

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK
DÜZEYLERİ İLE ÖZ YETERLİK ALGILARININ YAŞAM
DOYUMUNU YORDAMA GÜCÜ**

Özkan ÇIKRIKCI

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Hatice ODACI**

**TRABZON
Haziran, 2012**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 27/06/2012

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hatice ODACI

Hatice
.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Eşref NURAL

Eşref
.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN

Vesile
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Özkan ÇİKRİKCI

27/06/2012

ÖNSÖZ

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü araştırılmıştır. Çalışmanın üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik yeterlik ve yardımlarının yanı sıra sadece varlığını bilmenin dahi vermiş olduğu güven duygusuyla yüksek lisans eğitimim boyunca hep yanımda olan, yüreği sevgi dolu, anlayışlı, güler yüzlü değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hatice ODACI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Üzerimde emekleri olan değerli hocalarım, Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya, Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN'a, bölüm başkanım Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e, çalışmamı yürütürken benimle görüşlerini paylaşan arkadaşım Arş. Gör. Fatma ALTUN'a teşekkür ederim.

Akademik hayatımda karşılaştığım güçlükleri benimle birlikte sırtlanan, yol gösterici, paylaşımcı, değerli arkadaşım Arş. Gör. Seraceddin Levent ZORLUOĞLU'na; akademik yeterlikleri, güler yüzleri ve samimiyetleri ile bana her zaman desteklerini hissettiren hocalarım Arş. Gör. Yavuz TOPKAYA'ya, Arş. Gör. Kerem Coşkun'a, Arş. Gör. Salih BİRİŞÇİ'ye, Öğr. Gör. Musa ÖKSÜZ'e, Arş. Gör. Meltem YURTÇU'ya; Arş. Gör. Evren ERZEN'e ve Arş. Gör. Osman TAŞKIN'a; değerli arkadaşlarım Dr. Mehmet Resul KADI'ya ve Erman GÖKTÜRK'e yürekten teşekkür ediyorum.

Sahip olduğum tüm farkındalıkların ve yeterliklerin mimarları olan sevgili annem Fatma ÇIKRIKCI ve babam Ayhan ÇIKRIKCI'ye; ağabeyleri olmaktan gurur duyduğum sevgili kız kardeşlerim Reyhan ve Dilanur'a kucak dolusu sevgilerimi sunarım.

Haziran, 2012

Özkan ÇIKRIKCI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	IX
ABSTRACT	X
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
GİRİŞ	1-4

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER.....	5-9
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Denenceleri	5
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR.....	10-75
2.1. Üstün Yeteneklilik	10
2.1.1. Zekâ	10
2.1.2. Üstün Yetenekliliğin Tanımlanması.....	13
2.1.3. Üstün Yeteneklilik Modelleri	16

2.1.3.1. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli	16
2.1.3.2. Sternberg'in Üstün Yeteneklilik Modeli	18
2.1.3.3. Beşgen Kuramı	20
2.1.3.4. Tannenbaum'um Yıldız Kuramı	21
2.1.3.5. Ayrıştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli	23
2.1.3.5.1. Üstün Yetenekler	25
2.1.3.5.2. Yetenekler	25
2.1.3.5.3. Yetenek Gelişim Süreci	25
2.1.3.5.4. Şans Faktörü	26
2.1.4. Üstün Yetenekliliğin Belirlenme Aşamaları	27
2.1.4.1. Aday Gösterme	28
2.1.4.2. Ön Değerlendirme	28
2.1.4.3. Grup Tarama	28
2.1.4.4. Bireysel İnceleme	29
2.1.4.5. Kayıt ve Yerleştirme	29
2.1.5. Türkiye'de Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitimin Tarihi	29
2.2. Bilişötesi Farkındalık	32
2.2.1. Bilişötesinin Önemi	32
2.2.2. Bilişötesinin Tanımlanması	33
2.2.3. Biliş ve Bilişötesi Arasındaki İlişki	38
2.2.4. Bilişötesinin Bileşenleri	39
2.2.4.1. Bilişin Bilgisi (Bilişötesi Bilgi)	40
2.2.4.1.1. Açıklayıcı Bilgi	41
2.2.4.1.2. Prosedürel Bilgi	41
2.2.4.1.3. Durumsal Bilgi	42
2.2.4.2. Bilişin Düzenlenmesi (Bilişötesi Düzenleme)	42
2.2.4.2.1. Planlama	43
2.2.4.2.2. İzleme	43
2.2.4.2.3. Değerlendirme	43
2.2.5. Zihinsel ve Bilişötesi Beceriler Arasındaki İlişki	44
2.2.6. Üstün Yeteneklilerde Zihinsel ve Bilişötesi Beceriler	44
2.2.7. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	46
2.3. Öz Yeterlilik	50

2.3.1. Sosyal Bilişsel Kuram	50
2.3.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik	52
2.3.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi	53
2.3.1.3. Öngörü Kapasitesi	54
2.3.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	54
2.3.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi	55
2.3.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi	56
2.3.2. Öz Yeterlik	57
2.3.2.1. Öz Yeterlik Kaynakları	60
2.3.2.1.1. Doğrudan Yaşantılar	61
2.3.2.1.2. Dolaylı Yaşantılar	61
2.3.2.1.3. Sözel İkna	62
2.3.2.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum	62
2.3.3. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	63
2.4. Yaşam Doyumu	66
2.4.1. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	76-80
3.1. Araştırmanın Yöntemi	76
3.2. Araştırma Grubu	76
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	77
3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)	77
3.3.3. Öz Etkililik Yeterlilik Ölçeği	78
3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	79
3.4. Araştırmanın İşlem Yolu	79
3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	81-104
4.1. Tanımlayıcı Bulgular	81
4.2. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	83

4.3. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	85
4.4. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	87
4.5. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	89
4.6. Öz Yeterliğin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	91
4.7. Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	92
4.8. Öz Yeterlik Algılarının Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	93
4.9. Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	95
4.10. Yaşam Doyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	96
4.11. Yaşam Doyumunun Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	96
4.12. Yaşam Doyum Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	98
4.13. Yaşam Doyum Düzeylerinin BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	99
4.14. Bilişötesi Farkındalık, Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutları, Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Arasındaki Korelasyonel Bulgular	100
4.15. Bilişötesi Farkındalık, Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilere Yönelik Yol Analizi	102

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE YORUM	105
SONUÇ VE ÖNERİLER	114
KAYNAKLAR	116
EKLER	139
ÖZGEÇMİŞ	146

ÖZET

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü

Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumlarını yordayıcı gücünün belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz yeterlik algıları ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna ve ilköğretim çağında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam edip etmeme durumuna dayalı farklılıkları da incelenmiştir.

Araştırma grubu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu, Trabzon ve Artvin illerindeki fen liselerinde öğrenim gören 492 üstün yetenekli lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Schraw ve Dennison, 1994; Abacı ve diğerleri, 2006), Öz Etkililik Yeterlik Ölçeği (Sherer ve diğerleri, 1982; Gözüm ve Aksayan, 1999) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener ve diğerleri, 1985; Yetim, 1993) uygulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve yol analizi kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada, bilişötesi farkındalık ve alt boyutları ile öz yeterlik ve yaşam doyumunu arasında; öz yeterlik ve yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bilişötesi farkındalık ile öz yeterliğin yaşam doyumunun önemli yordayıcıları oldukları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, bilişötesi farkındalık ve alt boyutları ile öz yeterlik ve yaşam doyumunun bazı demografik değişkenlere dayalı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstün Yeteneklilik, Bilişötesi Farkındalık, Öz Yeterlik, Yaşam Doyumu

ABSTRACT

The Predictive Strength of Metacognitive Awareness And Self Efficacy Beliefs on Life Satisfaction Among Gifted Students

This study was conducted to determine the predictive strength of metacognitive awareness and self efficacy beliefs on life satisfaction among gifted students. In the study, differences in metacognitive awareness, self-efficacy beliefs and life satisfaction with regard to gender, grade level, perceived parental attitudes, and the case of attendance of Science and Art Center during primary education were investigated.

The sample of study was consisted of 492 gifted high school students attended science high schools located in Ordu, Trabzon and Artvin in 2011-2012 academic year. A demographic data form prepared by the researcher, Metacognitive Awareness Inventory (Schraw ve Dennison, 1994), Self-Efficacy Scale (Sherer ve diğerleri, 1982) and Life Satisfaction Scale (Diener et al., 1985) was used to collect the data. Independent Samples t test, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis Test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and path analysis were applied to analyze the data.

In the study, significant relationships between metacognitive awareness, all subscales of metacognitive awareness, self-efficacy and life satisfaction were investigated. It was also determined there was significant relationship between self-efficacy and life satisfaction. In addition, the results of path analysis indicated that metacognitive awareness and self-efficacy were significant predictors of life satisfaction. Differences in metacognitive awareness, self-efficacy beliefs and life satisfaction with respect to the demographic variables were determined.

The results acquired from the study were discussed in the light of relevant literature and some new directions were given to the further studies.

Key Words: Giftedness, Metacognitive Awareness, Self-Efficacy, Life Satisfaction

TABLolar LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablonun Adı	Sayfa Nr.
1	Çeşitli Bilişötesi Tanımlar ve Uygulama Alanları	40
2	Bilişin Bilgisi Alt Boyutları	41
3	Öz Yeterlik Kaynakları	61
4	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımına İlişkin	77
5	Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları.....	81
6	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	83
7	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	85
8	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Algılanan Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları	88
9	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının BİLSEM’e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	90
10	Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	92
11	Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Dayalı Kruskal – Wallis Testi Sonuçları.....	92
12	Öz Yeterlik Algılarının Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları	94
13	Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM’e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
14	Yaşam Doyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	96
15	Yaşam Doyum Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları	97
16	Yaşam Doyum Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları.....	98
17	Yaşam Doyum Düzeylerinin BİLSEM’e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	99
18	Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyonel Bulgular	101
19	Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri Ve Kabulleri İçin Kesme Noktaları	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil Nr.</u>	<u>Şeklin Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Renzulli'nin Üçlü Çember Modellemesi	17
2	Beşgen Kuramının Bileşenleri	20
3	Tannenbaum'un Yıldız Kuramı	22
4	Ayrıştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli.....	24
5	Üçlü Karşılıklı Belirleyiciler.....	53
6	Kurgulanan Modele İlişkin Yol Şeması.....	102
7	Bilişötesi Farkındalığın Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkilerine Yönelik Yol Analizi.....	104

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik Nr.</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Grafik Nr.</u>
1	Tanımlayıcı İstatistik Bulgularına İlişkin Sütun Grafiği	82
2	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları	85
3	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıkları	87
4	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Dayalı Farklılıkları	89
5	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıkları	91
6	Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları	92
7	Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıkları	93
8	Öz Yeterlik Algılarının Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıkları	94
9	Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıkları.....	95
10	Yaşam Doyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıkları	96
11	Yaşam Doyumunun Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıkları	97
12	Yaşam Doyumunun Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıkları	99
13	Yaşam Doyumunun BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıkları.....	100

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
TKT	: Temel Kabiliyet Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
BSMY	: Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi
NCLB	: The No Child Left Behind Act
DMGT	: Differentiated Model of Giftedness And Talent
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
WISC-R	: Wechsler Revizyondan Geçirilmiş Çocuklar Zekâ Testi (Wechsler Intelligent Scale For Children)
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
FOK	: Feeling of Knowing
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
BFE	: Bilişötesi Farkındalık Envanteri
ÖYÖ	: Öz Yeterlik Ölçeği
YDÖ	: Yaşam Doyumu Ölçeği

GİRİŞ

İnsanoğlu kendisine verilen yaşamsal ödevleri yerine getirebilmek amacıyla insanlık tarihi boyunca çeşitli mücadeleler vermektedir. M.Ö 50.000 yılına kadar uzandığı tahmin edilen insanlık tarihinde, kitleleri ardından sürükleyen ve yönlendiren, aynı zamanda diğer insanlardan da birçok yönden farklı özelliklere sahip olan bireyler her dönem var olmuştur. Kendi toplumuna ve insanlığa yarar sağlayabilecek değişikleri ve gelişmeleri yönetebilmek için kendisine düşen sorumluluğu sezgi, zekâ ve bilgiye dayalı olarak üstlenen ve uygulamaya koyan kişilere lider denilmektedir (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Liderlik>).

Dünya üzerinde bu liderlik özelliklerine sahip birçok insan kendi toplumlarını ve dünya üzerindeki dengeleri değiştirme imkânı bulmuştur. Orta Çağ'ın kapanmasına ve Yeni Çağ'ın başlamasına vesile olan, İstanbul'un fethedilmesinin öncüsü Fatih Sultan Mehmet kendi tarihimizden verebileceğimiz en güzel lider örneklerinden biridir (Kuşat, 2003: 137). Bununla birlikte yirminci yüzyılın başlarında hasta adam ismi layık görülen Osmanlı Devleti'nden ve Türk milletinden sömürgeye boyun eğmeyen, tam bağımsız ve güçlü Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran ve aynı zamanda diğer milletlerin de haklarını koruyan bir barış ile insanlığa örnek olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün geçtiğimiz yüzyılın en büyük ve önemli lideri olduğu söylenebilir (Arslan, 2004: 6, Kubicek, 2009: 501; Sönmez, 2006: 24). Özel veya üstün yeteneklerle donatılmış olan bu insanlar bilimin ve sosyal yaşamın gelişimi için oldukça önemlidirler.

Zekâ kavramının Sir Francis Galton tarafından bilimsel anlamda tartışılmaya başlanmasını takiben birçok zekâ kuramı ve bunlara bağlı olarak da çeşit üstün yeteneklik tanım ve modelleri ileri sürülmüştür (Eriş, 2008: 80-81). Genellikle zekâ, bireyin çevresiyle etkileşim içerisine girerek bilişsel yapısının değişip gelişmesine olanak sağlayan kalıtsal bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2005: 151). İlgili alan yazında üstün yeteneklik kavramına yönelik birçok tanımlama yapılmıştır. Araştırmacıların (ör: Gagné, Sternberg, Renzulli, Tannenbaum) farklı bakış açılarına ve değerlendirme ölçütlerine bağlı olmalarının üstün yetenekliğin tanımlanması noktasında

bir uzlaşa sağlanamamasının temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Genel olarak üstün yetenek, bireylerin sergiledikleri üst düzey başarılarına ek olarak zekâ, sanat, yaratıcı düşünme, liderlik gibi bir takım özel yönlerden üstün olma durumudur (Jolly, 2009: 43). Bireylerin zekâ testlerinden en az 125 ya da 130 almaları onların zihinsel anlamda üstün yetenekli olduklarının bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Strickland, 2001: 281).

Araştırmacılar (Gagné, 2011; Renzulli, 2002; Sternberg ve diğerleri, 2011) üstün yetenekli bireyleri açıklarken birçok farklı durumu ele almışlardır. Bunun sonucunda üstün yetenekli bireylerin çeşitli özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasında Tannenbaum (1986) psikososyal bir yaklaşım benimserken, Sternberg ve Zhang (1995) sosyal karşılaştırmalara dayalı bir model geliştirmiştir. Üstün yeteneklik kavramı ile ilgili olarak ileri sürülen en yeni modelin kuramcısı olan Gagné bireylerin hayatlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörlere vurgu yapmıştır (Gagné, 2011: 11; Stephen ve Karnes, 2000: 221; Sternberg ve Zhang, 1995: 89-90). Bu alan ile ilgili olarak farklı çalışmaların yapılması üstün yetenekli bireylerin daha yakından tanınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekliler üzerinde yapılan araştırmalar bu bireylerin normal bireylerden farklı düşünce süreçlerini kullandıklarını göstermektedir (Jausovec, 2000; Geary ve Brown, 1991; Steiner ve Carr, 2003). Biliş hakkında düşünme olarak tanımlanabilen bilişötesi farkındalık, gelişmiş zihinsel performansın ve etkili öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Flavell'a (1972: 232) göre bilişötesi, bireylerin bilişsel süreçleri ve çıktıları ya da kendileri hakkındaki bilgileri ifade etmektedir. Kendi bilişsel performanslarını izleme ve düzenleme olanağı sağlayan bilişötesi süreçler yardımıyla üstün yetenekli öğrenciler, kendi öğrenmelerini daha etkili biçimde yönetebilmektedirler (Schraw ve Graham, 1997: 4).

İnsan davranışlarının olaylar ve deneyimlerden etkilendiğini kabul eden sosyal bilişsel teori göz önüne alındığında, kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme olanağı bulan üstün yetenekli bireylerin öz yeterlik algılarının da çeşitli düzeylerde etkilendikleri görülmektedir (Junge ve Dretzke, 1995; Pajares, 1996; Schack, 1989). Algılanan öz yeterlik, bireylerin sahip oldukları davranışların sergilenmesine ilişkin kendi yeterlikleri hakkında geliştirdikleri inançlar ile bağlantılı olan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977: 193-194). Öz yeterlik teorisi, bireysel yeterliğe yönelik inançların başlangıç noktasını, bunların yapısını ve işleyişini tartışmaktadır (Bandura, 1995: 2). Öz

yeterlik algılarını değerlendirerek bilişsel yeterlikleri yeniden düzenleyebilen bireylerin, öğrenme yaşantılarını ve davranışlarını düzenleyebildikleri ifade edilmektedir. Buradan hareketle kendi yeterlikleri ile ilgili olarak güçlü algılara sahip olan bireylerin, kendilerine daha uygun şartları belirleyebilecekleri ön görülmektedir (Bandura ve diğerleri, 1996: 1206). Öz yeterlik inançları insan davranışlarını çeşitli yollarla etkileyebilmektedir. Öncelikle öz yeterlik davranışların seçimini doğrudan etkilemektedir. Birey sergileyecek olduğu davranışı öz yeterlik algıları çerçevesinde değerlendirir ve davranışı performansına dönüştürür. Bununla birlikte öz yeterlik algıları bireylerin düşünce örüntülerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir (Kumar ve Lal, 2006: 249).

Yaşamın bütününe yönelik olan memnuniyet olarak tanımlanan yaşam doyumu (Diener ve Diener, 1996: 181), öz yeterlik algılarının etkilediği duygusal tepkilerin bir sonucu olabilir. Psikolojik iyi oluş kuramları arasında farklı bir yere sahip olan yaşam doyumu daha çok bireyin kendi standartlarına uygun olarak yaşamını değerlendirmek için yaptığı bilinçli bilişsel bir yargılama süreci olarak tanımlanmaktadır (Pavot ve Diener, 1993: 164). Yaşam doyum düzeyleri üzerinde cinsiyet, ırk, gelir düzeyi gibi sosyo demografik değişkenlerin yanı sıra kişisel eğilimler ve ilişkiler gibi insan psikolojisi ile yakından ilgili olan değişkenlerin de etkili olduğu ifade edilmektedir. (Myers ve Diener, 1995: 11-13).

İlgili alan yazın incelendiğinde bilişötesi farkındalık kavramı ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilerin incelendiğinde çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Veenman ve diğerleri; 2006; Vrugt ve Oort, 2008; Whitebread, 2009). Başka bir ifade ile bilişötesi farkındalık ile psikolojik yapılar arasındaki ilişkilerin incelendiğinde pek az çalışma bulunmaktadır. Araştırmanın değişkenleri olan bilişötesi farkındalık, öz yeterlik ve yaşam doyumunun birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin bilişötesi becerilerinin belirlenmesine yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Buradan hareketle üstün yetenekli bireylerin bilişötesi farkındalık, öz yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler göz önüne alınarak incelenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin hem bilişsel hem de psikolojik yapılarını bir arada değerlendiren bu çalışmanın alandaki eksikliğin giderilmesinin yanı sıra üstün yetenekli bireylerin özelliklerinin anlaşılmasını da sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak hazırlanacak eğitim programlarına katkıda bulunması hedeflenmektedir. Bu çalışmanın,

gelişimin oldukça hızlı yaşandığı günümüzde, üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmelerini kolaylaştırmak amacıyla düzenlenecek psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı, denenceleri, sayıtlıları, sınırlıkları, önemi ve araştırmada kullanılan temel kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerini, öz-yeterlilik algılarını ve yaşam doyum düzeylerini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın diğer amaçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz- yeterlilik algıları ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek,
2. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ve öz-yeterlilik algılarının yaşam doyumunu yordama gücünü incelemek,
3. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz-yeterlilik algıları ve yaşam doyum düzeylerinde bazı demografik özelliklere [cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu ve ilköğretim çağında BİLSEM'e (Bilim ve Sanat Merkezi) devam edip etmeme] dayalı farklılıkları incelemektir.

1.2. Araştırmanın Denenceleri

1. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz-yeterlilik algıları ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.
2. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz-yeterlilik algıları yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır.
3. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz-yeterlilik algıları ile yaşam doyum düzeylerinde cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan

ebeveyn tutumuna ve ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna dayalı farklılıklar vardır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Örneklem grubu evreni temsil etme niteliğindedir.
2. Araştırma grubunda olan öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.
3. Kendisine Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanan her bir öğrenci cevapları kendi yaşantısı ile tutarlı olacak şekilde ve objektif olarak vermiştir.
4. Fen Liselerine devam eden öğrencilerden oluşan araştırma grubu üstün yeteneklilik özellikleri taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu, Trabzon ve Artvin'de bulunan fen liselerine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Uygarlığın gelişimini üç dalga şeklinde özetleyen Toffler'a (1980: 10-11) göre, ilk dalga tarım toplumunu, ikinci dalga sanayi toplumunu, üçüncü ve son dalga ise bilgi toplumunu ifade etmektedir. Temelleri bilimin ve bilginin üzerine kurulan toplumsal gelişimin sağlanmasında, insan çabasıyla yapılan katkıların önemli bir kısmı üstün yetenekli olarak nitelendirilen bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, özelde yaşadığı toplumun genelde tüm insanlığın geleceği ve gelişimi için değerli bir hazine olan üstün yetenekli bireylere sunulacak olan eğitim hizmetleri de oldukça önemli bir konudur (Davaslıgil ve Zeana, 2004: 85). İstenilen düzeyde toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için üstün yetenekli bireylerin eğitime gereken önem verilmeli, ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde yönlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Aşağıda aktarılan mitolojik hikâye, eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan, ancak çözümü için yeterli uygulamaların ortaya konulamadığı, gerçek bir o kadar da dramatik bir sorunu tasvir etmektedir.

Yunan mitolojisinde adı ve öyküsü aktarılan pek çok tanrı vardır. Bunlardan biri "misafir tanrısı" olarak bilinir. Söz konusu mitolojide geçen her tanrının bir görevi

mevcuttur. Misafir tanrısının da görevi misafir ağırlamakmış. Tabî ki kendine yakışan bir tarzda. Dünyada bulunan ve bulunmayan bütün yiyecekleri sunar, izzet-i ikramda ve iltifatta hiç kusur etmezmiş. Kendisine gelen her misafirin mutlaka yatıya kalmasını sağlar; ipek, sedef ve kuş tüyü bir yatakta uyumasını temin edermiş. Uyku saati geldiğinde misafiri yatak odasına davet eder ve bütün misafirlerini yatırdığı o meşhur yatağı göstererek, “boylu boyunca uzanın...” dermiş. Misafir yatağa boylu boyunca uzandığında karşısına geçer ve bakarmış. Eğer misafirin boyu yatağı geçerse eline testereyi alır, misafirin yatağı geçen kısmını ayaklarından kesermiş. Eğer misafirin boyu yatağı doldurmazsa o zamanda misafiri başından ve ayaklarından bir gergi yardımıyla sündürerek uzatırmış. Eğer misafirin boyu ile yatağın boyu aynı uzunlukta ise iyi geceler dileyip çıkar gidermiş (Altıntaş, 2008: 10).

Bireye doğuştan kalıtım yoluyla aktarılan zekânın, uygun ortam ve olanaklarla karşılaştığında, bilişsel süreçlerdeki yansımaları açıkça görülebilmektedir. Bu durumun hem olumlu hem olumsuz dışavurumları olabilmektedir. Söz gelimi: öğretilebilir zihinsel engelli olarak yaşamına başlayan birey, kendisi için elverişsiz ortam ve olanaklarla karşılaşırsa sonuç o birey ve toplum için oldukça karamsar görünmektedir. Tam tersi durumda ise, üstün yetenekli olan birey kendi gelişimi için uygun ortam ve destek bulduğunda sonuç hem birey için hem içinde yaşadığı toplum için oldukça umut verici görünmektedir. Bu farkındalıklara rağmen özel gereksinimi olan özellikle üstün yetenekli çocukların eğitimleri konusunda ülkemizde istenilen düzeyde bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu konu ile ilgili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur (Resmi Gazete, 13 Mart 2012). Çalışmalarını sürdüren araştırma komisyonunun bilim uzmanları ile birlikte hazırladığı ön raporda; ülkemizde üstün yetenekli bireylere destek eğitim veren Bilim Sanat Merkezlerinde çeşitli sorunların olduğu, zihinsel alanda üstün olan öğrencilerin öğrenim gördükleri fen liselerinin ise yetersizliklerle mücadele ettikleri, üstün yetenekli çocukların eğitilmesi konusunda hiçbir eğitim almamış öğretmenlerin oldukça fazla olması gibi durum tespitleri yer almaktadır (Radikal Gazetesi, 13 Mayıs 2012).

Eğitimin bireyselleşmesinin, öğrenci odaklı ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin önem kazandığı günümüz eğitim anlayışında, ne yazık ki öğrenciler belirli bir takım kalıpların içerisine sıkıştırılmak istenmektedir. Özel gereksinimi olan çocuklar olarak adlandırılan bazı çocukların bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri, bu çocukların eğitimlerinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarını, yani özel bir eğitimi gerektirecek şekilde normlardan farklılık göstermesi olasıdır. Normlarda yapılması gereken farklılıklar altta ya da üste olması söz konusudur. Bu yönüyle özel eğitime gereksinimi olan çocuklar terimi, öğrenme ve/veya davranış problemleri gösteren

çocukları, bedensel ya da duyuşsal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine almaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişmelerini bütünüyle sağlayabilecekleri olanaklar sunulduğunda, yalnızca kendi toplumları için değil tüm insanlık için çok büyük bir kazanç sağlanmış olacaktır. Bu düşünceler ışığında, çalışma kapsamında ele alınacak olan değişkenlerin tümü, üstün yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik yaşantıları için oldukça önemli kavramlardır. Bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimler, üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin artırılmasında oldukça önemli bir dayanak noktası olabilir. Ortaya çıkacak bulguların, üstün yetenekli öğrencilerin düşünce süreçlerinin, bilgiyi düzenleme biçimlerinin anlaşılmasına ve bu doğrultuda çeşitli eğitim programlarının hazırlanmasına; üstün yetenekli öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesine; üstün yetenekli öğrencilerin düşünce ve olayları algılama süreçlerinin tanımlanması konusunda eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik olarak çeşitli rehberlik faaliyetlerinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi becerileri ile ilgili olarak alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar

Üstün Yeteneklilik (Giftedness): Üst düzey başarıya ek olarak bireylerin zeka, özel akademik yetenekler, yaratıcı düşünme ve liderlik becerileri yönünden üstün olmaları durumudur (Jolly, 2009: 43).

Bilişötesi Farkındalık (Metacognitive Awareness): Bireylerin bilişsel süreçlerini ve çıktılarını ile kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgileri ifade etmektedir (Flavell, 1972: 232).

Öz Yeterlik (Self-Efficacy): Bireylerin, öğrenme yaşantılarını ve sergiledikleri davranışlarını uygun olan seviyelere ulaştırmak için kendi yeterliklerine ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterlik, bireyin ne yapacağını bilmesinden ziyade neyi yapabileceğini bilmesidir. Yani, kendi yetenek ve yeterliklerini değerlendirerek performansı davranışa dönüştürebilmektir (Bandura, 2001: 10).

Yaşam Doyumu (Life Satisfaction): Bir bütün olarak yaşamın tümünden sağlanan memnuniyet öznel iyi oluşun bir alt boyutu olan yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır (Diener, 2000: 34).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR

2.1. Üstün Yeteneklilik

Bu bölümde üstün yeteneklilik ile ilişkili olan zekâ, üstü yetenekliliğin tanımlanması aşamaları, üstün yeteneklilik modelleri, Türkiye’de üstün yeteneklilere yönelik eğitimin tarihi başlıklı konular ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

2.1.1. Zekâ

İnsanlık tarihinde ilk olarak Hindu ve Eski Yunan yazıtlarında karşılaşılan zekâ kavramı, tarih boyunca bilim dünyasının ilgisini toplamayı başarmış gizemli bir canlı özelliğidir (Özdemir, 2010: 4; Kline, 1991’den aktaran: Yargıcı,2000: 24). İnsan zekâsı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaların yapılmaya başlanmasından itibaren zekânın doğasına yönelik çeşitli varsayımlar ortaya atılmıştır. Zekânın nasıl ve ne şekilde tanımlanabileceği, birçok eğitimci ve psikologun ilgi alanları arasında yer alan önemli bir konudur (Kocabaş ve Kırmızı, 2006: 3).

Zekâ kavramı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları başlatan bilim insanı Sir Francis Galton, insanlarda genel anlamda zihinsel bir yeteneğin olduğunu belirtmiştir. Galton’a göre insanlar günlük yaşantılarında karşılaştıkları olaylarla ilgili olarak beyinlerine çeşitli bilişsel mesajlar gönderirler. Bu gönderilen mesajların farklı şekilde yorumlanması ise algılamada farklılıklara neden olmaktadır. Böylece algılara bağlı olarak yargıların ve zekânın harekete geçebileceği bir alan oluşmaktadır (Walsh ve diğerleri, 1999’dan aktaran: Toraman, 2009: 9). Galton, insan zekâsını basit duygusal, algısal ve motor süreçler olarak üç öge çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır (Eysenck, 1978: 142).

Francis Galton’un çalışmaları ile bilimsel anlamda tartışılmaya başlanan ve özü itibari ile soyut bir kavram olan zekânın ancak çeşitli davranış ve düşünce örüntüleriyle somutlaştırılabilmesinin yanı sıra, belirli bir zaman ve mekândaki sosyal, politik ve ekonomik bağlamla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Eriş, 2008:

80-81). Aynı zamanda, zekâ kavramının bireylerde yer alan farklı yetenek alanları ile açıklanmaya çalışılması bu kavramın tanımlanması aşamasında bir takım kararsızlıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Konrad ve Hendl, 2001: 41). Sözelimi: Piaget, bilişsel unsurlara vurgu yaparak zekâyı, algılama, mantığa bürüme, hatırlama gibi birtakım zihinsel süreçlerle ilişkilendirirken; Gardner, zekânın değerlere ve fırsatlara bağlı olarak ortaya çıktığını öne sürmektedir (Piaget, 1950: 8-10; Ataman, 2009: 126).

Tarihsel süreçte zekâ ile ilgili olarak yapılan tanımların bilim insanlarının kendi uzmanlık alanları ile paralellik gösterdiği görülebilmektedir. Piaget zekânın, takvim yaşı ile paralel olarak bireyin olgunlaşması sonucu kendiliğinden oluştuğunu ileri sürerek zekâ kavramına yönelik tanımlar arasında biyolojik bir model sunmaktadır (Piaget, 1952: 1-5).

Zekâ kavramının tanımlanması sürecinde zekânın temellendirildiği kuramlar genelde iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki zekâyı tek faktörlü bir yapı kabul eden kuramlar, ikincisi ise birden fazla faktörü bünyesinde barındıran kuramlardır. Francis Galton, Alfred Binet ve Jean Piaget zekâyı tek faktörlü bir sınıflandırma içerisine dahil ederken; Spearman, Thorndike, Thurstone, Guilford, Cattell ve Gardner zekânın çok faktörlü bir yapı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kuzgun, 2004: 15-27).

Alfred Binet'in 1904 yılında Paris ilkokullarında öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencileri belirlemeye çalışmış ve elde ettiği verilerle bir zekâ ölçeği geliştirmiştir (Armstrong, 2009: 5). Lewis M. Terman, Galton ve Binet'e ait bilimsel raporları okuduktan sonra ufkunun genişlediğini ve kendisine yeni bir dünyanın açıldığını ifade etmiştir. Terman çocuklar arasında liderlik konulu tezinde, Binet'in çalışmalarında kullandığı zekâ testlerini kullanmıştır. Bu alanda çalışmalarını sürdüren Terman, IQ seviyeleri 60 ile 145 arasında değişen bin çocuk üzerinde yürüttüğü çalışmalar sonucunda 1916 yılında Stanford-Binet zekâ testini yayınlamıştır (Terman, 1954: 222-223).

Francis Galton'un öğrencisi olan McKeen Cattell, psikoloji biliminin deney ve ölçümlere dayanmadığı müddetçe fen bilimlerindeki kesinlik ve gerçekliğe sahip olamayacağını belirtmiştir. Bu kesinliğe ulaşmadaki ilk adım olarak büyük örneklem gruplarında bir dizi ölçümler ve testler yapmak olduğunu ileri sürmüştür. Cattell,

üniversite öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları incelemek için zekâ testi kavramını ileri sürmüştür (Cattell ve Galton, 1890: 373).

Tutumların ölçülebileceğine ilişkin yazmış olduğu makalesiyle sosyal psikoloji alanında kendisine önemli bir yer edinen Thurstone, zekâyı zihinsel bir özellik olarak nitelendirirken zekânın her biri farklı zihin gücünü gerektiren gruplardan oluştuğunu da belirtmektedir. Bununla birlikte Thurstone, faktör analizi ve zihinsel yetenekler üzerinde yürüttüğü çalışmalar sonucunda yukarıda ifade edilen gruplarla ilgili olarak birtakım faktörler tanımlamış ve bunları ölçmek için de Temel Kabiliyetler Testi (TKT) geliştirmiştir (Thurstone, 1928: 530; Özgüven, 2007: 228).

Amerika’da Galton’un zekâ testlerinde kullandığı korelasyonel teknikler Cattell, Thorndike ve Wissler tarafından kullanılmıştır. Ancak bu testlerin kullanıldığı laboratuvar ortamlarında yürütülen zekâ testleri arasında düşük ilişkiler elde edilmiştir. Spearman, bu olumsuz sonuçların nedenini ilişkisiz faktörlerin yeterli bir ayıklama sürecinden geçmeden önce araştırmaya dahil edilmesi olarak yorumlamaktadır. Bu sorunla ilgili olarak Spearman, gözlemsel hataların giderilmesine yönelik çeşitli formüller üretmiştir. Spearman, deneysel hatalar azaltılabildiğinde, nispeten daha uygun şartların sağladığı avantajlar neticesinde daha kesin ve bütüncül sonuçlara ulaşılabileceğini ifade etmiştir (Burt ve Myers, 1946: 68; Spearman, 1929: 212).

Başlangıçta zekâ test programlarının amacı okul başarısını önceden tahmin etmeye odaklanmaktaydı. Araştırmacıların öncelikli ilgileri okul başarısı üzerinde etkili olan faktörler üzerine yönelikti (Asher, 1929: 152). Bu yönelimle paralel olarak Spearman araştırmalarını yürütürken öğrencilerin genel zekâ düzeylerini, öğretmen görüşleri ve akran değerlendirmeleri yardımıyla belirlemiştir (Burt ve Myers, 1946: 68).

Çok faktörlü zekâ testlerinin geliştirilmeye başlanmasıyla eş zamanlı olarak Spearman, ilk modern zekâ teorisini bilim dünyasına tanıtmıştır (Binet ve Simon, 1961’den aktaran: Ackerman ve diğerleri, 2005: 31; Spearman, 1904). Spearman’ın genel zekâ teorisine göre her bir yetenek ile ilgili ölçümler iki faktör ile tespit edilebilir. Bu iki faktör genel zekâ ve özel zekâ veya yetenek olarak nitelendirilmektedirler. Genel zekâ, her türlü zihinsel etkinlik ile ilişkilendirilirken; özel yetenek, zihinsel etkinliklerin dışında ihtiyaç duyulan zihin gücü olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda, genel zekâ fonksiyonel olarak bölünmez bir yapı sergilerken, özel yeteneğin veya zekânın birçok

parça içerisine bölünerek daha avantajlı bir durum oluşturabileceği düşünülmektedir (Spearman, 1929: 561-562; Kılıçarslan, 2010: 18).

2.1.2. Üstün Yetenekliliğin Tanımlanması

Psikoloji bilimine psikometrik bir bakış açısı kazandıran, birçok istatistiksel işlem ve farklı zekâ türlerini ölçebilen objektif testler geliştiren Galton, bireysel farklılıkların çeşitli testler yardımıyla ölçülebileceğini belirtmiştir (Myers ve Pace, 1986: 548). Araştırmacıların ilgilerinin bireysel farklılıklara yönelmesi sonucunda üstün yetenekli bireyler ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Robinson ve Clinlenbeard, 1998: 118).

Araştırmacıların zekânın çeşitli özelliklerine ve farklı yönlerine vurgu yapmaları nedeniyle zekâ ile ilgili olarak birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlarda mevcut olan çeşitlilik ile paralel olarak, üstün yetenek veya üstün zekâ kavramının tanımlanması sürecinde de bir takım farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların oluşmasında kültürel unsurlar da son derece önemli görülmektedir (Alencar ve diğerleri, 2009: 1491).

Üstün yetenek kavramı genel olarak bireylerin sahip oldukları kabiliyetler ile ilişkilendirilmektedir. Farklı kültürleri benimseyen toplulukların her biri kendi kültürel değerleri doğrultusunda üstün yetenekliliği tanımlamaktadır (Kirk ve diğerleri, 2009: 286).

Literatürde üstün yetenek veya üstün zekâ ile ilgili olarak farklı kelimelerin birbirlerinin yerine kullanılması üstün yeteneklilik kavramının tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Bilişsel alanlarla ilgili olan üstün yetenek (gifted, prodigy) ile özel alanlardaki üstün yeteneklilik (talented, precocious) birbirinin yerine kullanılmaktadır (Sousa, 2003:1).

Teorisyenler ve araştırmacılar yıllardır üstün yeteneklilik ve yetenek kavramlarını tanımlamaya çalışmaktadırlar. Günümüz literatüründe, üstün yeteneklilik hakkında yapılan ilk tanımlar ile 21. yüzyılın ikinci yarısından itibaren oluşturulan yeni tanımlar arasında tartışmalı bir durum söz konusudur. Örneğin: Terman (1925) üstün yeteneklileri genel zekâ yetenekleri %1'lik dilimde yer alan bireyler olarak tanımlarken, Witty (1958) performansı sürekli olarak olağan üstü olan çocukların üstün yeteneklilik sergilediklerini ifade etmiştir (Robinson ve Clinkenbeard, 1998: 119).

Terman, üstün yeteneklilik ile ilgili olarak yaptığı operasyonel tanımda Stanford-Binet zekâ testinden 140 ve üzeri puan alanları üstün yetenekli olarak kabul etmiştir. Böylece, üstün yetenekliliği psikometrik bir bakış açısıyla tanımlamayı amaçlamıştır (Terman, 1926: 22-45).

Sousa (2003: 2) üstün yetenekliliği: bireyin bir veya daha fazla alanda üst düzey performans sergilemesi veya üst düzey performans sergileyebilecek kapasiteye sahip olması olarak tanımlamaktadır.

Terman, Hollingworth ve diğer araştırmacılar, zekâ testlerinden elde edilen yüksek puanların üstün yeteneklilik ve liderlik ile yakından ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bireylerde arzu edilen karakteristik özellikler ile üstün zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır. Stanford Binet zekâ testi yardımıyla yürütülen psikolojik araştırmaların sonuçlarından elde edilen veriler ışığında, zekâ testinden yüksek skorlar elde etmenin üstün yetenekliliği tamamen doğrulamayacağı anlaşılmıştır (Burnside, 1942:223). Maker (2003), üstünlüğün yalnızca zekâ testlerinden elde edilen puanlar (IQ) ile değerlendirilmesinin bu kavramın kapsamının ve çeşitliliğinin kavranmasına engel olduğunu belirtmiştir (Akt. Özdemir, 2010: 18).

Üstün yetenekli bireyler üzerinde yürütülen çalışmalardan elde edilen bilgiler üstün zekâlı çocukların başka birçok niteliklerinde de üstün olduklarını göstermektedir (Hollingworth, 1930: 151). Araştırmacı, klinisyen ve üstün yetenekli bir birey olarak Leta Hollingworth, üstün yetenekli çocukların yalnızlığını, toplumdan soyutlanmalarını, imgesel dünyalarını, tartışmacı yönlerini, mizah anlayışlarındaki iyileştirici gücü fark etmiştir (Silverman, 1990:172).

Bireysel farklılıklara ilgilerin yönelmesi ile birlikte üstün yetenekli öğrenciler hakkında eğitim ortamlarında yapılabileceklerle ilişkin bir farkındalık oluşmuştur. Alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli çocukların uygun eğitim almaları için gerekli girişimlerin 1910'lı yıllarda yapılmaya başlandığı görülmektedir (Whipple, 1912: 292). Aynı zamanda, eğitim ortamlarında bireysel farklılıklara yönelik etkin ve yeterli uygulamaların yapılamaması birçok üstün yetenekli öğrenciyi mağdur etmektedir. Terman (1916) ve Witty (1930), hiçbir çocuğun eğitim ortamlarında üstün yetenekli öğrenciler kadar mağdur edilmediğini, gelişiminin engellenmediğini belirtmişlerdir (Akt. Bell, 1920: 230; Silverman, 1990: 172; Hollingworth, 1930:153). Terman, üstün

çocukların hemen hemen değişmez olarak, zekâ yaşlarına göre sınıf düzeylerinde eğitimsel anlamda geride bırakılmakta olduklarını ifade etmiştir (Garrison ve diğerleri, 1917: 108).

1960'lı yıllarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları Amerikan toplumunun ilgi alanından çıkmıştı. Bu dönemde, azınlıklar ve sosyo ekonomik statüleri düşük olan öğrenciler ile onların eğitimsel ihtiyaçlarına daha fazla önem verilmekteydi. Sidney P. Marland, 1971 yılında kaleme aldığı mektubunda, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları hakkında yaygın olarak karşılaşılan yanlış anlamalara ve yetersiz imkânlarla vurgu yapmıştır. O yıllarda Amerikan okullarında normal olarak sunulan düzenli eğitim programlarının ötesinde farklı eğitim programlarına ve hizmetlere gereksinim duyan çocuklar bulunmaktaydı (Jolly, 2009: 43).

Marland, 1972 yılında yayınladığı “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi” isimli raporunda, özel eğitim programlarının daha etkili düzenlenebilmesi için üstün yetenekliliği tanımlamıştır. Bu tanıma göre; bir birey, üstün olarak nitelendirilebilmesi için üstün bir başarı sergilemeli ve/veya aşağıdaki alanlardan en az birinde potansiyel bir yeteneğe sahip olmalıdır:

- 1) Genel Zihinsel Yetenek
- 2) Özel Akademik Yetenek
- 3) Yaratıcı veya Üretici Düşünme
- 4) Liderlik Yeteneği
- 5) Görsel ve Uygulamalı Sanatlar,
- 6) Psikomotor Yetenekler (Bu madde, 1978 yılında yapılan yeni tanımında yer almamaktadır) (Marland, 1971: 9; Roberts, 1999: 53-54; Jolly, 2009: 43).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği ile birlikte yürütülen “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007)” kapsamında üstün zekâ kavramı tanımlanmıştır. Bu tanıma göre: “Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve üzeri olup kendi yaşlılarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlar üstün zekâlı bireylerdir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007: 13).

Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün zekâlı veya özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerine ilişkin farkındalık

kazandırmak ve mevcut potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerine olanak sağlamak için Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine göre: “Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuklar üstün veya özel yetenekli çocuklardır” (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi [BSMY], 2007: madde 4).

2001 yılında dönemin Amerikan Birleşik Devletleri Başkanı George Washington Bush’un uygulamaya koyduğu “Tek bir Çocuk Dahi Arkada Kalmasın” (The No Child Left Behind Act-NCLB) isimli eğitim politikası kapsamında üstün yeteneklilik yeniden tanımlanmıştır. Yapılan tanım, günümüzde de en çok kabul görmekte olan, 1998 yılında Amerikan Eğitim Komisyonu tarafından yayınlanan rapordaki tanım ile örtüşmektedir. Bu tanıma göre, yaşıtlarıyla karşılaştırıldığında yüksek düzeyde yetenek sergileyen veya bu yetenekleri sergileyecek potansiyele sahip olan, bununla birlikte yüksek düzeyde akademik başarı gösteren çocuklara üstün yetenekli çocuklar denilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar zekâ, yaratıcılık ve sanat alanlarında yüksek performans sergilemektedirler. Sıra dışı bir liderlik yeteneğine sahip olmalarının yanı sıra özel bir takım akademik alanda da diğer çocuklardan daha üstündürler (Kirk ve diğerleri, 2009: 288; U.S. Department of Education, 2002).

2.1.3. Üstün Yeteneklilik Modelleri

Araştırmanın bu kısmında dünya literatüründe yer alan üstün yeteneklilik modellerinden Renzulli’nin Üçlü Çember Modeli, Stenberg’in Üstün Yeteneklilik Modeli, Beşgen Kuramı, Tannenbaum’un Yıldız Kuramı ve Ayrıştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli açıklanmıştır.

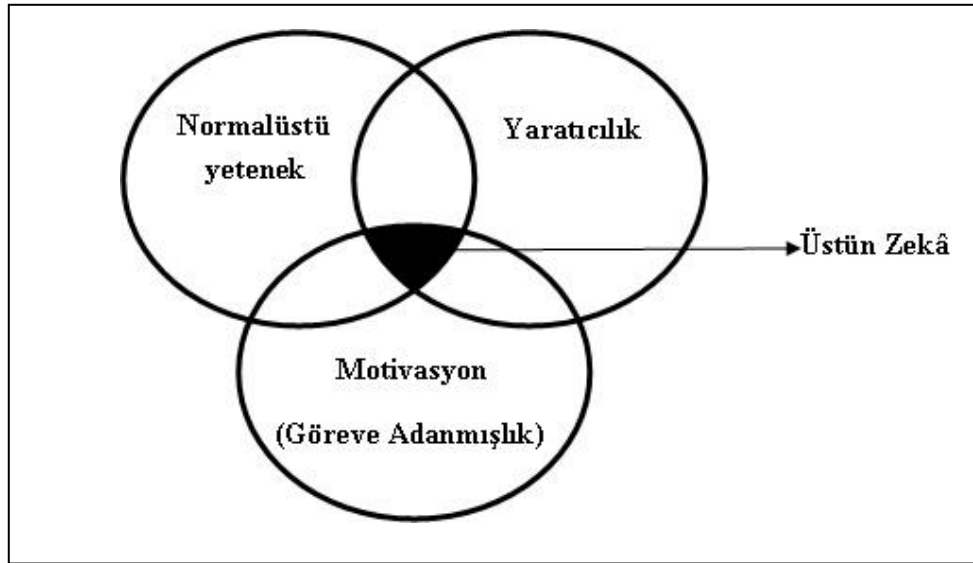
2.1.3.1. Renzulli’nin Üçlü Çember Modeli

Yıllar boyunca üstün yeteneklilik kavramı ile ilgili sayısız fikirler öne sürülmüş ve birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımları ortak bir paydada buluşturabilmek için öncelikle yapılan tanımların zaman içerisinde geleneksel yaklaşımdan liberal yaklaşıma yönelik hangi doğrultuda değişiklik gösterdiğini incelemek gerekmektedir. Başka bir deyişle, ortak bir tanımın yapılabilmesinin ön koşulu bugüne kadar ileri sürülen tanımların sınırlılıklarının yeniden tartışılmasıdır. Örneğin, Terman (1926) Stanford-Binet zekâ testinden elde ettiği puanlar vasıtasıyla yapmış olduğu tanımda

genel zihinsel yetenekleri bakımından %1'lik dilimde yer alan çocukları üstün yetenekli olarak sınıflandırmıştır. Ancak, bu tanımın içeriği incelendiğinde yalnızca akademik alanlarda yetenekli öğrencilerin belirlenebilmesine olanak sağladığı ve yaratıcılık, sanat, psikomotor beceriler, liderlik kapasitesi gibi birçok alandaki yetenekleri de göz ardı ettiği anlaşılmaktadır (Akt. Renzulli, 2002: 68).

Joseph S. Renzulli, Amerikan Eğitim Komisyonu tarafından yapılan tanımın oldukça faydalı amaçlara hizmet verdiğini belirtirken motivasyonel faktörler gibi zihinsel olmayan öğelerin üstün yetenekliliğin tanımlanması sürecinde ihmal edilmiş olmasını da eleştirmektedir (Renzulli, 1978: 181). Renzulli, üstün yeteneklilik kavramını çok boyutlu bir yapı içerisinde açıklamaya çalışan ilk teorisyenlerden biri olarak ileri sürmüş olduğu üçlü çember modeli teorisi bilim dünyasında oldukça ilgi görmüş ve birçok araştırmanın yapılmasına ortam sağlamıştır (Reis ve Renzulli, 2010: 309).

Üçlü çember modeli bireylerin yaratıcı üretkenlik potansiyellerinin temel boyutlarını açıklamak için geliştirilmiştir. Renzulli, üstün yetenekliliği birbirleriyle ilişkili olan üç farklı insan özelliği arasındaki etkileşimin yansıması olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler ortalamanın üzerinde (normalüstü) yetenek, yaratıcılık ve motivasyon olarak belirtilmiştir. Üçlü çember modeline göre üstün zekâ yukarıda ifade edilen üç bileşenin kesiştiği noktadır (Renzulli, 2005: 257-259).



Kaynak: Renzulli, 2000: 100

Şekil 1: Renzulli'nin Üçlü Çember Modellemesi

Normalüstü yetenek, genel yetenekler ve özel yetenekler olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Genel yetenekler, bilgi işlem kapasitesi, soyut düşünebilme becerileri ve yaşam boyunca kazanılan deneyimleri yeni durumlara uyarlayabilme gibi zihinsel özelliklerden oluşmaktadır. Sözel ve sayısal mantık yürütme, soyut düşünebilme, hafıza ve kelime dağarcığının genişliği genel zihinsel yeteneklere örnek olarak verilebilir. Bu yetenekler genellikle, genel zekâ ve yetenek testleri yardımıyla ölçülmektedirler. Özel yetenekler ise, sınırlı ve özel bazı alanlarda bir takım aktivitelere gerçekleştirebilecek yetenek, beceri ve bilgiye sahip olma kapasitesi ile ilişkilendirilmektedir. Matematik, bale, resim, fotoğrafçılık, müzisyenlik becerileri özel yeteneklere verilebilecek en güzel örnekler arasındadır (Renzulli, 2000: 100).

İkinci bileşen olarak ele alınan yaratıcılık bireyin orijinal, yeni düşünceler ve ürünler ortaya koyabilecek potansiyele sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Göreve adanmışlık olarak literatürde yer alan üçüncü bileşen motivasyonel faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Motivasyon bireylerde tepkilerin, yanıtların oluşmasını başlatan süreçlere genel anlamda gerekli enerjiyi sağlayan bir kavram olarak tanımlanırken, göreve adanmışlık özel bir takım problem ya da görevleri başarabilecek isteği, enerjiyi ifade etmektedir. Azim, tahammül, sıkı çalışmak, kendini işe adanmak, öz güven, önemli bir görevi yerine getirebileceğine yönelik inanç gibi birçok terim sıklıkla motivasyonu tanımlamak için kullanılmaktadır (Renzulli, 2005: 263-266).

2.1.3.2. Sternberg'in Üstün Yeteneklilik Modeli

Sternberg'in zeka teorisinin kendine özgü bir takım nitelikleri bulunmaktadır. Sternberg, geleneksel zeka puanlarının zekayı tanımlamakta yetersiz kaldığını savunmaktadır (Feldman, 2003: 13). Zekanın bölünmez bir yapıya sahip olmadığını savunan Sternberg, ilk zeka kuramlarından günümüz bilim dünyasına kadar uzanan zaman aralığında ileri sürülen bazı zeka teorilerinin genel zeka kavramına dayalı olarak geliştirildiğini belirtmektedir (Sternberg, 2002: 448).

Zeka genellikle bireylerin çevreye uyum sağlama ve deneyimleri yardımıyla öğrenme yeteneği olarak tanımlanırken, alan yazında birçok zeka tanımı yer almaktadır. Sternberg'in başarılı zeka kuramında zeka, bireylerin analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri yardımıyla kendilerine uygun çevreyi seçmek, ihtiyaçlarına uygun hale getirmek ve uyum sağlamak için, güçlü yönlerinden en üst düzeyde yarar sağlayarak ve

zayıf olan yönlerini güçlendirerek veya zayıf yönlerinden çok üstün yönlerine odaklanarak, amaçlarını yaşamlarını sürdürdükleri sosyo kültürel sistem içerisinde başarabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2005: 327-328).

Bu teoriye göre, insan zekasının işleyiş aşamaları evrensel bir nitelik taşıırken, bu aşamaların insan davranışlarındaki anlık yansımalarının ortak bir değerlendirmesi kısmen sınırlıdır. Başka bir deyişle, bir kültürde bireyin zeki olarak kabul görmesine neden olan bir davranış, başka bir kültürde bu durumun tam tersi bir netice ile sonuçlanabilir ve bireyin zeki olmadığına yönelik bir anlayış oluşabilir (Sternberg, 1999: 438).

Sternberg'in üstün yeteneklilik ile ilgili ileri sürmüş olduğu model (WICS-Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized), üstün yetenekliliği zeka, yaratıcılık, bilgelik ve bu üç unsurun sentezinin bir sonucu olarak açıklamaktadır. Bu modele göre, bilgelik, yaratıcılık ve zeka geleceğin liderleri için kaçınılmaz birer gerekliliktir. Sternberg, bireyin bilgelik, yaratıcılık ve zeka kavramlarını sentezleyerek kendi yaşamına uyarlayamadığı takdirde, topluma faydalı bir birey olabileceğini ancak asla en iyi olamayacağını belirtmiştir (Sternberg, 2005: 327). Bilgelik, yaratıcılık ve zeka kuramında üstün yeteneklilik tanımlanırken dört farklı unsurdan söz edilmektedir. Bunlar: 1) Yaratıcılık, 2) Analitik Zekâ, 3) Pratik Zekâ, 4) Bilgeliktir.

1. *Yaratıcılık* : Günümüz insanların çevrelerinde yaşanan olaylara uyum sağlayabilmek ve kendi yaşamlarına hangi yönde devam etmek istediklerine yönelik dünya görüşünü oluşturabilmek için yaratıcılık becerilerine ihtiyaçları vardır. Özetle, yaşamsal görevler üzerine yeni düşüncelerin üretilebilmesinde yaratıcılığın rolü oldukça yüksektir.

2. *Analitik Zekâ* : Bireyler düşüncelerin kendileri için uygunluğunu değerlendirirken analitik zekâlarını kullanırlar.

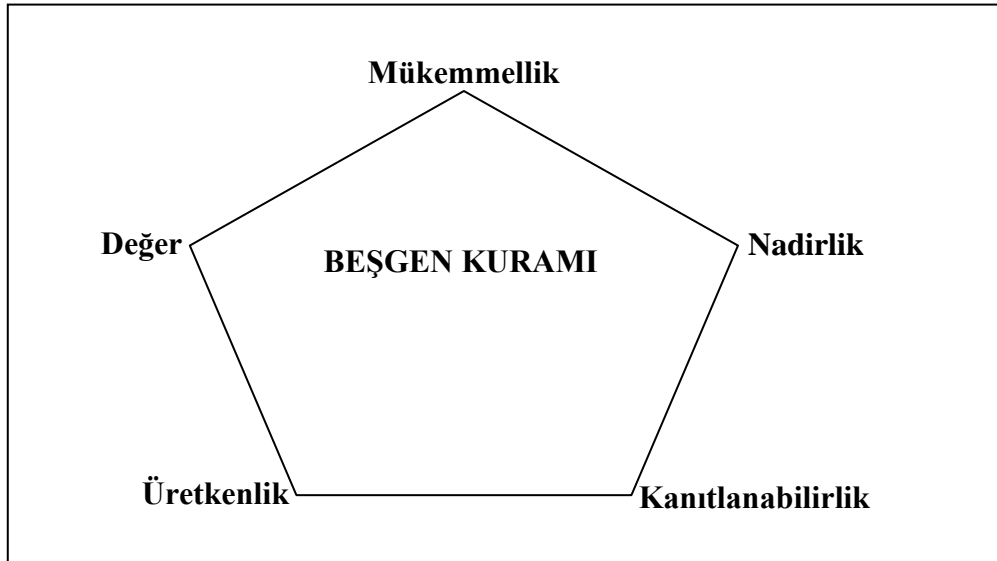
3. *Pratik Zekâ* : Bireyler, düşüncelerini uygulamaya dönüştürürken ve diğer bireylerin kendi düşüncelerini takip etmeleri için çaba gösterirken pratik zekâlarını kullanırlar.

4. *Bilgelik* : Bireylerin sosyal çevrelerine uygun kararları alıp, doğru kabul edileni başarmalarını olanaklı kılmaktır (Sternberg ve diğerleri, 2011: 34; Sternberg ve diğerleri, 2006: 10; Sternberg, 2005: 203; Sternberg, 2009: 10).

2.1.3.3. Beşgen Kuramı

Üstün yetenekliliği açıklamak için ileri sürülen kuramlardan bir diğeri Sternberg ve Zhang'a ait olan "Beşgen Kuramı"dır. Beşgen kuramına göre, bireylerin üstün yetenekli olarak tanımlanabilmesi için diğeri insanların sezgilerinin, bakış açılarının belirlenmesi ve bunların sistematik bir hale getirilmesi gerekmektedir. Örtük bir kuram olan beşgen kuramı, üstün yeteneklilik kavramından çok, insanların üstün yeteneklilik hakkındaki görüşleri üzerine odaklanmaktadır. Örtülü kuramlar mutlak doğruluğa ulaşma gayreti taşımaksızın, toplumun belli başlı konulardaki düşüncelerine yoğunlaşmaktadırlar. Örneğin, insanlık bir dönem güneşin dünya etrafında döndüğüne inanmaktaydı. İlerleyen yıllarda insanların inandıkları bu örtük kuramın yanlış olduğu görülmüştür (Sternberg ve Zhang, 1995: 89). Örtülü kuramlar aracılığıyla toplumun üstün yetenek hakkındaki düşünceleri belirlenirken, diğeri yandan da toplumun düşüncelerinin bireylerin davranışlarındaki yansımaları gözlenebilmektedir. Örneğin, ebeveynlerin üstün yetenekliliğe ilişkin örtük kuramları çocuklarına karşı olan davranışlarını ve çocukları hakkında verdikleri kararları etkileyebilmektedir (Zhang ve Hui, 2002: 78-79).

Beşgen kuramında, üstün yetenekli bireyleri tanımlamak amacıyla her biri gerekli ve birbirleriyle ilişkili olan beş ayrı ölçüt tanımlanmıştır (Sternberg ve diğeri, 2011:2; Zhang ve Sternberg, 1998).



Kaynak: Sternberg ve Zhang, 2004: 16

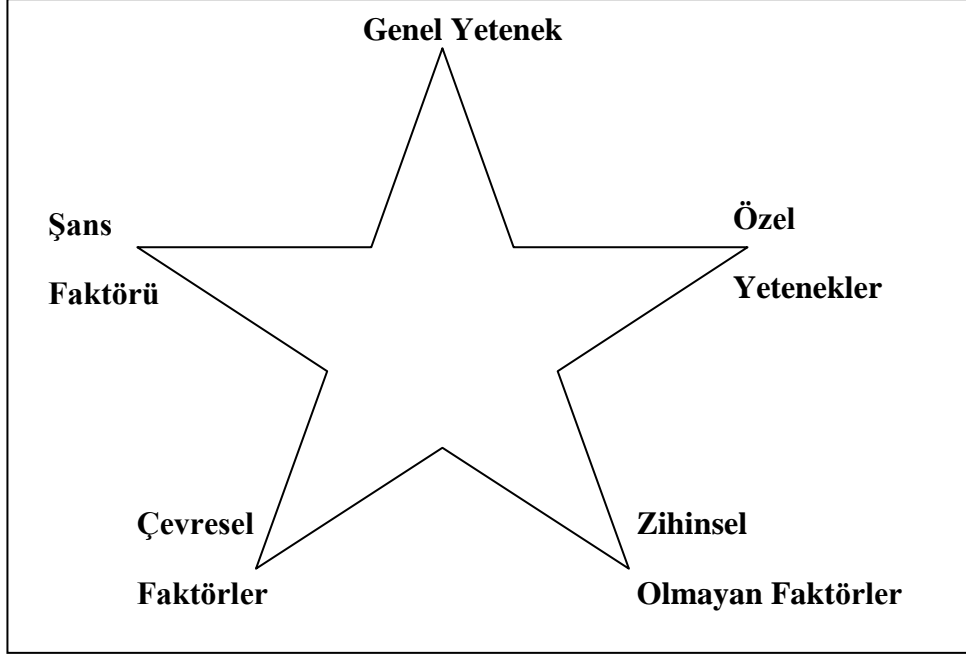
Şekil 2: Beşgen Kuramının Bileşenleri

Mükemmellik bileşeni, bireylerin akranlarına kıyasla bir veya daha fazla alanda üstünlük göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bireyi üstün yetenekli olarak kabul etmek için bazı alanlarda aşırı derecede iyi performans sergilemelidir. Sözü edilen bu performansın niteliği durumlara göre farklılık gösterirken, üstün yetenekli birey bazı konularda her zaman becerikli olarak algılanmaktadır. Değer bileşeni, bireyin üstün yetenekli olarak nitelendirilebilmesi için yaşamını sürdürdüğü toplum tarafından değerli olarak kabul gören bir takım alanlarda üstün performans göstermesinin önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamaktadır. Nadirlik bileşenine göre, bireyin üstün yetenekli olarak kabul edilebilmesi için akranları arasında daha seyrek görülen üst düzey özelliklere sahip olması gerekmektedir. Üretkenlik bileşenine göre ise, bireylerin üstün olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan özelliklerin üretkenliğe neden olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, birey üstün yetenek sergilediği alanlardaki performansını tekrarlayabilmelidir. Son olarak kanıt bileşeni, üstün yetenekliliğin belirlenmesi aşamasında gerekli olan alan veya alanlardaki üstünlüğün, bir veya birden çok, geçerliliği bilimsel olarak araştırılmış olan testler yardımıyla ortaya koyulması gerektiğini ifade etmektedir (Sternberg ve Zhang, 1995: 89-90; Zhang ve Sternberg, 1998; Sternberg ve diğerleri, 2011: 2-7).

2.1.3.4. Tannenbaum'un Yıldız Kuramı

Tannenbaum (1986), üstün yetenekliliği psikososyal bir yaklaşım çerçevesinde tanımlamaya çalışmıştır. Tannenbaum özellikle toplumun, bireyleri nasıl üstün yetenekli olarak sınıflandırdığı sorusuyla ilgilenmiştir (Akt. Sternberg ve diğerleri, 2011: 26). Tannenbaum'a göre üstün yetenekli bireyleri, üstün performans sergileme potansiyeli olan veya insan yaşamının ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel ve estetik boyutlarına kadar uzanan bir perspektifte örnek alınabilecek, olağanüstü düşünceler üreten kişiler olarak tanımlamaktadır (Stephen ve Karnes, 2000: 221; Callahan, 2000: 168).

Tannenbaum, üstün yetenek potansiyelini gerçekleştirebilmek için gerekli olan beş faktörden söz etmektedir. Bunlar üstün genel zekâ, ayırıcı özel yetenekler, zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörleridir (Reis, 2005: 228). Tannenbaum bu faktörleri bir yıldız şeklinde düzenlemiştir. Dolayısıyla bu model "Tannenbaum'un Yıldız Kuramı" olarak adlandırılmaktadır (Mönks ve Mason, 2000: 147).



Kaynak: Johnsen, 2004: 5

Şekil 3: Tannenbaum'un Yıldız Kuramı

“g” faktörü olarak da tanımlanabilen genel zeka, yüksek düzeyde kalıtımla ilgili olmakla beraber standart zeka testleri kullanılarak ölçülmektedir. Bu zekâ testlerinden elde edilen zekâ puanları alanlara göre farklılık göstermekle birlikte, öğrencilerin başarılı bir performans sergilemesi için belli bir düzeyin üzerinde zekâ puanları elde etmeleri gerekmektedir. Sıklıkla erken yaşlarda gözlenmeye başlanan özel yetenekler, yüksek düzeyde genel zekâ ile birleştiğinde çeşitli yetenek alanlarında bireylerin kişisel üstünlük sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Zihinsel olmayan faktörler motivasyon, kişiler arası ilişkiler, azim ve sağlam benlik gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Çevresel faktörleri ise yaratıcı ve beceri gerektiren faaliyetlerin başarılabilmemesine yardımcı olan harici kaynaklar oluşturmaktadır. Üstün başarının ortaya çıkabilmesi için gerekli olan son faktör şans faktörüdür. Şans faktörü, tesadüfî çevresel olaylar gibi dışsal, bireylerin sahip olduğu genler gibi içsel birtakım unsurları içermektedir (Davidson, 2009: 85).

Tannenbaum şansın, talihin yanı sıra özel anlarda en iyi sonucu alabilmek için gerekli olan fırsatlarla karşılaşma durumunun da etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Haensly, 1999: 45).

2.1.3.5. Ayrıştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli

Üstün yeteneklilerin eğitimi kapsamında üstün yetenekliliği tanımlamak için iki temel terim (üstün yetenek ve yetenek) sıklıkla aynı anlamda kullanılmaktadır. Üstün yeteneklilik ile ilgili olarak net bir tanımın olmayışı adı geçen bu terimlerin yanlış kullanılmalarına sebep olmaktadır (Tranckle ve Cushion, 2006: 266).

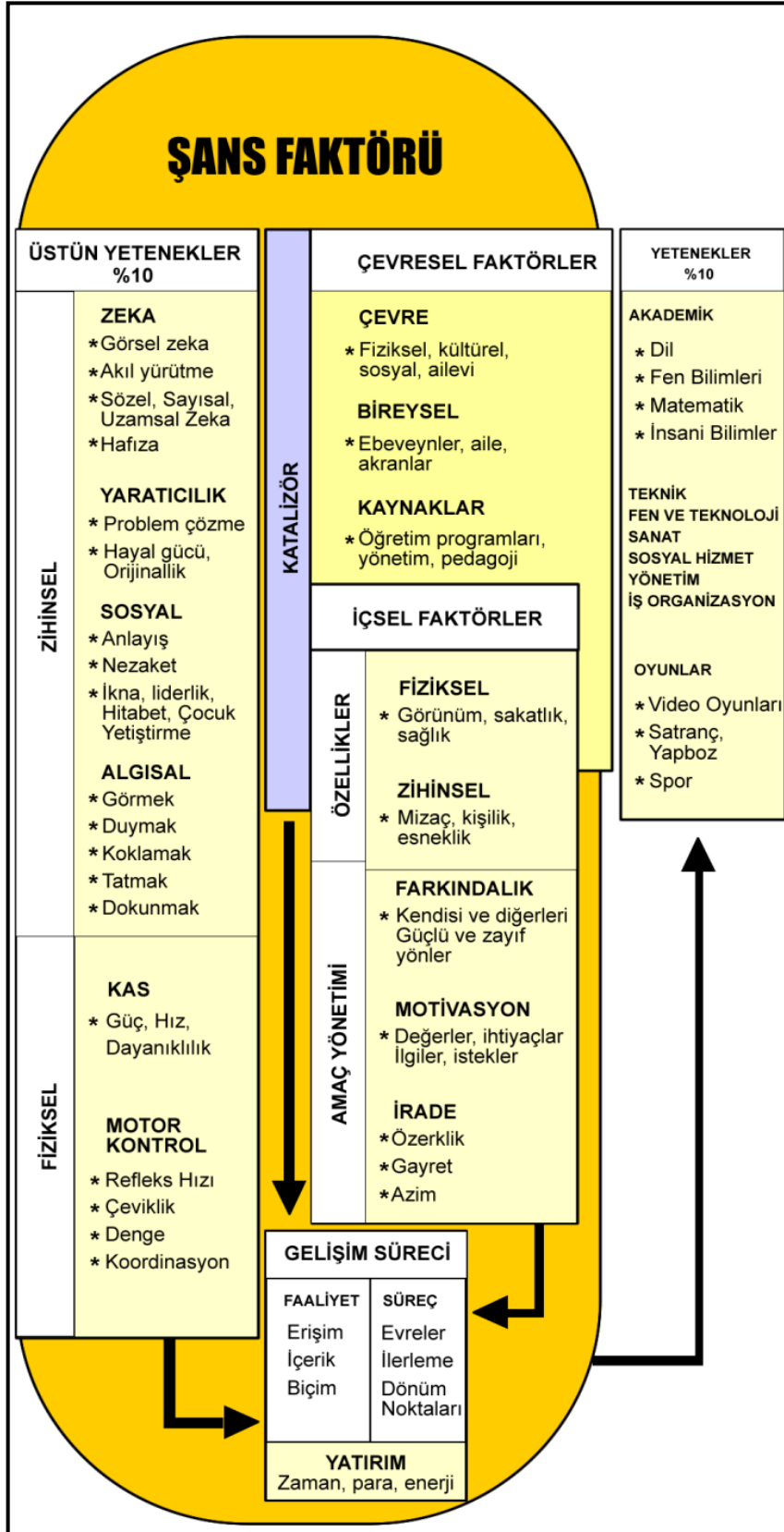
Françoys Gagné, geliştirdiği “Ayrıştırılmış Üstün Yetenek Modeli (Differentiated Model of Giftedness and Talent-DMGT)” ile üstün yetenek ve yetenek kavramları arasında net, keskin bir ayırım yapmayı amaçlamıştır (Gagné, 2000: 67).

Üstün yeteneklilik kavramı, kabiliyet olarak isimlendirilen üst düzey becerilere en az bir yetenek alanında sahip olmayı ve bu becerileri kullanarak akranları arasında %10'luk bir dilime yerleşen bireyleri işaret etmektedir. Yetenek kavramı ise, yeterlilik olarak isimlendirilen ve en az bir çalışma alanında sistematik olarak geliştirilen seçkin becerileri ifade etmektedir. Aynı zamanda birey sahip olduğu yeteneklerle, ilgili çalışma alanında akranları arasında %10'luk dilimde yer almalıdır. (Gagné, 2011: 11; Gagné, 2008: 222-223). Bu iki kavrama ilişkin yapılan tanımlarda üç tane ortak unsur göze çarpmaktadır. Her iki kavram da insan davranışlarını ve seçkin davranışları nedeniyle farklı kabul edilen bireyleri işaret ederken, bu bireylerin akranlarına örnek olduklarını da vurgulamaktadır (Gagné, 2004: 120).

Gagné'nin üstün yeteneklilik ve yetenek kavramlarını tanımlaması ve iki kavram arasındaki ayrımı ortaya koyması bir takım eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri, Gagné'nin tanımlar ile ilgili olarak sunduğu %10'luk dilimde yer alma gerekliliğidir (Baer ve Kaufman, 2004: 150).

Ayrıştırılmış tanımlar; yetenek gelişiminin, doğuştan getirilen üst düzey becerilerin özel bir mesleki alanda üst düzey bilgi ve yeteneklere kademeli dönüştürülmesi olarak algılanmasına olanak sağlayabilmektedir (Gagné, 2011: 11).

Gagné, üstün yeteneklilik modelini ikisi katalizör bileşen olmak üzere toplam altı bileşen yardımıyla açıklamaktadır. İçsel ve çevresel unsurların yer aldığı katalizör bileşenler yetenek gelişimi sürecini hem kolaylaştıran hem de engelleyen faktörleri ortaya koymaktadır. Üstün yetenekliliğin tanımlanması amacıyla üstün yetenekler, yetenek gelişim süreci, normal yetenekler ve şans bileşenleri de işe koşulmuştur (Gagné, 2011: 11; Sternberg ve diğerleri, 2011: 31-32).



Kaynak: Gagné, 2011: 11

Şekil 4: Ayrıştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli

2.1.5.1.1. Üstün Yetenekler

Ayrıştırılmış üstün yeteneklilik modeli, doğuştan bireylerde var olan zihinsel ve fiziksel doğal yetenek alanlarını tanımlamaktadır. Zihinsel yetenekler arasında zeka, yaratıcılık, sosyal ve algısal etkinlik/yeterlilik alanları yer alırken, kas sistemi ile motor kontrol beceriler ise fiziksel yetenekleri oluşturmaktadır (Gagné, 2011: 11).

Gagné, doğal yeteneklerin dışavurum ve gelişim düzeylerinin kısmen kalıtıma dayalı olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin okul faaliyetlerinde karşılaştıkları her görevde bu yeteneklerin gözlenebileceğini de belirtmektedir. Sözelimi: okumayı öğrenmek için zihinsel yeteneklere; farklı alanlardaki bir takım problemlere çözüm üretebilmek için yaratıcı yeteneklere; müzik, spor gibi alanlara dahil olabilmek için fiziksel yeteneklere; kişiler arası ilişkilerde de sosyal yeteneklere ihtiyaç duyulmaktadır. Gagné (2008)'e göre, üstün yetenekli çocuklar, herhangi bir alanda yeni yeterlilikleri kazanırken kendi hızları ve yetenekleri yardımıyla, akranları ve yetişkinler arasından rahatça sıyrılabilirler. Başka bir deyişle, kolay ve hızlı öğrenme üstün yetenekliliğin en belirgin özellikleri olarak düşünülmektedir.

2.1.5.1.2. Yetenekler

Yetenekler, bireylerin sahip oldukları yüksek düzeydeki kabiliyetlerin insan yaşamının özel bir alanında gerekli olan ve bir takım eğitsel faaliyetlerle kazanılabilen becerilere dönüşmesi sonucunda kademeli olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanlar oldukça farklılık göstermekle birlikte, genellikle bazı mesleki alanlarda bireylerden performanslarını en yüksek düzeyde sergilemeleri beklenmektedir. Sergiledikleri üst düzey uzmanlık ile kendi çalışma alanlarında %10'luk dilime yerleşebilen bütün bireyler yetenekli olarak tanımlanabilir (Gagné, 2004: 123-124).

2.1.5.1.3. Yetenek Gelişim Süreci

Yetenek gelişim süreci, çocukların veya ergenlerin sistematik öğrenme ve uygulamalara katıldıklarında kendisini açıkça göstermektedir. Bireylerin yetenek düzeyleri yükseldikçe bu süreç daha bu süreci daha yoğun olarak yaşayacaklardır (Gagné, 2008: 223). Yetenek gelişim süreci esasen üstün yeteneklerin normal yeteneklere dönüştürülmesi, içselleştirilmesi olarak da açıklanabilir. Bu dönüşüm

aşamasında yetenek gelişim sürecini kolaylaştıran veya engelleyen içsel ve çevresel faktörler oldukça önemli görülmektedir (Zhang ve Chu, 2011: 127).

Yetenek gelişim süreci üç farklı yapıya dayandırılarak açıklanmaktadır. Bu yapılardan ilki olgunlaşmadır. Olgunlaşma, genellikle genetik yapı ile ilişkilendirilmektedir. Aynı zamanda olgunlaşma bireyin kalıtsal olarak aktarılan ve doğuştan getirilen bir takım becerilere de sahip olduğunu ifade etmektedir. Olgunlaşma, fenotip yeteneklerin temelini oluşturan ve bilişsel ara fenotipler olarak isimlendirilen fizyolojik süreçlerin ve tüm biyolojik yapıların değişimini ve gelişimini sağlamaktadır (Gagné, 2008: 223).

Gagné (2008), ikinci yapı olarak doğal öğrenmeyi açıklamıştır. Doğal öğrenme insanların günlük faaliyetlerinde kullandıkları bilgi ve becerilerin kaynağı hakkında çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlamaktadır. Okul yaşamına başlamadan önce temel bilgi düzeyi, konuşma becerileri, sosyal beceriler ve el becerileri gibi bir takım alanlara hakim olan çocuklar, bu bilgi ve becerileri yapılandırılmamış, doğal aktiviteler vasıtasıyla kazanmışlardır.

Yetenek gelişim sürecinin son yapısı olan sistematik öğrenmede, özel bir takım öğrenme hedeflerine ulaşmaya yönelik bir katılım gerekliliğinden söz edilmektedir. Ayrıca, bu ifade edilen hedefleri başarabilmek için birbirleriyle ardışık olan bir takım öğrenme aşamalarının sistematik bir şekilde planlanması gerekmektedir (Gagné, 2008: 224).

2.1.3.5.4. Şans Faktörü

Şansın, yetenek gelişimine katkıda bulunan bir faktör olduğundan ilk olarak söz eden kuramcı Abraham Tannenbaum'dur. Tannenbaum'un üstün yeteneklilik modelinden ödünç alınıp Ayrıştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeline dahil edilen şans faktörü tüm çevresel unsurları etkilemektedir. Çocuğun ebeveynlerinin tutumları, büyüdüğü sosyo-ekonomik kültürel çevre, çeşitli yetenek gelişim programlarına ulaşabilirlik şans faktörüne verilebilecek örnekler arasındadır. Aynı zamanda, şans faktörü kalıtsal özelliklerin aktarımı gibi diğer önemli olaylarda da kendini göstermektedir (Gagné, 2005: 107-108).

2.1.4. Üstün Yetenekliliğin Belirlenme Aşamaları

Özel eğitime gereksinim duyan üstün yetenekli öğrencilerin, kendilerine yönelik geliştirilen kapsamlı ve özel eğitim programlarından yararlanabilmeleri için öncelikle üstün yetenekli olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Ne yazık ki her toplumda birçok özel veya üstün yetenekli çocuk yetenekleri keşfedilemeden, işlenmeden okullarından mezun olmaktadır (Kirk ve diğerleri, 2009: 300). Üstün yetenekliliğin belirlenmesi, bu kişilerin alacakları eğitim ve karşılaşacakları özel fırsatlar göz önüne alındığında oldukça önemli bir adımdır. Ancak, araştırmanın kuramsal alt yapısının öğelerinden olan zekâ ve üstün yetenek kavramlarına yönelik fazlaca bakış açısının geliştirilmiş olması üstün yetenekliliği tanılamayı zorlaştırmaktadır.

Günümüzde birçok okul, özel programlara yerleştirilecek olan üstün yetenekli öğrencileri belirlemek için standart zekâ testlerinden elde edilen puanlara ağırlık vermektedir. Eğer üstün yetenekler kendini farklı yönlerde gösterebiliyorsa, okullar bu farklı yönleri tanımlayacak yöntemlere sahip olmalıdırlar. Unutulmamalıdır ki, üstün yetenekliliğin tüm formlarının belirlenebilmesi okulların ve öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin belirlemenin yanı sıra bu öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri de sunulmalıdır. Üstün yetenekliliğin tanımlanmasında ve değerlendirilmesinde aşamasında kullanılan birçok yöntem vardır. Ancak, bu yöntemlerin birçoğu karakteristik olarak yalnız zihinsel alandaki üstün yetenekliliği belirlemeye yöneliktir. Son zamanlarda birçok okul zekâ testlerinin birleşimini, farklı başarı testlerinden elde edilen skorları, öğretmenler, ebeveynler ve akranlar tarafından yapılan önerileri üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecinde işlevsel hale getirmektedir (Károlyi ve Winner, 2005: 382).

Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde kullanabilmeleri amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur. Üstün veya özel yetenekli ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin belirlenmesi ve Bilim Sanat Merkezleri’ne (BİLSEM) yerleştirilmeleri için bir dizi işlemin yapılması gerekmektedir. Bu işlemler sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

- a) Aday Gösterme
- b) Ön Değerlendirme
- c) Grup Tarama
- d) Bireysel İnceleme
- e) Kayıt ve Yerleştirme (BİLSEM, 2007: madde 1-13).

2.1.4.1. Aday Gösterme

Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri tarafından her eğitim öğretim yılının ekim ayı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan gözlem formları il ve ilçelerde bulunan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına gönderilir. Bu gözlem formları okul öncesi çocuklar için velilerince veya okul öncesi öğretmenlerince, ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrenciler için sınıf öğretmenlerince, ilköğretim ikinci kademeye devam eden öğrenciler için şube öğretmenler kurulunca, orta öğretime devam eden öğrenciler için sınıf rehber öğretmenler kurulunca doldurulur. Öğretmenler ve kurullar tarafından aday gösterilen öğrenciler için okul müdürlüğünce hazırlanan fotoğraflı öğrenci belgesi ile birlikte doldurulan gözlem formları, şubat ayının sonuna kadar ilgili Bilim ve Sanat Merkezi'ne gönderilir (BİLSEM, 2007: madde 9).

2.1.4.2. Ön Değerlendirme

Aday gösterilen öğrencilerin gözlem formları BİLSEM'de kurulan tanılama komisyonunca değerlendirilir. Değerlendirme işleminin tamamlanması ile birlikte grup taramasına alınacak öğrenci listeleri okullara veya velilere duyurulur (BİLSEM, 2007: madde 10).

2.1.4.3. Grup Tarama

Tanılama komisyonunca grup taramasına alınacak öğrenciler BİLSEM merkez yürütme kurulunun belirleyeceği tarihlerde, üst danışma kurulu tarafından belirlenen ölçme araçları ve ölçütler kullanılarak grup taramasına alınırlar (BİLSEM, 2007: madde 11). Ülkemizde grup taramasına alınan öğrencilere Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7-11) uygulanmaktadır.

2.1.4.4. Bireysel İnceleme

Grup taramasında yeterli performans sergileyen öğrenciler bireysel incelemeye alınırlar. Bu aşamada Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev alan uzmanlarca veya örgün eğitim, yaygın eğitim, üniversiteler ile benzeri diğer kurumlarda görev yapan ve BİLSEM tanılama komisyonunca uygun görülen psikolojik danışmanlar tarafından, üstün yeteneklilerin bireysel incelenmesinde kullanılan objektif ve bağıl ölçme araçlarından yararlanılarak grup taramasından geçen öğrenciler bireysel incelemeye tabi tutulurlar. (BİLSEM, 2007: madde 12). Bireysel incelemede en çok üzerinde durulan nokta öğrencilerin zekâ yetenekleridir. Öğrencilerin genel zekâ yeteneklerini belirlemek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Wechsler Revizyondan Geçirilmiş Çocuklar Zekâ Testinin (WISC-R) BİLSEM’lerde uygulanması kararlaştırılmıştır. WISC-R testi, uzman kişinin öğrenciyle birebir uyguladığı, ikisi yedek olmak üzere toplam 12 alt ölçekten oluşan, sözel ve performansa dayalı yeteneği ölçen standartlaştırılmış bir testtir (Akarsu, 2004: 131; Özgüven, 2007: 210-211).

2.1.4.5. Kayıt ve Yerleştirme

Bireysel inceleme ve değerlendirme sonuçlarının listesi Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne gönderilir. Uygun bulunan listeler ilgili BİLSEM’lere bildirilir. Kayıt için gerekli olan belgeleri BİLSEM’e sunan öğrencinin kayıt ve yerleştirme işlemi sonuçlandırılır (BİLSEM, 2007: madde 13).

2.1.5. Türkiye’de Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitimin Tarihi

Eğitim kavramını, dünya üzerindeki her toplum ve devletin hiçbir zaman vazgeçemeyeceği soyut bir gerçeklik olarak yorumlanabilir. Her toplum ve devlet kendi ihtiyaçları ve önceliklerine göre eğitim hizmetlerini yapılandırmaktadır (Taşkın, 2008: 343). Bünyesine Osmanlı Devletini de alan Türk tarihinde, üstün yeteneklilere yönelik yapılandırılan eğitim hizmetleri incelendiğinde, ilk olarak Enderun mektepleri ile karşılaşılmaktadır. Enderun mektepleri, üstün beyin gücüne sahip olan bireylere eğitim vermek için kurulan, dünyada bilinen ilk ve uzun süreli yapılardır (Enç, 2004: 37). II. Murat tarafından kurulduğu belirtilen ve yalnızca devşirilmiş çocukların kabul edildiği Enderun mekteplerinin en temel amacı Osmanlı Devleti’nin kudretini sürdürbilmesi için gerekli olan nitelikli insanı yetiştirmektir (Akkutay, 2004: 85).

Hıristiyan ailelerden devşirilmiş çocuklar, Enderun mekteplerine alınmadan önce bir dizi aşamadan geçmek zorundaydılar. Bu çocuklar Türk örf ve adetlerini, dini kuralları ve Türkçeyi öğrenmeleri için Müslüman Türk ailelerin yanına verilirlerdi. Bu aşamadan sonra Acemi Ocağı'na teslim edilen devşirme çocuklar burada acemi oğlanı olurlardı. Burada talim ve terbiye aldıktan sonra çıkma adıyla ayrılarak çeşitli askeri birliklere dağıtılırlardı. Ancak acemi oğlanların içinden üstün yetenekli olanlar daha yüksek seviyede eğitim almaları için Enderunlara gönderilirlerdi. Enderun mekteplerinde üzerinde durulan en önemli kural çıkma idi. Yani, hazırlık aşamasından eğitim sonuna kadar geçen sürede başarılı olamayanlar Enderun'dan çıkarılıp ordunun çeşitli pozisyonlarında görevlendirilirlerdi. Böylece, geriye yalnızca yetenekli bireyler kalmakta ve Osmanlı Devleti'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kitlesine ulaşılmaktaydı (Taşkın, 2008: 361-362).

Günümüz dünyasında meydana gelen hızlı gelişim ve değişimler birçok toplumun sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. yaşantılarını etkilemektedir. Bu gelişme ve değişimden en çok etkilenen alanlardan biri eğitimidir (Genç ve Eryaman, 2007: 89). Türkiye'de ise bu gelişmeler 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat kanununun kabul edilmesi ile kendisini göstermeye başlamıştır. Bu kanun ile eğitim birliği bir sistem olarak kabul edilmiştir. Tevhid-i Tedrisat kanununun yansımaları olarak geliştirilen yeni öğretim programlarında çağın gereksinimlerini karşılayabilecek entelektüel insanın geliştirilmesi en temel amaç olmuştur (Yüksel, 2003).

1957 yılında Sovyetler Birliği'nin uzaya ilk uzay aracını göndermesi üzerine, Batılı ülkelerin yaptıkları öz eleştiri sonucunda Sovyetler Birliği'nin üstün ve özel yetenekleri bireyleri yetiştirmek için sarf ettiği çabaların farkına varmışlardır. Bu sebepten ötürü 1957 yılı insanlığın dikkatini yeniden üstün yeteneklilere çevirdiği bir milat olarak kabul edilmektedir. Dünyanın ilgisinin yeniden üstün yetenekli bireylerin eğitimine yöneldiği dönemde Türkiye'de de bir takım gelişmeler yaşanmaktaydı. 1948 yılında, devlet himayesinde üstün veya özel yetenekli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla "İdil Biret ve Suna Kan Yasası" çıkartılmıştır. 1957 yılında yasanın kapsamı genişletilmiş ve "6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" ismini alarak yürürlüğe girmiştir. 1948-1978 yılları arasında Dünyaca ünlü yaklaşık 20 sanatçı yetiştirilmiştir. Ne yazık ki yasa yürürlükte olmasına rağmen, 1978 yılından itibaren hiç kimse yasanın kapsamına alınmamaktadır (Akkanat, 2004: 178-179). 1960'lara gelindiğinde ise yeni uygulamaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu uygulamalarda özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları

oluşturulması hedeflenmişti. Bu amaçla, dönemin ölçme araçları vasıtasıyla zeka puanı 125 ve üzeri belirlenen üstün veya özel yetenekli öğrenciler için pilot uygulama amacıyla seçilen bir ilkokulda (Ankara- Ergenekon İlkokulu) ayrı bir sınıf oluşturulmuştur (Akarsu, 2004: 148).

1964 yılında ise VII. Milli Eğitim Şûrası sonuçlarına göre üstün veya özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla Fen Liseleri açılmıştır. Bu okullara yapılan merkezi bir sınavda fen ve matematik alanlarında üstün başarı ve yetenek sergileyen öğrenciler kayıt hakkı kazanabilmektedir (Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, 2004: 56). Ülkemizde kendi alanlarında üstün veya özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Sosyal Bilimler Liseleri yapılan başarı ve yetenek testleri sonuçlarına göre öğrenci almaktadırlar (www.ogm.meb.gov.tr, 2011).

1990'lı yıllarda özel eğitime gereksinim duyan tüm bireylere yönelik çalışmaların ivme kazandığı görülmektedir. İşitme, görme, zihinsel ve otistik çocuklara yönelik faaliyetler nicelik ve nitelik yönünden artarken, üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin yeteneklerinin belirlenmesi ve bu yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla 1993 yılında bir model geliştirilmiştir. Aynı yıl, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri bünyesinde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şube Müdürlüğü kurulmuştur. Daha sonra bu birimin ismi Özel Yeteneklilerin Eğitimi Şube Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda 1995 yılında ilk Bilim ve Sanat Merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi kurulmuştur. 1993 yılında geliştirilen modele bağlı olarak Ankara'da tanılama işlemi tamamlanan 45 öğrenci bu kuruma yerleştirilmiştir (Kargın, 2003; Yıldız, 2010: 4).

Üstün yeteneklilerin eğitime ile ilgili olarak devlet nezdinde ilerlemeler kaydedilirken, çeşitli çevreler tarafından bir takım özel girişimlerde bulunulmaktaydı. 1990 yılında maddi olanakları kısıtlı çocukların yetiştirilmesi için Sezai Türkeş tarafından İnanç Vakfı kurulmuştur. 1993 yılında aynı amaca hizmet etmesi için İnanç vakfı tarafından Özel İnanç Lisesi açılmıştır. Günümüzde Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi ismiyle sahip olduğu misyonu devam ettirmektedir. 1991-1992 eğitim öğretim yılında açılan Yeni Ufuklar Koleji, zekâ puanları normalin üstü olan çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla kurulmuştur (Akarsu, 2004: 148-149; www.tevitok.k12.tr, 2011).

Son yıllarda ülkemizde üstün yeteneklilere yönelik, evrensel nitelikte özgün ve Türkiye için model olabilecek Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı (ÜYEP)

geliştirilmiştir. ÜYEP, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için oluşturulmuş, kendine özgü bileşenlere sahip üniversite tabanlı kapsamlı bir eğitim programıdır (Sak, 2011: 215). ÜYEP, Anadolu Üniversitesi ve Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumunun (TÜBİTAK) desteği ile Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuştur. 2007-2008 öğretim yılında ilk kez uygulanmaya başlanmış olan programın ilköğretim ve ortaöğretimin tüm kademelerindeki üstün yeteneklilere yönelik olması planlanmaktadır (www.uyep.anadolu.edu.tr, 2011).

2.2. Bilişötesi Farkındalık

Araştırmanın bu kısmında bilişötesi kavramının önemi üzerinde durularak bilişötesi farkındalık temel bileşenleriyle birlikte açıklanmıştır.

2.2.1. Bilişötesinin Önemi

19. ve 20. yüzyıllarda yeni dünya, kendi düzenini olanca hızı ile kurmakta iken bilim adına yapılmakta olan faaliyetler de ivme kazanmıştı. Doğa bilimlerinin hızla gelişmekte olduğu 19. yüzyılın son çeyreğinde Alman psikolog Wilhelm Wundt'un ilk psikoloji laboratuvarını kurmasıyla birlikte modern bilimsel psikolojinin temelleri atılmıştır. Birbirlerine yakın dönemlerde yaşamış olan birçok bilim insanı, insan davranışlarının ardında yatan süreçleri açıklama gayreti içerisinde olmuşlardır. Ivan Pavlov, Sigmund Freud, Edward C. Tolman, Albert Ellis, Jean Piaget, Edward Thorndike bu bilim insanlarının yalnızca birkaçını oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2006; Muckenhoupt, 2008; Todes, 2008). Söz gelimi: Pavlov, insan davranışlarını koşullanma süreçleri ile açıklamaya çalışırken; Piaget, öğrenmenin zihinsel süreçlerle gerçekleştiğini öne sürmektedir. Anlaşılacağı üzere ortaya çıkan bu farklılıklar beraberinde psikoloji alanında yeniliklere ve gelişmelere olanak sağlamışlardır. Bu gelişmeler yaşamın birçok alanında kendilerine yer edinirken, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de değişikliklerin meydana gelmesine vesile olmuşlardır.

En sade şekliyle davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilen eğitimde meydana gelen yenileşme, reform ve düzenleme faaliyetleri, gelişen ve değişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için bir zorunluluk niteliği taşımaktadırlar (Arslan, 2000). Hiç şüphesiz bu uyum sürecinde öğrenme faaliyetleri çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenmeye yönelik yeni yaklaşımların gelişmesiyle öğrencilerin başarıları

ve başarısızlıklarında etkili olan unsurlara yönelik özgün çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde özel öğrenme stratejilerini uygulayamamalarının (Feitler ve Hellekson, 1993), özel hedeflere yönelik uygun stratejileri kullanmayı zor bulmalarının, karmaşık ve yeni durumlarla karşılaştıklarında etkisiz plan ve stratejileri tercih etmelerinin (Kirby ve Ashman, 1984) onları başarısızlığa sürüklediği yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Akt. Yıldız ve diğerleri, 2009: 1592). Son yıllarda eğitim öğretim faaliyetlerinin ve buna bağlı olarak öğrenme çıktılarının nicelik ve niteliğinin artırılması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitime ve bireyin özünün geliştirilmesine duyulan gereklilik, bilişötesi kavramını ön plana çıkarmıştır. Başka bir deyişle, eğitim ortamlarında sunulan pasif öğretimden ziyade öğrenciler aktif öğrenmeyi benimseyerek, yaparak yaşayarak öğrenerek eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin çıktılara kendileri ulaşabilir hale gelmişlerdir. Aynı zamanda, öğretim kavramı yerine öğrenme kavramı daha çok kullanılmakta ve bu duruma bağlı olarak bireyselleştirilmiş öğrenme gittikçe daha fazla anlam kazanmıştır. Başarıya ulaşmak için öğrencilerin öğrenme sürecinde benimsedikleri öğrenme stratejileri de oldukça önemli bir unsur olarak görülmektedir (Ünal, 2010: 845-846).

Akın (2006: 43), bilişötesi öğrenmenin bir beceri olduğunu ve öğrencinin edindiği bilgiden bir anlam çıkarmasına olanak sağladığını belirtmektedir. Bunu başarabilmesi için öğrenci sahip olduğu düşünce sistemlerinin, öğrenme stratejilerinin farkında olmalı ve bunları etkili, bilinçli bir şekilde yönetebilmelidir.

Zekâ gibi soyut bir kavram olan bilişötesinin genel, ortak bir tanımı yapılamamıştır. Araştırmacılar tarafından bir tanım yapılmış ve bir takım teoriler ileri sürülmüştür. Bu aşamada bilişötesi hakkında yapılan temel tanımlara ve kuramlara yer verilecektir.

2.2.2. Bilişötesinin Tanımlanması

İlgili alan yazın karşılaştırmalı olarak incelendiğinde İngiliz dilinde “metacognition” olarak kullanılan kavramın kendi alan yazınımızda “üst biliş (Topçu, 2007; Yıldız ve Ergin, 2007), bilişüstü (Aydın ve Ubuz, 2010; Yıldız ve diğerleri 2009), bilişötesi (Akın ve diğerleri, 2007; Demirel ve Turan, 2010) terimleri ile kullanıldığını görmekteyiz. Bu çalışmada bilişötesi terimi yaygın olarak kullanılacaktır.

Bireylerin zihinsel gelişimini açıklamaya çalışan Piaget, geliştirdiği “Bilişsel Gelişim Kuramı” ile zihinsel gelişimin doğumdan yetişkinliğe kadar devam ettiğini ileri sürmüştür. O’na göre, çocukların zihinsel gelişimlerinde kümülatif ilerlemelerin yanında kavrama ve problem çözme becerilerinde de niteliksel gelişmeler gözlenmektedir (Özmen, 2004: 100-101). 1970’li yılların başlarında gelişmeye başlayan bilişötesi kavramı Piaget’in kuramı ve araştırmalarına doğrudan veya dolaylı olarak dayandırılmaktadır. Piaget, çocukların bilişsel gelişimlerine egosantrik (benmerkezci) düşünce sistemi ile başladıklarına inanmaktaydı. Öncelikle, çocukların algısal, kavramsal ve duygusal boyutlarla ilgili düşüncelerin veya farklı bakış açılarının olduğunu bilmedikleri ileri sürülmektedir (Flavell, 2000: 15). Dolayısıyla, kendi zihinlerinde oluşturdukları bilişsel yapıların benzerlerine diğer insanların da sahip olduklarını doğal olarak bilmeyebilirler. Sözelimi: çocukların başka birisinin gözüyle bir durumu açıklaması istendiğinde çocuk kendi yaşam gözlüğünden bakarak bu soruyu cevaplayacaktır. Bu açıdan bakıldığında çocuk oldukça benmerkezci olarak değerlendirilebilir. Çocuklar, diğer insanlardan kendilerini ayırabilme yeteneklerini kademeli olarak kazandıklarında artık farklı bakış açılarının ve algıların varlığının farkına varabilmektedirler. Piaget’in bu görüşü ile tutarlı olarak 1950’lerden itibaren yapılan birçok çalışmada çocukların yaşlarının ilerlemesi ile birlikte algılama yeterliliklerinin de arttığı belirlenmiştir (Flavell, 1999: 22). Basit bir şekilde yetişkinlerin çocuklardan daha az egosantrik oldukları sonucuna varılabilir. Bunun sebebi olarak, yetişkinlerin diğer insanların bakış açılarına uyum sağlayabilmek için daha az benmerkezci davranışları sergileme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Epley ve diğerleri, 2004: 761).

Kuramsal alt yapısı bilişsel psikolojiye dayandırılan bilişötesi kavramı, eğitim psikolojisi literatürüne Flavell’in (1976) yayınladığı bir makale ile girmiştir. Bilim dünyasında bilişötesi kuramın atası olarak Flavell gösterilse de, ilk olarak Hart’ın bilme duygusu (Feeling of Knowing-FOK) ile ilgili yaptığı çalışmalarda bilişötesinin temelleri atılmıştır (Hart, 1965: 208; Hart, 1967: 193).

Yaklaşık 40 yıldan itibaren hakkında birçok çalışmalar yapılan bilişötesi kavramını Flavell ilk kez 1976 yılında bellek ötesi (metamemory) kavramından yola çıkarak tanımlamıştır. Flavell’a göre bilişötesi, bireylerin bilişsel süreçleri ve çıktıları ya da kendileri hakkındaki bilgileri ifade etmektedir. Öğrenme süreci ile ilişkili olabilecek bilgi ve verilerin nitelikleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak bilişötesine örnek

olabilir (Flavell, 1972: 232). Flavell, yürüttüğü çalışmaların sonuçları doğrultusunda, küçük çocukların kendi bilişsel fenomenleri hakkındaki bilgi ve bilişleri veya kendi bilişötesi düzeyleri bakımından oldukça kısıtlı olduğunu belirtmektedir (Flavell, 1979: 906). Akın (2006: 46), Flavell'ın bu varsayımları ile ilgili olarak bilişötesinin, bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş olduğunu belirtmiştir.

Kısmen tanımlanabilmiş olan bilişötesi kavramı, insanların bilişsel süreçlere ve durumlara ilişkin sahip oldukları duygu ve düşünceleri ile ilgili bir kavramdır. Bununla birlikte, bireylerin kendi amaçları doğrultusunda kullandıkları bilişsel süreçlerden olan öz-düzenleme süreçlerinin yanı sıra bilişötesi kavramı yaygın olarak bireyin bilişleri hakkında neler bildiğini işaret etmektedir (Koriat, 2004: 261). Flavell (1979) ile benzer noktalara vurgu yapan Kluwe (1982) bilişötesinin iki temel özelliğinden söz etmektedir. Bunlardan ilki, bireyin kendi düşünceleri ile diğer insanların düşünceleri hakkında bilgi sahibi olduğu yönündeyken; ikincisi bireylerin kendi düşünce süreçlerini izleyip düzenleyebilmeleridir. Bilişötesi alanda yapılan çalışmaları yakından takip eden Ann Brown (1987) bilişötesini, bireyin kendi bilişsel sistemi hakkındaki bilgi ve kontrolüne vurgu yaparak tanımlamaktadır. Bu tanımlara dayalı olarak birçok araştırmacı izleme ve kontrol olarak sınıflandırılan iki farklı sürecin varlığı hakkında ortak bir fikir birliğine varmışlardır (Akt. Son ve Schwartz, 2004: 16).

Brown (1987) biliş hakkındaki bilgi ile bilişin düzenlemesini birbirinden ayırmaktadır. Biliş hakkında bilgi tanımlamasını, dengeli, açıklanabilir ancak yanılabilir olarak değerlendirirken, bilişin düzenlenmesinin nispeten daha değişken, nadiren dengeli ve yaştan bağımsız olduğunu belirtmektedir. Bilişin düzenlenmesi öğrenmeyi yönetmede ve düzenlemede kullanılan stratejileri ya da faaliyetleri de işaret etmektedir (Akt. Louca, 2003: 11).

Borkowski (1996) bilişötesi düşünme ve bilişötesi izlemenin, bir görevi yerine getiren öğrencilerin öğrenme süreci boyunca yararlandıkları faaliyetlere veya işlemlere yansıdığını belirtmektedir. Pintrich ve arkadaşları bilme duygusunu, kavramayı izlemeyi, öğrenme ve kendine güvene yönelik düşünmeyi bilişötesinin önemli birer alt grubu olarak göstermektedirler. Bu düşünsel faaliyetlerin her birinin öğrenme ve hafızanın etkin olarak kullanıldığı durumlardaki performansı yordadığı hakkında oldukça güvenilir bilgi birikimi olmasına rağmen, bu yapıların kendi aralarındaki etkileşimsel ilişkileri ve gelişimsel tarihlerinin büyük bir kısmı keşfedilememiştir.

Hartman (1998: 1), bilişötesine yönelik ilgisini kendi doktora çalışmalarına kadar dayandırmaktadır. O'na göre bilişötesi ayrıcalıklı bir düzeyde önem taşımaktadır. Çünkü bilişötesi öğrenilen bilgilerin kazanımını, kavranmasını, zihinde tutulmasını ve uygulanmasını etkilemektedir. Bununla birlikte öğrenme yeterliliği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile bilişötesinin yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Hartman'a göre, bilişötesi farkındalık, düşünme ve öğrenme süreçleri ile öğrenme çıktılarının kontrol edilmesine veya bu yapılara yönelik öz-düzenlemenin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, bilgi işlem süreçleri ile bilişötesinin birlikte kullanımı, bireyin sahip olduğu bilgilerini daha anlamlı yollarla işlevsel hale getirmesine yardımcı olmaktadır (Othman ve diğerleri: 2010: 458).

Sternberg (2002: 247-248), yeterlilik sahibi öğrencilerin nasıl yetiştirilebileceğine yönelik çıkarımlarda bulunduğu çalışmasında bilişötesini oldukça farklı bir yapı olarak değerlendirirken, hem bilişsel süreçlerin kontrolünün hem de bu süreçlerin farkına varılmasının bilişötesi kavramının doğasında var olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda bu yapıların kendi özleri itibari ile oldukça karmaşık olduğuna değinmektedir. Bu duruma ilişkin açıklamasına bakıldığında bilişsel süreçlerin kontrolünün planlama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin tümünü kapsadığı görülmektedir. Bilişötesi hakkındaki açıklamalarını sürdüren Sternberg, öğrencilerin bilişötesini anlamaları ile onlar nasıl daha etkili öğrenebileceklerini bilmeleri arasında net bir ayrımın yapılması gerektiğini de belirtmektedir. Son olarak, bireylerin sahip oldukları yetenekler, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri gibi birçok yönlerinin bilişötesi ile etkileşim içerisinde olduklarını hatırlamamız gerektiğini vurgulamaktadır.

Reder ve Schunn (1996: 45) bilişötesi kavramının farklı kişiler için farklı anlamlar taşıdığını belirtmekle birlikte çok geniş bir yapıya sahip olduğunu kabul etmektedirler. Birçok araştırmacının (Brown, 1987; Flavell, 1979; Kluwe, 1982) temel bilişötesini sınıflandırdıkları gibi bilişötesini, bilişsel süreçlerin izlenmesi ve kontrolü olarak gruplandırmaktadırlar. Bilişsel süreçlerin izlenmesi ile ilgili olarak bireylerin kendi başarıları ve sürekliliklerini içeren unsurların farkında olmalarının yanı sıra bilişsel süreçlerdeki tüm bileşenlerin farkında olmanın da sürece katılabileceğini vurgulamaktadırlar. İfade edilen bu izleme davranışı yaygın olan davranışların özelliklerinin farkındalığını belirtmektedir. Bu durumun aksine, bilişsel süreçlerin kontrolü davranışların yeniden düzenlenmesini ilişkin süreçleri içermektedir.

Louca (2003: 10), bilişin algı, anlamlandırma ve hatırlama gibi zihinsel süreçlerle ilişkili olduğu kabul edildiği takdirde, bilişötesinin bireylerin sahip olduğu hatırlama, anlama ve algılama ilgili düşünceleri de içerdiğinin söylenebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla biliş hakkında bilişin meta algılama, meta kavrama ve meta hafıza olarak bir üst terim niteliğinde olan bilişötesi ile birlikte sınıflandırılabilirliğini ileri sürmektedir. Annevirta ve diğerleri (2007: 21) bilişötesi üzerine yürüttükleri araştırmanın sonuçları doğrultusunda, bilişötesi bilgi ile bilişsel süreçlerin kontrolünün, başka bir deyişle öz-düzenlemenin, öğrenme, kavrama ve okumada önemli bir rol oynadığını bilim dünyasıyla paylaşmışlardır. Öte yandan bu iki bileşenin birbirleriyle oldukça bağlantılı oldukları görülebilmektedir. Bilişüstü bilginin öz-düzenleme sürecine etki eden bir kaynak gibi görülebileceği ve bu öz-düzenleme sürecinin sonucu olarak da, bireyin kendi bilişi hakkında farkındalığa sahip olabileceği düşünülmektedir (Romainville, 1994: 360).

Bilişötesi olmaksızın hafıza, duygular ve düşünceleri de içeren bilişsel olaylara yönelik farkındalığa sahip olmak mümkün değildir. Evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım olmamasına rağmen bilişötesinin, bireylerin sahip oldukları bilgi ve öğrenme faaliyetlerine ilişkin bilgi ve kontrol olarak tanımlandığı bir fikir birliği vardır. Daha açık bir ifade ile bilişötesi, iki temel yapı içerisinde açıklanmaktadır: biliş hakkında bilgi ve bilişin düzenlenmesi (Akin ve diğerleri, 2007: 672; Toneatto, 1999: 167).

Coutinho ve diğerleri (2005: 322), üst düzey kavrama, öz-izleme, bilişötesi izleme ve kendini yönetmeyi öğrenme gibi yapıları kapsadığı için bilişötesini şemsiye bir terime benzetmektedirler. Bilişötesinin öğrenmede, öğrenmeye yönelik plan geliştirmede, öğrenme çıktılarını izlemede ve performansı yordamada kullanılan üst düzey ve bir o kadar düzenli bilişsel süreçlerle ilişkisinden söz etmektedirler.

Jacobs ve Paris (1987: 258), çocukların öğrenme ve okuma durumlarını inceledikleri bir dizi araştırmanın ardından diğer birçok araştırmacı ile benzer olarak bilişötesini, bilişin öz-değerlendirilmesi ve düşünmenin öz-yönetimi olarak iki temel kategori çerçevesinde sınıflandırmıştır. Bilişötesi kavramını bilişsel süreçler ve durumlar hakkında sahip olunan bilgi olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda biliş hakkında sahip olunan bilginin kanıtlanabilir, aktarılabilir (diğer bireylere), incelenebilir ve tartışılabilir nitelikte olduğu belirtilmektedir.

2.2.3. Biliş ve Bilişötesi Arasındaki İlişki

Biliş bir şeyin ne olduğunun, ne anlama geldiğinin farkında olunması olarak tanımlanırken, bilişötesi biliş hakkındaki bilgi ve bilişin kontrolü olarak yorumlanmaktadır. Başka bir ifade ile bireyin zihinsel süreçte bilgi akışını bilinçli olarak yürüten süreçlerin farkında olmak bilişötesi kavramının doğasını tanımlamaktadır (Öztürk ve Kısaç, 2011: 325). Biliş ve bilişötesi temel olarak birbirleriyle bağlantılı olan ancak farklı işleyen iki süreçtir. Bilişsel beceriler bir görevi ya da amacı yerine getirebilmek için gerekli olan yapı taşlarıdır. Bilişötesi becerileri ise, bir görevin ya da amacın nasıl gerçekleştirildiğini kavrayabilmek için gereklidir (Schraw, 2002: 3).

Bilişötesi süreçlerde bilişin rolü üzerine çeşitli varsayımlar geliştirilmiştir. Bu varsayımlarda göze çarpan en temel nokta bireyin sergilemiş olduğu davranışlarının arkasında yatan süreçlerin kontrolüne ilişkin yapılan çıkarımlardır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bilişsel beceriler bireyin bilgiyi yapılandırmasına olanak verirken bilişötesi beceriler bireyin kendi bilgi işlem sürecini izlemesine ve onu geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, bilişötesi beceriler bireyin kendi anlamasını değerlendirmesine ve sahip olduğu bilgileri yeni durumlara uyarlayabilmesine uygun zemin hazırlamaktadırlar. Dolayısıyla, bilişsel üretkenlik için bilişötesi beceriler oldukça önemli görülmektedir (Gourgey, 1998: 82). Kısaca ifade etmek gerekirse, bilişötesi beceriler bireyin kendi bilgisini, bilgi işlem süreçlerini, bilişsel ve duyuşsal durumlarını kasıtlı ve bilinçli olarak izlemesi ve düzenlemesi olarak ifade edilebilir (Hacker, 1998: 11).

Koriat ve Sadot (2000: 198-199), örtük ve bireyin kasıtlı bir çabası olmaksızın gerçekleşen izleme ve kontrol süreçlerinin varlığını kabul ettikleri bir bilişötesi kavramı doğrultusunda, bilişötesinin benzersiz yönlerini, ifade edilen işleyişin, değişikliğe uğramış bir takım yapılarının oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Yani, örtük bilinçdışı süreçler tarafından şekillendirilen bilme duygusuna yönelik biliş, kontrollü hareketlerin sergilenmesine neden olabilir. Bilişötesi yargılamaya dayalı yaşantıların en önemli işlevleri arasında öz-kontrol becerilerini geliştirmesi ve kendiliğinden vuku bulan davranışların arkasında yatan süreçlerin nispeten istemli olarak kontrol edilmesine olanak sağlaması sayılabilir.

Araştırmacıların birçoğu bilişötesine yönelik yaptıkları çalışmalarında bilinci, bildiğinin farkında olma durumunu kendilerine başlangıç noktası olarak belirlemişlerdir. Bu bakımdan, her bir kuramcı ortak bir takım unsurların yer aldığı temel taslak doğrultusunda benzer bilişötesi tanımları yapmıştır. Yapılan bu tanımlar zaman içerisinde daha sorgulanabilir bir hal almıştır ve bilişötesi süreçlerin bilinçli olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği araştırmacılar tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Spehn ve Reder (2000: 187-188), birçok bilişötesi sürecin dolaylı ya da otomatik olarak bilinçli bir farkındalığın etkisi olmaksızın gerçekleştiğini öne sürmüşlerdir. Dikkat ve farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen Kentridge ve Heywood (2000: 312), bilişötesi süreçlerin işlevsel hale gelebilmesi için farkındalığa gerek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.4. Bilişötesinin Bileşenleri

Bilişötesinin oldukça soyut bir kavram olması nedeniyle, birçok araştırmacı tarafından kendi çalışma alanları ile paralellik gösteren tanımlar yapılmıştır. Tanımlar bire bir örtüşmese de hepsi bilişötesinin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenlemeleri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır (Akın, 2006: 44).

Tanımların yapıları ayrıntılı olarak incelendiğinde bilişötesinin temel unsurları üzerinde bir görüş birliğine varılmış olduğu görülebilmektedir. Bu ortak görüşe göre, bilişötesi bilişin bilgisi (bilişötesi bilgi) ve bilişin düzenlenmesi (bilişötesi düzenleme) olarak sınıflandırılmaktadır.

Tablo 1: Çeşitli Bilişötesi Tanımlar ve Uygulama Alanları

Araştırmacı	Çalışma Alanı	Tanımların Yapısı
Flavell (1976)	Öz-düzenleme	Bilişin bilgisi ; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri. Bilişin düzenlenmesi ; bireyin amaca ulaşmak için kullandığı mekanizmalar.
Brown (1978)	Sözel İfadeler	Bilişin bilgisi ; bireyin kendi düşünmesine ilişkin sahip olduğu sabit ve açıklanabilir, sıklıkla yanılabilir bilgi. Bilişin düzenlenmesi ; planlama ve izleme aktivitelerini ve çıktıları kontrol etmeyi içerir.
Borkowski (1990)	Okuma	Özel strateji bilgisi, bellek-ötesi kazanma süreçleri ve genel strateji bilgisi.
Osman ve Hannifin (1992)	Yönetici Kontrol	Bilişin bilgisi ; teorik, prosedürel ve durumsal bilgiyi içerir. Bilişin düzenlenmesi ; bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl düzenleyeceğine yönelik aktiviteler.
Schraw ve Dennison (1994)	Yönetici Kontrol	Bilişin bilgisi ; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi. Bilişin düzenlenmesi ; planlama, bilgi yönetme, kavramayı yönetme, hatayı ayıklama stratejileri ve değerlendirme.
Wellman (1985)	Öz-düzenleme	Var olma, belirgin süreçler, bütünleştirme, değişkenler ve bilişsel izleme.
Zimmerman (1986)	Öz-düzenleme	Bilişötesi unsurlar, motivasyonel unsurlar ve davranışsal unsurlardır.

Kaynak: Akın, 2006: 48

2.2.4.1. Bilişin Bilgisi (Bilişötesi Bilgi)

Bilişötesi bilgi, bireylerin çeşitli bilişsel süreçlerde (bilişsel amaç, görev, eylem, deneyim) kullanmalarını gerektiren, daha önceden depolanmış olan dünya bilgisinin bir bölümüdür (Flavell, 1979: 906). Bu tanımdan yola çıkarak bilişötesi bilgi kavramının içeriği, yapılan yeni çalışmaların ışığında daha da berraklaşmıştır. Günümüzde en çok kabul gören şekliyle bilişötesi bilgi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak biliş hakkında sahip oldukları bilgidir (Butler ve Winne, 1995; Schraw, 1998: 114).

Bilişsel süreçler ve bilişötesi bilgi öğrenme ve hafıza üzerinde önemli roller üstlenmektedirler. Bireyler kendi öğrenme süreçlerini derinlemesine irdeleyerek, bazı durumlarda aldıkları kararların ve sahip oldukları bilgilerin farkında olabilmektedirler (Toppino ve Cohen, 2010: 1480). Bilişötesi farkındalık olarak nitelendirilen bu farkındalık, bireylerin yeni durumlarda kullanacakları stratejileri planlayabilmelerine ve öz-düzenleme yapabilmelerine olanak sağlamaktadır. İfade edilen uyumlu becerileri

yerine getirebilenler içsel motivasyona sahip, öz-yeterlik algısı yüksek, daha çok öğrenme amaç yönelimli olan bireylerdir (Ross ve diğerleri, 2006: 363). Bu bakış açısının çatısı altında bilişötesi bilgi, bireyin sahip olduğu bilişsel yeteneklerini, stratejilerini ve karşılaştığı farklı durumlarda bunlardan nasıl faydalanılacağını bilmesi olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2008: 719). Bilişin bilgisi, bilişötesi farkındalığın üç farklı yapı taşı içerir. Bilişin bilgisi açıklayıcı bilgi (declarative knowledge), prosedürel bilgi (procedural knowledge), durumsal bilgiden (conditional knowledge) oluşmaktadır (Schraw, 2009: 34).

Tablo 2: Bilişin Bilgisi Alt Boyutları

Açıklayıcı Bilgi	Prosedürel Bilgi	Durumsal Bilgi
Stratejinin ne olduğu.....	Stratejinin nasıl kullanılacağı.....	Stratejinin ne zaman ve nerede kullanılacağı.....
Stratejinin neden öğrenilmesi gerektiği.....		Kullanılan stratejinin etkinliğinin nasıl değerlendirileceği.....

Kaynak: Carrell ve diğerleri, 1998: 104

2.2.4.1.1. Açıklayıcı Bilgi

İlgili alan yazında bildirimsel bilgi (Yıldırım, 2010) ve demeçsel bilgi (Yıldız ve Ergin, 2007) olarak da kullanılabilen açıklayıcı bilgi, şeyler hakkındaki bilgiyi ifade eder. Açıklayıcı bilgi, bir öğrenci olarak bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bilgiyi içermektedir. Ayrıca bu bilgi türü, bireyin performansını hangi faktörlerin etkilediğine ilişkin bireyin öz farkındalığına da vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle, bireyin kendi bilişsel yeterlilikleri hakkındaki bilgisi açıklayıcı bilgi olarak tanımlanabilir (Schraw, 1998: 114). Örneğin, yetişkin öğrencilerin birçoğu kendi hafıza sistemlerinin sınırlılıklarının farkındadırlar. Herhangi bir problemin çözülüp çözülmemeyeceğini bilir ve çözüm için en uygun stratejileri takip edebilirler. Sonuç olarak, açıklayıcı bilginin bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları görüşler ve gerçekler ile yakından ilişkilidir (Thomas ve Mee, 2005: 222).

2.2.4.1.2. Prosedürel Bilgi

Açıklayıcı bilginin aksine prosedürel bilgi, kullanılacak stratejiler ve diğer işlemler hakkındaki bilgiyi ima etmektedir. Prosedürel bilgi, bireylerin bilişsel

görevlerinin de dahil olduğu çeşitli durumların nasıl yerine getirilebileceğine yönelik bilgi türüdür (Carrell ve diğerleri, 1998: 101; Schraw ve diğerleri, 2006: 114; Schraw, 1998: 114). Yetişkinlerin birçoğunun not tutmak, ipuçları belirlemek, önemsiz bilgileri atlamak, bilgiyi düzenli kontrol etmek gibi çeşitli yararlı stratejileri kullanmaları prosedürel bilgiye örnek olabilir. Prosedürel bilgi, bireylerin herhangi bir durumda hangi stratejiyi belirleyeceği ve kullanacağı hakkındaki bilgisidir. Bireyler yüksek düzeyde prosedürel bilgiye sahip olmaları durumunda, gerçekleştirmeleri gereken görevlere yönelik prosedürel yetenekleri daha hızlı işlevsel hale getirebilirler (Schraw ve Moshman, 1995: 353).

2.2.4.1.3. Durumsal Bilgi

Durumsal bilgi, bireylerin bilişsel ilişkili olan durumlarda diğer iki bilgi türü olan açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman, nerede, neden kullanacağı hakkında sahip oldukları bilgi türüdür. Durumsal bilgi, bilişsel prosedürlerden (becerilerden) yararlanabilmek amacıyla açıklayıcı bilginin işlevsel hale getirilmesine olanak sağlayan bir bilgi türü olarak da tanımlanmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995: 353). “Ne zaman” ve “neden” sorularının etrafında şekillenen durumsal bilgi, öğrencilerin uygun stratejileri kullanabilmeleri için karşılaşılan durum değerinin ve mantığının kavranması gerekliliğini de içermektedir (Carrell ve diğerleri, 1998: 101; Schraw, 1998: 114). Örneğin, öğrencilerin karşılaştıkları bir problemin çözümü için gerekli olan formülleri neden ve ne zaman kullanacaklarının farkında olmaları durumsal bilginin varlığını göstermektedir.

2.2.4.2. Bilişin Düzenlenmesi (Bilişötesi Düzenleme)

Bilişin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerine yardımcı olan bir dizi bilişsel faaliyeti içermektedir. Dikkat ve ilgi kaynakları ile bireyde hali hazırda var olan stratejilerin etkin kullanımının yanı sıra bireyin kendi bilişsel süreçlerindeki eksikliklerinin farkında olması gibi çeşitli yollar yardımıyla bilişötesi düzenleme bilişsel performansı artırmaktadır. Yapılan araştırmalarda, sınıf ortamında düzenleyici becerilerin ve bu becerilerin nasıl kullanılacağına kavranması durumunda öğrenmede kayda değer gelişmelerin meydana geldiği belirlenmiştir (Schraw, 1998: 114). Cross ve Paris (1988: 134-140) öğrencilerin bilişötesi ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri deneysel bir çalışmada, deney grubunda yer alan ve çeşitli bilişötesi stratejilerin öğretildiği öğrenciler ile

kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bilişin düzenlenmesi, bireylerin sahip oldukları bilgileri hayata geçirebilmelerine olanak sağlayan bir takım dinamik süreçleri içermektedir. Bunlar; planlama, izleme ve değerlendirmedir (Jacobs ve Paris, 1987: 259).

2.2.4.2.1. Planlama

Planlama, belirli bir duruma uygun olan stratejilerin seçimini ve kaynakların etkin biçimde tahsis edilmesini içermektedir. Bireyin görevlerini belirli bir düzene koyması, zamanı seçici kullanması, ön bilgilerini etkin hale getirmesi gibi faaliyetler planlama sürecinin parçaları arasında yer almaktadır (Schraw ve diğerleri, 2006: 114).

2.2.4.2.2. İzleme

En yalın şekliyle izleme, herhangi bir göreve ilişkin bireyin kendi davranışlarının ve başarısının farkında olması olarak tanımlanabilir (Al-Harthy ve diğerleri, 2010: 2; Schraw ve Moshman, 1995: 355). Bilişötesi izleme, öğrencinin, kullanmakta olduğu bilişsel stratejilerin etkililiğini değerlendirerek üstlendiği görevin gerekleri doğrultusunda algılar geliştirmesine, uygun bilişsel stratejiler seçmesine ve uygulamasına, görev başarısını değerlendirmesine ortam hazırlamaktadır (Ross ve diğerleri, 2006: 363). Bu süreçte birey, kendisine “planımı takip ediyor muyum?”, “planım gerçekten işlevsel mi?”, “uyuşmazlığı ortadan kaldırmak için kâğıt, kalem vb kullanmalı mıyım?” gibi sorular sorarak görevine ilişkin farkındalığını ifade edebilir (Desoete ve diğerleri, 2001: 436).

2.2.4.2.3. Değerlendirme

Bilişin düzenlenmesi kapsamında üzerinde durulan son unsur değerlendirmedir. Değerlendirme, bireyin öğrenme çıktılarını ve bilişsel düzenleme sürecini dikkatlice incelemesidir. Bireyin amaçlarını, tahminlerini gözden geçirmesi ve zihinsel kazançlarını sağlamlaştırması bilişötesi değerlendirmenin çatısı altında yer almaktadır. Bilişötesi bilgi ve planlama gibi bilişötesi düzenleme becerileri değerlendirme süreci ile ilişkilendirilmektedir (Schraw, 1995: 355; Schraw ve diğerleri, 2006: 114). Değerlendirme süreci, görevin yerine getirilmesi aşaması ile ilgili olduğu kadar, bireylere sonraki öğrenmelerinde yararlanabilecekleri bir takım öneri ve düzenlemeleri de içermektedir. Birey kendini değerlendirirken öğrenmesine veya

problemin çözümüne olumlu veya olumsuz katkıları bulunan stratejilerin farkına varabilir ve sonraki öğrenmeleri için daha elverişli bir bilişeye sahip olabilir (Yıldız ve Ergin, 2007: 183).

2.2.5. Zihinsel ve Bilişötesi Beceriler Arasındaki İlişki

Öğrenmenin yordayıcısı olarak bilişötesi beceriklilik ile zihinsel yetenekler arasındaki ilişkinin tanımlandığı üç farklı model bulunmaktadır (Veenman ve diğerleri, 1997: 189). Birinci (zihinsel) modelde, bilişötesi beceriklilik zihinsel yeteneklerin dışavurumu olarak değerlendirilirken, öte yandan bilişsel yapıların da tamamlayıcı bir parçası olarak görülmektedir. Bu modelde, zihinsel yeteneklerden bağımsız olarak bilişötesi becerilerin, öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olamayacağı öne sürülmektedir (Veenman ve Spaans, 2005: 161).

İkinci (bağımsız) model de ise bilişötesi beceriklilik ile zihinsel yeteneklerin kesin çizgilerle birbirlerinden ayrıldıkları ve her iki becerinin de öğrenmenin bağımsız birer yordayıcısı oldukları belirtilmektedir. Üçün olan karma modele göre, bilişötesi beceriklilik ile zihinsel yetenekler belli ölçüde ilişkilidir. Yani, bilişötesi beceriler, öğrenmenin yordayıcısı olan zihinsel yetenekler üzerinde fazla bir önem taşımaktadır (Veenman ve Verheij, 2003: 261).

2.2.6. Üstün Yeteneklilerde Zihinsel ve Bilişötesi Beceriler

Gelişimsel psikolojide bilişsel gelişimin bireysel farklılıklarla olan ilişkisine yönelik giderek artan bir ilgi olmasına rağmen, üstün yeteneklilerin eğitimi ile bilişsel gelişim arasında düşük bir bağlantı bulunmaktadır (Steiner ve Carr, 2003: 216). Bilişötesi, gelişmiş zihinsel performansın ve etkili öğrenmenin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü bilişötesi bireylere kendi bilişsel performanslarını izleme ve düzenleme imkânı sağlamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler üstün yetenekli olmayan öğrencilerden daha etkili biçimde kendi öğrenmelerini izlemektedirler (Schraw ve Graham, 1997: 4). Üstün yetenekli çocuklar normal çocuklardan daha fazla açıklayıcı bilişötesi bilgiye sahiptirler ve farklı durumlara uygun olan stratejileri daha etkili ve verimli kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, bireylerde bilişötesinin normal çocuklara kıyasla üstün yetenekli çocuklarda daha gelişmiş olduğuna yönelik bir algı oluşmaktadır. Ancak, üstün ve normal yetenekli çocukların bilişötesi becerilerinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda bu algı tam olarak desteklenememektedir. Alexander ve arkadaşlarının (1995) yapmış oldukları bir çalışmada, yüksek düzeyde zihinsel yeteneğe sahip olan

bireylerin bilişsel ve bilişötesi becerilere sahip olacaklarına ve onları kullanabileceklerine yönelik bir düşüncenin yanlış olacağı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Carr ve diğerleri, 1996). Başka bir deyişle, üstün yeteneklilik bilişötesi becerilere sahip olmayı ve onları etkili kullanabilmeyi garanti etmemektedir.

Bilişötesinin bileşenleri olan bilişin bilgisi ve bilişin kontrolü süreçleri üstün yetenekli bireylerde farklı gelişimsel yörüngeleri takip etmektedirler. Alexander ve diğerlerine (1995) göre bilişötesi bilgi çocukların yeteneklerinden çok fazla etkilenmeden monoton bir şekilde ilerlemektedir. Okuma, aritmetik gibi bazı önemli bilişsel becerilerin sürekli artış gösteren yapısı bilişötesi bilginin istikrarlı bir ilerlemeye kaydetmesinin nedeni olarak gösterilmektedir. Çocukların bu alanlardaki yetenekleri gelişirken, bilişötesi bilgi ve bilişötesi düzenle becerileri de gelişmektedir (Akt. Carr ve diğerleri, 1996). Bilişötesi kontrol süreçlerinde ise bilişötesi bilginin gelişiminin aksine oldukça hızlı bir ilerleme görülmektedir. Bilişötesi kontrol süreci ile ilgili olarak küçük yaşlardaki çocuklar benzer becerileri sergilerken, daha büyük yaşlarda olan üstün yetenekli çocuklar ortalama çocuklara kıyasla çok daha fazla stratejiye sahip olabilmekte ve bunları etkin kullanabilmektedir (Schneider ve Pressley, 1989' dan aktaran Schraw ve Graham, 1997: 5). Aynı zamanda öğrencilerin bilişötesi izleme becerileri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmesine rağmen, üstün yetenekli ve aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilişötesi izleme süreçlerinde anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir (Carr ve diğerleri, 2006; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Buradan hareketle bilişötesi bilginin zamanla artış gösterdiği; bilişötesi kontrolün ise bireyin yetenekleri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Alexander ve arkadaşları (1995), bilişötesi beceriler ile üstün yetenekliliğin önemli bir yordayıcısı olan zekâ puanı arasındaki ilişkiyi gelişimsel bir model yardımıyla açıklamışlardır. Bu modele göre, yüksek zeka puanına sahip çocuklar düşük zeka puanına sahip çocuklara kıyasla daha üst düzey bilişötesi beceriler sergilemektedirler. Çocukluğun erken dönemlerinde ortaya çıkan bilişötesi becerilerdeki farklılıklar ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam ederler. Yüksek ve düşük zeka puanına sahip çocukların performanslarında görülen küçük farklılıkların zaman ilerledikçe kademeli olarak ortadan kalkacağı belirtilmektedir. Sonuçta, çocukların zeka puanlarından dolayı bilişötesi becerilerinde gözlenen farklılıklar yine çocukların yaşlarının ilerlemesiyle daha az görülür bir hal alacaklardır (Alexander ve diğerleri, 2006: 52-53).

Üstün yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin birbirlerine yakın düzeyde bilişötesi beceriler sergilemeleri hakkında araştırmacılar çeşitli düşünceler ileri sürmüşlerdir. Sözgelimi: Steiner ve Carr'a göre (2003: 216), bilişsel gelişimden yola çıkılarak oluşturulan yeni öğretim yöntemlerinin henüz üstün yeteneklilerin eğitimine uyarlanamamış ve üstün yeteneklilerin bilişsel gelişimi için yeterli çalışmaların yapılmamış olması üstün yeteneklilerin eğitimini sekteye uğratmaktadır. Dolayısıyla, üstün yeteneklilerin bilişsel, duygusal ve psikososyal gelişimleri için gerekli olan özel eğitim hizmetlerinin yeterli oranda sağlanamamış olduğu sonucuna varılmaktadır.

2.2.7. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Üniversite sınavına hazırlanan 378 lise öğrencisinin matematik alanındaki başarılarının ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, bilişötesi farkındalık ile başarı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular ışığında bilişötesi farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilmektedir (Zakaria ve diğerleri, 2009).

İsveç'te yüksek öğrenimini İngilizce öğretmenliği bölümünde sürdüren öğrencilerin çalışma grubunu oluşturduğu bir araştırmada, Negretti ve Kuteeva (2011) yabancı dil öğreniminde bilişötesi bilgi türlerinin kullanım düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin tümünün yabancı dil öğreniminde kullanılan akademik metinlerin incelenmesi aşamasında açıklayıcı (declarative) ve prosedürel (procedural) bilişötesi bilgi türlerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Ancak bilişötesi bilgi türlerinden olan durumsal bilginin çok az katılımcı tarafından geliştirildiği saptanmıştır.

Sandi-Urana ve arkadaşlarının (2011) yürüttüğü ve 1001 katılımcının yer aldığı deneysel bir çalışma kapsamında, bilişötesinin ve bilişötesi farkındalığın geliştirilmesi amacıyla işbirliğine dayalı bir program geliştirilmiştir. Geliştirilen programın deney grubuna uygulanmasının ardından, yapılan analiz sonucunda kontrol ve deney gruplarının bilişötesi farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın kaynağına ilişkin yapılan açıklamalarda, deney grubunda yer alan bireylerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin kontrol grubundaki bireylerin bilişötesi farkındalık düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu gerekçesi üzerinde durulmaktadır.

Öğrencilerin okuma parçalarının anlaşılmasında kullandıkları bilişötesi stratejilerin ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı ve nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bir araştırmada, bilişötesi öğrenme stratejilerinin yalnızca bilişsel davranışlarla ilgili olmadığı, aynı zamanda bilişin ve öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencileri sürece hazırladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Othman, 2010).

Öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin kimya alanında sergiledikleri bilişsel performanslarının üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmanın çalışma grubunu 900 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri bir envanter yardımıyla ölçülürken, kimya alanındaki başarılarını ölçmek için özel başarı testi geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile akademik performansları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Farklı bir ifade ile bilişötesi farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler hazırlanan başarı testinden daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırma kapsamında bilişötesi farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Rahman ve diğerleri, 2010).

Temur ve Bahar (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin İngilizce metinleri okurken kullandıkları bilişötesi becerileri incelemişlerdir. 132 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yabancı (İngilizce) metinleri okurken genellikle problem çözme stratejilerini, destekleyici okuma stratejileri ve genel okuma stratejilerini kullanmaktadırlar. Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ifade edilen bilişötesi becerileri üst sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Okulöncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri çalışmalarında Özsoy ve Günindi (2011), öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre karşılaştırmışlardır. Toplam 183 öğrenciye uygulanan bilişötesi farkındalık envanteri sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenirken, cinsiyet ve mezun olunan lise türü bakımından farklılaşmadığı görülmüştür.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeylerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma özel bir ilköğretim okuluna devam eden altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Ön test – son test kontrol grup desenin kullanıldığı çalışmada öğrenciler iki farklı gruba ayrılmış ve değişkenler ile ilgili ölçek uygulanarak gerekli veriler elde edilmiştir. Deney grubuna probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanmış, kontrol grubuna ise bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı deney grubu öğrencilerinin başarılarına, tutumlarına, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeylerine anlamlı katkı sağlamıştır. Farklı bir deyişle probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile bilişötesi farkındalık arasında anlamlı ilişkilerini olduğu saptanmıştır (Demirel ve Turan, 2010).

Esteki ve Moinmeh (2012) üstün yetenekli olan (n=110) ve olmayan öğrencilerin (n=100) stresle başa çıkma biçimleri ile bilişötesi durumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, üstün yetenekli öğrencilerin öz izleme becerilerinin normal öğrencilerden daha üst düzeyde olduklarını belirlemişlerdir.

Zulkipli ve arkadaşları (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanan bilişötesi farkındalık ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşları 14 ile 19 arasında değişen ve toplamda 73 kişiden oluşan katılımcılar yaşlarına göre iki gruba ayrılmışlardır. Yaşları 14 ile 16 arasında olanlar bir grup, yaşları 17 ile 19 arasında olanlar ise ayrı bir grup olarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, bu iki grubun bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğretim kademelerinde cinsiyete bağlı olarak bilişötesi farkındalık düzeylerinde farklılık gözlenmediği ifade edilmiştir. Son olarak çalışmada elde edilen bulgular akademik başarı ile bilişötesi farkındalık düzeyinin ilişkili olduğunu göstermektedir.

Topçu (2007), öğretmen adaylarının okuma stratejileriyle, bilişötesi farkındalıkları ve metin tabanlı çevrimiçi forum tartışmalarındaki bilişsel düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 33 kız ve 28 erkek öğrenciden oluşan çalışma grubundan elde edilen bulgular ışığında, yukarıda ifade edilen bağımlı değişkenlerin cinsiyete, geçmiş dönem akademik başarıya ve öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir. Ancak, bilişötesi farkındalığın alt faktörlerinden olan problem

çözme stratejileri ve destekleyici okuma stratejilerinin mesajların bilişsel düzeylerini yordayan birer olduğu belirlenmiştir.

Coutinho (2007) üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışmada başarı yönelimleri, bilişötesi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 179 öğrencinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre öğrenme yönelimleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte bilişötesi ile akademik başarı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Coutinho'ya göre yüksek düzeyde bilişötesi becerilere sahip olan öğrencilerin akademik başarıları daha üst seviyededir. Öğrenme yönelimlerinin akademik başarıyı artırmasında bilişötesi becerilerin önemi üzerinde durulmaktadır. Buna göre, öğrenme yönelimli öğrenciler daha üst düzey bilişötesi becerileri ve stratejileri kullanmaktadırlar. Sonuç olarak üst düzey bilişötesi beceriler de akademik başarının artmasında önemli bir etmen olmaktadır.

Johnson (2002) bilişötesi becerilerin geliştirilmesinde dramının potansiyel rolü üzerine yürüttüğü çalışmada, dramının çocukların düşünme becerilerinin ve bilişötesinin gelişmesinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bu bulguya ek olarak Johnson (2002), düşünmeyi kolaylaştıran drama stratejilerinin bir uzmana gereksinim duyulmadan öğrenilebileceğini saptamıştır.

Mesleki kararsızlık ve bilişötesi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma üniversiteye yeni başlayan 100 psikoloji öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, bilişötesi ile mesleki kararsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişötesi düzeyi yüksek olan bireyler üst düzey bilişötesi beceriler olan öz izleme ve öz değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde kullandıkları için mesleki kararsızlık yaşamamaktadırlar. Benzer bir şekilde bu bilişötesi becerileri etkin kullanamayan bireyler ise yüksek düzeyde mesleki kararsızlık yaşamaktadırlar (Symes ve Stewart, 1999).

Lise öğrencileri (n= 108) üzerinde yürütülen bir çalışmada bilişötesi beceriler ile öz yeterlik, kontrol odağı, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bilişötesi, motivasyon, kontrol odağı, öz yeterlik ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülebilmektedir (Landine ve Stewart, 1998).

Üniversite öğrencilerinin bilişötesi becerileri ile sınavlardan elde ettiklerin gerçek puanlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, 109 üniversite öğrencisine sıvandan almayı bekledikleri notlar sorulmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilerin sınavdan aldıkları gerçek notlar bilişsel yetenek, gerçek notlar ile almayı umdukları notlar arasındaki fark ise bilişötesi yetenek olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda bilişötesi yeteneğin ölçütü olan gerçek notlar ve beklenen notlar arasındaki fark ile bilişsel yeteneğin ölçütü olan gerçek notlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin sınavdan almayı umut ettikleri notlar ile aldıkları gerçek notlar arasındaki fark azaldıkça, bilişötesi yetenekleri artış göstermektedir (Vadhan ve Stander, 1994).

2.3. Öz Yeterlilik

Araştırmanın bu kısmında öz yeterlilik, kuramsal altyapısını oluşturan sosyal bilişsel kuram çerçevesinde açıklanmıştır.

2.3.1. Sosyal Bilişsel Kuram

İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren bir topluluk içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu birlikteliğin somut bir gerçeklik olduğunu vurgulayan John Dewey, insanların birbirlerinden yararlanarak öğrendikleri olgusuna dikkat çekmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında sıklıkla tartışılan insanların diğer insanları gözleyerek öğrendiklerine ilişkin farkındalık esas itibari ile Platon ve Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Davranış bilimleri üzerine yapılan çalışmalar arttıkça, insanın öğrenme yaşantıları daha dikkatli incelenmiş ve davranışçı, sosyal, gestalt, insancıl vb yaklaşımlara dayandırılan birçok öğrenme kuramı geliştirilmiştir. İlk olarak 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılan sosyal öğrenme Albert Bandura'nın çalışmaları neticesinde 20. yüzyılın son çeyreğinde kendini açıkça gösterebilme fırsatı bulmuştur. Sosyal bilişsel kuramın temelini oluşturan sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarını kendi kavramsal yapısı içerisinde yeniden şekillendirebildiği için öğrenme yaşantılarına yönelik daha ılımlı bir yapı ortaya koymaktadır (Korkmaz, 2011: 247-248; Senemoğlu, 2010: 216).

İnsanın psikososyal davranışlarını açıklayabilmek amacıyla yıllardır birçok teori ileri sürülmektedir. İnsan davranışının ve motivasyonunun arkasında yatan temel belirleyiciler doğrultusunda geliştirilen teorilerde yer alan insanın doğasına ilişkin

algılar bu teorileri birbirlerinden ayırmaktadır. Bandura (1989: 2), gelişimin yaşam boyu devam ettiğini, ancak tek parçalı bir süreç tarafından yürütülmediğini öne sürmektedir. Bireylerin yetenekleri, kendi psikobiyolojik başlangıçlarının yanı sıra gelişimlerini çok yönlü sağlayabilmeleri için gerekli olan deneyimler açısından farklılıklar göstermektedirler. Bu yüzden bireylerin gelişimleri, meydana gelen değişimlerin birçok farklı tür ve örüntülerini kapsamaktadır. Sosyal deneyimlerdeki çeşitlilik bireylerin işlenmiş yeteneklerinde önemli ölçüde büyük bireysel farklılıklar meydana getirmektedir.

İnsanlar çevrenin kısmen birer çıktısı olarak yaşamlarını sürdürürken, kendi çevresel durumlarını seçerek, yaratarak ve yeniden düzenleyerek bir yandan da çevrenin birer üreticisi olmaktadır. Bireylerdeki bu etkileme yeteneği onlara olayların gidişatını belirleyebilme ve kendi yaşamlarını şekillendirebilme olanaklarını sağlamaktadır (Bandura, 2000: 75). Sosyal bilişsel teori, psikoloji alanında özellikle davranışların organizasyonu konusunda oldukça büyük ve farklı gelişmelerin birbiri ardına gelmesini sağlamıştır. Sosyal bilişsel teorinin kapsamının, davranışçılık ve sosyal öğrenmeden daha detaylı ve geniş çaplı olduğu ifade edilmektedir. Davranışların öğrenilmesinde ve yeniden şekillendirilmesinde etkili olan öz-düzenleme gibi bilişsel yapıların dahil olduğu sosyal bilişsel teoriye göre, öğrenme bilişsel bilgi işlem süreçleri vasıtasıyla kazanılan bilgi olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrenmenin sosyal yönü olarak bireylerin davranış ve düşüncelerinin kaynağının toplum olduğu ileri sürülürken, öğrenmenin bilişsel yönünde ise motivasyon, tutum gibi insana özgü davranışların altında yatan süreçlerin bilişsel temellerine vurgu yapılmaktadır. Topluluk içerisinde yaşayan bireylerin sahip oldukları bilgi ve davranışların birçoğu yaşanan çevreden yararlanılarak oluşturulmaktadır (Stajkovic ve Luthans, 1998: 63).

Öğrenme yaşantılarını etkileyen çeşitli çevresel faktörlerin sonucu olarak görülen insan davranışlarının olaylar ve deneyimlerden etkilendiğini kabul eden sosyal bilişsel teori, sergilenen davranışların yalnızca verilen uyarıcılarla değil çevresel şartlara da bağlı olarak şekillenebileceğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, dolaylı yaşantılardan etkilenen insan davranışlarını belirleyen faktörleri tahmin edebilme noktasında, öğrenmenin muhtemel rolü üzerine yapılandırılmıştır (Compeau ve diğerleri, 1999: 146; Ratten, 2010: 6; Senemoğlu, 2010: 220).

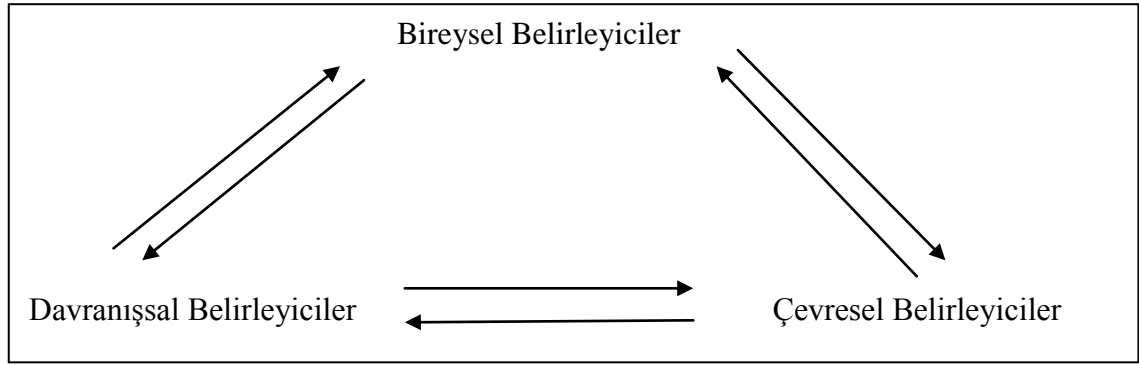
Sosyal bilişsel teori araştırmacılara belirli bir takım davranışların nedenlerini tam olarak inceleyebilecekleri farklı bakış açıları sağlayan bir teori olarak kabul edilmektedir (Wood ve Bandura, 1989: 361-362). Çocukların sosyal davranışlarının gelişimine yönelik doğrudan ve etkili bir açıklama arayışı içerisinde olan psikologlar ilgilerini gözlem yoluyla öğrenme veya sosyal öğrenme kuramına yöneltmişlerdir. Bandura, gözlem yoluyla ya da model alarak öğrenmenin çocukların davranışlarındaki çeşitliliğin temel kaynağı olduğunu kanıtlamıştır. Bandura, çocukların etraflarındaki diğer bireyleri gözlemleyerek ve dinleyerek ihtiyaç duydukları birçok olumlu ve olumsuz tepkiyle karşılaştıklarını belirtmektedir. Sözelimi: kreşte bulunan çocuklardan birinin tekme attığını gören çocuğun evde kardeşine tekme atması, kız öğrencilerin saçlarını diğer kız öğrencilerle aynı model kestirmesi, erkek öğrencilerin diğer arkadaşları gibi ders geç kalması gözlem yoluyla öğrenmenin sonuçlarının birer göstergesidir. Gözlem yoluyla öğrenmede model alma, taklit yapma, dolaylı öğrenme, kopyalama, belirleme, rol yapma, sosyal kolaylaştırma gibi süreçler yer almaktadır (Dhir, 2007: 234).

Sosyal bilişsel teoriye göre, bireyler içsel ve çevresel güçlerin ortaklaşa varılan bir sonucu olarak çeşitli davranışları sergilemektedirler. Bu içsel ve çevresel güçler bireylerin davranışlarına ve motivasyon düzeylerine katkı sağlamaktadırlar. Sosyal bilişsel kuram, kendi kavramsal yapısı içerisinde tanımladığı altı ilke yardımıyla insanların bilişlerini yönlendirmede kullandıkları temel yetenekleri açıklamaktadır. Bunlar; (1) karşılıklı belirleyicilik, (2) sembolleştirme kapasitesi, (3) öngörü kapasitesi, (4) dolaylı öğrenme kapasitesi, (5) öz düzenleme kapasitesi, (6) öz yargılama kapasitesidir (Bandura, 1989: 8).

2.3.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal bilişsel teori, insanın düşünce, davranış ve arzularının yapısının ve nedenlerinin derinlemesine incelenebilmesi için kapsamlı bir kavramsal zemin oluşturmaktadır. Çevresel etkiler ve içsel yetenekler doğrultusunda kontrol edilen ve şekillenen insan davranışı sıklıkla tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisi etrafında açıklanmaktadır. Sosyal bilişsel teori, psikososyal fonksiyonları üçlü karşılıklı belirleyiciler yardımıyla tanımlamaktadır. Bireyin özünün ve toplumun ilişkisel fonksiyonlarının yer aldığı bu görüşte, bilişsel duygusal ve biyolojik durumların bir formu olarak bireysel faktörler, davranışsal örüntüler ve çevresel faktörler karşılıklı

olarak birbirlerini etkilemektedirler. Bu şekilde birey bir sonraki davranışını bu doğrultuda sergilemektedir (Bandura, 2001a: 265-266).



Kaynak: Bandura, 1978: 345

Şekil 5: Üçlü Karşılıklı Belirleyiciler

2.3.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi

Sembollerin kullanımına ilişkin kayda değer yetenekler, kendi çevrelerini anlayabilmeleri ve yönetebilmeleri için insanlara oldukça güçlü bir bilişsel araç sağlamaktadırlar. Birçok dış etmenler, bilişsel süreçler yoluyla insan davranışını etkilemektedirler. Bilişsel faktörler, hangi çevresel olayların gözleneceğini, onlara ne anlam yükleneceğini, muhtemel kalıcı etkilerin varlığını, ne tür bir duygusal etki ve motivasyonel güce sahip olunacağını, gelecekte kullanılmak üzere öğrenilen bilgilerin nasıl işlevsel hale getirileceğini belirlemektedirler. İnsanlar yaşadıkları deneyimleri sözel, görsel, ve diğer semboller vasıtasıyla bilişsel temsilcilere dönüştürmektedirler. Böylece, bireyler gelecekteki davranışlarını gerçekleştirirken ve tahminlerde bulunurken kendilerine rehberlik edecek bilişsel sembollere sahip olmaktadır. Bu semboller düşüncenin birer vasıtası olarak çalışmaktadırlar (Bandura, 1989: 9).

Oldukça sıra dışı bir sembolleştirme kapasitesine sahip olan bireyler, bu yeteneklerini kullanarak çevrelerinden anlam çıkarabilir, problemlerini bilişsel olarak çözebilir, davranışları için model oluşturabilir, olaylar üzerindeki öngörülerini destekleyebilir, yargılayıcı düşünme yoluyla yeni bilgilere sahip olabilir, kendilerine zaman ve mekan açısından uzak insanlarla etkileşim kurabilirler (Pajares, 2002). Bandura (1986), insanların bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak algıladıklarını ve bu bilişsel temsilcilerle daha fazla etkileşim içinde olduklarını ifade etmektedir. Sonuç olarak, bireylerin geliştirdikleri geçmiş veya geleceğin sembolü

olan düşüncelerin, sonraki yaşantılarda sergilenecek olan davranışların hem nedeni hem de etkeni olabileceği söylenebilir (Akt. Senemoğlu, 2010: 224).

2.3.1.3. Öngörü Kapasitesi

Sembolleştirme, öngörüsül düşünmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan bir süreç ve vasıtaadır. Öngörü kapasitesi insan etkililiğinin önemli ve farklı bir boyutudur. Birçok insan davranışı, olaylara ve geleceğe dönük planlanan sonuçlara ilişkin öngörüler tarafından kontrol edilmektedir. Gelecek ile ilgili bakış açılarını farklı yollarla ifade eden insanlar, kendileri amaçlar oluşturur, karşılaşacakları olaylarda mantıklı sonuçlar elde etmeyi umut eder, istenilen sonucu elde etmek ve istenmeyen sonuçlardan kaçınmak için olayların gidişatını planlamaktadırlar. İnsanların içinde buldukları zaman diliminde etkin hale getirebilecekleri bilişsel süreçler gelecekteki davranışların düzenleyicisi ve pekiştiricisi olabilirler (Bandura, 2001a: 268). Öngörü kapasitesi bireylere olayları ve olayların sonuçlarını zihinlerinde tasarlayabilmelerine olanak sağlamaktadır.

2.3.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Geleneksel olarak psikolojik kuramlar, öğrenmenin yalnızca davranışları sergileyerek ve deneyimlerden etkilenecek şekilde gerçekleşebileceğini savunmaktadırlar. Dolaylı öğrenme süreçleri ile bireylerin yalnızca doğrudan deneyimlerden değil, aynı zamanda diğer bireyleri de gözleyerek öğrenebildikleri belirtilmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme, davranışı gerçekleştirme için gerek kalmaksızın yeni davranışı nasıl şekillendireceği hakkında bireyin yeni düşünceler geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Bireyler dolaylı öğrenme kapasiteleri yardımıyla, başkaları tarafından daha önceden sergilenmiş ve yazılmış olan çok geniş bilgi kaynaklarını kullanabilirler. Böylece bireyler kendi yetenek ve bilgilerini daha fazla genişletme imkanı elde etmiş olmaktadır (Bandura, 2004: 33).

Bireylerin yaptıkları gözlemler, sembolik olarak kodlanır ve gelecek yaşantılar için birer rehber olarak görev yaparlar. Gözlem yoluyla öğrenme dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreci olmak üzere dört temel süreci kapsamaktadır. Dikkat etme süreci, model alınan bireyin davranışlarını seçici olarak gözleyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Hatırd tutma süreçlerini harekete geçirebilen birey gözlenmiş olduğu davranışları zihninde yeniden düzenleyerek

mümkün olduğu kadar doğru ve düzgün bir şekilde davranışı meydana getirebilmektedir. Son olarak, sergilemiş olduğu davranıştan olumlu sonuçlar elde eden birey, aynı davranışı gelecekte tekrar etme hususunda daha istekli olmaktadır. Başka bir deyişle, güdülenme süreci bireylerin gözlem yaparak öğrendikleri davranışların performansına dönüştürülmesini sağlamaktadır (Pajares, 2002; Senemoğlu, 2010: 226-228).

2.3.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi

Ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları rehberlik ve verdikleri destek, çocukların sosyalleşme sürecini oldukça etkilemektedir. Ancak, ne ebeveynler ne de çocuğun yaşantısında etkili olan diğer yetişkinler, çocuklarının davranışlarını sürekli olarak yönlendiremeyebilir. Bu yüzden, başarılı sosyalleşme süreci, bireylerin iç kontrol süreçlerini ve dışsal faktörleri (yaptırım, onay vb.) kademelerini kullanmalarını gerektirmektedir. Birey bu öz yönetim sürecini başarıyla yerine getirdiğinde, öz gereksinimleri ve öz yaptırımları destekleyici, güdüleyici ve caydırıcı önemli birer etken olarak işlev göstereceklerdir. İçsel standartlardan ve öz yaptırımdan yoksun olan bireyler sürekli bir değişkenlik hali içinde olabilir ve anlık gelişmelere uyum sağlayabilmek için sıklıkla farklı davranışlar sergileyebilirler (Bandura, 1989: 46).

İnsanlar, birer öğrenici ve uygulayıcı olmalarının yanı sıra kendini yönetebilme becerileri ile donatılmış tepkisel bir yapıya da sahiptirler. Etkili bir performans için dışsal destek ve talepler doğrultusunda öz-düzenleme sürecinin işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir. İçsel standartların yorumlanması ve bireyin kendi davranışlarını değerlendirmesi sonucu motivasyon, davranış ve duygunun öz-düzenlemesi kısmen yapılandırılır. Performansa dönüştürülecek davranış için gerekli standartları sağlamaktan kazanılan memnuniyet hissi ve normalin altında bir performanstan kaynaklanan hoşnutsuzluk duygusu bireyi bu davranışı yapmaya teşvik etmektedir (Bandura, 2001a: 267).

Zimmerman (2000: 14), öz-düzenlemeyi bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için zihninde tasarlamış olduğu düşünceleri, duyguları ve davranışları planlı ve periyodik olarak uygulaması olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilişsel teoriye göre, öz-düzenleme süreci üç önemli alt düzey becerileri kapsamaktadır. Bunlar; öz-gözlem, öz-yargılama ve öz-tepki olarak sıralanmaktadır. Öz-gözlem, bireyin davranışının belli noktalarına kasıtlı olarak dikkat etmesi olarak açıklanmaktadır. Öz-gözlem ile öz-yargılama

birbirleriyle oldukça bağılı bir yapıdadırlar. Öz-yargılama, performansa dönüştürülen davranışı standartlara dayalı olarak yapılan değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öz-tepki, bireyin performansı hakkındaki yargılarını değerlendiren tepkilerin ortaya koyulmasını içerir. Davranışın kabul edilebilir veya kabul edilemez, iyi veya kötü olduğu gidi çıkarımlar öz-tepkiye örnek olarak verilebilir. Bu değerlendirme süreci öz-düzenlemenin oldukça önemli bir boyutunu oluşturmakta ve sosyal bilişsel teoriye eşsiz bir katkı sunmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1997: 196).

2.3.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi

Sosyal bilişsel teoriye göre, insanların sahip oldukları bilinçlerini sorgulama yetenekleri, onları birbirlerinden ayıran karakteristik bir yapıdır. Bu yapı insanlara kendi deneyimlerini analiz edebilme ve kendi düşünce süreçleri hakkında yeniden düşünebilme imkânı sağlamaktadır. Bireyler, çeşitli deneyimlerini ve öğrendiklerini sorgulayarak, kendileri ve dünya hakkında genelleşici bilgiler türetebilirler. İnsanlar, öz-yargılama süreçleri yardımıyla kendi düşünme sistemlerini değerlendirip, değiştirmektedirler. Öz-yargılama, bireylere kendi düşüncelerini değerlendirerek gelecekte yaşayabilecekleri durumları tahmin edebilme olanağı sağlamaktadır. Yaşanılan olayların sonuçlarından yola çıkarak bireyler kendi düşüncelerinin yeterliliğini yargılar ve gerekli gördükleri durumlarda düşüncelerinde değişiklikler yaparlar (Bandura, 1989: 58).

Etkili bilişsel fonksiyonların gerçekleşebilmesi için doğru ve hatalı düşünce örüntülerinin birbirlerinden ayırt edilmesi gerekmektedir. Gerçek durumlarda en uygun düşünce yapısının nasıl seçileceğinin bilinmesi, bireyin düşüncelerinin geçerli ve kullanışlı olarak kabul edilebilmesinin ön koşulu olarak gösterilmektedir. Bireyler sahip oldukları düşüncelerin uygunluğunu ve doğruluğu dört farklı süreçte sağlarlar. Bunlar; (1) doğrudan doğrulama, (2) dolaylı doğrulama, (3) sosyal doğrulama, (4) mantıklı doğrulamadır.

Doğrudan doğrulama, bireylerin sergiledikleri davranışların sonuçları ile düşünceleri arasındaki uygunluğun yeterlik düzeyine bağlıdır. Bireyin yaptığı doğru tercihler düşüncelerin doğrulanmasını sağlarken, yanlış tercihler bu düşüncelerin reddedilmesinde neden olmaktadır. Dolaylı doğrulamada ise, kendi deneyimlerinden ve çevreden etkilenen diğer bireyler gözlenerek, sahip olunan düşünce yapılarının doğruluğu kontrol edilir. Bireylerin düşünce yapılarını doğrudan doğrulamalarının

imkânsız veya zor olduğu durumlarda sosyal doğrulama yöntemi kullanılır. Bu durumlarda bireyler kendi düşüncelerinin doğruluğunu, diğer bireylerin kendi düşünceleri hakkında yaptıkları yargılar ile kendi öz düşüncelerini karşılaştırarak sağlarlar. Mantıklı doğrulama sürecinde, bireyler düşünce doğrulama süreçlerini gözden geçirerek ve bir takım sonuçlar çıkararak kendi düşünce yapılarındaki yanlış inanışları ortaya çıkarırlar (Bandura, 2001a: 269).

Pajares (2002), öz-yargılama yeteneği ile insanların kendi deneyimleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, kendi biliş ve inançlarını keşfettiklerini, öz-değerlendirme yaptıklarını, düşünce ve davranışlarını değiştirdiklerini belirtmektedir. Senemoğlu'na göre (2010: 225) bireylerin kendileri hakkında düşünerek bir takım yargılarda bulunmaları sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biridir. Bu yargılar yardımıyla bireyler, yapılacak olan herhangi bir işin gereksinimleri ile kendi yetenek ve yeterliliklerini karşılaştırırlar. Sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinin önemli bir belirleyici olarak nitelendirdiği bireyin kendisine yönelik yargılarını öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı ile detaylı olarak açıklamaktadır.

2.3.2. Öz Yeterlik

Yaklaşık kırk yıldan itibaren, insan etkinliğinin incelendiği çalışmalar vasıtasıyla bireylerin içsel yapılandırma süreçlerine yönelik sürekli artış gösteren bir eğilim söz konusudur. Bireylerin sergiledikleri performansları hakkında kendi yeterlikleri üzerine geliştirdikleri düşünceler, bireysel etkilik süreçlerinde en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Öz-yeterliğin kuramsal alt yapısını oluşturan sosyal bilişsel teoriye göre, bireyler kendi davranışları yardımıyla arzuladıkları sonuçlara ulaşabileceklerine inanmadıkları müddetçe, bu davranışları performansa dönüştürmeye daha az istekli olmaktadır. Başka bir deyişle, bir davranışın yapılabileceğine ilişkin, algılar, bireyleri motive ederek davranışın tekrarlanmasına olanak sağlayabilir (Bandura ve diğerleri, 1996: 1206).

Bandura 1986 yılında yayımladığı “Düşünce ve Davranışların Sosyal Temelleri” adlı kitabında; bireylerin, kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edip çeşitli düzenlemeler yapmalarına olanak sağlayan bir öz (kendilik) sistemine olduklarını belirtmiştir (Bandura, 1986: 21-22). Bu öz sistem, bireyin bilişsel ve duygusal yapılarına ev sahipliği yaparken; sembolleştirme, model alarak öğrenme,

alternatif stratejiler geliştirme, davranışları düzenleme ve öz yargılama gibi yeterlikleri içermektedir (Pajares, 1996: 543).

Bireysel yeterlik süreçleri hakkında ileri sürülen görüşler içerisinde öz yeterlik daha merkezi bir yere sahiptir (Bandura, 1989: 1175). Öz-yeterlik bireylerin, öğrenme yaşantılarını ve sergiledikleri davranışlarını uygun olan seviyelere ulaştırmak için kendi yeterliklerine ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterlik, bireyin ne yapacağını bilmesinden ziyade neyi yapabileceğini bilmesidir. Yani, kendi yetenek ve yeterliklerini değerlendirerek performansı davranışa dönüştürebilmektir (Bandura, 2001b: 10). Algılanan öz yeterlik, sahip oldukları davranışların sergilenmesine ilişkin bireylerin kendi yeterlikleri hakkında geliştirdikleri inançlar ile bağlantılı olan bir kavramdır (Bandura, 1977: 193-194).

Bandura'ya göre, öz yeterlik inançlarının bireylerin stratejik, düzensiz, iyimser veya kötümser düşüncelerini doğrudan yönlendirerek, davranışların sergilenmesi noktasında bireylerin motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Ayrıca, mevcut bireysel yeterliklerin değerlendirilmesi sonucu davranışlar yönlendirilebilmektedir. Algılanan öz yeterlik insan davranışlarının meydana gelmesinde anahtar bir role sahiptir. Çünkü algılanan öz yeterlik davranışı doğrudan etkilemekle birlikte amaçlar, beklentiler, duygusal eğilimler, engeller, fırsatlar gibi belirleyiciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. (Bandura, 2000: 75). Bu düşüncelerden hareketle motivasyon, duygu ve davranış üzerinde bireylerin kendi yeterliklerine yönelik inançlarının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu yüzden, bireylerin çıkarım yapmalarına olanak sağlayan yeterlikleri sorgulama yapabilmeyi temel noktasıdır. Öz yeterlik teorisi, bireysel yeterliğe yönelik inançların başlangıç noktasını, bunların yapısını ve işleyişini, hem bireysel hem de kolektif (genel) düzeyde tartışmaktadır. Öz-yeterlik inanç sistemi sosyal bilişsel teori içerisine yerleştirilerek insan davranışlarının fonksiyonel süreçlerinden elde edilen farklı bulgular ile birleştirilebilir. Sonuç olarak öz-yeterlik teorisinin, bireysel yeteneğin nasıl geliştirilip artırılacağı hakkında oldukça açık yönergeler sunduğu söylenebilir (Bandura, 1995: 2).

Psikolojik kuramlar ve araştırmalar bireylerin sahip oldukları bilgileri ve sergiledikleri davranışları merkezi bir yapı içerisine almaktadırlar. Bu durumun sonucu olarak, bilgi ve davranışlar arasındaki karşılıklı ilişki tarafından yönlendirilen süreçler büyük bir oranda ihmal edilmektedir. Ancak, algılanan öz-yeterlik bireylerin gelecekte

karşılaşacakları durumlarda en uygun davranışı nasıl seçecekleri hakkında geliştirdikleri öznel yargılarla yakından ilişkilidir (Bandura, 1982: 122). Öz-yeterlik inançlarının etkisiyle bilişsel yeterliklerin gelişimi gibi birçok psikolojik süreç yeniden şekillenmektedir. Çocukların kendi öğrenme yaşantılarını ve performansa dayalı davranışlarını düzenlemede kullandıkları öz-yeterlik inançlarının akademik motivasyon, ilgi ve okul başarısını artırdığı ifade edilmektedir. Kendi yeterlikleri ile ilgili olarak güçlü algılara sahip olan öğrencilerin, kendilerine daha uygun şartları belirleyebilecekleri ön görülmektedir (Bandura ve diğerleri, 1996: 1206).

Yeterlik inançları, bireyin gelişiminde ve yeniliklere uyum sağlamasında önemli ölçüde etkilidirler. Bu inançlar, bireylerin beklentilerini ve amaçlarına bağlılıklarını olumlu anlamda etkilerken, öte yandan da bireylere zorluk ve engeller karşısında durabilme gücü sağlamaktadırlar. Aynı zamanda, yeterlik inançları analitik düşünebilme becerisi sunarak, bireylerin başarı ve başarısızlık durumlarının arkasında yatan nedenleri araştırabilmelerine olanak sağlamaktadırlar (Bandura ve diğerleri, 1996: 1206). Dolayısıyla, bireylerin kendi öz yeterliklerine ilişkin öz algılarının gelecekteki davranışların sadece basit bir yordayıcısı olmadıkları söylenebilir. Öğrenilen davranışların performansa dönüştürülmesinde etkili olan beceriler, bireylerin davranışlarının, düşünce örüntülerinin ve duygusal tepkilerinin belirleyicileri olarak görülmektedirler. Günlük yaşamlarını sürdürürken insanlar, davranışlarının güzergâhı ve devamlılığı hakkında sürekli kararlar vermektedirler. Çünkü, bireysel yeterliğin yanlış yorumlanması olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Yani, bireylerin yeterlikleri üzerine yaptıkları kesin değerlendirmelerin davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucu çıkarılabilir. Sözgelimi: bireyler kendi başa çıkma becerilerini aştıklarına inandıkları yaşantılardan kaçınma eğilimi gösterirlerken, kendi yeterlikleri üzerinde yaptıkları objektif değerlendirmeler sonucunda bu faaliyetleri kabullenip gerçekleştirebilirler (Bandura, 1982: 123).

Yaşamlarını etkileyen olayları kontrol edebilmek için sürekli bir çaba içerisinde olan bireyler belirli bir düzeyde hâkimiyet kurdukları alanlardaki etkilerini kullanarak, geleceğe yönelik beklentilerini şekillendirebilir ve istenmeyen sonuçların nasıl önüne geçilebileceğinin farkında olabilirler. Yaşam olaylarını kontrol etme çabası insanların sergiledikleri hemen hemen tüm yaşantılara yayılmıştır. Sadece bu yolla insanlar, kendilerini sayısız kişisel ve sosyal çıkarlardan koruyabilmektedirler. Sonuçları yönlendirebilme yeteneği onları yordanabilir kılmaktadır. Bireylerin

yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkileyen düşünceleri kontrol altına alamamaları endişe, duygu küntlüğü, çaresizlik hissi doğurmaktadır. İstenilen sonuçları oluşturabilme ve istenmeyenlerden korunabilme yeterlikleri davranışların performansa dönüştürülüp kontrol edilmesinde oldukça güçlü birer motivasyon kaynağıdır (Bandura, 1995: 1).

Öz yeterlik, amaca yönelik davranışların düzenlenmesi ve sürdürülmesiyle ilişkili bireysel yeterliklerin öznel bir yargılamasıdır. Bireylerin fiziksel ve kişilik özellikleri hakkındaki öz-yargılarının haricinde, neyin daha iyi yapılabileceğine yönelik bir inanç sistemi olarak yorumlanmaktadır (Zimmerman ve Cleary, 2006: 47). Bandura (1977, 1986) geliştirmiş olduğu ölçekler yardımıyla akademik yeterliği düzey, genellenebilirlik ve güç gibi duruma özgü çeşitli boyutlarda incelemiştir. Öz yeterlik düzeyi, özel bir takım görevlerin zorluk düzeyleri karşısındaki değişimdir. Öz yeterliğin genellenebilirliği, bireyin yeterlik algılarını farklı görev ve alanlara aktarabilmesi ile açıklanan bir kavramdır. Öz yeterliğin gücü ise bireyin özel bir görevi yerine getirilebilmesine ilişkin kesinlik düzeyi ile ilgilidir. Karmaşık matematik problemlerinin çözümü öz yeterliğin düzeyine; farklı akademik sorunların üstesinden gelebilmek öz yeterliğin genellenebilirliğine örnek olarak verilebilir (Zimmerman, 1995: 203; Zimmerman, 2000: 83).

Öz yeterlik inançları insan davranışlarını birkaç yolla etkilemektedir. İlk olarak, öz yeterliğin davranışların seçimini etkilediği ifade edilmektedir. Yani, bireylerin hangi davranışları sergileyeceği öz yeterlik inançları doğrultusunda belirlenir. İkinci olarak, algılanan öz yeterlik karşılaşılan kaygılı bir durum ile başa çıkabilmek için hangi zaman diliminde ne kadar çaba gösterebileceğinin belirlenmesinde bireylere yardımcı bir kaynaktır. Son olarak, öz yeterlik inançları bireylerin düşünce örüntülerini ve duygusal tepkilerini etkilemektedir (Kumar ve Lal, 2006: 249).

2.3.2.1. Öz Yeterlik Kaynakları

Bireylerin kişisel yeterliklerini şekillendirirken çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmaktadırlar. Bu sayede bireyler kendi yeterliklerini ilişkin bir algı sistemi geliştirmektedirler. Bu bilgi kaynakları (1) doğrudan yaşantılar, (2) dolaylı yaşantılar, (3) sözel ikna, (4) fizyolojik ve duygusal durum olarak sıralanmaktadır.

Tablo 3: Öz Yeterlik Kaynakları

Kaynak	Alt Bileşenler
Doğrudan Yaşantılar	<ul style="list-style-type: none">• Katılımcı Modelleme• Performansın sergilenmesi ile ilgili olan kaygının sistematik olarak azaltılması• Kendi kendine davranışı performansa dönüştürme
Dolaylı Yaşantılar	<ul style="list-style-type: none">• Canlı Modelden Öğrenme• Sembolik Modelleme
Sözel İkna	<ul style="list-style-type: none">• Öneri• Teşvik• Kendini Eğitme• Açıklayıcı Davranışlar (Geri Bildirim)
Fizyolojik ve Duygusal Durum	<ul style="list-style-type: none">• Zihinsel Çıkarsamalar• Rahatlama, biyogeribildirim• Kaygıyı Azaltma• Sembolik Duyarsızlaşma

Kaynak: Bandura, 1977: 195

2.3.2.1.1. Doğrudan Yaşantılar

Öz yeterliğin gelişmesinde doğrudan yaşantılar en önemli bilgi kaynağı olarak gösterilmektedir. Çünkü, doğrudan yaşantılar yeni öğrenme yaşantılarına ve deneyimlere dayanmaktadır. Elde edilen başarılar güçlü bir öz yeterlik algısının oluşmasını sağlarken, başarısızlık durumu öz yeterlik algısını düşürmektedir. Bireylerin davranışlarının sonuçlarını göz önüne alarak değerlendirme yapmamaları birçok başarısızlık durumuna neden olarak öz yeterliğin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Oettingen, 1995: 149).

Bireyler yaşantılarında elde ettikleri tekrarlı başarılar sonucunda güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olmaktadır. Dolayısıyla, bazı durumlarda yaşanan küçük başarısızlıklar olumsuz etkileri güçlü öz yeterlik algısı yardımıyla daha kolay aşılabilmektedir (Bandura, 1986:399).

2.3.2.1.2. Dolaylı Yaşantılar

Bireylerin yeterliklerinin gelişimlerine ilişkin bilgi kaynakları yalnızca doğrudan deneyimlere bağlı değildir. Öz yeterlik algıları dolaylı yaşantılardan da kısmen etkilenmektedir. Herhangi bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getiren

bireyleri gözleyerek bireyler kendi yeterliklerine ilişkin algılarını değerlendirebilirler. Bu şekilde dolaylı yaşantılar yoluyla bireylerin öz yeterlik algıları güçlenebilir veya zayıflayabilir. Çünkü kişinin kendisine benzer yeterliklere sahip bireylerin başarılı performanslarını gözlemlemesi güçlü bir öz yeterlik algısının; başarısız performanslarını gözlemlemesi ise zayıf öz yeterlik algılarının gelişimine neden olabilir (Bandura, 1982: 126; Bandura, 1986: 399).

Dolaylı yaşantılar bireylerin yapmış oldukları sosyal karşılaştırmaların sonuçlarına bağlı olarak gelişmektedir. Bununla birlikte, dolaylı yaşantılar bireysel yeterlikler üzerinde doğrudan yaşantılara kıyasla daha az güvenilir bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Sadece dolaylı yaşantılardan çıkarılan sonuçlarla oluşturulan yeterlik beklentilerinin muhtemelen oldukça zayıf ve kırılgan olduğu sonucu çıkarılabilir (Bandura, 1977: 197).

2.3.2.1.3. Sözel İkna

Genel olarak bireylerin hedefledikleri davranışlarını başarabilmeleri için gerekli olan yeterliklere sahip olduklarının ifade edilmesi sözel ikna olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ikna olarak da nitelendirilen sözel ikna öz yeterliğin gelişimi için gerekli olan potansiyeli tek başına sağlayamamasına rağmen, başarılı bir performansın sergilenmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Bandura, 1986: 400). Bireylerin neleri yapıp yapamayacakları hakkında sosyal çevrenin onlara sunduğu öğütler, teşvikler, imkânlar öz yeterliğin gelişimini etkileyen birer sözel ikna unsurudurlar (Korkmaz, 2011: 258).

2.3.2.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Fizyolojik ve duygusal durumlar, insanların kendi yeterliklerine yönelik algı sistemlerini oluştururken sıklıkla kullandıkları diğer bir öz yeterlik kaynağıdır. Bireyler düşük bir performans sergilediklerinde, geçirmiş oldukları stresli ve zor yaşantıları bu durumun kaynağı olarak görme eğilimde olmaktadır. Örneğin, güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetlere katılan bireyler yorgunluk, acı ve ağrı hislerini fiziksel yetersizliklerinin işaretleri olarak yorumlamaktadırlar. Psikolojik durum da bireylerin öz yeterlik algılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Olumlu duygu durumları algılanan öz yeterlik düzeyini artırırken, tam tersi olarak olumsuz, karamsar duygu durumları bireylerin öz yeterlik algılarının gelişimini zayıflatmaktadır. Sonuç olarak, öz yeterlik

algılarını geliştirmek isteyen bireylerin yalnızca fiziksel yapılarını güçlendirmeleri ve fizyolojik durumlarıyla ilgi yanlış yorumlamaların önüne geçmeleri yeterli olmamaktadır. Bu faaliyetlere ek olarak stresli bir yaşamdan uzak durmaları ya da stresle etkili başa çıkma becerilerini kazanmaları, olumsuz duygu durumlarından kolayca uzaklaşabilmeleri bireylerin öz yeterlik algılarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 1986: 401; Bandura, 1995: 4-5).

2.3.3. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma grubunu 328 psikolojik danışman adayının oluşturduğu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öz yeterlik ile başarı yönelimleri alt boyutlarından olan öğrenme yaklaşma yönelimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görölmektedir. Öz yeterliğin başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirten Odacı ve diğerleri (2011) performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimli psikolojik danışman adaylarının öz yeterliklerinin düşük; öğrenme yaklaşma yönelimli psikolojik danışman adaylarının öz yeterliklerinin yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

Ergenlik döneminin farklı evrelerinde ergenlerin benlik imajları ile algıladıkları öz yeterlik düzeylerinin değerlendirildiği bir çalışmanın araştırma grubunu erken, orta ve geç ergenlik dönemlerinde olan 675 ergen oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, lise döneminde meslek okullarına devam eden erkek öğrencilerin benlik imajlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile duygusal öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ifade edilmiştir. Bu durumun kaynağına ilişkin yapılan açıklamalarda, kız öğrencilerin öz düzenleme yeterlikleri erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde; erkek öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu gerekçesi üzerinde durulmuştur (Bacchini ve Magliulo, 2003).

Çin’de eroin bağımlısı olan bireylerin öz saygı, öz yeterlik ve iman düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma 200 eroin bağımlısı üzerinde yürütölmüştür. Elde edilen bulgulara göre öz saygı, öz yeterlik ve iman arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Aynı zamanda eroin bağımlısı bireylerin öz

yeterlik ve iman düzeylerinin öz yeterliğin önemli birer yordayıcıları oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Geng ve diğerleri, 2011).

İskender ve Akın (2010) internet bağımlılığı, sosyal öz yeterlik ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma grubunu 311 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi yardımıyla ileri sürülen hipotezi değerlendirildiği çalışmada, sosyal öz yeterliğin içsel akademik kontrol odağının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, sosyal öz yeterliğin internet bağımlılığını negatif yönde açıkladığı da saptanmıştır.

Kalkan ve diğerler (2011), yönetici hemşirelerin öz yeterlik algıları, stresle başa çıkma biçimleri ve amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma grubu yaşları 27 ile 48 arasında değişen 152 yönetici hemşireden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlik ile öğrenme amaç yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve öz güven arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Stresle başa çıkma biçimlerinden olan boyun eğcilik yaklaşımı ile öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, öz yeterlik düzeyi düşük olan yönetici hemşireler stresle başa çıkabilmek için boyun eğcilik yaklaşımını kullanmaktadırlar.

Yapılan bir diğer çalışmada, klinik ortamda kaygı bozukluğu tanısı almış (n=50) ve almamış çocukların (n=50) öz yeterlik ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre; her iki grupta yer alan öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri farklılık göstermektedir. Ayrıca, klinik ortamda kaygı bozukluğu tanısı almış çocukların kaygı düzeyleri ile duygusal öz yeterlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; kaygı düzeyleri ile sosyal ve akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, klinik olarak kaygı bozukluğu tanısı almamış çocukların kaygı düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Landon ve diğerleri, 2011).

Madde kullanımı, öz saygı ve öz yeterlik arasındaki ilişkilerin incelendiği kesitsel bir çalışmanın araştırma grubunu evsiz kaçak gençler oluşturmaktadır. Önceki çalışmalardan yola çıkarak evsiz ve kaçak gençlerde madde kullanım bozukluğunun oldukça yaygın olduğunu ifade eden Maccio ve Schuler (2012), bu bireylerin öz saygı ve öz yeterlik düzeylerinin de düşük olduğunu belirtmektedirler. 51 evsiz ve kaçak genç

üzerinde yürütülen çalışmanın sonuçlarına gelince; alkol ve ilaç kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öz saygı ve öz yeterlik arasında da anlamlı ilişkiler bulunmasına rağmen madde kullanımı, öz saygı ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

İskender (2009) öz duyarlık, öz yeterlik ve öğrenmeye yönelik kontrol inançlarının birbirleriyle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırma grubunu 390 üniversite öğrencisinin oluşturduğu çalışmanın bir diğer amacı da, ifade edilen bu üç değişkenin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Elde edilen bulgular ışığında, öz duyarlık, öz yeterlik ve kontrol inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Yapılan korelasyon analizinde, öz duyarlığın alt boyutları olan öz sevecenlik ve bilinçlilik ile öz yeterliğin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öz duyarlığın alt boyutlarından olan öz yargı, izolasyon ve aşırı özdeşleşme ile öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öz duyarlık ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öz yeterliğin kaygı bozukluğu ve depresyon belirtileri ile ilişkilerinin incelendiği ve normal ergenlerden oluşan geniş bir grup (n=596) üzerinde yürütülen çalışmada, düşük düzey öz yeterliğe yüksek düzeyde nevrozluğun, kaygı ve depresyon belirtilerinin eşlik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterliğin alt boyutlarının spesifik kaygı bozuklukları ile ilişkili olduğu üzerinde durulan çalışmada öz yeterliğin alt boyutlarından olan sosyal öz yeterliği sosyal fobi ile; akademik öz yeterliğin okul fobisi ile; duygusal öz yeterliğin ise genel kaygı bozukluğu ve panik ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Muris, 2002).

Muris ve diğerlerinin (2008), çocukların dikkat kontrolü ve psikopatolojik semptomları üzerinde yürüttükleri iki aşamalı bir çalışmada, dikkat kontrolü, anksiyete ve depresyonun duygusal öz yeterlik ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Farklı bir ifadeyle, dikkat kontrolü yükselen çocukların duygusal öz yeterlik düzeyleri de yükselmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algıları ve matematiksel problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmanın araştırma grubu 297 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 66 tanesi üstün yetenekli olarak değerlendirilmiştir. Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri

ile performansları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin matematik öz yeterlikleri ve öz düzenleme becerilerinin normal öğrencilerden daha üst düzeyde olduğu ifade edilirken; her iki grupta yer alan öğrenciler için öz yeterliğin kaygının önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir (Pajares, 1996).

Stresli yaşam olaylarının öz yeterlik üzerindeki etkisini inceleyen Maciejewski ve diğerlerinin (2000), 2858 birey üzerinde yürüttükleri boylamsal çalışmada öz yeterlik aracı değişken olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, düşük öz yeterliğe sahip bireylerde stresli yaşam olaylarının depresyonu tetiklediği belirlenmiştir. Ayrıca düşük öz yeterlik algısı ile depresif belirtiler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

O'Sullivan (2011), üniversite öğrencilerinin umut, yapıcı stres, öz yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubunu farklı ırklardan 118 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yapıcı stres ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, öz yeterlik, yapıcı stres ve umut birlikte ele alındığında yaşam doyumunu yordadıkları belirlenmiştir. Öte yandan öz yeterlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Keskin ve Orgun (2006) öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve başa çıkma stratejileri ile karşılaştırılması amacıyla yürüttükleri betimsel çalışmada, araştırmaya katılan 112 öğrencinin öz yeterlik ölçeği alt boyutlarından yüksek puanlar aldıkları ifade edilmektedir. Öz yeterliğin tüm alt boyutları ile başa çıkma stratejilerinden kaçınma ve problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde öz yeterlik algılarının ve duygusal zekânın etkileri incelenmiştir. Araştırma grubunu 407 lise öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, öz yeterliğin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Yazıcı ve diğerleri, 2011).

2.4. Yaşam Doyumu

Anlamlı ilişkilerin varlığı sonucunda oluşan dünyada insanlar yaşamlarını sürdürürken, çevresel faktörleri kendileri için taşıdıkları önem açısından değerlendirmektedirler. Bireysel algılar ise benimsenen amaçlar tarafından

belirlenmektedir. Bu algısal yapı içerisinde bireyler kendilerine bir yaşam amacı belirlemede ve hayatlarını bu doğrultuda sürdürmektedirler (Adler, 2004: 7).

Joanne Greenberg'in (2008) şizofreni hastası olan bir genç kızın akıl hastanesinde geçen yaşamını anlattığı romanında ifade ettiği gibi, doğumdan ölüme kadar geçen süreçte hayat insanlara gül bahçeleri vaat etmemektedir. Mutluluk, hüzün, sevgi, neşe, öfke gibi birçok farklı duyguların birlikteliğinde yaşamsal ödevlerinde çelişkiler yaşayan insan çeşitli gelişim dönemlerinden geçmektedir. Doğal olarak bireyler yaşantıları boyunca yaşama karşı olumlu ve olumsuz yargılardan oluşan bir değerler sistemi geliştirerek, az ya da çok bir doyum elde etmektedirler.

Birçok bilim insanı tarih boyunca insan yaşamını anlamlı kılan ve geçirmiş olduğu yaşantıdan doyum sağlamasına olanak hazırlayan süreçleri araştırmışlardır. "Mutluluk" üzerinde en çok durulan ve uzunca yıllardan itibaren sürekli irdelenen bir yapıdır (Diener, 2000: 34). İlgili alan yazın incelendiğinde mutluluk, iyi-oluş, öznel iyi oluş gibi kavramların yaşam doyumu ile birlikte ele alındığı ve bazı durumlarda birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir (Bradley ve Corwyn, 2004: 385; Diener ve Diener, 1996: 181; Diener, 2000: 34). Bu çalışma kapsamında öncelikle yaşam doyumu kavramının çatısını oluşturan kuramsal bakış açıları tartışılmaktadır. Çeşitli araştırma bulguları yaşam doyumunun iyi oluş kuramlarına dayandığını göstermektedir (Diener ve Diener, 2002: 120-122; Diener ve diğerleri, 1999: 276-277). Dolayısıyla, bu çalışmada ilk olarak öznel iyi oluş kavramı üzerinde durulmaktadır.

Bireylerin ruh halleri ve duyguları yaşantılarındaki olaylarda kendilerini göstermektedirler. Her bir birey yaşamının tümüne yönelik olarak geniş çaplı düşünce örüntüleri üretmektedir. Böylece bireylerin yaşamlarının bir takım kesitlerine yönelik yaptıkları çıkarımların yanı sıra öznel iyi oluşu oluşturan farklı bileşenler daha görünür bir hal almaktadırlar. Bir bütün olarak yaşamın tümünden sağlanan memnuniyet öznel iyi oluşun bir alt boyutu olan yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır (Diener, 2000: 34).

Öznel iyi oluş en genel tabiri ile mutluluk olarak nitelendirilmektedir. Daha geniş anlamda ise bireyin kendi yaşamının bir değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. Bu değerlendirmenin hem bilişsel hem de duygusal boyutları bulunmaktadır. Duygusal boyutta hoş ve hoş olmayan duygusal tepkiler yer alırken; bilişsel boyutta yaşam doyumu olarak isimlendirilen yaşamın bütününe yönelik

memnuniyet algıları yer almaktadır (Diener ve Diener, 1996: 181; Pavot ve Diener, 1993: 164).

Birçok sosyal bilimci mutluluk veya iyi oluşun tanımlanmasında aynı görüşü paylaşmaktadırlar. İyi oluş ve mutluluk tanımlarının üç kategoride toplanabileceği ifade edilmektedir. İlk olarak iyi oluş, erdem veya kutsallık gibi dış ölçütlere bağlı olarak tanımlanmaktadır. İkinci olarak, insanların yaşamlarını olumlu değerlendirmeleri için gerekli olan yapılar ve süreçler olarak değerlendirilmektedir. Öznel iyi oluşun bu tanımı yaşam doyumu olarak isimlendirilmekte ve kuramsal olarak iyi bir yaşamın ne olduğunun belirlenmesi için gerekli olan standartlara dayanmaktadır. Son olarak mutluluk, günlük hayatta negatif duygulardan daha çok pozitif duyguların yaşanması ve içselleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984: 543). Tatarkiewicz'in (1976) belirttiği gibi, mutluluk bütünüyle memnuniyeti gerektirmektedir. Bu da bir bütün olarak yaşamın tümünden memnun olabilmektir (Akt. Diener ve diğerleri, 1985: 71). Dolayısıyla, öznel iyi oluşun doğrudan memnuniyet verici duygusal yaşantılarla yakından ilişkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öznel iyi oluş için, anlamlı yaşam amaçlarına sahip olmanın gerekli olduğuna ilişkin yaygın bir inanış vardır. Birçok iyi oluş teorisinde bireylerin yaşamlarındaki isteklerini, amaçlarını ve ihtiyaçlarını karşılamalarının mutluluk ile ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Emmons, 1986: 1058). Wilson (1967: 302), bireysel ihtiyaçların karşılanmasının mutluluğa; giderilemeyen ihtiyaçların ise mutsuzluğa neden olduğunu belirtmektedir. Duygusal iyi oluşun ve yaşam doyumunun gelişebilmesi, bireylerin belirledikleri yaşam amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli olan sürecin etkin ve etkili yönetebilmesine olanak sağlayan toplumsal kaynaklara bağlıdır (Diener ve diğerleri, 1995: 851).

Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel yapıları birbirlerinden tamamen bağımsız değildirler. Bu iki yapı bazı noktalarda birbirlerinden ayrılmakla birlikte, ayrı olarak değerlendirildiklerinde tamamlayıcı, bütünleştirici bilgilere ulaşılacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla her bir yapının tam olarak kavranması gerekmektedir. Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel yönlerinin oldukça önemli oldukları ifade edilse de, araştırmacıların ilgilerinin daha çok duygusal iyi oluşa yöneldiği görülmektedir. Genel olarak, öznel iyi oluşun yaşam doyumu bileşeni daha az ilgi görmektedir. Çünkü, yaşam doyumu sıklıkla farklı faktör ve değişkenlere göre şekil almaktadır. Bu farklılık

içerisinde yaşam doyumu öznel iyi oluştan ayrı olarak değerlendirilmeye değer görülmektedir (Diener ve diğerleri: 1999: 277; Pavot ve Diener, 1993: 164).

Öznel iyi oluş kavramı, hem şimdiki zamanda hem de uzun zaman dilimini içeren bir süreçte bireylerin yaşamlarını nasıl değerlendirdikleriyle ilişkili bilimsel analizleri kapsamaktadır. Bu değerlendirmelerin içinde, bireylerin olaylara karşı verdikleri duygusal tepkileri, ruh halleri ve yaşam doyumlarına yönelik yargıları, evlilik, iş gibi yaşamın özel alanlarına yönelik doyumları yer almaktadır (Diener ve diğerleri, 2003: 404).

İlk olarak Neugarten ve arkadaşlarının (1961: 134) yaşlılar üzerinde yürüttükleri bir çalışmada ileri sürülen yaşam doyumu kavramı; bireyin gelecekte beklentileri ile sahip olduklarının bir karşılaştırılması sonucu ulaşılan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Karabulut, 2003: 73). Yaşam doyumu bireylerin öznel yargılama süreçlerinden doğmaktadır. Bu bağlamda yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşamlarını geniş çaplı değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde, bireyler kendi yaşam stillerine uygun olan standartlar oluştururlar ve kendi yaşamlarındaki durumlarını bu standartlarla karşılaştırırlar. Böylece, dış etkenlere dayalı olan standartlara göre yapılan bir değerlendirmeden daha etkili olduğu ifade edilen öznel bir değerlendirme gerçekleşmektedir (Pavot ve diğerleri, 1991: 150). Bu sebeple yaşam doyumu bireyin kendi standartlarına uygun olarak yaşamını değerlendirmek için yaptığı bilinçli bilişsel bir yargılama sürecidir (Pavot ve Diener, 1993: 164).

Bireylerin yaşam amaçlarının içsel, bireysel motivasyon ve ihtiyaçlar ile uyumlu, uygulanabilir ve gerçekçi, içinde yaşanan kültür ile çelişki oluşturmayacak şekilde belirlenmesi yaşam doyumunu ve mutluluğu artırmaktadır. Ayrıca, bireyler başarısızlıktan kaçınmak yerine başarı için mücadele ettiklerinde ve kendilerini yaşam amaçlarına gerçekten adadıklarında daha mutlu olmaktadır (Lyubomirsky, 2001: 241). Yaşam doyumunun geliminde ve sürekliliğinin sağlanmasında anlamlı yaşam amaçlarına sahip olmanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Brunstein, 1993: 1061). Kaplan ve Maehr (1999: 341-342) bireylerin üstlendikleri görevlere yönelik belirledikleri amaçların, iyi oluşun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Bireylerin kendi yaşantıları hakkında olumlu duygu ve düşüncelerinin çoğunlukta olması olarak tanımlanan yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar sonucu,

yaşam doyumunun birçok değişkenle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, ırk, yaş ve gelir düzeyinin yaşam doyumunu üzerinde çok fazla etkiye sahip olmadığı ifade edilmektedir. Öte yandan, kültür, kişisel eğilimler ve ilişkiler gibi insan psikolojisi ile yakından ilgili olan değişkenlerinin bireylerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde anlamlı ilişkiler gösterdikleri belirlenmiştir (Myers ve Diener, 1995: 11-13).

Zaman ilerledikçe yaşam doyumunu hakkında yapılan yeni çalışmalar bu alanda hızlı bir gelişim yaşanmasına neden olmuş ve birçok farklı görüşün ileri sürülmesine zemin hazırlamıştır. Genel olarak, bireyin yaşamının tümünün bilişsel ve duygusal değerlendirilmesi olarak ifade edilen yaşam doyumunu, tümüyle bireysel iyi oluşu oluşturan sekiz farklı yaşam alanında tanımlanan memnuniyet ile ilişkilendirilmektedir (Cummins, 2010: 2; Gilligan ve Huebner, 2007: 1). Kurulan bu ilişkide, yaşam doyumunu ile ilgili olarak insanların günlük hayatta karşı karşıya geldikleri sekiz farklı alan tanımlanmaktadır. Sağlık, güvenlik, yaşam güvencesi, bireysel başarı, maneviyat, yaşam standartları, ilişkiler ve toplumla uyumlu olmak olarak sıralanan alanlar birçok farklı tipoloji ile uyuşmaktadır (Diener ve diğerleri, 1999: 277; Greenley ve diğerleri, 1997: 244).

Bu sekiz boyut insan yaşamında oldukça önemli görülmektedir. Örneğin, sağlık boyutu hayati bir önem taşımaktadır. Çünkü sağlık, üretim ve tüketim yeterlikleri ile ilgili işaretçilerin kaynağı olarak yorumlanmaktadır. Aynı zamanda insan yaşamı için hayati bir rol oynayan ölüm ve hastalıklar karşısında yaşam tutunmayı kolaylaştırmaktadır. Tüm bu görüşler ışığında sağlık boyutunun yaşam doyumunu ile ilişkisi daha kolay görülebilmektedir (Cheung ve Ngan, 2011; Palmore ve Luikart, 1972: 73).

Güvenlik boyutunun bağımsızlık, özerklik, istikrar ve yeteneklerin gelişimi için oldukça önemli bir husus olduğu ifade edilirken; gelecek güvencesi olarak da isimlendirilen yaşam güvencesinin bireylerin geçimlerini sağlamalarına ve geleceğe umutla bakabilmelerine olanak sağlayan bir yapı olduğu belirtilmektedir (Cheung ve Ngan, 2011; Coffé ve Geys, 2007: 387). Daha açık bir ifadeyle, gelecek güvencesi ekonomik veya finansal statüler ile ilişkilendirilmektedir. Yaşam doyumunu ile yapılan birçok çalışmada bu ifadeyi destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir (Diener ve diğerleri, 1999: 277; Diener ve Diener, 2002: 159; Myers ve Diener, 1995: 13).

İş, aile gibi alanlardaki başarıları içeren bireysel başarı, kişinin potansiyellerini gerçekleştirebilmesi için kullanabileceği kaynaklarına önemli bir katkı olarak görülmektedir (Ullrich ve diğerleri, 2007'den aktaran: Cheung ve Ngan, 2011). Yaşam standartları ise bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel kaynaklar ve varlıklar ile ilişkili olan bir boyutu açıklamaktadır. Yaşam standartları bireylerin arzuladıkları sosyal statülerin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. (Akt. Cheung ve Ngan, 2011). Ancak, Diener (2000: 39)'a göre, bireylerin yaşam standartlarındaki artış beraberinde birlikte iyi oluşu getirmemektedir. Yaşam standartları artan bireylerin yaşamdan beklentilerinin de arttığı buna bağlı olarak da yaşam doyum düzeylerinde kayda değer bir artışın olmadığı ifade edilmektedir. Cummins (2000: 133) yaşam kalitesinin yaşam doyumunu üzerinde neredeyse hiçbir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Bu çelişkilerden yola çıkarak, yaşam standartları ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin varlığının farklı araştırma grupları üzerinde araştırılmasının alan yazında karşılaşılan belirsizlikleri giderebileceği düşünülmektedir.

Din kavramını da kapsayan maneviyat boyutu doğaüstü güçlere ve Tanrı'ya inanmayı ve bunlara sadık kalmayı işaret etmektedir. Bireylerin ait olma ihtiyaçlarını karşılayan maneviyat modernleşmenin getirmiş olduğu stresten insanları koruyan bir yapı olarak işlev görmektedir (Turner, 2005: 305). Dinin insanlara psikolojik ve sosyal yararlar sağlayabileceği ifade edilmektedir. Dini deneyimler, insanların günlük yaşamın anlamını kavramalarını kolaylaştırabilmektedir (Diener ve diğerleri, 1999: 289).

Aynı sosyal ortamı paylaşan insanların birbirleriyle kurdukları ilişkiler onların duygusal ve sosyal fonksiyonları açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu ilişkilerle paralel olarak topluma uyum sağlayabilen bireyler toplumu sosyal desteğin bir kaynağı olarak kullanabilirler. Toplum bireylere kendilerini daha yakından tanıyabilmelerine ortam hazırlamaktadır (Akt. Cheung ve Ngan, 2011).

2.4.1. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Avrupa'da yaşayan yaşlıların yaşam doyumunu düzeylerinin yaşa göre nasıl değişiklik gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir çalışmada, yaşın yaşam doyumunu iki farklı kanaldan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bireylerin yaşamlarından memnun olmalarına olanak sağlayan bireysel eşik değerinin yaş ile birlikte değiştiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan açıklamalarda yaşlı bireylerin kendilerinden küçük olan bireylere kıyasla yaşamlarından daha az

memnun oldukları üzerinde durulmaktadır. Sağlığa zarar verecek koşullar ile fiziksel yetersizliklerin yaşlı bireylerde bu tarz bir yargının oluşmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Angelini ve diğerleri, 2012).

Ergenlerin aileden ve okuldan algıladıkları özerklik desteğinin yaşam doyumunu ve okul memnuniyeti üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaya üç farklı ülkeden (Danimarka, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri) 322 ergen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Danimarkalı ergenlerin yaşam doyumunu, okul memnuniyeti ve algıladıkları özerklik desteği diğer iki ulustaki ergenlerden daha yüksek düzeydedir. Danimarkalı ergenleri sırasıyla Amerika ve Güney Koreli ergenler takip etmektedir. Yaşam doyumunu ve okul memnuniyetinin uluslar çapında farklılık göstermesinin nedeni olarak ergenlerin otorite figürleri olan kimselerden algıladıkları özerklik desteği gösterilmektedir (Ferguson ve diğerleri, 2010).

Yaşam doyumunun nasıl artırılabilirliğinin araştırıldığı bir çalışma üç farklı aşama dahilinde gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, on yedi gün boyunca bireylerden geçirdikleri günlerin olumlu yönlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Günlük deneyimlere yönelik yapılan değerlendirmelerin yaşam doyumunda her hangi bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında katılımcıların kendi yaşamlarının olumlu yönlerine ilişkin bilişötesi düşünme becerilerini kullanmaları istenmiştir. Ancak yapılan analiz sonucunda bu yöntemin de yaşam doyumunu etkilemediği belirlenmiştir. Araştırmanın son aşamasında, duygu değişilmeme yönteminin yaşam doyumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, duygu değişilmeme yönteminin örtük yaşam düzeyini artırdığı ancak genel yaşam doyumunu üzerinde açık bir şekilde değişikliğe neden olmadığı saptanmıştır (Jang ve Kim, 2011).

Yapılan bir diğer çalışmada erkeklerin yaşam doyumunu ile kaygı, depresyon ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler yaşlanma dönemleri boyunca incelenmiştir. 2144 yetişkin erkek üzerinde yürütülen çalışmada yaşam doyumunu ile psikolojik sağlık, düşük işsizlik oranı, olumlu öz saygı ve elverişli yaşam koşullarına sahip olma arasında güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, depresyon ve kaygıdan uzak durmanın yaşam doyumunu artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır (Beutel ve diğerleri, 2010).

Seitz ve diğeri (2011), ergenlik döneminde kanser hastalığına yakalanıp kanseri yenen ergenlerin genel ve sağlık ile ilgili yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Ayrıca bu bireylerin genel ve sağlık ile ilgili yaşam doyum düzeyleri ile kanser hastası olmayan kişilerin genel ve sağlık ile ilgili yaşam doyum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların ileri sürdüğü hipoteze göre, ergenlik döneminde kansere yakalanıp onu yenen bireyler genellikle yaşamlarından memnun olmaktadır. Ancak, kanseri yenerek hayatta kalan bireyler kanser hastası olmayan bireylere kıyasla genel ve sağlık ile ilgili yaşantılarından daha az memnun oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, kanserin bedensel etkileri, kaygı ve depresyon belirtileri ile post travmatik gelişmelerin, bozulmuş yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam doyumunu, olumlu gençlik gelişimi ve problemleri davranışlar arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma kapsamında 7151 ergenden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler çerçevesinde yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında olumlu gençlik gelişimi ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yani gençlik gelişimini olumlu olarak değerlendiren bireylerin yaşam doyum düzeyleri de yükselmektedir. Ancak, problemleri davranışlar ile olumlu gençlik gelişimi ve yaşam doyumunu arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Sun ve Shek, 2012).

Üstün yetenekli ergenler arasında evlilik doyumunu ve yaşam doyumunun evlilik ile ilgili üstün yeteneklilik, ikili kariyer statüsü ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulguların istikrar göstermesi amacıyla ilk uygulamadan beş yıl sonra ikinci bir uygulama yapılmış ve veriler yeniden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, verilerin elde edildiği her iki dönem için evlilik doyumunu ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak evlilik ile ilgili üstün yeteneklilik ve ikili kariyer statüsünden elde edilen veriler toplandıkları dönemlere göre farklılık göstermiştir. Yani ilk veri toplama sürecinde evlilik ile ilgili üstün yeteneklilik ve ikili kariyer statüsünden elde edilen veriler ile beş yıl sonra toplanan veriler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İki aşamada da elde edilen veriler incelendiğinde evlilik ve yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren bulgular tespit edilmiştir (Perrone-McGovern ve diğeri, 2012).

Sosyal ilgi, yaşam doyumu ve ders dışı faaliyetlere katılım arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın örneklemini 321 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, elde edilen bulgular ışığında yüksek düzeyde sosyal ilgi ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda, araştırma grubunda yer alan ergenlerden ders dışı faaliyetlere katılanların yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilirken, sosyal ilgi ile ders dışı faaliyetlere katılım arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Gilman, 2001).

Cao ve diğerleri (2011), problemlili internet kullanımı, psikolojik belirtiler ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kesitsel araştırma desenine sahip olan araştırmanın, örneklemini 17599 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların yaklaşık %8' i problemlili internet kullanımı özellikleri sergilemektedirler. Normal internet kullanıcılarına kıyasla problemlili internet kullanımı özellikleri gösteren ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyete, ikamet edilen bölgeye, ailenin ekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Şahin (2009), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumlarını cinsiyete, okul personeli ile okul dışı faaliyetlere katılma durumuna, görev yapılan bölgeye, görev yapılan okul türüne ve eğitim düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiklerini araştırmışlardır. 2116 öğretmenin araştırma grubunu oluşturduğu çalışmaya göre, öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri cinsiyete, görev yapılan bölgeye ve okul personeli ile okul dışı faaliyetlere katılma durumuna göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine dayalı olarak farklılık göstermedikleri belirlenmiştir.

Sigara içme davranışı ile yaşam doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmanın örneklemini, yaşları 19 ile 26 arasında değişen 222 birey oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, sigara içme davranışı ile hem yaşam doyumu hem de öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Atak, 2011).

Serin ve diğerleri (2010) üniversite öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücünü araştırmışlardır. 348 üniversite

öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşam doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli/yöntemi, araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler tanımlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlilik algılarının yaşam doyumlarını yordayıcı gücünün araştırıldığı bu çalışma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır.

Bireysel ve sosyal temeller üzerinde tartışılan insan davranışlarının oldukça karmaşık bir yapı ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Sosyal araştırmaların mevcut durumu göz önüne alındığında söz konusu bu karmaşıklık, bireylerin gerçeklerin nispeten oldukça küçük bir kısmını anlamlandırabilmesinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda genel olarak bireylerin sürekli artış gösteren gelişiminin mevcut seçili bir duruma ya da değişkene etkisi incelenmektedir (Cohen ve diğerleri, 2000: 191).

İlişkisel araştırmalarda çoğunlukla var olan fenomenlerin karmaşıklığının tam olarak kavranması ya da açıklanması amaçlanmaktadır. Bu şekilde davranış örüntüleri ile yine davranışları tanımlayıcı nitelikte olan değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilmektedir (McMillan ve Schumacher, 2006: 25).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu, Trabzon ve Artvin'deki fen liselerine devam eden, 492 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma grubunda, 261 (%53) kız ve 231 (%47) erkek öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ve her bir okuldan araştırma grubun dahil olan öğrenci sayıları, cinsiyetleri ve yüzdeleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Okul	Cinsiyet	N	%
Ordu Fen Lisesi	Kız	113	52
	Erkek	106	48
Trabzon Yomra Fen Lisesi	Kız	74	56
	Erkek	57	44
Artvin Fen Lisesi	Kız	74	52
	Erkek	68	48
Toplam	Kız	261	53
	Erkek	231	47

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan fen lisesi öğrencilerine Kişisel Bilgi Formu (KBF), Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE), Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ), Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yardımıyla katılımcılara ait sosyo demografik veriler elde edilmiştir. Bu formda katılımcıların yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, sosyo ekonomik düzey, akademik başarı, ilköğretim çağında Bilim Sanat Merkezi'ne devam edip etmeme gibi durumlarının belirlenmesine yönelik 17 soru yer almaktadır (Ek 2).

3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)

Araştırma grubunu oluşturan fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla özgün formu Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Abacı ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bilişötesi farkındalık envanteri kullanılmıştır (Ek 3). Özgün formunda iki ana boyut altında sekiz alt faktörden oluşan ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) genellikle, (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

52 maddeden oluşan ölçeğin orijinal formundan elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .95 olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin iç tutarlık kat sayılarının ise .88 ve .93 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçeğin iki ana boyutu olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki (.54) bulunmuştur (Schraw ve Dennison, 1994).

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları için Abacı ve diğerleri (2006) tarafından yapı geçerliği, kapsam geçerliği, dil geçerliği ve uyum geçerliği incelenmiştir. Bu bağlamda yapı geçerliği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın %47'sini açıklayan 8 faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Kapsam geçerliği için alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvuru olan ölçeğin dil geçerliği için 86 İngilizce öğretmeni araştırmaya dahil edilmiş, İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki (.89) anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Envanteri ile Abacı ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ölçek eş zamanlı olarak katılımcılara uygulanmış ve elde edilen veriler arasındaki korelasyon .93 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğe ait Türkçe formunun güvenilirlik çalışmaları için test-tekrar test, iki yarı ve iç tutarlık Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayıları belirlenmiştir. Yapılan test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında iki farklı uygulamada elde edilen veriler arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç .95 olarak bulunmuştur. İki yarı güvenilirlik düzeyi .91 olarak belirlenen ölçeğin tümüne ait iç tutarlık kat sayısının .95 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ait iç tutarlık kat sayıları; açıklayıcı bilgi (AB) faktörü için .87, prosedürel bilgi (PB) için .83, durumsal bilgi (DB) için .80, planlama (P) için .78, izleme (İ) için .75, değerlendirme (D) için .73, hata ayıklama (HA) için .70 ve bilgi yönetme (BY) için .66 bulunmuştur.

3.3.3. Öz Etkililik Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ)

Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen öz etkililik yeterlik ölçeği bireylerin davranışlarını ve davranışlarındaki değişimleri değerlendirmektedir. Likert tipi beş dereceli değerlendirmeye sahip olan ölçekte toplam 23 madde yer almaktadır (Ek 4). Ölçeğin orijinal formunda iki faktörlü bir yapı bulunmaktadır. Bunlar; genel öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik faktörleridir. Öz Etkililik Yeterlik ölçeğinin Türkçeye

uyarlama çalışması Gözüm ve Aksayan (1999) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, dört alt faktörden oluşan ölçeğin toplam varyansın %44.6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .35 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları ile ilgili olarak iç tutarlık katsayısı .81; davranışa başlama alt boyutu için .82, davranışı sürdürme alt boyutu için .77, davranışı tamamlama için .79 ve engellerle mücadele için .64 bulunmuştur. Türkçe formun test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .92 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen yedi dereceli değerlendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir (Ek 5). Orijinal formunda 5 maddenin yer aldığı yaşam doyumu ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe formuna ait test-tekrar test güvenirliği ise .73 olarak saptanmıştır.

3.4. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Kişisel Bilgi Formu, Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Öz Yeterlik Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği üç farklı şehirde yer alan fen liselerinde öğrenim gören öğrencilere gruplar halinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar ve ölçeklerin uygulanmasına yönelik ilgili izinler Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır. Her bir sınıf için uygulama süresi yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Uygulamaların ardından boş bırakılan ve hatalı doldurulan 54 öğrencinin verileri analize dahil edilmemiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamında istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için hazır hale getirilmiştir.

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 ve Lisrel 8.51 paket programları kullanılmıştır. Bilişötesi farkındalık, öz yeterlik ve yaşam doyumu ile bilişötesi farkındalığın alt faktörleri ile öz yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yoluyla incelenmiştir. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek için bağımsız

gruplar t testi; sınıf düzeyine ve algılanan ebeveyn tutumuna dayalı farklılıkları belirlemek için Kruskal Wallis Testi; ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna dayalı farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yaşam doyumunun bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algıları tarafından yordanmasına ilişkin bulgular yol analizi (path analysis) ile elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın hipotezleri kapsamında yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen çözümlenmeleri içermektedir.

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilere yönelik tanımlayıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda araştırma grubunun özelliklerine yönelik tanımlayıcı istatistik sonuçları tablolar ve grafikler kullanılarak gösterilmiştir.

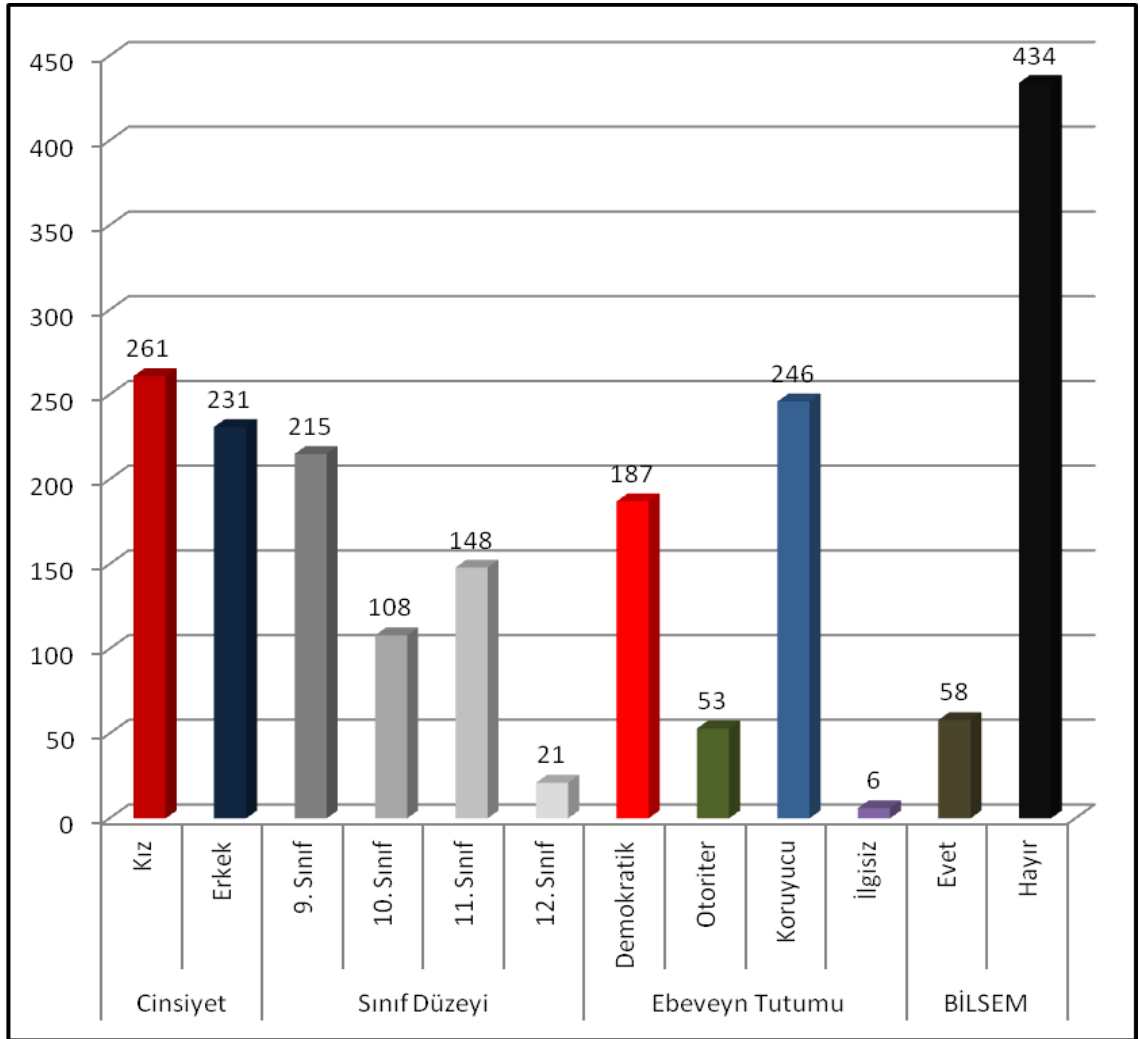
Tablo 5: Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	261	53
	Erkek	231	47
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	215	43.7
	10. Sınıf	108	22
	11. Sınıf	148	30
	12. Sınıf	21	4.3
Algılanan Ebeveyn Tutumu	Demokratik	187	38
	Otoriter	53	10.8
	Koruyucu	246	50
	İlgisiz	6	1.2
BİLSEM'e Devam	Evet	58	11.8
	Hayır	434	88.2

Araştırma grubu, 261'i kız (%53), 231'i erkek (%47) olmak üzere 492 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi dikkate alındığında 215 öğrencinin (%43.7) dokuzuncu sınıfta, 108 öğrencinin (%22) onuncu sınıfta, 148 öğrencinin (%30) on

birinci sınıfta, 21 öğrencinin (%4.3) on ikinci sınıfta öğrenimine devam ettiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında, 187 öğrencinin (%38) anne babalarının kendilerine karşı tutumlarını demokratik, 53 öğrencinin (%10.8) otoriter, 246 öğrencinin (%50) koruyucu, 6 öğrencinin (%1.2) ilgisiz olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 58 öğrencinin (%11.8) ilköğretim çağında Bilim Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam ettiği, 434 öğrencinin (%88.2) ise devam etmediği tespit edilmiştir.



Grafik 1: Tanımlayıcı İstatistik Bulgularına İlişkin Sütun Grafiği

4.2. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile bilişötesi farkındalık alt boyutlarının cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{490} = -.11$, $p > .05$).

Bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutları için; açıklayıcı bilgi ($t_{490} = -.03$, $p > .05$), prosedürel bilgi ($t_{490} = .48$, $p > .05$), durumsal bilgi ($t_{490} = -.46$, $p > .05$), planlama ($t_{490} = .37$, $p > .05$), izleme ($t_{490} = .29$, $p > .05$), değerlendirme ($t_{490} = -.22$, $p > .05$), bilgi yönetme ($t_{490} = .09$, $p > .05$) alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermedikleri belirlenmiştir.

Tablo 6: Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

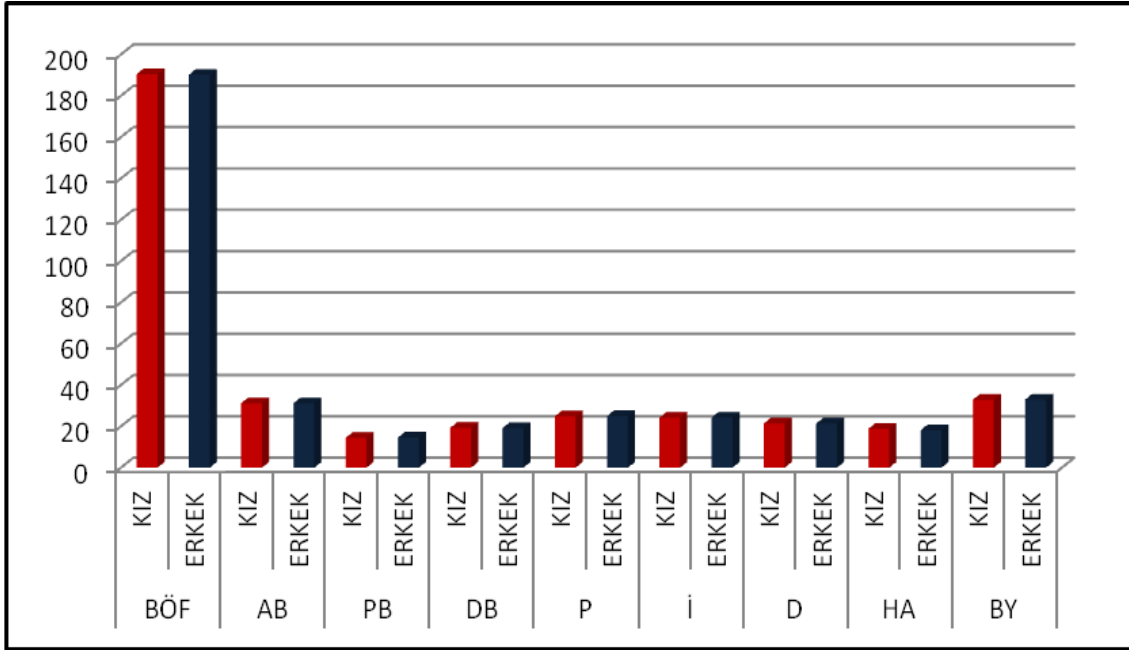
Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
BÖF	Kız	261	190.48	26.33	490	-.11	.911
	Erkek	231	190.20	29.16			
AB	Kız	261	31.19	5.46	490	-.03	.976
	Erkek	231	31.17	4.60			
PB	Kız	261	14.45	2.70	490	.48	.626
	Erkek	231	14.57	2.91			
DB	Kız	261	19.26	2.99	490	-.46	.643
	Erkek	231	19.13	3.41			
P	Kız	261	24.81	5.22	490	.37	.710
	Erkek	231	24.98	4.67			

Tablo 6'nın Devamı

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
İ	Kız	261	24.14	4.30	490	.29	.770
	Erkek	231	24.26	4.67			
D	Kız	261	21.41	3.68	490	-.22	.824
	Erkek	231	21.33	3.91			
HA	Kız	261	18.79	3.06	490	-2.21	.027
	Erkek	231	18.13	3.53			
BY	Kız	261	32.89	5.05	490	.09	.921
	Erkek	231	32.94	6.31			

BÖF: Bilişötesi Farkındalık, AB: Açıklayıcı Bilgi, PB: Prosedürel Bilgi, DB: Durumsal Bilgi, P: Planlama, İ: İzleme, D: Değerlendirme, HA: Hata Ayıklama, BY: Bilgi Yönetme

Öğrencilerin bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutlarından olan hata ayıklama alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{490} = -2.21, p < .05$). Hata ayıklama alt boyutundan kız öğrencilerin elde ettiklerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 18.76, Ss = 3.06$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 18.13, Ss = 3.53$) yüksek olması bu farklılığın kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.



Grafik 2: Bilşötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilşötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

4.3. Bilşötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilşötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile bilişötesi farkındalık alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. İşlem sonucunda gruplar arasında .05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Bilşötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilşötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
BÖF	9. Sınıf	215	255.14	3	.83	.279
	10. Sınıf	108	228.05			
	11. Sınıf	148	251.84			
	12. Sınıf	21	215.24			

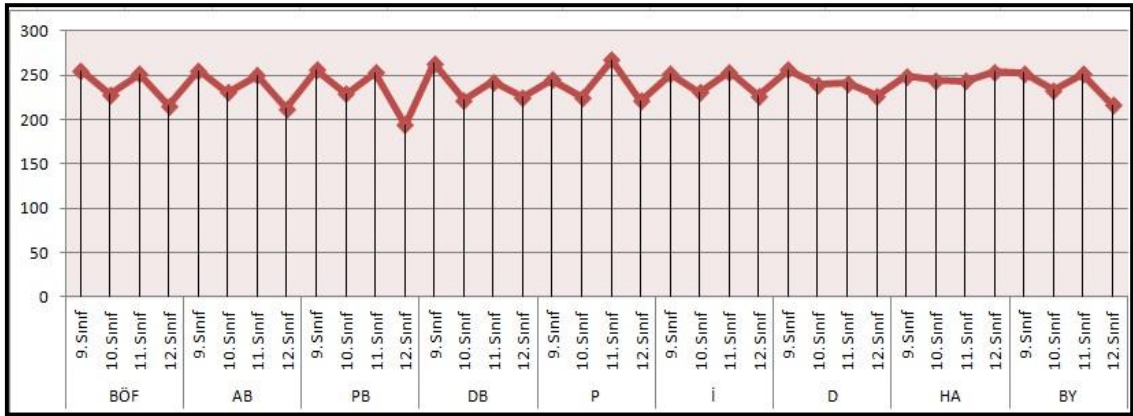
Tablo 7'nin Devamı

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
AB	9. Sınıf	215	255.41	3	3.44	.328
	10. Sınıf	108	231.00			
	11. Sınıf	148	249.74			
	12. Sınıf	21	212.19			
PB	9. Sınıf	215	255.86	3	.78	.122
	10. Sınıf	108	228.96			
	11. Sınıf	148	253.10			
	12. Sınıf	21	194.40			
DB	9. Sınıf	215	263.60	3	6.98	.072
	10. Sınıf	108	221.86			
	11. Sınıf	148	242.62			
	12. Sınıf	21	225.45			
P	9. Sınıf	215	245.31	3	6.49	.090
	10. Sınıf	108	224.75			
	11. Sınıf	148	267.64			
	12. Sınıf	21	221.52			
İ	9. Sınıf	215	251.44	3	2.32	.509
	10. Sınıf	108	230.93			
	11. Sınıf	148	253.47			
	12. Sınıf	21	226.86			
D	9. Sınıf	215	256.13	3	1.94	.583
	10. Sınıf	108	239.15			
	11. Sınıf	148	240.69			
	12. Sınıf	21	226.62			
HA	9. Sınıf	215	248.71	3	.18	.980
	10. Sınıf	108	244.53			
	11. Sınıf	148	243.73			
	12. Sınıf	21	253.57			

Tablo7'nin Devamı

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
BY	9. Sınıf	215	252.53	3	2.50	.475
	10. Sınıf	108	233.25			
	11. Sınıf	148	251.75			
	12. Sınıf	21	216.00			

BÖF: Bilişötesi Farkındalık, AB: Açıklayıcı Bilgi, PB: Prosedürel Bilgi, DB: Durumsal Bilgi, P: Planlama, İ: İzleme, D: Değerlendirme, HA: Hata Ayıklama, BY: Bilgi Yönetme



Grafik 3: Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıkları

4.4. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile bilişötesi farkındalık alt boyutlarından elde ettikleri puanların algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek için Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında .05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan Kruskal – Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

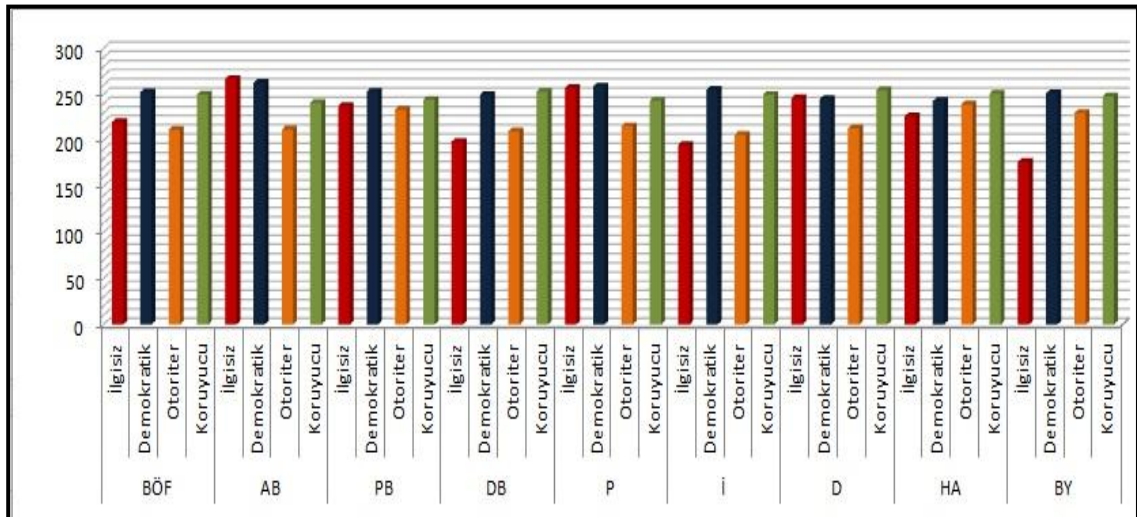
Tablo 8: Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Algılanan Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Ebeveyn Tutumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
BÖF	İlgisiz	6	220.17	3	3.86	.276
	Demokratik	187	252.62			
	Otoriter	53	211.74			
	Koruyucu	246	249.98			
AB	İlgisiz	6	267.00	3	6.13	.105
	Demokratik	187	262.82			
	Otoriter	53	211.84			
	Koruyucu	246	241.06			
PB	İlgisiz	6	237.75	3	.93	.818
	Demokratik	187	253.14			
	Otoriter	53	233.61			
	Koruyucu	246	244.44			
DB	İlgisiz	6	198.75	3	4.83	.184
	Demokratik	187	249.76			
	Otoriter	53	209.98			
	Koruyucu	246	253.06			
P	İlgisiz	6	257.25	3	4.09	.252
	Demokratik	187	258.88			
	Otoriter	53	215.56			
	Koruyucu	246	243.50			
İ	İlgisiz	6	195.17	3	5.89	.117
	Demokratik	187	255.32			
	Otoriter	53	206.27			
	Koruyucu	246	249.71			
D	İlgisiz	6	246.25	3	3.78	.286
	Demokratik	187	245.05			
	Otoriter	53	213.25			
	Koruyucu	246	254.78			

Tablo 8'in Devamı

Değişken	Ebeveyn Tutum	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
HA	İlgisiz	6	226.33	3	.63	.889
	Demokratik	187	243.06			
	Otoriter	53	239.32			
	Koruyucu	246	251.15			
BY	İlgisiz	6	176.75	3	2.42	.489
	Demokratik	187	251.43			
	Otoriter	53	229.96			
	Koruyucu	246	248.01			

BÖF: Bilişötesi Farkındalık, AB: Açıklayıcı Bilgi, PB: Prosedürel Bilgi, DB: Durumsal Bilgi, P: Planlama, İ: İzleme, D: Değerlendirme, HA: Hata Ayıklama, BY: Bilgi Yönetme



Grafik 4: Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Dayalı Farklılıkları

4.5. Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

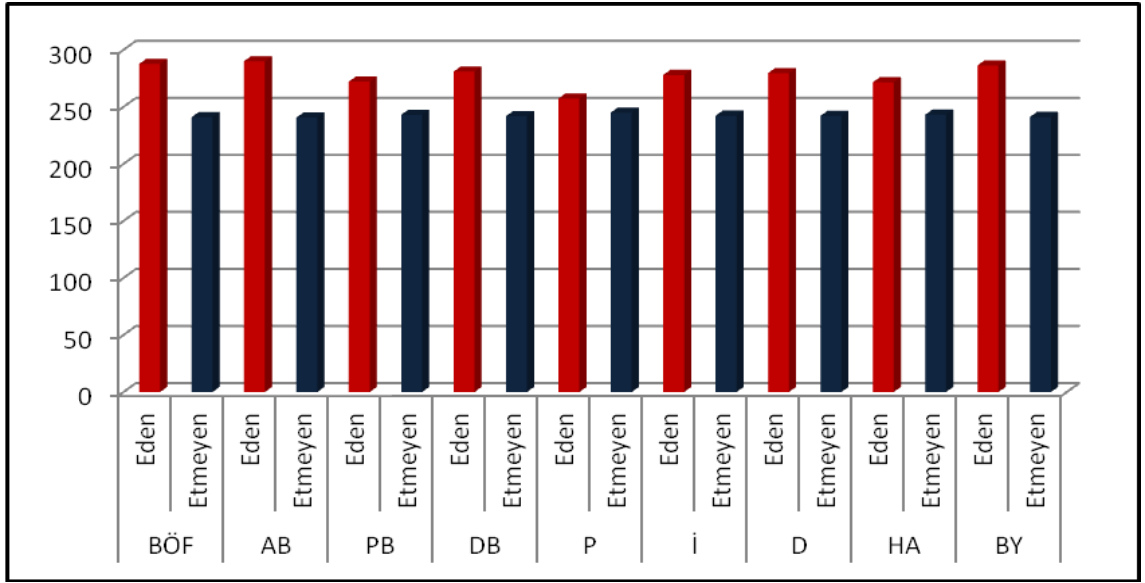
Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile bilişötesi farkındalık alt boyutlarından elde ettikleri puanların ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi uygulanarak belirlenmiştir.

Tablo 9: Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	BİLSEM'e Devam	N	SO	ST	U	Z	p
BÖF	Eden	58	287.68	16685.50	10197.50	2.34	.019
	Etmeyen	434	241.00	104592.50			
AB	Eden	58	290.07	16824.00	10059	-2.49	.013
	Etmeyen	434	240.68	104454.00			
PB	Eden	58	272.16	15785.00	11098	-1.47	.141
	Etmeyen	434	243.07	105493.00			
DB	Eden	58	280.94	16294.50	10588.50	-1.97	.048
	Etmeyen	434	241.90	104983.50			
P	Eden	58	257.36	14927.00	11956	-.621	.535
	Etmeyen	434	245.05	106351.00			
İ	Eden	58	278.01	16124.50	10758.50	-1.80	.070
	Etmeyen	434	242.29	105153.50			
D	Eden	58	279.59	16216.50	10666.50	-1.89	.058
	Etmeyen	434	242.08	105061.50			
HA	Eden	58	271.55	15750.00	11133	-1.43	.151
	Etmeyen	434	243.15	105528.00			
BY	Eden	58	286.42	16612.50	10270.50	-2.28	.023
	Etmeyen	434	241.16	104665.50			

BÖF: Bilişötesi Farkındalık, AB: Açıklayıcı Bilgi, PB: Prosedürel Bilgi, DB: Durumsal Bilgi, P: Planlama, İ: İzleme, D: Değerlendirme, HA: Hata Ayıklama, BY: Bilgi Yönetme

Tablo 9’da gösterilen Mann Whitney U sonuçları incelendiğinde, ilköğretim çağında bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ($U = 10197.50$, $p < .05$) ile bilişötesi farkındalık alt boyutlarından açıklayıcı bilgi ($U = 10059$, $p < .05$) , durumsal bilgi ($U = 10588.50$, $p < .05$) ve bilgi yönetme ($U = 10270.50$, $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilköğretim çağında bilim sanat merkezine devam eden öğrencilerin etmeyen öğrencilere göre bilişötesi farkındalık düzeyleri, açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve bilgi yönetme becerileri daha yüksektir.



Grafik 5: Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutlarının BİLSEM’e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıkları

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutlarının bilim sanat merkezlerine devam etme durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

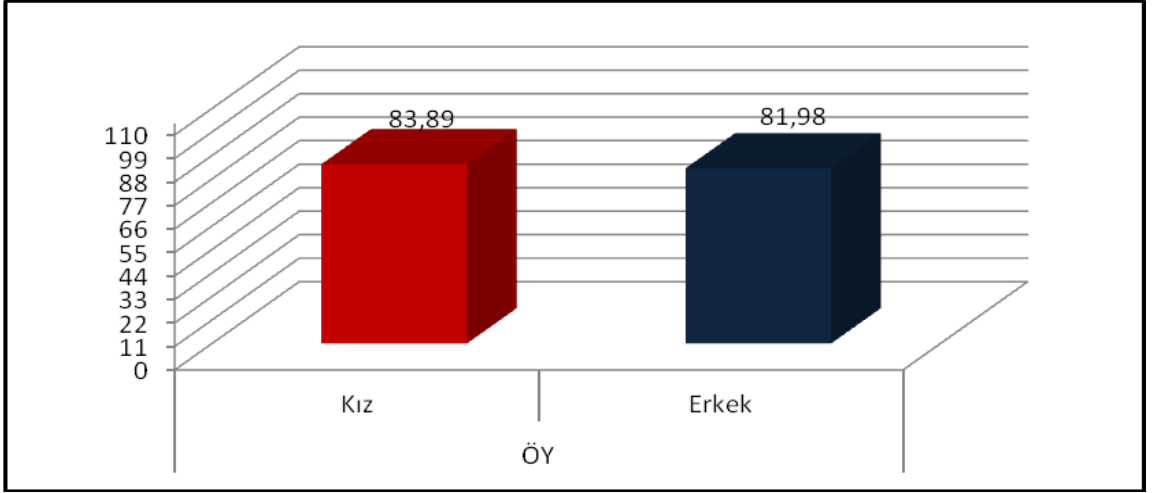
4.6. Öz Yeterliğin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{490} = -1.49$, $p > .05$). Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öz Yeterlik Algularının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
ÖY	Kız	261	83.89	13.75	490	-1.49	.137
	Erkek	231	81.98	14.66			

ÖY: Öz Yeterlik



Grafik 6: Öz Yeterlik Algularının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

4.7. Öz Yeterlik Algularının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

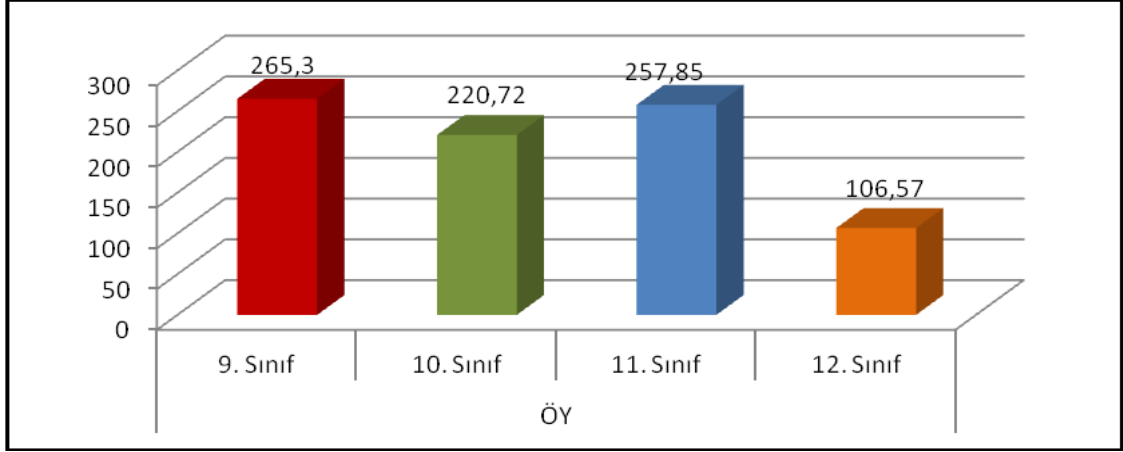
Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algularının sınıf düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine öz yeterlik alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 28.61, p < .05$).

Tablo 11: Öz Yeterlik Algularının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
ÖY	9. Sınıf	215	265.30	3	28.61	.000
	10. Sınıf	108	220.72			
	11. Sınıf	148	257.85			
	12. Sınıf	21	106.57			

ÖY: Öz Yeterlik

Belirlenen bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu amaçla yapılan analiz sonucunda farklılığın 9. ile 10. sınıf (U = 9538, p< .05), 9. ile 12. sınıf (U = 842, p< .05), 10. ile 11. sınıf (U = 6736, p< .05), 10. ile 12. sınıf (U = 591, p< .05), 11. ile 12. sınıf (U =574, p< .05) öğrencileri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Grafik 7: Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıkları

Bununla birlikte, sıra ortalamaları dikkate alındığında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarının onuncu ve on ikinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarından; onuncu sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarının on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarından; on birinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarının on ikinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.8. Öz Yeterlik Algılarının Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek için Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($\chi^2_{(3)} = 13.26$, p< .05). Yapılan Kruskal – Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

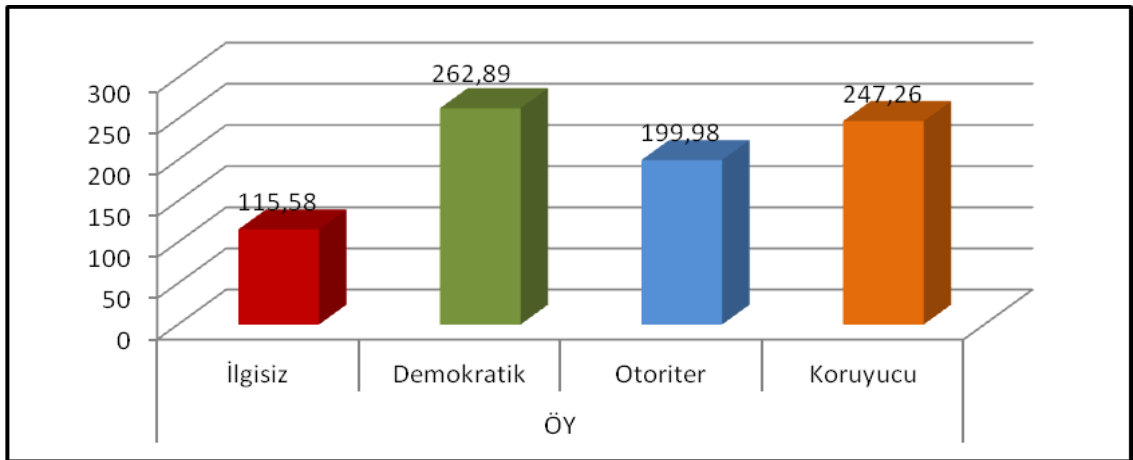
Tablo 12: Öz Yeterlik Algılarının Ebeveyn Tutumu Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Ebeveyn Tutumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
ÖY	İlgisiz	6	115.58	3	13.26	.004
	Demokratik	187	262.89			
	Otoriter	53	199.98			
	Koruyucu	246	247.26			

ÖY: Öz Yeterlik

Gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda farklılığın ilgisiz ebeveyn tutumları ile demokratik ebeveyn tutumları (U = 239, p< .05); ilgisiz ebeveyn tutumları ile koruyucu ebeveyn tutumları (U = 338, p< .05); demokratik ebeveyn tutumları ile otoriter ebeveyn tutumları (U = 3698.50, p< .05); otoriter ebeveyn tutumları ile koruyucu ebeveyn tutumları (U = 5247, p< .05) arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sıra ortalamaları göz önüne alınarak ebeveyn tutumlarını demokratik olarak algılayan üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının diğer öğrencilerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn tutumlarını koruyucu ve otoriter olarak algılayan üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının, ebeveyn tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.



Grafik 8: Öz Yeterlik Algılarının Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıkları

4.9. Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

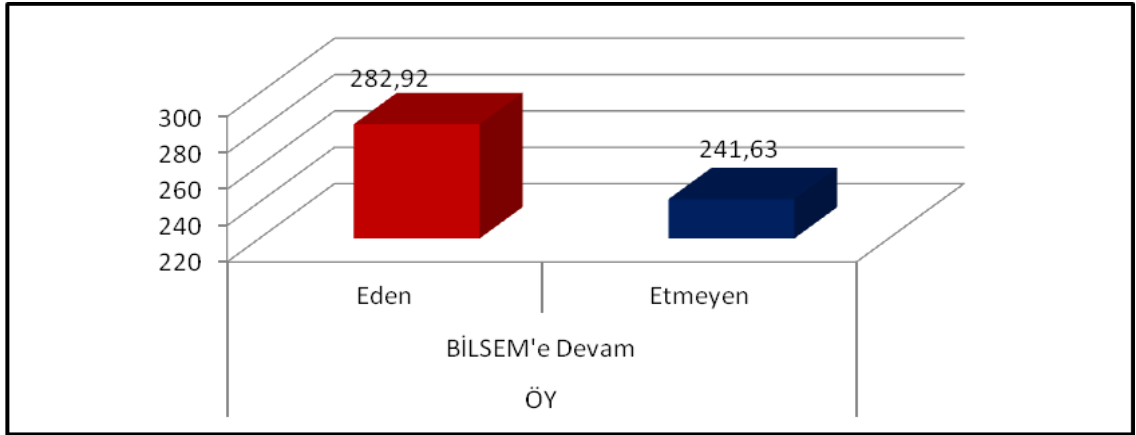
Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi uygulanarak belirlenmiştir.

Tablo 13: Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	BİLSEM'e Devam	N	SO	ST	U	Z	p
ÖY	Eden	8	282.92	16409.50	10473.50	-2.07	.038
	Etmeyen	34	241.63	104868.50			

ÖY: Öz Yeterlik

Tablo 13'de gösterilen Mann Whitney U sonuçları incelendiğinde, ilköğretim çağında bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen öğrencilerin öz yeterlik algıları arasında ($U = 10473.50$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilköğretim çağında bilim sanat merkezine devam eden öğrencilerin etmeyen öğrencilere göre öz yeterlik algıları daha yüksektir.



Grafik 9: Öz Yeterlik Algılarının BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıkları

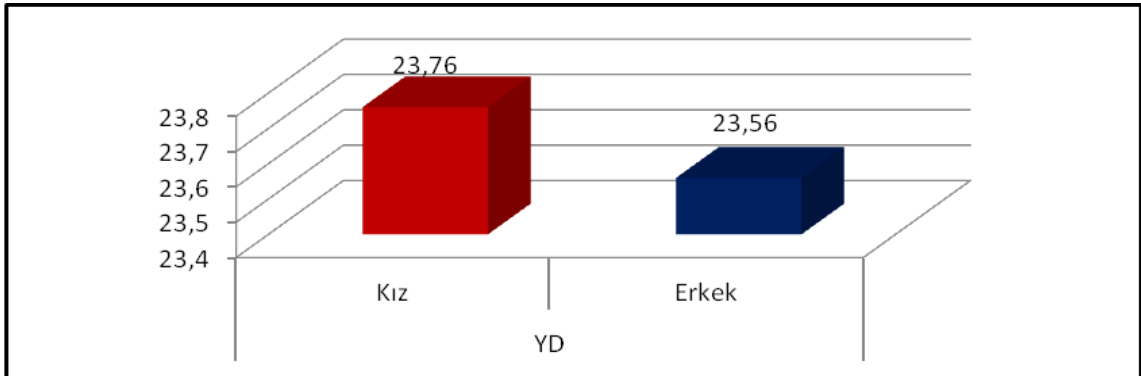
4. 10. Yaşam Doyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{490} = -.326, p > .05$). Elde edilen sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Yaşam Doyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
YD	Kız	261	23.76	6.52	490	-.326	.744
	Erkek	231	23.56	6.73			

YD: Yaşam Doyumu



Grafik 10: Yaşam Doyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

4.11. Yaşam Doyumunun Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

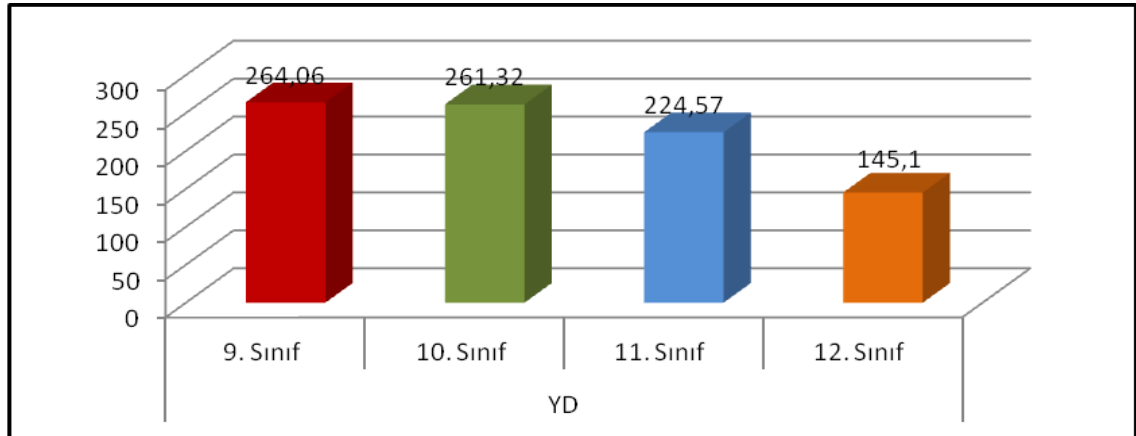
Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin sınıf düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. Tablo 15 incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine yaşam doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 18.70, p < .05$).

Tablo 15: Yaşam Doyum Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
YD	9. Sınıf	215	264.06	18.70	3	.000
	10. Sınıf	108	261.32			
	11. Sınıf	148	224.57			
	12. Sınıf	21	145.10			

YD: Yaşam Doymu

Gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda farklılığın dokuzuncu ve on birinci sınıf (U = 13353.50, p< .05); dokuzuncu ve on ikinci sınıf (U = 1182.50, p< .05); onuncu ve on birinci sınıf (U = 6783, p< .05); onuncu ve on ikinci sınıf (U = 599.00, p< .05); on birinci ve on ikinci sınıf (U = 1034.50, p< .05) öğrencileri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Grafik 11: Yaşam Doyum Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıkları

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerine göre yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde onuncu sınıf öğrencilerinin, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerine göre yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, on birinci sınıf öğrencilerinin, on ikinci sınıf öğrencilerine göre yaşam doyum düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur.

4.12. Yaşam Doyum Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek için Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($\chi^2_{(3)} = 17.01, p < .05$). Yapılan Kruskal – Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

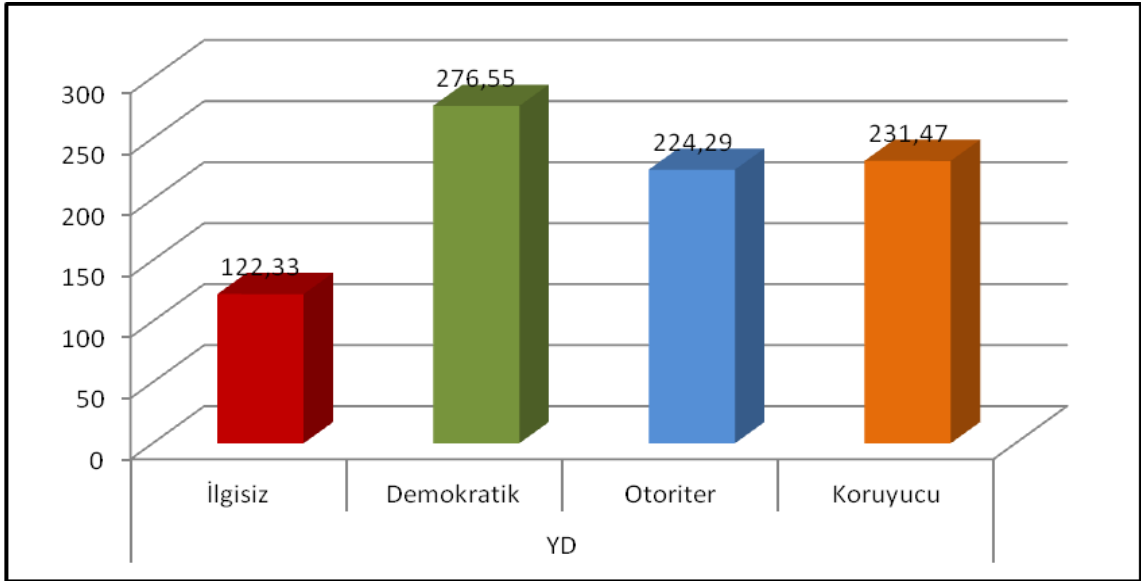
Tablo 16: Yaşam Doyum Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Ebeveyn Tutumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
YD	İlgisiz	6	122.33	3	17.01	.001
	Demokratik	187	276.55			
	Otoriter	53	224.29			
	Koruyucu	246	231.47			

YD: Yaşam Doyumu

Gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda farklılığın ebeveyn tutumlarını ilgisiz ve demokratik ($U = 250, p < .05$); ilgisiz ve koruyucu ($U = 376, p < .05$); demokratik ve otoriter ($U = 3894.50, p < .05$); demokratik ve koruyucu ($U = 18754.50, p < .05$) algılayan öğrenciler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ebeveyn tutumlarını demokratik algılayan öğrencilerin, ebeveyn tutumlarını ilgisiz, koruyucu ve otoriter algılayan öğrencilere göre yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde ebeveyn tutumlarını koruyucu algılayan öğrencilerin, ebeveyn tutumlarını ilgisiz algılayan öğrencilere göre yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.



Grafik 12: Yaşam Doyum Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumu Değişkenine Dayalı Farklılıkları

4.13. Yaşam Doyum Düzeylerinin BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

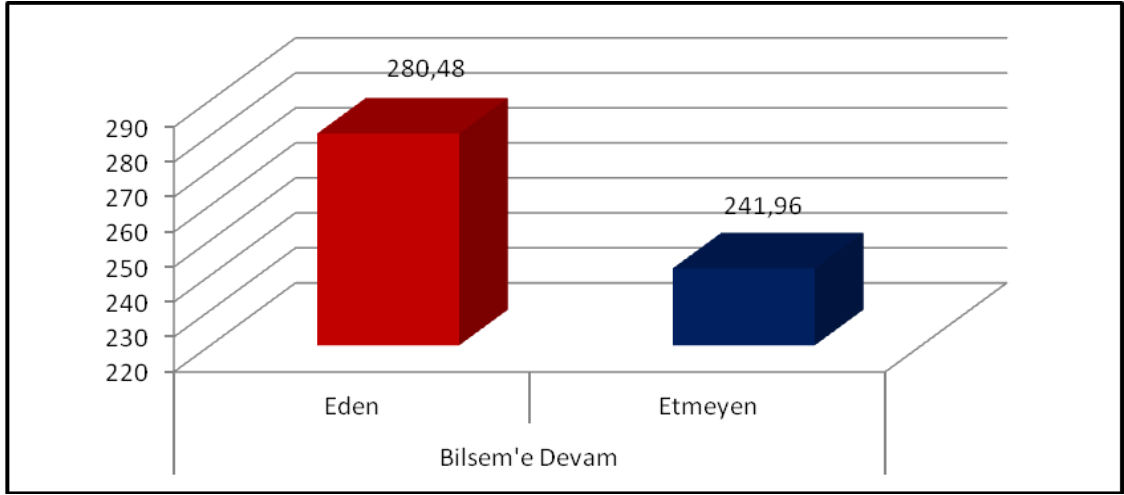
Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi uygulanarak belirlenmiştir.

Tablo 17: Yaşam Doyum Düzeylerinin BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	BİLSEM'e Devam	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
YD	Eden	58	280.48	16268	10615	-1.94	.052
	Etmeyen	434	241.96	105010			

YD: Yaşam Doyumu

Tablo 17'de gösterilen Mann Whitney U sonuçları incelendiğinde, ilköğretim çağında bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri arasında ($U = 10615$, $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.



Grafik 13: Yaşam Doyum Düzeylerinin BİLSEM'e Devam Etme Durumuna Dayalı Farklılıkları

4.14. Bilişötesi Farkındalık, Bilişötesi Farkındalık Alt Boyutları, Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Arasındaki Korelasyonel Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Yapılan işleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir. Buna göre, bilişötesi farkındalık alt boyutları ile öz yeterlik ve yaşam doyumu arasında; öz yeterlik ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Açıklayıcı bilgi ile öz yeterlik ($r = .40, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .32, p < .01$) arasında pozitif ve orta düzeyde; prosedürel bilgi ile öz yeterlik ($r = .38, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .32, p < .01$) arasında pozitif ve orta düzeyde; durumsal bilgi ile öz yeterlik ($r = .46, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .33, p < .01$) arasında pozitif ve orta düzeyde; planlama ile öz yeterlik ($r = .36, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .30, p < .01$) arasında pozitif ve orta düzeyde; izleme ile öz yeterlik ($r = .35, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .29, p < .01$) arasında pozitif ve orta düzeyde; değerlendirme ile öz yeterlik ($r = .30, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .26, p < .01$) pozitif ve düşük düzeyde; hata ayıklama ile öz yeterlik ($r = .20, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .24, p < .01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde; bilgi yönetme ile öz yeterlik ($r = .25, p < .01$) ve yaşam doyumu ($r = .29, p < .01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde; öz yeterlik ile yaşam doyumu arasında ($r = .28, p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

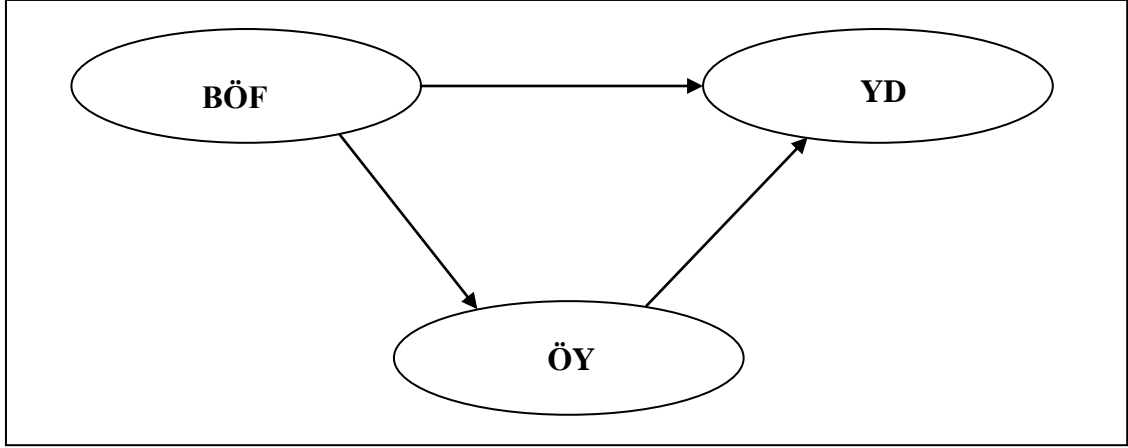
Tablo 18: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyonel Bulgular

Değ.	BÖF	AB	PB	DB	P	i	D	HA	BY	ÖY	YD
BÖF	1										
AB	.77 ^{***}	1									
PB	.79 ^{***}	.61 ^{**}	1								
DB	.82 ^{***}	.66 ^{**}	.73 ^{**}	1							
P	.81 ^{**}	.54 ^{**}	.60 ^{**}	.60 ^{**}	1						
i	.88 ^{***}	.60 ^{**}	.66 ^{**}	.66 ^{**}	.71 ^{**}	1					
D	.84 ^{**}	.58 ^{**}	.60 ^{**}	.64 ^{**}	.64 ^{**}	.74 ^{**}	1				
HA	.71 ^{**}	.45 ^{**}	.44 ^{**}	.51 ^{**}	.52 ^{**}	.58 ^{**}	.58 ^{**}	1			
BY	.83 ^{***}	.55 ^{**}	.60 ^{**}	.64 ^{**}	.59 ^{**}	.68 ^{**}	.67 ^{**}	.58 ^{**}	1		
ÖY	.41 ^{***}	.40 ^{**}	.38 ^{**}	.46 ^{**}	.36 ^{**}	.35 ^{**}	.30 ^{**}	.20 ^{**}	.25 ^{***}	1	
YD	.36 ^{***}	.32 ^{**}	.32 ^{**}	.33 ^{**}	.30 ^{**}	.29 ^{**}	.26 ^{**}	.24 ^{**}	.29 ^{**}	.28 ^{**}	1
Ort.	190.35	31.18	14.51	19.20	24.89	27.77	21.37	18.48	32.91	83	23.67
Ss.	27.67	5.07	2.80	3.19	4.96	5.12	3.79	3.30	5.67	14.20	6.62

^{**} P<.001; BÖF: Bilişötesi Farkındalık, AB: Açıklayıcı Bilgi, PB: Prosedirel Bilgi, DB: Durumsal Bilgi, P: Planlama, i: İzleme, D: Değerlendirme, HA: Hata Ayıklama, BY: Bilgi Yönetme , ÖY: Öz Yeterlik, YD: Yaşam Doyumu

4.15. Bilişötesi Farkındalık, Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumunu Arasındaki İlişkilere Yönelik Yol Analizi

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ve öz yeterlik tarafından açıklanma düzeyini belirlemek amacıyla yol analizi (path analysis) yapılmıştır. Araştırma kapsamında kurgulanan modele ilişkin yol şeması Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Kurgulanan Modele İlişkin Yol Şeması

Yol analizi işlemini gerçekleştirmeden önce ölçme modellerinin test edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın ölçme modelleri, “*bilişötesi farkındalık, öz yeterlik ve yaşam doyumunu*”dur. Ölçme modelleri test edilirken doğrulayıcı faktör analizinde takip edilen adımlar birebir uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle bilişötesi farkındalık ölçme modeli test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni (bilişötesi farkındalık) açıklama durumlarına ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/Sd = 1.96$, $p > .05$, RMSEA = .04, NFI = .83, CFI = .84, GFI = .83, AGFI = .82, RMR = .05 olarak sıralanmaktadır. Tablo 39’ da yapısal eşitlik modelinde uyum indekslerinin ölçütleri ve kabulleri için kesme noktaları verilerek ölçme modelinin uyum indeksleri değerlendirilmiş ve ölçme modeline ilişkin belirlenen uyum indeksleri doğrultusunda modelin uyumlu olduğu saptanmıştır.

Öz yeterlik ölçme modeline ilişkin yapılan değerlendirmede gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni (öz yeterliği) açıklama durumlarına ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/Sd = 4.96$, $p > .05$, RMSEA = .10, NFI = .81, CFI = .85, GFI = .80, AGFI = .86, RMR = .12 olarak sıralanmaktadır.

Bu uyum indeksleri değerleri ölçme modelinin orta düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir.

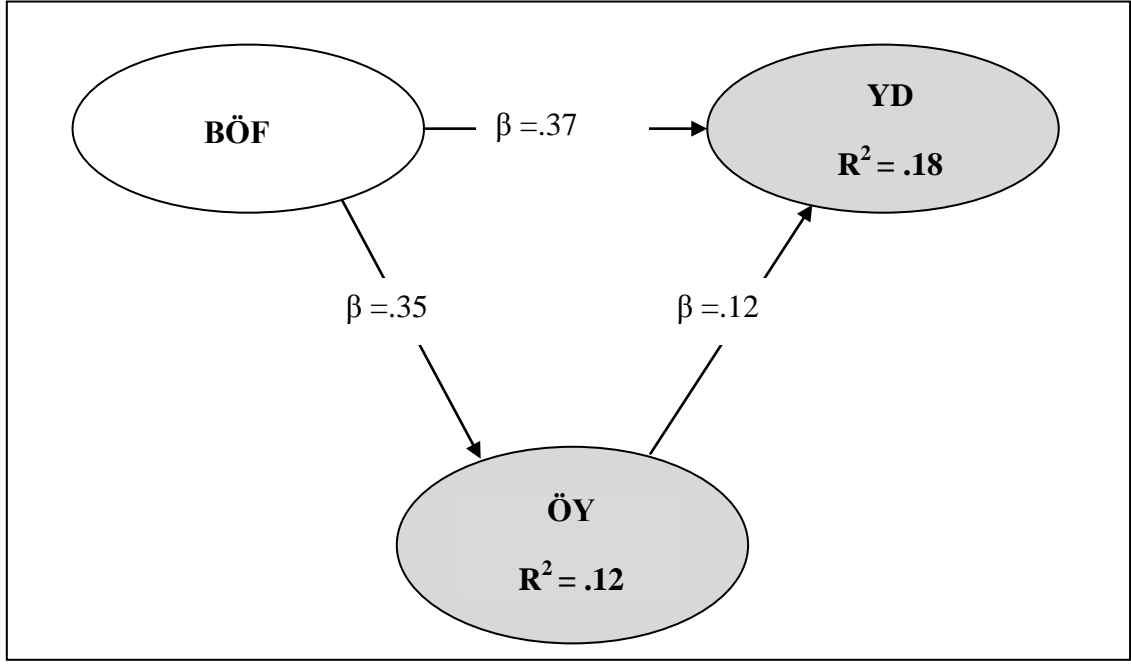
Üçüncü olarak yaşam doyumu ölçme modeli test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni (yaşam doyumunu) açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur. Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/Sd = 1.51$, $p > .05$, $RMSEA = .03$, $NFI = .99$, $CFI = 1.00$, $GFI = .99$, $AGFI = .98$, $RMR = .03$ olarak sıralanmaktadır. Bu uyum indeksleri değerleri ölçme modelinin mükemmel uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 19: Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri Ve Kabulleri İçin Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kriterler	Kabul İçin Kesme Noktaları
χ^2/Sd	$P > .05$	$\leq 2 =$ mükemmel uyum
RMSEA	0 (mükemmel uyum), 1 (uyum yok)	$\leq 0.05 =$ mükemmel uyum
NFI	0 (uyum yok)	$\geq 0.90 =$ iyi uyum
CFI	0 (uyum yok), 1 (mükemmel uyum)	$\geq 0.90 =$ iyi uyum
GFI	0 (uyum yok)	$\geq 0.90 =$ iyi uyum
AGFI	1 (mükemmel uyum)	$\geq 0.95 =$ mükemmel uyum
RMR	0 (mükemmel uyum)	$\leq 0.05 =$ mükemmel uyum

Kaynak : Çokluk ve diğerleri, 2010: 271-272

Ölçme modellerinin test edilmesinin ve doğrulanmasının ardından yol analizine geçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/Sd = 2.00$, $RMSEA = .05$, $NFI = .83$, $CFI = .86$, $GFI = .83$, $AGFI = .81$, $SRMR = .07$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde GFI, CFI, AGFI değerlerinin orta düzeyde oldukları görülmektedir. Ancak başta χ^2/Sd oranı olmak üzere çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmektedir. Buradan hareketle uyum indeks değerlerinin ölçme modelin için uyumlu olduğu söylenebilir. Modele ilişkin standart katsayılar Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7: Bilişötesi Farkındalığın Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkilerine Yönelik Yol Analizi

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren β katsayılarına bakıldığında bilişötesi farkındalığın (BÖF) öz yeterliği açıkladığı görülmektedir. Öz yeterliği açıklamada bilişötesi farkındalık ($\beta = .35$, $t = 5.06$, $p < .01$) orta düzeyde ve pozitif etki yapmaktadır. Bilişötesi farkındalık öz yeterlik toplam varyansının %12'sini açıklamaktadır.

Yaşam doyumu için, yapılar arasındaki ilişkileri gösteren β katsayılarına bakıldığında, bilişötesi farkındalığın ve öz yeterliğin yaşam doyumunu açıkladığı görülmektedir. Yaşam doyumunu açıklamada bilişötesi farkındalığın ($\beta = .37$, $t = 7.12$, $p < .01$) orta düzeyde ve pozitif, öz yeterliğin ($\beta = .12$, $t = 2.27$, $p < .05$) düşük düzeyde ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Yaşam doyumunu açıklamada en yüksek etkiyi bilişötesi farkındalığın yaptığı gözlemlenmiştir. Son olarak model incelendiğinde bilişötesi farkındalık ve öz yeterliğin yaşam doyumu toplam varyansının % 18'ini açıkladığı görülmektedir.

Şekil 7'de gösterilen standardize edilmiş katsayıların etki büyüklükleri değerlendirilirken Kline'ın (2011: 185) verdiği değerler göz önüne alınmıştır. Kline'a göre .10'dan küçük değerler düşük etkilere, .30'larda olan değerler orta düzeyde etkilere, .50 ve üzeri olan değerler yüksek düzeyde etkilere işaret etmektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz yeterlik algıları ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek; bilişötesi farkındalık ve öz yeterliğin yaşam doyumunu yordamadaki rolünü belirlemektir. Aynı zamanda, bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, öz yeterlik algılarının ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu, BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi de planlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz yeterlik algıları ve yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İfade edilen değişkenler içerisinde en güçlü ilişkinin bilişötesi farkındalık ile öz yeterlik arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin artış göstermesiyle birlikte öz yeterlik algılarında da artışın gözleneceğini ifade etmektedir. İlgili alan yazında üstün yeteneklilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, farklı araştırma grupları üzerinde yürütülen birçok çalışmada bilişötesi farkındalık ve öz yeterlik arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Akama, 2006: 895; Baykara, 2011: 88; Ford ve diğerleri, 1998: 218; Landine ve Stewart, 1998: 206; Magno, 2009: 238).

Bireylerin bilişsel süreçlere ve durumlara yönelik sahip oldukları duygu ve düşüncelerin farkında olmaları ve yeniden düzenleme yapabilme becerilerine sahip olmalarının, bir takım davranışların performansa dönüştürülmesi aşamasında bireylere kendi yeterliliklerini analitik olarak çözümleyebilmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Kendi bilişsel faaliyetlerini gerçekçi bir şekilde düzenleyebilen bireylerin (Flavell, 1972: 232; Sternberg, 2002: 247-248), bu becerileri başka alanlarda da uygulayabilmeleri onların öz yeterlik algılarını geliştirmektedir (Al-Harty, 2010: 11; Coutinho, 2008: 170; Magno ve Lajom, 2008: 14). Garner ve Alexander (1989: 152), yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip bireylerin, bilişsel girişimlerde daha

başarılı olduklarını belirtmektedirler. Hem bilişsel hem de performansa dayalı faaliyetlerde sıklıkla başarılı olan bireylerin öz yeterlikleri bu süreçten olumlu yönde etkilenmektedir (Lent ve diğerleri, 1984; Schunk, 1984). Olumlu bir şekilde gelişme gösteren öz yeterlik algılarının da bireylerin başarı düzeylerini etkilediği ifade edilmektedir (Pajares, 2002). Dolayısıyla bilişötesi farkındalık ile öz yeterlik arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu söylenebilir. Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olan bireylerin, kendi yetenek ve becerilerine daha fazla güvendikleri çıkarımı yapılabilir (Coutinho ve Neuman, 2008: 147; Kleitman ve Gibson, 2011: 733).

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık alt boyutları ile öz yeterlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde, en güçlü ilişkinin durumsal bilgi alt boyutu ile öz yeterlik arasında olduğu görülmektedir. Durumsal bilgi, bilişsel becerilerden yarar sağlayabilmek amacıyla, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanabilmesini gerektirmektedir (Schraw ve Moshman, 1995: 353). Bu bilişsel faaliyetlerine yerine getirme sürecinde birey, öz yeterlik algılarının gelişiminde önemli bir yere sahip olan öz düzenleme ve öz yargılama süreçlerini de aktif hale getirmektedir (Bandura, 1989: 58; Zimmerman, 2000: 14). Yapılan araştırmalarda üstün yetenekli bireylerin öz yeterlik algılarının üstün yetenekli olmayan bireylerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Altun ve Yazıcı, 2011; Gresham ve diğerleri, 1988; Pajares, 1996).

Yüksek düzeyde motivasyon, amaca ulaşmak için kararlı biçimde mücadele etmek ve sahip olunan yeteneklere güven üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları özelliklerdendir. Dolayısıyla, üstün yetenekli bireylerin öz yeterliklerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Bu bulguya paralel olarak, üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bu konuda da farkındalık sahibi olmalarının öz yeterlik algılarını yükselteceği düşünülmektedir. Aynı zamanda çeşitli bilişötesi becerilere sahip olan ve bunları etkin kullanabilen bireylerin bilgilerini doğru biçimde değerlendirebilmeleri ve güncelleyebilmeleri, sonraki öğrenmelerini planlayabilmeleri (Everson ve Tobias, 1998: 66-67), bireylerin yeterlik algılarının gelişiminde önemli rol oynayabilir. Bandura'ya (1993: 117-118) göre öz yeterlik algısı bilişsel gelişim ve fonksiyonları ile etkileşim içerisinde. Dolayısıyla bilişötesi farkındalığın diğer alt boyutları arasında daha karmaşık bir durumu bünyesinde barındıran durumsal bilgi ile bilişsel süreçlerin yine oldukça önemli bir yer tuttuğu öz yeterlik arasında anlamlı ilişkilerin olması beklenen bir durumdur. Ancak, ilgili alan yazında bu değişkenler

arasındaki ilişkileri araştıran hiçbir çalışma yer almamaktadır. Yapılan çalışmalarda araştırmacıların, çalışma grubunu oluşturan bireylerin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek için farklı ölçme araçları kullanmaları bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı dūřünölmektedir.

Araştırmada bulguları üştün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalığın diğer alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilere bakıldığın açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi alt boyutu ile öz yeterlik arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görölmektedir. Moores ve diğerlerinin (2006: 125) üştün yetenekli olmayan öğrenciler üzerinde yürüttükleri bir çalışmada durumsal bilgi ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Prosedürel bilgi en sade şekliyle bireylerin çeşitli durumlarda hangi stratejileri kullanacağını bilmesi olarak tanımlanmaktadır (Carrell ve diğerleri, 1998: 101). Yüksek düzeyde prosedürel bilgiye sahip olan bireyler, onlardan istenilen görevleri yerine getirirken daha hızlı işlev göstermektedirler (Schraw ve Moshman, 1995: 353) Bu nedenle bu özellikle üştün yetenekli bireylerin öz yeterlik algıları daha fazla gelişmiş olabilir.

Üştün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile ilişkisi araştırılan bir diğer değişken yaşam doyumudur. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında üştün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmektedir. Yani, üştün yetenekli bireylerin yaşam doyumları, bilişötesi becerileri etkili kullanabilmeleri ile orantılı olarak değişmektedir. Bireylerin yaşamlarında bilişsel performans sergilemelerini gerektiren durumlarla karşılaştıklarında, bilişötesi becerilerini kullanarak başarı elde etmeleri ya da bir problemi ortadan kaldırmaları, onların yaşamlarından doyum sağlamalarında etkili olabilir. Leung ve Leung'un (1992: 653), ergenler üzerinde yürüttükleri bir çalışmada akademik, fiziksel ve sosyal alanlardaki başarılı performansların yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üştün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Renzulli, 1978). Çeşitli araştırma bulguları akademik başarı ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Abolghasemi, 2010: 750; Chow, 2005: 139; Suldo ve diğerleri, 2006: 567; Suldo ve

diğerleri, 2008: 56; Vecchio ve diğerleri, 2007: 1812). Dolayısıyla, üst düzey akademik başarıya sahip olan üstün yetenekli bireylerin elde ettikleri başarının çıkış noktası olan bilişötesi beceriler ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişkilerin olması beklenen bir bulgudur. İlgili alan yazın incelendiğinde doğrudan üstün yetenekli bireylerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu bulgulara karşıt olarak Huebner (1991), ilköğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin yakın dönemde elde ettikleri okul başarıları ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde öz yeterlik ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer bulgulara ulaşılan bir çalışmada, Gilman ve Huebner (2003) öz yeterlik ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öz yeterlik algılarının, yaşam doyumunun gelişiminde ve sürdürülmesinde oynadığı rolün göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulayan Vecchio ve diğerleri (2007: 1816), ergenler üzerinde yürüttükleri çalışmalarında akademik ve sosyal öz yeterlik ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir.

Kendi bilişlerini ve davranışlarını etkili biçimde değerlendiren bireyler, kendilerine yönelik olarak zayıf ya da güçlü bir öz yeterlik algısı geliştirmektedirler. İnsanın doğumdan ölüme kadar sürekli gelişme gösterdiği ve bu gelişim sürecinde de bir takım durumlarla karşı karşıya kaldığı göz önüne alındığında; öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin gelişimsel görevleri ile daha kolay mücadele edeceği ve öz yeterlik algısı düşük olan bireylere kıyasla nispeten daha başarılı olacakları söylenebilir. Karşılaştığı sorunlar ile sahip olduğu yeterliklerle mücadele eden bireylerin yaşamlarında daha memnun olacakları düşünülmektedir. Farklı araştırma grupları üzerinde yürütülen çalışmalarda da öz yeterlik ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bireylerin yaşlarının ilerlemesi ile birlikte yaşam kalitesinin ve yaşam doyumunun oldukça önemli unsurlar olduğunu vurgulayan Charrow (2006), yaşlılar üzerinde yürüttüğü çalışmasında öz yeterliğin yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Telef' de (2011) öğretmenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada öğretmen öz yeterliği ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir. Çeşitli bilişötesi yeteneklerini özellikle bilişsel ve performansa dayalı bazı durum veya sorunlar karşısında daha etkin kullanan üstün yetenekli öğrencilerin, karşılaştıkları güçlükler ile kendi çabalarıyla başarı elde edebilmelerinin yaşam doyumlarını yükseltebileceği düşünülmektedir. En yalın haliyle biliş üzerine düşünme olarak tanımlanabilen bilişötesi farkındalığın yanı sıra öz yeterlik de yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Bireylerin öz yeterlik algılarının hayatlarının tümü üzerinde etkili olduğu gerçeği üzerinde durulmaktadır. Öz yeterliği yüksek olan bireylerin amaç belirlemede ve bu amaçlara ulaşmakta daha başarılı olduklarını belirten Aydın'ın (2011: 95) göre, amaçlarına ulaşabilen bireyler yaşamdan daha fazla doyum almaktadırlar. Dolayısıyla, önemli bir sınavı başarıyla tamamlayarak fen liselerinde öğrenim görmeye hak kazanmış üstün yetenekli öğrencilerin özellikle akademik hayatlarında belirledikleri amaçlara ulaştıkları çıkarımı yapılabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik hayatlarında elde ettikleri başarılar onların öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Pajares, 1996: 331; Zimmerman ve Pons, 1990: 54). Bu doğrultuda, üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının öz yeterlik algılarının da etkilenmesi beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, öz yeterlik algılarının ve yaşam doyumlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna ve BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna dayalı farklılıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda yapılan değerlendirme sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık ve alt boyutlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna farklılık göstermediği belirlenirken; bilişötesi farkındalık ve alt boyutlarından açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve bilgi yönetiminin BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna dayalı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında kız ve erkek öğrencilerin bilişötesi farkındalıkları için cinsiyetin açıklayıcı bir rolü olmadığı söylenebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarına ilişkin çalışmaların olmaması bu konu hakkında tartışma yapılmasını kısıtlamaktadır. Ancak üstün olmayan bireyler üzerinde yürütülen birçok çalışmada bilişötesi farkındalığın cinsiyete göre değişmediği görülmüştür (Aydın ve Coşkun, 2011: 554; Memnun ve Akkaya, 2009: 1919; Özsoy ve Günindi, 2011: 43; Rahman ve

diğerleri, 2010: 39; Sczesny ve Kühnen, 2004: 13). Bununla birlikte bilişötesi farkındalığın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır (Aktürk ve Şahin, 2010: 5581; Liliana ve Lavinia, 2011: 396). Üzerindeki kültürel etkileri vurgulayarak cinsiyeti biyolojik bir karakteristik yapı olarak niteleyen Topçu ve Tüzün'e (2009: 678) göre, ilköğretim öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının gelişiminde cinsiyet önemli bir değişkendir. Spence ve diğerlerinin (1999) ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinde kullandıkları bilişötesi becerileri incelendikleri deneysel bir çalışmada bilişötesi farkındalığın cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

İlköğretim çağında BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli lise öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarında gözlenen farklılığın kaynağına ilişkin olarak, okullarından bağımsız olarak bu öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM'lerde sahip oldukları bilişsel ve davranışsal yeteneklerin gelişimine yönelik farklı ders ve etkinlikler düzenlenmektedir. Dolayısıyla bu faaliyetlerde bilişsel süreçleri kontrol edip yönetebilmeyi öğrenen üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak bilişötesi becerilerini daha etkin kullandıkları düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu ve BİLSEM'e devam edip etmeme değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik üzerine çalışmalarını sürdüren Pajares (1996: 325), üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer bir şekilde Turki ve Al-Qaisy (2012: 1) cinsiyetin üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının belirlenmesinde anlamlı bir değişken olmadığını belirtmiştir.

Sınıf düzeyine dayalı olarak üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarında meydana gelen farklılığın nedenlerine ilişkin olarak Türk eğitim sisteminde, başlangıçların kaçınılmaz bir gereğesi olan sınavların rollerinin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Fen liselerine devam eden üstün yetenekli öğrenciler oldukça yoğun geçen hazırlık döneminin ardından zor bir sınavdan yüksek düzeyde başarı elde ederek fen liselerine kayıt hakkı kazanmaktadırlar. Bu nedenle, zor bir sınavı başarmanın vermiş olabileceği yoğun bir yeterlik algısı lisenin ilk yıllarında oldukça güçlü olabilir. Zamanın ilerlemesi ile birlikte öğrencilerin karşısına üniversiteye geçiş sınavlara

çıkılmaktadır. Bedensel, zihinsel ve psikolojik açıdan oldukça örseleyici bir süreç olan üniversite giriş sınavlarına hazırlanma sürecinde, öğrencilerin birçoğu karşılaştıkları güçlükler karşısında zaman zaman başarısız olabilmektedirler. Bu durum sonucunda öğrencilerin öz yeterlik algılarında bir zayıflamanın meydana gelebileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde en yüksek öz yeterlik algısının dokuzuncu sınıf öğrencilerinde, en düşük öz yeterlik algısının ise on ikinci sınıf öğrencilerinde olması yukarıda yapılan çıkarımları destekler niteliktedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılığın gözlemlendiği bir diğer değişken algılanan ebeveyn tutumudur. Ebeveyn tutumlarını demokratik olarak algılayan üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn çocuk etkileşiminin temel yapı taşları olan ebeveyn davranışları, uygulamaları ve sözsüz ifadelerinin tümü ebeveyn tutumu olarak ifade edilmektedir (Darling ve Steinberg, 1993: 488). Çocuklarına karşı demokratik tutum sergileyen ebeveynler çocuklarının arzu, ihtiyaç ve gelişimlerine karşı oldukça duyarlıdırlar (Herker ve Özkan, 1998: 86). Çocuklarının davranışlarını anlayışla değerlendiren, onların aldıkları kararlara saygı gösteren ve destekleyen ebeveynlerin olduğu bir aile ortamında çocuklar davranışlarını ortaya koyarken endişe ya da kaygı yaşamamaktadırlar. Çünkü aile ve çocuk arasındaki duygusal bağın güçlü oluşu ve çocuğun ailesi tarafından kabullendiğini hissetmesi onun sorularını, sorunlarını ve davranışlarını özgürce sergileyebilmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla ailesinden kabul ve onay alan bireyin, kendi potansiyellerine güvenerek bilişsel ve davranışsal faaliyetleri daha başarılı bir şekilde yerine getirebileceği düşünülmektedir. Bu faaliyetler karşısında başarılı bir performans sergileyen bireylerin sonraki davranışları yapmaya daha istekli olabilecekleri çıkarımı yapılabilir. Bandura ve diğerleri (1996: 1206), bireylerin herhangi bir davranışı yapabileceklerine ilişkin geliştirdikleri algıların, o davranışın tekrarlanmasına olanak sağladığını vurgulamaktadırlar. İlgili alan yazında üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının algılanan ebeveyn tutumuna göre değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, üstün yetenekli olmayan bireyler üzerinde yürütülen çalışmalarda öz yeterlik algısının algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Maccoby ve Martin, 1983; Üredi ve Erden, 2009).

İlköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna dayalı olarak üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. BİLSEM'e kayıt yaptırmaya hak kazanan öğrenciler bir dizi işlemde geçmektedirler. Çeşitli aşamalardan ve testlerden başarılı bir şekilde geçen öğrencilerin akademik ve genel yeterliklerine yönelik olumlu ve güçlü bir algı geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Daha önceden başarmış olmanın vermiş olduğu cesaretlendirici etki ile, BİLSEM'e devam eden öğrenciler davranışlarını performansa dönüştürürken kendilerine daha fazla güvenebilirler. BİLSEM'lerde sunulan eğitim faaliyetlerinin üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirten Altun ve Yazıcı (2011), BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarının BİLSEM'e devam etmeyen üstün yetenekli öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırma kapsamında demografik değişkenlere dayalı farklılıkların araştırıldığı son değişken yaşam doyumudur. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinde cinsiyete ve BİLSEM'e devam edip etmeme durumu değişkenlerine dayalı olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının sınıf düzeyine ve algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Yaşam doyum düzeylerinde sınıf düzeyine dayalı olarak görülen farklılığın kaynağı araştırıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa gelinceye kadar ardışık olarak her sınıf düzeyinde azaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, üniversite giriş sınavının yaklaşması ile birlikte öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin azalabileceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerindeki azalmanın nedenleri arasında mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olmaları da etkili olabilir. Çevik (2010) fen liseleri hariç diğer liselere devam eden öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerinde yürüttüğü çalışmada sınıf düzeyine dayalı bir farklılık tespit etmemiştir. Mükemmeliyetçilik özellikleri gösteren üstün yetenekli öğrencilerin sürekli olarak çevrelerinden "mükemmel" yorumunu almak için çaba gösterdikleri ifade edilmektedir. Aynı zamanda öz yeterlik algıları da yüksek olduğundan bu öğrenciler sürekli olarak okulda veya aile ortamlarında mükemmel nitelikte işler yapmaya çalışmaktadırlar (Saranlı ve Metin, 2012: 148). Bu noktadan hareketle üniversite sınavını yaklaşması ile birlikte üstün yetenekli öğrencilerin mükemmel performans sergileme gayreti içinde

olabilecekleri çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla, ifade edilen bu etkenler nedeniyle lise son sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin sınıf düzeyine dayalı farklılıklarını araştıran çalışmalara rastlanamamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygıları, mükemmeliyetçilik özellikleri ve yaşam doyumlarının birlikte incelendiği çalışmaların yapılmasının literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılığın rastlandığı bir diğer değişkenin algılanan ebeveyn tutumları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ebeveyn tutumlarını demokratik olarak algılayan üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demokratik ebeveyn tutumlarının bireylerin fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimine olumlu katkılarının olduğu bilinmektedir (İnanç ve diğerleri, 2008'den Aktaran, Tümkaya ve diğerleri, 2011: 87). Çocuklarına karşı hoşgörülü, kararlı, güven verici, destekleyici bir tutum içerisinde olan demokratik ebeveynlerin, hem denetleyici hem de çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduklarını belirten Tümkaya ve diğerleri (2011: 88) lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumuna dayalı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Ülkemizde uzun yıllardır iyimserlik, atılganlık, kendini gerçekleştirme gibi farklı olumlu kişilik özelliklerinin incelendiğini belirten Tuzgöl Dost (2007: 134), iyi oluşla ilgili kavramlardan olan yaşam doyumunun yeterince incelenmemiş olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin çalışmaların yetersiz oluşu yaşam doyumları ile algıladıkları ebeveyn tutumu arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine tartışılmasını olanaksız kılmaktadır. Ancak farklı araştırma grupları üzerinde yürütülen çalışmalarda yaşam doyumunun algılanan ebeveyn tutumuna dayalı olarak farklılaştığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Chang ve diğerleri, 2003; Gilman ve Huebner, 2006; Shek, 1999; Suldo ve Huebner, 2004; Tuzgöl Dost, 2006; Tuzgöl Dost, 2007; Young ve diğerleri, 1995). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında yaşam doyumunun algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılık gösterdiğini tespit eden Çivitçi'ye (2009: 44) göre, ergenlik döneminde olumlu anne baba tutumları ile ebeveynlerle olumlu ilişkilerin varlığı yaşam doyumunu artırabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumlarını yordayıcı gücünün belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık ve alt boyutları ile öz yeterlik ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bilişötesi farkındalık düzeylerinin öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilirken, bilişötesi farkındalık ile öz yeterliğin de yaşam doyumunu anlamlı olarak yordadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumu, değişkenlerinin bilişötesi farkındalık için belirleyici birer değişken olmadıkları ifade edilebilir. Bilişötesi farkındalık, açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, bilgi yönetme alt boyutlarının, ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme değişkenlerine dayalı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öz yeterlik algılarının ise cinsiyete göre farklılık göstermediği; sınıf düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna ve ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme durumuna dayalı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarında cinsiyete ve ilköğretim çağında BİLSEM'e devam edip etmeme değişkenlerine dayalı farklılıklara rastlanmamıştır. Algılanan ebeveyn tutumu ve sınıf düzeyi değişkenlerinin ise üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının önemli belirleyicileri oldukları tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. İlgili alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz yeterlik algıları ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu

nedenle araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği açısından hem üstün yetenekli hem de üstün olmayan bireyler üzerinde çalışmaların yapılması alan yazındaki boşluğu doldurabilir.

2. Üstün yetenekli öğrencileri genel öz yeterliklerinin yanı sıra akademik ve sosyal öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında gerekli düzenlemeler yapılabilir.
3. Çeşitli öğretim kademelerinde olan üstün yetenekliler üzerinde karşılaştırmaya dayalı çalışmaların yapılması üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan bireylerin özelliklerinin daha yakından incelenmesine olanak sağlayabilir.
4. Öğrenme davranışları ile ilişkilendirilen bilişötesi kavramı konusunda ebeveynler bilgilendirilebilir.
5. Okullarda yürütülen derslerde, bilişötesi becerilerin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği üzerinde durulabilir. Bu konu ile ilgili öğretmenlere yönelik çeşitli rehberlik faaliyetleri ve seminer programları düzenlenebilir.
6. Ülke çapında Bilim Sanat Merkezlerinin tüm illerde açılması; ilçelerde ikamet eden üstün yetenekli öğrenciler için de servis ödenekleri ayrılarak BİLSEM'e devam edecek çocukların bu merkezlerden yararlanmaları sağlanabilir.
7. Üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması için gerekli olan süreçlerden aday gösterme aşaması için öğretmenlere üstün yetenekli bireylerin özellikleri hakkında bilgilendirme faaliyetleri yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Abolghasemi, Abass ve Varaniyab, S. Taklavi (2010), “Resilience and Perceived Stress: Predictors of Life Satisfaction In The Students of Success and Failure”, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5, 748-752.
- Ackerman, Phillip L. ve diğlerleri (2005), “Working Memory and Intelligence: The Same or Different Constructs?”, **Psychological Bulletin**, 131(1), 30-60.
- Adler, Alfred (2004), **Yaşamın Anlam ve Amacı**, (Çev. Kâmuran Şipal), 7. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Akama, Kenichi (2006), “Relations Among Self-Efficacy, Goal Setting, and Metacognitive Experiences In Problem-Solving”, **Psychological Reports**, 98, 895-907.
- Akarsu, Füsün (2004), “Üstün Yetenekliler”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğlerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. baskı içinde (127-154), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akın, Ahmet (2006), **Başarı Amaç Oryantasyonları İle Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, Ahmet ve diğlerleri (2007), “The Validity And Reliability of The Turkish Version of The Metacognitive Awareness Inventory”, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 7(2), 671-678.
- Akkanat, Hulisi (2004), “Üstün veya Özel Yetenekliler”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğlerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. baskı içinde (169-193), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ülker (2004), “Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğlerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. baskı içinde (85-96), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aktürk, Ahmet Oğuz ve Şahin, İsmail (2010), “Analysis of Community College Students’ Educational Internet Use and Metacognitive Learning Strategies”, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2, 5581-5585.
- Alencar ve diğlerleri (2009), “Gifted Education and Research on Giftedness in South America”, Larisa V. Shavinina (Ed.), **International Handbook on Giftedness**, 13. Baskı içinde (1491-1506), Kanada: Springer Science+Business Media B.V.

- Alexander, Joyce M. ve diğeri (2006), "Relations Between Intelligence and The Development of Metaconceptual Knowledge", **Metacognition Learning**, 1(1), 51-67.
- Al-Harthy, Ibrahim S. ve diğeri (2010), "Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation: A Path Analysis", **International Journal of Education**, 2(1), 1-20.
- Altıntaş, Ersin (2008), "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik", Gürhan Can (Ed.), **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, 9. Baskı içinde (1-27), Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, Fatma ve Yazıcı, Hikmet (2011), "BİLSEM'e Devam Eden ve Etmeyen Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz Yeterlik İnançları", **XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri**, 51-52.
- Angelini, Viola ve diğeri (2012), "Age, Health and Life Satisfaction Among Older Europeans", **Social Indicator Research**, 105(2), 293-308.
- Annevirta ve diğeri (2007), "Developmental Dynamics of Metacognitive Knowledge And Text Comprehension Skill In The First Primary School Years", **Metacognition and Learning**, 2(1), 21-39.
- Armstrong, Thomas (2009), **Multiple Intelligences In The Classroom**, 3rd Ed., Alexandria, Virginia: ASCD Publications.
- Arslan, Ali (2004), "Türkiye'nin Modernleşme Sürecinde Atatürk, Türk Ordusu ve Türk Askeri Elitleri", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 1 (1), 1-28.
- Arslan, Mehmet (2000), "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri", **Milli Eğitim Dergisi**, 146.
- Asher, E.J. (1929), "The Predictive Value of Mental Tests That Satisfy Spearman's Tetrad Criterion", **Journal of Applied Psychology**, 13(2), 152-158.
- Atak, Hasan (2011), "Yetişkinliğe Geçiş Yıllarında Sigara İçme Davranışının Psikososyal Belirleyicileri ve Sigara İçmenin Yaşam Doyumu ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi", **Klinik Psikiyatri**, 14, 29-43.
- Ataman, Ayşegül (2009), "Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocuklar", Ayşegül Ataman (Ed.), **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde** (123-140), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, Fatih ve Coşkun, Mücahit (2011), "Geography Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels: A Case Study From Turkey", **Archives of Applied Science Research**, 3(2), 551-557.
- Aydın, Utkun ve Ubuz, Behiye (2010), "Bilişüstü Yetiler Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması", **Eğitim ve Bilim**, 35, 157.
- Aydiner, Berent Burcu (2011), **Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bacchini, Dario ve Magliulo, Fabrizia (2003), "Self Image and Perceived Self Efficacy During Adolescence", **Journal of Youth and Adolescence**, 32(5), 337-350.
- Baer, John ve Kaufman, James C. (2004), "Considering The DMGT: Something Old, Something New", **High Ability Studies**, 15(2), 149-150.
- Bandura, Albert (1977), "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change", **Psychological Review**, 84(2), 191-215.
- Bandura, Albert (1978), "The Self System In Reciprocal Determinism", **American Psychologist**, 33(4), 344-358.
- Bandura, Albert (1982), "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", **American Psychologist**, 37(2), 122-147.
- Bandura, Albert (1986), *Social Foundations of Thought and Action*, New Jersey: Prentice- Hall.
- Bandura, Albert (1989), "Human Agency in Social Cognitive Theory", **American Psychologist**, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, Albert (1989), "Social Cognitive Theory", Ross Vasta (Ed.), **Annals of Child Development: Six Theories of Child Development içinde** (1-60), Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, Albert (1993), "Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development and Functioning", **Educational Psychologist**, 28(2), 117-148.
- Bandura, Albert (1995), "Exercise of Personal and Collective Efficacy In Changing Society", Albert Bandura (Ed.), **Self –Efficacy in Changing Societies içinde** (1-45), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert (2000), "Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy", **Current Directions In Psychological Science**, 9(3), 75-78.
- Bandura, Albert (2001), "Social Cognitive Theory of Mass Communication", **Media Psychology**, 3(3), 265-299.
- Bandura, Albert (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", **Annual Review of Psychology**, 52(1), 1-26.
- Bandura, Albert (2004), "Models of Causality In Social Learning Theory", Arthur Freeman ve diğerleri (Ed.), **Cognition and Psychotherapy**, 2nd Edition içinde (25-44), New York: Springer Publishing Company.
- Bandura, Albert ve diğerleri (1996), "Multifaceted Impact of Self- Efficacy Beliefs on Academic Functioning", **Child Development**, 67(3), 1206-1222.
- Başaran, İbrahim Ethem (2005), **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam**, 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykara, Kevser (2011), "Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40, 80-92.

- Bell, John Cromwell (1920), "The Gifted Child", **The Journal of Educational Psychology**, 11(4), 229-231.
- Beutel, Manfred E. ve diğeri (2010), "Life Satisfaction, Anxiety, Depression and Resilience Across The Life Span of Men", **The Aging Men**, 13(1), 32-39.
- Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2007), **Tebliğler Dergisi**, 2593, Şubat 2007.
- Borkowski, John G. (1996), "Metacognition: Theory or Chapter Heading?", **Learning And Individual Differences**, 8(4), 391-403.
- Bradley, Robert H. ve Corwyn, Robert F. (2004), "Life Satisfaction Among European American, African American, Chinese American, Mexican American and Dominican American Adolescents", **International Journal of Behavioral Development**, 28(5), 385-400.
- Brunstein, Joachim C. (1993), "Personal Goals and Subjective Well-Being: A Longitudinal Study", **Journal of Personality and Social Psychology**, 65(5), 1061-1070.
- Burnside, Leonir H. (1942), "Psychological Guidance of The Gifted Children", **Journal of Consulting Psychology**, 6(4), 223-228.
- Burt, Cyril ve Myers, Charles Samuel (1946), "Charles Edward Spearman", **The Psychological Review**, 53(2), 67-71.
- Butler, Deborah L. ve Winne, Philip H. (1995), "Feedback And Self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis", **Review of Educational Research**, 65(2), 245-282.
- Callahan, Carolyn M. (2000), "Intelligence And Giftedness", Robert J. Sternberg (Ed.), **Handbook of Intelligence içinde** (159-175), New York: Cambridge University Press.
- Cao, Hui ve diğeri (2011), "Problematic Internet Use In Chinese Adolescents and Its Relation to Psychosomatic Symptoms and Life Satisfaction", **BMC Public Health**, 11, 1-8.
- Carr, Martha ve diğeri (1996), "Where Gifted Children Do and Do Not Excel on Metacognitive Tasks", **Roeper Review**, 18(3), 212-217.
- Carrell, Patricia L. ve diğeri (1998), "Metacognition and EFL/ESL Reading", **Instructional Science**, 26(1-2), 97-112.
- Cattel, James McKeen ve Galton, Francis (1890), "Mental Tests and Measurements", **Mind**, 15(59), 373-381.
- Chan, David W. (2007), "Positive and Negative Perfectionism Among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being", **Journal for the Education of the Gifted**, 31(1), 77-102.

- Chang, Lei ve diğeri (2003), "Life Satisfaction, Self-Concept, and Family Relations In Chinese Adolescents and Children", **International Journal of Behavioral Development**, 27(2), 182-189.
- Charrow, Cyd Beth (2006), **Self-Efficacy As A Predictor of Life Satisfaction In Older Adults**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adelphi University.
- Cheung, Chau-kiu ve Ngan, Raymond Man-hung (2011), "Filtered Life Satisfaction and Its Socioeconomic Determinants in Hong-Kong" <http://www.springerlink.com/content/411148557j05g2k6/> (01.03.2012).
- Chow, Henry P. H. (2005), "Life Satisfaction Among University Students In A Canadian Prairie City: A Multivariate Analysis", **Social Indicators Research**, 70, 139-150.
- Coffé, Hilde ve Geys, Benny (2007), "Participation in Bridging and Bonding Associations and Civic Attitudes: Evidence From Flanders", **Voluntas**, 18(4), 384-406.
- Cohen, Louis ve diğeri (2000), **Research Methods In Education**, 5. Baskı, New York: Routledge Falmer.
- Compeau, Deborah ve diğeri (1999), "Social Cognitive Theory and Individual Reactions to Computing Technology: A Longitudinal Study", **MIS Quarterly**, 23(2), 145-158.
- Coutinho, Savia (2008), "Self-Efficacy, Metacognition, and Performance", **American Journal of Psychology**, 10(1), 165-172.
- Coutinho, Savia A. (2007), "The Relationship Between Goals, Metacognition, and Academic Success", **Educate**, 7(1), 39-47.
- Coutinho, Savia A. ve Neuman, George (2008), "A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style and Self Efficacy", **Learning Environments Research**, 11, 131-151.
- Coutinho, Savia ve diğeri (2005), "Metacognition, Need For Cognition And Use Of Explanations During Ongoing Learning And Problem Solving", **Learning And Individual Differences**, 15(4), 321-337.
- Cross, David R. ve Paris, Scott G. (1988), "Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension", **Journal of Educational Psychology**, 80(2), 131-142.
- Cummins, Robert A. (2000), "Personal Income and Subjective Well-Being: A Review", **Journal of Happiness Studies**, 1(2), 133-158.
- Cummins, Robert A. (2010), "Subjective Wellbeing, Homeostatically Protected Mood and Depression: A Synthesis", **Journal of Happiness Studies**, 11(1), 1-17.
- Cüceloğlu, Doğan (2006), **İnsan ve Davranışı**, 15. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çevik, Nesrin (2010), **Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çivitçi, Asım (2009), “İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22(1), 29-52.
- Çokluk, Ömay ve diğerleri (2010), **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları**, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Darling, Nancy ve Steinberg, Laurence (1993), “Parenting Style As Context: An Integrative Model”, **Psychological Bulletin**, 113(3), 487-496.
- Davaslıgil, Ümit ve Zeana, Marilena (2004), “Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi”, Adnan Kulaksızoğlu ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı**, 1. Baskı içinde (85-100), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davidson, Janet E. (2009), “Contemporary Models of Giftedness”, Larisa V. Shavinina (Ed.), **International Handbook of Giftedness içinde** (81-98), Canada: Springer Science +Business Media.
- Demirel, Melek ve Turan, Belma Arslan (2010), “Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Günü Düzeyine Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38, 55-66.
- Demirel, Melek ve Turan, Belma Arslan (2010), “Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Günü Düzeyine Etkisi”, **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38, 55-66.
- Desoete, Annemie ve diğerleri (2001), “Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3”, **Journal of Learning Disabilities**, 34(5), 435-447.
- Dhir, R. N. (2007), **Educational Psychology**, Chandigarh: Global Media.
- Diener, Ed (1984), “Subjective Well-Being”, **Psychological Bulletin**, 95(3), 542-575.
- Diener, Ed (2000), “Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index”, **American Psychologist**, 55(1), 34-43.
- Diener, Ed ve Diener, Carol (1996), “Most People Are Happy”, **Psychological Science**, 7(3), 181-185.
- Diener, Ed ve Diener, Robert Biswas (2002), “Will Money Increase Subjective Well-Being?”, **Social Indicator Research**, 57(2), 19-169.
- Diener, Ed ve diğerleri (1985), “The Satisfaction With Life Scale”, **Journal of Personality Assessment**, 49(1), 71-75.
- Diener, Ed ve diğerleri (1995), “Factors Predicting The Subjective Well-Being of Nations”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 69(5), 851-864.
- Diener, Ed ve diğerleri (1999), “Subjective Well-Being: Three Decades of Progress”, **Psychological Bulletin**, 125(2), 276-302.

- Diener, Ed ve diğeri (2003), "Personality, Culture, And Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life", **Annual Review of Psychology**, 54(1), 403-425.
- Durum Tespit Raporu (2004), **Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu**, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Emmons, Robert A. (1986), "Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 51(5), 1058-1068.
- Enç, Mitat (2004), "Enderun", Mustafa Ruhi Şirin ve diğeri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. baskı içinde (37-84), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Epley, Nicholas ve diğeri (2004), "Perspective Taking in Children And Adults: Equivalent Egocentrism But Differential Correction", **Journal of Experimental Social Psychology**, 40, 760-768.
- Eriş, Bahar (2008), "Intelligence: An Analysis of the American Experience From The Perspective of Critical Theory", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 8(1), 59-87.
- Esteki, Mahnaz ve Moinmehr, Somayeh (2012), "Comparison of The Relationship Between Metacognitive States and Coping Styles With Stress In Gifted and Normal Student", **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 32, 45-48.
- Feldman, David Henry (2003), "A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness", James H. Borland (Ed.), **Rethinking Gifted Education içinde** (9-33), London: Teachers College Press.
- Ferguson, Yuna L. ve diğeri (2010), "Differences In Life Satisfaction and School Satisfaction Among Adolescents From Three Nations: The Role of Perceived Autonomy Support", **Journal of Research on Adolescence**, 21(3), 649-661.
- Flavell, John H. (1976), "Metacognitive Aspects of Problem Solving", Lauren B. Resnick (Ed.), **The Nature of Intelligence içinde** (231-235), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, John H. (1979), "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry", **American Psychologist**, 34(10), 906-911.
- Flavell, John H. (1999), "Cognitive Development: Children's Knowledge About The Mind", **Annual Review of Psychology**, 50, 21-45.
- Flavell, John H. (2000), "Development of Children's Knowledge About The Mental World", **International Journal of Behavioral Development**, 24(1), 15-23.
- Ford, J. Kevin ve diğeri (1998), "Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies With Learning Outcomes and Transfer", **Journal of Applied Psychology**, 83(2), 218-233.
- Gagné, François (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.
- Gagné, François (2004), “Transforming Gifts Into Talents: The DMGT As A Developmental Theory”, **High Ability Studies**, 15(2), 119-147.
- Gagné, François (2005), “From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model”, Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.), **Conceptions of Giftedness**, 2nd Edition içinde (98-119), New York: Cambridge University Press.
- Gagné, François (2008), “Talent Development: Exposing The Weakest Link”, **Revista Española de Pedagogia**, 240, 221-240.
- Gagné, François (2011), “Academic Talent Development And The Equity Issue In Gifted Education”, **Talent Development & Excellence**, 3(1), 3-22.
- Galton, Francis (1892), **Hereditary Genius: An Inquiry Into Its Laws and Consequences**, , London: Macmillan And Co.
- Garner, Ruth ve Alexander, Patricia A. (1989), “Metacognition: Answered and Unanswered Questions”, **Educational Psychologist**, 24(2), 143-158.
- Garrison, Charlotte G. ve diğerleri (1917), “The Psychology of A Prodigious Child”, **The Journal Of Applied Psychology**, 1(2), 101-110.
- Geary, David C. ve Brown, Sam C. (1991), “Cognitive Addition: Strategy Choice and Speed-of-Processing Differences In Gifted, Normal, And Mathematically Disabled Children”, **Developmental Psychology**, 27(3), 398-406.
- Genç, Salih Zeki ve Eryaman, M. Yunus (2007), “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(1), 89-102.
- Geng, Liuna ve diğerleri (2011), “Relationships Among Self-Esteem, Self-Efficacy, And Faith In People In Chinese Heroin Abusers”, **Social Behavior and Personality**, 39(6), 797-806.
- Gilligan, Tammy D. ve Huebner, Scott (2007), “Initial Development and Validation of the Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale-Adolescent Version”, **Applied Research in Quality of Life**, 2(1), 1-16.
- Gilman, Rich (2001), “The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest, And Frequency Of Extracurricular Activities Among Adolescent Studies”, **Journal of Youth and Adolescence**, 30(6), 749-767.
- Gilman, Rich ve Huebner, Scott (2003), “A Review of Life Satisfaction Research With Children and Adolescents”, **School Psychology Quarterly**, 18(2), 192-205.
- Gilman, Rich ve Huebner, Scott (2006), “Charateristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction”, **Journal of Youth and Adolescence**, 35(3), 293-301.

- Gourgey, Annette F. (1998), "Metacognition In Basic Skills Instruction", **Instructional Science**, 26(1-2), 81-96.
- Gözüm, Sebahat ve Aksayan, Seçil (1999), "Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenirlik ve Geçerliliği", **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi**, 2(1), 21-34.
- Greenberg, Joanne (2008), **Sana Gül Bahçesi Vadetmedim**, (Çev. Nesrin Kasap), 17. Baskı, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Greenley, James R. ve diğerleri (1997), "Measuring Quality of Life: A New and Practical Survey Instrument", **Social Work**, 42(3), 244-254.
- Gresham, Frank M. ve diğerleri (1988), "Self-Efficacy Differences Among Mildly Handicapped, Gifted, and Nonhandicapped Students", **The Journal of Special Education**, 22(2), 231-241.
- Hacker, Douglas J. (1998), "Definitions And Empirical Foundations", Douglas J. Hacker ve diğerleri (Ed.), **Metacognition in Educational Theory And Practice içinde** (1-24), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haensly, Patricia (1999), Exploring Your Child's Intellectual Giftedness, **Gifted Child Today**, 22 (3), 44-52.
- Hart, Joseph T. (1965), "Memory And The Feeling-Of-Knowing Experience", **Journal of Educational Psychology**, 56(4), 208-216.
- Hart, Joseph T. (1967), "Second-Try Recall, Recognition, And The Memory-Monitoring Process", **Journal of Educational Psychology**, 58(4), 193-197.
- Hartman, Hope J. (1998), "Metacognition In Teaching And Learning: An Introduction", **Instructional Science**, 26, 1-3.
- Herken, Hasan ve Özkan, İshak (1998), "Sigara Alışkanlığı ve Anne Baba Tutumu", **Genel Tıp Dergisi**, 8(2), 85-89.
- Hollingworth, Leta S. (1930), "The child of Very Superior Intelligence As A Special Problem In Social Adjustment", **Annals of The American Academy of Political And Social Sciences**, 149(3), 151-159.
- http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp (06.12.2011)
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Liderlik> 26.07.11
- <http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda/Sayfalar/misyon.aspx> (06.12.2011)
- <http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda/Sayfalar/Tarihce.aspx> (06.12.2011)
- <http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html> (06.12.2011)
- Huebner, E. Scott (1991), "Correlates of Life Satisfaction In Children", **School Psychology Quarterly**, 6(2), 103-111.

- İskender, Murat (2009), "The Relationship Between Self-Compassion, Self-Efficacy, And Control Belief About Learning In Turkish University Students", **Social Behavior and Personality**, 37(5), 711-720.
- İskender, Murat ve Akın, Ahmet (2010), "Social Efficacy, Acedemic Locus of Control, And Internet Addiction", **Computer & Education**, 54(4), 1101-1106.
- Jacobs, Janis E. ve Paris, Scott G. (1987), "Children's Metacognition About Reading: Issues In Definition, Measurement, and Instruction", **Educational Psychologist**, 22(3&4), 255-278.
- Jang, Daisung ve Kim, Do-Yeong (2011), "Increasing Implicit Life Satisfaction", **Social Behavior and Personality**, 39(2), 229-240.
- Jausovec, Norbert (2000), "Differences In Cognitive Processes Between Gifted, Intelligent, Creative, and Average Individuals While Solving Complex Problems: An EEG Study", **Intelligence**, 28(3), 213-237.
- Johnsen, Susan K. (Ed.) (2004), **Identifying Gifted Students: A Practical Guide**, Texas: Prufrock Press.
- Johnson, Colleen (2002), "Drama and Metacognition", **Early Child Development and Care**, 172(6), 595-602.
- Jolly, Jennifer L.(2009), "Historical Perspectives: Sidney P. Marland, Jr. (1914-1992)", **Gifted Child Today**, 32(4), 40-65.
- Junge, Michael E. ve Dretzke, Beverly J. (1995), "Mathematical Self-Efficacy Gender Differences In Gifted/Talented Adolescents", **Gifted Child Quarterly**, 39(1), 22-26.
- Kalkan, Melek ve diğerleri (2011), "Self Efficacy, Coping With Stress and Goal-Orientation in Nurse Managers", **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 6(3), 118-125.
- Kaplan, Avi ve Maehr, Martin L. (1999), "Achievement Goals and Student Well-Being", **Contemporary Educational Psychology**, 24(4), 330-358.
- Kargın, Tevhide (2003), "Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim", **Milli Eğitim Dergisi**, 160.
- Károlyi, Catya von ve Winner, Ellen (2005), "Extreme Giftedness", Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.), **Conceptions of Giftedness**, 2nd edition içinde (377-394), New York: Cambridge University Press.
- Kentridge, Robert W. ve Heywood, C. A. (2000), "Metacognition and Awareness", **Consciousness And Cognition**, 9, 308-312.
- Keskin, Gülseren Ünal ve Orgun, Fatma (2006), "Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi", **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 7(2), 92-99.
- Kılıçarslan, Fatih (2010), **10 Adımda Duygusal Zekâ**, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

- Kirk, Samuel ve diğerleri (2009), **Educating Exceptional Children**, 12th. Edition, New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Kleitman, Sabine ve Gibson, Jennifer (2011), “Metacognitive Beliefs, Self-Confidence, and Primary Learning Environment of Sixth Grade Students”, **Learning and Individual Differences**, 21(6), 728-735.
- Kline, Rex B. (2011), **Principles And Practice of Structural Equation Modeling**, 3. Baskı, New York: The Guilford Press.
- Kocabaş, Ayfer ve Kırmızı, Fatma Susar (2006), “Ebeveynlerin ve Çocukların Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 25, 141-153.
- Konrad, Stefan ve Claudia, Hendl (2001), **Duyularla Güçlenmek**, (Çev. Meral Taştan), 1. Basım, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Koriat, Asher (2004), “Metacognition Research: An Interim Report”, Timothy J. Perfect ve Bennett L. Schwartz (Ed.), **Applied Metacognition içinde** (261-286), Cambridge: Cambridge University Press.
- Koriat, Asher ve Sadot, Ravit Levy (2000), “Conscious And Unconscious Metacognition: A Rejoinder”, **Consciousness And Cognition**, 9, 193-202.
- Korkmaz, İsa (2011), “Sosyal Öğrenme Kuramı”, Binnur Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, 8. Baskı içinde (245-269), Ankara: Pegem Akademi.
- Kubicek, Paul (2009), “Mustapha Kemal Atatürk: The Birth of A Republic”, **Turkish Studies**, 10(3), 501-503.
- Kumar, Rajesh ve Lal, Roshan (2006), “The Role of Self-Efficacy and Gender Difference Among The Adolescents”, **Journal of The Indian Academy of Applied Psychology**, 32(3), 249-254.
- Kuşat, Ali (2003), “Fatih Sultan Mehmet’in Kişiliği ve Fetihteki Rolü (Psikanalitik Bir Yaklaşım)”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14 (1), 131-148.
- Kuzgun, Yıldız (2004), “Zekâ ve Yetenekler”, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı içinde (13-71), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landine, Jeffrey ve Stewart, John (1998), “Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement”, **Canadian Journal of Counselling**, 32(3), 200-212.
- Landine, Jeffrey ve Stewart, John (1998),” Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy and Academic Achievement”, **Canadian Journal of Counselling**, 32(3), 200-212.
- Landon, Terri M. ve diğerleri (2011), “Self-Efficacy: A Comparison Between Clinically Anxious and Non-Referred Youth”, **Child Psychiatry and Human Development**, 38(1), 31-45.

- Lent, Robert W. ve diğeri (1984), "Relation of Self-Efficacy Expectations To Academic Achievement and Persistence", **Journal of Counselling Psychology**, 31(3), 356-362.
- Leung, Jin-Pang ve Leung, Kwok (1992), "Life Satisfaction, Self-Concept, and Relationship With Parents In Adolescence", **Journal of Youth and Adolescence**, 21(6), 653-665.
- Liliana, Ciascai ve Lavinia, Haiduc (2011), "Gender Differences in Metacognitive Skills: A Study of The 8th Grade Pupils In Romania", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 29, 396-401.
- Lyubomirsky, Sonja (2001), "Why Are Some People Happier Than Others? The Role of Cognitive and Motivational Processes in Well-Being", **American Psychologist**, 56(3), 239-249.
- Maccio, Elaine M. ve Schuler, Jamie T. (2012), "Substance Use, Self-Esteem, and Self-Efficacy Among Homeless and Runaway Youth In New Orleans", **Child and Adolescent Social Work Journal**, 29(2), 123-136.
- Maccoby, Eleanor E. ve Martin, John A. (1983), "Socialization In The Context of The Family: Parent-Child Interaction", Paul H. Mussen (Ed.), **Handbook of Child Psychology**, 4. Baskı içinde (1-101), New York: Wiley.
- Maciejewski, Paul K. ve diğeri (2000), "Self-Efficacy As A Mediator Between Stressful Life Events and Depressive Symptoms: Differences Based on History of Prior Depression", **British Journal of Psychology**, 176, 373-378.
- Magno, Carlo (2009), "Investigating The Effect of School Ability on Self-Efficacy, Learning Approaches, and Metacognition", **The Asia-Pacific Education Researcher**, 18(2), 233-244.
- Magno, Carlo ve Lajom, Jennifer Ann (2008), "Self-Regulation, Self-Efficacy, Metacognition, and Achievement Goals In High School and College Adolescents", **Philippine Journal of Psychology**, 41(1-2), 1-23.
- Marland, Sidney P. (1971), **Education of The Gifted And Talented**, Washington, DC: Office Of Education.
- McMillan, James H. ve Schumacher, Sally (2006), **Research In Education: Evidence-Based Inquiry**, 6. Baskı, New York: Pearson Education.
- Memnun, Dilek Sezgin ve Akkaya, Recai (2009), "The Levels of Metacognitive Awareness of Primary Teacher Trainees", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 1, 1919-1923.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007), "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi: Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar", <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ustunzekaveozelyetenekliler.pdf> (27.09.2011).
- Moore, Trevar T. ve diğeri (2006), "Clarifying The Role of Self-Efficacy and Metacognition As Predictors of Performance: Construct Development and Test", **SIGMIS Database**, 37(2-3), 125-132.

- Mönks, Franz J. ve Mason, Emanuel J. (2000), "Developmental Psychology And Giftedness: Theories And Research", Kurt A. Heller ve diğerleri (Ed.), **International Handbook of Giftedness And Talent**, 2nd Edition içinde (141-156), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Muckenhoupt, Margaret (2008), **Sigmund Freud-Bilinçdışının Kâşifi**, (Çev. Fusun Akatlı), 8. Basım, Ankara: Impress Baskı Tesisleri.
- Muris, Peter (2002), "Relationship Between Self-Efficacy And Symptoms of Anxiety Disorders and Depression In A Normal Adolescent Sample", **Personality and Individual Differences**, 32(2), 337-348.
- Muris, Peter ve diğerleri (2008), "Attentional Control and Psychopathological Symptoms In Children", **Personality and Individual Differences**, 44(7), 1495-1505.
- Myers, David G. ve Diener, Ed (1995), "Who is Happy?", **Psychological Science**, 6(1), 10-17.
- Myers, Roberta S. ve Pace, Terry M. (1986), "Counseling Gifted and Talented Students: Historical Perspectives and Contemporary Issues", **Journal of Counseling and Development**, 64, 548-551.
- Negretti, Raffaella ve Kuteeva, Maria (2011), "Fostering Metacognitive Genre Awareness in L2 Acedemic Reading and Writing: A Case Study of Pre-Service English Teachers", **Journal of Second Language Writing**, 20(2), 95-110.
- Neugarten, Bernice L. ve diğerleri (1961), "The Measurement of Life Satisfaction", **Journal of Gerontology**, 16(2), 134-143.
- O'Sullivan, Geraldine (2011), "The Relationship Between Hope, Eustress, Self-Efficacy, and Life Satisfaction Among Undergraduates", **Social Indicator Research**, 101(1), 155-172.
- Odacı, Hatice ve diğerleri (2011), "Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması", **XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri**, 293-294.
- Oettingen, Gabriele (1995), "Cross-Cultural Perspectives on Self-Efficacy", Albert Bandura (Ed.), **Self-Efficacy in Changing Societies** içinde (149-176), New York: Cambridge University Press.
- Othman, Yahya ve diğerleri (2010), "Application of Metacognition Strategies And Awareness When Reading Texts", **The International Journal of Learning**, 17(3), 457-471.
- Özdemir, Özge (2010), **Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri: İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Melek ve Karabulut, Özlem Özsoy (2003), "Yaşlılarda Yaşam Doyumu", **Geriatri**, 6(2), 72-74.
- Özgüven, İbrahim Ethem (2007), **Psikolojik Testler**, Ankara: PDREM Yayınları.

- Özmen, Haluk (2004), “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 3(1), 100-111.
- Özsoy, Gökhan ve Günindi, Yunus (2011), “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri”, **İlköğretim Online**, 10(2), 430-440.
- Öztürk, Bülent ve Kısaç, İbrahim (2011), “Bilgiyi İşleme Modeli”, Binnur Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, 8. Baskı içinde (303-335), Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, Frank (1996), “Self-Efficacy Belief and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students”, **Contemporary Educational Psychology**, 21, 325-344.
- Pajares, Frank (1996), “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings”, **Review of Educational Research**, 66(4), 543-578.
- Pajares, Frank (2002), “Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy”, <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> (12.02.2012).
- Palmore, Erdman ve Luikart, Clark (1972), “Health and Social Factors Related to Life Satisfaction”, **Journal of Health and Social Behavior**, 13(1), 68-80.
- Papaleontiou-Louca, Eleonora (2003), “The Concept And Instruction of Metacognition”, **Teacher Development**, 7(1), 9-30.
- Pavot, William ve Diener, Ed (1993), “Review of Satisfaction With Life Scale”, **Psychological Assessment**, 5(2), 164-172.
- Pavot, William ve diğerleri (1991), “Further Validation of The Satisfaction With Life Scale: Evidence For The Cross-Method Convergence of Well-Being Measures”, **Journal of Personality Assessment**, 57(1), 149-161.
- Perrone-McGovern, Kristin M. ve diğerleri (2012), “Marital and Life Satisfaction Among Gifted Adults”, **Roeper Review**, 34(1), 46-52.
- Piaget, Jean (1950), **The Psychology of Intelligence**, 1st Ed., London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, Jean (1952), **The Origins of Intelligence In Children**, New York: International Universities Press.
- Rahman, Fazal ur ve diğerleri (2010), “Impact of Metacognitive Awareness on Performance of Students in Chemistry”, **Contemporary Issues in Education Research**, 3(10), 39-44.
- Ratten, Vanessa (2010), “Social Cognitive Theory and The Adaption of E-Book Devices”, **International Journal of e-Business Management**, 4(2), 3-16.
- Reder, Lynne M. ve Schunn, Christian D. (1996), “Metacognition Does Not Imply Awareness: Strategy Choice Is Governed By Implicit Learning And Memory”, Lynne M. Reder (Ed.), **Implicit Memory And Metacognition içinde** (45-78), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reis, Sally M. (2005), "Feminist Perspectives On Talent Development: A Research-Based Conception Of Giftedness In Women", Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.), **Conceptions of Giftedness**, 2nd Edition içinde (217-245), New York: Cambridge University Press.
- Reis, Sally M. ve Renzulli, Joseph S. (2010), "Is There Still A Need For Gifted Education? An Examination Of Current Research", **Learning And Individual Differences**, 20, 308-317.
- Renzulli, Joseph S. (1978), "Kappan Classic: What Makes Giftedness? Reexamining A Definition", **Phi Delta Kappan**, 60(3), 180-185.
- Renzulli, Joseph S. (2000), "The Identification And Development Of Giftedness As A Paradigm For School Reform", **Journal of Science Education And Technology**, 9(2), 95-114.
- Renzulli, Joseph S. (2002), "Emerging Conceptions of Giftedness: Building A Bridge To The New Century", **Exceptionality**, 10(2), 67-75.
- Renzulli, Joseph S. (2005), "The Three Ring Conception Of Giftedness", Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.), **Conceptions of Giftedness**, 2nd Edition içinde (246-280), New York: Cambridge University Press.
- Roberts, Julia Link (1999), "The Top 10 Events Creating Gifted Education For The New Century", **Gifted Child Today Magazine**, 22(6), 53-55.
- Robinson, Ann ve Clinkenbeard, Pamela R. (1998), "Giftedness: An Exceptionality Examined", **Annual Review of Psychology**, 49(1), 117-139.
- Romainville, Marc (1994), "Awareness of Cognitive Strategies: The Relationship Between University Students' Metacognition And Their Performance", **Studies in Higher Education**, 19(3), 359-366.
- Ross, Margaret E. ve diğerleri (2006), "College Students' Study Strategies As A Function of Testing: An Investigation Into Metacognitive Self-Regulation", **Innovative Higher Education**, 30(5), 361-375.
- Sak, Uğur (2011), "Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliliği", **Eğitim ve Bilim**, 36(161), 213-229.
- Sandi-Urana, Santiago ve diğerleri (2011), "Enhancement of Metacognition Use and Awareness by Means of a Collaborative Intervention", **International Journal of Science Education**, 33(3), 323-340.
- Saranlı, Adile Gülşah ve Metin, Nilgün (2012), "Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar", **Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 45(1), 139-163.
- Schack, Gina D. (1989), "Self-Efficacy As A Mediator In The Creative Productivity of Gifted Children", **Journal for the Education of the Gifted**, 12(3), 231-249.
- Schraw, Gregory (1998), "Promoting General Metacognitive Awareness", **Instructional Science**, 26(1-2), 113-125.

- Schraw, Gregory ve Sperling-Dennison, Rayne (1994), "Assessing Metacognitive Awareness", **Contemporary Educational Psychology**, 19(4), 460-470.
- Schraw, Gregory (2002), "Promoting General Metacognitive Awareness", Hope J. Hartman (Ed.), **Metacognition In Learning And Instruction: Theory, Research and Practice**, 2nd edition içinde (3-16), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, Gregory (2009), "A Conceptual Analysis of Five Measures of Metacognitive Monitoring", **Metacognition Learning**, 4(1), 33-45.
- Schraw, Gregory ve diğerleri (2006), "Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition As Part of A Broader Perspective on Learning", **Research in Science Education**, 36(1-2), 111-139.
- Schraw, Gregory ve Graham, Theresa (1997), "Helping Gifted Students Develop Metacognitive Awareness", **Roeper Review**, 20(1), 4-8.
- Schraw, Gregory ve Moshman, David (1995), "Metacognitive Theories", **Educational Psychology Review**, 7(4), 351-371.
- Schunk, Dale H. (1984), "Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior", **Educational Psychologist**, 19(1), 48-58.
- Schunk, Dale H. ve Zimmerman, Barry J. (1997), "Social Origins of Self-Regulatory Competence", **Educational Psychologist**, 32(4), 195-208.
- Sczesny, Sabine ve Kühnen, Ulrich (2004), "Meta-Cognition About Biological Sex and Gender-Stereotypic Physical Appearance: Consequences for The Assessment of Leadership Competence", **Personality and Social Psychology Bulletin**, 30(1), 13-21.
- Seitz, Diana C.M. ve diğerleri (2011), "Life Satisfaction In Adult Survivors of Cancer During Adolescence: What Contributes to The Latter Satisfaction With Life?", **Quality of Life Research**, 20(2), 225-236.
- Senemoğlu, Nuray (2010), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, 16. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, Nergüz Bulut ve diğerleri (2010), "Predicting University Students' Life Satisfaction By Their Anxiety and Development Level", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9, 579-582.
- Shek, Daniel T. L. (1999), "Parenting Characteristics and Adolescent Psychological Well-Being: A Longitudinal Study In A Chinese Context", **Genetic, Social and General Psychology Monographs**, 125(1), 27-55.
- Sherer, Mark ve diğerleri (1982), "The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation", **Psychological Reports**, 51(2), 663-671.
- Silverman, Linda Kregar (1990), "Social And Emotional Education of The Gifted: The Discoveries of Leta Hollingworth", **Roeper Review**, 12(3), 171-178.

- Solow, Razel (1999), "Parents' Conceptions of Giftedness", **Gifted Child Today**, 24(2), 14-22.
- Son, Lisa K. Ve Schwartz, Bennet L. (2004), "The Relation Between Metacognitive Monitoring and Control", Timothy J. Perfect ve Bennett L. Schwartz (Ed.), **Applied Metacognition içinde** (15-38), Cambridge: Cambridge University Press.
- Sousa, David A. (2003), **How The Gifted Brain Learns**, California: Corwin Press.
- Sönmez, Selami (2006), "Milli Bir Lider Olarak Motivasyon Dehası Atatürk", **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, 31, 23-72.
- Spearman, Charles Edward (1904), "General Intelligence, Objectively Determined And Measured", **The American Journal of Psychology**, 15(2), 201-292.
- Spearman, Charles Edward (1929), "Response to T. Kelley", **The Journal of Educational Psychology**, 20(8), 561-568.
- Spearman, Charles Edward (1929), "The Uniqueness of G", **The Journal of Educational Psychology**, 20(3), 212-216.
- Spehn, Michaela K. ve Reder, Lynne M. (2000), "The Unconscious Feeling of Knowing: A Commentary on Koriat's Paper", **Consciousness And Cognition**, 9, 187-192.
- Spence, David J. ve diğerleri (1999), "The Effects of Explicit Science Reading Instruction on Selected Grade 7 Students' Metacognition and Comprehension of Specific Science Text", **Journal of Elementary Science Education**, 11(2), 15-30.
- Stajkovic, Alexander D. ve Luthans, Fred (1998), "Social Cognitive Theory and Self Efficacy: Going Beyond Traditional, Motivational, and Behavioral Approaches", **Organizational Dynamics**, 26(4), 62-74.
- Steiner, Hillary Hetinger ve Carr, Martha (2003), "Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence", **Educational Psychology Review**, 15(3), 215-246.
- Stephens, Kristen R. ve Karnes, Frances A. (2000), State Definitions For The Gifted And Talented Revisited, **Exceptional Children**, 66 (2), 219-238.
- Sternberg, Robert J. (1999), "Successful Intelligence: Finding A Balance", **Trends In Cognitive Sciences**, 3(11), 436-442.
- Sternberg, Robert J. (2002), "Beyond g: The Theory of Successful Intelligence", Robert J. Sternberg ve Elena L. Grigorenko (Ed.), **The General Factor Of Intelligence: How General Is It? içinde** (447-479), USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, Robert J. (2002), "Metacognition, Abilities, And Developing Expertise: What Makes An Expert Student?", Hope J. Hartman (Ed.), **Metacognition In Learning And Instruction: Theory, Research and Practice**, 2nd edition içinde (247-260), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Sternberg, Robert J. (2005), "The WISC Model Of Giftedness", Robert J. Sternberg ve Janet E. Davidson (Ed.), **Conceptions of Giftedness**, 2nd Edition içinde (327-342), New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (2005), "WICS: A Model Of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized", **Educational Psychology Review**, 17(3), 191-262.
- Sternberg, Robert J. (2009), "Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized: A New Model For Liberal Education", **Liberal Education**, 95(4), 10-15.
- Sternberg, Robert J. ve diğerleri (2006), "Identification Of The Gifted In The New Millennium: Two Assessments For Ability Testing And For The Broad Identification Of The Gifted Students", **KEDI Journal of Educational Policy**, 3(2), 7-27.
- Sternberg, Robert J. ve diğerleri (2011), **Explorations In Giftedness**, New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. ve Zhang, Li-fang (1995), "What Do We Mean By Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory", **Gifted Child Quarterly**, 39(2), 88-94.
- Sternberg, Robert J. ve Zhang, Li-fang (2004), "Do We Mean By Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory", Robert J. Sternberg (Ed.), **Definitions And Conceptions Of Giftedness içinde** (13-28), New York: Corwin Press.
- Strickland, Bonnie (2001), **The Gale Encyclopedia of Psychology**, 2. Baskı, Ohio: Eastword Publication Development.
- Suldo, Shannon M. ve diğerleri (2006), "Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction", **School Psychology International**, 27(5), 567-582.
- Suldo, Shannon M. ve diğerleri (2008), "A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction", **School Psychology Quarterly**, 23(1), 56-69.
- Suldo, Shannon M. ve Huebner, Scott (2006), "Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?", **Social Indicators Research**, 78, 179-203.
- Sun, Rachel C.F. ve Shek, Daniel T.L. (2012), "Positive Youth Development, Life Satisfaction and Problem Behavior Among Chinese Adolescents in Hong Kong: A Replication", **Social Indicator Research**, 105(3), 541-559.
- Symes, Brent A. ve Stewart, John B. (1999)," The Relationship Between Metacognition and Vocational Indecision", **Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy**, 33(3), 195-211.
- Taşkın, Ünal (2008), "Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları", **Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1(3), 343-366.

- Telef, Bülent Baki (2011), “Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 10(1), 91-108.
- Temur, Turan ve Bahar, Özge (2011), “Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Turkish Learners Who Learn English As A Foreign Language”, **European Journal of Educational Studies**, 3(2), 421-427.
- Terman, Lewis Madison (1926), **Genetic Studies of Genius. Mental And Physical Characteristics of a Thousand Gifted Children, Volume 1**, 2th. Ed., Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, Lewis Madison (1954), “The Discovery And Encouragement of Exceptional Talent”, **American Psychologist**, 9(6), 221-230.
- Thomas, Gregory P. ve Mee, Doris Au Kin (2005), “Changing The Learning Environment To Enhance Students’ Metacognition In Hong Kong Primary School Classrooms”, **Learning Environments Research**, 8(3), 221-243.
- Thurstone, Louis Leon (1928), ”Attitudes Can Be Measured”, **American Journal of Sociology**, 33(4), 529-554.
- Todes, Daniel (2008), **Ivan Pavlov-Hayvan Makinesini Araştırırken**, (Çev. Ebru Kılıç), 5. Basım, Ankara: Impress Baskı Tesisleri.
- Toffler, Alvin (1980), **The Third Wave**, New York: Bantam Books.
- Toneatto, Tony (1999), “Metacognition And Substance Use”, **Addictive Behaviors**, 24(2), 167-174.
- Topçu, Abdullah (2007), “Metin Tabanlı Çevrimiçi Forum Tartışmalarında Okuma Stratejilerine Üst-Bilişsel Farkındalığın Bilişsel Düzeyle İlişkisi”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 27, 191-204.
- Topçu, Mustafa Sami ve Tüzün, Oğuz Yılmaz (2009), “Elementary Students’ Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender ans Socioeconomic Status”, **Elementary Education Online**, 8(3), 676-693.
- Toppino, Thomas C. ve Cohen, Michael S. (2010), “Metacognitive Control And Spaced Practice: Clarifying What People Do And Why”, **Journal of Experimental Psychology**, 36(6), 140-1491.
- Toraman, Sultan Örenoğlu (2009), **Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik Ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tranckle, Peter ve Cushion, Christopher J. (2006), “Rethinking Giftedness And Talent In Sport”, **Quest**, 58, 265-282.

- Turki, Jihad ve Al-Qaisy, Lama Majed (2012), “Adjusted Problems and Self-Efficacy Among Gifted Students In Salt Pioneer Center”, **International Journal of Educational Sciences**, 4(1), 1-6.
- Turner, Bryan S.(2005), “Talcott Parsons’s Sociology of Religion and the Expressive Revolution”, **Journal of Classical Sociology**, 5(3), 303-318.
- Tuzgöl Dost, Meliha (2006), “Subjective Well-Being Among University Students”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31, 188-197.
- Tuzgöl Dost, Meliha (2007), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22(2), 132-143.
- Tümkiye, Songül ve diğerleri (2011), “Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar, Otomatik Düşünceleri Umutsuzluk ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 20(2), 77-94.
- U.S. Department of Education (2002), **Executive Summary: The No Child Left Behind Act of 2001**, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ünal, Menderes (2010), “ Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)”, **International Online Journal of Educational Sciences**, 2(3), 840-864.
- Üredi, Işıl ve Erden, Münire (2009), “Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(4), 781-811.
- Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti Ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Bir Meclis Araştırma Komisyonu Kurulmasına İlişkin Karar, **T.C. Resmi Gazete**, 28232, 13 Mart 2012.
- Üstün Zekâlıların Eğitimi Sınıfta Kaldı, **Radikal Gazetesi**, 13 Mayıs 2012.
- Vadhan, Vimla ve Stander, Philip (1994), “Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students”, **The Journal of Psychology**, 128(3), 307-309.
- Vecchio, Giovanni Maria ve diğerleri (2007), “Multi-faceted Self-Efficacy Beliefs As Predictors of Life Satisfaction In Late Adolescence”, **Personality and Individual Differences**, 43, 1807-1818.
- Veenman, Marcel V. J. ve Spaans, Marleen A. (2005), “Relation Between Intellectual And Metacognitive Skills: Age and Task Differences”, **Learning and Individual Differences**, 15(2), 159-176.
- Veenman, Marcel V. J. ve Verheij, Jake (2003), “Technical Students’ Metacognitive Skills: Relating General vs. Specific Metacognitive Skills To Study Success”, **Learning and Individual Differences**, 13(3), 259-272.
- Veenman, Marcel V.J. ve diğerleri (1997), “The Generality vs Domain Specificity of Metacognitive Skills In Novice Learning Across Domains”, **Learning and Instruction**, 7(2), 187-209.

- Veenman, Marcel V.J. ve diğeri (2006), "Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations", **Metacognition and Learning**, 1(1), 3-14.
- Vrugt, Anneke ve Oort, Frans J. (2008), "Metacognition, Achievement Goals, Study Strategies And Academic Achievement: Pathways to Achievement", **Metacognition and Learning**, 3(2), 123-146.
- Whipple, Guy Montrose (1912), "Special Classes For Gifted Children", **The Journal of Educational Psychology**, 3(5), 292-293.
- Whitebread, David ve diğeri (2009), "The Development of Two Observational Tools For Assessing Metacognition And Self-Regulated Learning In Young Children", **Metacognition and Learning**, 4(1), 63-85.
- Wilson, Warner (1967), "Correlates of Avowed Happiness", **Psychological Bulletin**, 67(4), 294-306.
- Wood, Robert ve Bandura, Albert (1989), "Social Cognitive Theory of Organizational Management", **Academy of Management Review**, 14(3), 361-384.
- Yargıcı, Sibel (2000), **Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu (WAIS-R) Performans Bölümü Türk Standardizasyonu: Ön Çalışma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, Hikmet ve diğeri (2011), "Emotional Intelligence and Self-Efficacy Beliefs As Predictors of Academic Achievement Among High School Students", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15, 2319-2323.
- Yetim, Ünsal (2003), "The Impacts Of Individualism/Collectivism, Self-Esteem And Feeling Of Mastery On Life Satisfaction Among The Turkish University Students And Academician", **Social Indicators Research**, 61, 297-317.
- Yıldırım, Sevda (2010), **Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıkları ile Benzer Matematiksel Problem Türlerini Çözmeleri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız Eylem ve Ergin, Ömer (2007), "Bilişüstü ve Fen Öğretimi", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(3), 175-196.
- Yıldız, Eylem ve diğeri (2009), "İlköğretim Öğrencileri İçin Geliştirilen Bilişüstü Ölçeğinin Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 9(3), 1573-1604.
- Yıldız, Eylem ve Ergin, Ömer (2007), "Üst Biliş Yönelimli Sınıf Çevresi Ölçeği-Fen (ÜBYŞÖ-F)'in Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Eurasian Journal of Educational Research**, 28, 123-133.
- Yıldız, Hasan (2010), **Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim Ve Sanat Merkezleri (BİLSEMLER) Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yılmaz, Ercan ve Şahin, Mehmet (2009), "A Study Into Life Satisfaction Levels of The Teachers Working At Primary Education In Terms of Some Variables", **e-Journal of New World Sciences Academy**, 4(4), 1404-1414.
- Young, Margaret H. ve diğerleri (1995), "The Effect of Parental Supportive Behaviors on Life Satisfaction of Adolescent Offspring", **Journal of Marriage and Family**, 57(3), 813-822.
- Yurdakul, Bünyamin (2004), **Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, Sedat (2003), "Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları", **Milli Eğitim Dergisi**, 159.
- Zakaria, Effandi ve diğerleri (2009), "Exploring Matriculation Students’ Metacognitive Awareness and Achievement in a Mathematics Course", **The International Journal of Learning**, 16(2), 333-347.
- Zhang, Jinghuan ve Chu, Yuxia (2011), "DMGT: Not The Last Straw That Breaks The Camel’s Back", **Talent Development & Excellence**, 3(1), 127-129.
- Zhang, Li-fang ve Hui, Sammy King-fai (2002), "From Pentagon To Triangle: A Cross-Cultural Investigation Of An Implicit Theory Of Giftedness", **Roeper Review**, 25(2), 78-82.
- Zhang, Li-fang ve Sternberg, Robert J. (1998), "The Pentagonal Implicit Theory of Giftedness Revisited: A Cross- Validation In Hong-Kong", **Roeper Review**, 21(2), 149-153.
- Zimmerman, Barry J. (2000), "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn", **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, Barry J. (2005), "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective", Monique Boekaerts ve diğerleri (Ed.), **Handbook of Self-Regulation içinde** (13-40), California: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, Barry J. ve Cleary, Timothy J. (2006), "Adolescents’ Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill", Frank Pajares ve Tim Urdan (Ed.), **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents içinde** (45-69), Greenwich: Information Age Publishing.
- Zimmerman, Barry J. ve Martinez-Pons, Manuel (1990), "Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use", **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, Barry J.(1995), "Self-Efficacy and Educational Development", Albert Bandura (Ed.), **Self-Efficacy in Changing Societies içinde** (202-231), New York: Cambridge University Press.

Zulkipli, Norehan ve diğeri (2008), "Metacognition: What Roles Does It Play in Students' Academic Performance", **The International Journal of Learning**, 15(11), 97-105.

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

15-150-EN
9000

Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 14509
Konu : Araştırma İzni. 20.../03/2012

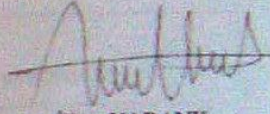
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 17.02.2012 tarih ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/243 sayılı yazı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özkan ÇIKRIKCI'nin "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Öz-Yeterlik Algularının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü" isimli araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Trabzon, Artvin, Ordu ve İstanbul illerindeki Bakanlığımıza bağlı orta öğretim okullarında uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 5 sayfa 95 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



İlhan VARANK
Grup Başkanı


EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			
Tarih:	30.03.12		
Sayı:	570	Ek:	6

EK :
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 5 Sayfa)

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
TARİH	22.03.2012
KAYIT NO.	5497
DOSYA NO.	

EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
22 Mart 2012


Tel: (0 312) 296 94 00
Faks: (0 312) 223 87 38
İnt. adresi: http://egitim.meb.gov.tr
Eğitim Portalı: http://www.egitim.gov.tr
06500 Teknokullar - ANKARA. Ayrıntılı bilgi için


147
eğitimde
f@ih
projesi

EK 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet	Erkek ()	Kız ()	Yaş	Sınıf
Siz Dahil kaç kardeşiniz?						
a.) Tek çocuk () b) İki kardeş () c) Üç kardeş () d) Dört kardeş () e) Beş ve üzeri ()						
Kardeşleriniz arasında doğum sırasına göre konumunuz nedir?						
a) İlk çocuk () b) Ortanca çocuk () c) Son çocuk ()						
Genel olarak fiziki görünümünüzden hoşnut musunuz?						
a) Evet () b) Hayır ()						
Anne-Babanız sağ mı?						
a) İkisi de sağ () b) Anne ölü () c) Baba ölü () d) İkisi de ölü ()						
Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl?						
a) Yetersiz () b) Orta düzeyde () c) İyi ()						
Anne-Babanız boşanmış veya beraber mi?						
a) Boşanmış () b) Beraber ()						
Anne-Babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?						
a) İlgisiz () b) Demokratik () c) Otoriter () d) Koruyucu ()						
Annenizin eğitim durumu nedir?						
a) Okur-yazar değil () b) İlkokul () c) ortaokul () d) lise () e) üniversite ()						
Babanızın eğitim durumu nedir?						
a) Okur-yazar değil () b) İlkokul () c) ortaokul () d) lise () e) üniversite ()						
Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?						
a) Başarılı () b) Orta düzey() c) Başarısız ()						
Babanızın çalışma durumu nedir?						
a) İşçi () b) Memur () c) Esnaf () d) Diğer						
Annenizin çalışma durumu nedir?						
a) Ev hanımı () b) İşçi () c) Memur () d) Esnaf () e)Diğer						
İlköğretim Çağında Bilim Sanat Merkezi'ne devam ettiniz mi?						
a) Evet () b) Hayır ()						
Son dönem akademik not ortalamanız						

EK 3: BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ENVANTERİ

1	Amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemi bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5

34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğime kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmalarını küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenemediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

EK 4: ÖZ ETKİLİLİK YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

1	Yaptığım planları, gerçekleştireceğimden eminim.	1	2	3	4	5
2	Yapmam gereken bir işe girişememe gibi bir problemim vardır.	1	2	3	4	5
3	Bir işi bir seferde yapamıyorsa yapıncaya kadar devam ederim.	1	2	3	4	5
4	Kendim için önemli hedefler koyduğumda, nadiren başarırım.	1	2	3	4	5
5	İşleri yapıp sonuçlandırmadan yapmaktan vazgeçerim.	1	2	3	4	5
6	Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
7	Bazı işler çok karışık görünüyorsa yapmak için sıkıntıya girmem.	1	2	3	4	5
8	Hoşlanmadığım ancak yapmam gereken işler varsa bitirinceye kadar devam ederim.	1	2	3	4	5
9	Bir şeyi yapmaya karar verdiğimde onun üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
10	Yeni bir şeyler öğrenmeye çalıştığımında, başlangıçta başarılı olamazsam hemen vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11	Beklenmedik problemler çıktığında üzerinde fazla durmam.	1	2	3	4	5
12	Benim için çok zor göründüklerinde, yeni şeyler öğrenmek için çaba göstermekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
13	Başarısızlık beni daha çok teşvik eder.	1	2	3	4	5
14	Bir şeyleri yapabilme konusunda kendime fazla güvenmem.	1	2	3	4	5
15	Ben kendime güvenen bir insanım.	1	2	3	4	5
16	Kolaylıkla vazgeçerim.	1	2	3	4	5
17	Hayatta ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelme yeteneğini kendimde bulamam.	1	2	3	4	5
18	Yeni arkadaş edinmek benim için zordur.	1	2	3	4	5
19	Tanışmak istediğimi birisini görürsem, onun bana gelmesini beklemek yerine ben giderim.	1	2	3	4	5
20	Arkadaşlık kurması güç, ilginç biriyle tanışırsam, o kişiyle arkadaş olmaktan hemen vazgeçerim.	1	2	3	4	5
21	Bana ilgi göstermeyen birisiyle arkadaş olmaya çalıştığımında kolaylıkla vazgeçmem.	1	2	3	4	5
22	Sosyal toplantılarda kendimi rahat hissetmem.	1	2	3	4	5
23	Arkadaşlarımı, arkadaş edinmede kişisel yeteneklerimle kazanırım.	1	2	3	4	5

EK 5: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın.	1	2	3	4	5	6	7
2	Hayat şartlarım mükemmel.	1	2	3	4	5	6	7
3	Hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Hayatımdan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Eğer hayata yeniden başlasaydım, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7

ÖZGEÇMİŞ

Özkan ÇIKRIKCI, 1986 yılında Trabzon'da doğdu. İlk ve orta öğrenimimi tamamladıktan sonra 2004 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda üniversite hayatına başladı. 2008 yılında sınıf öğretmeni olarak mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olmaya hak kazandı. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi aldı. 2009-2010 eğitim öğretim yılında bilimsel hazırlık sınıfını başarıyla tamamladı. 2011 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen aynı üniversitede çalışma hayatını sürdürmektedir. İyi düzeyde İngilizce bilmektedir.

e-posta: ozkanc61@hotmail.com