10'luk dilimini oluşturur sorusu tartışılan bir konudur. Bu eleştirilerin dışında üstün zekâ ve üstün yetenek modeli, üstün zekâ ve yeteneği başarılı bir şekilde ayırması ve tanımlaması açısından özgün bir modeldir (Sak, 2014).

Üstün yetenekli bireyin yaşamı ve gelişiminde etkili olan farklı etkenlerin olabileceğini savunan görüşler günümüzde daha fazla kabul görmektedir. Bu etkenler

içerisinde bireyin ailesi, okulu, politik görüşü, ekonomik bütçesi, sosyal çevresi ve kültürel uygulamaları sayılabilir. Bu faktörler, üstün yetenekliliğin gelişimi için farklı fırsatlar sunabilir. Üstün zekâ ve yetenek kavramını kapsayıcı olması ve Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli çocukları tanımlamak için bu kavramın kullanılması (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015) dolayısıyla alanyazının bundan sonraki kısmında “Özel Yetenek” kavramı kullanılacaktır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenekliler ile yapılan araştırmaların sonucunda ortaya konulan özellikler şu başlıklar altında sıralanabilir: Genel, zihinsel, fiziksel, sosyal ve kişilik özellikleri.

Özel yetenekli çocukların genel özellikleri

Özel yetenekli bireylerin diğer bireylerden farklı olarak her yaş döneminde taşıdığı bazı olağan üstü özellikleri vardır. Bu özellikler, bütün özel yetenekli çocuklarda görülmeyebilir (Webb, 1993). Bir çocuk özel yetenekli olarak tanılanması için bazı davranışların büyük bir kısmını göstermesi lazımdır. Bu davranışlar; 1-2 yaş civarında düzgün cümlelerle konuşabilme, 3-4 yaşlarında ya da daha erken okumaya başlama, okumaya başlamadan kısa süre sonra yazmaya başlama, 3-4 yaşlarında basit aritmetik problemler çözebilme, on yaşından önce müzik, resim ve yaratıcı yazın gibi alanlarda yetişkin performansı gösterme olarak sayılabilir. Bu özelliklere ek olarak özel yetenekli bireylerin bazı özellikleri diğerlerinden daha fazla ön plana çıkabilir. Bu nedenle özel yetenekli bireyde tüm özelliklerin aynı zamanda gözükmesi beklenmemelidir (Sak, 2014).

Morelock (1992), özel yetenekli çocukların gelişim özelliklerine dikkat çekmiştir. Ona göre; özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri, fiziksel ve duygusal gelişimlerinden daha hızlıdır. Bu nedenle de eş zamanlı olmayan bir gelişim gösterdikleri söylenebilir. Bu eş zamanlı olmayan gelişim, çocuklar üzerinde bir takım problemlere neden olmaktadır. Columbus Grubu’nun (1991) tanımında olduğu gibi takvim yaşı 6 olan özel yetenekli çocuk, 9 yaşın bilişsel gelişimine sahipse, doğal olarak düşüncelerini ortaya koymakta güçlük çekecektir.

Özel yetenekli çocukların bilişsel özellikleri

Bilişsel gelişim, bireyin çevresini algılaması sürecinde çevresinden gelen uyarıcıların anlamlandırılmasını ve düzene sokulmasını kapsar. Bu süreç içerisinde bireyin farklı duyu organlarına hitap edecek farklı uyaranlarla karşı karşıya kalması onun bilişsel gelişimine katkı sağlar. Birbirlerinden farklı özelliklerinin yanında özel yetenekli olarak tanılanmış çocuklar içinde aşağıda sıralanan ortak bazı bilişsel gelişim özelliklerini özetlemek mümkündür (Akarsu, 2001; Ataman, 2004; Clark, 2013/2015; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004).

- Sorunları çözmek için farklı yollar kullanırlar.
- Yüksek düzeyde akademik başarı gösterirler.
- Orijinal fikirler ve çözümler üretme yetenekleri fazladır.
- Alışılmışın dışında ilgi alanları vardır ve meraklıdırlar.
- Güçlü hafıza kapasiteleri vardır.
- Hayal güçleri çok gelişmiştir.
- Öğrenmeleri hızlı ve uzun süre kalıcıdır.
- Düşünme süreçlerinde hızlılık ve akıcılık vardır.
- Bir faaliyeti kendi başlarına başlatıp destek almadan devam ettirme kabiliyetine sahiptirler.
- Öğrendikleri bilgileri başka durumlara transfer edebilirler.
- Eleştirel düşünce yapıları çok erken yaşlarda başlar.
- Yeni ve olağan dışı tasarımlar yapabilirler.
- Kavramsal çerçeveleri kullanma ve oluşturma yeteneklerine sahiptirler.

- Öğrendikleri bilgilerin kaynaklarına ve nedenlerine ulaşma gayreti içerisindeyler.
- Çok karmaşık algılara, kavramlara ve davranışlara sahiptirler.
- Okumayı erken yaşlarda öğrenirler ve okumaya karşı ilgileri fazladır.
- Dikkat süreleri uzundur ve dikkat alanları geniştir.

Özel yetenekli çocukların fiziksel/bedensel özellikleri

Özel yetenekli çocukların, fiziksel ve bedensel özellikleri ile ilgili ifade edilen özellikler tartışmalı olmakla birlikte genel olarak şu şekilde sıralanmıştır: Akranlarına göre daha uzun boya ve daha fazla vücut ağırlığına sahip olarak doğarlar. Akranlarına göre, konuşmaya ve yürümeye daha erken yaşta başlarlar. Olgunlaşmaları hızlı bir seyir gösterir. Hastalıklara karşı daha dirençli ve bağışıklık sistemleri daha güçlüdür. Akranlarına oranla daha iri yapılı görünürler. Koordinasyon gerektiren etkinliklerde tepkileri daha hızlıdır (Akarsu, 2001; Ataman, 2004; Çağlar, 1972; Davaslıgil, 1990). Başta söylendiği üzere bu fiziksel özellikler tartışmalıdır ve özelliklerin özel yetenek ile doğrudan bir ilgisinin olmayacağı görüşü de kabul görmektedir.

Özel yetenekli çocukların sosyo-duygusal özellikleri

Özel yetenekli çocukların sosyo-duygusal özellikleri yapılan birçok araştırma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır (Peterson, 2009; Reis ve Renzulli, 2004; Renzulli, 1999; Renzulli ve diğ., 2002; Robinson, 2004; Harrison, 2004). Yapılan araştırmalara göre özel yetenekli çocukların sosyo-duygusal özellikleri şu şekilde ortaya konulmuştur: Duyguları ve hisleri güçlüdür (Renzulli ve diğ., 2002), sosyal içerikli konulara ilgileri fazladır (Munger, 1990), Mizah yetenekleri yaşlılarından ileridir (Renzulli ve diğ., 2002), kendilerinden büyüklerle arkadaşlık kurmayı severler (Robinson ve Noble, 1991) ve liderlik becerileri güçlüdür (Renzulli ve diğ., 2002).

Özel yetenekli çocuklar, yaşlılarına göre sosyal açıdan olgundur, karşılaştıkları sosyal problemlere çözüm ararlar, başkalarının gereksinimlerine, duygu ve düşüncelerine değer verirler. Yaptıkları işlerde rahatça risk alırlar ve risk almaktan

hoşlanırlar. Toplumsal ilke ve kurallara kişisel emniyet unsuru olarak azami ölçüde uyarlar (Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993). Silverman (1993), bazı özel yetenekli çocukların, üst düzeyde sosyal uyum becerisine sahip olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık bazı özel yeteneklilerin ise, yalnızlık sebebiyle üzüldüklerini ve kendi düşünceleri ile topluma uyum istekleri arasında çelişkiler yaşadıklarını araştırmaların ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerde akademik başarı ve birçok psikolojik özellikle ilişki gösteren öğrenme stratejilerinin tercih edilme düzeylerini etkileyen bir başka değişkenin de denetim odağı olduğu düşünülmektedir (Gürbüz ve Yamaç, 2011).

Denetim Odağı: Kavramlar ve Tanımlar

Sosyal öğrenme kuramının (Rotter, 1954) bir kavramı olan denetim odağı; bireyin yaşam olaylarını kendi eylemlerinin sonuçlarına (içten denetim) ya da şans, kader veya güçlü diğerleri gibi kendi dışındakilere (dıştan denetim) bağlaması olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1966). Denetim odağı, öğrencilerin öğrenme davranışları ve akademik başarıları gibi yaşam olaylarının ne kadarını kontrol edebildiklerine ilişkin algılarını açıklamak için de kullanılmaktadır. Smith ve Mihans (2009) denetim odağını, bir kişinin hayatındaki olaylara etkisi olan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bir kişi hayatındaki olayların meydana gelme sebeplerini kendi dışındaki olaylara bağlarsa dıştan denetimli, kendi davranışlarının sonuçları olarak görürse içten denetimli olarak adlandırılır.

Denetim odağı ile ilgili kuramsal görüşler

Rotter'a (1990) göre kontrol odağı bazı davranışların olumlu ya da olumsuz pekiştiriciler tarafından izleneceği beklentisi ile oluşmaktadır. Olumlu veya olumsuz pekiştiricilerin şans, kader veya kişinin davranışları sonucunda olduğu algısı kişinin yaşamı sonucunda genelleştirilmiştir. Bu pekiştiricilerin kişiden kaynaklandığı inancı iç kontrol odağını, kişinin kendi dışından kaynaklandığı inancı ise dış kontrol odağını açıklamaktadır. Rotter'ın kuramı beklenti-değer kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Rotter'a göre kişi belirli bir işi veya davranışı, o davranıştan bir sonuç beklentisi içinde

olduğu için yapar. Cüceloğlu'na, (2000) göre bireyin gösterdiği bu davranışın bir karşılığı vardır. Davranıştan ortaya çıkan değer veya davranışa yönelik beklenti düşükse bu davranışın ortaya koyulma ihmali azalır.

Denetim odağı ile ilgili farklı açıklama getiren kuramlardan birisi de yükleme kuramıdır. Yükleme kuramına göre davranış ve bunların sonuçlarına yönelik yüklemeler iç ve dış etmenlere göre yapılmaktadır. İnsanlar çevrelerini kontrol etmeye çalışırken neden sonuç ilişkisini belirli kurallar çerçevesinde kurmaya çalışırlar. Bu ilişkiyi genellikle iki temel unsura dayandırırılar. Bunlardan birisi içsel nedenler, diğeri ise çevresel nedenlerdir (Köksal, 1991). Weiner'e (2000) göre başarı ya da başarısızlığa yönelik yüklemelerde genellikle üç etmen ortaya çıkar. Bunlardan birincisi etkinin yeri olarak içsel veya dışsal neden görülmesi, ikincisi nedenin tutarlı veya tutarsız olarak görülmesi ve üçüncüsü ise kontrol edilebilir bir neden olarak görülüp görülmediğidir. Denetim odağı ve yetkinlik beklentisi öğrencinin okul başarısını açıklamada oldukça etkilidir. İçsel denetim odağına sahip öğrencilerin benzer zekâ seviyesine sahip öğrenciler arasında daha fazla başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır (Cappella ve Weinstein, 2001; Zimmerman, 2000).

Denetim odağının boyutları ve özel yeteneklilerde denetim odağı

Denetim odağının boyutları olarak tanımlanan içten ve dıştan denetimliliği kesin olarak birbirinden ayırmak zordur. Bu nedenle içten denetimli olan bireyin dıştan denetimli bireyden daha çok içten denetime daha yakın olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları içten denetim odağına sahip kişilerin şans faktörüne daha az inandıklarını ve daha mutlu olduklarını (Ozolins ve Stenstrom, 2003), iyi notlar kazanma ve daha çok çalışma odaklı olduklarını (Trylong 1987), motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Fazey ve Fazey, 2001), daha fazla akademik başarı yakalama eğiliminde olduklarını (Amadi, 2010), öğretmenlerinin verdiği ödeve daha erken başlayıp erken bitirdiklerini (Jansenn ve Carton, 1999), “aktif planlama”, “bilişsel yeniden yapılandırma” stratejilerini daha çok kullandıkları (Çoruh, 2003) ve karar vermede öz-saygı düzeylerinin önemli derecede yüksek olduğunu (Candangil, 2005) göstermektedir. Farklı araştırmacıların da değişik zamanlarda yapmış oldukları araştırmalarda başarı ile

iç denetim odağı ile arasında pozitif korelasyon bulunmuştur (McLaughlin ve Saccuzzo,1997; McClelland, Yewchuk, ve Mulcahy, 1991).

Dıştan denetimli bireylerin yaşadıkları olayları daha çok kendinin dışındaki zorluklara, şans faktörüne veya başka insanların davranışlarına bağladıkları düşünülmektedir. Dıştan denetimli kişilerin özelliklerine bakıldığında ise bu kişilerin; çatışma sürecinde kaçınmacı yaklaşım sergiledikleri (Canary ve diğ., 1988), daha fazla stres altında oldukları (Abouserie, 1994), daha fazla disiplin problemi yaşadıkları (Tony, 2003) görülmektedir. Bireylerin başarılı oldukları zamanlarda daha çok içsel kontrol odaklı, başarısız hissettikleri zamanlarda ise daha çok dışsal denetim odaklı olmayı tercih ettikleri gözlenmiştir (Stipek, 1993).

İçten denetim odağı yönelimi yüksek olan öğrencilerin öğrenim sürecinde konuları çok daha az rahatsız edici algılayacakları, böylece daha çok ve daha etkili bir şekilde öğrenme çabası içine girecekleri söylenebilir. Clark'a (2013/2015) göre okullarda öğrencilerin içsel denetim odakları gözetilmeden yoğun olarak dışsal ödüle maruz bırakılmaları onların iç kontrol mekanizmalarında yıkıcı etki gösterebilir. Hediye, puan, etiket gibi dışsal ödüllerin sürekli kullanılması öğrencilerin başarıdan çok ödül için çaba sarf etmesine sebep olabilir. Bu durum zamanla iç denetim odağının zayıflamasına yol açar. İçsel denetim odağının erken yaşlarda gelişmesinden dolayı özel yetenekli öğrencilerin gelişiminde bu durum daha fazla yıkıcı etki gösterebilir. Çünkü özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilere göre daha fazla içsel denetim odağına sahip oldukları söylenebilir. Lovecky (1992) özel yeteneklilerin özelliklerini sıralarken onların daha fazla içsel denetim odağına sahip olmasının yanında, güçlü iradelerinden ve ulaşılabilir en üst başarıya ulaşma arzularından bahseder. Risemberg ve Zimmerman (1992) ise özel yetenekli öğrencilerin daha az öğretmen kontrolüne ihtiyaç duyduğunu, öğrenme ve çalışma hızlarını kendilerinin kontrol edebildiğini, böylece hatalarını düzenleyip öz-kontrollerini sağlayabildiklerini belirtirler. Ayrıca özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin özel yetenekli tanısı almayanlara göre kendilerini daha fazla iç denetim odağına sahip olarak gördükleri, başarısızlıklarının sebeplerini ise kendi yeteneklerine atfetme düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Chan, 1996).

Vallerand ve diğerlerinin (1994) özel yetenekli tanısı alan ve almayan 135 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırma da benzer sonuçlar göstermektedir. Bu çalışmada öğrenciler bilişsel yetkinlik algıları ve içsel motivasyonları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli tanısı almayanlara göre kendilerini bilişsel yönden daha fazla yeterli olarak gördüklerini ve öğrenme görevlerinde daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Laffoon ve diğerlerinin (1989) başarılı ve başarısız, özel yetenekli tanısı alan ve almayan 137 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, başarılı olup özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler, başarılı olmayan öğrencilere göre daha fazla iç denetim odağı düzeyine sahip bulunmuştur. Bu bulgular Van Boxtel ve Mönks'ün (1992) başarılı ve başarısız, özel yetenekli tanısı alan ve almayan 168 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma ile uyumluluk göstermektedir. Fakat McClelland ve diğerlerinin (1991) 6., 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan başarılı ve başarısız, özel yetenekli tanısı alan ve almayan toplam 164 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrenciler denetim odağı açısından herhangi bir farklılık göstermemiştir. Kwan (1992), özel yetenekli tanısı alan ve almayan kız ve erkek öğrencileri denetim odağı açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla iç denetim odağına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Denetim odağı araştırmalarının bu şekilde farklılık göstermesinin sebebi olarak yaş, cinsiyet ve kültürel farklılıklar söylenebilir. Çoğu araştırma ise yüksek başarı gösteren ve özel yetenekli çoğu çocuğun iç denetim odağına sahip olduğunu göstermektedir (Assouline ve diğ., 2006; Collier, Jacobson ve Stahl, 1987; Harty, Adkins, ve Hungate, 1984; Heller ve Ziegler, 1996; Laffoon, Jenkins-Friedman, ve Tollefson, 1989; Morrow, 1989; Siegle ve Reis, 1998; Siegle ve diğ., 2010; Yong, 1994).

Denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri

Sosyal biliş teorisine göre öz-düzenleyici öğrenme kişinin öğrenme hedeflerine yönelik oluşturduğu planın düşünsel ve davranışsal bir sonucudur (Zimmerman, 2002). Bu süreçte öğrencilerin davranışlarını, bilişlerini ve motivasyonlarını nasıl düzenlediklerini ve çevresel faktörlerin etkisini bilmek önemlidir (Meyer ve Turner, 2002). Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini tercih ederken etkilendiği

faktörlerden birinin de denetim odağı olduğu düşünülmektedir. Çünkü Rotter'a (1990) göre bazı bireyler hayatlarında karşılaştıkları olayları yetenek, çaba gibi kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünürken bazı bireyler şans, kader ve otorite sahibi insanlar gibi kendi dışındaki etkenlere bağlar (Lewis and Patterson,1989). Öğrencilerin okul ortamındaki davranışlarının açıklanmasında denetim odağını önemli bir değişken olarak görülmektedir (Öngen, 2003). Bunun yanında öğrenme stratejileri ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ortaya konulan araştırmalara göre (Chubb ve ark., 1997; Kalechstein ve Nowicki, 1997; Nelson ve Mathias, 1995) iç denetim odağı yönelimine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif ve uygun öğrenme stratejilerine sahip oldukları görülmektedir. Buna karşılık dış denetim odağı yöneliminde olan öğrencilerin ise yetersiz ve uygun olmayan öğrenme stratejilerine sahip oldukları söylenebilir (Cassidy ve Eachus, 2000). Ayrıca denetim odağının başarı üzerinde etkililiğini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır (Foley ve Epstein, 1992; Lefcourt, 1992; Siegle ve diğ., 2010). Araştırmaların ulaştığı genel sonuca göre iç denetim odağı yönelimi ile başarı arasında pozitif ilişki bulunurken, dış denetim odağı yönelimi ile arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Denetim odağının başarıyı ve öğrenme süreci üzerinde etkisi olan önemli bir değişken olduğu düşünüldüğünde, öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançların da denetim odağından etkilenmesi beklenebilir.

Sonuç olarak öz-düzenleyici öğrenme becerilerini veya diğer yaşam olaylarını kontrol altında tutabileceklerine inananların ilgili süreçleri önemseyip kendilerine uygun öğrenme stratejileri kullanma olasılıkları da yüksektir. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve denetim odağı yönelimleri temelinde yapılan araştırmalar her iki değişkenin de öğrencilerin zihinsel yapılarının işleyişini ve öğrenme davranışlarını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayla denetim odağının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları yordama düzeyleri ortaya konularak, her iki yöneliminde özel yetenekli öğrenciler açısından farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Denetim odağı ve cinsiyet

Denetim odağı kavramının çok sayıda kişilik değişkeniyle veya davranışla ilişkisi incelenmiştir (Dağ,1991). Denetim odağı ile ilişkisinin incelendiği değişkenlerden biriside cinsiyet olmuştur. Denetim odağı ve cinsiyet araştırmaları ile ilgili olarak alanyazında birbiriyle çelişen sonuçlar vardır. Şöyle ki Korkut (1986), Köksal (1991), Arıçak (1995) ve Tümkaya (2000) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha içsel odaklı olduklarını bildirirken, Jensen ve diğerleri (1990) kadınların erkeklerden daha dışsal olduklarını bildirmektedir (akt; Yağışan ve diğ.; 2007). Ören (1989) ise kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha çok içsel odaklı olduklarını bildirmektedir. Denetim odağının cinsiyetler arasında anlamlı farklılık oluşturmadığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Yağışan ve diğ., 2007; Yaşar, 2006; Yeşilyaprak, 1988).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme (öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı) ve motivasyonel strateji puanları (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) arasındaki ilişkilerin araştırıldığı ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin aynı zamanda değişip değişmediğinin ve bu değişimin yönünün belirlenmesi için yapılan betimsel araştırma yöntemidir (Karasar, 2012).

Araştırma grubu

Bu araştırma, 9-15 yaş aralığındaki ortaokula devam eden özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Orta Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde yer alan beş farklı ildeki ortaokulda okuyan erkek ve kız öğrenciler arasından seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya özel yetenekli tanısı alan ve almayan toplam 574 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Analizlerin daha doğru sonuç vermesi için eksik veya hatalı doldurmuş 21 öğrencinin verisi araştırmadan çıkarılarak toplam 553 araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Analizlere katılan 553 öğrencinin 212'si (%38.3) özel yetenekli olarak tanılanan ve BİLSEM'e devam eden öğrenciyken, 341'i (%61.7) ise özel yetenekli olarak tanılanmayan ortaokul öğrencisidir. Öğrencilerin 277'si (%50.1) kız ve 276'sı (%49.9) erkektir. Öğrencilerin 150'si (%27.1) 5. sınıf, 127'si (%23.0) 6. sınıf, 165'i (%29.8) 7. sınıf, 111'i (%20.1) 8. sınıf öğrencisidir. Araştırma grubunu oluşturan özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Özel Yetenekli tanısı alan ve almayan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	Özel Yetenekli Tanısı Alıp Almama Durumu			
		Özel Yetenekli Tanısı alan		Özel Yetenekli tanısı almayan	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
5	Kız	38	25.3%	34	22.7%
	Erkek	39	26.0%	39	26.0%
6	Kız	15	11.8%	51	40.2%
	Erkek	21	16.5%	40	31.5%
7	Kız	45	27.3%	26	15.8%
	Erkek	33	20.0%	61	37.0%
8	Kız	13	11.7%	55	49.5%
	Erkek	8	7.2%	35	31.5%

Güvenirlilik Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, analizlere dâhil edilen 553 kişilik veri seti ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin geneli ve alt faktörlere ilişkin Cronbach alfa değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayılarının Orijinal Çalışma İle Karşılaştırılması

Ölçekler	Alt Ölçekler	α^1	α^2
Denetim Odağı Ölçeği	Toplam	.74	.79
Öğrenmeye İlişkin	Öz-düzenleyici	.82	.74
	Öğrenme Stratejileri	.84	.63
Motivasyonel Stratejiler	Öz-Yeterlik	.92	.74
	Motivasyonel İnançlar	.88	.70
Ölçeği	İçsel Değer	.81	.79
	Sınav Kaygısı	.81	.79

α^1 : Ölçeğin orijinal formuna ait iç tutarlılık katsayısı, α^2 : Bu çalışmadan elde edilen iç tutarlılık katsayısı

Tablo 6 daki Denetim Odağı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısının orijinal formunda (.74), bu çalışmadaki ölçümde ise (.79) olduğu görülmektedir. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin bu çalışmanın alt ölçekleri için hesaplanan en yüksek iç tutarlılık katsayısının (.79) ile sınav kaygısında, ikinci ve üçüncü olarak (.74) ile bilişsel strateji kullanımı ve öz-yeterlilikte, dördüncü olarak (.70) ile içsel değerde, son olarak da (.63) ile öz-

düzenlemede olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal formunda ve bu çalışma için kullanılan formunda iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olması sebebiyle ölçeğin alt boyutlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Denetim odağı ölçeğinin alt boyutlarının yeterli iç tutarlılığı sağlamaması sebebiyle analizlerde ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada denetim odağı çeşitlerinin belirlenmesi amacıyla Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları belirleyebilmek amacıyla Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik değişkenlerine yönelik bilgileri alabilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Bu araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu form özel yetenekli tanısı alan öğrencilere yönelik 5 madde, tanı almayan öğrencilere yönelik 4 madde olarak hazırlanmıştır. Formda yer alan maddeler ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş, BİLSEM grubu, okul başarı algısı hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Nowicki-Strickland iç-dış denetim odağı ölçeği

Ölçek, öğrencilerin denetim odağı çeşidini belirlemek amacıyla Nowicki ve Strickland (1973) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Öngen (2003) tarafından uyarlanmıştır. Orijinal form 40 maddedir. Yapı geçerliliğini sınamak amacıyla 337 denekten elde edilen puanlara faktör analizi, temel bileşenler yöntemi uygulanmış ve 14 faktör saptanmıştır. Elde edilen 14 faktör toplu olarak varyansın % 59.81'ini açıklamaktadır. Ancak faktör sayısının fazla olması ve anlamlı yapılar oluşturmaması nedeniyle onaylayıcı analiz özgün ölçekte olduğu gibi 5 faktörlü olarak yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, 24., 22., 39.,1.,7., 10., 17.,ve 5. maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un altında olduğu ve 23.,9. ve 30. maddelerin birden fazla faktörde yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Daha anlamlı boyutlar elde edebilmek için bu maddeler ölçekten çıkarılarak geriye kalan 29 madde için faktör analizi yinelenmiştir. Ölçek her

bir faktörden alınan yüksek puan veya düşük puana göre bireyin içten veya dıştan denetimli olduğunu göstermektedir. Türkçe form 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert türünde olup, beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar, “Aile ilişkileri için denetim odağı”, “Başarı için denetim odağı”, “Akran ilişkileri için denetim odağı”, “Batıl inanç için denetim odağı” ve “Kader için denetim odağıdır”. Bu beş faktörün toplam varyansın % 36,8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “Aile ilişkileri için denetim odağı” alt ölçeği için .74, “Başarı için denetim odağı” alt ölçeği için .59, “Akran ilişkileri için denetim odağı” alt ölçeği için .61, “Batıl inanç için denetim odağı” alt ölçeği için .62 ve “Kader için denetim odağı” alt ölçeği için ise .47'dir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .74'dür. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin içten denetimli olduğunu, düşük puan ise dıştan denetimli olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116'dır. Bu çalışmada da toplam puan alınarak hesaplama yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları bu çalışma için kullanılmamıştır.

Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği

Ölçek, bireylerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını tespit etmek için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş ve Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır (İlker ve diğ., 2014). Ölçme aracının orijinalinde ve Türkçe uyarlamasında 44 madde vardır. Ölçek 7'li Likert türündedir. Ölçeği cevaplayacak kişi her ifadenin uygunluk derecesine göre, “bana hiç uymuyor =1” ile “bana tamamen uyuyor =7” arasında belirlenen seviyelerden birini seçmektedir. Ölçek öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin öz-düzenleme stratejileri alt boyutunda; bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin motivasyonel inançlar alt boyutu ise; içsel değer (9 madde), sınav kaygısı (4 madde) ve öz-yeterlik (9 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında, alt ölçeklerin Cronbach alpha değerlerinin; bilişsel strateji kullanımında 0.82, öz-düzenlemede 0.84, öz-yeterlikde 0.92, içsel değerde 0.88 ve sınav kaygısında ise 0.81 olduğu belirlenmiştir (Üredi, 2005). Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin lise öğrencileri için uygun olup olmadığını saptamak amacıyla geçerlilik ve

güvenirlik çalışması İlker ve diğerleri (2014) tarafından Ankara ili merkez ilçedeki üç farklı lisede öğrenim gören 1605 (829 kız, 776 erkek) öğrenci ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede kullanılan Cronbach alfa değerleri 0.70 ile 0.77 arasındadır ve ölçekten elde edilen verilerin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçme aracının puanlanması her boyuttan toplam puan alınarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda ve uyarlanan formunda toplam puan üzerinden hesaplama yapılmadığı için bu çalışmada da toplam puana göre hesaplama yapılmamıştır.

İşlem Yolu

Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 2016-2017 eğitim öğretim yılının birinci döneminde araştırma verileri toplanmıştır. Uygulama, okullarda dersleri aksatmayacak şekilde sınıflarda bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. BİLSEM'lerdeki veri toplama ise görevli rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde bilgilendirilen rehber öğretmenler tarafından araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, öğrencilere nasıl cevaplayacakları konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Cevapların içten ve samimi olmasının gerekliliği üzerinde durulmuş, ayrıca gizlilik ilkesine bağlı kalınacağı vurgulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 35-40 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için öğrencilerin adı ve soyadı istenmemiştir. Fakat öğrencilerin uygulama esnasında özenli davranmaları için anket sonuçlarının kendilerine ulaşması amacıyla rumuz yazmalarına izin verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplam 574 öğrenciden veri elde edilmiştir. Öğrencilere kişisel bilgi formu ve ölçekler uygulandıktan sonra cevap kâğıtları kontrol edilmiş ve eksik veya hatalı doldurulan cevap kâğıtları analiz kapsamı dışına alınarak 553 öğrenciden alınan verilerle analiz gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS 22.0 aracılığı ile analiz edilmiştir. Kişisel bilgi formundaki değişkenlerden normal dağılım gösteren ve özel yetenekli tanısı alıp almama ve cinsiyet gibi ikili grupların ve maddelerin karşılaştırılmasında *t*-testi kullanılmıştır. Özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerde denetim odağının, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji

düzeylelerini yordayıp yordamadığını test etmek için öncelikli olarak korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizin de ilişkisi ortaya konan değişkenlerin yordama gücünü incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanlarının özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya ve cinsiyete göre farklılığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu çalışmada öncelikle özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme (öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı) ve motivasyonel strateji puanları (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Daha sonra özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanlarında farklılaşma olup olmadığını test etmek ve öz-düzenleyici öğrenme ve denetim odağı puanlarını cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır.

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorularına yanıt bulmak amacı ile ilk olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmış, ardından bağımsız değişkenin yordama gücünü incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere yönelik ortaya konan toplam puanların ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Değişken	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
	Denetim Odağı	89.25	10.48	62.00	109.00
Öz-Düzenleyici Öğrenme	Öz-Düzenleme	48.01	8.56	23.00	63.00
	Bilişsel Strateji Kullanımı	68.85	10.81	32.00	90.00
Motivasyonel Stratejiler	Öz-Yeterlik	55.39	6.67	30.00	63.00
	İçsel Değer	53.45	6.92	28.00	63.00
	Sınav Kaygısı	10.49	5.93	4.00	26.00

Bağımsız değişken denetim odağı ile bağımlı değişkenler öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerde Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

		Denetim Odağı	Öz-Düzenleme	Bilişsel Strateji Kullanımı	Öz-Yeterlik	İçsel Değer
Öz-Düzenleyici Öğrenme	Öz-Düzenleme	.37**	-			
	Bilişsel Strateji Kullanımı	.30**	.68**	-		
Motivasyonel Strateji Düzeyleri	Öz-Yeterlik	.47**	.43**	.41**	-	
	İçsel Değer	.44**	.58**	.56**	.53**	-
	Sınav Kaygısı	-.34**	-.24**	-.04	-.24**	-.20**

** $p < .01$

Tablo 8'deki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayı değerleri incelendiğinde bağımsız değişken denetim odağı ile bağımlı değişkenlerden olan öz-düzenleme ($r = .37; p < .01$), bilişsel strateji ($r = .30; p < .01$), öz-yeterlik ($r = .47; p < .01$), içsel değer ($r = .44; p < .01$) arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; sınav kaygısı ($r = -.34; p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonucunda; bağımsız değişkeni temsil eden denetim odağının, bağımlı değişkeni temsil eden öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji düzeyleri puanlarını ne düzeyde yordadığını incelemek için de beş ayrı basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

Özel Yetenekli Olarak Tanılanan Öğrencilerde Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizleri Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	β	t	p	R^2
Sabit		21.34		4.53	.000*	.13
Denetim Odağı	Öz-Düzenleme	.30	.37	5.70	.000*	
Sabit		41.33		6.77	.000*	.09
Denetim Odağı	Bilişsel Strateji Kullanımı	.31	.30	4.54	.000*	
Sabit		28.83		8.26	.000*	.22
Denetim Odağı	Öz-Yeterlik	.30	.47	7.66	.000*	
Sabit		27.75		7.53	.000*	.19
Denetim Odağı	İçsel Değer	.29	.44	7.02	.000*	
Sabit		3.29		6.09	.000*	.12
Denetim Odağı	Sınav Kaygısı	-.0,8	-.34	-5.27	.000*	

Tablo 9'daki analiz sonuçları incelendiğinde denetim odağının öz-düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$F_{(1, 210)} = 32.42, p < .001$]. Denetim odağının öz-düzenlemenin toplam varyansına katkısı %13'tür ($R^2 = .13$). Denetim odağının öz-düzenlemeye pozitif yönde ($\beta = .37$) katkı sağladığı görülmektedir.

Denetim odağının bilişsel strateji kullanımının puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı [$F_{(1, 210)} = 20.61, p < .001$] ve toplam varyansına katkısının %9 ($R^2 = .09$) olduğu görülmektedir. Denetim odağının bilişsel strateji kullanımına da katkısı pozitif yönde ($\beta = .30$) olmuştur. Yine denetim odağı öz-yeterliği anlamlı bir şekilde yordamaktadır [$F_{(1, 210)} = 68.65, p < .001$] ve toplam varyansına katkısı %22'dir ($R^2 = .22$). Denetim odağının öz-yeterliğe pozitif yönde ($\beta = .47$) katkı sağladığı görülmektedir. Denetim odağının içsel değer anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$F_{(1, 210)} = 49.34, p < .001$]. Denetim odağının içsel değer toplam varyansına katkısı %19'dur ($R^2 = .19$). Denetim odağının içsel değere pozitif yönde ($\beta = .44$) katkı sağladığı görülmektedir. Denetim odağını sınav kaygısının da anlamlı bir yordayıcısıdır [$F_{(1, 210)} = 27.82, p < .001$] ve toplam varyansına katkısı %12'dir ($R^2 = .12$). Denetim odağının sınav kaygısına negatif yönde ($\beta = -.34$) katkı sağladığı görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde denetim odağının açıklanmasına en fazla katkı yaptığı değişken öz-yeterlik ($R^2 = .22$) iken, açıklanmasına en az katkı yaptığı değişken ise bilişsel strateji kullanımı ($R^2 = .09$) olmuştur.

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji düzeyleri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile önce Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmış, ardından bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere yönelik ortaya konan toplam puanların ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Değişken	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
	Denetim Odağı	82.65	10.77	56.00	108.00
Öz-Düzenleyici Öğrenme	Öz-Düzenleme	43.23	7.82	17.00	63.00
	Bilişsel Strateji Kullanımı	66.88	11.36	33.00	85.00
	Öz-Yeterlik	46.61	9.24	21.00	63.00
Motivasyonel Stratejiler	İçsel Değer	49.12	9.49	12.00	63.00
	Sınav Kaygısı	16.75	6.67	4.00	28.00

Bağımsız değişken denetim odağı ile bağımlı değişkenler öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerin Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanları Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

		Denetim Odağı	Öz-Düzenleme	Bilişsel Strateji Kullanımı	Öz-Yeterlik	İçsel Değer
Öz-Düzenleyici Öğrenme	Öz-Düzenleme	.20**	1			
	Bilişsel Strateji Kullanımı	.07	.31**	1		
Motivasyonel Strateji Düzeyleri	Öz-Yeterlik	.22**	.33**	.26**	1	
	İçsel Değer	.26**	.28**	.28**	.37**	1
	Sınav Kaygısı	-.12*	-.21**	.04	-.03	-.01

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

Tablo 11'deki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayı değerleri incelendiğinde, bağımsız değişkenlerden olan denetim odağı ile öz-düzenleme ($r = .20$; $p < .01$), öz-yeterlik ($r = .22$; $p < .01$), içsel değer ($r = .26$; $p < .01$) arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; sınav kaygısı ($r = -.12$; $p < .05$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bilişsel strateji kullanımı ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonucunda; bağımsız değişkeni temsil eden denetim odağının, bağımlı değişkenleri temsil eden öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji düzeyleri puanlarını ne düzeyde yordadığını incelemek için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12

Özel Yetenekli Olarak Tanılanmayan Öğrencilerde Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeyleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizleri Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	β	t	p	R^2
Sabit		31.32		9.73	.000*	.04
Denetim Odağı	Öz-Düzenleme	.30	.37	5.70	.000*	
Sabit		31.14		8.22	.000*	.05
Denetim Odağı	Öz-Yeterlik	.19	.29	4.12	.000*	
Sabit		30.09		7.82	.000*	.07
Denetim Odağı	İçsel Değer	.23	.26	4.98	.000*	
Sabit		23.01		8.7	.000*	.01
Denetim Odağı	Sınav Kaygısı	-.08	-.12	-2.27	.024*	

Tablo 12'deki analiz sonuçları incelendiğinde denetim odağının öz-düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$F_{(1, 339)} = 13.92$, $p < .001$]. Denetim odağının öz-düzenlemenin toplam varyansına katkısı %4'tür ($R^2 = .04$). Denetim odağının öz-düzenlemeye pozitif yönde ($\beta = .20$) katkı sağladığı görülmektedir. Denetim odağının öz-yeterliğin de anlamlı bir yordayıcısıdır [$F_{(1, 339)} =$

16.95, $p < .001$] ve toplam varyansına katkısı %5'dir ($R^2 = .05$). Denetim odağının öz-yeterliğe pozitif yönde ($\beta = .22$) katkı sağladığı görülmektedir. Denetim odağını içsel değerlerin de anlamlı bir yordayıcısıdır [$F_{(1, 339)} = 24.84, p < .001$] ve toplam varyansına katkısı %7'dir ($R^2 = .07$). Denetim odağının içsel değere pozitif yönde ($\beta = .26$) katkı sağladığı görülmektedir. Denetim odağının sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$F_{(1, 339)} = 5.15, p < .001$]. Denetim odağının sınav kaygısının toplam varyansına katkısı %1'dir ($R^2 = .01$). Denetim odağının sınav kaygısına negatif yönde ($\beta = -.12$) katkı sağladığı görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde denetim odağının açıklanmasına en fazla katkı yaptığı değişken içsel değer ($R^2 = .07$) iken, açıklanmasına en az katkı yaptığı değişken ise sınav kaygısı ($R^2 = .01$) olmuştur.

***t*-Testi Bulguları**

Özel yetenekli tanısı alıp almama açısından *t*-testi bulguları

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Öğrencilerin denetim odağı puanları, özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına yanıt bulmak için bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi analizine ilişkin sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Özel Yetenekli Tanısı Alıp Almama Açısından Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeylerine Ait Puanların t-Testi Sonuçları

Değişken	Özel Yeteneklilik Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Denetim Odağı	Özel Yetenekli Tanısı Alan	212	89.25	10.47	7.08	.000**
	Özel Yetenekli Tanısı Almayan	341	82.64	10.77		
Öz-Düzenleme	Özel Yetenekli Tanısı Alan	212	48.01	8.56	6.74	.000**
	Özel Yetenekli Tanısı Almayan	341	43.23	7.82		
Bilişsel Strateji Kullanımı	Özel Yetenekli Tanısı Alan	212	68.85	10.80	2.02	.044*
	Özel Yetenekli Tanısı Almayan	341	66.88	11.36		
Öz-Yeterlik	Özel Yetenekli Tanısı Alan	212	55.39	6.67	12.93	.000**
	Özel Yetenekli Tanısı Almayan	341	46.61	9.24		
İçsel Değer	Özel Yetenekli Tanısı Alan	212	53.45	6.67	6.19	.000**
	Özel Yetenekli Tanısı Almayan	341	49.12	9.24		
Sınav Kaygısı	Özel Yetenekli Tanısı Alan	212	10.49	5.93	11.19	.000**
	Özel Yetenekli Tanısı Almayan	341	16.75	6.67		

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

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin denetim odağı puanlarında özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin denetim odağı ($\bar{X} = 89.25$, $ss = 10.47$) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere ($\bar{X} = 82.64$, $ss = 10.77$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. Etki büyüklüğü, örneklemden elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde belirtilen beklentilerden sapma düzeyini göstermek için yazılan istatistiksel sonuçtur (Cohen, 1994). İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler

için etki büyüklüğü hesaplanmasında yaygın biçimde tercih edilmektedir (Özsoy ve Özsoy, 2013). İşaretine bakılmaksızın d değerinin .2, .5, .8 olması sırası ile küçük, orta, büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Cohen, 1998). İlişkisiz örneklem t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .62 (yüksek düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Özel yetenekli tanısı alan ($\bar{X} = 89.25$) ve olmayan ($\bar{X} = 82.64$) öğrencilerin denetim odağı puanları ortalamasına (ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116) bakıldığında, her iki öğrenci grubunun da içten denetimli olma eğilimine sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-düzenleme puanlarında özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ($\bar{X} = 48.01$, $ss = 8.56$) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere ($\bar{X} = 43.23$, $ss = 7.82$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklem t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .58 (orta düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı puanlarında özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı puanları ($\bar{X} = 68.85$, $ss = 10.80$) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere ($\bar{X} = 66.88$, $ss = 11.36$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklem t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .17 (düşük düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarında özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin öz-yeterlik puanları ($\bar{X} = 55.39$, $ss = 6.67$) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere ($\bar{X} = 46.61$, $ss = 9.24$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklem t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .48 (düşük düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin içsel değer puanlarında özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin içsel değer puanları ($\bar{X} = 53.45$, $ss = 6.67$) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere ($\bar{X} = 49.12$, $ss = 9.24$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklem t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .54 (orta düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı

puanlarında özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin sınav kaygısı puanları ($\bar{X} = 10.49$, $ss = 5.93$) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere ($\bar{X} = 16.75$, $ss = 6.67$) göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Cinsiyet açısından *t*-testi bulguları

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Öğrencilerin denetim odağı düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına yanıt bulmak için bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi analizine ilişkin sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Cinsiyet açısından Denetim Odağı, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Motivasyonel Strateji Düzeylerine Ait Puanların t-Testi Sonuçları

	Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz-Düzenleyici Öğrenme	Denetim Odağı	Kız	277	85.63	11.17	.95	.342
		Erkek	276	84.73	11.09		
	Öz-Düzenleme	Kız	277	45.83	8.56	2.15	.032*
		Erkek	276	44.30	8.24		
	Bilişsel Strateji Kullanımı	Kız	277	69.02	11.14	2.93	.004**
		Erkek	276	66.25	11.07		
Motivasyonel Stratejiler	Öz-Yeterlik	Kız	277	50.61	9.16	1.59	.112
		Erkek	276	49.34	9.56		
	İçsel Değer	Kız	277	51.85	8.57	2.89	.004**
		Erkek	276	49.69	9.00		
	Sınav Kaygısı	Kız	277	15.43	7.00	3.61	.000***
		Erkek	276	13.27	7.01		

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

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kız öğrencilerin öz-düzenleme

puanları ($\bar{X} = 45.83$, $ss = 8.56$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 44.30$, $ss = 8.24$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklemeler t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .09 (düşük düzeyde etki) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kız öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ($\bar{X} = 69.02$, $ss = 11.14$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 66.25$, $ss = 11.07$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklemeler t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri bulunmuş ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .25 (düşük düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin içsel değer puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kız öğrencilerin içsel değer ($\bar{X} = 51.85$, $ss = 8.57$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 49.69$, $ss = 9.00$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklemeler t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .24 (düşük düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kız öğrencilerin sınav kaygısı ($\bar{X} = 15.43$, $ss = 7.00$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 13.27$, $ss = 7.01$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. İlişkisiz örneklemeler t -testi analizi sonrası Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Cohen d etki büyüklüğü değeri .31 (düşük düzeyde etki) olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak; özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerde denetim odağı ile bağımlı değişkenlerden olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer, arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; sınav kaygısı, arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Denetim odağı ile en yüksek anlamlı ilişki içsel değer ($r = .37$; $p < .01$) ile olurken, en düşük anlamlı ilişki bilişsel strateji kullanımı ($r = .30$; $p < .01$) arasında görülmüştür. Denetim odağının öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Denetim odağının toplam varyansına en yüksek katkısının olduğu değişken öz yeterlik (%22) iken, en düşük katkısının olduğu değişken ise bilişsel strateji kullanımı (%9) olmuştur.

Özel yetenekli olarak tanımlanmayan öğrencilerde denetim odağı ile bağımlı değişkenlerden olan öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer, arasında pozitif yönde ilişki

bulunurken; sınav kaygısı, arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bilişsel strateji kullanımı ile anlamlı ilişki bulunamamıştır. Denetim odağı ile en yüksek ilişki içsel değer ($r = .26$; $p < .01$) arasında görülürken, en düşük ilişki sınav kaygısı ($r = -.12$; $p < .01$) arasında görülmüştür. Denetim odağının öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Denetim odağının toplam varyansına en yüksek katkısının olduğu değişken içsel değer (%7) iken, en düşük katkısının olduğu değişken ise sınav kaygısı (%1) olmuştur.

Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin denetim odağı, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer puanları özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Buna göre özel yetenekli tanısı alan öğrenciler olmayanlara göre daha içten denetimli olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı puanlarına bakıldığında ise özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin olmayanlara göre daha az sınav kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Kız öğrencilerin öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, içsel değer ve sınav kaygısı puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Öğrencilerin denetim odağı ve öz-yeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız ($\bar{X} = 85.63$) ve erkek ($\bar{X} = 84.73$) öğrencilerin denetim odağı puanları ortalamasına (ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116) bakıldığında, her iki cinsiyetteki öğrenci grubunun da içten denetimli olma eğilimine sahip olduğu görülmüştür.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada ilk olarak, özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme (öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı) ve motivasyonel strateji puanları (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra ise özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre denetim odağı, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanlarında farklılaşma olup olmadığına bakılarak, öz-düzenleyici öğrenme ve denetim odağı puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Bulgulara ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerde denetim odağının en fazla yordadığı değişken öz-yeterlik olmuştur. Öz-yeterlikten sonra en fazla yordanan değişkenler sırası ile içsel değer, öz-düzenleme, sınav kaygısı, bilişsel stratejilerdir. Özel yetenekli tanısı almayan öğrencilerde ise denetim odağının en fazla yordadığı değişken, özel yeteneklilerden farklı olarak içsel değer olmuştur. İçsel değeri sırası ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, sınav kaygısı takip etmektedir. Pajares'e göre (1996) bu durum, özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme becerileri bilişsel yetenekleri ile doğrudan ilişkiliyken, özel yetenekli tanısı almayan öğrencilerinin ise daha çok geçmiş yaşantılar ve konuya verilen önem ile ilgili olmasıyla açıklanabilir. Çünkü Hrbáčková ve diğerlerine (2012) göre denetim odağı, öğrencinin bir görevi başarabileceğine ilişkin inancını kapsamaktadır. Bu inancın oluşmasında özel yeteneklilerde bilişsel yetenekler öz-yeterliliği etkilerken, özel yetenekli tanısı almayanlarda konuya verilen önem yani içsel değer daha etkilidir. Araştırma bulgularıda alanyazını doğrular niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli tanısı alan ve almayanlarda denetim odağı ile en az anlamlı ilişki bilişsel strateji kullanımı arasında olmuştur. Bu durumun sebebi olarak bilişsel stratejilerin daha çok öğrenme ve aşamalarının izlendiği, kontrol edildiği ve düzenlendiği duygusaldan çok bilişsel bir süreç olması gösterilebilir (Pintrich, 1999). Çünkü birçok araştırmada denetim odağının bilişsel süreçlerden çok duygusal süreçlerle ilgisinin olduğu ortaya konulmuştur (Bergan, 1990; Grote, James, 1991).

Denetim odağının en az yordadığı sınav kaygısının temelinde ise bilişsel ve duyuşsal faktörler yer almaktadır. Duyuşsal faktörler kaygının psikolojik ve duygusal

yönlerini ifade etmektedir (Pintrich ve diğ.erleri, 1991). Amaca yönelik davranışlar, öz-yeterlik inancı, içsel değer gibi motivasyonun değer inancı ve beklenti öğeleri ile pozitif yönde ilişkiliyken; sınav kaygısı, sınav başarısı ve değer inancı ve beklenti öğeleri ile negatif yönde ilişkilidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Araştırma bulguların da özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin denetim odağı puanlarının sınav kaygı puanlarıyla negatif yönde ilişkili olması ve özel yetenekli tanısı alan öğrencilerde sınav kaygı puanlarının özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük çıkması alanyazını doğrular niteliktedir. Yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin bilişsel stratejileri daha az kullandıkları ve öz-yeterlilik algılarının daha düşük olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur (VanZile-Tamsen, 2002). Özel yetenekli tanısı almayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının özel yetenekli tanısı alan öğrencilere göre daha düşük olması da daha fazla sınav kaygısı yaşamalarında bir etken olduğu söylenebilir. Bu bulgu Pajares'in (1996) yapmış olduğu araştırma ile örtüşmektedir.

Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin motivasyonel strateji puanları (öz-yeterlik, içsel değer) özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Öz-yeterlik, öğrencilerin görevleri yerine getirebilmelerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Pajares, 2002). Öz-yeterlik inancına sahip öğrencilerin zorluklarla karşılaşsa dahi bir işi sonuna kadar sürdürebileceği söylenebilir. Başka bir ifade ile öz-yeterlik inancı olan bireylerin sebatkâr olduklarını söyleyebiliriz ki bu özellik özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır (Davaslıgil, 2004). Vallerand ve diğerlerinin (1994) özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere göre kendilerini bilişsel yönden daha fazla yeterli olarak gördüklerini ve öğrenme görevlerinde daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularıda bu sonuçları doğrular niteliktedir.

Kız ve erkek öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme, motivasyonel strateji düzeyleri açısından karşılaştırılmasında denetim odağı ve öz-yeterlik hariç tüm değişkenlerde kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular Vallerand ve diğerleri (1994), Hmouz (2008), Kirişçi ve Konik (2016), Him (2006) ve Pajares ve Graham'ın (1999) yapmış oldukları araştırmalar ile denetim odağı ve öz-yeterlilik açısından benzer, diğer değişkenlerdeki bulgular ile farklı sonuçlar

göstermektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri puanının kız öğrencilerde daha yüksek çıkması cinsiyet arası ayrımcılığın, olumsuz anne-baba tutumlarının farklılaşmasının ve eşit eğitim olanaklarındaki artışın olması düşünülebilir (Üredi ve Erden, 2009). Cinsiyet ve denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalarda alanyazın da çoğunlukla birbiri ile çelişen sonuçlar vardır. Arıca (1995), Korkut (1986), Tümkaya (2000) erkek öğrencilerin daha fazla iç denetim odağı yöneliminde olduğunu belirtirken; Ören (1989) ise kız öğrencilerin daha fazla içsel denetim odağı eğilimden olduklarını belirtmektedir. Bazı araştırmalarda da denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Gündüz, 1986; Yaşar, 2006; Gale, Batty ve Deary, 2008). Bu araştırma bulgularında denetim odağının cinsiyete göre farklılaşmamasının bir sebebi olarak ta araştırmanın uygulandığı yaş grubu olabilir. Çünkü Bernardi'ye (2001) göre, yapılan birçok araştırmada yaş düzeyi ile denetim odağı arasında ilişki tespit edilmiştir. Bernardi'nin yapmış olduğu araştırmaya göre de iç denetim odağının en fazla hissedildiği dönem 14- 16 yaşdır.

Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu, daha önce bu alanda yapılan araştırma bulgularını (Bozkurt, 2004; Campbell ve Jones, 1997; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Rosenthal ve Schreiner, 2000; Taşgın, 2006) destekler niteliktedir. Alanyazında konu ile ilgili farklı sonuçlarda bulunmaktadır. Örneğin Küçük'ün (2010) yaptığı çalışmada sınav kaygısı puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak Chen ve arkadaşları diğerleri(2009) üniversite öğrencilerinden erkeklerin daha fazla kaygıya sahip olduklarını ve bununla mücadele için çok fazla enerji harcamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde genel olarak kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı taşımaktadır. Bunun sebebi olarak da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kuruntulu düşünceler taşıdıkları (Musch ve Bröder, 1999), kızların erkeklerden daha fazla kendilerini suçlama eğiliminde oldukları ve kızların problemlerine ilişkin erkeklerden daha endişeli ve kaygılı olduğu (Belle, 1991; Frydenberg ve Lewis, 1993), toplumsal cinsiyet rollerine yönelik beklentilerin etkisinde kaldıkları (Vatandaş, 2007), kız öğrencilerin daha az başa çıkma stratejileri kullandıkları (Lazarus, 1993) söylenebilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, bu bulgulara yönelik yorumlara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Bu çalışmada, yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerde denetim odağının öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Denetim odağının toplam varyansına en yüksek katkısının olduğu değişken öz yeterlik (%22) iken, en düşük katkısının olduğu değişken ise bilişsel strateji kullanımı (%9) olmuştur.
2. Özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerde denetim odağının öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Denetim odağı ile bilişsel strateji kullanımı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Denetim odağının toplam varyansına en yüksek katkısının olduğu değişken içsel değer (%7) iken, en düşük katkısının olduğu değişken ise sınav kaygısı (%1) olmuştur.
3. Denetim odağı puanları özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli tanısı alan öğrenciler olmayanlara göre daha içten denetimli olma eğiliminde olduğu görülmüştür.
4. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel strateji puanları özel yetenekli olarak tanılanıp tanılanmamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin denetim odağı, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer puanları özel yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Sınav kaygısı puanları açısından ise özel yetenekli tanısı alan öğrenciler olmayanlara göre daha az sınav kaygısı taşımaktadır.

5. Öğrencilerin denetim odağı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız ($\bar{X} = 85.63$) ve erkek ($\bar{X} = 84.73$) öğrencilerin denetim odağı puanları ortalamasına (ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116) bakıldığında, her iki cinsiyetteki öğrenci grubunun da içten denetimli olma eğilimine sahip olduğu görülmüştür.
6. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel strateji puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Kız öğrencilerin öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, içsel değer ve sınav kaygısı puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuç olarak; özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerde öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel stratejileri alt boyutlarına göre yapılan araştırmada; özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin daha fazla öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip olduğu, özel yetenekli tanısı almayan öğrencilerin ise daha fazla sınav kaygısı taşıdığı belirlenmiştir. Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin olmayanlara göre daha fazla içten denetimli olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öz-düzenleme becerilerini kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgular genel olarak alanyazında ki araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir (Abouserie, 1994; Him, 2006; Kirişçi ve Konik, 2016; Ocak ve Yamaç, 2011; Üredi ve Erden, 2009).

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Yapılan araştırma, Orta Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde ki beş farklı ildeki ortaokul ile sınırlı olmasından dolayı araştırma Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde uygulanabilir. Bu sayede öz-düzenleyici öğrenme ve denetim odağı konusunda bölge farklılıklarının yol açtığı öğrenci yönelimleri, ortaya çıkarılabilir. Farklı yaş ve okul düzeyleri örneklem olarak seçilebilir.
2. Araştırmanın genel eğitim yapan okullarda yapılmasından dolayı özel yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerinin eğitimlerine yönelik farklılaşması test edilememektedir. Bundan dolayı özel yeteneklilere yönelik

eğitim gören özel yetenekli tanısı alan öğrenciler ve normal müfredatı takip eden özel yetenekli tanısı almayan öğrencilerin aynı değişkenler açısından karşılaştırılması yapılabilir.

3. Araştırma sonucunda denetim odağının özel yetenekli tanısı alıp almamaya göre farklılaştığı görülmüştür. İç denetim odağı yönelimi eğitiminin etkisini test etmek için benzer örneklem grubunda denetim odağı eğitim programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin karşılaştırılması yapılabilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin içsel değer ve öz yeterlilik puanları özel yetenekli tanısı almayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin başarılarına yönelik algıları tespit edilerek, sonuçlar okul başarıları ile karşılaştırılabilir. Böylece z-yeterlik ve içsel değer algıları ile başarıya yönelik algılarının karşılaştırılması yapılabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin denetim odağı eşitleri, onların öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Bu sebeple öğrencilerin bireysel farklılıkların belirlenmesi, eğitim yaşamı boyunca izlenmesi ve kayıt altına alınması önemlidir. Bu sayede öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve denetim odağı yönelimlerine göre eğitimi farklılaştırılabilir.
2. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır. Bu sonucun sebepleri olarak alanyazında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kuruntulu düşünceler taşıdıkları, kızların erkeklerden daha fazla kendilerini suçlama eğitiliminde oldukları, kız öğrencilerin daha az başa çıkma stratejileri kullandıkları ifade edilmiştir. Kız ğrencilerin motivasyonel inançlarına yönelik yapılacak psikolojik destek çalışmalarında yukarıda belirtilen sebepler gözönüne alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stres in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323-330.
- Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25*(4),73-82.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Amadi, M. (2010). Affective determinants of success. (Unpublished M.Ed Project), Department of Teacher Education, University of Ibadan.
- Ames. C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teacher's College Record, 91*(3).
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Arıcağ, T. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Assouline, S. G., Colangelo, H., Ihrig, D., ve Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly, 50*, 283- 294.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar*. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi 1* içinde (s. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Baltacı, R. (2013). Üstün zekâyı yeteneğe dönüştürmek: gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli. *Özel Eğitim Dergisi, 14*(1), 1-20.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. ve Zimmerman, B. J. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R., ve Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly, 42*(2), 96-104.
- Belle, D. (1991). *Gender differences in the social moderators of stress*. In A. Monat ve R.Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 21-35). New York: Columbia University Press
- Bernardi, R. A. (2001). A theoretical model for the relation among: stres, locus of control and longevity, *Business Forum, Vol. 26*: 27-33.

- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between meta cognition and meta motivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195–200.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11–186.
- Boekaerts, M., Pintrich, G., ve Zeidner, M. (2000). Handbook of self-regulation. San Diego, CA, Academic Press.
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2000). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. ve Larouche, C. (1995). The Impact of Goal-orientation on Self-regulation and Performance Among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317–329.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133): 52–59.
- Britton, B. K., ve Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405.
- BİLSEM, (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, *Tebliğler Dergisi*, Şubat 2007/ 2593.
- Budak, İ. (2008). Üstün yeteneklilik kavramı ve tarihsel gelişim süreci. *Journal of Qafqaz University*, (22).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cabı, E. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M., ve Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Campell, E., Jones, G. (1997). Precompetition anxiety and self-confidence in wheelchair sport participants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(2): 95-107.
- Canary, D. J., Cunningham, E. M., ve Cody, M. J. (1988). Goal types, gender, and locus of control in managing interpersonal conflict. *Communication Research*, 15(4), 426-446.
- Candangil, S.Ö. (2005). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cappella, E., ve Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 303-346.

- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek: evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (çev. F. Kaya ve Ü. Ogurlu). Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013)
- Cleary, T. J. , Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537- 550.
- Chan, Lorna K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 184-193.
- Chen, H., Wong, Y., Ran, M. and Gilson, C. (2009). Stress among shanghai university students: the need for social work support. *Journal of Social Work*, 9, 323-344.
- Chubb, N.H., Fertman, C.I. ve Ross, J.L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-130.
- Collier, R. G., Jacobsen, M. G., ve Stahl, S. A. (1987). Locus of control measurements for gifted and nongifted children. *Roepers Review*, 9, 196-200.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49, 997-1003.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M., ve Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328- 343.
- Columbus Group. (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1972). *Üstün zekâlı çocukların özellikleri, seçilmiş makaleler kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, s. 111-125.
- Çağlar, D. (2004). *Okulda başarısız olan üstün zekâlı çocuklar*. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, 409–415.
- Çakmak, Ö., Hevedanlı, M., (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14): 115-127.
- Çalıköğlü, B. S. (2009). *Üstün zekâlı öğrencilerden çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çoruh, Y. (2003). *Denetim odağı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı: 13. 17-22.
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(82).
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi 1 içinde (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi, *Özel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*, 545-591.

- Davidson, Janet E. (2009). Contemporary models of giftedness. Larisa V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness*, (81-98), Canada: Springer Science +Business Media.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., ve Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. *The Cambridge handbook of intelligence*, 485-503.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning, *The American Psychological Association*, 41(10), 1040-1048.
- Fazey, D.M.A. ve Fazey, J.A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies?, *Gifted Child Quarterly*, 35, 125-127.
- Frydenberg, E. ve Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender, and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagne, F. (1999). Review of D. K. Simonton's (1994). Greatness: Who makes history and why. *High Ability Studies*, 10, 113-115.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis, Kurt A. Heller ve diğeri (Ed.), *International Handbook Of Giftedness And Talent*, 2nd Edition içinde (67-80), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gale C. R., Batty G. D. ve Deary I. J. (2008). Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: The 1970 British Cohort Study, *Psychosomatic Medicine* 70, 397-403.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19-35.
- Gottfried, Adele Eskeles ve Gottfried Allen W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications, Larisa V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness*, 1. Baskı içinde (617-631).
- Gündüz, Z. (1986). *Okul başarısı ve ortaokul birinci sınıf öğrencilerinde denetim odağı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güley, G. (2014). *İçsel-dışsal denetim odaklı beyaz yakalı çalışanlarda a ve b tipi kişilik özellikleri ile iş stresi ve algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin, G. (2013). *9-14 yaş grubundaki akut ve kronik hastalığı olan çocukların denetim odağı ve benlik kavramı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Grigorenko, E. L., ve Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: *A case study in Russia*. *Intelligence*, 29, 57-73.

- Hancock, D. R. (2001). Effect of test anxiety and evaluative threats on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hansford, C. (1994). *The relationships between self-concept, perceived locus of control, self-regulated learning, and academic achievement in college students*. Unpublished doctoral dissertation.
- Harty, H., Adkins, D., ve Hungate, E. (1984). Exploring self-concept and locus of control of students in two recognized approaches to elementary school gifted education. *Roeper Review*, 7, 88-91.
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10(1), 9-21.
- Heller, K. A., ve Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Hilden, K. R., ve Pressley, M., (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading ve Writing Quarterly*, 23 (1), 51-75.
- Him, Ng. M., (2006). *Self-regulated learning strategies of mathematically gifted students*. Unpublished master's thesis, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Hmouz, H. A., (2008). *A Comparison of gifted high, moderate, and low achievers in their motivation, self-regulation, motivational goals, goal orientations, and attitudes towards their school and teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wollongong Faculty of Education.
- Hofler, B. K. , Yu, S. L. , ve Pintirich P. R. (1998). *Teaching college students to be selfregulated learners*. (Editörler: B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk). Self-Regulated Learning from Teaching to Self- Reflective Practice. London: Guilford Press.
- Hong, E., ve Aqui, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: Comparisons among students with different types of giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 191- 201.
- Jackson, P. S., ve Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175-186.
- Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, 8, 140-142.
- Jarrell, R. H., ve Borland, J. H., (1990). The research base for Renzulli's three-ring conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 13 (4), 288-308.
- Janssen, T., ve Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Kalechstein, A. D. ve Nowicki, S. Jr., (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11 year follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 27-56.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufman, S. B. ve Sternberg R.J. (2008). *Conception of giftedness*, S. I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children içinde (s. 71-92) N.Y. Springer Science+Business Media.

- Kirişçi, N. ve Konik, A. K. (2016). Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143.
- Kirişçi, N., ve Köksal Konik, A. (2016). Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları. *Journal Of Hasan Ali Yücel Faculty Of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Korkut, F. (1986). *İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Erzurum.
- Kuhl, J. (1985). *Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation*. In Action control (pp. 101-128). Springer Berlin Heidelberg.
- Küçük, D.P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2 (3), 37-50.
- Kwan, P. C. F. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual-giftedness and some implications for programme planning. *Educational Psychology*, 12, 37-62.
- Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R., ve Tollefson, N. (1989). Casual attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 4-21.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.7
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lee, A. ve Gao, H. (2014). Gifted and talented high school students' self-regulated motivation and learning strategies. *The Snu Journal of Education Research*, 12(3), 51-71
- Lefcourt, H. M. (1992). Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*, 112(3), 411-414.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15(1), 18-25.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313- 327.
- Malpass, J.R., O'Neil, H.F., Jr., Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-288.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. *Washington, DC: U. S. Government Printing Office*.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135-145.
- Meyer, D. K. ve Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation, *Educational Psychologist*, 37(1), 17- 25.

- McCann E. J. ve Garcia, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating Emotion: Mearsuring Individual Differences in Academic Volitional Strategies. *Learning and Individual Differences, 11*, 3-18.
- McClelland, R., Yewchuk, C, ve Mulcahy, R. (1991). Locus of control in underachieving and achieving gifted students. *Journalfor the Education of the Gifted, 14*, 380-392.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144- 154
- McLaughlin, S., ve Saccuzzo, D. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control in children referred for gifted programs: The effects of vulnerability factors. *Journalfor the Education of the Gifted, 20*, 268-28
- Montalvo, F. T., ve Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*(1), 1-34.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted, 4*(3), 11-15.
- Morrow, K. A. (1989). Locus of control and rural-urban status in gifted high school students. *Roeper Review, 11*, 207-208.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Talent for the future*, 191-202.
- Miller, W. J. (2000). Exploring the Source of Self-Regulated Learning: The İnfluence of Internal and External Comparisons. *Journal of Instructional Psychology, 27*, 47–52
- Musch, J. ve Bröder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 105-116.
- Nelson, E. S. ve Mathias, K. E. (1995). Te relationships among college students locus of control, learning styles and selfprediction of grades. *Education Research and Perspectives, 22*(2), 110-117.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*, 10–17.
- Neumeister, Kristie L. Speirs. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *The Gifted Child Quarterly, 48*(3), 219- 232.
- Newman, Richard. S. (1994). Academic help seeking: A strategy of self-regulated learning. Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. 283-304.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328- 346.
- Nota, L., Soresia, S., Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41*(3), 198–21.
- Ozolins, A.R. ve Stenstrom, U. (2003). Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescent. *Adolescence, 38*(152), 650-658.
- Ocak, G., ve Yamaç, A. (2011). Öğrenme stratejileri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 467-486.

- Öngen, D. (2003). Denetim odağı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 436-447.
- Ören, N. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Kendini Kabul Değerleri Arasındaki İlişki, Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*.
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problemsolving of gifted students, *Contemporary Educational Psychology*, 21(25), 325-344.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 19(1), 19-23.
- Pajares, F., Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280- 282.
- Powell, G.N. ve Greenhaus, J.H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family - work interface. *Journal of Management*. 36(4),1011-1039.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.
- Pintrich, P. R. ve 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., ve Zusho, A. (2007). *Student motivation and self-regulated learning in the college classroom*. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Springer Netherlands.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., ve McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (Technical Report 91-B-004)*. The Regents of the University of Michigan.
- Puustinen, M ve Pulkinen, L. (2001). Models of self regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3).
- Rana, R. A ve Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.

- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75.
- Renzulli, J. S. (2005a). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: A Guidebook*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S., ve D'Souza, S. (2014). *Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people*. Critical issues and practices in gifted education: What the research says, 343-361.
- Renzulli, J.S. ve Smith, L.H. ve White, A.J. ve Callahan, C.M. ve Hartman, R.K., ve Westberg, K.L. (2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2005b). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Ed) Conceptions of giftedness (2nd ed. 246-279), Cambridge University Press.
- Renzulli, J., R. (2004). *Myth: The gifted constitute 3 – 5% of the population*, In Reis, M., S., ve Renzulli, J., R., (Eds). Identification of students for gifted and talented programs, (pg.63-70), Corwin Press, California.
- Richards, J., Encel, J., ve Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multiinformant approach. *High Ability Studies*, 14, 153-164.
- Risemberg, R., Zimmerman, B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students, *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 117-139.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. A nation deceived: *How schools hold back America's brightest students*, 2, 59-67.
- Robinson, N. M., ve Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children.
- Rosenthal, B. S., Schreiner, A, C. (2000). Prevalence of psychological symptoms among undergraduate students in an ethnically diverse urban public college. *Journal of American Collage Health*, 49 (1): 12-18.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For internal Versus External Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs*. 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Ruban, L. ve Reis, S.M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sapp, M. (1999). *Test anxiety: Applied research, assessment, and treatment interventions*. 2 nd edition. Lanham, Maryland: University Press of America.

- Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (1985). Spontaneous verbal elaboration in gifted and non-gifted youths. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(1), 1-10.
- Scruggs, T. E., ve Cohn, S. J. (1983). Learning characteristics of verbally gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(4), 169-172
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). *Self-regulation and academic learning*. (Editörler: M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner). Handbook of selfregulation. San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation Through Goal Setting. *ERIC/CASS Digest*, 12, 1-6.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Skollingsberg, Gunnar E. (2003). A comparison of intrinsic and extrinsic classroom motivational orientation of gifted and learning-disabled students. *Roeper Review*, 26(1), 53-53 (1/3p).
- Siegle, D., ve Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39-47.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E., ve Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 92-101.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. *Counseling The Gifted and Talented*, 8(2), 291-327.
- Smith, A. C., Mihans, J. R. (2009). Raising issues of studentlocus of control: Beginning longitudinal study. *Research in Education*, 81, 63-65
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. *Handbook of Gifted Education*, 3, 88-99.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Revista interamericana de psicología, Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Sternberg, R. J., ve Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review*, 17(4), 255.
- Sternberg, R. J., ve Wagner, R. K. (1982). Automatization failure in learning disabilities. *Topics in Learning ve Learning Disabilities*, 2, 1-11.
- Sternberg, R. J. (2005). *The WICS model of giftedness*. In Sternberg, R., J., (Eds), Definitions and conceptions of giftedness, (pg.327-342), Sage Publication, California.
- Sternberg, R. J. (2009). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized: A New Model for Liberal Education. *Liberal Education*, 95(4), 10-15.
- Street, Peter. (2001). The role of motivation to the academic achievement of gifted secondary students. *Gifted Education International*, 15(2), 164-177.
- Stipek, D. J. (1993). Motivation to learn: From theory to practice. (pp. 292 pages). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. *Conceptions of giftedness*, 2, 21-52.
- Tannenbaum, A. J. (1997). *The meaning and making of giftedness (2. bs.)*. N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), Handbook of gifted education içinde (s. 165-180). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2): 679-686.
- Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children.–Vol. 1, 172-190.
- Terman, L.M. (1948). *The measurement of intelligence, 1916*. Dennis, Wayne (Ed), (1948). Readings in the history of psychology. Century psychology series, içinde (s. 485-496). East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ekişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Tony, K.S.T. (2003). Locus of control, attributional style and discipline problems in secondary school. *Early Child Development and Care*, 173(5), 455.
- Trylong, VL. (1987). *Aptitude, attitudes and anxiety: a study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Perdue University.
- Tümkiye, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 61-68.
- Munger, A. (1990). *The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school*. In J. VanTassel-Baska (Ed.), A practical guide to counseling the gifted in a school setting (2nd ed., pp. 57-65). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Uyar, Y. (2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Üredi, I., Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250- 260.
- Üredi, I., ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4).
- Van Boxtel, H. W., ve Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169–186.
- VanZile-Tamsen, C. (2002). Assessing and Promoting Self-Regulated Strategy Use. *Journal of College Counseling*, 5(2), 182-186.
- Varlı, M. F. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin hafıza performansına eeg-biofeedback yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Vallerand, R. J., Gagne, F., Senecal, C., Pelletier, L.G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 172-175.
- Vollmeyer R. ve Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review*, 18(3), 239-253.

- Webb, J.T. (1993). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. K. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Ed.), International handbook of research and development of giftedness and talent, 525-538 Oxford, UK: Pergamon Press.
- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer research*, 27(3), 382-387.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *In Innovation abstracts*, 5(32), 3-4.
- Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- Winne, P. H., Hadwin, A. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In Metacognition, In Hacker, Dunloski and Graesser (Eds). *Educational Theory and Practice*, 277-305. Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self self-regulation*, 531-566. Orlando. FL: Academic Press.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.
- Wolters, C. A. (2010). Self-regulated learning and the 21st century competencies. Department of Educational Psychology, University of Houston.
- Wolters, C.A., Rosenthal, H. (2000). The relations between students' motivational beliefs and their use of motivational strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801- 820.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., ve Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. *What Do Children Need to Flourish?*, 251-270.
- Yaşar, V. (2006). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yong, F. L. (1994). Self-concepts, locus of control, and Machiavellianism of ethnically diverse middle school students who are gifted. *Roeper Review*, 16, 192-194.
- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and socio-cultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2), 145-160.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts., P. R. Pintrich., and M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2001) *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., ve Weinstein, C. E. (1994). *Self-regulating academic study time: A strategy approach*. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to selfefficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

EKLER

Ek 1. Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği

Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği					
Aşağıda sizin bazı konulardaki düşüncelerinizle ilgili sorular sorulmuştur. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede belirtilen ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınıza karar veriniz ve kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Her ifadeye ilişkin dört seçenekten yalnız birini işaretleyiniz ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Katılımınız için teşekkürler.					
NO	SORULAR	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ailem, çoğu zaman söylemek istediklerimi dikkate alır.	[4]	[3]	[2]	[1]
2	Bir şeyi yanlış yaptığımda onu düzeltmek için yapılabileceğim çok az şey vardır.	[4]	[3]	[2]	[1]
3	Arkadaşlarımla fikirlerimi değiştirmek benim için çoğu zaman olanaksızdır.	[4]	[3]	[2]	[1]
4	Eğer hasta olacağım varsa, ne yaparsam yapayım hasta olmaktan kendimi koruyamam.	[4]	[3]	[2]	[1]
5	Bir ceza aldığım zaman, bu cezanın genellikle hiçbir haklı nedeni olmadığını düşünürüm.	[4]	[3]	[2]	[1]
6	Güne iyi başlarsam, ne yaparsam yapayım o gün güzel geçer.	[4]	[3]	[2]	[1]
7	Çoğu zaman çok fazla çaba göstermeye değmez, çünkü kötü giden bir şeyi asla düzeltemem.	[4]	[3]	[2]	[1]
8	Yeterince iyi çalışırsam, her derste başarılı olabilirim.	[4]	[3]	[2]	[1]
9	Hatam olmadığı halde olan bitenle ilgili sık sık suçlandığım olur.	[4]	[3]	[2]	[1]
10	Sınavlardan yüksek notlar almak benim için çok şey ifade eder.	[4]	[3]	[2]	[1]
11	Bazı insanlar doğuştan benden daha şanslıdır.	[4]	[3]	[2]	[1]
12	Ailemin herhangi bir konudaki fikrini değiştirmek neredeyse olanaksızdır.	[4]	[3]	[2]	[1]
13	Akıllı olmak, şanslı olmaktan daha iyidir.	[4]	[3]	[2]	[1]
14	Ailemin benim hakkımda verdiği kararlarda çoğu kez bana söz düşmez.	[4]	[3]	[2]	[1]
15	Önceden plan yaparsam, işlerim daha iyi gider.	[4]	[3]	[2]	[1]

16	Arkadaşlarıma istediklerimi yaptırmak kolaydır.	[4]	[3]	[2]	[1]
17	Eğer bana düşman olan bir yaşıtım varsa, bu durumu engellemek için yapabileceğim çok az şey vardır.	[4]	[3]	[2]	[1]
18	Yaşamımda iyi şeyler gerçekleştiğinde, bunlar tamamen çok sıkı çalışmamın ürünüdür.	[4]	[3]	[2]	[1]
19	Çoğu zaman evde işlerin istediğim gibi gelişmesi için uğraşmamın bir yararı olmaz.	[4]	[3]	[2]	[1]
20	Ev ödevlerimi yapıp yapmamamın aldığım notlar üzerinde önemli bir etkisi vardır.	[4]	[3]	[2]	[1]
21	Birisi beni sevmediği taktirde bunu değiştirmek için yapabileceğim pek fazla bir şey yoktur.	[4]	[3]	[2]	[1]
22	İnsanlar çoğu zaman hiçbir haklı neden olmadan bana kızıyorlar.	[4]	[3]	[2]	[1]
23	Ne zaman istesem, anne ve babam bana yardımcı olurlar.	[4]	[3]	[2]	[1]
24	İnsanların beni sevip sevmemesi benim nasıl davrandığıma bağlıdır.	[4]	[3]	[2]	[1]
25	Bana uğur getiren eşyalarım vardır.	[4]	[3]	[2]	[1]
26	Yaşıtlarımdan birisi bana kızarsa bunu engellemek için yapabileceğim bir şey yoktur.	[4]	[3]	[2]	[1]
27	Eğer yeterli çabayı gösterirsem, olaylar istediğim gibi gelişir.	[4]	[3]	[2]	[1]
28	Dört yapraklı bir yonca bulursam bunun bana iyi şans getirebileceğine inanırım.	[4]	[3]	[2]	[1]
29	Birçok sorunumu çözmenin en iyi yolunun üzerinde düşünmemek olduğuna inanıyorum.	[4]	[3]	[2]	[1]

Ek 2. Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği								
<p>Aşağıda dersler içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa "7"yi, hiç uymuyorsa "1"i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.</p> <p>Verdiğiniz bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır.</p> <p>İfadeler; “Bana hiç uymuyor, Bana uymuyor, Bana biraz uymuyor, Kararsızım, Bana biraz uyuyor, Bana uyuyor, Bana tamamen uyuyor” karşılığındadır. Her ifadeye ilişkin yedi seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Katıldığımız için teşekkürler.</p>								
N O	SORULAR	Bana hiç uymuyor	Bana uymuyor	Bana biraz uymuyor	Kararsızım	Bana biraz uyuyor	Bana uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
2	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında derslerde başarılı olacağımı umuyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
3	Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
4	Derslerde öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
5	Derslerde öğrendiklerimi seviyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
6	Derslerde öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
7	Bir derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
8	Derslerde çok başarılı olmayı umuyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
9	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
10	Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
11	Derslerde verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
12	Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

	hissederim.							
13	Derslerde iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
14	Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
15	Derslerde öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
16	Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
17	Derslerde öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
18	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
19	Derslerle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
20	Sınavlar beni çok endişelendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
21	Derslerin konularını anlamak benim için önemlidir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
22	Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
23	Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
24	Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
25	Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
26	Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
27	Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
28	Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
29	Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

30	Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
31	Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
32	Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
33	Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
34	Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
35	Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
36	Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
37	Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
38	Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
39	Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekilde getirmeye çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
40	Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
41	Dersler için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
42	Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
43	Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
44	Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

Ek 3. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Polat KANIK
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C.
İletişim Bilgileri	E-posta: polatkanik@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 1993–1999 Ürgüp Çok Programlı Lisesi Lisans: 1999–2003 Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
İş deneyimi	2003–2006: Milli Eğitim Bakanlığı İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çırpı İlkokulu Rehber Öğretmen 2006–2007: Milli Eğitim Bakanlığı Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Saraykent İlkokulu Rehber Öğretmen 2007–2009: Özel Yeni Ayışığı Rehabilitasyon Merkezi 2009–2011: Milli Eğitim Bakanlığı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Suluova Şehit Erkan Ayas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehber Öğretmen 2011–2017: Milli Eğitim Bakanlığı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merzifon Anadolu İmam Hatip Lisesi Rehber Öğretmen