

T.C.
NIŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÜSTÜN VE NORMAL ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYE
İLİŞKİN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seval GÖZETEN

Enstitü Anabilim Dalı :Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı :Psikoloji

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR

Ocak-2016

T.C.
NIŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÜSTÜN VE NORMAL ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN
TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seval GÖZETEN

Enstitü Anabilim Dalı :Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı :Psikoloji

“Bu tez 03/01/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Seval GÖZETEN

03.01.2016

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR' a, tez yazma sürecinde moral ve manevi destek kaynağım olan canım anneme, babama, kardeşime, hocalarıma, arkadaşlarıma ve sevgili eşime sonsuz ve içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Seval GÖZETEN

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEVİTÖL	: Türk Eğitim Vakfı Özel Lisesi
TUBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programları
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gelişim Özellikleri ve Davranışları...20	
Tablo 2. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler..... 49	
Tablo 3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik ve T Testi Sonuçları 51	
Tablo 4. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri..... 51	
Tablo 5. Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Üstün Zekalı Olup Olmamaya Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 52	
Tablo 6. Normal Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları 53	
Tablo 7. Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları 54	
Tablo 8. Tek Yönlü Varyans Analizi Uygulanan Veri İçin Homojenlik Testi..... 54	
Tablo 9. Normal zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 55	
Tablo 10. Tek Yönlü Varyans Analizi Uygulanan Veri İçin Homojenlik Testi..... 56	
Tablo 11. Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyin Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 56	
Tablo 12. Araştırma Kapsamında Belirlenmiş Araştırma Sorularının Durumu..... 58	

Tezin Başlığı: Üstün ve Normal Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması	
Tezin Yazarı: Seval GÖZETEN	Danışman: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR
Kabul Tarihi: 03.01.2016	Sayfa Sayısı: ix (ön kısım)+74 (tez)+2 (ek)
Anabilim Dalı: Psikoloji	Bilim Dalı: Psikoloji
ÖZET	
<p>Bu çalışmanın amacı, üstün ve normal zekaya sahip olan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla, İstanbul ilindeki MEB'e bağlı okullarda eğitim gören 101 üstün zekaya sahip olan ve 100 normal zekaya sahip olan 201 ortaokul öğrencisi ile karma araştırma deseninde bir çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği 40 sorudan oluşmaktadır ve beşli likert tipi cevap sistemine sahiptir.</p> <p>Bu araştırmadaki veri toplama aracı "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" dir, ayrıca kişisel bilgilerin yer aldığı bir bölüm de bulunmaktadır. Öğrencilerin ad-soyad, cinsiyet ve sınıf düzeylerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.</p> <p>Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" üç boyutludur. Ölçekte yer alan alt boyutlar; öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye açıklık şeklindedir. Ölçek toplamda 40 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Hiç Katılmıyorum ile Tamamen Katılıyorum arasında değerlendirmelerle cevaplanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği açısından Cronbach Alpha hesaplamaları yapılmıştır. Belirlenen dört alt boyuttaki analiz sonucunda 40 maddenin yer aldığı bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ".73", test tekrar test korelasyon katsayısı ise ".87" olarak ifade edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçmede geçerli bir ölçme yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir.</p> <p>Bu araştırma, üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının değerlendirilip eğitimcilerin, bu konuda araştırma yapan kişiler tarafından daha iyi tanınmasını; bu öğrencilerin eğitimine ilişkin belirli önlemlerin alınmasını ve öğrenmeye ilişkin tutumlarda normal zekalı öğrencilerle karşılaştırılarak oluşabilecek farkların ortaya konulabilmesini amaçlanmaktadır.</p> <p>Araştırma üstün zekalı öğrenciler hakkında detaylı bilgiler elde edilmesiyle onlara karşı verilmesi gereken özel eğitimin niteliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Zira üstün zekalı öğrencilerin standart eğitim-</p>	

öğretim müfredatı ile eğitime tabi tutulması bir takım sorunlara neden olabilecektir. Günümüzde en önemli sermayenin bilgi sermayesine yani beşeri sermayeye dayalı olması nedeniyle çalışma bu anlamda önemlidir.

Sonuç olarak normal zekaya sahip ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin daha fazla kaygı yaşadıkları, üstün zekalı öğrencilerin ise hem öğrenmeye daha açık oldukları hem de öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca üstün ve normal zekaya sahip öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşmadığı da bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zeka, Ortaokul, Öğrenme Tutumu.

Title of the Thesis: Comparison of Gifted and Normal Students Learning Attitudes Toward Retarded	
Author: Seval GÖZETEN	Supervisor: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR
Date: 03.01.2016	Nu.of pages: ix (pre text)+74 (main body)+2 (App.)
Department: Psychology	Subfield: Psychology
ABSTRACT	
<p>The aim of this study was to compare the attitudes of secondary school students who excel in learning and have normal intelligence. To this end, studying in schools affiliated to the Ministry of Education in the province of Istanbul 101 and 100 which have superior intelligence work in research design mixed with 201 secondary school students was conducted with normal intelligence. Kara(2010) as a data collection tool "Developed by Attitudes on Learning" is used. Attitudes on Learning consists of 40 questions and has a five-point Likert-type response system.</p> <p>Data collection tool in this study, the "Attitude Scale Towards Learning", also there is a section of the personal information. Students first and last name, gender, and class in order to learn their level of personal information in the form has been used.</p> <p>Kara(2010) developed an attitude scale towards learning three-dimensional. The scale is located on this sub-dimension; the nature of learning, learning expectations, learning about your concerns, and openness to learning is shaped. The scale consists of 40 items and five point likert type scale. Never are answered with completely disagree with agree between evaluations. The reliability of the scale in terms of cronbach's Alpha were calculated. Four Designated sub-dimension scale were obtained as a result of the analysis in item 40. The internal consistency coefficient of this scale ".73", the test-retest correlation coefficient ".87" are expressed as. These values scale to measure attitudes toward the learning of all students as proof that you can make a valid measurement has been accepted.</p> <p>This research evaluated attitudes towards the learning of gifted students and educators, better recognition by those engaged in research on this topic; specific measures in relation to the education of these students by comparing students attitudes towards learning in retarded and normal differences that may occur, it is intended to be laid out.</p> <p>Research special education gifted students should be given detailed</p>	

information about the characteristics of that against them for acquiring the important for the determination of. Because gifted students the standard academic curriculum with a training team will be able to cause problems. Today, the most important capital knowledge capital, human capital is important in this sense because it is based on work.

As a result, experienced more anxiety towards the learning of secondary school students of normal Intelligence, they were both more open to learning about gifted students and learning and it was found that expectations were higher. Also superior with normal intelligence and attitudes toward the learning of all students according to grade level and gender were found which reveal a difference.

Key Words: Superior Mind, Middle School, Learning Attitude.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
KISALTMALAR.....	i
TABLO LİSTESİ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii

GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlar ve Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8

BÖLÜM 1

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.ÖĞRENME KAVRAMI VE KURAMLARI.....	9
1.1.1.Öğrenme Kavramı.....	9
1.1.2.Öğrenme Kuramları.....	11
1.1.2.1.Klasik Koşullanma Kuramı.....	11
1.1.2.2.Edimsel Koşullanma.....	12
1.1.2.3.Bandura'nın Toplumsal Biliş Kuramı.....	13
1.1.3.Motivasyon ve Öğrenme.....	14

1.2. ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR	16
1.2.1.Zeka Kavramı	21
1.2.2.Çoklu Zeka Kuramı	24
1.2.2.1.Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri	26
1.2.2.2.Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğrenme	27
1.2.3.Zekayı Etkileyen Faktörler.....	28
1.2.4.Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Eğitiminde Tarihsel Süreç.....	30
1.2.5.Osmanlı Devletinde Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Eğitimi	32
1.2.6.Cumhuriyet Sonrası Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Eğitimi	34
1.2.6.1.Özel Okulda Eğitim Modeli	35
1.2.6.2.Özel Sınıflarda Eğitim Modeli	36
1.2.6.3.Erken Başlama ve Hızlı İlerleme Modeli	38
1.2.6.4.Türdeş Gruplarda Eğitim Modeli	39
1.2.6.5.Program Zenginleştirme Modeli.....	39
1.2.6.6.Bireysel Eğitim Modeli	41
1.2.6.7.Üstün Zekalıların Eğitimi İçin Yapılan Diğer Uygulamalar....	42
1.3.İLERİ ZEKALILIK	45

BÖLÜM 2

ÜSTÜN VE NORMAL ZEKALI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

2.1.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	48
2.1.1.Araştırmanın Modeli	48
2.1.2.Evren ve Örneklem	48
2.1.3.Veri Toplama Araçları	49
2.1.4.Verilerin Analizi	50
2.2.BULGULAR	51

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma	61
Öneriler.....	64
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	75
EK1(Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği).....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	76

GİRİŞ

Tüm alanlarda insan oğlunun çabaları ile topluma sağlanan katkılarda üstün zekâlı olan bireylerin payı büyüktür. Bu sebeple, üstün zekâlı bireylerin eğitimi tüm dünyada önemli bir konudur.

Durum böyle olmasına rağmen maalesef üstün zekâlı çocuklar okullarda genelde karşılanmayan gereksinimleri sebebiyle, sınıf içi etkinliklerde yüksek düzeyde hayal kırıklığı yaşarlar. Sonuç olarak da üstün zekâlı çocuklar akranlarına göre daha fazla soru sormaları, kuralları, yöntemleri sorgulamaları ve çalışmalarını akranlarından daha önce bitirmeleri sebebiyle, problemleri bir çocuk durumuna gelebilirler. Bu durum da ancak bu çocukların tanınıp, onlara uygun bir eğitim – öğretim planı oluşturulabilmesiyle aşılabacaktır.

Renzulli, başarılı olan bireyler üzerinde yapılan incelemelerin, birbiriyle etkileşim içinde olan üç özellik kümesinde olduğunu belirtmektedir. Bu kümelerden birincisi, genel ve özel yetenek düzeyi; ikincisi, yaratıcılık; üçüncüsü ise motivasyondur. Herhangi bir alanda gerçek üstün bir başarının kazanılması için bu üç özellik kümesi arasındaki etkileşim gereklidir (Ataman, 1984; Davaslıgil, 1991; Özsoy, 1984; Renzulli, 1986).

Gardner farklı zekâ yapılarını ortaya koyarak zekâyâ bakışı daha kapsamlı bir hale getirmesine rağmen (Selçuk, Kayılı & Okut, 2003), beyin işlevlerinin bütünleştirici yapısına pek değinmemiştir. Oysa beynin işlev alanları arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Clark, 1997). Silverman'ın ifadesine göre, Dr. Annemarie Roeper (1982) ise, üstünlüğü, duygusal yönü de içine alacak şekilde ifade edilmiştir. Dr. Annemarie Roeper göre üstün zekâlılık, “daha yüksek bir farkında olma, üst düzey algıları, bilişsel ve duyuşsal deneyimlere dönüştürme yeteneğidir.” Bazı tanımlarda da üstün zekâlıların duygusal yönleri ele alınmıştır. Columbus Grubu adıyla bilinen bir grup eğitimci 1991 yılında bu tanımlamayı yapmıştır. Onlara göre: “Üstün zekâlılık, üst düzeyde zihinsel yeteneklerin ve üst derecede yoğunluğun niteliksel olarak normdan farklı iç deneyimler ve farkındalıklar oluşturmak üzere birleştiği, eşzamanlı olmayan bir gelişmedir. Bu eş zamansızlık, zihinsel potansiyel yükseldikçe artar. Üstünlerin kendilerine

münhasır olmaları, onların daha incinebilir olmalarına yol açar ve en üst düzeyde gelişebilmeleri için çocuk gelişimi, yetiştirme, öğretim ve rehberlikteki farklılıkları zorunlu kılar. Eş zamansızlıktan üstünlerdeki zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişim hızlarının aynı olmaması ifade edilmektedir (Clark, 1997; Silverman, 1993).

Görüldüğü gibi, tanımlarda farklılıklar olmasına rağmen, son olarak benimsenmiş bir tanım mevcut değildir, ancak eğitimcilerin ortak bir temele vardığı bazı noktalar vardır: Bütün bireyler kendilerine özgü genetik bir yapıyı miras alırlar ve genelde bu yapının içerdiği beyin, zekânın gelişmesi için büyük potansiyele sahiptir. Son yıllarda zekânın dinamik bir yapı içerdiği kabul edilmektedir. Çevrenin sağladığı imkânlarla, beynin gelişiminin arttırılması veya engellenmesi mümkündür (Davashgil, 2015).

Zekâ kavramı bilişsel, duyuşsal, sezgisel/yaratıcı ve duyusal ifadelerini kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Artık zekânın tanımı bilişsel ve akademik başarıyla sınırlandırılmayacağı için, üstün zekâlılık tanımı da benzer şekilde genişletilmelidir ([http://www.ustunzekalilarmerkezi.org /](http://www.ustunzekalilarmerkezi.org/)).

Araştırmanın Konusu

Üstün zekâlılar başarılı veya yüksek potansiyele sahip bireyler olarak kabul edildikleri için, insanlığı yarınlar taşımaları konusunda toplumda da üstün zekâlı bireylerden bazı beklentiler vardır. Bu tarz beklentiler üstün zekâlı bireylerdeki sosyal baskıyı arttırır. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimdeki ihtiyaçlarının karşılanması, bu tür öğrencilerin yeni keşifler yaparak hem kendi ülkelerinde hem de bütün insanlığa katkıda bulunmaları olasıdır.

Öğrenmeye ilişkin tutumlar ise, insanların yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmede ve gelişmelere uyum sağlamada önem taşımaktadır. Toplumda bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde öğrenmeye ilişkin tutumlar önemli bir yer teşkil etmektedir. Böylece, yapılan veya yapılması planlanan bütün yaygın veya örgün eğitim etkinliklerinde bireyin öğrenmeye ilişkin tutumları önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğrenmeye ilişkin tutumların ölçülebilmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve

bu araştırma ile de üstün zekalı olan öğrenciler ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları karşılaştırılmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın konusu üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasıdır

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın alt problemleri:

1. Öğrenmeye ilişkin tutum ve alt boyutları üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
2. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- b. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- a. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- a. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- b. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- a. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Üstün yetenekliler, tarih boyunca uygarlığa en fazla katkıları olanlardır denebilir. Fakat, toplumların üstün yetenekliler sorununa yaklaşımlarında, hassas davranmadıkları görülmektedir. Özellikle gelişmiş ya da gelişmekte olan milletlerde, üstün yeteneklilerin gelişim ve eğitim sorunlarına eğilmek

gereksinimini duyanların oldukça az olduğu ifade edilebilir. Gelişmiş uluslarda bile, üstün yetenekliler üzerinde en az durulan konulardandır. Zihinsel yetersizlik, işitme engeli vb. engel gruplarının nedenleri, önleme yolları, etkili eğitsel önlemler üzerinde her yıl araştırma ve geliştirme ödenekleri harcayan toplumların üstün yeteneklilere yönelik yatırımları kıyaslanamayacak kadar azdır. Bunun olası nedenlerinin başında, üstün yeteneklilerin hangi koşullarda dünyaya gelirse gelsin, gelişip olağan üstü yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve topluma liderlik edeceğine inanılmış olması gelmektedir. Bunu savunanlar, bu görüşü desteklemek için de Lincoln, Edison gibi kişilerin yaşamlarını örnek göstermektedirler. Bu tarz başarı örneklerinin olduğunu tartışmak konuya yeteri kadar açıklık getirmemektedir. Çünkü bu kişilerin yetenek gizilgüçlerini ortaya koyacağı çevresel uyaranlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, eşit seviyede doğal yeteneği bulunmasına rağmen, bunu olanak yokluğu, yeterince tamamlanamamış oluşları, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelişleri nedeniyle ortaya koyamayan üstün yetenekli bireylerin var olduğu bir gerçektir (Ataman, 1984).

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim kapsamı içine alınarak, oldukça üst seviyede zeka potansiyeline sahip olanların özel programlar ve özel yetişmiş eğitimciler tarafından eğitim verilmesi bunun dışındakilerin de ya olağan sınıf ortamında geliştirilecek ortam düzenlemeleri ve çeşitli program teknikleri ile zenginleştirilerek eğitim verilmesi ya aynı diğer özel eğitim alanında yer alan çocuklara da uygulanması tavsiye edilen kaynaştırma ortamlarında son on yıl içinde tüm çocukların sahip olduğu yetenek ve zeka alanlarını geliştirmeyi hedefleyen ve böylece üstün yetenekli çocuğunda hem sınıftan dışlanmasını engelleyen hem de sahip oldukları yetenek alanlarında sahip oldukları mevcut kapasiteyi en ileri seviyede geliştirmesine olanak sağlayacak çoklu zeka uygulamaları ile eğitilmeleri gerekmektedir (Ataman, 1984).

Toplumun en değerli ve nadir bireyleri olan üstün yetenekliler mümkünse bir tekini bile yitirmeden en sağlıklı ve verimli biçimde yetiştirilmesi için gerekli olan ortam ve olanakların sağlanması, yukarıda ifade edilen insani nedenlerden dolayı ayrıca da gelişmiş toplumlar arasına girme çabasında olan ülkemizin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünden yararlanılması açısından, üstün yetenekli

bireylerin eğitiminin en olumlu yatırımlardan biri olarak sayılması gerekmektedir (Tekbaş, 2004).

Bu araştırma, üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının değerlendirilip eğitimcilerin, bu konuda araştırma yapan kişiler tarafından daha iyi tanınmasını; bu öğrencilerin eğitime ilişkin belirli önlemlerin alınmasını ve öğrenmeye ilişkin tutumlarda normal zekalı öğrencilerle karşılaştırılarak oluşabilecek farkların ortaya konulabilmesini amaçlamaktadır.

Araştırma üstün zekalı öğrenciler hakkında detaylı bilgiler elde edilmesiyle onlara karşı verilmesi gereken özel eğitimin niteliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Zira üstün zekalı öğrencilerin standart eğitim-öğretim müfredatı ile eğitime tabi tutulması bir takım sorunlara neden olabilecektir. Günümüzde en önemli sermayenin bilgi sermayesine yani beşeri sermayeye dayalı olması nedeniyle çalışma bu anlamda önemlidir.

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmada seçilen örneklem araştırma için yeterli sayıdadır.
2. Kullanılan ölçek araştırma için uygun niteliğe sahiptir.
3. Öğrencilerin anket formundaki sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlıklar

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan ölçme aracıyla sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ortaokul öğrencilerinden alınan yanıtlarla sınırlıdır.
3. Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili ile sınırlıdır. Elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak varılacak sonuç ve genellemeler, araştırmanın evreni ile sınırlıdır.

Tanımlar

Zeka: Bireyin çevresiyle uyumlu bir etkileşim içerisinde olmasında önemli rol oynayan genel ve özel yeteneklerden bilgiyi kazanma, depolama ve geri çağırma, soyut akıl yürütme, deneyimlerden öğrenme, sezgi ve yeni durumlara uyum sağlama kapasitesidir (Dağ, 1995).

Üstün Zekalı: Genelde zekâ bölümü 130'un üstünde olan, yeni düşünceleri sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan ve bir işi, başından sonuna kadar götürebilecek üstün motivasyona sahip olanlar üstün zekalı olarak kabul edilmektedir (Akt. Davaslıgil, 2004).

Üstün Yetenekli: Zihinsel yetenek konusunda akranlarına göre üst düzey performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, üretkenlik yönü güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen bireylere üstün yetenekli denilmektedir (Tekbaş, 2004).

Öğrenme: Bireyin çevresi ile belirli bir düzeydeki etkileşimleri neticesinde ortaya çıkan ve nispeten kalıcı olan davranış sergilemesidir (Senemoğlu, 2004).

BÖLÜM 1

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.ÖĞRENME KAVRAMI VE KURAMLARI

Çalışmanın bu başlığı altında öğrenme kavramına ve öğrenme kuramlarına yer verilmiştir.

1.1.1.Öğrenme Kavramı

Öğrenme, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçlerdir (Korkmazlar, 2003). Öğrenme, bireyin çevresi ile belirli bir düzeydeki etkileşimleri neticesinde ortaya çıkan ve nispeten kalıcı olan davranış sergilemesi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2004). Siegelman (1999) öğrenmeyi, bireyim çevreyle etkileşimi veya yaşantıları sonucunda duygu, düşünce ve davranışlarında oluşan değişiklikler olarak ifade edilmiştir.

Öğrenme, “İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu olduğu ve bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturduğu görüşünde birleşmektedirler” (Fidan ve Erden 1998). Ülgen öğrenme konusunda “Ürün olarak öğrenme, bireylerin çevrelerindekiyle etkileşimi neticesinde davranışlarında ve bilişsel yapısında meydana gelen doğrudan veya dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerdir. Süreç olarak öğrenme ise, bireyin uyarınları algılayarak düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde, belleğine kaydetmesini ifade eder. Bu izler ve davranışlar birbirleriyle bağlantılı olarak değişirler” demektedir.

“Öğrenmenin tanımları farklı olsa da tümünün vardığı sonuç, insanda meydana gelen davranış değişikliğidir” (Büyükkaragöz, vd. 1997). Öğrenme, çeşitli öğrenme formlarıyla oluşur. Bu formlar;

-Gözlem ve taklit yoluyla öğrenme

-Model alma yoluyla öğrenme

-Algılama yoluyla öğrenmedir.

Bir bireyin dış dünyadaki nesnelere hakkında duyu organları yoluyla elde ettiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlam kazandırılması sonucunda gerçekleşir. Fakat bu mesajların anlamları birey için farklı olabilmektedir (Saban, 2000).

Öğrenme, bireyin bir anlamda değişmesi olarak tanımlanabilir. Öğrenme bireyseldir. Birey istediği ve değişim için hazır olduğu zaman öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenme bireyin kendisinin yapabileceği bir işidir (Koçel, 1998).

Yetenek ve alışkanlıkların birçoğu olgunlaşmanın bir parçası olarak basitçe açıklanamaz; kişi, yeni şekillerde hissetmeyi, düşünmeyi ve davranmayı gözlemleri, anne-babası, öğretmenleri, yaşamındaki diğer önemli kişilerle etkileşimleri ve kendi deneyimlediği olaylar yoluyla öğrenir (Kılıçaslan Çelikkol, 2014).

Öğrenme, yalnızca bilgi edinmek değildir. Yaşantılar sonrası davranışların değişmesi ve çevreye uyum oluşumudur. Daha kapsamlı olarak öğrenme, yaşantılar sonucunda davranışları, ihtiyaçları daha iyi bir şekilde değiştirme anlamına gelir. Bireyin öğrenmesi, psikolojik bir kavramdır ve daha çok psikolojinin ilgi alanına girer (Baymur, 2000).

Öğrenmenin temel iki ögesi vardır;

- Tekrar veya yaşantı sonucu ortaya çıkan bir davranıştır.
- Davranışta bir değişikliktir. Bir davranış değişikliğinin öğrenme olabilmesi için belli ölçüde sürekliliğinin olması gerekir.

1.1.2.Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, hem psikanalistlerden hem de bilişsel gelişim kuramcılarında çok farklı bir kuramsal geleneği temsil eder ve çocuğun deneyimlerini nasıl anladığından çok, çevrenin çocuğu nasıl şekillendirdiği üzerinde durur. Öğrenme kuramcıları genetiğin ya da verili yanlılıkların önemsiz olduğunu söylemezler, ancak insan davranışlarının çok elastiki olduğunu ve öngörülebilir öğrenme süreçleri tarafından şekillendirildiğini savunurlar. En önemli üç öğrenme kuramı olarak Pavlov'un klasik koşullanma modeli, Skinner'in edimsel koşullanma modeli ve Bandura'nın toplumsal biliş kuramı sayılabilir (Bee ve Boyd, 2009).

1.1.2.1.Klasik Koşullanma Kuramı

Ivan Pavlov'un salya akıtan köpeği üzerindeki çalışmalarıyla ünlenen klasik koşullanma, var olan tepkiler için yeni sinyaller edinilmesidir. Bir bebeğin yanağına dokunulduğunda, o yöne dönecek ve emmeye başlayacaktır. Klasik koşullanmanın teknik terminolojisinde yanağa dokunmak koşulsuz uyarıcı, dönme ve emme ise koşulsuz tepkilerdir. Bebek zaten bu otomatik refleksleri yapmaya programlanmıştır. Öğrenme, bu sisteme yeni bir uyarıcı eklendiğinde gerçekleşir (Bee ve Boyd, 2009).

Genel modelin işleyişi şöyledir: Koşulsuz uyarıcı ile aynı zamanda ya da bundan hemen önce gerçekleşen farklı uyarıcılar, sonunda aynı tepkileri tetiklemeye başlarlar. Evde yaşananlara tipik bir örnek vermek gerekirse, emzirmeden önce bebeğin yanağına dokunulduğu sırada başka uyarıcılar da söz konusu olacaktır; annenin yaklaşan ayak sesleri, kucaklamanın yarattığı kinestetik işaretler ve annenin kucağında olmanın yarattığı dokunsal işaretler. Tüm bu uyarıcılar sonunda koşullu uyarıcıya dönüşüp bebeğin –yanağına bile dokunulmadan- dönme ve emme tepkilerini tetiklemeye başlayabilirler (Bee ve Boyd, 2009).

Çocuk gelişimi üzerinde yürütülen çalışmalarda, duygusal tepkilerin oluşumunda oynadığı rol nedeniyle klasik koşullanmaya özel bir ilgi ile yaklaşılır. Watson'un Küçük Albert deneyi bunu gayet iyi bir şekilde gözler

önüne sermiştir. Örneğin, kendinizi iyi hissettiğiniz sırada yanınızda olan şeyler ya da insanlar, bu kendini iyi hissetme duygusu için birer koşullu uyarıcı haline gelecektir; rahatsız edici bir duyguyu çağrıştıran şeyler ya da insanlar da rahatsızlık ya da kaygı duygusunun koşullu uyarıcılarına dönüşebilirler. Bu, özellikle bebeklik döneminde görülür, çünkü bebek kendini sevgi dolu ve rahat bir ortamda hissettiği, kucaklanmak gibi hoşuna giden şeyler yaşadığı sırada annesi ya da babası hep yanında olacaktır. Bu nedenle anne ya da baba genellikle hoş giden duyguların koşullu uyarıcısı haline gelir. Bu olgu, anne ya da babanın yalnızca varlığının bile başka davranışları pekiştirmesini olanaklı kılar. Eziyet eden bir büyük kardeş, uzun süre önce bu davranıştan vazgeçmiş bile olsa, kırgınlık hissinin koşullu uyarıcısı olabilir. Bu tip klasik koşullanmaya bağlı duygusal tepkiler gerçekten çok güçlüdür. Yaşamın çok erken dönemlerinde oluşmaya başlar ve bireylerin duygusal deneyimlerini derinden etkiler (Bee ve Boyd, 2009).

1.1.2.2.Edimsel Koşullanma

İkinci ana öğrenme tipi genellikle edimsel koşullanma olarak adlandırılır, ancak araçsal koşullanma olarak anıldığı da olur. Edimsel koşullanma sürecinde, bir davranışın sıklığı, doğurduğu sonuçlara bağlı olarak yükselir ya da düşer. Davranışın sıklığı arttığında pekiştirildiği, azaldığında ise cezalandırıldığı söylenir. Skinner edimsel koşullanmanın ilkelerini, hayvanlar üzerinde yürüttüğü bir dizi çalışma sonucunda keşfetmiştir. Skinner, bu ilkelerin insana gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna inanıyordu (Bee ve Boyd, 2009).

Pekiştirme, bir sonucun belirli bir davranışın sıklığında artışa neden olması durumunda gerçekleşir. Olumlu pekiştirme, ilave bir uyarıcı ya da sonuç, davranışın sıklığını artırır. Övgü, gülümseme, yemek, kucaklama ya da ilgi gösterme gibi bazı hoş giden uyarıcılar, çoğu zaman çoğu kişi için olumlu pekiştirici işlevi görürler. Yine de, daha kesin konuşmak gerekirse bir pekiştirici, yarattığı etki ile tanımlanır; yani bir şeyin pekiştirici olup olmadığını, bir davranışın ortaya çıkma olasılığını arttırdığını görene dek bilemeyiz. Örneğin, bir anne sofrada uygun davranan çocuğunu tatlı ile ödüllendiriyorsa ve çocuğun sofradaki terbiyeli davranışlarının sıklığı artıyorsa, tatlının pekiştirici

olduğu söylenebilir. Böyle bir artış söz konusu değilse, tatlı da pekiştirici olarak nitelendirilemez (Bee ve Boyd, 2009).

Olumsuz pekiştirme, bir davranışın sıklığını, hoş gitmeyen bir uyarıcıyı sonlandırarak ya da ortadan kaldırarak arttırır. Çocuğun ağladığını ve gelip onu kaldırmanız için sızlandığını düşünün. Başta onu duymazdan gelirsiniz, ancak en sonunda onu yerden kaldırırsınız. Bu durumda ne olur? Ağlamayı keser. Yani, onu yerden kaldırma davranışınız ağlamanın kesilmesi tarafından olumsuz olarak pekiştirilmiştir ve bir dahaki sefere ağladığını duyduğunuzda onu yerden kaldırma olasılığınız da artar. Aynı zamanda çocuğun ağlaması da büyük olasılıkla ona gösterdiğiniz ilgi ile olumlu olarak pekiştirilmiştir, bu nedenle benzer durumlarda ağlama olasılığı artacaktır (Bee ve Boyd, 2009).

Olumlu ve olumsuz pekiştirme, davranışları güçlendirir. Buna karşılık, cezalandırma ise davranışları zayıflatır. Cezalandırma bazen hoş giden şeyleri ortadan kaldırmayı içerir (örneğin, bir çocuğun dışarı çıkmasına, televizyon izlemesine izin vermemek ya da odasına göndermek). Genellikle de azarlamak ya da şaplak atmak gibi hoş gitmeyen şeyler uygulanır. Burada ilginç olan, ulaşılan sonuçların bazen planlanandan farklı olmasıdır; yani cezalar, istenmeyen davranışları her zaman önleyemezler. Örneğin, bir anne ya da baba, ergenlik çağındaki çocuğu, eve geç geldiği için araba kullanmasını yasaklamış olabilir. Bu ceza sayesinde çocuğun eve zamanında geleceğini ummaktadır. Bu davranış bazı ergenler üzerinde etkili olabilir. Diğerlerinde ise bir meydan okuma hissi yaratabilir. Artık her araba kullanmama cezasının sonrasında eve daha da geç gelmeye başlarlar. Bu ergenler anne-babanın “cezasını”, bir anlamda, yansıtmak istedikleri meydan okumanın kabul edilmesi olarak görürler. Onlar için “ceza” aslında olumlu bir pekiştiricidir. Bu nedenle pekiştirme gibi ceza da davranış üzerindeki etkisi üzerinden tanımlanmalıdır. Varılan sonuç bir davranışı zayıflatmıyor ya da durdurmuyorsa ceza değildir (Bee ve Boyd, 2009).

1.1.2.3. Bandura'nın Toplumsal Biliş Kuramı

Günümüz gelişim psikologları arasında en etkili öğrenme kuramı anlayışının yaratıcısı Albert Bandura, geleneksel öğrenme kuramlarından çıkmış, ancak bunlara çok önemli katkılarda bulunmuştur. İlk olarak, öğrenme için

olumlu pekiştirmenin her zaman gerekli olmadığını savunmuştur. Öğrenme yalnızca bir başkasının bir eylemini izlemenin sonucunda da gerçekleşebilmektedir. Gözlemsel öğrenme ya da örnek alma olarak adlandırılan bu öğrenme tipi, geniş bir davranış yelpazesinde görülebilir. Çocuklar birine vurmayı, insanları gerçek hayatta ya da televizyonda izleyerek öğrenirler. Cömert olmayı eşyalarını paylaşan ya da para bağışlayan insanları görerek öğrenirler. Bandura ayrıca içe yönelik pekiştirme olarak adlandırılan farklı bir pekiştirme sınıfına dikkat çeker. Bunlar, çocuğun bir yıldız çizdiği zaman kendisiyle gurur duyması ya da insanın yorucu bir egzersizden sonra hissedebileceği doyum duygusu gibi içsel pekiştiricilerdir. Son olarak ve belki de en önemlisi, gözlemsel öğrenmede bilişsel öğelerin önemini vurgulayan Bandura, öğrenme kuramı ile bilişsel gelişim kuramı arasında bir köprü kurma yolunda büyük aşama kaydetmiştir (Bandura, 1989).

Geleneksel öğrenme kuramına Bandura'nın katkıları hala tam anlamıyla bir gelişim kuramı olmasa da, bir bütün olarak bu kurama çok daha esnek ve güçlü bir yapı kazandırmıştır. Diğer bir ifade ile Bandura yaşa bağlı değişimlerin, çocuğun model alma yoluyla neleri nasıl öğreneceği üzerindeki etkilerine pek fazla açıklık getirmez. Buna karşılık psikanaliz ve bilişsel gelişim kuramları, yaşa bağlı ardışık ve evre benzeri niteliksel değişimleri vurgulayan, güçlü gelişim kuramlarıdır (Bee ve Boyd, 2009).

1.1.3.Motivasyon ve Öğrenme

Motivasyon terimi, Fransızca ve İngilizce “motive” kelimesinden gelmektedir. Motive kelimesinin Türkçedeki karşılığı ise, güdü veya harekete geçirici, teşvik edici olarak bulunur. Özetle güdüleme, “insanları belirli bir amaç için harekete geçiren, tetikleyen güç” şeklinde ifade edilebilir. İnsanlarda motivenin oluşabilmesi için, bir takım ihtiyaçlara gereksinim duyması ve bu yönde davranışta bulunması gerekmektedir. Davranışsal olarak bireyin hedefine ulaşması için istekte bulunması, isteğin davranışa dönüşümü, güdülenmedir. O halde güdü, davranışa yön veren bir olgudur (Akat vd. 1994).

Motivasyon ile ilgili literatürde çok sayıda yapılmış tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan birinde Wolf (2005) motivasyonu, bireyi çalışması için sevk

etmek harekete geçirmek ve isteklendirmek olarak tanımlamıştır.

Motivasyon; güdüleme, isteklendirme, teşvik, özendirme gibi kelimelerle de ifade bulunmaktadır. Farklı tanımlar altında kavramın içeriği ve izahların ortak noktası daha net anlaşılabilir. Motivasyon kavramı, bir ya da daha fazla insanın belirli bir tarafa doğru sürekli biçimde hareketlendirmek amacıyla yapılan çabalar toplamı, organizasyon üyelerinin çalışmaya başlamalarını sağlamak, çalışmalarını sürdürmelerini ve görevlerini istekli bir şekilde yapmalarını sağlayan unsurlar bütünü olarak tanımlanabilir (Kaldırımcı 1987).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle motivasyon hedefe yönelik bir davranış dizisini başlatan ve devamını sağlayan davranışlar dizisidir. Öğrenme motivasyonuysa, öğrenenlerin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan yarar sağlaması olarak ifade edilir. Motivasyonda eksiklik çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan faaliyetlere yönelmeyi beraberinde getirir. Bu tarz durumlarda ders çalışmak, can sıkıcı bir uğraş haline gelebilir. Ders çalışmayla ilgili faaliyetler ertelenir. Yalnızca belli zorlamalar sonucu ders çalışmaya başlanır ve genellikle içsel motivelerden mahrum olan ders çalışma faaliyeti başarıyla sonuçlandırılmaz (Aydemir, 2015).

Öğrenme motivasyonunu etkileyen iç ve dış etkenler vardır. Dış etkenler çok çeşitlidir. İç etkenler ise daha çok öğrenmeye ve başarmaya ilişkin tutumlar, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri gibi içsel sebepler ile ilgilidir. Dış etkenlerin motivasyonu arttırmadaki rolü önemli olmakla birlikte, iç etkenler olmadan dış etkenler çoğu zaman gerekli motivasyonu sağlamaz (Keskin, 2015).

Weller (2015) eğitimde motivasyon ilkelerini şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrenilmek istenen konulara öğrencilerin odaklanabilmesi için öğrenme ortamı kullanılabilir.
- Teşvikler öğrenme motivasyonunu artırır.
- İç motivasyon dış motivasyondan daha uzun süreli devam eder. Övgü ve somut ödüllerle desteklenmelidir.

- Öğrenme; bir kişi öğrenmeye hazır olduğu zaman etkili olur.
- Motivasyon eğitim malzemelerinin uygun şekilde düzenlenmesine göre geliştirilebilir.

1.2. ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Yeteneğin nesnel, üzerinde uzlaşılabilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Zira, konuyla ilgili araştırma ve çalışmalar, bir takım ortak noktalardan hareket etmelerine rağmen, ortaya genel geçer bir tanım koyamamışlardır. Ancak, üstün yetenek kavramını açıklamak için kullanılan terimler, genel olarak akıl, kavrayış, algılama gücü, anlık, anlık, deha gibi hızlı öğrenme ve normalin üstünde bir kavrayış gücünü ifade edecek kavramsal ifadelerle açıklanmaktadır (Özsoy vd. 1997).

Temelde üstün yeteneklilik ortalamayı aşan bir kapasiteye sahip olma durumu olarak belirtilmektedir (Lauster, 1978). Bu, ortalamayı aşan kapasitenin ifade edilmesi literatürde “gifted” veya “talend” terimleri ile ifade edilmektedir (Özoğlu, 1976).

Tarih boyunca insanların yaşamlarını değiştiren, medeniyet dediğimiz gelişimi sağlayan, şüphesiz üstün yetenek düzeyine sahip insanlardır. Yıllar boyunca insanların yaşamlarında bugünü geçmişten farklı kılan, birçok insanın hayretle seyrettikleri ve bahsettikleri, teknik, fen, eğitim vb. alanlarda birçok değişiklikler ve gelişmeler olmaktadır. Toplum hayatında bu hızlı değişiklikleri sağlayan kişiler o toplumda üstün yetenek düzeyine sahip olanlardır. Ancak toplumun her üyesinin zihnini meşgul eden birçok sorular vardır. Acaba üstün yetenekli kimdir? Üstün yeteneklilik normalden farklı mıdır?, Bunların beyin gücünden azami yarar nasıl bir eğitim yolu ile sağlanabilir? Bu ve buna benzer sorular yüzyıllarca düşünürler ve devlette yer alan görevlilerin cevaplandırması gereken sorular olmuştur. Bunların cevaplarını özellikle gelişmiş toplumlardaki eğitimciler bilimsel yollarla araştırmış ve bazı cevaplar bulmuşlardır. Bugün bile halen bu sorulara en iyi ve doğru bir biçimde cevap bulmak için araştırmalara devam etmektedirler (Çağlar, 2004).

Üstün yetenekli çocuklara ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın başına kadar üstün yeteneklilik kişinin topluma yaptığı katkılarla ve başardığı işlerle ölçülürdü. Ancak 1905’de Binet-Simon tarafından ilk zeka testinin ağır öğrenen çocukların tespiti için geliştirilmesinden, bireysel zeka ölçeğinden sonra zekanın tanımı da değişmiştir. 1970’li yıllara kadar bazı zeka testleriyle ölçülen yetenekler, üstün yetenekli çocukların tanımlanmasında önemli yöntemlerden birisi olmuştur. Bu testlerin yargılama, sözlü kavramları tanımlama ve geçmiş yaşantıları şu anki duruma uygulayabilmek yeteneklerini ölçmeye çalıştığı kabul edilmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi üstün yeteneklilik zeka kavramını kapsamaktadır ve bu kavram üstün yetenekliliğin belirlenmesinde önemli olmaktadır (Tekbaş, 2004).

Zekâya farklı gruplar tarafından farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Eğitimciler göre zekâ öğrenme yeteneği, biyologlara göre çevreye uyum sağlama yeteneği, psikologlara göre ise akıl yürüterek sonuca ulaşma yeteneğidir (Yıldırım, 2004). Zekâ insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir (Dağlıoğlu, 1995). Diğer bir deyişle, zihnin pek çok yeteneğinin uyumlu çalışmasıyla ortaya çıkan bir yetenekler bileşkesidir. Üstün zekâlılık durumu ise zekâ düzeyi ile ilgilidir. Geçerli ve güvenilir zekâ testlerinden her zaman 130 ve üzeri zekâ bölümü puanına ulaşan bir birey üstün zekâlı olarak belirtilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü’nün zeka sınıflandırması aşağıdaki gibidir (Wikipedia, 2013):

0-20 arası Derin Zekâ Geriliği

20-35 arası Ağır Zekâ Geriliği

35-50 Orta Dereceli Zekâ Geriliği

50-70 Hafif Derecede Zekâ Geriliği

70-79 Sınırdaki Zekâ Geriliği

80-89 Donuk Zekâlılık veya Donuk Normal Zekâ

90-109 Normal Zekâ

110-119 Parlak Zekâ

120-129 Üst Parlak Zekâ

130-..... Üstün Zekâ

“Yetenek” kavramı genellikle zekâ beraber ele alınan bir kavramdır. Yetenek, Karakaş vd. (1998, s. 299) tarafından, bir becerinin kazanılmasına ilişkin gizil gücü ifade eden genel bir terim; kişilerin belirli ilişkileri, algılayabilme, analiz edebilme, çözümleyebilme ve bazı olguları ortaya koyabilme şeklindeki bedensel özelliklerin tamamı olarak tanımlandığı dile getirilmektedir (Karakaş vd. 1998, s. 299).

Tarih boyunca toplumları ve insanlığı yüceltmış kişiler üstün zekâlı/yetenekli kişiler arasından çıkmıştır. Denilebilir ki dünya tarihi, bir bakıma üstün yetenekliler tarihidir. Üstün yetenekliler iyi eğitildiğinde, toplumların en değerli hazineleri olurken; iyi yönlendirilmediklerinde ise, toplumlar için tehlikeli olabilecek risk gruplarıdır. Üstün Yetenekli Çocuklar, kendilerine ve topluma katkı sağlayabilmeleri için, normal okul müfredatının dışında farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş eğitim programları ve hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar belirlenen alanların biri, birden fazlası ya da bunların birleşmesinden oluşan bir bütünlük içinde yüksek başarıya götüren gizli güçlere sahiptirler (Davaslıgil, 1990; Kirk ve Gallagher, 1989, s. 85; Akkanat, 1999; Ömeroğlu, 2004, s.312; MEB, 2007). Bütün bu özelliklerin yanında kuvvetli bir benlik ve ön sezi gücüne sahip olma, kendini olumlu algılayabilme, kişisel çekicilik ve cesaret gibi kişilik özelliklerinin yanında, uygun sosyo-ekonomik ve kültürel düzey, ilgi alanlarının yeterince uyarılması, çevrede olumlu modellerin bulunması gibi çevresel etmenler de bireyin üstün olma özelliği kazanmasında etkili olabilmektedir (Dağlıoğlu, 1995, s.14).

Üstün yetenekli çocukların yetenek alanlarına göre tanımlanması ile ilgili önemli bir çalışma ABD’de hazırlanmış olan “Marland Raporu’dur.” Bu raporda, üstün yetenek aşağıdaki alanların birinde veya birden fazlasında üst düzey bir performans ve başarı gösterme şeklinde ifade edilmiştir (McClellan, 1985).

- Genel zihinsel yetenek
- Akademik özel yetenek
- Üretken düşünce yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel sanatlarda ki yetenek
- Psiko-motor yetenek

Bilimin tüm alanlarında olduğu gibi üstün yetenekliliğin ifade edilmesi ve buna bağlı olarak üstün yeteneklilik konusunun incelenmesinde zamanla farklılaşmaya gidildiği görölmektedir. Başlangıçta en kolay şekilde tanımlanan üstün yetenek giderek daha çok sayıda boyutu içeren, esnek ve dinamik bir tanıma dönüşmüştür (Akarsu, 2004).

Artık günümüzde, kişinin üstün birey olabilmesi için sadece yüksek zeka düzeyine sahip olması yeterli değildir. Üstün bireyin birbiri ile etkileşim halinde olan üç özellik kümesine sahip olduğu, ifade edilmiştir. Bu kümelerden birincisi genel ve özel yüksek yetenek düzeyidir. İkinci özellik kümesi olarak ise yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunları çözerken uygulayabilme yetisi olan yaratıcılık ileri sürülebilir. Üçüncü özellik kümesi ise bir işi baştan sona kadar götürebilecek güdülenme, yani buradaki anlamıyla üstün iş, görev yüklenme yeteneğinden söz edilebilir (Davaslıgil, 2004).

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve sıkıntıları Tablo 1.'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gelişim Özellikleri ve Davranışları

<p>Yüksek Entellektüel Yetenek Sözcük dağarcıkları geniştir. Nasıl ve niçinli sorulara meraklıdırlar. Yaşının üzerinde ve zengin bir okuma alanına, Canlı düş gücüne sahiptirler. Yüksek düzeyde düzenleyici düşünme becerilerine, Sürekli faal zihinsel aktivite ve alışılmışın dışında zihinsel enerjiye, Güçlü bir hafızaya, Bilgileri genelleme ve yeni durumlara transfer etmede farklı beceri düzeyine, Birçok alana aynı anda konsantre olma becerisine, Zekice tasarımlar yapmaya, Öğrenme konusunda yüksek iç motivasyona, Mükemmeliyetçilik özelliğine, Derinliğine ve detaylı bilgi arayışına, Okuma gibi akademik becerilere erken ilgi ve beceriye sahiptirler. Risk almayı severler.</p>
<p>Sıklıkla Sosyal Uygunsuzluklar Şova dönüşebilen engelleyici davranışlar, Sosyal adalete güçlü duyarlılık, Bağımsız olma arzusu, Bir grupta çalışmak yerine yalnız çalışmayı sevme, Sınıf aktivitelerinde baskın rolde bulunma, Otoriteye meydan okuma, Çabuk sıkılma ve motivasyonda hızlı düşüş, Yetenekleri geniş bir alanı kapsayabilir ya da dar odaklı olabilir, Geniş konu alanlarında akademik yetenek sergileme, Kendisinde merak uyandıran derin ve karmaşık konularla ilgilenme, Müzik sanat şiir gibi özel konularda yetenekliyse akademik başarıda yetersizlik,</p>
<p>Duygusal Gelişimdeki Farklılıklar Yüksek özgüven, Başarmaktan zevk alma.</p>
<p>Bedensel Gelişimdeki Farklılıklar Daha ağır kilolu ve uzun boylu doğarlar, Daha erken yürürler, Daha sağlıklı bir bedensel gelişime sahiptirler.</p>

(Kaynak: Çağlar, 2004)

Üstün yeteneklilik ortalamasının üzerinde bir kabiliyet, üretken düşünebilme ve görev sorumluluğunun bütünleşmesi olarak da tanımlanmaktadır (Çepni ve Gökdere, 2002, s.1). Üstün yetenekli birey, herhangi bir yetenek türü veya genel yetenekte nüfusun ortalama %2'sinde rastlanabilen bir üstünlük gösteren kişidir. Üstün yetenekli çocuklar veya gençler, ilgilendikleri alanlarda akranlarında kendileri ile aynı deneyimlere sahip olanlardan daha yüksek bir aşama sergilemektedir (Çatalbaş, 1999,s.16,17).

1.2.1.Zeka Kavramı

Zekanın biyolojik olarak yerinin beyin olduğunu söylemek, yeterli değildir. Çünkü; bugün zekayı somut bir varlık olarak görüp, kesin hatlarla ölçebilmek yetisinde değiliz. Ancak çeşitli davranış ve düşünce görüntüleriyle zekayı tanımlamak mümkün olabilmektedir. Örneğin, günlük konuşmalarımızda; ne zeki öğrenci, dahice bir buluş, zekadan yoksun, zeka eseri vb. gibi sık sık kullandığımız cümlelerin anlamları açıktır. Bu durum, yapılan bir işin yetkinliği, özgünlüğü veya ortaya konmuş bir yapıtın üstün bir yaratıcılık ürünü olduğunun ifadesi durumundadır. Böylece soyut bir kavram ortaya koydukları ürün ve görünümle somutlaştırılmaktadır (Dutoğlu, 1967). Zekanın varlığını ve kendini farklı niteliklerle bireyden bireye değişen ifade şekilleriyle gösterdiğini belirttikten sonra, teorik olarak tanımlamak ve yapılmış olan tanımlamaları anlamlandırmak kolaylaşacaktır.

Psikologlar ve bilim adamları zekayı, bağlı oldukları psikoloji ekollerine, uzmanlık alanlarına veya zaman içerisinde alandaki araştırma ve bu çerçevedeki etkileşimin niteliğine göre tanımlamışlardır. Üzerinde tam bir anlaşma sağlanamamakla birlikte genel olarak zeka; bir genel zihin gücü (Baymur, 1978) ve bireyin fiziki, sosyal ve duygusal çevresiyle uyumlu bir etkileşim içerisinde olmasında önemli rol oynayan genel ve özel yeteneklerden bilgiyi kazanma, depolama ve geri çağırma, soyut akıl yürütme, deneyimlerden öğrenme, sezgi ve yeni durumlara uyum sağlama kapasitesi (Dağ, 1995) olarak tanımlanabilmektedir.

Bilim adamları, ağırlıklı olarak uzmanlık alanlarına göre zekanın belirli bir yönüne ağırlık veren tanımlamalar yapmışlardır. Örneğin; biyologlar zekayı,

çevreye uyum yeteneği olarak gözlemlerken, eğitimciler öğrenme, psikologlar ise ilişkileri anlama ve bilgisayar bilimcileri de bilgiyi işleme yeteneği olarak görmektedirler (Dağ, 1995). Tarihsel süreçte farklı yaklaşımlar çerçevesinde yapılan tanımlamalara bakıldığında; İspanyol Doktor Joan Huarte; zekanın tanımını, öğrenme, yargıya varma yeteneği ve yaratıcılık olarak yapmıştır (Örs, 1995).

İngiliz Psikolog Charles Sperman; yaptığı araştırmalar sonucunda bir tip zeka testinde başarılı olanların diğerlerinden de iyi sonuçlar aldığını saptamıştır. İnsanların farklı testlerden elde ettiği sonuçları karşılaştıran Sperman, iki değişik sözcük arasındaki ilişkiyi bulmanın, bir dizi sayıyı tersten söylemenin, ya da bir geometrik şeklin tersten neye benzeyeceğini önceden kestirebilmenin ortak bir zeka türüne karşılık geldiği sonucuna varır. Buna göre zekanın, deneyimlerden ilişkiler çıkarsama ve bunları uygulama kapasitesi olduğunu ileri sürmüştür (Örs, 1995).

Fransız Psikolog Alfred Binet; analogiler, örneklemeler ve akıl yürütme ile ilgili ilk zeka testlerini geliştirmiştir (Şemin, 1978). Binet, zekayı, verilen yönergeyi anlama, saklayabilme istenen sonucu alacak şekilde davranışı düzeltme ve yöneltme, yapılmakta olan bir işi yönsüz olarak eleştirebilme ve açıklayabilme olarak tanımlar (Dutoğlu, 1967).

Gelişim psikoloğu Jean Piaget, zeka gelişiminin hiyerarşik ve takvim yaşıyla paralel bir olgunlaşma sonucunda kendiliğinden oluştuğunu deneysel kanıtlarıyla göstermiş ve zekânın gelişimini biyolojik bir modelle açıklamıştır. Ona göre zeka, organizma ile çevresi arasındaki kendine uydurma ve kendini uydurma (uyum süreci) ile ilgili etkileşimlerin olduğu kadar, tüm duyuşsal-hareketsel ve bilişsel nitelikteki ardışık uyumların yöneldiği denge durumudur (Toker vd., 1968).

E.L. Thorndike'ye göre zeka görüşü, atomistik bir görüştür. Ona göre zeka birbirinden ayrı faktörlerden meydana gelir. Faktörler birbirinden bağımsızdır. Bu duruma göre genel bir zekadan söz edilemez. Zeka değil, zekalar vardır. Bir zihni problemin çözümünde birden fazla faktör rol oynar. Thorndike'ye göre zekanın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şekli vardır.

Mekanik zeka, alet ve makine işletebilmede kendini ifade eder. Sosyal zeka, insanları anlayabilme, kişiler arasındaki ilişkileri gözlemleyip bunlara göre davranış geliştirme gücüdür. Soyut zeka çeşitli sembollerle düşünmede, bilimsel ilkeleri kavramada kendini gösterir (Baymur, 1978).

Thorndike, zekanın seviye, genişlik ve sürat terimleri ile ifade edilebilecek üç yönü bulunduğunu ve bunlardan yalnız bir tanesinin bilinmesi ile zekanın tanınamayacağını iddia etmiştir. Seviye, zekanın yapabileceği işlerin zorluk derecesini gösterir. Kolaydan zora doğru sıralanmış işlerde, bireyin yapabildiği en zor iş o bireyin zeka seviyesidir. Bireyler yapabildikleri işlerin güçlük derecelerine göre farklılaşırlar. Daha zoru yapan da yüksek zeka seviyesine sahiptir. Aynı zeka seviyesine sahip bireyler; güçlük derecesi aynı fakat muhteva yönünden farklı olan işleri yapabilmekte de fark gösterirler. Bu farklılık zekanın genişliği terimi ile ifade edilmiştir. Güçlük dereceleri bir fakat mahiyetleri yönünden değişik çok sayıda iş başarılarının sayısı, bireyin zeka genişliğini meydana getirir. Bireyler belli güçlük ve değişiklikteki işleri yapabilmek için farklı zamana ihtiyaç duyarlar. Zihni işlerin başarılmasındaki çabukluk veya ağırlık, zekanın sürat yönünü meydana getirir. Thorndike bu çerçevedeki görüşleri ışığında zekayı; gerçek ya da olgular açısından iyi tepkilerde bulunabilme yeteneği olarak tanımlar (Dutoğlu, 1967).

Weschler'e göre zeka; mantıklı düşünme ve bireyin çevresiyle ilişkilerinde etkili olabilme kapasitesinin tümüdür (Toker vd., 1968). Therman; zekayı “soyut düşünme yeteneği” olarak belirtir. Bundan, sayılar ve sözcükler gibi bir takım fikirsel sembollerle düşünme yeteneği anlaşılır. Therman'a göre birey soyut düşünebildiği oranda zekidir (Baymur, 1978).

Stoddorf'a göre zeka, zor, karmaşık, soyut, ekonomik, amaca uygun, sosyal değer taşıyan, özgün, yaratıcı etkinliklerde bulunma ve bu çeşitten etkinlikleri, enerjiyi bir noktada toplamayı ve heyecansal güçlere dayatmayı gerekli kılan durumlarda, sürdürme yeteneğidir (Toker vd., 1968). Yörükoğlu (1994)'na göre ise zeka; zihnin öğrenme, öğrenilen bilgileri kullanma, yeni durum ve şartlara uyum sağlama ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir.

Zekanın bu birbirinden az çok farklı tanımları, zekanın ne kadar çok yönlü ve karmaşık bir yapılanma arz ettiğini göstermektedir. Zeka, kompleks ve soyut bir nitelik arz eder. Bu açıdan, son zamanlarda zekayı tanımlamada güçlük çeken bazı psikologlar zeka tanımlamaları için daha geniş bir çerçevede değerlendirilebilecek genel bazı tanımlamalar yapmaktadırlar (Baymur, 1978).

Zekanın çok yönlü, karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve yüzeysel bir bakışla açıklanmasının mümkün olamayacağı gerçeği üzerinde düşünen Gardner, 1983'te çoklu zeka kuramı ile zeka konusunda tümüyle yeni bir düşünce biçimi ortaya koymuştur (Oral, 2001). Aşağıda Gardner'in çoklu zeka kuramı açıklanmıştır.

1.2.2.Çoklu Zeka Kuramı

Okullarda yapılan zekâ testlerin bireylerin okuldaki başarılarını ölçmek amacıyla yapılır. Fakat bu ölçüm ile çoğunlukla çocukların sayı, sözcük ve sembollerle ifade edebildikleri beceriler ölçülebiliyor. Okul dışındaki hayatta bu becerilerin yanında daha başka becerilerin de olması gerekmektedir. Bilişsel becerilerin yanında duyuşsal ve psikomotor becerilerin de olması gerekmektedir. Bu sebepten Gardner zekâ konusunda bu beceriler dikkate alınmadığı için bir takım eksikliklerin olduğunu düşünerekten zekâ kavramına geçmişte olan sözel ve matematik yeteneklerine müzik, bedensel, kişisel ve içsel yetenekleri ekleyerek çoklu zekâ kuramını ortaya çıkarmıştır. (Kuzgun ve Deryakulu, 2004)

Gardner'a göre zekâlar farklıdır ve birbirinden bağımsız çalışır. Bilişsel yetenekler de zekâlar gibi bağımsız çalışır. Bazı insanların sözcük belleği çok iyi iyyken yüzleri akılda tutamayabilirler. Kimi insan müzik seslerini çok iyi algılamak sözlerin çıkardığı sesleri aynı düzeyde algılayamayabilir. Yani bilişsel alanın her biri kendine has zekâyâ sahiptir. İnsan her bilişsel alanında sekiz zekâ tipini farklı düzeyde kullanır (Aktaran: Akboy, 2005). Zekânın özellikleri, nitelikleri ve sınırlılıkları hakkında yapılan son araştırma verileri, insanın sahip olduğu zekâ potansiyeline ilişkin olarak aşağıdaki görüşler ileri sürülmektedir:

Her insan kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.

Eski tanımlara göre zekâ, doğuştan gelir ve hiçbir şekilde değişmez. Oysa çoklu zekâ kuramına göre zekâ çok boyutludur ve insan sahip olduğu zekâsını geliştirme yeteneğine sahiptir. Zekânın insanın yapabilecekleriyle ilgili kendisi hakkında sahip olduğu ufkuyla benzerlik gösterdiği kabul edilir.

Hangi yaş ve seviyede olursa olsun insanın zihinsel işlevleri, potansiyelleri değiştirilebilir ve geliştirilebilir.

Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkar.

İnsan zekâsının, insanın içinde yaşadığı fiziksel, kültürel çevresini algılamasını ve kontrol etmesini sağlayan birçok yönü bulunmaktadır.

Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.

Zekâ alanları karşılaşılan bir problem durumunda bütünlük göstererek belli bir uyum içinde çalışırlar.

Bütün insanlar belirlenen sekiz zekâ tipine sahiptir. Ancak, her insanda bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunmaktadır.

Her birey zekidir. Eğer yeterli ve uygun destek, imkân ve eğitim sağlanırsa herkes zekâ alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilir.

Çeşitli zekâ alanları, birbirleriyle belirli bir uyum içinde çalışır.

Çeşitli zekâ alanları birbirleriyle sürekli olarak etkileşim içindedir. Bir işi yaparken birçok zekâmızı bir arada kullanırız. Bir insanın her alanda zeki olabilmesi için birden fazla yol vardır.

Zeki olabilmek için herkes tarafından belirlenmiş alanlarda başarılı olmak gerekmez. Zekâ çok boyutludur. Her bireyin zeki olup başarı gösterdiği alan farklıdır. Örneğin, bir birey bedensel- kinestetik zekâsıyla basketbol, futbol gibi sportif etkinliklerde başarılı olmayıp yüksek düzeyde tiyatro, drama veya oyun

yeteneği sergileyebilir (Saban, 2001).

1.2.2.1.Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptirler.
- Her insanın zekâ profili kendine özgüdür.
- Bütün zekâlar dinamiktir.
- Bireylerdeki zekâlar geliştirilebilme ve tanımlanabilme özelliğine sahiptir.
- Her insan kendi zekâsını tanımak ve geliştirmek fırsatına sahiptir.
- Her zekânın gelişimi kendi özgüdür.
- Bir zekâ kullanılırken diğer zekâlarından da yararlanılabilir.
- Tüm zeka türleri, bireylerin kendini gerçekteştirmesi yolunda özeldir.
- İnsanların gelişimlerini araştıran bütün bilimsel teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- Mevcut zekâ türlerinden daha farklı olan zekâ türleri de bulunabilir.
- Yaşamda var olan hiçbir aktivite tek bir zekâ bölümünü içermez.
- Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümlerini kullanırız.
- Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse insanlar arasında çok çeşitlilik gösterir.
- Çoklu zekâ özelleştirilebilir ve tanımlanabilir.
- Her birey çoklu zekâyı tanıyabilme ve geliştirebilme olanaklarına sahip olmalıdır.
- Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin arttırılması için kullanılabilir.
- Geçmişteki kişisel yaşantıların yorgunluğu ve ayrışması, tüm zekâ türlerinde

bilgi, inanç ve beceri açısından önemli bir yere sahiptir.

- Saf bir zekâ çok seyrek görülür.
- Gelişimsel teori, Çok Yönlü Zekâ Teorisi'ni uygular.
- Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır.(Yavuz, 2004: 11)

1.2.2.2.Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğrenme

Çoklu zekâ kuramına göre her birey birbirinden farklıdır. Öğretmenin ders işlerken bu farklılığı göz önünde tutması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenci merkezli bir eğitim ortamında ders işlemesi gerekmektedir. Çoklu zekâ kuramı ile öğretmenler birçok öğrenme stratejisini derslerde kullanarak öğrencilerin kendileri hakkında olumlu duygular geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenler bir konuyu birden çok duyularına hitap edilerek öğrettikleri için çocukların öğrenme düzeyi artar. Bir etkinlikten anlayamayan birey başka bir etkinlikle öğrenebilir. Bu şekilde başarı düzeyleri artacağı için bireylerin kendilerine güvenleri artar. Öğrenciler başardıkça başarma istekleri de artar. Çoklu zekâ kuramına göre öğrenmenin sekiz farklı yolu vardır. Öğrencilere sunulan çoklu öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenme düzeyinin artmasına olanak tanır.

Çoklu zekâ kuramı kullanılarak ders işlendiğinde bireylerin tümü derse ilgi ile katılırlar. Çünkü her birey birbirinden farklıdır. Her birinin başarılı olduğu zekâ alanı farklı olduğu için derslerde değişik öğrenme yolları ve düşünmeye dayalı etkinliklerin yer verildiği için öğrenciler beyinlerini aktif olarak kullanabilirler. Derslerde aktif olarak rol alan bireylerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayata aktarması kolaylaşır. Başarı düzeyleri artar. Ders işlenen ortamlarda etkinliklerin zenginleştirilerek sunulması konunun daha kolay anlaşılmasını ve öğrenenlerin öğretim etkinliklerinden zevk almasını sağlar. Öğretim ortamları farklı zekâ türlerine hizmet edecek faaliyetlerle desteklemek öğrencilerin konuyu farklı boyutları ile görmelerini sağlar. Ele alınan konunun farklı zekâ alanlarını içeren etkinliklerle öğretilmesi, farklı bireysel özelliklere

ve farklı öğrenme stillerine sahip olan bireylerin birçoğunun anlaşılmasını sağlayacaktır (Başbay, 2000). Çoklu Zekâ Teorisinin eğitim ve öğretimde kullanımı ile bireysel farklılıkların gelişmesi için ortam oluşur. Her bireyin birbirinden farklı ve özel olduğu kabul edilerek farklı etkinliklerle ders işlendiğinde başarı düzeyi ve derse olan ilgi de artar. Ders içerisinde birbirinden ayrı tekniklerin kullanılması ile farklı zekâ alanına sahip bireylerin dikkatleri çekilerek her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verilir.

1.2.3.Zekayı Etkileyen Faktörler

Zekanın niteliğini ve gelişimini belirleyen temel bir takım faktörler vardır. Bunlar; kalıtım, çevre, beslenme, eğitim ve bu çerçevedeki uyarımlardır. Bu açıdan zeka belirli koşullar çerçevesinde olgunlaşmakta ve kendisinden beklenecek performansı gösterebilmektedir.

Zeka ve Kalıtım: Her insan, farklı yeti ve potansiyellerle dünyaya gelir. Bu potansiyel, gizil güçlerin niteliği ve yapısı, türü, geniş ölçüde kalıtım yoluyla belirlenen bir durum arz eder. Zekanın kökenine ilişkin birçok araştırma sonuçları da göstermiştir ki, zeka düzeyi yüksek olarak belirlenen kişilerde ebeveynlerinin zeka seviyesinin de yüksek bir nitelik arz ettiği görülmüştür. Fakat zekanın kalıtsal ölçümlerini yapma çabaları, kültür ve eğitimin etkisinden tam olarak arındırılmış bir nitelik kazanamamıştır (Dağ, 1995).

Zeka ve Çevre: Bireyin doğuştan getirilen gizil güçleri ve zeka unsurları, dış etkenler tarafından gerçekleştirilen uyarım ve etkileşimler neticesinde belirli bir nitelik kazanır. Yapılan çalışmalar neticesinde varılan genel kanı; kültürel yoksunluğun, zekanın gelişmesi ve sürdürülmesinde olumsuz yönlerinin bulunduğu, ayrıca çevrede oluşturulan olumlu değişkenlerin ve uyarımların da faydalı etkileri olduğu yönündedir (Özışık, 1968).

Yapılan kapsamlı araştırmalarda da öğrenim uyarımlarının (örneğin; daha üst derecede öğrenim görmek) daha yüksek bir zeka düzeyine yol açtığını göstermiştir. Örneğin; Amerikalı psikolog Newman'ın yaptığı bir araştırmada; ikiz A, ancak dört yıl düzenli olarak okula gitmiştir. Oysa ikiz B, üniversiteye girebilmiştir. Newman; her ikisine de bir zeka testi uygulamış ve üniversiteli

ikizin 24 puan daha ileride olduğunu saptamıştır (Lauster, 1978). Benzer bir araştırma Öztürk tarafından yapılmış ve araştırma sonucunda; çocuklarda zeka bölümleri puan artışlarında erken çevresel uyarımlar ve zenginleştirilmiş çevrenin katkısının olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. İlgilenilen, zengin uyaranlar ve sosyal bir ortamla karşı karşıya getirilen çocuğun zekasında bir ilerleme olduğu tespit edilmiştir (Dağlıoğlu, 1995).

Zeka ve Beslenme: Hamilelikte annenin veya yeni doğmuş bir bebeğin beslenmesinin, çocuğun zihinsel gelişimi ile ilişkisi son yıllarda en çok tartışılan konulardan biridir (Dağlıoğlu, 1995). Yapılan araştırmalar, beslenmenin zeka gelişimi üzerindeki etkilerinin doğum öncesinden başladığı ve bebeklik döneminde de büyük önem taşıdığı sonucunu ortaya koymuştur. Örneğin; ABD'li bilim adamları tarafından beslenmenin zeka gelişimi üzerindeki etkileri çerçevesinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma yaklaşık 3500 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmada beslenme ve diğer faktörlerle zeka arasındaki muhtemel bağlantıların yaratacağı farkın asgari seviyede tutulması için sadece kardeş çocuklar denek olarak kullanılmış ve ağırlıkları 1500 ile 4000 gram arasında değişen çocuklar seçilmiştir. Çocuklar 7 yaşlarına geldiğinde zeka testlerine tabi tutulmuşlardır. Buna göre normalden iri doğan bebeklerin zeka düzeyleri daha yüksek çıkarken, 2500 gramın altındaki bebeklerle, 4000 grama kadar olan bebeklerin ortalama IQ (zeka) farkınının 10 olduğu sonucuna varılmıştır (Milliyet, 2001).

Zeka ve Yaş: Yeni doğmuş bir çocukta gizil güç olarak bulunan zeka, ancak zamanla çeşitli etkenlerin etkisi altında gelişir. Zihinsel yetenekler genel anlamda fizyolojik, anatomik ve nörolojik gelişme sonunda olgunlaşma eğilimi gösterir. Bu açıdan, zekanın gelişmesi beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasına dayanır (Baymur, 1978). Hızlı bir gelişim ve oluşturma gösteren beyin ve sinir sistemine paralel olarak zekanın şekillenmesi de hızlı bir hal alır.

Zekanın gelişimi bu açıdan çok erken yaşlarda gelişmektedir. Örneğin; 1964'te ruhbilimci Bloom, zeka kapasitesinin % 50'sinin henüz dört yaşında iken, % 80'inin sekiz yaşına kadar gelişmiş olacağını saptamıştır. Geriye kalan % 20, sekiz ile on yedi yaşları arasında gelişmektedir. Bloom'un araştırmasına göre,

ana-babaların uyarılarıyla ve zenginleştirilmiş bir çevrenin etkisiyle sekiz yaşına kadar zeka gelişimleri desteklenmiş olan çocukların avantajlı bir duruma kavuşacakları anlaşılmaktadır (Lauster, 1978).

Bireyin zeka düzeyini belirleyen ve etkileyen bu temel faktörlerin yanında farklı birtakım etkenlerin de zihinsel süreçleri etkilediği bilinmektedir. Örneğin; Bireyin duyu organlarının sağlıklı, duyu dünyasının zengin olması, bireysel ve toplumsal yaşamda uyum sağlayıcı bir nitelik göstermesi, bireyin zihinsel süreçlerinde dolayısıyla iç ve dış çevre ile etkileşiminde, başarısında önemli rol oynamaktadır. Çocuğun eğitiminden sorumlu ebeveyn ve eğitimcilere düşen görev, bireyin var olan potansiyellerini en iyi şekilde geliştirebileceği psiko-sosyal ve eğitimsel çevreyi kurgulamak ve bireyi bu niteliklerinin farkına vardırarak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır.

1.2.4.Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Eğitiminde Tarihsel Süreç

Eflâtun, “Ülküsel Devlet” adlı eserinde üstün zekalı/yetenekli bireylerin erken yaşta belirlenmeleri ve özellikle bazı konularda yetiştirilmelerinin gerekliliğini dile getirmiştir (Bilim, felsefe, metafizik vb. alanlar). Eflatun’a göre, eğitim sistemlerinin nihai amacı, altın olarak nitelendirilen ve geleceğin seçkin devlet yöneticilerini oluşturacak, bireyleri eğitim basamaklarında seçerek eğitmektir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998). 17. yüzyılda Comenius, 18.yüzyılda Thomas Jefferson üstün zekalı/yetenekli çocukların eğitimi konusuna dikkat çekmişlerdir. Osmanlı İmparatorluğunda Eflâtun’un görüşlerinin uygulandığı yer Enderun Mektebi olmuştur (Akyüz, 2004, s. 87, 88; Akkutay, 1984,s.28).

Enç’e (2005) göre, Avrupa’da Aydınlanma Çağı’ndan itibaren kurulan varlıklı ailelerin çocuklarının gittiği okullar bu görüşlerin etkisinde kalmıştır. Fransa ve Almanya gibi ülkelerde “Lyceom, Gymnasium” vb. adlarla anılan bu okullar bir çeşit üstün yetenekliler eğitiminin yapıldığı yerler olmuştur. Üstün yetenekliler eğitime yönelik asıl çalışmalar ise 20. yy başlarından itibaren yapılan denemelerle başlamıştır. Almanya ve ABD üstün zekalı/yetenekli bireylerin eğitimi konusunda öncülük yapmıştır. 1913 yılında Almanya’da üstün yeteneklilere özel sınıf uygulaması denenmiş, 1917’de bu çocukların eğitimi için

üstün yetenekliler okulu faaliyete geçmiştir (Enç, 2005, s. 206).

1957 yılı üstün zekâlı/yeteneklilerin eğitiminde önemli bir tarih olarak kabul edilmektedir. 1957 de, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin uzaya ilk yapay uyduyu göndermesi Batılı ülkeler arasında kaygı yaratmış ve üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimi politikaları önem kazanmış, rekabet avantajını yakalayabilme yönünde çalışmaların başlamasına yol açmıştır (Ataman, 1998a). ABD'de 1972 yılında Marland Raporu yayınlanmış, 1984 yılında Eğitim Güvenliği Yasası ile okullarda, üstün zekâlı öğrencilerin belirlenmesi ve onların geliştirilip eğitilmesine olanak oluşturacak şekilde, öğretmenlerin ve eğitimin geliştirilmesi öncelik teşkil etmiştir (McClellan, 1985). 2002 yılında yürürlüğe giren, "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" yasası da hiç bir ırk, köken ayrımı gözetmeksizin; tüm öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim görmelerini öngörmektedir. Bu bağlamda, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimine önem verilmesi ve üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimi için hazırlık programları ve yerleştirme programlarının geliştirilmesi yasa kapsamında yer almaktadır (Public Law, 2002).

7 Ekim 1994 tarihli Avrupa Parlamentosu oturumunda alınan kararla, özel ihtiyaçları olan ve azınlık durumundaki üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için özel düzenlemelere gidilmesi onaylamıştır (Uzun, 2006, s. 24). Avrupa Birliği ülkeleri içinde, üstün zekâlıların eğitiminde önde gelen ülkelerin başında İngiltere bulunmaktadır. İngiltere'de, imkan ve olanakların iyi olması, öğretmenlerin geliştirilmesi, yetiştirilmesi özellikle önem verilen konulardır ve yetenekli öğrencilere yönelik özel düzenlemeler yapılmaktadır (Mönks ve Pflüger, 2005, s. 155; Persson, 2009).

Bulgaristan, Polonya, Slovenya, Rusya vb. eski komünist ülkelerde, komünist eğitim yaklaşımının bir devamı olarak, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitilmesi için titiz davranılmaktadır. Bununla beraber, Avusturya, Fransa, İtalya, Almanya gibi Avrupa ülkelerinin çoğunda, eşitlik ilkesi çerçevesinde, programların zenginleştirilmesiyle, tüm öğrencilerin yeteneklerinin artırılması hedeflenmekte, bazı ülkelerde üstün zeka ve yetenek

sergileyen öğrencilerin, sınıf atlaması sağlanmaktadır (Persson, 2009, s. 4, 5).

Danimarka, İskandinavya, İsveç, Norveç gibi kuzey Avrupa ülkeleri eğitimde eşitlik ilkesine titizlikle uymakta ve üstün zekalı/yetenekli öğrencilere yönelik bir devlet politikası bulunmamaktadır (Persson, 2009, s. 4, 5). Finlandiya’da da üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik herhangi bir yasa bulunmamasına karşın, okul öncesinden üniversite düzeyine varıncaya dek, tüm eğitim basamaklarında, üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin de ihtiyaçlarına yanıt veren, farklılaştırılmış ve zengin bir eğitim hizmeti sunulmaktadır (Persson, 2009, s. 4; Mönks ve Pflüger, 2005, s. 155).

1.2.5.Osmanlı Devletinde Üstün Zekâlı/Yeteneklilerin Eğitimi

Dünyada üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve eğitilmesiyle ilgili ilk ve en sağlıklı çalışmayı Enderun Mektebi’yle Osmanlı Devleti’nin yaptığı belirtilmektedir (Tarhan, 2008). Osmanlı Devleti’nde medrese haricindeki en köklü eğitim kurumu olan Enderun’da okuyan öğrencilere özelleşmiş ve ihtisaslaşmış bir tür eğitim verilmekteydi (İhsanoğlu, 1999). Osmanlı Devleti’nin ihtiyaç duyduğu devlet adamı kadrosu bu mektepten yetişirdi (Deri, 2008). Enderun mektepleri, kişinin yeteneklerine değer verip onları en iyi biçimde geliştirerek, üstünlerin eğitiminde “ilk sistemli eğitim” örneğini ortaya çıkarmaktadır. Enderun mektepleri, pek çok batılı kaynağa göre, Osmanlı Devleti’nin altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedeni olarak gösterilmektedir. Amerika’da Enderun Mektepleri hakkında 300’den fazla yüksek lisans ve doktora çalışması bulunmaktadır (Öztuna, 1976, s. 36; İpşirli, 1995).

Enderun mekteplerindeki eğitim sisteminde devşirmeler uzman bir ekip tarafından seçilirdi. Rumeli’nin Hristiyan ahalisinin köylerinde oturanların çocuklarına seçimde öncelik tanınırdı. Seçimde şu hususlar dikkate alınırdı;

- Rahiplerin ve soyluların çocuklarına öncelik verilirdi.
- Şaşılık, kellik dışında bir başka özrü olanlar alınmazdı.
- Kardeşlerden sadece birisi alınırdı.

- Adayın sağlıklı, gürbüz, yakışıklı ve becerikli olmasına özellikle öncelik verilirdi. Seçimde pratik zekâ testleri de yapılırdı (Özsoy ve Enç, 1975; Akkutay, 1984).

Gönüllülük esasına dayanan devşirme, ailelerin onay vermesi ile gerçekleşirdi (Çetinkaya, 2009). Ergenlik döneminde olan bu gençler, önce Anadolu'da seçilmiş Türk çiftçi ailelerine verilir, birkaç yılda Türk kültürünü kazandıktan sonra da İstanbul ve Edirne'deki çeşitli saraylara yerleştirilirdi. Bu sarayların eğitime tahsis edilmiş odalarında 6 ile 8 yıl arasında eğitim görürlerdi. Sarayda eğitim görenler arasında en yetenekli olanlarının, yaklaşık %30'u daha iyi bir eğitim almak üzere Enderun'a kabul edilirdi. Buradaki eğitim yaklaşık 7-10 yıl kadar sürer, mezunlar alanlarına ve performanslarına uygun pozisyonlara yerleştirilirdi (Kazıcı,1999, s.359;Kılıç, 1997, s.36, Uzunçarşılı, 1988).

Enderun Mektebi'nde kişilerin yetenekleri, yapılan testler sonucunda belirlenerek eğitim bu şekilde gerçekleştirilirdi. Enderun Mektebi'nde çocuğun yeteneklerinin ve bireysel farklılıklarını ön plana çıkarmayı amaçlayan “Çocuğa Göre Eğitim” görüşünü başarıyla gerçekleştirmiştir (Akkutay, 1984).

Enderun'da eğitim, on iki terfi sınavı ile şekillenen, aşamalı bir yapıya sahipti. Ancak, sınav başarısı yanında, öğrencilerin bireysel farklılıkları da oldukça önemliydi. Üstün başarı göstermeyen öğrenciler, Enderun'u tamamlayamaz, ara kademelerde bir birliğe tayin olunurdu. Bazı uzmanların, Osmanlıların elitleşmesini sağlayan buluşuna “eğitimde mucize” denilmesinin sebebi budur (Sertoğlu, 1986, s.98; Armağan, 2008, s.33; Öztuna, 1976, s.289).

Osmanlı Devleti'nde gerileme dönemi ile başlayan çöküş, Enderun'u da etkilemiş, eğitim etkililiğinde düşüş yaşanmıştır (Doğan, 1997). Yaklaşık 100 yıl önce eğitim-öğretime son verilen Enderun Mektebi 400 yıl boyunca sayısız nitelikli insan yetiştirmiş ve günümüz modern eğitim sistemine örnek olabilecek nitelikleriyle tarih sahnesindeki yerini almıştır.

1.2.6.Cumhuriyet Sonrası Üstün Zekalıların/Yeteneklilerin Eğitimi

Cumhuriyet Dönemi'nde öğrenmeyi gerçekleştirebilmek, bilgi ve yeteneğin ürüne dönüşmesini sağlamak ve ülkeyi kalkındırmak ve köylerden başlatmak üzere üstün yetenekli oldukları tespit edilen öğrencileri yetiştirmek için 3803 sayılı Kanun ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmış, ancak 1950 yılında çeşitli sebepler öne sürülerek kapatılmıştır (Çocuk Vakfı, 2004).

1948 yılında İdil Biret Suna Kan Yasası olarak yürürlüğe giren 5245 sayılı kanun, bireysel yetiştirme ile ilgili Cumhuriyet döneminin üstün özel yeteneklilere dönük en eski atılımdır. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün istemi üzerine hazırlanıp çıkarılan yasa, mecliste kabul edilerek, müzikte özel üstün yeteneğe sahip olan Suna Kan ve İdil Biret'in devlet hesabına yabancı ülkelerde öğrenim görmesini sağlamıştır. Bu yasa 1956 yılında genişletilerek yerini daha kapsamlı olan 6660 sayılı "Müzik ve Plastik Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkında Kanun'a" bırakmıştır (Enç, 2005, s. 228; Kahramankaptan, 2010).

Üstün zekalı/yetenekli çocukların normal akranlarından farklı olan öğrenim gereksinimlerini karşılamak ve üstün beyin gücünden bireysel ve toplumsal açıdan yararlanabilmek için çeşitli eğitim modelleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bugüne kadar uygulanmış veya uygulama imkanı bulan eğitim modellerini 6 başlık altında açıklamak mümkündür (Çağlar, 1991).

1. Özel Okulda Eğitim Modeli
2. Özel Sınıflarda Eğitim Modeli
3. Erken Başlama ve Hızlı İlerleme Modeli
4. Türdeş Gruplarda Eğitim Modeli
5. Program Zenginleştirme Modeli
6. Bireysel Eğitim Modeli

1.2.6.1.Özel Okulda Eğitim Modeli

Üstün zekalı/yetenekli olarak belirlenen çocukların belirli amaçlar taşıyan ve özel bir sistemle kurgulanmış okullarda eğitilmesidir. Tarihte ilk örneği; Enderun Mektebi'dir. Ülkemizde Fen Liseleri bu çerçevede anılabilecek okullardandır (Ataman, 2000). Bu tür okullarda fiziki ortam, araç-gereç, personel ve program belirlenen amaçlara uygun olarak nitelikli ve özel olmak durumundadır. Aksi takdirde istenen, beklenen sonucun alınması mümkün olamayacaktır. Bu tür okulların program, araç ve yöntemleri öncelikle program zenginleştirmeyi andırır. Öğrenim süresi içerisinde verilen muhteva daha yoğundur. Ayrıca deneme, araştırma, inceleme, yaratma çabalarını geniş ölçüde desteklemek mümkün olabilmektedir. Bütün öğrenciler yetenek açısından oldukça benzer bir kitle meydana getirdikleri için aralarında geliştirici bir yarışma durumu sağlamak mümkün olabilmektedir. Bu olumlu ve avantajlı yönlerine karşın özel okul uygulamalarını üstün yeteneklilerin toplumdan tecrit edilmeleri, eğitimde imkan ve fırsat eşitliğine aykırı bulmaları vb. yönlerden eleştirenler de vardır (Çağlar, 1991).

Ülkemizde Fen liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, İnanç Vakfı Lisesi bu biçimde örgütlenmiş kurumlar arasındadır. Tarihsel süreçteki gelişim açısından ilk örnek ise Enderun Mektebi'dir (Tekbaş, 2004).

Yararları

- Programdaki çocuklar homojen bir grupta birleştiği için en üst düzeyde öğrencilerin birbirleriyle yarışmalarına olanak sağlar.
- Yalnız kalma duygusunu azaltır.
- Eğitsel gereksinimlerini karşılayacak, özel geliştirilmiş sistem ve programlar kullanılır.
- Farklı alanlarda genişlemesine ve derinliğine öğrenme gereksinimlerini karşılayacak özel donanımlara olanak sağlar.

- Üstün yetenekli çocukların eğitimleri için özel olarak seçilmiş ve yetiştirilmiş öğretmenler sağlanır.
- Çocukların yeteneklerinde gelişmeler sağlanabilir.
- Kırsal bölgelerde daha iyi bir eğitim ortamı olabilir.

Sakıncaları

- Üstün yetenekli çocuklarla, diğer çocuklarla arasında iletişimde bulunmalarına fırsat tanımayacağı için, toplumla bütünleşmelerini engeller, egoist olmalarına neden olur, liderlik özelliklerinin gelişimini engeller.
- Çocukların çok erken yaşta uzmanlık alanlarına yönlendirilmesi, daha sonra başka alanlara kaymalarını engelleyebilir.
- Çocukların üstün özelliklerinin toplum için uygulanabilir hale gelmesini engelleyebilir.
- Diğer önlemlerle kıyaslanınca en pahalı olanı budur.

1.2.6.2.Özel Sınıflarda Eğitim Modeli

Üstün zekalılara/yeteneklilere yönelik özel eğitim çalışmalarının en eski uygulamalarından biri de “özel sınıfta eğitim” uygulamasıdır (Enç, vd., 1981). Dünyada ve ülkemizde bu uygulama ana hatlarıyla; yapılan tarama, inceleme ve tanılama çalışmaları sonucunda özellikle zeka bölümü düzeyi esas alınarak üstün düzeyde bulunan öğrencilerin normal okullar bünyesinde, özel sınıflarda, özel öğretmen ve programla yetiştirilmeleri biçiminde oluşmuştur (Özsoy vd., 1991). Üstün yetenekli bireylerin genel nüfusa oranı ve tarama çalışmaları dikkate alınır, özellikle büyük kentler için uygun bir model olarak görmek mümkündür. Bir çok avantajları olan bu modele yönelik eleştiriler olmakla birlikte ABD ve Avrupa'da uygulanan en yaygın modellerden biridir (Çağlar, 1991). Söz konusu model Türkiye'de 1964-1971 yılları arasında uygulanmıştır. Uygulama ilköğretim 2. sınıfta başlatılmış ve 5. sınıftan sonra uygulama kapsamındaki öğrenciler yarışma sınavı ile girilen okullarda eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Bu öğrencilere yönelik

olarak yapılan iki izleme çalışması sonuçlarına göre, bu sınıf öğrencilerin seçimleri ve programlarının uygulanmasında başarılı olduğu görülmüştür. 1971 yılından sonra bu uygulamalara son verilmiştir (Özsoy vd., 1997). Özel sınıflarda eğitim modelinin bazı yararları ve sakıncaları bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Tekbaş, 2004);

Yararları

- Eğitimdeki gereksinimlerin karşılanması için geliştirilmiş programlar ve özel yetiştirilmiş öğretmenlerden faydalanılması,
- Aynı olan çocuklarla yakın iletişim ve yarışma içinde olarak daha üst düzeyde derinlemesine proje ve grup çalışmalarına olanak sağlanması,
- Kendisinde mevcut bulunan yeterliklerinin hızına göre daha üst düzeydeki programlarda ilerlemelerini olanaklı kılarak kendilerini geliştirmelerini sağlaması,
- Öğrencinin bireysel çalışmasına olanak tanınması,

Sakıncaları

- Çocukları üstün yetenekli olarak ayırma akranlarından soyutlamakta, üstün benlik duygusu ve gurur geliştirebilmektedir.
- Tek bir alanda üstün yetenekli olan çocuğun diğer alanlarda aynı yeteneği göstermesi beklenmektedir.
- Kendi akranlarıyla iletişim kurma becerilerinden mahrum kalmaktadırlar.
- Pahalı bir eğitimidir.

1.2.6.3. Erken Başlama ve Hızlı İlerleme Modeli

Üstün zekalı/yetenekli çocuklar için özel eğitim tedbirlerinin düzenli olarak denenerek geliştirilmesinden önce de uygulamaya koyulmuş olan tedbir hızlandırmaydı. Hızlandırma ile birbirinden farklı iki işlem kastedilmektedir. Erken başlama olarak da adlandırılan bu işlemlerden birincisi; üstün yetenekli olduğu tespit edilen çocuğun okula olağan sayılan yaştan önce alınmasıdır. İkincisi ise; ya okul yaşına giren çocuğu girişte bir yoklamaya tabi tutarak, başarı gösterirse birinci sınıf yerine bir ya da iki sınıf yukarısına yükseltmek veya okula devam başladıktan sonra üstün yeteneğini okul başarısı ile ortaya koymuşsa, onu belirli sınıflarda olağan ders yılı süresince tutacak yerde, ders yılı içinde atlatmaktır (Enç, 1973).

Uygulamaya, çocukların zihinsel yetenekleri uygun olsa bile duygusal, bedensel ve sosyal özellikleri açısından, geldikleri üst sınıflara uyum sağlamalarının sorun yaratacağı gerekçesiyle eleştiriler getirilmiştir. Ancak, bu modelin uygulanmasına ilişkin yapılan araştırmalarda uygulamanın olumlu sonuçlar verdiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Örneğin; ABD'de Terman; "Üstün Yetenekli Çocuk Büyüyor" adlı kitabının tüm bir bölümünü, "Okulda Hızlandırma Problemi" ne ayırmıştır. Terman, okullarında en az bir yıl hızlandırma programına katılmış ve dolayısıyla erken mezun çocuklarla, normal olarak mezun olmuş öğrencileri kıyaslamıştır. Hızlandırmanın pek fayda sağlamayacağına inananlarca bile, erken mezun olan öğrencilerin ötekilerden daha yüksek notlar aldığı, üst eğitim basamaklarına daha kolay ve niceliksel olarak daha yüksek oranla girdikleri, daha nitelikli meslekler seçtikleri ve sosyal hayatta hiç olmazsa normal gruptakiler kadar iyi ve düzgün bir şekilde uyum sağladıkları saptanmıştır. Yine ABD'de yapılan diğer araştırmalarda da, Terman'ın araştırmalarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bunların en önemlileri, Noel Keys'in "Küçük Yaştaki Ortaokul ve Kolej Öğrencileri" ve Sidney L. Pressey'in "Eğitimin Hızlandırılması" makaleleridir.

1.2.6.4. Türdeş Gruplarda Eğitim Modeli

Üstün zekalılar/yetenekliler eğitiminde uygulanan yöntemlerden biri olan bu modelin uygulanmasında iki tutum belirmektedir. Bunlardan birincisi; sınıfta öğrencilere çeşitli ölçekler uygulayarak, onları uygun öğrenim alanlarında yetenek düzey ve özellikleri birbirine yakın, aynı çalışma grubunda toplama biçimindedir (Çağlar, 1991). Böylece yetenek düzeyi birbirine yakın olan öğrencilerin, konuların işlenişi veya verilecek projelerin hazırlanmasında, kendilerine daha uygun üst düzeylerde çalışma olanakları bulacakları savunulmaktadır. İkinci türdeş gruplaşma yöntemi; birinci sınıfa yeni alınacak öğrencilerin incelemeler, analizler sonucunda üstün ve orta yetenekliler ile ağır öğrenenler olarak (A, B, C) üç gruba ayrılması ve bu durumlarda farklı müfredat programların uygulanmasıdır (Özsoy vd., 1997).

Ülkemizde, 60'lı yıllarda Ankara'da üç ilkokulda denenen yönteme daha sonra herhangi bir değerlendirme yapılmadan ve gerekçe gösterilmeden özel sınıf uygulamasıyla son verilmiştir. Modelin uygulamasında özellikle dikkat edilmesi gereken konu, yeteneklerin tanınmasının çok yönlü, yeterli kaynak ve uzman yardımıyla yapılmasıdır. Modelin uygulamasında hedef kitle genel yetenek düzeyinden ziyade, çocukların özel yetenek ve ilgilerinin ortaklığını ortaya koyan araştırma bulgularına dayanarak, gruplarda öğrencilerin ilgilerinin temel alınması, grupların süregelen bir öğretim grubu olarak değil, ilgi ve özel yeteneklere dayalı mobil gruplar olarak düzenlenmesi uygun olacaktır (Çağlar, 1991).

Uygulamaya yönelik olarak getirilen eleştiriler genel olarak, çocukların belirlenmesinde kullanılan zeka bölümü düzeyinin çocuğun gerçek anlamda yeteneğini ortaya koyamadığı, yeteneğin çok boyutlu olduğu ve sınırlı tanılama işlemleriyle çocukların bir derecelendirmeye tabi tutulamayacağı noktalarında yoğunlaşmaktadır (Enç, 1981).

1.2.6.5. Program Zenginleştirme Modeli

Günümüzde en çok benimsenen model program zenginleştirmedir (Civelek, 1985). Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda “müfredatın

zenginleştirilmesi” üstün zekalı/yetenekli çocukların eğitiminde kullanılacak en iyi yaklaşımlardan biri olarak önerilmektedir. Bu yönüyle zenginleştirme, üstün yetenekli çocuğun, üstün olduğu yanları ve belirli anlaksal becerileri daha çok geliştirmeyi hedef alan bir etkinlik olarak görülmektedir (Gallagher, 1976).

Üstün yeteneklilerin kendi yaşlıları arasında ve normal sınıflarda tutularak, çalışmaların ve etkinliklerin çeşitli yöntemlerle daha zengin hale getirilmesi yoluyla biçimlenen (Özsoy vd., 1997) zenginleştirmeyi, Mosseley ve Cutts (2001) kişinin gelişimini sağlayacak öğrenilmiş bilgilerin, gereksiz yineleme ya da faydasız bilgiler yerine bir “yedek” (veya çok erdemli bir seçenek) kullanımı olarak tanımlamaktadır.

Program zenginleştirme çalışmaları temelde dikey ve yatay olarak iki ayrı türde yapılmaktadır. Örneğin; normal bir sınıfta 6 ders varsa, üstün yetenekliler için ilgi ve yetenekler göz önünde bulundurularak, bir iki ders daha ilave edilebilir. Bu tür bir değişiklik yatay zenginleştirme olarak ifade edilmektedir. Bir başka anlatımla etkinliklerin sayısının artırılması söz konusudur. Dikey zenginleştirmede ise ders ve etkinlik sayısı aynı olmakta fakat üstün yetenekli öğrenci normallerin işlediği konuda daha derin çalışma yapmaktadır (Özsoy, vd., 1997). Dikey zenginleştirme çalışmalarıyla kısa süreli inceleme gezileri düzenlenerek, çalışma gücü gelişimine destek sağlayacak özel konu ve araştırmalar belirlenerek, kişisel problemlerini çözmesini ve dünya sorunları üzerinde düşünmesini, zihinsel yetenek ve ilgilerini tanımasını sağlayacak bireysel okuma programları hazırlayarak, kulüp etkinlikleri arttırılarak, özel dersler için ayrı sınıflar hazırlanarak program zenginleştirilmekte ve eğitim süreci bireysel, sosyal gelişime en uygun, dinamik bir yapıya kavuşturulmaktadır (Witty, 1963).

Esasında zenginleştirme, her tür eğitime ve yüksek yeteneklilere hizmet sunan her planlama çalışmasına esas olabilecek sağlam bir temeldir. Zira yetenekli kimseler ne kadar gruplaşırlarsa gruplaşınsınlar, kişisel olarak değişik ilgi ve yetenekler taşırlar. Bu farklılaşmaya cevap verebilecek en etkin model zenginleştirme modeli olarak görülmektedir.

Zenginleştirme modelinin genel amaçlarını başlıklar halinde şu şekilde sıralamak mümkündür (Cutts ve Mosseley, 2001).

1. Yetileri tümüyle kullanabilmek.
2. Bilgi bazını geliştirmek.
3. Anlamayı derinleştirmek.
4. Yeti düzeylerini yükseltmek.
5. Bir öğrenme aşkı geliştirmek.
6. Arzu edilebilecek eğitim, düşünme ve paylaşma yöntemlerini aşlamak
7. İnisiyatifi cesaretlendirmek
8. Yaratıcılığa şans vermek.

Türk Eğitim Sistemi'nde daha önce denenen özel sınıf uygulamasındaki program, bir ölçüde zenginleştirmeyi de içermesine rağmen, yöntemin esprisine uygun olarak, normal sınıflar içerisinde sistemli olarak uygulanabilmesi sağlanamamıştır. Zenginleştirme modelinin uygulanabilmesi ve yukarıda sayılan hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle, sınıf mevcutlarının azaltılması, okullarda yardımcı derslik, kaynak oda ve eğitim araç- gereçlerinin sağlanması, yeterli uzman ve konu ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfredat programlarının bu çerçevede yeniden düzenlenmesi vb. gibi temel önlemlerin alınması, gerekli araştırma ve çalışmaların yapılması gerekmektedir (Özsoy vd., 1997).

1.2.6.6. Bireysel Eğitim Modeli

Bireysel eğitim modeli; zeka düzeyi oldukça yüksek, resim, müzik veya güzel sanatların diğer branşlarından birinde olağanüstü özel bir üstün yeteneğe sahip çocuklara verilen bireysel yetiştirme amaçlı eğitim modelidir (Çağlar, 1991).

Bireysel eğitim modeli uygulamalarına tarihsel açıdan bakıldığında ilk tecrübeleri Osmanlı medrese sistemi geleneğinde görmek mümkündür. Bireysel kabiliyetler çerçevesinde, eğitim hızı, türü ve düzeyinin belirlenmesi gerçeğini pratik olarak tespit etmek, bize modelin niteliği hakkında önemli bir kaynak olarak gözükmektedir (Akgündüz, 1997). Bu çerçevede, bireysel öğretim, bir grup ya da sınıftan ziyade, tek tek öğrencilerin sahip olunan “özel üstün yetenek” alanında eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulanmaktadır (Özdaş, 2001).

1.2.6.7. Üstün Zekâlıların Eğitimi İçin yapılan Diğer Uygulamalar

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), 1963 yılında kurulmuştur. Kuruluş aşamasında en temel görevleri, özellikle doğa bilimlerinde araştırmaları genç araştırmacılara özendirme idi. TÜBİTAK (2010), ilk kez “Türk Bilim Politikası; dokümanını oluşturarak, bilime olan katkısını göstermiştir. Toplumda bilimsel, teknolojik faaliyetlere yönelik farkındalığın ve bilim okuryazarlığının artırılması için, TÜBİTAK çok sayıda dergi ve kitap yayınlamaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili “2010-2014 Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Stratejik Planı” ile ilgili çalışmalar da devam etmektedir (TÜBİTAK, 2013).

Beyazıt İlköğretim Okulu Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi, 2002 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulu uygulama okulu olarak eğitim-öğretime tahsis edilmişti. Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere başlatılan farklılaştırılmış bir program eşliğinde, eğitim, üstün zekâlı öğrencileri normal zekâ düzeyindeki akranlarından ayırmadan gerçekleştirilmekteydi. Okuldaki eğitim üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri temel alınarak düzenlenmekte idi (Davaslıgil, Zeana, 2004: 96). Ancak, üstün zekâlı/yeteneklilere yönelik tek devlet ilköğretim okulu olan, Beyazıt İlköğretim Okulu’nda yapılan bu uygulama da 2013 yılı itibariyle sonlandırılmıştır (Habertürk, 2013).

Türk Eğitim Vakfı, Özel Lisesi (TEVİTÖL), 1993 yılında Sezai Türkeş tarafından kurulan ve tamamen yatılı ve parasız olan bu okulda, maddi durumu yetersiz üstün zekâlı/yeteneği olan öğrenciler, iki aşamalı bir sınavla belirlenerek eğitim verilmektedir (Yesilova, 1997). TEVİTÖL'deki öğrenciler burslu, kısmi burslu ve yatılı olarak eğitim görmektedir. Her yıl özel hazırlanan bir sınav ile belirlenen öğrenciler, Türk ve yabancı öğretmenler tarafından eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedirler. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) programının yanı sıra Uluslararası Bakalorya programı da uygulanmaktadır (TEVİTÖL, 2010)Ülkemizde TEVİTÖL dışında, Ufuklar Koleji, Fatih Koleji, Doğa Koleji, Coşkun Koleji v.b. özel eğitim kurumları da son zamanlarda üstün yeteneklilerin eğitimine önem vermektedirler.

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), 2007-2008 öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlılar Anabilim Dalı Başkanlığı desteği ile kurulan bu programdır. Başlangıçta yalnızca ilköğretimin altıncı ve yedinci sınıflarındaki yetenekli öğrencilerin alındığı bu programa, yakın bir gelecekte ilköğretimin ve ortaöğretimin bütün kademelerindeki üstün yetenekli öğrencilerin alınması hedeflenmektedir. ÜYEP öğrencileri, üniversitede çalışan öğretim görevlilerinden ve bilime kendini adanmış insanlarından dersler alarak kendilerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar. ÜYEP'in esas gayesi üstün yetenekli öğrencileri tanılayıp, bu öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklı eğitim hizmetleri sunmak ve bu yeteneklerini pozitif yönlerde kullanmalarına yardımcı olmaktır (ÜYEP, 2008).

Çocuk Üniversiteleri, üniversitelerin toplumun tüm kesimleriyle iletişim kurması ve üretim yapması gerektiği fikriyle başlatılan bir projedir. İlk kez 2009 yılında, Ankara Üniversitesi'nde açılan çocuk üniversitelerini, birçok üniversite takip etti. Çocuk üniversitelerinde, öğrenciler çeşitli alanlarda, üniversite hocalarından eğitim alabiliyorlar. Ayrıca eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiriliyor. Böylece, gelecekte seçecekleri meslek hakkında da karar verebilmeleri kolaylaşıyor (Üsküdar Çocuk Üniversitesi, 2013). Yapılan eğitimler, üniversitenin ilgili alanlarındaki öğretim üyelerinin yanı sıra ilgili ders alanlarında akademik kariyer yapan, pedagoji formasyonu almış öğrenciler

tarafından verilmektedir (NTVMSNBC, 2010). Derslerde uygulamalar öğrencilerin bakış açılarını genişletmeye yönelik ve üçer haftalık üç dönem şeklinde verilmektedir (NTVMSNBC, 2010). Türkiye de İstanbul Üniversitesi'nden başka İnönü Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi Çocuk Üniversiteleri ile Enderun Çocuk Üniversitesi vb. yerlerde faaliyetlerine devam etmektedir (Üsküdar Çocuk Üniversitesi, 2013).

Üstün Zekâlılar Enstitüsü, üstün zekalı çocukların erken dönemlerde fark edilmesi ve desteklenmesi amacıyla kurulmuştur. İhtiyaç duyulan psikolojik, akademik, sosyal desteğin ve eğitimin verilmesi, ebeveynler ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, ülkemizde üstün zekâlı çocukların eğitiminin ulusal eğitim standartlarının belirlenmesi ve uygulanması hedefler içindedir. Yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yaparak çalışmaların sürdürüldüğü bu programda, üstün zekâlı, dahi çocukların zekâ ve yetenek alanlarının tanımlanarak grup oluşturma ve zenginleştirme modelleri ile geliştirilmesi ve desteklenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim dokuz ay boyunca haftada bir gün üç saat ve dört ders olarak işlenir. Ayrıca eğitim dönemi sonunda bir aylık üstün zekâlılar yaz okulu eğitim programı düzenlenir. Eğitim programının hedef kitlesi 2012-2013 yılı için 5-13 yaş grubu çocukları içermektedir. Eğitim programında, üretkenlik, düşünme becerileri, zekâ oyunları, astronomi ve uzay bilimleri dersleri bulunmaktadır (Üstün Zekâlılar, 2013).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), MEB'e bağlı olarak hizmet veren bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. İlk olarak Bayburt'ta açılmış, 2013 yılı itibariyle sayıları 70 ile yayılmış durumdadır (MEB, 2013b). Hedef kitlesini anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli öğrenciler oluşturur. Ön değerlendirme de uygun görülen öğrenciler, belirlenen tarihlerde, grup taramasına alınırlar. Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre sıralanan öğrenciler alınan onaydan sonra, belirlenen kontenjanlar içinde eğitime alınırlar. Öğrenciler, örgün eğitimleri dışındaki zamanlarında bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirmeleri için bu merkezlerde eğitim görürler. Programları tamamlayan öğrencilere, program bitiminde tamamlama belgesi verilir. Merkezlerde bulunan personelin yetiştirilmesi için hizmet içi

eğitim seminer ve kursları dzenlenir. Merkezlerin denetimi Bakanlıkça yapılır (MEB, 2007).

Son yıllarda bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde Üstün Zekâlılar Öğretmenliği bölümleri açılmıştır. Bu durum öğretmenlerin bu alanda yetiştirilmesi açısından sevindirici bir durumdur. Bununla birlikte, bu bölümlerden mezun olacak öğretmenlerin, üstün zekâlı öğrencileri tanılanması ve eğitilmeleri konularında nasıl görev alacaklarının da yasal olarak belirlenmesi de önemli bir ihtiyaçtır.

1.3.İLERİ ZEKALILIK

Bazı çocuklar zihinsel çizginin diğer ucunda yer alır ve ileri zekâlı olarak adlandırılır. Bu çocuklar için uygun programlar geliştirilmesi hala çözülememiş bir ikilemdir. Robinson (1981)'un betimlediği Michael adında bir çocuk, ileri zekâlı çocukların uç örneklerinden biridir. Robinson (1981) bunu şöyle ifade etmektedir;

“Michael 2 yıl 3 aylık olduğunda ailesi laboratuvarımıza geldi. Çocuklarının 5 aylıkken konuşmaya başladığını, 6 aylık olduğunda dağarcığında elliden fazla sözcük olduğunu söylüyorlardır. 13 aylıkken okuyabilmeye başlamıştı. Laboratuvarımızda 5 dilde konuşabildiğini ve bunların üçünü okuyabildiğini gösterdi. Toplama, çıkarma, çarpma, bölmeyi ve karekök almayı anlıyordu ve çok sayıda bilimsel konu ilgisini çekiyordu. Sözcük oyunlarına, özellikle de iki dil arasında gönderme yapmaya bayılıyordu.”

2 yaşındaki Michael'in Stanford – Binet zeka ölçeğine göre IQ puanı 180'di. İki yıl sonra 4,5 yaşına girdiğinde testteki performansı 12 yaşındaki bir çocuğunkine eşitti ve IQ puanı 220'nin üzerindeydi.

Şüphe yok ki Michael ileri zekâlı olarak sınıflandırılabilir. Ancak bu terimi tanımlamak kesinlikle kolay değildir (Cramond, 2004). Bazı yazarlar (örneğin Gardner, 1983) müzik, sanat, matematik ya da uzaysal beceriler gibi sıra dışı özel yetenekleri olan herkesin; IQ puanları yüksek olanlarla birlikte, ileri

zekalı olarak sınıflandırılması gerektiğini savunur. İleri zekalılık tanımının bu şekilde genişletilmesini, her biri farklı bir bilişsel işleyiş tipinde olağanüstü hız ya da etkinliği yansıtan sıra dışı yeteneklerin çok çeşitli olabileceğini kabul eden birçok kuramcı benimsemiştir.

Bununla birlikte ileri zekalılık okullarda genellikle bütünüyle IQ test puanları doğrultusunda, 130-140 puanın üzerindeki sonuçlar bağlamında değerlendirilir. Robinson (1981), IQ düzeyi yüksek çocukları IQ puanları yüksek olan (belki 130-150) ancak belirli bir alanda olağandışı bir yetenek sergilemeyen “olağan ileri zekalılar” ve IQ puanları aşırı düzeyde yüksek ya da birden çok alanda üstün beceri sergileyen “yüksek ileri zekalılar” olarak üzere ikiye ayırmanın uygun olabileceğini savunmaktadır. Winner (1997) bu grubu ağır ileri zekalılar olarak adlandırır. Bu iki grubun ev ve okulda yaşayacakları deneyimler birbirinden bir hayli farklı olabilir.

İleri zekalı çocukların basit görevlerde, bilgileri daha hızlı ve etkin bir şekilde işlediği, daha karmaşık görevlerde de stratejileri daha esnek kullanabildikleri görülür. Çabuk öğrenir, öğrendiklerini geniş bir alana aktarırlar, problem çözme becerileri son derece iyidir – ileri zekalı olmayanların birçok ara adımdan geçmesini gerektiren sonuçlara genellikle doğrudan ulaştıkları görülür. Ayrıca, üst bilişsel becerilerinin de genellikle olağanüstü iyi olduğu görülür: Ne bildiklerini, ne bilmediklerini bilirler ve bir problemi nasıl çözeceklerini planlamaya IQ puanı ortalama olan çocuklardan daha fazla zaman ayırırlar (Dark ve Benbow, 1993). Winner (1997) ayrıca ağır ileri zekalı çocuklarda “uzmanlaşma arzusu” bulunduğundan, kendilerini bir konuyu öğrenmeye adanmak için güçlü bir dürtü duyduklarını belirtir (Akt: Bee ve Boyd, 2009).

Çalışmaların çoğunda, ileri zekalı çocuklarda toplumsal ya da duygusal sorunlar yaşama riskinin, IQ düzeyi normal olan çocuklarınkine yakın olduğu görülmüştür ve bu da çoğunun iyi uyum sağladığını ve toplumsal açıdan becerikli olduğunu gösterir (Vida, 2005). Bununla birlikte, ileri zekalı çocukların toplumsal açıdan sağlıklı olduğu yönündeki bu iyimser görüşün, IQ puanı 180’in üzerinde olan çocuklar gibi ağır ileri zekalı alt grup söz konusu olduğunda bir miktar dizginlenmesi gerekir. Bu çocuklar akranlarından o denli farklıdır ki,

yabancı ya da rahatsız edici olarak algılanma olasılıkları daha yüksektir. Bu çocuklar genellikle toplumsal açıdan yalnız ve içe dönük olurlar ve aşırı bağımsız ya da uyumsuz davranırlar; kendi düzeylerinde oynayabilecek akranlar bulmakta zorlanırlar ve sınıf arkadaşları arasında popülariteleri genellikle oldukça düşüktür. (Kennedy, 1995). Ağır ileri zekalı çocuklarda bir tür ciddi toplumsal ya da duygusal sorun görülme olasılığı, ağır ileri zekalı olmayan çocuklara oranla iki kat daha fazladır (Winner, 1997). Diğer bir olumsuzluk da genellikle eğitim müdürlüğünün sınıf atlatmaya izin vermediği bölgelerde öğrenim gören birçok ileri zekalı çocuk, okuldan o denli sıkılır ki okuldan kopar, hatta eğitimi yarıda bırakır. Sınıf atlatma ile toplumsal uyumsuzluk arasında herhangi bir ilişki olmadığı düşünülmektedir; bu nedenle, en azından ileri zekalı çocuklarda aşırı can sıkıntısını önlemek için, hızlandırılmış okullaşmanın teşvik edilmesi makul gözükmemektedir (Akt: Bee ve Boyd, 2009).

BÖLÜM 2

ÜSTÜN VE NORMAL ZEKALI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

2.1.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğrenmeye ilişkin tutumların üstün zekalı olup olmamaya ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile araştırma ortaya konulmuştur. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 1999).

2.1.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde bulunan özel ortaokul ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ortaokullar ve Bilim Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf toplam 201 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Grup	Demografik Özellik	n	%
Grup	Normal Zekalı	100	49.8
	Üstün Zekalı	101	50.2
Cinsiyet	Erkek	119	59.2
	Kadın	82	40.8
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	62	30.8
	6. Sınıf	55	27.4
	7. Sınıf	49	24.4
	8. Sınıf	35	17.4
Toplam		201	100

Tablo 2. incelendiğinde katılımcıların % 50.2'sinin üstün zekalı olduğu, % 59.2'sinin erkek olduğu % 30.8'inin ise 5. Sınıfta yer aldığı gözlemlenmektedir.

2.1.3. Veri Toplama İle İlgili Araçlar

Araştırmadaki veri toplama aracı “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ayrıca kişisel bilgilerin yer aldığı bölümdür.

2.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin ad-soyad, cinsiyet ve sınıf düzeylerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.1.3.2. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Kara (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” üç boyutludur. Ölçekte yer alan alt boyutlar; öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye açıklık şeklindedir. Ölçek toplamda 40 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Hiç Katılmıyorum ile Tamamen Katılıyorum arasında değerlendirmelerle cevaplanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği açısından Cronbach Alpha hesaplamaları yapılmıştır. Belirlenen dört alt boyuttaki analiz sonucunda 40 maddenin yer aldığı bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı “.73”, test tekrar test korelasyon katsayısı ise “.87” olarak ifade edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin

tutumlarını ölçmede geçerli bir ölçme yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin öğrenmenin doğası alt boyutundan alınan puanlar arttıkça öğrenmenin doğasına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olunduğu, öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan alınan puanlar arttıkça öğrenmeye ilişkin kaygıların arttığı, öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan alınan puanlar arttıkça öğrenmeye ilişkin olumlu beklentilerin arttığı ve öğrenmeye açıklık alt boyutundan alınan puanlar arttıkça da öğrenmeye ilişkin olumlu bir açıklığın arttığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular da bu çerçevede yorumlanmıştır.

2.1.4.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler IBM SPSS 21 kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin değerlendirilmesinde p değeri anlamlılık düzeyi olarak $p \leq 0.05$ kabul edilmiştir. Öğrenmeye ilişkin tutumların üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşması ve hem üstün zekalı öğrenciler örnekleminde hem de normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların cinsiyete göre farklılaşması bağımsız gruplar t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Üstün zekalı öğrenciler örnekleminde ve normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların sınıf düzeyinde farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

2.2.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda ölçeklerden toplanan verilerin istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	S. Hata <i>Shx</i>
Öğrenmenin Doğası	201	29.26	4.22	.30
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	201	31.24	9.33	.66
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	201	39.12	6.07	.43
Öğrenmeye Açıklık	201	45.92	8.36	.59
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam	201	145.54	12.63	.89

Tablo 3.'de verilen değerler incelendiğinde, en düşük ortalamanın öğrenmenin doğası alt boyutunda, en yüksek ortalamanın ise öğrenmeye açıklık alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Araştırmada ele alınan öğrenmeye ilişkin tutumlar değişkeninin normal dağılımı ile ilgili fikir sahibi olunması için basıklık ve çarpıklık değerleri değerlendirilmiştir. Öğrenmeye ilişkin tutumlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Alt Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenmenin Doğası	201	-0,91	1,61
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	201	0,17	-0,35
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	201	-1,64	3,03
Öğrenmeye Açıklık	201	-1,48	2,49
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puanı	201	-0,85	1,03

Tablo 4.'de verilen değerler incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutumlar ölçeği alt boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım kriterleri aralığında olduğu, dolayısıyla verinin normal dağılıma yakın bir

dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Normal dağılımın sağlanmasında, çarpıklık değerinin ikiden, basıklık değerinin ise yediden büyük olmaması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Öğrenmeye ilişkin tutumların üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanması için bağımsız gruplar t-Testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.'te sunulmuştur.

1. Öğrenmeye ilişkin tutum ve alt boyutları üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5. Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Üstün Zekalı Olup Olmamaya Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	\bar{X}	Ss	t
Öğrenmenin Doğası	Normal Zekalı	100	29.09	3.84	-.57
	Üstün Zekalı	101	29.43	4.57	
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	Normal Zekalı	100	33.06	9.58	2.79*
	Üstün Zekalı	101	29.44	8.76	
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Normal Zekalı	100	38.03	6.74	-2.57*
	Üstün Zekalı	101	40.20	5.13	
Öğrenmeye Açıklık	Normal Zekalı	100	43.71	9.61	-3.85*
	Üstün Zekalı	101	48.10	6.23	
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	Normal Zekalı	100	143.89	13.40	-1.86
	Üstün Zekalı	101	147.18	11.66	

* $p \leq .05$, SD=199

Tablo 5. incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin kaygılar ($t=2.79$, $p \leq .05$), öğrenmeye ilişkin beklentiler ($t=-2.57$, $p \leq .05$) ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarının ($t=-3.85$, $p \leq .05$) üstün zekalı olup olmamaya göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler değerlendirildiğinde, farklılığın öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutunda normal zekalılar lehine, öğrenmeye ilişkin beklentiler ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarında ise üstün zekalı olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre, normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin daha fazla kaygı yaşadıkları, üstün zekalı olan öğrencilerin hem öğrenmeye daha açık oldukları hem de öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların cinsiyete göre farklılaşmasını değerlendirmek için bağımsız gruplar t-Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 6.'da sunulmuştur.

2. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6. Normal zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t
Öğrenmenin Doğası	Erkek	58	28.75	4.07	-1.02
	Kadın	42	29.55	3.50	
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	Erkek	58	33.29	10.23	.29
	Kadın	42	32.74	8.71	
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Erkek	58	37.76	6.66	-.46
	Kadın	42	38.39	6.90	
Öğrenmeye Açıklık	Erkek	58	42.85	10.30	-1.06
	Kadın	42	44.91	8.53	
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	Erkek	58	142.66	14.35	-1.08
	Kadın	42	145.59	11.92	

* $p \leq .05$, SD=98

Tablo 6.'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının her iki cinsiyette de birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Üstün zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların cinsiyete göre farklılaşmasını değerlendirmek için bağımsız gruplar t-Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 7.'de sunulmuştur.

3. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7. Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t
Öğrenmenin Doğası	Erkek	61	29.09	4.42	-.93
	Kadın	40	29.95	4.79	
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	Erkek	61	29.92	9.10	.67
	Kadın	40	28.73	8.29	
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Erkek	61	40.10	5.33	-.25
	Kadın	40	40.36	4.88	
Öğrenmeye Açıklık	Erkek	61	47.84	6.52	-.52
	Kadın	40	48.51	5.82	
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	Erkek	61	146.94	12.22	-.25
	Kadın	40	147.54	10.90	

* $p \leq .05$, SD=99

Tablo 7.'de verilen analiz sonuçları incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının da her iki cinsiyette de birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Analiz adımlarına geçilmeden önce verinin homojenliği değerlendirilmiş ve analiz edilen verinin homojen olduğu görülmüştür. Analiz Sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Tek Yönlü Varyans Analizi Uygulanan Veri İçin Homojenlik Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	Sd1	Sd2	p
Öğrenmenin Doğası	.245	3	96	.87
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	1.498	3	96	.22
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	.398	3	96	.76
Öğrenmeye Açıklık	2.198	3	96	.09
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	.191	3	96	.90

Tablo 8.'de verilen sonuçlar incelendiğinde tüm değerlerin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu, dolayısıyla verilerin homojen olduğu görülmektedir.

4. Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9. Normal zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Sınıf Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ort	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenmenin Doğası	5. Sınıf	24	27.54	3.82	G. Arası	88.00	3.00	29.33	2.05	.11
	6. Sınıf	23	29.04	3.86	G. İçi	1374.27	96.00	14.32		
	7. Sınıf	34	29.98	3.57	Toplam	1462.27	99.00			
	8. Sınıf	19	29.50	4.01						
	Total	100	29.09	3.84						
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	5. Sınıf	24	27.54	3.82	G. Arası	118.81	3.00	39.60	.42	.74
	6. Sınıf	23	29.04	3.86	G. İçi	8968.94	96.00	93.43		
	7. Sınıf	34	29.98	3.57	Toplam	9087.75	99.00			
	8. Sınıf	19	29.50	4.01						
	Total	100	29.09	3.84						
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	5. Sınıf	24	27.54	3.82	G. Arası	4.31	3.00	1.44	.03	.99
	6. Sınıf	23	29.04	3.86	G. İçi	4487.61	96.00	46.75		
	7. Sınıf	34	29.98	3.57	Toplam	4491.92	99.00			
	8. Sınıf	19	29.50	4.01						
	Total	100	29.09	3.84						
Öğrenmeye Açıklık	5. Sınıf	24	27.54	3.82	G. Arası	294.70	3.00	98.23	1.07	.37
	6. Sınıf	23	29.04	3.86	G. İçi	8840.25	96.00	92.09		
	7. Sınıf	34	29.98	3.57	Toplam	9134.95	99.00			
	8. Sınıf	19	29.50	4.01						
	Total	100	29.09	3.84						
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	5. Sınıf	24	27.54	3.82	G. Arası	176.00	3.00	58.67	.32	.81
	6. Sınıf	23	29.04	3.86	G. İçi	17592.46	96.00	183.26		
	7. Sınıf	34	29.98	3.57	Toplam	17768.46	99.00			
	8. Sınıf	19	29.50	4.01						
	Total	100	29.09	3.84						

Tablo 9.'da verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerinden bağımsız olarak benzer oldukları ifade edilebilir.

Üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşması da tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş analiz sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Analiz adımlarına geçilmeden önce verinin homojenliği değerlendirilmiş ve analiz edilen verinin homojen olduğu görülmüştür. Analiz Sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Tek Yönlü Varyans Analizi Uygulanan Veri İçin Homojenlik Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	Sd1	Sd2	p
Öğrenmenin Doğası	.75	3	97	.52
Öğrenmeye ilişkin Kaygılar	.18	3	97	.91
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	1.29	3	97	.28
Öğrenmeye Açıklık	.29	3	97	.83
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	.56	3	97	.64

Tablo 10.'da verilen sonuçlar incelendiğinde tüm değerlerin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu, dolayısıyla verilerin homojen olduğu görülmektedir.

5. Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11. Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort	F	p
Öğrenmenin Doğası	5. Sınıf	38	29.10	4.54	G. Arası	106.22	3	35.41	1.74	.17
	6. Sınıf	32	29.22	3.64	G. İçi	1979.07	97	20.40		
	7. Sınıf	15	31.80	3.82	Toplam	2085.30	100			
	8. Sınıf	16	28.42	6.33						
	Total	101	29.43	4.57						
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	5. Sınıf	38	27.39	8.33	G. Arası	560.40	3	186.80	2.55	.06
	6. Sınıf	32	28.68	8.95	G. İçi	7115.32	97	73.35		
	7. Sınıf	15	31.56	8.32	Toplam	7675.72	100			
	8. Sınıf	16	33.87	8.56						
	Total	101	29.44	8.76						
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	5. Sınıf	38	40.09	5.37	G. Arası	161.30	3	53.77	2.11	.10
	6. Sınıf	32	41.43	4.27	G. İçi	2470.32	97	25.47		
	7. Sınıf	15	40.67	4.37	Toplam	2631.62	100			
	8. Sınıf	16	37.59	6.17						
	Total	101	40.20	5.13						
Öğrenmeye Açıklık	5. Sınıf	38	48.67	5.49	G. Arası	244.34	3	81.45	2.17	.10
	6. Sınıf	32	49.28	7.02	G. İçi	3638.03	97	37.51		
	7. Sınıf	15	47.81	5.19	Toplam	3882.37	100			

	8. Sınıf	16	44.69	6.43						
	Total	101	48.10	6.23						
Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam Puan	5. Sınıf	38	145.24	12.90	G. Arası	645.24	3	215.08	1.61	.19
	6. Sınıf	32	148.61	8.93	G. İçi	12946.76	97	133.47		
	7. Sınıf	15	151.84	10.58	Toplam	13591.99	100			
	8. Sınıf	16	144.56	13.53						
	Total	101	147.18	11.66						

Tablo 11.'de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre üstün zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerinden bağımsız olarak benzer oldukları ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenmeye ilişkin tutumlardan öğrenmeye ilişkin kaygıların, öğrenmeye ilişkin beklentilerin ve öğrenmeye açıklığın üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenmeye ilişkin tutumlar ölçeğinden alınan toplam puanın ve öğrenmenin doğası alt boyutunun ise üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, hem üstün zekalı öğrenciler örnekleminde hem de normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların hiçbir boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, hem üstün zekalı öğrenciler örnekleminde hem de normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların hiçbir boyutunda sınıf düzeyine göre de farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu durum şu şekilde yorumlanabilir. Öğrenmeye ilişkin tutumlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta iken üstün zekalı öğrencilerin kendi demografik değişkenlerine göre bir farklılaşma olmamaktadır. Aynı durum normal zekalı öğrenciler için de geçerlidir. Öğrenmeye ilişkin tutumlara etki eden faktörlerden üstün zekalı olmanın önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ise anlamlı bir etkisi yoktur. Araştırma sonucunda belirlenen araştırma sorularının durumu Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Kapsamında Belirlenmiş Araştırma Sorularının Durumu

Araştırmanın alt problemleri:	Durum
Öğrenmeye ilişkin tutumlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?	Evet
Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?	Evet
Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan alınan puanlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?	Evet
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete	Hayır

göre farklılaşmakta mıdır?	
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Üstün zekalı olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmenin doğası alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin beklentiler alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır

Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye açıklık alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır
Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutundan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Hayır

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucundan çıkan bulguların, genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanılarak, üstün zekalıların eğitimi konusunda çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrenme işleminin en iyi şekilde gerçekleşmesi, nitelikli ve etkili bir eğitimi gerektirmektedir. Nitelikli ve etkili bir eğitimi sağlayabilmenin ve eğitim süreci sonucunda yetişen bireylerin işlevsel bir hâl olarak toplumsal hayata katkıda bulunabilmesinin derecesi, söz konusu bireylerin kabiliyetleri doğrultusunda yeterli ve etkili düzeyde ne kadar yetiştirilebildiği ile doğrudan ilgilidir. Bu durumu, birey ve toplumun lehine çevirebilmek ve eğitimden arzu edilen sonucu elde edebilmek için potansiyel bir güç ifade eden bireysel kabiliyetlerin gelişimine olabildiğince uygun bir ortamın sağlanabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, eğitim süreçleri ortalama yetenek düzeyini göz önünde bulundurduğu kadar üstün zekaya sahip bireyleri de dikkate almak durumundadır. Bu bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaracak ve bu yönde etkili ve yeterli bir eğitim verebilecek eğitim sistemi, topluma bir ürün olarak sunduğu kabiliyetler vasıtasıyla arzu edilen gelişimi sağlamada ve hedeflere ulaşmada hiç de zorluk çekmeyecektir.

Bu açıdan, eğitimi önemseyen ve her bireyi bir değer olarak kabul ederek yeteneklerini en son sınıra kadar geliştirmesini eğitimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlamanın ön şartı olarak kabul eden ülkelerde genel eğitimin dışında bir üstün zekalılar eğitimi vazgeçilmez bir alan oluşturmaktadır.

Üstün zekalı bireylerin, eğitim sistemleri içerisinde göz önünde bulundurularak yetenekleri doğrultusunda gelişimlerini sağlayabilmenin ön koşulu; konuyu en ince ayrıntılarına kadar, kuramsal boyutu ve dünyadaki uygulamalarla incelemek ve var olan eğitim sistemini bu amaçla eleştirel bir yaklaşımla ele almak, uygun fiziki ortam, araç-gereç, sınıf mevcutları,

yetiştirilecek insan gücü ve bu bireylerin belirlenmesinde kullanılacak, toplumsal yapımıza uyarlanmış gerekli test ve anketleri sağlamaktır.

Araştırma sonucunda normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin daha fazla kaygı duydukları, üstün zekalı olan öğrencilerin hem öğrenmeye daha açık oldukları hem de öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu, üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının hiçbir boyutunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bu amaçla öncelikle yapılması gereken, üstün zekaya sahip çocukların öğrenmeye ilişkin tutumlarının tespit edilip, onlara uygun eğitim-öğretim planlarının oluşturulmasıdır.

Üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırıldığı bu çalışma 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ilinde 101 üstün zekalı ve 100 normal zekalı ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 201 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Literatürde doğrudan üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak normal ve üstün zekalı öğrencilerin değişik alanlarda incelemelerin yapıldığı çalışmalarla araştırmanın bulguları karşılaştırılarak desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde aşağıda yer alan bulgular elde edilmiştir;

Üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının en düşük ortalamasının öğrenmenin doğası alt boyutunda, en yüksek ortalamasının ise öğrenmeye açıklık alt boyutunda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin daha fazla kaygı yaşadıkları, üstün zekalı olan öğrencilerin hem öğrenmeye daha açık oldukları hem de öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ürek (2012), üstün zekalı olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin fene ve bilime karşı algı ve tutumlarının karşılaştırıldığı çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin fene ve bilime karşı üstün zekâlı olmayanlara göre daha olumlu tutumlar gösterdiğini belirtmiştir. Bu anlamda, üstün zekalı öğrenciler üstün zekalı olmayanlara göre fen ve teknoloji dersinin gerekli olduğuna inanmakta ve derse yönelik olumlu duygular taşımaktadır.

Araştırma sonucunda üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Kaplan (2008) “Raven’in Gelişen Matrisler Plus Testinin”; 12-13 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik Çalışmalarında Elde Edilen Bulgulara Göre Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılamada kullanılabilecek, kültürden arındırılmış performans temelli bir test olan Raven Standart Progressive Matrisler PLUS Testi’nin geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmalarını yapmış ve Raven Standart Progressive Matrisler PLUS Test puanlarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri Mantıksal Düşünme Yetenek Testi kullanılarak saptamıştır. Araştırmasının sonucunda ise üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızdan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada üstün ve normal zekalı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Cürebal (2004), üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilime ve sınıf ortamına karşı tutumlarını araştırmak için 8. sınıf, hazırlık sınıfı, 9. sınıf ve 11. sınıflarda okuyan toplam 163 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciye, bilime karşı tutum ölçeği ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamı ölçeğini uygulamıştır. Sınıf seviyesinin bilime karşı tutumda oldukça etkili olduğunu bulmuştur. Daha küçük sınıflarda okuyan öğrencilerin bilime karşı daha olumlu yaklaşımları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgularımızla farklı olan bu sonucun nedeni araştırmanın örneklemeden kaynaklanıyor olabilir. Analizlerin farklı örneklem grupları ile tekrarlanması daha sağlıklı sonuçlara ulaşmaya yardımcı olabilir.

Öğrenmeye ilişkin tutumlardan öğrenmeye ilişkin kaygıların, öğrenmeye ilişkin beklentilerin ve öğrenmeye açıklığın üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğrenmeye ilişkin tutumlar ölçeğinden alınan toplam puanın ve öğrenmenin doğası alt boyutunun ise üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, hem üstün zekalı öğrenciler

örnekleminde hem de normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların hiçbir boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Hem üstün zekalı öğrenciler örnekleminde hem de normal zekalı öğrenciler örnekleminde öğrenmeye ilişkin tutumların hiçbir boyutunda sınıf düzeyine göre de farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğrenmeye ilişkin tutumlar üstün zekalı olup olmamaya göre farklılaşmakta iken üstün zekalı öğrencilerin kendi demografik değişkenlerine göre bir farklılaşma olmamaktadır. Aynı durum normal zekalı öğrenciler için de geçerlidir.

Öğrenmeye ilişkin tutumlara etki eden faktörlerden üstün zekalı olmanın önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ise anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bakır (2015) “Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Algıları ve Ailelerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” adlı çalışmasının sonucunda üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Öneriler

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Araştırma daha geniş bir örneklem grubu ile tekrarlanabilir.
- Bu çalışma ortaokul seviyesindeki üstün zekalı olan ve olmayan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda ilkokul seviyesinde de gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının farklılıkları dikkate alınarak her iki gruba yönelik eğitim planları hazırlanabilir.
- Yapılacak çalışmalarda üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin, sınav kaygısı, motivasyon, ders çalışma alışkanlıkları vb. incelenebilir.

- Ülkemizde üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin tanınması ve yetiştirilmesi için eğitim politikaları oluşturulmalı ve bu konuda da yeterli finansal destek sağlanabilir.
- Okullarda, Psikolojik Danışman ve rehberlik alanında görev yapanlar kadar, öğretmenler de üstün zekalı öğrencilerin tanınması yönünde hizmet içi eğitimlerle eğitim verilebilir.
- Üstün zekalı çocukların aileleri; seminer, konferans, panel vb. eğitimlerle üstün zekalılık ve bu çocukların eğitimleri konularında daha bilinçli hale getirilebilir.
- Üstün zekalılarına eğitim veren (Bilsem, Tüzder, Çocuk Üniversitesi vb.) merkezlerin sayıları arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F., (2004), Üstün Yetenekliler, (Haz: Şirin, M. R.; Kulaksızoğlu, A.; Bilgili, A. E.) Üstün Yetenekli Çocuklar, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akat, İ., (1994), İşletme Yönetimi, Üçel Yay. İzmir.
- Akgündüz, H., (1997) Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi Amaç-Yapı- İşleyiş. İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Akkanat, H. (1999). Üstün veya Özel Yetenekliler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, (103).
- Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi (12. Baskı) Ankara: *PegemA Yayınları*.
- Akkutay, Ü. (1984). Enderun Mektebi. Ankara: *Gazi Üniversitesi Basımevi*. (38)
- Ataman, A. (1998b). Özel Eğitime Giriş. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 181- 182.
- Ataman, A., (1984). Ankara Resmi Şehir İlkokullarındaki Üstün Zekalı Çocukların Fiziksel Özellikleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Ataman, A., (2000) “Aileler ve Öğretmenler Üstün Zekalı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilir” Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi: 13-14 Nisan, ss.252-263.
- Aydemir, O., (2015), Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf>, (Erişim Tarihi: 25.10.2015).
- Bakır, B. (2015). Üstün Zekalı Olan ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baymur, F. (2000). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

- Baymur, F., (1978) Genel Psikoloji İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çev: Okhan Gündüz), 1. Baskı, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Civelek, A. H., (1985) “Üstün Yetenekliliğin Tespitinde Bir Durum Araştırması”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Cutts, N. E. ve Moseley, N., (2001) Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. İstanbul: (Çev. İsmail Ersevim) Özgür Yayınları.
- Cürebil, F. (2004). “Gifted Students” Attitudes Toward Science and Classroom Environment Based on Gender and Grade Level”, Master’s Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Secondary Science and Mathematics Education, Ankara.
- Çağlar, D., (1991) “Üstün Zekalı Çocukların Eğitim Modelleri.” İzmir: İzmir I. Eğitim Kongresi, Bildiriler: 25-27 Kasım, ss. 169-187.
- Çağlar, D., (2004), Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri, (Haz: Şirin, M. R.; Kulaksızoğlu, A.; Bilgili, A. E.) Üstün Yetenekli Çocuklar, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çatalbaş, Ş. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Gereksinimleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kocaeli Üniversitesi yayımlanmış yüksek lisans tezi*, 15-18.
- Çetinkaya, A. B. (2009). Osmanlı İmparatorluğu’nun “saray okulu”; Enderûn. <http://dusuncekahvesi.blogspot.com/2009/07/osmanl-devletinin-saray-okuluenderun.html> (Erişim Tarihi: 20.10.2015).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Pegem Akademi.
- Dağ, İ., (1995) “Zekayı Ölçmek”, Bilim ve Teknik, sayı: 333, ss. 52-53.

- Dağlıoğlu, H. E., (1995) “İlkokul 2-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dağlıoğlu, E. (1995). İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yayımlanmış uzmanlık tezi*, 142-144
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Davaslıgil, Ü., (2000). “Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi” Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi: 13-14 Nisan, ss.264-268.
- Davaslıgil, Ü., (2004), Üstün Çocuklar, (Haz: Şirin, M. R.; Kulaksızoğlu, A.; Bilgili, A. E.) Üstün Yetenekli Çocuklar, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü., (2015a), Kimler Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerdir, <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/davasligil-umit-kimler-ustun-zek%C3%A2li-ve-yetenekli-ogrencilerdir.pdf>, (Erişim Tarihi: 26.08.2015).
- Davaslıgil, Ü., (2015b), Üstün Olma Niteliğini Kazanma, <http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/193-%C3%BCst%C3%BCn-olma-niteli%C4%9Fini-kazanma.html> (Erişim Tarihi: 26.08.2015).
- Deri,M.(2008). Osmanlı Devletinde Eğitim Öğretim Sistemi.<http://www.sosyalbilgiler.gen.tr/osmanli-devletinde-egitim-sistemi/> (Erişim Tarihi: 23.10.2015).
- Davaslıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 84-86
- Dutoğlu, D., (1967). “Zeka ve Geri Zekalılık Nedir?” Ankara: Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayını, sayı: 4, ss. 7-16.

Effect of Aging on Cognitive Processes. International Psychogeriatric Association IPA, İstanbul, 298-300.

Enç, M.; Çağlar, D. ve Özsoy, Y., (1981) *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayımlan.

Enç, Mithat (1972) “Eğitimde Önder Yetiştirme Sorunu.” Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, ss. 75-83.

Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*, 201-206

Gallagher, J. J., (1976) *İlkokulda Üstün Zekalı Çocuk*. Ankara: Çev. Ayşegül Ataman, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf (Erişim Tarihi: 20.10.2015).

<http://www.ustunzekalilarmerkezi.org/5-kimler-ustun-zekali-ve-yetenekli-ogrencilerdir/> (Erişim Tarihi: 26.08.2015).

İpşirli, M. (1995). Enderun. *Diyanet Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kahramankaptan, Ş. (2010). *Harika Çocuklar Yasası Nasıl*

Çıktı <http://www.kahramankaptan.com/> (Erişim Tarihi: 20.10.2015).

Kaldırımçı, N., Motivasyon İçin Anahtar Bir Kavram: Psikolojik Sözleşme, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:1, 1987, ss.113- 128.

Kaplan, A. (2008). Raven’in İlerleyen Matrisleri Plus Testinin 12-13 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Ön Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(32).

- Karakaş S. Kafadar, H., Erzenin, Ö.U, Irak, M., Kaya, G., and Güney, C. vd. (1998).
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazıcı, Z. (1999). *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*. İstanbul: *Kayıhan Yayınları*.
- Keskin, A., (2015), Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf>, (Erişim Tarihi: 25.10.2015).
- Kılıç, A. (1997). Enderun Mektebi Eğitimi ve Özellikleri. *İlk adım Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, 111-112 (35-37).
- Kılıçaslan Çelikkol, A., (2014), “Gelişimle İlgili Temel Kavramlar”, Gelişim Psikolojisi içinde (Ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Yıldız), 5. Baskı, Ankara, Nobel Yayınları.
- Kirk, S. A. & Gallogher, J. J. (1989). *Educating exceptional children. USA*: Houghton Mifflin Company, 84-86.
- Koçel, T. (1998). İşletme Yöneticiliği. 6. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003). Öğrenme Bozukluğu Ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar. (Editör: Adnan Kulaksızoğlu), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Lauster, Peter. (1978) Yetenek Ölçümü. İstanbul: (Çev. Fatma S. Aksoy) Evrim Bilimsel Eğitim Araçları A.Ş.
- McClellan, E .(1985). Defining giftedness. *ERIC*, ED262519, <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm> (Erişim Tarihi: 15.10.2015).
- MEB. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html (Erişim Tarihi: 25.08.2015).
- MEB. (2013a). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017
- MEB.(2013b).BilimveSanatMerkezleri,http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp (Erişim Tarihi: 18.09.2015).

Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 European Countries: Inventoryandperspectives.

http://www.bmbf.de/pubRD/gifted_education_21_eu_countries.pdf (Erişim Tarihi: 20.10.2015).

Milliyet Gazetesi, “Tosun Doğan Zeki Olur”, 11 Ağustos 2001, s. 3.

NTVMSNBC. (21.04.2010). Çocuk Üniversitesi'nin Amacı Nobel, <http://www.ntvmsnbc.com/id/25085030/> (Erişim Tarihi: 10.08.2015).

Ömeroğlu, E. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanmasında Yaratıcı Dramanın Yeri. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Örs, K., (1995) “Eski İçeriğe Yeni Görünüm: Zeka, Kaktım, Toplum”, Bilim ve Teknik, sayı: 333, ss.50-55.

Özdaş, F., (2001) “Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Batman ili Örneği” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, M., Kara, A. ve Tekin A. (2008). “Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış 2008, Cilt 7, Sayı 23, 344-369.

Özden, M., ve Kara, A. (2006) “8. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutumları”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 11, 1-14.

Özışık, Z., (1968) “Çocukların Zeka Gelişiminde Zenginleştirilmiş Çevrenin Etkileri”, Okul Öncesi Eğitim Dergisi, Sayı: 4, ss.6-8.

Özoğlu, Ç. Süleyman. (1976) “Üstün Yetenekli Öğrencileri Araştırmaya Yönelme Ve Psikolojik Danışmanlık Sorunları.” Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt* 8 ss. 113-129.

Özsoy, Y. ve Enç, M. (1975). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kalite Matbaası 49-50.

- Özsoy, Yahya. Mehmet Özyürek ve Süleyman Eripek. (1997) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztuna, Y. (1976), Türk Musikisi Ansiklopedisi, C. III. İstanbul: *MEB Yayınları*, http://www.journalagent.com/z4/download_fulltext.asp?pdire=pausbbed&plng=tur&un=PAUSBED-72025 (Erişim Tarihi: 21.09.2015).
- Persson, R. S. (2009, s. 1). Gifted education in Europe. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*, In: Barbara A. Kerr (Ed.), Vol. 1, pp. 1-6, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:233187/FULLTEXT01.pdf> (Erişim Tarihi: 25.10.2015).
- Public Law (2002). No Child Left Behind, <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107/110.pdf>
- Saban, A. (2002), Öğrenme Öğretme Süreci. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Scheiter K., Gerjets P. (2007). Learner Control in Hypermedia. *Educational Psychology Review*, 19,285-307.
- Semerci, Ç., ve Kara, A. (2004) “Eğitim Derslerinin Doktora Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 29, Sayı 131, 70-77.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. 9. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siegelman, C. K. (1999). *Life-Span Human Development*. 3. Ed. Brooks/Cole Publishing Company.
- Şahin A. ”Üstün Yetenek ve Eğitim. ”Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları
- Şemin, R., (1978) Zekanın Değerlendirilmesi: Binet Stanford Testlerinin İstanbul Çocuklarına Standardizasyonu.. İstanbul: Çeltüt Matbaası.
- Tarhan, H. (2008). Üstün Kabiliyetli Talebelerin Eğitimi. *Eğitim Gönüllüleri Derneği Yayın Organı*, 1 (3), 4-5.

Tekbaşı, D., (2004). Kaynaştırma Ortamında Üstün Zekalı Çocuğa Uygulanan Zenginleştirme Programı Hakkında Örnek Olay İncelemesi ve Programın Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

TEVİTÖL (2010). TEV İnanç Türkes Özel Lisesi, <http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda> (Erişim Tarihi: 14.09.2015).

Toker, F. ve ark. (1968) Zeka Kuramları, Ankara: MEB. Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.

TÜBİTAK (2010). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. <http://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/icerik-hakkimizda> (Erişim Tarihi: 09.10.2015).

TÜBİTAK (2013). 25. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu toplantısı yapıldı. <http://www.tubitak.gov.tr/tr/haber/bilim-ve-teknoloji-yuksekkurulu-> (Erişim Tarihi: 03.10.2015).

Uskudar Çocuk Üniversitesi. (2013), Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri, http://www.uskudarcocukuniversitesi.com/2013/?page_id=4098(Erişim Tarihi: 03.10.2015).

Uzun, A. (2006). Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 23-25.

Uzunçarşılı, İ.H. (1988) *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı*. Ankara: TTK Yayınları.

Ülgen, G., (2001), Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar, 3.bs., Ankara 2001.

Ürek, H. (2012). Üstün Zekalı Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Fen’e ve Bilime Karşı Algı ve Tutumlarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- ÜYEP (2008). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları. <http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html> (Erişim Tarihi: 18.09.2015).
- Weller, M. (2015), Eğitimde Motivasyon İlkeleri (Çev: Didem Arslanbaş), <http://www.ugurkariyermerkezi.net/makaleler/tek/id/19>, (Erişim Tarihi: 25.10.2015).
- Wikipedia (2013). Zeka, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Zekâ> (Erişim Tarihi: 14.09.2015).
- Witty, P., (1963) Üstün Zekalı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz? Çev. İbrahim Özgentaş. Ankara: Güzel Sanatlar Basımevi.
- Wolf, P., (2005), “Motivasyon Kavramı”. Çev. Hüner Tuncer. Yurttan Dünyadan Dergisi. 2005 Temmuz Cilt 57 Sayı 3.
- Yeşilova, H. (1997). Üstün Yeteneklilik ve Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.*
- Yörükoğlu, A., (1994) Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

EK 1 ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda öğrenmeye ilişkin çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Zeki olanlar daha rahat öğrenirler					
2- Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor					
3- Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır					
4- Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum					
5- Öğrenme ömür boyu devam eder					
6- Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum					
7- Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor					
8- Zorunlu değilse, öğrenmek istemem					
9- Öğrenmede zeka önemlidir					
10- Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir					
11- Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim					
12- Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor					
13- Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim					
14- Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum					
15- Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir					
16- Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum					
17- Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir					
18- Yeni konular öğrenirken konsantrasyon sorunu yaşarım					
19- Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum					
20- Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum					
21- Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır					
22- Dikkatimi yoğunlaştıramamam beni rahatsız ediyor					
23- Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor					
24- Öğrenmeye açık bir insan değilim					
25- Zeki olanlar daha iyi öğrenirler					
26- Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır					
27- Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır					
28- Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir					
29- Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir					
30- Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor					
31- Daha öğreneceğim çok şey var					
32- Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir					
33- Öğrendikçe hedeflerim büyüyor					
34- Deneyimlerimden ders almayı bilirim					
35- Yeni konulara başlarken tedirgin olurum					
36- Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim					
37- Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor					
38- Öğrenmeye karşı tedirgin değilim					
39- Yeni konular öğrenirken başım ağrır					
40- Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım					

1- Cinsiyetiniz: Erkek () Bayan ()

2- Sınıfınız : 4 () 5 ()

3- Adınız ve Soyadınız:

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı ilk, orta ve lise öğrenimini İstanbul'da tamamladıktan sonra, 2010 yılında İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Felsefe bölümlerinden mezun olmuştur. Üniversite eğitimini tamamladıktan sonra 2014 yılında Nişantaşı Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır. Şu anda Rehber Öğretmen olarak özel bir okulda görev yapmaktadır.