



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜSTÜN VE NORMAL ZEKÂ DÜZEYİNDEKİ
ERGENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

MECİT BAHADIR KOŞAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEFKOŞA
2019

ÜSTÜN VE NORMAL ZEKÂ DÜZEYİNDEKİ ERGENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

MECİT BAHADIR KOŞAR
20165986

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. FÜSÜN GÖKKAYA

LEFKOŞA
2019

KABUL VE ONAY

Mecit Bahadır Koşar tarafından hazırlanan “Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Ergenlerde Bilişsel Esneklik ve Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 22/01/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

Yrd. Doç. Dr. Füsun GÖKKAYA (Danışman)
Yakın Doğu Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Yrd. Doç. Dr.Ezgi ULU (Başkan)
Yakın Doğu Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Yrd. Doç. Dr. Ayhan ÇAKICI EŞ
Yakın Doğu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Prof. Dr. Mustafa Sağsan
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin, tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Yakın Doğu Üniversitesinde erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin iki (2) yıl süre ile erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı erişime açılabilir.

22/01/2019

İmza

Mecit Bahadır Koşar

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesinde bir yıl boyunca bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Füsün Gökkaya'ya, tüm bu süreç boyunca bana destek veren aileme ve sevdiklerime, tecrübeleri ve rehberliğiyle yıllar boyunca hayatımda yer eden ve yardımlarını esirgemeyen Kilis Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü Ali Genç hocama, araştırmanın uygulama sürecinde yardımcı olan rehber öğretmen arkadaşlarıma şükran ve minnetlerimi sunarım.

Mecit Bahadır Koşar

ÖZ

ERGENLERDE ZEKÂ DÜZEYİ, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma ortaöğretime devam eden üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerileri arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek ve bilişsel esneklik ile özdüzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma 13-18 yaş aralığında üstün zekâ ve yeteneğe sahip 111 kız, 135 erkek öğrenci ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip 157 kız, 89 erkek olmak üzere toplam 492 öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklem grubunun bilişsel esneklik düzeyi ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi, Bilişsel Esneklik Ölçeği (Çelikkaleli, 2014a) ve Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (Haşlaman, 2011) ile ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar t-test, varyans analizi, pearson korelasyon kat sayısı ve betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Cronbach's alpha kat sayısı ile ölçümlerin güvenirlik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmamışken, üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerisinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. 10. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerisinin diğer sınıflara göre daha düşük olduğu

bulunmuştur. Bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerisi arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Esneklik, Zekâ, Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi, Üstün Yetenekliler.

ABSTRACT

RESEARCH ABOUT RELEVANCE BETWEEN INTELLIGENCE LEVEL, COGNITIVE FLEXIBILITY AND SELF-REGULATED LEARNING

This survey examines the differences between gifted and talented teenagers in a secondary school and normal level intelligence teenagers cognitive flexibility and self-regulated learning ability and relevance between cognitive flexibility and self-regulated learning.

This survey has applied to 13-18 aged 492 students 111 of which are female and 135 of which male students who are gifted and talented and 157 of which female and 89 of which male students who have a normal intelligence level. Sample group's cognitive flexibility and self-regulated learning ability level quantitate via Cognitive Flexibility Scale(Çelikkaleli, 2014a) and Self-regulated Learning Scale (Haşlamam, 2011). Datas which obtained from this survey has analyzed with SPSS 25.0 packaged software. Datas analyzed with independent samples t-test, analysis of variance, pearson coefficient of correlation and descriptive statistics methods. Additionally, measurements reliability has been evaluated with cronbach apha coefficient test.

According to survey findings, there is a significant difference between gifted and talented teenagers and normal intelligence level teenagers cognitive flexibility and self-regulated learning ability. In terms of gender, there is not a majör difference while there are majör differences among gifted and talented teenagers in terms of gender. There are majör differences between class levels according to cognitive flexibility and self-regulated learning. According to this survey's findings 10th grade students cognitive flexibility and self-regulated learning ability level are lower than the other grades. On the other hand, there is a positively significant corelation between cognitive flexibility and self-regulated learning ability.

Keywords: Cognitive Flexibility, Intelligence, Self-regulated Learning Ability, Gifted and Talented Teenager.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xv

1. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3 Araştırmanın Önemi.....	8
1.4 Sınırlılıklar.....	9
1.5 Tanımlar.....	10

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1 Bilişsel Esneklik.....	12
2.1.1 Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	14
2.1.2 Bilişsel Esneklik ve Öğrenme.....	15
2.1.3 Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme Ortamları: Hiper metin ve Hiper ortam.....	16
2.1.3.1 Uyarlanabilir Hiper Ortamlar.....	18
2.1.4 Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar.....	19
2.2 Zekâ.....	20

2.2.1 Üstün Zekâ.....	24
2.2.1.1 Üstün Zekâlı Bireylerin Özellikleri.....	25
2.2.1.2 Üstün Zekâlı Bireylerin Eğitimi.....	27
2.2.1.2.1 Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Öne Çıkan Ülkeler.....	27
2.2.1.2.1.1 Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada.....	27
2.2.1.2.1.2 Rusya.....	28
2.2.1.2.1.3 Güney Kore.....	28
2.2.1.2.1.4 Avrupa.....	29
2.2.1.2.1.5 Avustralya.....	30
2.2.1.2.2 Türkiye’de Üstün Zekalı Bireylerin Eğitimi.....	30
2.2.1.2.2.1 Bilim ve Sanat Merkezleri.....	31
2.2.2 Üstün Zekâlı Bireyler ile İlgili Araştırmalar.....	33
2.3. Özdüzenleyici Öğrenme.....	34
2.3.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenmeleri.....	38
2.3.2 Özdüzenleyici Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	39
 3. BÖLÜM	
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	41
3.1 Araştırmanın Modeli.....	41
3.2 Evren ve Örneklem.....	41
3.3 Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1 Demografik Bilgi Formu.....	45
3.3.2 Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	45

3.3.3 Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği.....	45
3.4 Verilerin Toplanması.....	46
3.5 Verilerin Çözümlemesi.....	47

4. BÖLÜM

BULGULAR.....	48
---------------	----

4.1. Bilişsel Esneklik Düzeyine İlişkin Bulgular.....	48
---	----

4.1.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	48
---	----

4.1.1.1 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	48
---	----

4.1.1.2 Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	49
---	----

4.1.1.3 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	49
---	----

4.1.1.4 Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	50
---	----

4.1.2 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler İle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	52
--	----

4.2 Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyine İlişkin Bulgular.....	52
---	----

4.2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	52
---	----

4.2.1.1 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	53
--	----

4.2.1.2 Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	53
4.2.1.3 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	54
4.2.1.4 Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	55
4.2.2 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler İle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	57
4.3 Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	57
4.3.1 Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	57
4.3.2 Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	58
5. BÖLÜM	
TARTIŞMA.....	59
5.1. Ergenlerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi...59	
5.2. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	61

5.3. Ergenlerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	61
5.4. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler İle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi...63	63
5.5. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyi ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi.....	64
 6. BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
6.1. Sonuçlar.....	65
6.2. Öneriler.....	66
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	66
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	89
EK-1 AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU.....	90
EK-2 BİLGİLENDİRME FORMU.....	92
EK-3 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU.....	93
EK-4 BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ.....	94
EK-5 ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ.....	95
EK-6 ÖLÇEK BATARYASI UYGULAMA YÖNERGESİ.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	103
İNTİHAL RAPORU.....	104
ETİK KURULU ONAYI.....	105

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Birinci grubu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı.....	44
Tablo 2. İkinci grubu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı.....	44
Tablo 3. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	48
Tablo 4. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 5. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyli Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 6. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 7. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyli Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	50
Tablo 8. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 9. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	51
Tablo 10. Tüm katılımcıların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	52
Tablo 11. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	53

Tablo 12. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	53
Tablo 13. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 14. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 15. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 16. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 17. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	56
Tablo 18. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler ile Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 19. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 20. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular.....	58

KISALTMALAR

%	: Yüzde
Aktrn	: Aktaran
Ark	: Arkadaşları
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
Bknz	: Bakınız
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
f	: Frekans
F	: Varyans Değeri
HTML	: Hypertext Markup Language
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Katılım Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik derecesi
Sf	: Sayfa
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatiksel Program Paketi
Ss	: Standart sapma
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TKT	: Temel Kabiliyetler Testi
vb.	: ve benzeri
Vd	: ve diğerleri
WISC-R	:Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised
X	: Aritmetik Ortalama

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eski uygarlıklardan günümüze kadar birçok filozof, bilim insanı ve araştırmacı, insan davranışlarına sebep olan süreçler hakkında merak içerisinde olmuştur. Bu merak dürtüsü onların insan davranışlarını birçok farklı çerçevede incelemelerini ve araştırmalarını sağlamıştır. Yapılan her araştırma bir başka soruyu doğurmuş ve cevaplanan her soru yüzyıllardır süregelen bir bilinmezliğin kapılarını aralamaya devam etmiştir. Bu çalışmaları üç temel başlıkta sınıflandırmak gerekirse, insan davranışlarıyla ilgili sürdürülen araştırmaların; biyolojik, duyuşsal ve bilişsel alanlarda yürütüldüğü söylenebilir (Çelikkaleli, 2014a).

Bu alanlardan, bilişsel alan incelendiğinde hâkim olan görüşün, insan davranışının ancak bilişsel yapılarındaki değişimle oluşabileceği ve davranışı belirleyen en önemli etkenlerden birinin bilişsel süreçler olduğu belirtilmektedir (Hiçdurmaz, 2010). Bilişsel-Davranışçı Terapi'ye göre istenmeyen davranışların oluşmasının sebebinin sorunlu ve işlevsiz biliş yapıları olduğu belirtilmektedir (Linden ve Hewitt, 2017). Yine benlikle ilgili problemler bilişsel yaklaşıma göre incelendiğinde olumsuz otomatik düşüncelerin tespit edilip bilişsel çarpıtmaların yeniden düzenlenmesiyle yeni düşünce yapıları oluşturularak sorunlarla baş edildiği savunulmaktadır (Hiçdurmaz ve Öz, 2011).

Davranışçı yaklaşıma göre her davranışın ortaya çıkmasını tetikleyen içsel ve/veya dışsal uyaranlar vardır(Yavuz ve Alptekin, 2017).Peki bir insan daha önce hiç karşılaşmadığı bir uyaran sonrasında nasıl bir davranış geliştirir? Beck (1967), bireylerin bir olayla ilgili davranışını belirlemeden önce, seçeneklerinin farkına varıp o durumla ilgili en doğru davranışın hangisi

olduğuna karar verme sürecini yaşıadığını belirtmektedir (akt. Öz, 2012). Tüm bu süreçler incelendiğinde insanların bir davranışı gerçekleştirmeden önce bilişsel şemalarındaki diğer ihtimalleri değerlendirdiği ve bu ihtimaller arasından bir seçim yaparak davranışı gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. İşte tam olarak bu aşamada bilişsel esneklik kavramının ortaya çıkışından bahsedilmektedir (Bilgin, 2009).

Bilişsel esneklik kavramını ilk olarak Batting(1979), *“öğrencinin, öğrenmeye çalıştığı konuyla ilgili en etkili öğrenme stratejilerini kullanma ya da karşı karşıya kaldığı bir problemin çözüm basamaklarını belirleme becerisi”* şeklinde açıklamıştır (akt. Alper ve Deryakulu, 2008). Bilişsel esneklik kuramı, Piaget’in “Genetik Epistemoloji” yaklaşımının bilişsel gelişim kavramı ve Ausubel’in “Anlamlı Öğrenme” kuramındaki eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi merkezindedir. Önceki ve yeni bilgiler arasında ilişki kurulması kavramlarını merkeze alır. Ayrıca bu kuram, Solomon’un öğrenme etkileşimi ve ortam ile ilişkili fikirlerinin yanında Bruner’in bilişsel gelişim ve buluş yoluyla öğrenme ile problem temelli öğrenmeyle ilişkili kavramlarını yapı taşı olarak kabul etmiştir (Kearsley, 2000; Willet 2001, akt. Karadeniz, 2004).

Bilişsel esneklik belki de en kısa ifadeyle bireylerin farklılaşan çevresel koşullara göre bilişlerini değerıstirebilme yetisi olarak tanımlanabilir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Yani bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişiler, karşılaştıkları durumlara kolayca uyum sağlayabilirken bilişsel esneklik düzeyi düşük olan kişiler bu uyumu sağlama konusunda aynı başarıyı gösterememektedirler (Altunkol, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015).

Bilişsel esneklik kavramındaki “bilişsel” öğesi bilgi edinme sırasında önceki verilerin bellekten ağerılması, “esneklik” öğesi ise ağerılan bu verilerin farklı durumlara uyarlanmasıdır (Sağer, Zahal ve Gürpınar, 2015). Bu da ön bilgi düzeylerinin, yeni bilginin edinilmesi sırasında önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Yani ön bilgi düzeyleri, bilişsel esnekliğe dayalı çalışmalarla düzenlendiği takdirde istenilen alandaki uzman seviyede bilgiye ulaşılabilmektedir (Karadeniz, 2008).

Bruner'in bilişsel gelişim dönemleri incelendiğinde, ön bilgilerin, bireylerin bebeklikten yetişkinliğe kadar farklı düşünme stratejileri geliştirmesi neticesinde daha komplike bir hal alarak gelişimini sürdürdüğü görülmektedir (Kol, 2011). Ergenlik dönemi ise, ergenlerin diğer gelişim dönemlerinden farklılaşan düşünme şekilleri sebebiyle, bilişsel gelişim sürecinde özel bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilgiç ve Bilgin, 2016). Piaget, somut işlemler dönemini tamamlayan çocuğun ergenlik dönemine geçişiyle, çocukluk döneminde edindiği somut gerçeklerin ötesine geçerek soyut olasılıklar geliştirmeye başladığını ve herhangi bir problemle karşılaştığında o problemin çözümüne yönelik ihtimal dâhilinde olan tüm çıkarımları yapmaya ve çıkarımlarını kanıtlayacak bilgilere deneysel yöntemlerle ulaşmaya çalıştığını belirtmiştir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Bu incelemeler bilişsel esneklik kavramı ile birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel esneklik kavramının ergenlik dönemi için ayrıca araştırmaya açık bir alan olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, iyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında içeriğin aşırı basitleştirilerek sunulması, öğrencilerin edindikleri bilgileri farklı alanlarda kullanabilmelerini ve doğru kavramsallaştırmalar yapmalarını engellemektedir. Bilişsel esneklik kuramına dayalı öğrenme ve öğretme modeli ile öğrenciler, farklı ön bilgilere sahip olsalar dahi bilişsel esnekliklerini kullanarak örnek olay temelli öğrenme ile farklı bakış açıları kazanıp uzman seviyede bilgi ve kazanıma ulaşabilmektedir (Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1988; Karadeniz, 2004; Karadeniz, 2008).

Bilişsel esneklikle ilişkilendirilen kavramlar incelendiğinde, bilişsel esneklik ile zekâ düzeyi arasında ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu iki kavramla ilgili yapılan alanyazın incelemesi, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ve üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireylerin karakteristik özellikleri arasında benzerlikler olduğunu göstermektedir (Çuhadaroğlu, 2013; Dağ ve Gülüm, 2013; Gündüz, 2013; Bilgin, 2009; Bedel ve Ulubey, 2015; Dunleavy ve Martin, 2006, akt. Çukadar ve Peker, 2016; Bandura, 2000; Çelikkaleli, 2014b; Stevens, 2009; Martin ve Anderson, 1998; Aydınay Satan, 2014; Akarsu, 2004; Çağlar, 1972; Ataman, 2003; Akkanat, 1999; Fernando, Soto, Prieto, Sainz ve Ferrandiz, 2016; Davaslıgil 1991; Roeall ve ark., 1980, akt. Ömeroğlu 1993; Levent, 2011).

Zekâ ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelendiğinde, bu benzerlikle ilgili daha kesin yargılara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Zekâ kavramı, M.Ö. dönemlerde yaşayan eski uygarlıklardan itibaren tanımlanmaya ve ölçülmeye çalışılarak günümüze kadar evrilerek gelmiştir. Bu süreçte birçok farklı tanımlama yapılmış olup henüz evrensel bir tanımlamaya ulaşılamamıştır. Hatta yapılan tanımlamaların kültürlerin değer verdiği bireysel özelliklere göre farklılıklar gösterdiğini söylemek garipsenmemelidir (Sak, 2012).

Bahsettiğimiz üzere zekâ kavramı ile ilgili çeşitli sınıflamalar ve tanımlamalar yapılmaktadır. Zekâ ile ilgili sınıflamalar yapılırken aynı zamanda birtakım derecelendirmeler de yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda WHO (World Health Organization)'un uluslararası olarak kabul gören hükmü IQ puanlarına göre olmuştur. IQ puanı 130-149 arası olan bireyler üstün zekâlı, 150 ve üzeri olan bireyler ise deha olarak kabul edilmiştir (Dağlıoğlu, 2002). Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramı da birbiriyle sıkça karıştırılmaktadır. Bu kargaşalar bilim insanlarının tartışmalarda kişisel görüşlerine fazlaca yer vermelerinden kaynaklanmaktadır.

Günümüzde yaygın görülen tanımlara göre; *“zihinsel yeteneklerin veya zekâların birden çoğunda akranlarına göre yüksek performans gösteren veya gizilgüce sahip olan, yaratıcılık yönü güçlü olan, başlanılan hedefi gerçekleştirme ve üstesinden gelme noktasında yüksek görev anlayışı bulunan bireylere üstün zekâlı”* denmektedir (Akkanat, 2004). Üstün yetenek ise; *“bir ya da birden çok yetenek alanında veya zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizilgüce ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olmadır”* (Akkanat, 2004).

Tanımlarda da belirtildiği üzere; artık yalnızca IQ puanı hesaplanarak yapılan sınıflandırmalar tarihe karışmıştır. Türkiye’de de gerek Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki tanılamalarda gerekse Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Seçim Süreçlerinde yalnızca IQ puanı göz önünde bulundurulmamakta ve yeteneği değerlendirmek amaçlı performans ölçümlerinin de yapıldığı çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Zekâ ve yetenek kavramları dikkate alındığında akranlarından çokça farklı özelliğe sahip çocuklar “üstün” olarak

nitelendirilmektedir. Bu çocuklar yaşlılarına kıyasla daha farklı bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve gelişimsel özelliklere sahiptir. Günümüzde ise üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrıştırılmamakta ve üstün zekâ kavramının üstün yetenek içinde de yer alabileceği belirtilmektedir (TBMM, 2012).

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli bireyler ve sanatçılar için farklı dönemlerde çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu bireylerin eğitilip uygun zekâ ve yetenek alanlarına yönlendirilmeleriyle ilgili 1990'lı yıllara kadar önemli bir girişim gözlenmemiştir (Sak ve ark., 2015; Akarsu, 1991). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1991 yılında 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve üstün yeteneklilerin tanımı, ayırt edici özellikleri, üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimleri ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapılmıştır (MEB, 1991). Yapılan çalışmalar sonucunda 1993 yılında üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitim almaları amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır (Baykoç Dönmez, 2011). Milli Eğitim Bakanlığının ilgili yönergesinde, Bilim ve Sanat Merkezleri; *“okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur”* (Tebliğler Dergisi, 2001) şeklinde tanımlanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler, iletişim becerileri, öğrenme yöntemleri, yabancı dil, destek eğitimi, hazırbulunuşluk/uyum, bilimsel çalışma yöntemleri, bilgisayar, problem çözme teknikleri, grup çalışma teknikleri, sosyal etkinlikler ve araştırma yöntemleri konularında eğitim öğretim görmektedir (MEB, 2012).

Üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireylerin, ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip bireylere göre daha farklı eğitim yöntem ve tekniklerine ihtiyacı olduğu açıkça görülmektedir (Ulusoy ve ark., 2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin, bireysel farklılıklarına göre yetenekli oldukları alanlarda uzman seviyede bilgi edinimi kazanabilmek için avantajlı oldukları düşünülse de bu bireylerin de öğrenme stilleri, kendini tanıma, bireysel hedefler belirleme ve yönetme, motivasyon, belirli bir alanda yetkinlik kazanma,

problem çözme ve öz düzenleme gibi becerilerini geliştirmeye ve öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Leana-Taşçılar, 2015).

Çağlar boyunca kendisine ait iyi ve kötü yanların farkında olan ve gelişimini nasıl sürdüreceğini bilen bireyler toplum tarafından örnek gösterilen başarılı bireyler olmuşlardır. Bu farkındalık ve gelişim sürecini kapsayarak hayat boyu devam eden bu süreç; günümüzde öğrenme yöntemleri arasında “özdüzenleyici öğrenme” olarak karışımıza çıkmaktadır (Yüksel, 2013). Özdüzenleyici öğrenme kavramına yönelik çalışmalar henüz 1980’lerin ortalarında başlamış olmasına rağmen son 20 yıl içinde yapılan araştırmalarla büyük gelişim kat etmiştir. Bu araştırmalarda öğrenme sürecinde motivasyonel öğelerin de en az bilişsel ve davranışsal öğeler kadar önemli olduğu üzerinde durulmuştur (Üredi ve Üredi, 2005). Bu yaklaşıma göre öz düzenleme becerisine sahip öğrenci; bir alanda başarılı olabilmek için gerçekçi hedefler belirleyip kendi yetkinliklerinin ve sınırlılıklarının farkında olarak seçtiği etkili stratejilerle süreçlerini nasıl sürdüreceğini bilen ve hedefleri doğrultusunda bu stratejilerini değerlendirme motivasyonuna sahip olan sürekli aktif kişidir (Zimmerman, 1989; Alcı ve Altun, 2007). Özdüzenleyici öğrenme becerileri gelişmiş olan birey, uzmanlaşmaya çalıştığı alanla ilgili kazanması gereken bilgi ve beceriler ile bu bilgi ve becerileri kazanması için gerekli olan yöntem ve tekniklerin bilincindedir (Zimmerman, 1990).

Öz düzenleme *“kişinin kendi öğrenme süreci üzerinde hâkimiyet kurabilmesi”* şeklinde tanımlanabilirken (Aydın ve Atalay, 2015), Özdüzenleyici öğrenme; *“bireyin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji”* olarak belirtilmektedir (Çiltaş, 2011).

Özdüzenleyici öğrenmenin temel kavramlarından olan göreve adanmışlık ve motivasyon gibi kavramların üstün yeteneklilik kuramlarında da sıkça yer alması, araştırmacıları bu alanda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir (Tortop ve Eker, 2014). Yapılan araştırmalarda üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireylerin, ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip bireylere göre öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini spontane olarak kullanmaya daha yatkın oldukları

görülmektedir (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Bu sonuçlar, üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireylerin özdüzenleyici öğrenme becerilerini ve stratejilerini geliştirerek daha verimli öğrenme ortamları oluşturulmasının sağlanabileceğini göstermektedir.

Özdüzenleyici öğrenmenin, bir alanda uzmanlaşma, hedefe yönelik strateji belirleme, motivasyon, yetkinlik inancı, aile içi ilişkiler kavramlarıyla olan ilişkisi, aynı ilişkilere sahip olan bilişsel esneklik kavramıyla da ilişkili olup/olmadığı merakını doğurmaktadır (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1996; Pintrich, 2000; Sarı ve Akınoğlu, 2009; Bilgin, 2009; Batting, 1979, akt. Sağer, Zahal ve Gürpınar, 2015; Martin ve Rubin, 1995).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu bilgiler ışığında yapılacak olan araştırmanın temel amacı; üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yetenekteki ergenlerin bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme düzeyleri arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek ve bilişsel esneklik ile özdüzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bunun yanında örneklem gruplarının bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı araştırılacaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Ortalama (Normal) zeka ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilişsel esneklik kuramının çeşitli araştırmalara ışık tutulması gereken birçok noktası bulunmaktadır. Bilişsel esnekliği etkileyen, ilişkili olan ve yordayan kavramlar üzerinde yapılan çalışmalar arasında daha önce zekâ ve yetenek düzeyi ile ilgili bir araştırma yapılmamıştır. Elde edilecek olan bulguların

bilişsel esneklik ve zekâ arasındaki ilişkiyle ilgili bir fikir verecek olması önem arz etmektedir.

Bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme kavramlarının köklü bir tarihe sahip olmayışı, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitim ortamlarının geliştirilmesinin artık bir ihtiyaç haline gelmiş olması ve araştırma bulgularının bahsi geçen eğitim ortamları ile ilgili reform niteliği taşıyacak yeniliklere kapı açabilecek olması bu araştırmayı ilgi çekici kılmaktadır.

Elde edilecek olan bulgular ışığında, Bilişsel Esneklik Kuramına dayalı olan ve özdüzenleyici öğrenme yöntemleri kullanılarak oluşturulacak olan öğrenme ortamlarının üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireylerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ve zekâ ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiye ilişkin de bir araştırma bulunmamaktadır. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin bilişsel esneklik düzeyini etkileyen faktörler olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, ilköğretim düzeyinde yüksek olan bilişsel esnekliğin, ortaöğretimde ilköğretimdekinden daha düşük olduğu ve yükseköğretimde tekrar yükselerek ilköğretimdeki seviyesinin üstüne çıktığını göstermiştir (Öz, 2012; Bilgiç ve Bilgin, 2016). Başka bir çalışmada ise 9. sınıftaki öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi 11. sınıf öğrencilerinininkine nazaran daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Diril, 2011). Bilişsel esneklik ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında ise çelişkili bulgulara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalar bilişsel esneklik ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamışken (Diril, 2011; Öz, 2012; Bilgiç ve Bilgin, 2016), diğerleri ise kızların erkeklere göre daha düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (Altunkol, 2011). Görüldüğü gibi yeni bir inceleme konusu olan bilişsel esneklik kavramı ile ilgili az sayıdaki çalışma, sınırlı veri ve çelişkili bulgular sunmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlı olup Bayburt Bilim ve Sanat Merkezi, Denizli/Pamukkale Nezihe Derya Baltalı

Bilim ve Sanat Merkezi, Denizli İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi, Eskişehir Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, Eskişehir Şehit Savaş Kubaş Anadolu Lisesi, Gaziantep Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi, İzmir Narlıdere Bilim ve Sanat Merkezi, İzmir Çiğli Bilim ve Sanat Merkezi, , İzmir/Karşıyaka Gazi Anadolu Lisesi, Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir Ahi Evran Anadolu Lisesi, Mersin Yenişehir Bilim ve Sanat Merkezi, Mersin Eyüp Aygar Anadolu Lisesi, Kocaeli/İzmit Bilim ve Sanat Merkezi, Kocaeli/İzmit Cahit Elginkan Anadolu Lisesi, Kocaeli/Darica Şehit Edip Zengin Anadolu Lisesi ve Düzce Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenci görüşleri ile sınırlıdır. Bulgular ise demografik değişkenler, araştırmadaki uygulanan ölçme araçları ve analiz yapılırken kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Bilişsel Esneklik: Bireyin, verilen her duruma uygun seçeneklerin ve ulaşılabilir alternatiflerin olduğunun farkında olması; esnek olmaya istekli olma ve duruma uyum sağlayabileceğine ve esnek olabileceğine yönelik yetkin hissetmesidir (Martin ve Rubin, 1995, Martin ve Anderson 1998, Martin, Anderson ve Thweatt, 1998, akt. Çelikkaleli, 2014b).

Hiper metin: Elektronik ortamdaki metinlerin doğrusal olmayan biçimlerde okunabilmesi için yapılmış metin düzenlemesi (Karadeniz, 2004).

Hiper ortam: Metinlere ek olarak grafik, ses ve video gibi türlerin içeriğinde bulunan hiper metinlere verilen isimdir (Karadeniz, 2006).

Çoklu ortam Ses, video, animasyon gibi birçok ortamın birlikte devam ettiği içerisinde hiper metin ve hiper ortamları da barındıran genel bir kavramdır (Karadeniz, 2006).

HTML: WWW'de doküman oluşturulmasını sağlayan dil (Karadeniz, 2008).

Zekâ: Bir kişinin bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu, etkin ve verimli bir biçimde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1983, akt. Gürçay ve Eryılmaz, 2005).

Özel Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi ifade eder (Bilgiç ve ark., 2013).

Bilim ve Sanat Merkezi: İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim-öğretim gören özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim programlarını aksatmayacak şekilde, ilgi ve yeteneklerinin farkına vararak yeteneklerine dair kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan bağımsız ve resmi özel eğitim kurumlarıdır (Tebliğler Dergisi, 2001).

Özdüzenleyici Öğrenme: Bireyin hedeflerine ulaşma motivasyonu ile edinmek istediği bilgileri bilinçli olarak nerede, nasıl ve ne kadar sürede öğreneceğine dair planlamayı yapma, planlamasındaki aksaklıkları objektif şekilde değerlendirebilme ve düzenleyebilme, öğrenme süreci sonucundaki kazanımlarını objektif şekilde değerlendirebilme ve tam öğrenmeyi sağlayana kadar ilk aşamaya geçerek döngüsel olarak sürdürebilme sürecidir (Zimmerman, 1989; 1990; 2001 ve Schunk, 1994).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bilişsel Esneklik

İnsanoğlu dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren sürekli olarak daha önce hiç karşılaşmadığı durumlarla karşılaşmakta ve bu yeni durumlara karşı bir davranış stratejisi belirlemek zorunda kalmaktadır. Bireyler bu durumlarla ilgili davranış stratejilerini belirlemeden önce, seçeneklerinin farkına vararak o durumla ilgili en doğru davranışın hangisi olduğuna karar verme süreci yaşamaktadır (Beck, 1967, akt. Öz, 2012). İnsan beyni, sürekli olarak bu süreçleri yaşamakta, çevresindeki binlerce uyarıcıyı duyumsayarak bu uyarıcılarla ilgili bilgileri işlemekte ve davranışlarını düzenlemektedir. Tüm bu bilgilerin duyumsanarak algılanıp seçilmesi, işlenmesi, belleğe kaydedilmesi ve gerektiğinde yeniden hatırlanması, yeniden değiştirilip düzenlenebilmesi bir bilişsel sistem ile gerçekleşir (Yalçın ve Karakaş, 2007).

Beck'in Bilişsel Kuramı'nda bireylerin geçmiş deneyimleri ile kazandıkları verilerin yeni davranışların oluşumunda büyük öneme sahip olduğu ve çocukluk çağında kazanılan deneyimlerin bireylerin temel düşünce ve inançlarını oluşturduğu belirtilmiştir. Bireylerin geçmiş deneyimlerinden kazandığı yapıları değiştiremeden katı olarak yeni durumlarda aynen kullanmaları sonucu işlevsel olmayan inançların ve olumsuz otomatik düşüncelerin oluştuğuna değinilmiştir (Bozkurt, 1998). Bu durum bilişsel esneklik ve bilişsel katılık kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Öztürk, 2013).

Bilişsel esneklik kuramı, Piaget'in "Genetik Epistemoloji" yaklaşımının bilişsel gelişim kavramı ve Ausubel'in "Anlamlı Öğrenme" kuramındaki eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi merkezindedir. Önceki ve yeni bilgiler arasında ilişki

kurulması kavramlarını merkeze alır. Ayrıca bu kuram, Solomon'un öğrenme etkileşimi ve ortam ile ilişkili fikirlerinin yanında Bruner'in buluş yoluyla öğrenme, bilişsel gelişim ile problem temelli öğrenmeyle ilişkili kavramlarını yapı taşı olarak kabul etmiştir (Kearsley, 2000; Willet 2001, akt. Karadeniz, 2004).

Scott (1962) bilişsel esnekliği, kişinin düşünce yapısını dışardan gelen uyarıcılara göre şekillendirebilme becerisi şeklinde tanımlamıştır (Altunkol, 2017). Martin ve Rubin (1995), Martin ve Anderson (1998) ve Martin, Anderson ve Thweatt (1998) ise bilişsel esnekliği, *“bireyin, verilen her duruma uygun seçeneklerin ve ulaşılabilir alternatiflerin olduğunun farkında olması; esnek olmaya istekli olma ve duruma uyum sağlayabileceğine ve esnek olabileceğine yönelik yetkin hissetmesi”* olarak tanımlamıştır (akt. Çelikkaleli, 2014a).

Benzeri birçok tanımı yapılan bilişsel esneklik kavramı en kısa ifadeyle bireylerin farklılaşan çevresel koşullara göre bilişlerini değiştirebilme yetisi olarak tanımlanabilir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Yani bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişiler, karşılaştıkları durumlara kolayca uyum sağlayabilirken bilişsel esneklik düzeyi düşük olan kişiler bu uyumu sağlama konusunda aynı başarıyı gösterememektedirler (Altunkol, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015).

Canas ve ark.'na (2003-2006) göre bilişsel esneklik; *işlevsel takıntı (sabitlik), bilişsel blokaj, işlevsel indirgeme, bilişsel histerezi* olarak adlandırılan kavramlar ile ilişkilidir.

Bilişsel Blokaj: Kişinin bir durum karşısında belirlediği işlem basamaklarını değiştirmek için yeterli miktarda sebebi varken, ısrarlı bir şekilde yeni yöntemler uygulamaya kendini kapatması durumudur.

Bilişsel Histerezi: Yanlışığı kanıtlanmış bir karardan vazgeçmeyerek ona sıkı sıkıya bağlı kalma durumudur. *Bilişsel daralma* veya *tünel vizyonu* olarak da adlandırılır.

İşlevsel Takıntı (Sabitlik): Nesnelerin yalnızca en genel kullanılış yöntemine bağlı kalarak kullanılması olarak tanımlanabilir. İşlevsel takıntıya sahip kişiler yeni bir şekle dönüştürülmüş nesneleri kullanmakta oldukça zorluk yaşarlar.

İşlevsel İndirgeme: Karşılaşılan problemin yalnızca tek sebebinin incelenmeye çalışılarak diğer tüm sebeplerin irdelenmemesi durumudur (akt. Güzeltepe, 2017).

Bilişsel esneklik kavramındaki “bilişsel” ögesi bilgi edinme sırasında önceki verilerin bellekten çağırılması, “esneklik” ögesi ise çağrılan bu verilerin farklı durumlara uyarlanmasıdır (Sağır, Zahal ve Gürpınar, 2015). Belirtilen tanımdaki bilişsel ögesi incelendiğinde; ön bilgiler, yeni bilginin edinilmesi sırasında önemli yer tutmaktadır.

Bilişsel esneklik, herhangi bir durumu yorumlayış biçimiyle ilgili alternatifler oluşturabilmektir. Bilişsel olarak esnek olan bireyler bu alternatifleri oluşturabilirken bilişsel olarak esnek olmayan bireyler karşılaştıkları durumlara ısrarlı bir şekilde işlevsel olmayan yöntemlerle çözüm bulmaya çalışır ve genellikle hata yapar (Altunkol, 2011). Bu açıklama bilişsel esneklik ve olasılıklı düşünme kavramları birbiriyle karıştırılmasına yol açmamalıdır. Olasılıklı düşünme, karşılaşılan sorunla ilgili benzer deneyimlerden faydalanarak alternatifleri değerlendirme süreci iken; bilişsel esneklik, deneyimler ve olası alternatiflerin işe yaramadığı durumlarda ortaya çıkar (Çuhadaroglu, 2013).

2.1.1. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bilişsel esnekliğe sahip bireyler;

- Karşılaştıkları yeni durumlara, değişikliklere uyum sağlayabilirler (Martin ve Rubin, 1995).
- Zor durumların çözümü için çok sayıda çözüm üretebilirler (Dennis ve Vander Wall, 2010).
- İnsanlarla olumlu iletişim kurabilmede yetkinlerdir (Martin ve Anderson, 1998).
- Kendilerine dair olumlu bir yetkinlik inançları vardır (Çelikkaleli, 2014b; Akçay Özcan, 2016).

- Olumlu bir ruh sağığına sahiptir (Öztürk, 2013).
- Fevri değildirler (Bilgiç ve Bilgin, 2016).
- Psikolojik rahatsızlıklara karşı daha dirençlidirler (Çelikkaleli, 2014b).
- Bilişsel esnekliğı düşük bireylere göre daha mutludurlar (Asıcı ve İkiz, 2015).
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir (Çuhadaroğlu, 2013).
- Stresle daha rahat başa çıkabilirler (Schotte ve Clum, 1982).
- İntihar etme eğilimleri düşüktür (Öztürk, 2013).

2.1.2. Bilişsel Esneklik ve Öğrenme

Birçok eğitim programında, ayrıca mesleki eğitimlerin verildiğı programların en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin edindikleri kazanımları farklı ve benzersiz durumlara uyarlayabilmelerine yardımcı olmaktır. Bu hedefi gerçekleştirebilme kabiliyeti ise bilişsel olarak esnek olmak ile sağlanabilir (Boger-Mehall, 1996, akt. Taş, 2017). Batting'e (1979) göre ise, *“öğrencinin, öğrenmeye çalıştığı konuyla ilgili en etkili öğrenme stratejilerini kullanma ya da karşı karşıya kaldığı bir problemin çözüm basamaklarını belirleme becerisi”* olarak belirtilmektedir. (akt. Alper ve Deryakulu, 2008). Bilişsel esneklik kavramı ilk kez Spiro tarafından öğrenme yöntemlerini açıklamak gayesiyle yapılandırmacı yaklaşım temeliyle gündeme gelmiştir (Kearsley, 2000).

Bilişsel esneklik kuramına göre;

- Öğrenme etkinliklerinde içerik birçok farklı şekilde aktarılmalıdır.
- Bilgi kaynakları birbiriyle ilişkili olarak aktarılmalı, bölümlere ayrılmamalıdır.
- Öğrenim içeriğın aşırı basitleştirilerek aktarılmamalı ve bağlam-bağımlı bilgi eksenli olmalıdır.
- Öğretim, durum tabanlı olmalı ve bilginin aktarımı değil bilginin inşası önem kazanmalıdır.
- Öğrenme deneyimlerle geliştirilebilmelidir.
- Öğrenme esnasında bireyler çok yönlü bakış açılarına teşvik edilmelidir (Taş, 2017; Alper ve Deryakulu, 2008).

Spiro'ya göre iyi yapılandırılmamış alanlarda (sosyal bilimler gibi) içeriğin aşırı basitleştirilerek anlatılması ve kavramlar arasında geçişlerin sağlanmaması ve klasik yöntemlerle bilgilerin aktarılması sebebiyle bireyler uzman seviyede bilgi edinememektedir (Spiro ve ark., 1988).

2.1.3. Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme Ortamları: Hiper metin ve Hiper ortam

Günümüz teknolojisinin hız kesmeyen ilerleyişi ile her geçen gün bilgi miktarı artmakta ve bilgiye ulaşmak da bir o kadar kolaylaşmaktadır. Bu ilerleyişle birlikte bireylerin öğrenme ihtiyaçları da değişmeye başlamış ve bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla farklı yöntemler geliştirme arayışına girilmiştir. 1980'li yıllarda internetin hayatımıza dâhil olmasıyla bağımsız protokollerle haberleşen bilgisayar ağlarının yaygınlaşması çok da yeni bir fikir olmasa da hiper metinlerin, öğrenme ve öğretme basamaklarına dâhil olmasını sağlamıştır.

Hiper metinler, doğrusal olmayan metinlerdir. Bir konu hakkında bilgi edinebilmek için okuduğumuz kitaplarda ihtiyacımızı karşılayamayan, sorduğumuz soruları birleştiremeyen doğrusal metinler bulunmaktadır. Hiper metinler kişilerin bir konu üzerinde uzman seviyede bilgi edinimini sağlayabilmek için birbiri ile ilişkili olan parçaların uç uca eklenmesiyle okuyucunun kendi ihtiyaçları ve arzularına yönelik olan bilgiye, farklı bilgilere maruz kalmadan ulaşabilmelerini sağlamaktadır. HTML (Hypertext Markup Language) dilinin gelişimi ile birlikte hiper metinler daha da yaygınlaşmaya ve grafik, resim, çizim, ses veya video gibi kaynakların artmasıyla hiper ortamlar (hypermedia), daha sonrasında çoklu ortamlar oluşmaya başlamış ve parçalar arası yapılan bu bağlantılarla, bilgi komplekslikten uzaklaşarak daha doğru bir şekilde öğrenime açık hale gelmiştir (Karadeniz, 2006; Karadeniz, 2008).

Aslında hiper metinler; sözlüklerde, ansiklopedilerde alfabetik sırayla belirtilen kavramlarda ayrıntılı bilgi veya konuyla ilişkili kavramlara atıf “bakınız” kelimesi ile bağlantı (link) oluşturup atıf yapılması şeklinde oluşan kavramlar ağı olarak belirtilebilir. Ancak sözlükler ve ansiklopediler baştan sonra kadar doğrusal olarak okunmaz ve araştırdığımız kavramı alfabetik

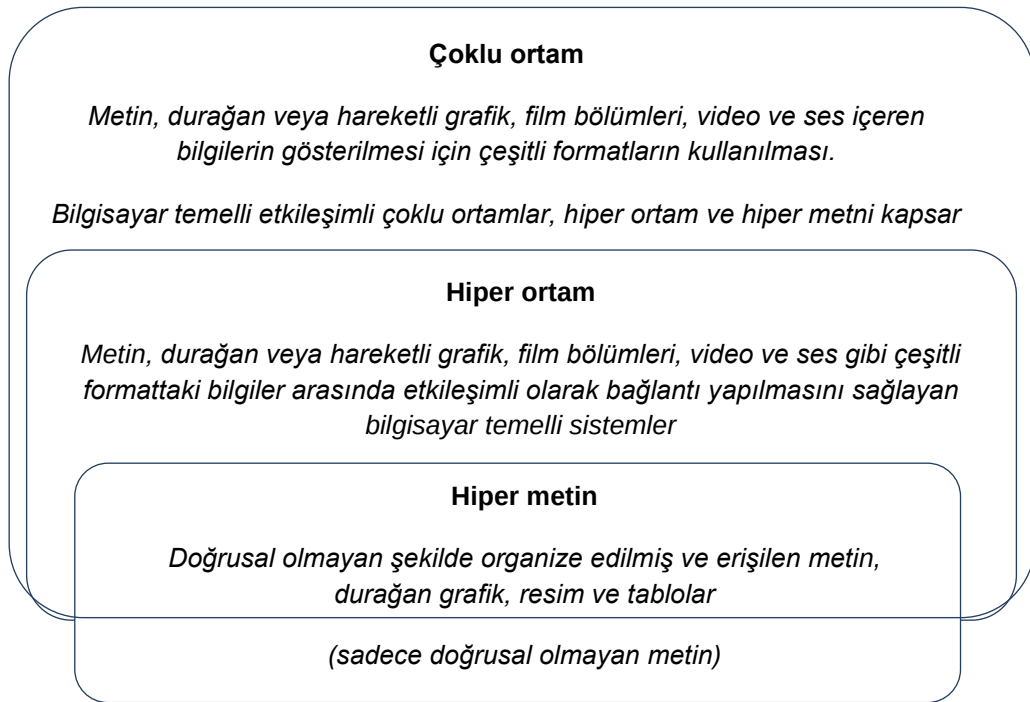
sırayla bularak kavram ağını devam ettirip ayrıntılı bilgilere ulaşırız (Karadeniz, 2006).

1945'de Vannervar Bush insanlığa ait olan tüm verileri birbiriyle bağlamayı hedeflediği bir model hayali ile bu alandaki ilk kıvılcımı oluşturmuştur (Çakmak, 2005). Daha sonraki yıllarda ise Hiper metin sistemlerinden ilk bahseden ve hiper metinleri doğrusal olmayan bilgi organizasyonları olarak adlandırarak terimsel anlamda ilk kullananlardan biri olan Ted Nelson, bilgi organizasyonlarını daha esnek hale getiren hiper metinlerle bilgilerin doğrusal akışının değişiminde büyük rol oynamıştır (Akpınar, 1999).

Geleneksel olarak adlandırabileceğimiz metinler belirli bir sırayla yazılırken web tabanlı metinlerde uzamsal tasarımlar vardır. Birey metnin herhangi bir bölümüne rahatlıkla geçebilecek esnek ve bağımsız bir ortamda kendi öğrenme sürecinde bireysel sorumluluğuna sahiptir (Altun, 2003).

Hiper ortamlarda bilgiye ulaşma yöntemlerini tasarımcının belirlemesine rağmen öğrenci yine de bilgiye ulaşabilmek için kendi stratejilerini belirleyebilmektedir. Bu hiper ortamların öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde farklı düşünce şekilleri ile zihninde düzenleyerek bilgiye ulaşabilmesini ve durumdan duruma aktarılabilen anlamlı bilgi edinmesini sağlamaktadır (Karadeniz, 2006).

Hiper metinler, yalnızca yazılı metinlerden oluşurken, hiper ortamlar ses video gibi hareketli ortamları içerebilir. Çoklu ortamlar ise bilgisayar ortamını da içeren ses, video, animasyon gibi birçok ortamın birlikte devam ettiği süreci belirten hiper metin ve ortamları da kapsayan geniş bir kavramdır. Şekil 1'de bu kavramların benzer ve farklı yönleri kısaca belirtilmektedir (Tolhurst, 1995, Kommers, 2002; akt. Karadeniz, 2006).



Şekil 1. Hiper Metin, Hiper Ortam ve Çoklu Ortam Arasındaki İlişki

2.1.3.1. Uyarlanabilir Hiper Ortamlar

Günümüzde kişiselleştirilmiş reklamlar, kişiselleştirilmiş sosyal medya ağları ile kullanıcıların dikkatini çekebilecek verileri onlara ulaştırmak amaçlanmakta ve teknolojinin her geçen gün daha da ilerlemesiyle uyarlanabilir hizmetler yaygınlaşmaktadır. Uyarlanabilir hiper ortamlar da farklı öğrenciler için farklı bilgi türleri, öğrenme aktivitesi ve materyallerin nasıl sağlanabileceği ile ilgili çalışmaları içermektedir (Çebi ve Güyer, 2015).

Uyarlanabilir hiper ortamların temel amacı her öğrencinin özel gereksinimlerine göre sistemin kişiselleştirilmesidir (Güven Smith, 1999, akt. Somyürek, 2008). Uyarlanabilir hiper ortamlara olan ihtiyacın üç ana sebebinin olduğu söylenebilir:

- Bilgi yoğunluğunun her geçen gün artması sebebiyle bilgiye hızlı ve doğru biçimde erişme ihtiyacı
- Sistemdeki tüm katılımcıların aynı arayüz yapısı ve içeriği kullanması ve gün geçtikçe değişmekte olan ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılayamaması
- Hiper ortamların doğrusal olmayan yapısı sebebiyle ortaya çıkabilen bazı kullanılabilirlik sorunlarını önleme ihtiyacı (Somyürek, 2008).

Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte yukarda tanımlanan hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortam gibi çalışmalar artmıştır. Bireylerin değişen öğrenim ihtiyaçları eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemiş ve eğitimde teknoloji daha fazla kullanılmaya, öğretim yöntem ve teknikleri teknolojiyle iç içe geçmeye başlamıştır (Karagündüz ve Baytak, 2010).

Jacobson ve Spiro'nun 1993'de yaptıkları araştırma sonucunda; yapılandırmacı yaklaşım temelli bilişsel esneklik kuramına dayalı olarak geliştirdikleri, öğrencilerin aktif olarak öğretim sürecinde rol aldığı öğretim modeli olan hiper metin ve hiper ortamların öğrencilerin ön bilgilerini daha önce karşılaşmadıkları yeni durumlarda kullanmaya hazırladığı, yeni yollar buldukları ve uzman seviyede bilgi edindikleri görülmüştür.

Dede ve Lewis (1995) yapılan çalışmalar neticesinde hiper ortamların öğrencilerin kalıcı, anlamlı ve uzman seviyede bilgi kazanımları elde edebildiklerini aktarmıştır. 2001'de ise Graddy bilişsel esneklik kuramının düşünce ve fikirlerin bağını önemseyen hiper metin arayüzüne uyarlanabileceğini belirtmiştir (Merdivan, 2017). Son yıllarda birçok ülkede bu kavramlarla ilgili çalışmalar yapılmakta ve ülkemizde de her geçen gün hiper ortamların eğitim sisteminde kullanılabilmesiyle ilgili araştırmalar artmaktadır (Karadeniz, 2004; Çakmak, 2005; Karadeniz, 2006; Somyürek, 2008; Karadeniz, 2008; Somyürek, 2009; Türkyılmaz ve Başarmak, 2011; Narin, 2015; Çelebi ve Güyer, 2015; Merdivan, 2017).

2.1.4. Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde bilişsel esneklikle ilgili araştırmaların Spiro ve ark. 1988'de yayınladıkları "*Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition In Ill-Structured Domains*" başlıklı rapor ile yankı uyandırmaya başladığı söylenebilir. Bu araştırma ile bilişsel esneklik teorisinin genel çerçevesi çizilmiş ve daha sonra Jacobson ve Spiro'nun 1993'de yayınladıkları "*Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and The Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation*" başlıklı raporla ise, bilişsel esneklik kuramı temelli hiper metinlerle öğrenme modeli tanımlanmış ve detaylandırılmıştır. Ülkemizde ise bu alanda Karadeniz (2008), "*Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar*

Hastanesi” başlıklı araştırmasında bilişsel esneklik temelli hiper metin uygulamalarıyla öğrencilerin hedeflenen konularda uzman seviyede bilgi edinimini sağlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel esneklikle ilgili birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda bilişsel esneklikle ilişkili olduğu düşünülen değişkenler bulunmaya çalışılmıştır. Son yıllarda yapılan bazı araştırmaların sonucunda bilişsel esnekliğin; şekilsel yaratıcılık (Çuhadaroğlu, 2013), psikolojik ve psikopatolojik iyi oluş, olumlu bağlanma örüntüleri (Dağ ve Gülüm, 2013; Gündüz, 2013a), problem çözme becerisi, yetkinlik beklentisi (Bilgin, 2009), başa çıkma stratejileri (Bedel ve Ulubey, 2015), demokratik anne baba tutumu (Bilgin, 2009), öfke kontrolü (Diril, 2011), uyum sağlama yeteneği (Dunleavy ve Martin, 2006, aktın: Çukadar ve Peker, 2016; Stevens, 2009), kişilerarası yetkinlik (Parks, 1994, aktın: Çukadar ve Peker, 2016), sosyal esneklik (Singelis, ve ark. 2002), mesleki yeterlilik (Adams, Hean, Macleod Clark, 2006), entelektüel esneklik ve öz şefkat (Martin, Staggers ve Anderson, 2011), yetkinlik inancı (Bandura, 2000; Çelikkaleli, 2014), iletişim becerileri (Martin ve Anderson, 1998), öznel iyi oluş (Aydınay Satan, 2014) değişkenleriyle olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

2.2. Zekâ

Yüzyıllardır tanımlanmaya ve ölçülmeye çalışılmış olan zekâ kavramı ile ilgili daha önce de belirtildiği üzere tarihsel süreç içerisinde birçok farklı tanım ve ölçüm yöntemi üretilmiştir. Hatta her kültürün anlam yüklediği değerlere göre zekâ kavramının tanımlamalarının da değişebildiği görülmektedir. Örneğin, Yunan mitolojisinde Zekâ ve Strateji Tanrısı olarak da bilinen Athena (Roma Mitolojilerindeki adıyla Minerva), savaşlardaki stratejileri ve öngörleriyle dikkat çekerken aynı zamanda halka tarım ve hayvancılıkla ilgili bilgiler aktaran çok yönlü bir tanrı olarak tasvir edilmiştir. Ayrıca Poliatis (Şehrin Koruyucusu), Paeonia (Şifacı), Pronoia (Sağduyu), Ergane (İşçi), Xenia (Misafirperver) gibi pek çok unvan ile dönemin önemli anlamlar yüklenen özelliklerini üzerinde toplamıştır (Sears, 2018; Conner, 2016).

Zekâ ile ilgili tanımlamalara baktığımızda Antik Yunan fizoloflarından Homer, Sokrates, Platon ve Aristoteles, zeki olan ve olmayan insanların ayrımlarına

değinken, 1800'lü yıllarda ise Emmanuel Kant zekânın anlama, yargılama ve akıl yürütme olarak üç bölümden oluştuğunu belirtmiş (Sternberg, 1990), Juan Huarte, öğrenme, mantık yürütme ve hayal etme yeteneği (Oksay, 1994) derken Spencer, *“iç ilişkilerin dış ilişkilere zihinsel uyumu”* (Rust ve Golombok, 1989) şeklinde açıklamıştır (akt. Baştuğ, 2000).

Bazı araştırmacılar ise zekâyı *“yeni ve farklı durumlara uyum sağlayabilme yeteneği”* olarak tanımlarken, bazıları *“problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirebilme ve soyut düşünebilme yeteneği”* olarak tanımlamışlardır. William Stren'e göre *“Bireyin düşüncesini yeni durumlara bilinçli olarak intibak ettirebilmesine ilişkin genel bir yetenek”* olarak tanımlanan zekâ Wechsler göre ise *“Bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresine tesir edebilme konularında bireyin genel kapasitesi”* şeklinde belirtilmiştir (akt. Özgüven, 1994). Bir potansiyel ve kapasiteden bahsedilmesi, zekânın belirli sınıflamalara tabi tutulması ve derecelendirilmesi ihtiyacına, akabinde zekâ sınıflamalarının doğmasına sebep olmuştur (Yargıcı, 2000).

Bu bağlamda günümüzde WHO (World Health Organization) tarafından kabul edilmiş olan zekâ sınıflandırması ve puanlamasının (Pehlivan, 2015) ilk adımları; İngiliz bilim insanı Sir Francis Galton tarafından gerçekleştirilenduyu organlarının algılama düzeyine göre beyne ulaşan uyaranlarda farklılıklar görüldüğünden bahseden ve bu algılama kapasitesini *“genel zihinsel yetenek”* olarak adlandıran çalışmaları sonucunda Mc Keen Cattell ile birlikte ilk zekâ ölçümünü gerçekleştirmeleri ile atılmış oldu. Ayrıca Galton bu araştırmaları sırasında zekâ düzeyinin önemli ölçüde genetik bir aktarım sonucu olduğunu belirtmiş ve beyin yapısının büyüklüğünü zekâ ile ilişkilendirmeye çalışan ilk bilim insanlarından olmuştur.

Galton'un bu araştırmalarına kadar, duyu organlarının tüm insanlarda aynı eviyede işlediği ve insanların duyum kapasitelerinin aynı olduğu kabul ediliyor ve oluşan farkların ölçme hatalarından kaynaklandığı iddia ediliyordu. Galton'un Avrupa'da büyük yankı uyandıran duyumlar ve zekâ arasında ilişki olduğuna dair görüşünü Amerika'ya götüren Cattell; bellek, imge, görme ve işitme keskinliği, ses ve ağırlık algıları gibi alanlarda hazırlanan testleri çok

sayıda üniversite öğrencisine uygulayarak bireylerin uyarıcılara verdiği tepki hızında bireysel farklılıklar olduğunu kanıtlamak için uğraşmıştır (Gardner, 1999, Walsh ve ark., 1990; akt. Örenoğlu-Toraman, 2009; Sak, 2011; Guilford, 1967, akt. Özdemir, 2006).

Ancak ilerleyen yıllarda Fransa'da, Alfred Binet, zekânın Galton'un bahsettiği gibi basit öğelerden değil; kavrama, uyum sağlama, akıl yürütme, hüküm verme gibi daha komplike işlemlerle kendisini gösterdiği yargısına varmıştır. Binet'e göre kişinin zekâsı hakkında güvenilir bir fikir edinmenin yolu, kişiyi karmaşık zihinsel işlemler kullanmasını gerektiren durumlar ile karşı karşıya getirerek bu durumlar karşısında kişinin neler yapabildiğini objektif olarak saptamaktan geçmekteydi (Toker ve ark, 1968, akt. Doğan Temur, 2001). Bu bağlamda Alfred Binet ve öğrencisi Simon, ortalama sınıf düzeyinde başarı sağlayamayan öğrencileri tespit etme niyetiyle Binet-Simon zekâ ölçeğini geliştirdi. Sonraları Amerika'da Lewis Terman, IQ (Intelligence Quotient) testlerini bir standarda ulaştıran Stanford-Binet testini yayınladı. Test, Amerika'da insanları zekâ düzeylerine ve yapabilecekleri iş türlerine göre sınıflandırmanın yanında ülkenin zekâ seviyesinin düşmesini engellemek için göçmen yasasına dâhil edilerek, vatandaşlık için başvuran bireylerin elenmesi gibi alanlarda da kullanıldı (Eriş, 2008).

Standford-Binet testinin yaygınlaşmasının ardından zekâyı ölçmek üzere birçok test üreilmeye başlandı ve milyonlarca insanın bu testlere tabii tutularak zekâ düzeyleri ölçüldü. Günümüzde IQ teriminin popülerliği magazin dergilerinin eklerinde on soruda zekâ ölçeği mini testler bulundurulacak hale kadar geldi.

Renzulli'in (1978) üçlü çember modelinde ise üstün yetenekli bireyin *genel ve özel yetenek düzeyi*, *yaratıcılık* ve *motivasyon* olarak belirtilen önemli özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Genel yetenek alanında, *soyut düşünebilme*, *uzamsal ilişkiler*, *sözel ve sayısal fikir yürütme*, *hızlı, sağlıklı ve seçici anımsama* gibi özellikleri barındırır. Özel yetenek alanı ise, resim, müzik, tiyatro, dans gibi sanat alanları ile fizik, kimya, matematik gibi teknik alan yetenekleridir. Yaratıcılık alanı, düşüncenin akıcı, esnek ve özgün oluşu, deneyimlere açıklık alanlarını barındırmaktadır. Motivasyon alanı ise zihinsel

olmayan özellikleri nitelerken, ilgi, merak, bağlılık, hayranlık, azim, hırs, kararlılık gibi alanları içermektedir (akt. Davaslıgil, 2004; akt. TBMM, 2012).

Gardner, 1983 yılında çıkardığı “Frames of Mind” adlı eserinde; zekâyı, bir kişinin bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu, etkin ve verimli bir biçimde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (akt. Gürçay ve Eryılmaz, 2005). Ayrıca IQ puanlamasına dayalı olan yaklaşımların zekâ düzeyini değerlendirmede kolaylık sağlamasına rağmen bireyin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için yeterli olmadığını ve zekânın birbirinden bağımsız olarak işleyen sekiz bileşeni olduğunu belirtmektedir (Başaran, 2004). Bunlar; Sözel/Dilbilimsel Zekâ, Mantıksal/ Matematiksel Zekâ, Müziksel Zekâ, Uzaysal/Görsel Zekâ, Bedensel, Kişilerarası/Sosyal Zekâ, Bireysel Zekâ ve Doğacı Zekâdır.

Aşağıda belirtildiği üzere Çoklu Zekâ Kuramı dört temel dayanağı içermektedir (Armstrong, 1994, akt. Gürçay ve Eryılmaz, 2005).

1. *Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir ve bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunabilirler.*
2. *Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.*
3. *Çeşitli zekâ alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.*
4. *Bir kişinin her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu vardır.*

Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı’ndaki zekâ türlerine ek olarak Goleman (1995), Duygusal Zekâ olarak adlandırdığı zekâ türünü ortaya atarak kişisel zekâ türlerini bu başlık altında ele almıştır (akt. Altan, 1999).

Bahsettiğimiz üzere zekâ kavramı ile ilgili çeşitli sınıflamalar ve tanımlamalar yapılmaktadır. Zekâ ile ilgili sınıflamalar yapılırken aynı zamanda birtakım derecelendirmeler de yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda WHO(World Health Organization) ve uluslararası otoriteler tarafından kabul gören hüküm IQ puanlarına göre olmuştur. IQ puanı 20 ve altı olanlar çok ağır, 20-34 arası ağır, 35-49 orta, 50-69 hafif, 70-85 sınır, 85-129 normal, 130-149 üstün, 150 ve üzeri ise deha olarak kabul edilmiştir. Bu sınıflandırmada temel olarak

psikometrik testlerin yanında, gelişme, sosyal ve kültürel etmenlerin de ayrıca değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Morgan, 1998; Schain, 1983, akt. Keser, 1991; Dağlıoğlu, 2002).

2.2.1. Üstün Zekâ

Hiç şüphe yoktur ki tarihe yön verenler, ismi tarih sayfalarında yer edenler üstün potansiyele sahip insanlardır. Bu insanlara olan yoğun ilgi, üstün zekâ kavramını incelemeye açmış ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Tarihte bu alanda yapılan ilk çalışma olarak Eflatun'un Devlet kitabında "*Altın Yaradılışlı*" olarak tanımlanan üstün zekâlı ve yetenekli bireylerden ve bu bireylerin özelliklerinden bahsedildiği görülmektedir (Enç,1979).

Yakın tarihte ise, Galton'ın (1833), zekâyla ilgili yayımladığı araştırma yazısı üstün zekâlı bireylere yönelik çalışmaların başlangıcı olarak kabul edilir (akt. Gökdere 2005).

Zekâ kavramının tanımlamalarında mutabakata varılamaması durumu haliyle üstün zekâ kavramını da etkilemiş, benzer veya farklı birçok tanım yapılmıştır. Marland Raporu'nda, üstün zekâ kavramı çeşitli boyutlarla incelenmiş ve bireyin bir ya da birkaç alanda üstün zekâlı olabileceği belirtilmiştir (Kaya, 2015). Columbus Grup (1991) üstün zekâlı bireyi; "*Akranlarına göre daha ileri bilişsel yeteneklere ve daha yüksek yoğunluğa sahip olan ve bu özelliklerin niteliksel olarak akranlarından farklı içsel deneyimler ve farkındalıklar doğurduğu, eş zamanlı olmayan bir gelişim örüntüsü sergileyen bireyler*" olarak tanımlamıştır (akt. Kaya, 2015).

Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramı da birbiriyle sıkça karıştırılmaktadır. Bu kargaşalar bilim insanlarının tartışmalarda kişisel görüşlerine fazlaca yer vermelerinden kaynaklanmaktadır. Gagne (1985); Üstün zekâyı, "*En az bir yetenek alanında akranlarının arasında en az %10'luk kısımda bulunmak, eğitilmemiş ve kendiliğinden açığa çıkan doğal potansiyellere sahip olmak ve bunları kullanmak*" olarak tanımlamış, üstün yeteneği ise "*sistemik olarak geliştirilen yeteneklerde süper üstünlük ve insan etkinliğinin en az bir alanında akranlarının arasında en az %10'luk kısmında bilgi sahibi olma ve bu alanda aktif olmadır*" şeklinde açıklamıştır (akt. Baltacı, 2013).

Günümüzde ise yaygın görülen tanımlara göre; *“zihinsel yeteneklerin ya da zekâların birden çoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan, yaratıcılık yönü güçlü olan, başladığı işi tamamlama ve üstesinden gelme noktasında yüksek görev anlayışı bulunan bireylere üstün zekâlı denmektedir”* (Akkanat, 2004). Üstün yetenek ise; *“Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösterme ya da gizilgüce ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olmadır”* (Akkanat, 2004).

Tanımlarda da belirtildiği üzere; artık yalnızca IQ puanı hesaplanarak yapılan sınıflandırmalar tarihe karışmıştır (Sak, 2013, akt. Gülçin ve Oruç, 2015). Türkiye’de de gerek Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki tanılamalarda gerekse Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Seçim Süreçlerinde yalnızca IQ puanı göz önünde bulundurulmamakta ve performans ölçümlerini de içeren çeşitli uygulamalar yapılmaktadır.

“Zekâ ve yetenek kavramları dikkate alındığında akranlarından çokça farklı özelliğe sahip çocuklar “üstün” olarak nitelendirilmektedir. Bu çocuklar yaşlıtlarına kıyasla daha farklı bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve gelişimsel özelliklere sahiptir. Günümüzde ise üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte; üstün zekânın, üstün yetenek içerisinde tanımlanabileceği belirtilmektedir” (TBMM, 2012).

2.2.1.1. Üstün Zekâlı Bireylerin Özellikleri

Üstün zekâlı bireyler küçük yaşlardan itibaren hayal ve imgeleme güçleri, soyut düşünce, mantıksal ilişki kurabilme, ayrıntıları fark edebilme ve esnek düşünebilme, yeni bilgileri hızlı ve sağlıklı olarak hatırlayabilme becerileri ile diğer bireyler arasından fark edilirler (Akarsu, 2004; Ataman, 2003, Davaslıgil, 1991).

Üstün zekâlı bireylerin bedensel olarak daha sağlıklı oldukları, daha ağır ve uzun doğdukları, omuz ve kalçalarının daha geniş olduğu ve ciğerlerinin daha kuvvetli olduğu, yaşlıtlarına göre daha keskin duyum güçlerinin olduğu, fiziksel olarak daha hızlı olgunlaştıkları belirtilmiştir (Çağlar, 1972; Enç, 1979; Davaslıgil, 2004). Yapılan araştırmalarda üstün zekâlı bireylerin büyük

çoğunluğunun maddi olarak ortalamanın üstünde ailelerin fertleri olmaları sebebiyle sağlık ve beslenmeye daha fazla dikkat edilmiş olması sebebiyle diğer bireylere göre fiziksel olarak daha üstün doğmuş olabilecekleri belirtilmiştir. Nitekim bu alanla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği görülmektedir (Çağlar, 1972).

Üstün zekâlı bireylerin sosyal olarak daha olgun oldukları, toplumsal problemlere çözüm aradıkları bilinse de tıpkı normal bireyler gibi sosyal anlamda problemler yaşayabildikleri, yalnızlık hissedebildikleri, insanlara ayak uydurmaya çalışmakta zorlanabildikleri bilinmektedir (Silverman, 1993).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramındaki kişilerarası/sosyal zekâ alanında belirtildiği gibi bireylere karşı duyarlı olan üstün zekâlı bireyin liderlik özelliklerinin yüksek olabileceği, ince mizah yapılarıyla dikkat çekebildikleri belirtilmektedir (Saban, 2001; Akarsu, 2004; Ataman, 2003). Sosyal olarak yaşlılarına göre daha olgun olmaları sebebiyle ise zihinsel olarak kendilerine daha yakın seviyede olan kişilerle ve yetişkinlerle arkadaşlık edebilirler (Davaslıgil, 2004; Oğurlu ve Yaman, 2010).

Üstün zekâlı bireylerin bedenlerinden daha erken gelişen zihin yapıları sebebiyle kendilerine daha büyük hedefler belirleyerek bu hedefleri gerçekleştirmek için yoğun uğraş göstermeleriyle mükemmeliyetçi bir kişilik yapısı oluşturmuştur. Mükemmeliyetçi kişilik yapısı üstün zekâlı bireylerin en belirgin özelliklerinden biridir (Silverman, 1993). Ayrıca yüksek özgüven ve motivasyona sahip, bağımsız, başarıdan zevk alan, çalışkan, özeleştirici yapabilen, popüler ve sosyal, sorumluluk sahibi, alçak gönüllü, sempatik, lider olmak isteyen bireylerdir (Çağlar, 1972; Akarsu, 2004; Ataman, 2003; Davaslıgil, 1991).

Üstün zekâlı çocuklar toplumun %2'sini oluşturmaktadır (Ataman,1982). Bu %2'lik kısmın doğru bir eğitimle potansiyellerini ortaya çıkararak bilime, sanata ve topluma faydalar sağlayabilecekleri gerçeği, ülke politikalarına ve bilim insanlarının araştırmalarına yön vermiştir.

2.2.1.2. Üstün Zekâlı Bireylerin Eğitimi

Yapılan araştırmalarda, toplumların barındırdığı deha çocuk sayıları benzer düzeyde iken yetişkinliğe ulaşan deha sayılarında farklılıklar gözüktüğü ve çocuklara verilen eğitimin bu farklılıklara oldukça etki ettiği görülmektedir (Sak, Karabacak, Kılıç ve Öksüz, 2010).

Bu araştırmalar, yirminci yüzyılın başlarında, Birleşik Amerika ve Almanya’da üstün zekâlı bireylere olan ilginin artmasına ve onların eğitilip ülkeleri yararına çalışmalarını sağlamak için çeşitli eğitim programları hazırlanmasına olanak sağlamıştır (Enç, 1979). Birleşik Amerika ve Almanya’nın başı çektiği bu eğitim programları kısa süre içerisinde yaygınlaşmış ve birçok ülke bu alanda anlamlı çalışmalar yürütmüştür.

2.2.1.2.1. Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Öne Çıkan Ülkeler

2.2.1.2.1.1. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada

Birleşik Amerika’da ilk olarak St. Louise okulları ile en yetenekli öğrencilerin on hafta süre ile denenmesinin ardından sınıf atlatma yöntemini tercih etmişlerdir. Daha sonra 1895’de New Jersey okulları, California’nın Santa Barbara okul sistemi, Cambridge, Mass ve Portland, Oregan projesinde okulu daha erken bitirebilme imkânı, Kuzey Danver planında ek öğrenimle destekleme, Boston ve Vinetka’da ise bireysel öğretim denemeleri yapılmıştır (Enç, 1979).

1970’li yıllarda ise üstün yeteneklilerle ilgili çalışmaların hızlanmasıyla 1972’deki Marland Raporu ile üstün yetenekli bireyler “*genel zihinsel, özel akademik, yaratıcılık, liderlik, sanat ve psikomotor*” gibi altı yetenek alanından tanımlanmış ve 1974 yılından itibaren federal uygulamaların dışına çıkılarak Eğitim Bakanlığı bünyesinde Üstün Yetenekliler Dairesi kurularak üstün yeteneklilerin tespiti ve eğitimi ile ilgili genel düzeyde ilk adımlar atılmıştır (TBMM, 2012).

2.2.1.2.1.2. Rusya

Rusya’da üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çalışmalar 1950’li yıllarda kurulan iki tip okula dayanmaktadır. Birinci tip okullarda ortaokul öğrencileri arasından akademik başarıları yüksek olan öğrenciler belirlenerek, Moskova, Kiev, Leningrad ve Novosibiirsk üniversitelerinde kurulan eğitim ortamlarında akademisyenler tarafından eğitim görmüşlerdir. İkinci tip okullarda ise daha çok edebiyat, felsefe, müzik, dil gibi alanlarda eğitimlere yoğunlaşmış ve Gnesin Müzik Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okulunda çeşitli eğitimler almışlardır (Akarsu, 2004; TBMM, 2012).

1900’lü yılların sonlarına doğru ise geleneksel eğitim sistemleri ile yeni çağın getirilerini birleştirerek yeni eğitim yöntemleri benimsemiş, profesörlerden oluşan eğitim kadrosu ile öğrencilerin erken yaşlarda tanınmasına ağırlık verilerek, öğrencilerin uluslararası yarışmalar, projeler ve çalışmalarda desteklenmelerini sağlamak ve kişisel gelişimlerini ilerletmeleri için çeşitli eğitim imkânları sunmuşlardır.

2.2.1.2.1.3. Güney Kore

Güney Kore’ye baktığımızda son dönemde eğitime büyük bir bütçe ayrıldığını, ülkenin büyümesi ve gelişmesi adına eğitime ayrıca önem verildiğini görmekteyiz. Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü Sorumlusu Meesook Kim: *“Bizim ana konumuz insan ilişkileridir. O nedenle, çocukların eğitimine önem vererek, kendi geleceğimizi inşa ediyoruz. Dünya’nın dört bir yanındaki yetenekli çocuklar eğitim için Kore’ye geliyorlar. Kore, bilgi üzerine kurulu bir ulusun artık daha da ötesinde bir ülke olmuştur. En iyi eğitimi verebilmek amacıyla, uzay eğitimi dâhil, en ileri bilgiler öğretilmektedir. Birçok insan Kore’de yaşanan ekonomik kalkınma hakkında bilgi edinmek istiyor. Kore Hızlı Ekonomik Büyüme Kurumunu tanımak ve Kore’nin farklı eğitim sistemini anlamak için çaba gösteriyor. 1962 yılında Kore’de kişi başına düşen gelir 110 \$ ve devlet bütçesi ise 50 milyon \$’dı. 2008 yılında ise kişi başı gelir 21 bin \$’ın üzerine çıktı ve ülkenin bütçesi 410 milyar \$’a kadar yükseldi. Kore 2010 Kasım ayında yapılacak G-20 ülkeleri zirvesinin ev sahibi olarak seçildi. Bugün dünyanın en büyük 13. ekonomisi konumunda olan bir ülkeyiz. Bu seviyeye ulaşmak için bilgiye ve insana yatırım yaptık”* sözleriyle ülkede eğitimin ne kadar önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (TBMM, 2012).

Bu bağlamda Güney Kore’de 120 bin civarı üstün yetenekli bireye devlet tarafından özel eğitim verilmektedir. Öğrenciler, *Ayrı Sınıf Uygulaması*, *Üniversitelerde Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimiyle İlgilenen Birimler* ve *Tamamen Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimine Ayrılan Okullar* olmak üzere üç ayrı yöntem ile özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir.

Sistematik biçimde ilerleyen bu eğitim sürecinde tanılama yöntemleri okul gözlemi, mülakat ve testler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Öğrenci eğitimi için olduğu kadar öğretmen eğitimleri için de önemli bir bütçe bulunmaktadır. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığında konuyla ilgili birçok birim açılarak öğretmenlerin üst düzey eğitim almaları sağlanmaktadır (Kara, 2016).

2.2.1.2.1.4. Avrupa

Birinci dünya savaşından önceki dönemde İngiltere, Fransa ve Almanya’da üstün kabiliyetlere sahip olan öğrencilere eğitim öğretim sürecini daha hızlı ilerletebilme imkânı verilmiştir. 1913-1918 yılları arasında ise Almanya’da Scharlotenburg, Berlin, Hamburg ve Mannheim başta olmak üzere birçok şehirde üstün yetenekli bireyler için özel sınıflar kurulmuştur. Yine Berlin’de 1917’de Begabtschunhle Yetenekliler Okulu kurulmuştur. İkinci dünya savaşına kadar bu alanda Avrupa’da yapılan çalışmalarda Almanya’nın daha önde olduğu söylenebilir (Enç, 1979). Günümüzde ise her eyaletin farklı eğitim yöntemi uyguladığı Almanya’da dokuz okulda üstün yeteneklilere eğitim verilmektedir (Kara, 2016).

İngiltere ise 1999 yılından itibaren *Ulusal Akademi*’yi kurarak üstün yetenekli bireylerin eğitimini devlet politikası haline getirmiştir (Eyre, 2004, akt. Kara, 2016). 2002 yılında ise Warwick Üniversitesi bünyesinde *Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi Ulusal Gençlik Akademisi* (NAGTY) kurularak ortaokul öğrencisi olan üstün yetenekli öğrencileri Gardner, Renzulli ve Strenberg gibi kuramcılarının araştırmaları ekseninde çoklu zekâ kuramını temel alan çalışmalar yürütülmektedir. Yine Oxford gibi üniversitelerin destekleriyle kurulan dernekler (*Eğitimde Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Derneği* gibi) aracılığı ile de çalışmalar devam etmektedir (Kara, 2016).

2.2.1.2.1.5. Avustralya

Avustralya’da ise öğrencilerin tanılama ve eğitim süreçleri 4-6 yaşlarında başlamakta iki yıl boyunca gördükleri eğitimlerini tamamladıktan sonra üç yıl boyunca süren ikincil eğitim sürecine dâhil olmaktadır. İkincil eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından da yetenekleri doğrultusunda uygun eğitim süreçlerine ve mesleki alanlara yönlendirilmeleri yapılır (Davaslıgil ve ark, 2004).

2.2.1.2.2. Türkiye’de Üstün Zekâlı Bireylerin Eğitimi

Türk toplumunda ise bu eğitim süreci daha eskilere dayanmaktadır. Osmanlı’da, II. Murat tarafından kurulan ve Fatih Sultan Mehmet tarafından yeniden düzenlenen Enderun mekteplerinde; Yetenekli Kapıkulu Sınıfı oluşturmak amacıyla, 400 yıl boyunca çeşitli niteliklere sahip olan çocuklar acemi oğlanlar arasından seçilerek eğitime alınmış ve yetiştirilerek devletin çeşitli üst kademelerinde görev almaları sağlanmıştır (Akkutay, 1984; Ergin 1977; Akarsu, 2004). Sungur (2003), Enderun mektebini tarihteki ilk üstün yetenek okulu olarak tanımlamaktadır (akt. Yıldız, 2010).

Türkiye’de ise, Kurtuluş Savaşı’nda çokça okur-yazar ve aydın kesimin kaybedilmesi ve M. Kemal Atatürk’ün eğitime verdiği önem sebebiyle, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra eğitim faaliyetleri üzerine yoğunlaşmış ve eğitim öğretimle ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Erdem, 2011). 1929 yılında ise yabancı ülkelere gönderilecek öğrencilerle ilgili hazırlanan yasa ile üstün yetenekli bireyler, çeşitli burs imkânları ile yurtdışındaki köklü üniversitelerde eğitim almaya başlamıştır (Levent, 2011). Daha sonraki süreçte ise yapılan bir başka çalışma ile “15/02/1956 tarihli ve 6660 sayılı *Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun*” yürürlüğe girmiş olsa da bu kanun yalnızca güzel sanatlarda üstün yetenekli öğrencilere yurt dışında eğitim sağlanmasını kapsamaktadır.

1900’lerin ortalarına gelindiğinde Ankara Ergenekon İlkokulunda Stanford-Binet zekâ testinde 125 ve üzeri puan alan 24 öğrenci ile özel sınıf uygulaması başlanmış, İstanbul ve Eskişehir’de de sınıflar açılarak

uygulamalara devam edilmiş ancak daha sonraki yıllarda bu sınıflar 1971 yılına kadar kademeli olarak kapatılmıştır. 1961 yılında ise matematik ve fen bilimlerinde üstün yeteneği bulunan öğrencilerin eğitimi amacıyla Ford Vakfı ve MEB arasında yapılan anlaşma ile 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmış ve pilot uygulamaların sonrasında yaygınlaşarak devam etmiştir (Enç, 1979; Ataman, 1924, akt. Bulut ve Taylı, 2006).

Türkiye’de üstün zekâlı-yetenekli bireyler ve sanatçılar için farklı dönemlerde çalışmalar yapılmasına rağmen bu bireylerin eğitilip uygun zekâ ve yetenek alanlarına yönlendirilmeleriyle ilgili 1990’lı yıllara kadar dişe dokunur bir girişim gözlenmemiştir (Sak ve ark, 2015; Akarsu, 1991). 1991 yılında ise; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve bu konseyin almış olduğu kararlar doğrultusunda üstün yeteneklilerin tanımı, ayırt edici özellikleri, üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimleri ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapılmıştır (MEB, 1991).

2.2.1.2.2.1. Bilim ve Sanat Merkezleri

Milli Eğitim Bakanlığının gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar sonucunda 1993 yılında üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitim almaları amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır (Baykoç Dönmez, 2011). Milli Eğitim Bakanlığının ilgili yönergesinde, Bilim ve Sanat Merkezleri; *“okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur.”* (Tebliğler Dergisi, 2001) şeklinde tanımlanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler; hazırbulunuşluk/uyum, destek eğitimi, iletişim becerileri, bilimsel çalışma teknikleri, bilgisayar, yabancı dil, müzik, görsel sanatlar, problem çözme teknikleri, düşünme eğitimi, geleneksel sanatlar, grup çalışma teknikleri, akıl oyunları, sosyal etkinlikler ve araştırma teknikleri konularında eğitim öğretim görmektedir (MEB, 2012).

Günümüzde, alanında uzman ve belirli ölçütlerde yeterliliğe sahip olan öğretmenler ve yöneticilerden tarafından 81 ilde 120’yi aşkın bilim ve sanat merkezi hizmet vermektedir. Tanılama sürecinde ise, geçmiş yıllarda ilkokul

kademelerinden başvuran öğrencilerin grup taramalarında TKT 7-11, bireysel incelemede ise WISC-R Zekâ Testi uygulanmıştır (Demirci, 2010). TKT'nin uyarlaması, geçerlik güvenirlik çalışması 2001 yılında yapılmış olup dil, şekil-uzay, akıl yürütme, ayırt etme ve hesap olmak üzere beş özel yetenek ile genel yeteneği ölçen 7 alt testten oluşmaktadır. Kelimeler testinde 30, resimlerde 19, yer kavramında 24, kelime gruplamasında 23, ayırt etmede 32, hesapta ise 31 soru olmak üzere toplam 181 soru bulunmaktadır. Dil yeteneğinde kelimelerle ifade edilen fikirleri anlama, şekil-uzay yeteneğinde nesneleri iki ya da üç boyutlu olarak düşünme, akıl yürütme yeteneğinde mantık problemlerini çözme önceden görme ve planlama, sayı yeteneğinde rakamlarla çalışma, ayırt etme yeteneğinde görsel ayrıntıları hızlı ve doğru biçimde bulma, basit niceliksel problemleri süratle ve doğru biçimde ele alma incelenmektedir. Testlerden alınan toplam puan ise genel yetenek puanı olarak ifade edilmektedir (Şen, Gökçe, Seyhun ve Doğru, 2001; Atılğan, 2016). WISC-R Zekâ Testi ise 1984 yılında Savaşır ve Şahin (1998) tarafından 6-16 yaş aralığındaki 1639 kişilik bir örnekleme çalışılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Güvenirlik katsayıları performans alanında .96, sözel alanda .98 ve genel zekâ bölümünde .98 olarak bulunmuştur. 2015 yılında Çelik, Yiğit ve Erden tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiş ve sonuçlar Wecshler'in iki faktörlü modelini desteklemiştir.

Günümüzde ise; Bilim ve Sanat Merkezleri, ilköğretim 1-2-3. sınıf kademelerinden, genel yetenek, resim ve müzik yetenek alanlarından öğrenciler almakta olup, bu öğrencilerin belirlenmesinde iki aşamalı bir seçim süreci uygulanmaktadır.

Birinci aşamada belirtilen yetenek alanlarından sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrenciler, grup tarama uygulamalarına tabi tutulmakta ve yeterli puanı alan öğrenciler ikinci aşamaya geçmeye hak kazanmaktadırlar (MEB, 2017a).

İkinci aşamada; resim ve müzik alanından başvuran öğrenciler, alanında uzman komisyonlar tarafından değerlendirilip BİLSEM'e katılmaya hak kazanmaktadırlar. Genel Yetenek alanından başvuran öğrenciler ise, 2017-

2018 Eğitim öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin tanılanması için Türkiye'nin ilk yerli zekâ testi olan Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS), 2. ve 3. sınıf öğrencileri için ise 1939 yılından itibaren geliştirilerek devam eden Wecshler Noverbal Yetenek Testi (WNV) yeterli görülen puanları aldıkları takdirde BİLSEM'lere kayıt hakkı elde etmektedir (MEB, 2018; Sak ve ark., 2017; Sezgin ve ark., 2014).

2.2.2. Üstün Zekâlı Bireyler İle İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde Üstün yetenekli bireyler ile ilgili çok sayıda araştırma çalışması görülememiştir. Bununla birlikte zekâ ve bilişsel esneklik kavramıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler ve normal çocukların karşılaştırılmalarıyla ilgili yapılan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Leana'nın 2005 yılında yürüttüğü araştırmada bir ilköğretim okulunun 2.sınıfına devam eden 30 üstün ve 22 normal öğrenci ile başka bir ilköğretim okulundan 36 öğrenciden oluşan üç gruba zekâ bölümlerini belirlemek üzere Standart Progresif Matrisler Testi ile yönetsel planlama becerilerini belirlemek için Londra Kulesi testini uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin normal öğrencilere göre, toplam doğru sayısı, toplam hamle, yürütme zamanı ve kural ihlâli puanlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere göre daha gelişmiş bir bilişsel kapasiteye sahip olmalarına rağmen problem çözme ve planlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli eğitim programlarının hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Yine Leana-Taşçılar (2016) başka bir araştırmada üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin normal öğrencilere göre daha yüksek planlama becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kanlı (2011), *“Üstün Zekâlı ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi”* başlıklı çalışmasında 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden üstün ve normal zihinsel performans düzeyine sahip 129 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, depresyon, mükemmeliyetçilik ve sürekli kaygı düzeylerinin zekâ düzeyleri ile herhangi bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaynar (2018), üstün yetenekli öğrenciler ve normal öğrencilerden oluşan örneklem grubunun bilimsel hayal gücünü incelemiş ve üstün yetenekli öğrencilerin, “*bilimsel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve orjinallik), bilimsel verimlilik (bilimsel gerçeklik, yaratma, türetme), bilimsel duyarlılık (duygusal anlama, hayal etme deneyimi)*” boyutları ve alt boyunlarının tümünde normal öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kırşehir’de yürütülen başka bir çalışmada, 10-12 yaş arası üstün yetenekli ve normal gelişim özellikleri gösteren öğrencilerle çalışılmıştır. Sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ve liderlik becerisi düzeylerinin normal gelişim özellikleri gösteren öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermiştir (Güneş, 2010).

Bir başka araştırmada ise Taşdemir ve Özmen (2018), 5. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrenciler ile ortalama başarıdaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulguları üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin, ortalama başarı düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

2.3. Özdüzenleyici Öğrenme

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrencilerin konu hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olup/olmadığıyla ilgili kararı öğretici, öğrenciyi yazılı ya da sözlü yeterlilik testlerine tabii tutarak verir. Sınıf ortamında öğrenme sürecini yöneterek aktif rol alan kişi öğretici olur ve öğrencilerin bir sonraki kazanıma geçip geçmemesi gerektiği öğretici tarafından belirlenir (Duruhan, 2004). Günümüzde ise bilginin ulaşılabilirliğinin artması ve bilgi miktarının her geçen gün fazlalaşmasıyla birlikte geleneksel öğrenme yöntemleri ihtiyaçları karşılayamamaya başlamış ve yeni öğrenme yöntemleri geliştirilmeye başlanmıştır. Geleneksel öğrenme yöntemlerindeki öğreticinin rolü artık öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmayıp, öğrencilerin kendi öğreniminin sorumluluğunu alabilen, aktif bir şekilde bilgiyi araştıran ve elde ettiği bilgileri yorumlayıp değerlendirebilen bireyler olması ve öğreticilerin bu süreçte onlara rehberlik ederek yol gösterici olması gerektiği anlayışı gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır (Samsa Yetik, 2011; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Son yıllarda yaygınlaşarak eğitim politikalarında önemli yer almaya başlayan yaşam boyu öğrenme kavramı, bireylerin öğrenme süreçlerinin sürekli olarak devam ettiğini, insanın “*beşikten mezara*” kadar öğrenmeye devam ettiğini belirtir (Aksoy, 2013). Bireyler ömürlerinin sonuna dek öğrenmeye devam ettiklerine göre geleneksel yöntemlerle öğrenen bireylerin öğrenim hayatlarının sonlanmasının ardından yıllarca hazır bilgilerle öğrenmeye alışmış olan bu bireylerin yeni bilgileri başarılı bir şekilde edinemedikleri görülmüştür. Bu sebeple bireylerin öğrenmeyi öğrenerek kendi öğrenim süreçlerini hayat boyu yönetebilmeleri amaçlanmıştır (Doğan ve Kavtelek, 2015). Bu anlayışın ürünü olarak, ülkemizde de eğitim dinamiklerinin temelini oluşturmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım temelli öğrenme yöntemleri incelendiğinde 80’li yılların başlarında özdüzenleyici öğrenme kavramının karşımıza çıktığı görülmektedir (Karabacak, 2014; Zimmerman, 1989).

Özdüzenleyici öğrenme becerileri kavramına ilk değinen kişilerden olan Albert Bandura’nın (1986) öncüsü olduğu sosyal bilişsel kurama göre öğrenme; bireysel, çevresel ve davranışsal sistemlerin döngüsel bileşimiyle sağlanır. Birey çevresinden öğrendiklerini değerlendirerek edindiği kazanımları davranışlarını gerçekleştirirken referans olarak alır (Zimmerman, 1989).

Birçok farklı kurama göre özdüzenleyici öğrenmeyi araştıran Zimmerman (1989; 1990; 2001) öz-düzenlemeyi; öğrencilerin üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak bireysel öğrenme süreçlerinde etkin olarak kullanabilme düzeyi olarak tanımlamaktadır.

Schunk (1994)’a göre özdüzenleyici öğrenme; bireyin hedeflediği kazanımlara odaklanarak, bu kazanımla ilgili bilgiyi zihinsel süreçlerinden geçirirken bilinçli olarak hatırlanabilecek şekilde işlemesi, uygun stratejilerle materyalleri verimli olarak kullanması, öğrenme sürecini ve sonucunu doğru şekilde değerlendirerek kazanımlar için gösterdiği çaba doğrultusunda sonuçtan mutlu olmasını kapsayan bir süreçtir (akt. Gömleksiz ve Demiralp, 2012).

Özdüzenleyici öğrenme becerileri gelişmiş olan birey, uzmanlaşmaya çalıştığı alanla ilgili kazanması gereken bilgi ve beceriler ile bu bilgi ve

becerileri kazanması için gerekli olan yöntem ve tekniklerin bilincindedir. Öz-yeterlik inancı, öz-motivasyonu ve öz-farkındalığı yüksek olarak belirtilen özdüzenleyici öğrenen bireyler, hedeflerine yönelik duygu düşünce ve davranışlarını kendileri belirlerler (Zimmerman, 1989).

Tüm bu tanımlamalara bakıldığında özdüzenleyici öğrenme, bireyin hedeflerine ulaşma motivasyonu ile edinmek istediği bilgileri bilinçli olarak nerede, nasıl ve ne kadar sürede öğreneceğine dair planlamayı yapma, planlamasındaki aksaklıkları objektif şekilde değerlendirebilme ve düzenleyebilme, öğrenme süreci sonucundaki kazanımlarını objektif şekilde değerlendirebilme ve tam öğrenmeyi sağlayana kadar ilk aşamaya geçerek döngüsel olarak sürdürebilme düzeyi olarak belirtilebilir.

Zimmerman (2001)'e göre özdüzenleyici öğrenme tanımlanırken tüm kuram ve yaklaşımların üç temel başlık üzerinden mutabakata varması gerekmektedir.

1. Öğrenciler akademik başarılarını arttırırken özdüzenleyici öğrenme becerilerini kullandıklarının bilincindedir.

2. Öz düzenleme döngüsel bir öğrenme sürecini kapsar ve öğrenci bu öğrenme süreci esnasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri değerlendirerek gerektiğinde değişikliğe gidebilir.

3. Özdüzenleyici öğrenen bireyin öğrenme süreci esnasında uygun stratejileri ve davranışları neye göre seçtiğinin tanımlanması gereklidir.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990)'a göre özdüzenleyici öğrenme stratejilerini *öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt tutma ve yansıtma, çevresel yapılandırma, bireysel sonuçlar, prova yapma ve ezberleme, akran desteği, öğretmen desteği, yetişkin desteği, sınavları tekrar etme, notları tekrar etme ve konuları tekrar etme* olarak 14 bölüme ayırmışlardır. Tüm bu stratejiler üstbilişsel, bilişsel ve davranışsal stratejilerin parçasıdır (Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani, 2014, akt. Güneyli, 2016). Haşlaman (2011); Winne ve Hadwin (1997), Boekaerts (1997), Pintrich (2000), Zimmerman (2000) ve Van den Boom ve ark.'dan (2007)

aktararak özdüzenleyici öğrenme sürecini öngörü, uygulama ve öz yansıma olarak üç evrede tanımlamıştır.

Öngörü: Birey bu evrede öğrenme sürecine başlamadan önce kendini, öğrenme etkinliğini/öğrenme görevini ve öğrenme ortamını tanıyarak ön bilgilerini toplar ve etkinlikleri planlar. Görevin özelliklerini belirleyen birey, öğrenme hedefini içselleştirerek ön bilgilerini değerlendirir ve gerekli bilişsel stratejileri araştırır. Öğrenme hedeflerini kişisel öğrenme hedefleriyle karşılaştırıp içsel motivasyonunu sağlayarak öz yeterlik algısını kontrol eder ve bilişsel stratejileri kullanmadaki yeterliğini değerlendirir. Planlama boyutunda ise eylem planını kişisel hedeflerini netleştirerek hazırlar ve uygun bilişsel stratejileri seçerek, zaman planlamasını, kaynak erişimi, öğrenme ortamı gibi özellikleri de netleştirerek evreyi tamamlar.

Uygulama: Bu evre izleme, kontrol etme ve düzenleme boyutlarıyla ele alınmıştır. İzleme boyutu, bireyin belirlenen hedefe ulaşma sürecini, kullandığı bilişsel stratejileri, öğrenmeye ilişkin yargılarını, bilme hissini, uygulamalarını kaydetmesini, yaptığı denemeleri izlemesini içerir. Ayrıca bireysel güdülenme, dikkati odaklama, irade ve duygu durumunu, öz yeterlik algısını, etkinlik planının hangi aşamasında olduğunu izlemeyi; ortam açısından öğrenme/çalışma ortamının özelliklerini, kaynak, çaba ve zaman yönetimini, arkadaş/öğretmen yardımına/işbirliğine ihtiyaç durumunu izlemeyi kapsar. Kontrol etme ve düzenleme boyutu ise, öğrenilen hedeflerin kontrolünü, bilişsel stratejilerin, etkinlik planının, öğrenme stratejilerinin kontrolü ve gerekirse düzenlenmesini, öğrenilenin şekillendirilmesini; güdülenmenin, konu üzerine yoğunlaşmanın, öğretim stratejilerinin ve iradenin sürdürülmesini; öğrenme/çalışma ortamının, kaynak yönetiminin, zaman yönetiminin, arkadaş/öğretmen yardımı/işbirliğinin sağlanması ve sürdürülmesini içerir.

Öz yansıma evresi değerlendirme boyutu ise belirtilen aşamalar ile birlikte öğrenme süreci sonundaki başarı/başarısızlığın sebeplerinin değerlendirilmesini kapsar. Özdüzenleyici öğrenme süreci döngüsel olarak süregelen bir şekilde devam eder ve her evrenin kazanımları önceki evrenin geri bildirimidir.

2.3.1.Özel Yetenekli Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenmeleri

Nasıl ki toplumun hayat boyu öğrenen bireylerden oluşması önemseniyorsa, özel yetenekli bireylerin var olan potansiyelleri göz önüne alındığında özel yetenekli bireylerin özdüzenleyici öğrenenler olmasının da ne kadar önemsenmesi gerektiği ortadadır. Özel yetenekli bireylerin öğrenme süreçlerinde daha aktif oldukları, öğrenirken keyif aldıkları, kendi öğrenmelerini kontrol edebildikleri, bilgiyi edinmeye yönelik uygun motivasyon ile etkili bilişsel stratejiler belirleyerek kendi öğrenme süreçlerinin çıktılarını değerlendirebildikleri bilinmektedir. Bu özellikler birlikte değerlendirildiğinde karşımıza çıkan kavram özdüzenleyici öğrenme kavramı olmaktadır. Özel yetenekli bireylerin diğer bireylere göre özdüzenleyici öğrenme becerilerine sahip oldukları yapılan araştırmalarda görülmektedir. (Scruggs ve Cohn, 1983; Scruggs ve Mastropieri, 1985; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1992; Heller, 1999; Renzulli, 2002; Richards ve ark., 2003; Ruban ve Reis, 2006; Calero ve ark., 2007; Kanık, 2017).

Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin iç denetim odaklı olması ve özdüzenleyici öğrenme kavramına göre dış denetim odaklı bireylerin iç denetim odaklı bireylere göre daha düşük motivasyona sahip oldukları göz önüne alındığında, üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin kendi sorumluluklarını bilen, kendi motivasyonunu kendisi oluşturabilen bireyler olması sebebiyle özdüzenleyici öğrenme becerilerinin ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Pintrich ve De Groot, 1990; Risemberg ve Zimmerman, 1992; Heller, 1999; Üredi ve Üredi, 2005; Calero ve ark, 2007).

2.3.2. Özdüzenleyici Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Zimmerman ve Martinez-Pons (1988), daha önce de belirtildiği üzere 14 bölüme ayırdıkları özdüzenleyici öğrenme stratejileri modelini sınamak

maksadıyla 6 öğrenme durumunu 80 lise öğrencisinden oluşan örneklem grubuna tanımlamaları üzere sunmuşlardır. Araştırma bulguları Zimmerman ve Martinez-Pons'un tasarladığı özdüzenleyici öğrenme modelinin geçerliliğini ispatlayan ilk çalışma olarak kabul edilmektedir (akt. Haslaman, 2005).

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), beşinci, sekizinci ve on birinci sınıflardan üstün zekâlı 45 kız ve erkek öğrenci ile normal gelişim özellikleri gösteren 45 kız ve erkek öğrencinin sözel, matematiksel özyeterlik düzeyleri ve 14 bölümden oluşan özdüzenleyici öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonunda, üstün zekâlı bireylerin anlamlı şekilde özdüzenleyici öğrenme becerilerini daha fazla kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sözel, sayısal yeterlilik ve özdüzenleyici öğrenme stratejileri kullanımında da yine yaş ve sınıf düzeyi arttıkça üstün zekâlıların daha ileri oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Pintrich ve De Groot (1990), motivasyonel ve özdüzenleyici öğrenme bileşenlerinin akademik performansla ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin performansları ders ödevlerine göre değerlendirilmiş olup öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı ve özdüzenlemeye ilişkin verilere öğrencilerin doldurdıkları formlar aracılığı ile ulaşılmıştır. Yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 173 öğrenciyle yapılan araştırma bulgularıyla, özdüzenleme, öz-yeterlik ve sınav kaygısının akademik performansı yordayan en önemli bileşenler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca içsel değer bilişsel stratejiler geliştirme, kullanma ve özdüzenleyici öğrenme ile ilişkili olduğunu, performans ile direkt bir ilişkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Üredi ve Üredi ise 2005 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada; Pintrich ve De Groot'un "*Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin*" geçerlik güvenirlik çalışmalarını yaparak, bu ölçek aracılığıyla 8. sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısıyla olan ilişkisini 515 öğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına %30 etki ettiğini ve en güçlü değişkenin bilişsel strateji olduğu, erkek

öğrencilerin kız öğrencilere göre özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordamadaki gücünün daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Üredi ve Erden (2009) ise “*Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları*” başlığıyla yayınladıkları araştırmalarında 350 sekizinci sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan anne baba tutumlarının sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançları ve özdüzenleme stratejilerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Orhan’ın (2008) gerçekleştirdiği araştırmada ise, bilgisayar öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerle yapılan çalışma bulgularına göre özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin motivasyonunu ve öz-yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

3.BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinde olup örneklem grupları küme örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Çalışmanın evreni, Türkiye’de lise düzeyinde öğrenim görmekte olan, üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yetenek düzeyine sahip ergenlerden oluşmaktadır. Ergenlik dönemi başlangıç yaşı ortalamaları kızlarda 12 yıl 9 ay iken, erkeklerde ise 14,5’tir ve özellikle 7. ve 8. sınıflarda erinlik zamanlamasında büyük farklılaşmalar başlamaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2010). Bu farklılaşmaların araştırma bulgularını etkilemesini engellemek amacıyla çalışma evreni, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Bu bağlamda çalışma evrenine dâhil olan Türkiye’de lise düzeyinde resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarına kayıtlı 6.000.000’a yakın öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2017b). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin ise toplumun %2’sini oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda ise (Ataman,1982), 120.000 civarı üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci lise düzeyinde öğrenim görmekte olduğu söylenebilir.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini iki gruptan oluşacaktır.

Çalışma örnekleminin 3.2.2.3.'de belirtilmiş olan dışlama ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda oluşturulan grupların homojen grup olduğu görülmektedir. Örneklem gruplarının homojen olduğu durumlarda $\pm$ % 5 hata payı ile 100.000 kişilik evrenlerde 245, 1.000.000. kişilik evrenlerde 246 ve 100.000.000 kişilik evren gruplarında 246 kişilik örneklem grupları kabul edilmektedir. Bu bağlamda birinci ve ikinci örneklem grubu 246'şar katılımcıdan oluşmuş olup toplam 492 kişi örneklem grubuna dâhil edilmiştir (Can, 2017).

3.2.2.1. Birinci grup: Üstün zekâ ve yeteneğe sahip olan ergenlerden oluşacaktır. Hedeflenen özelliklere sahip ergenlere ulaşmak için, üstün zekâ ve yetenekli öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarda öğrenim gördükleri Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Genel Yetenek alanında eğitim-öğretim gören lise düzeyindeki öğrenciler tercih edilmiştir. Bu merkezler, Türkiye'nin 81 ilinde Genel Yetenek, Müzik ve Resim Yetenek alanlarından, binlerce öğrenci ile birçok büyük ve küçük yerleşim yerinde varlıklarını sürdürüyor olmaları sebebiyle örneklemin temsil gücünü arttırmaktadır (Demirci, 2010). Türkiye'deki tüm Bilim ve Sanat Merkezlerine ulaşmanın güçlüğü sebebiyle örneklemin temsil gücünü arttırmak amacıyla Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden Bilim ve Sanat Merkezleri ile irtibata geçilerek hedeflenen öğrenci sayısına ulaşılmıştır. Ulaşılan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin seçimi ise lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin olması ve bölgedeki okullardaki öğrencileri, Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Seçim Süreci'ne aktif olarak dâhil etmiş olmaları sebebiyle en az on yıldır devam etmekte olan merkezlerden oluşmuştur. Merkezlerle birebir irtibat kurulup, gönüllülük ilkesine göre ölçeğin uygulanmasına yardımcı olacak merkezler tercih edilmiştir. Örneklemin birinci grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

3.2.2.2. İkinci grup: Ortalama zekâ ve yeteneğe sahip lise düzeyindeki öğrencilerden oluşmuştur. İkinci gruptaki öğrencilerin içerisinde randomize olarak seçim yapılması halinde grupta üstün zekâlı öğrencilerin de bulunabileceği ihtimalini ortadan kaldırmak için örneklem grubu, Bilim ve

Sanat Merkezi tanılama süreçlerine dâhil olmuş ancak grup tarama uygulaması ve zekâ testlerinden yeterli puanı alamamış öğrenciler ile velileri ve sınıf öğretmenleri tarafından bu merkezlerin tanılama sürecine dâhil edilmemiş olan normal gelişim özellikleri gösteren öğrencilerden oluşmuştur. Bu öğrencilere ulaşmak için ise, birinci grupta ulaşılması planlanan Bilim ve Sanat Merkezlerinin bulunduğu şehirlerdeki Anadolu Liseleri tercih edilmiştir. İkinci örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

3.2.2.3. Dışlama Ölçütleri

Ölçek bataryasının belirtilen liselerde uygulanması sonrasında ikinci gruba dâhil olan öğrenci sayısının örneklem grubu sayısını aşması sebebiyle, fazla olan miktar randomize olarak örneklemden çıkarılmıştır

Yine ikinci grup içerisine zihinsel yetersizlik ve Down Sendromu olan öğrencilerin normal (ortalama) zekâ düzeyinde olmamaları ve özel öğrenme güçlüğü, otizm gibi tanısı olan öğrencilerin normal (ortalama) zekâ puanında olmama ihtimalleri sebebiyle, bahsi geçen Anadolu Liselerinin kaynaştırma öğrencileri ölçeklerin uygulanması esnasında bu örneklemden ayrı tutulmuştur. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt hakkı kazanamamış ancak örneklem grubunun bulunduğu illerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından üstün yetenekli birey tanısı almış öğrenciler de aynı şekilde örneklem dışında tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılacak olan bu araştırmada, birincil araştırma yöntemlerinden olan ölçekler ile nicel verilerin toplanması hedeflenmiştir. Araştırmada kullanılacak olan ölçek bataryası; Demografik Bilgi Formu (Ek-3), Bilişsel Esneklik Ölçeği (Ek-4) ve Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeğinden (Ek-5) oluşmaktadır. Araştırmayla ilgili gerekli bilgilerin, araştırmacıların iletişim numaralarının, katılımcıların araştırmaya katıldıklarına dair onaylarının bulunduğu adı, soyadı ve imza bölümü ise Aydınlatılmış Onam Formu (Ek-1) ve Bilgilendirme Formu (Ek-2) içerisinde verilmiştir. Ayrıca uygulamanın standardizasyonunu sağlamak amacıyla ölçek bataryasının uygulayacak olan rehber öğretmenlere ölçek bataryası uygulama yönergesi (Ek-6) iletilmiştir.

Tablo 1.

Birinci grubu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı

Demografik Bilgiler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	111	45,1
	Erkek	135	54,9
Yaş	13-15	152	61,8
	16-18	94	38,2
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	121	49,2
	10.Sınıf	74	30
	11.Sınıf	24	9,8
	12.Sınıf	27	11
Yaşadığı İl	Bayburt	8	3,3
	Düzce	-	0,0
	Denizli	36	12,6
	Eskişehir	38	9,3
	Gaziantep	22	9,8
	İzmir	45	11,4
	Kırşehir	37	16,3
	Mersin	7	2,8
	Kocaeli	53	21,5
Toplam		246	100

Tablo 2.

İkinci grubu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı

Demografik Bilgiler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	157	63,8
	Erkek	89	36,2
Yaş	13-15	94	38,2
	16-18	152	61,8
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	93	37,8
	10.Sınıf	74	30
	11.Sınıf	55	22,4
	12.Sınıf	24	9,8
Yaşadığı İl	Bayburt	-	0,0
	Düzce	16	6,5
	Denizli	31	12,6
	Eskişehir	23	9,3
	Gaziantep	24	9,8
	İzmir	28	11,4
	Kırşehir	40	16,3
	Mersin	21	8,5
	Kocaeli	63	25,6
Toplam		246	100

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Demografik Bilgi Formunda (Ek-3) araştırmaya gönüllü olarak katılan lise öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, yaşadığı il, sınıf düzeyi vb. sorular sorulmuştur.

3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Araştırmada örneklem grubunun bilişsel esneklik düzeyinin ölçülmesi için, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilip Çelikkaleli (2014a) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) (Ek-4) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 12 maddeden oluşmakta olup 11 maddelik Türkçe formunun AFA sonucundaki tek boyutlu yapısı DFA ile uyumludur. Bilişsel Esneklik Ölçeği, 6'lı Likert tipi olup 1, “*Kesinlikle Katılmıyorum*”; 6, “*Kesinlikle katılıyorum*” olarak cevaplandırılmaktadır. Üç ayrı örneklemde yürütülen güvenirlik çalışmasında iç tutarlık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı güvenirliği için elde edilen katsayı ise tüm örneklemelerde .77'dir. Ayrıca test-tekrar test güvenirlik çalışmasında iki uygulama arasında .98'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Dil geçerliği çalışması sonrasında Türkçe form ile orijinal İngilizce form arasında .88'lik bir korelasyon elde edilmiştir (Çelikkaleli, 2014a). Yürütülen araştırmada ölçeğin 11 maddelik Türkçe formu kullanılmış olup ölçeğin güvenirlik çalışmalarında iç tutarlık kat sayısının .74 olduğu görülmüştür.

3.3.3. Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği

Araştırmada örneklem grubunun özdüzenleyici öğrenme becerilerini değerlendirmek için ise, Haşlaman (2011) tarafından geliştirilen Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği (ÖDÖ) (Ek-5) kullanılmıştır. Özdüzenleyici öğrenme ölçeği 10'lu likert tipi bir ölçek olup her bir maddeye katılma düzeylerine göre “*beni hiç yansıtmıyor: 1*” ve “*beni tam olarak yansıtıyor: 10*” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin ilk hali 74 maddeden oluşmakta iken, tekrarlanan analizler sonucunda (öngörü evresinde 17; uygulama evresinin kontrol etme/düzenleme alt boyunda 21, izleme alt boyutunda 11;

değerlendirme evresinde ise 10 madde olmak üzere) 4 faktörde toplam 59 maddeyle son halini almıştır. 855 kişilik örneklem grubu ile yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarında maddelerin toplam korelasyonunun 0.38 ile 0.68 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında ise, öngörü ile kontrol etme/düzenleme arasında 0.89; öngörü ile izleme 0.69; öz görü ile öz yansıma arasında 0.77; kontrol etme/düzenleme ile izleme arasında 0.69; kontrol etme/düzenleme ile öz yansıma arasında 0.82; izleme ile öz yansıma arasında 0.83 çift yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Faktörlerin cronbach alfa katsayılarının 0.90 ile 0.91 arasında değiştiği, ölçeğin tamamının cronbach alfa kat sayısının ise 0.97 olduğu görülmüştür (Haşlaman, 2011). Araştırmada elde edilen bulgulara göre ise ölçeğin tamamının iç güvenirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygun örneklemin belirlenmesi sonrasında *Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*'nden ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne ulaştırılmak üzere dilekçe hazırlanmıştır. Yakın Doğu Üniversitesi ise ilgili dilekçe doğrultusunda eklerini, ilgili dilekçe, yapılacak araştırmanın *Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu* tarafından uygun görüldüğüne dair yazı, veri toplama araçları ve tez öneri formundan oluşan dilekçe ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne iletilmesi ardından araştırma uygulama izni alınmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katkı sağlamayı kabul eden Bilim ve Sanat Merkezleri ile Anadolu Liselerine ilgili izin yazıları ile birlikte gerekli bilgilendirmeler yapılarak ölçek bataryası ulaştırılmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezleri ile Anadolu Liselerinden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilere alanında uzman gönüllü rehber öğretmenler vasıtasıyla araştırmanın amacı ve gerekli diğer bilgilerin aktarılması, öğrencilerin araştırma ile ilgili bilgilendirme, onam ve ölçeklerle ilgili bilgilerin okunması ve öğrencilerin yönelttiği soruların cevaplanmasının ardından ölçekler uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler tarafından oldurulan ölçek formları posta aracılığıyla araştırmacıya ilk elden ulaştırılmıştır.

Araştırma ile ilgili uygulama süreci 2018-2019 eğitim-öğretim yılı kasım ve aralık ayları süresince tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Uygulama süreci sonrasında elde edilen veriler, SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Örneklem grubuna ait verilerin çözümlemesi betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sırasında betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizlerde verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği ve verilerin birbirinden bağımsız olduğu görülmüş ve bu bağlamda Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde ise verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiş olması sebebiyle Tek Yönlü Anova testi kullanılarak ilgili analizler yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı ve gruplar arasında anlamlı farklılığın görüldüğü durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Tamhane's T2* testi uygulanmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda ise, *LSD* testi kullanılarak ilgili analizler yapılmıştır.

Araştırmada bilişsel esneklik düzeyi ile özdüzenleyici öğrenme düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve anlamlılık düzeyini ölçebilmek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçümlerin güvenilirlik düzeyi için ise cronbach's alpha katsayısına bakılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır (Can, 2017). Elde edilen veriler tablolar haline getirilmesinin ardından sonuçlara ilişkin yorumlar yapılmış ve $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Bilişsel Esneklik Düzeyine İlişkin Bulgular

4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

4.1.1.1. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birinci örneklem grubunu oluşturan üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
BEÖ	Kız	111	53.64	5.97	.218	244	.827
	Erkek	135	53.48	5.96			

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

Yapılan analiz sonuçlarına göre birinci örneklem grubunda bulunan kız öğrenciler ($\bar{x} = 53.68$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 53.68$) cinsiyete göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(246)} = .218$, $p > .05$).

4.1.1.2. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İkinci örneklem grubunu oluşturmakta olan ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	T	Sd	p
BEÖ	Kız	157	47.11	5.66	-1.648	244	.101
	Erkek	89	48.35	5.74			

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

Yapılan analiz bulgularına göre ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerden oluşan birinci örneklem grubundaki kız öğrenciler ($\bar{x} = 47.11$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 48.35$) bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(246)} = -1.648$, $p > .05$).

4.1.1.3. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birinci örneklem grubunu oluşturmakta olan üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik ölçeği toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyli Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
BEÖ	9. Sınıf	121	53.82	6.44
	10. Sınıf	74	52.66	5.85
	11. Sınıf	24	53.58	4.77
	12. Sınıf	27	54.77	4.73
Toplam		246	53.55	5.96

Tablo 5'te birinci örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 9. sınıf ($\bar{x} = 53.82$), 10. sınıf ($\bar{x} = 52.66$), 11. sınıf ($\bar{x} = 53.58$) ve 12. sınıf ($\bar{x} = 54.77$) öğrencilerinin BEÖ'ne ait ortalama puanları görülmektedir. Sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik ölçeği toplam puanları arasında bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	108.29	3	36.098	1.016	.386
Grup İçi	8600.409	242	35.539		
Toplam	8708.703	245			

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

Analiz sonuçlarına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($F_{(3-242)} = 1.106$, $p > .05$).

4.1.1.4. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İkinci örneklem grubunu oluşturan ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik ölçeği toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyli Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
BEÖ	9. Sınıf	93	49.07	5.53
	10. Sınıf	74	43.93	5.08
	11. Sınıf	55	49.40	4.81
	12. Sınıf	24	48.70	5.26
Toplam		246	47.56	5.71

Tablo 7’de ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip 9. sınıf ($\bar{x} = 49.07$), 10. Sınıf ($\bar{x} = 43.93$), 11. Sınıf ($\bar{x} = 49.40$) ve 12. Sınıf ($\bar{x} = 48.70$) öğrencilerinin BEÖ’ne ait ortalama puanları görülmektedir.

İkinci örneklem grubunun sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik ölçeği toplam puanları arasında bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	1405.166	3	468.389	17.197	.000**
Grup İçi	6591.294	242	27.237		
Toplam	7996.459	245			

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

Analiz sonuçlarına göre BEÖ toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{(3-242)} = 17.197$, $p < .001$). Bilişsel esneklik düzeyinin hangi sınıf düzeylerinde farklılaştığına ilişkin LSD testi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi (i)	Sınıf Düzeyi (j)	$\bar{x}_{(i)} - \bar{x}_{(j)}$	$Sh_{(x)}$	p
BEÖ	9.sınıf	10. sınıf	5.14284	.81298	.000**
		11. sınıf	-.32477	.88774	.715
		12. sınıf	.36694	1.19488	.759
	10.sınıf	9. sınıf	-5.14284	.81298	.000**
		11. sınıf	-5.46757	.92913	.000**
		12. sınıf	-4.77590	1.22594	.000**
	11.sınıf	9. sınıf	.32473	.88774	.715
		10. sınıf	5.46757	.92913	.000*
		12. sınıf	.69167	1.27675	.588
	12.sınıf	9. sınıf	-.36694	1.19488	.759
		10. sınıf	4.77590	1.22594	.000**
		11. sınıf	-.69167	1.27675	.588

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

Bu farklılaşmaların hangi sınıf düzeylerinde olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi sonuçları farklılaşmanın 10. sınıf ile 9., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük BE düzeyine sahip olan öğrencilerin 10. sınıf düzeyinde olduğu saptanmıştır.

4.1.2. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler İle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birinci örneklem grubunu oluşturan üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ikinci örneklem grubunu oluşturan ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

Tüm katılımcıların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Zekâ ve Yetenek Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
BEÖ	Üstün Zekâ ve Yetenek	246	53.55	5.96	11.381	490	.000**
	Normal (Ortalama) Zekâ ve Yetenek	246	47.46	5.98			

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

Analiz sonuçlarına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ($\bar{x}$ =47.46) ile normal (ortalama) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin ($\bar{x}$ =53.55) bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(492)}=11.381$, $p< .000$). Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin, ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

4.2. Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda belirtilmektedir.

4.2.1.1. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birinci örneklem grubunu oluşturan üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
ÖÖÖ	Kız	111	420.32	78.51	3.676	244	.000**
	Erkek	135	381.98	83.71			

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

Elde edilen sonuçlar üstün zekâ ve yeteneğe sahip kız öğrenciler ($\bar{x}=420.32$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{x}=383.198$) özdüzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(244)}= 3.676$, $p < .001$). Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek özdüzenleyici öğrenme becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

4.2.1.2. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İkinci örneklem grubunun cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Cinsiyete Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
ÖÖÖ	Kız	157	384.85	67.82	1.548	244	.123
	Erkek	89	370.32	75.50			

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

Analiz sonucuna göre ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin cinsiyete göre özdüzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(244)} = 1.548$, $p > .05$).

4.2.1.3. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birinci örneklem grubunu oluşturmakta olan üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin karşılaştırmasıyla ilgili betimsel istatistikler Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
ÖÖÖ	9. Sınıf	121	396.86	88.29
	10. Sınıf	74	401.17	81.92
	11. Sınıf	24	396.58	81.48
	12. Sınıf	27	407.33	69.53
Toplam		246	399.97	83.46

Tablo 13’de üstün zeka ve yeteneğe sahip 9. sınıf ($\bar{x} = 396.86$), 10. Sınıf ($\bar{x} = 401.17$), 11. sınıf ($\bar{x} = 396.58$) ve 12. sınıf ($\bar{x} = 407.33$) öğrencilerinin ÖÖÖ’ne ait ortalama puanları görülmektedir. İkinci örneklem grubunu oluşturmakta olan üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeylerine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi ölçeği toplam puanında göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	2895.64	3	965.216	.137	.938
Grup İçi	1703768.43	242	7040.365		
Toplam	1706664.07	245			

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

Analiz sonuçları incelendiğinde birinci örneklem grubundaki katılımcıların sınıflara göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3-242)} = .137$, $p > .05$).

4.2.1.4. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerisi ölçeği toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
ÖÖÖ	9. Sınıf	93	395.97	58.26
	10. Sınıf	74	347.50	77.09
	11. Sınıf	55	386.83	72.49
	12. Sınıf	24	398.50	62.35
Toplam		246	379.59	70.91

Tablo 15’de 9. sınıf ($\bar{x} = 395.97$), 10. sınıf ($\bar{x} = 347.50$), 11. sınıf ($\bar{x} = 386.83$) ve 12. sınıf ($\bar{x} = 398.50$) öğrencilerin ÖÖÖ ortalama puanları görülmektedir. Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeyine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi ölçeği toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 16’de verilmektedir.

Tablo 16.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	112651.174	3	37550.39	8.118	.000**
Grup İçi	1119427.98	242	4625.735		
Toplam	1232079.15	245			

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

Analiz sonuçlarına göre ÖÖÖ toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmalar göstermektedir ($F_{(3-242)} = 8.118$, $p < .001$). Farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu anlamak için uygulanan analiz sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Tamhane’s T2 Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi (i)	Sınıf Düzeyi (j)	$\bar{x}_{(i)} - \bar{x}_{(j)}$	$Sh_{(x)}$	p
ÖÖÖ	9.sınıf	10. sınıf	48.47849	10.80848	.000**
		11. sınıf	9.14213	11.49170	.965
		12. sınıf	-2.52151	14.08879	1.000
	10.sınıf	9. sınıf	-48.47849	10.80848	.000**
		11. sınıf	-39.33636	13.26143	.022*
		12. sınıf	-51.00000	15.56600	.012*
	11.sınıf	9. sınıf	-9.14213	11.49170	.965
		10. sınıf	39.33636	13.26143	.022*
		12. sınıf	-11.66364	16,04793	.978
	12.sınıf	9. sınıf	2.52151	14.08879	1.00
		10. sınıf	51.00000	15.56600	.012*
		11. sınıf	11.66364	16.04793	.978

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

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde ÖÖÖ düzeyiyle ilgili farklılaşmanın 10. sınıflar ile 9., 11. ve 12. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. En düşük ÖÖÖ düzeyine 10. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu saptanmıştır.

4.2.2. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler İle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların zekâ ve yetenek düzeyine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler ile Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Zekâ ve Yetenek Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
ÖÖÖ	Üstün Zekâ ve Yetenek	246	399.28	83.46	2.819	477.54	.005*
	Normal (Ortalama) Zekâ ve Yetenek	246	379.59	70.91			

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

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ($\bar{x}$ =399.28) ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin ($\bar{x}$ =379.59) özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(492)} = 2.819$, $p < .05$). Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.3. Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

4.3.1. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan basit doğrusal korelasyon analizine ait veriler Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19.

Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek	Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği	
	r	p
BEÖ	.461	.000**

*p< .05, ** p< .001, N= 246

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r= .461, p< .001).

4.3.2. Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik basit doğrusal korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20.

Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek	Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği	
	r	p
BEÖ	.406	.000**

*p< .05, ** p< .001, N= 246

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r= .406, p< .001).

5. BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. Ergenlerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulgularına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). Anayurt (2017), Bilgiç (2015), Diril (2011), Öz (2012), Çuhadaroğlu (2011) ve Martin ve Rubin'in (1995), yaptığı araştırma sonuçlarına göre cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeyinde bir farklılaşma olmadığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçları, ilgili çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çuhadaroğlu (2011), bilişsel esnekliğin bir yürütücü biliş işlevi olması sebebiyle cinsiyet değişkeninden etkilenmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bilişsel esnekliğin gelişmesinde her ne kadar çevresel faktörler etkili olsa da aslında bireyin çevresel faktörleri yorumlayarak doğru bilişsel şemalarla eşleştirmesi sonucu bilişsel esnekliğin gelişiminden bahsedilebilir. Erken çocukluk döneminde edinilen tecrübelerle oluşturulan şemalar, daha sonraki yaşlardaki şemalarının şekillenmesini sağlar. Bireyin bilişsel şemalarının oluşması ise kız veya erkek olmasıyla ilişkili değildir (Duman, 2018). Bu nedenle cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeyinde farklılaşmalar görülmediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik seviyesinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerde 10. sınıftaki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük bilişsel esneklik

düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Bkz. Tablo 7 ve 8). Ortaya çıkan bu sonucu anlayabilmek için bu yaş grubunun gelişimsel dönem özelliklerine ve içinde bulundukları sınıfın özelliklerine bakmak yararlı olacaktır.

Bilişsel ve fiziksel olarak hızlı bir gelişim ve değişim sürecinde olan ergenler özellikle lise döneminde 9. sınıfla birlikte önemli bir uyum sürecine girerler. Bu uyum süreci, yeni arkadaş ortamı, yeni öğretmenler, okulun en küçük yaş grubundaki öğrencisi olma, çeşitlenen ders içerikleri vb. başlıkları içerir (MEB, 2017c). Özellikle daha önceki yıllarda 9. sınıf sonunda yapılan alan seçiminin 10. sınıfta yapılmaya başlamasıyla orta ergenlik dönemi özelliklerinin çok baskın hissedildiği bu dönemde, ilerleyen yıllarda seçecekleri meslekle ilgili bölüm tercihini yapacak olmanın verdiği doğal bir stres yaşarlar. Aynı zamanda artık bulundukları çevrenin farkına varmaya ve kılık kıyafetlerinden söylemlerine kadar psikolojik, biyolojik ve sosyal olarak ait oldukları gruplarda yer edinmeye çalıştıkları söylenebilir (Ertem ve Yazıcı, 2006; Emilova, 2014; Derman, 2008; Yılmaz, 2013; Eşen, 2009; Haşımoğlu ve Aslandoğan, 2018). Tüm bu süreçler öğrencilerin 10. sınıfta yoğun kaygı yaşamalarına neden olabilir.

Yapılan çalışmalar bilişsel esneklikle kaygı arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Dağ ve Gülüm, 2013). Dolayısıyla ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip 10. sınıf öğrencilerinin yetkinlik inançlarında düşüş olması ve yaşıyor olabilecekleri kaygının algılanan bilişsel esneklik düzeylerinde düşüşe sebep olacağı söylenebilir (Çelikkaleli, 2014b; Çapulcuoğlu, 2012).

Bu sonuçlar üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin ise Bilim ve Sanat Merkezlerinden aldıkları eğitim ile ergenlik dönemi problemlerini daha sağlıklı ve daha verimli bir şekilde atlatabildiklerini düşündürmektedir. Ayrıca, üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerden daha yüksek olması sebebiyle bu uyum sürecini daha kolay atlatabildikleri düşünülmektedir.

5.2. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma sonuçları, üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Bknz. Tablo 10).

İlgili literatür incelendiğinde zeka düzeyi ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Şekilsel yaratıcılık, problem çözme becerisi, başa çıkma stratejileri, yetkinlik inancı, kişilerarası yetkinlik, öznel iyi oluş, öfke kontrolü, uyum sağlama yeteneği ve iletişim becerileri, yüksek bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin özellikleri arasındadır; bu özellikler üstün zekâlı bireylerin de belirgin özelliklerindendir (Akarsu, 2004; Çağlar, 1972; Ataman, 2003; Akkanat,1999; Fernando ve ark, 2016; Davaslıgil 1991; Roeall ve ark, 1980, aktrn: Ömeroğlu 1993; Levent, 2011; Çuhadaroğlu, 2013; Dağ ve Gülüm, 2013; Gündüz, 2013a; Bilgin, 2009; Bedel ve Ulubey, 2015; Diril, 2011; Dunleavy ve Martin, 2006, aktrn: Çukadar ve Peker, 2016; Stevens, 2009; Parks, 1994, aktrn: Çukadar ve Peker, 2016; Bandura, 2000; Çelikkaleli 2014b; Martin ve Anderson,1998; Aydınay Satan, 2014).

Tüm bu ortak noktalar birlikte incelendiğinde üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin yüksek bilişsel esnekliğe sahip olması beklendik bir durumdur. Üstün zekâ ve bilişsel esneklikle ilgili bu pozitif ilişki beraberinde “Zekâ bilişsel esnekliği yordar mı?”, “Genel zekâ puanına göre bilişsel esneklik düzeyi farklılaşmakta mıdır?”, gibi birçok yeni araştırma sorusunu doğurmaktadır.

5.3. Ergenlerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulgularına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek özdüzenleyici öğrenme becerisine sahip olduğu, ortalama (normal) zekâ ve yetenek düzeyindeki ergenlerde ise

fark anlamlı bulunmasa da kız öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme ölçeği toplam puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Bknz. Tablo 11 ve 12). Alıcı ve Altun (2007) matematik dersine yönelik yürüttükleri bir araştırmada, lise düzeyindeki kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek öz düzenleyici öğrenmeye sahip olduğunu, Gömleksiz ve Demiralp (2012) ise, üniversite düzeyindeki kız öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Haşlaman (2005), Ilgaz (2011) ve Güneyli (2016) ise yürüttükleri araştırmalarda yine benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Motivasyonel öğelerle yakından ilişkili olan özdüzenleyici öğrenme becerilerinin (Üredi ve Erden, 2009) kız öğrencilerde yüksek olması bu motivasyonel faktörlerle açıklanabilir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçların yedi coğrafi bölgeden toplanmış olması, ortak kültürel yapımızın bir çıktısı olarak değerlendirilebilir. Erkek öğrencilerdeki bu becerinin düşüklüğünü belirleyen sebepleri tahmin etmede kültüre ait motivasyonel öğelere başvurulabilir. Toplumumuzda erkeklerin sorunların üstesinden rahatlıkla gelebileceklerine yönelik inançları, yüksek kendilik algıları (Göktepe, 2015), onların özdüzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmelerine ihtiyaç duymamalarına neden olabilir. Kız çocuklar ise küçük yaşlardan itibaren içe dönük olarak yetiştirilmekte (Düşünceli, 2016) ve hatta “kız çocuklarının okula devam etmesinin bile gerekli olmadığı” inancının bulunduğu (Ay, 2010) bir davranış tarzına maruz kalmaktadırlar (Yörükoğlu, 1992) . Bu kültürel faktörler, kız öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için kendi sınırlılıklarını daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerine neden olabilir. Sonuç olarak kız çocukları, edindikleri bu içsel motivasyon ile özdüzenleyici öğrenmeye erkek öğrencilerden daha yatkın hale getiren kolektif bir bilinçdışı etkisi altında olabilirler (Güvenç ve Aktaş, 2006; Haşlaman, 2005; Özbaş, 2012; Alatl, 2016).

Sınıf düzeyine göre özdüzenleyici öğrenme becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerde sınıflara göre anlamlı fark görülmezken; ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerde 10. sınıf düzeyinde anlamlı şekilde diğer gruplardan daha düşük

özdüzenleyici öğrenme becerisine sahip oldukları görülmüştür (Bknz. Tablo 13 ve 14). 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde de benzer bir değişiklik görülmesi oldukça dikkat çekmektedir. Yine sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyiyle ilgili bulguların tartışılması kısmında belirtilen sebepler (Bknz. ss. 59.) birlikte değerlendirildiğinde 10. sınıf düzeyindeki ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerisindeki bu düşüş ergenlik dönemi gelişim özellikleri ve eğitim-öğretim sürecinin içeriğinden kaynaklanıyor olabilir. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeyine göre özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinde herhangi bir farklılığın görülmemesi ise hem Bilim ve Sanat Merkezlerinden ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre edindikleri eğitim ile hem de sahip oldukları bu zekâ ve yetenekle ilişkili olduğu düşünülebilir.

5.4. Üstün Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenler İle Ortalama (Normal) Zekâ ve Yeteneğe Sahip Ergenlerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulgularına göre üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksek özdüzenleyici öğrenme becerilerine sahip oldukları ve özdüzenleyici öğrenme becerileri kullanılan eğitim modellerinde yüksek düzeyde olumlu performans gösterdikleri belirtilmektedir (Scruggs ve Cohn, 1983; Scruggs ve Mastropieri, 1985; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1992; Heller, 1999; Renzulli, 2002; Richards ve ark., 2003; Ruban ve Reis, 2006; Calero ve ark., 2007; Tortop ve Eker, 2014; Kanık, 2017). Araştırma bulguları belirtilen çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin iç denetim odaklı olduğu bilinmektedir (Altun ve Yazıcı, 2018). Özdüzenleyici öğrenme yaklaşımlarına göre dış denetim odaklı bireylerin iç denetim odaklı bireylere göre daha düşük motivasyona sahip oldukları göz önüne alındığında (Yetik, 2011), üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin kendi sorumluluklarını bilen, kendi

motivasyonunu kendisi oluşturabilen bireyler olması sebebiyle özdüzenleyici öğrenme becerilerinin ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Üredi ve Üredi, 2005; Tortop ve Eker, 2014).

5.5. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyi ile Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları incelendiğinde iki örneklem grubunda da özdüzenleyici öğrenme becerileri ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani bilişsel esnekliği yüksek bireylerin özdüzenleyici öğrenme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatürde bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme kavramlarının ilişkisini içeren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İki kavramla ilgili bulgulara ulaşılan ögeler değerlendirildiğinde problem çözme, başa çıkma stratejileri, yetkinlik inancı, aile içi ilişkiler, bir alanda uzmanlaşma, uygun strateji belirleyebilme gibi birçok değişkenin özdüzenleyici öğrenme ve bilişsel esneklikle ilişkili olduğu görülmektedir (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1996; Pintrich 2000; Sarı ve Akınoğlu; Bilgin, 2009; Batting 1979, akt. Sağer, Zahal ve Gürpınar, 2015; Martin ve Rubin, 1995; Bilgin, 2009; Bedel ve Ulubey, 2015; Parks, 1994, aktrn: Çukadar ve Peker, 2016; Bandura, 2000; Çelikkaleli 2014b; Çuhadaroğlu, 2013). Aynı zamanda bilişsel esneklik öğrenme süreçleri çerçevesinde değerlendirildiğinde yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilme becerilerinin yüksek olduğu ve özdüzenleyici öğrenmenin de aslında bireylerin öğrenme süreçlerini yönetebilmesi olarak tanımlanabileceğinden dolayı araştırma bulgularının literatür bilgileriyle paralellik gösterdiği söylenebilir (Çuhadaroğlu, 2011; Öztürk, 2018).

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenler ile ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca bilişsel esneklik düzeyi ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre (zekâ düzeyine göre ayrı ayrı) farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, bulgular bölümünde açıklanmış olup tartışma bölümünde ise veriler ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır. Bu bölümde de araştırmanın genel sonuçları ve sonraki araştırmalar için öneriler kısmı bulunmaktadır.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada uygulanan istatistiksel analizlerle elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Üstün zekâ ve yeteneğe sahip lisede öğrenim gören ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre göre farklılaşmamaktadır.
- Ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip 10. sınıftaki öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi diğer sınıf düzeylerine göre daha düşüktür.

- Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergenlere göre daha yüksektir.
- Üstün zekâ ve yeteneğe sahip kız öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- Ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip ergen öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Üstün zekâ ve yeteneğe sahip lisede öğrenim gören ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerisi öğrenim gördükleri sınıf düzeyin göre farklılaşmamaktadır.
- Ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip 10. sınıftaki ergenlerin özdüzenleyici öğrenme becerileri diğer lise sınıf düzeylerine göre daha düşüktür.
- Üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
- Ortalama zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özdüzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bilişsel olarak daha esnek olan bireylerin, kişilerarası iletişim becerisi (Bilgin, 2009), güvenli bağlanma (Gündüz, 2013), psikolojik ve psikopatolojik sağlamlık (Dağ ve Gülüm, 2013) gibi birçok alanda daha sağlıklı bireyler oldukları bilinmektedir. Bu durum özellikle klinik ortamlarda bilişsel esneklik düzeyini yükseltebilecek çalışmalarla bireylerin psikolojik iyi oluşlarının sağlanması noktasında katkı sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitim ortamında bilişsel esnekliği geliştirici faaliyetler sayesinde bireylerin ruh sağlıklarını korumaya yönelik önlemler alınması sağlanabilir.

2. Psikolojik ve psikopatolojik sağlamlığı yükseltebilmek amacıyla bilişsel esneklik ve zdzzenleyici öğrenme becerileri kullanarak iyileştirme metodları geliştirilebilir.
3. Ortalama (Normal) zekâ ve yeteneğe sahip 10. sınıf ğrencilerinin bilişsel esneklik ve zdzzenleyici öğrenme becerilerindeki düşüşe, 9. sınıf ğrencilerinin okula uyum süreci içerisinde yeterli bilgi almamaları neden olabilir. Bu uyum sürecinde rehber öğretmenlere daha aktif roller verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle okul kültürü, ortaöğretim kurumlarının işleyişi, bölüm seçimi ile ilgili mesleki rehberlik çalışmalarına uyum sürecinde daha fazla değinilmesi önerilmektedir. Ayrıca ğrencilerin ergenlik dönemi gelişim basamakları hakkında farkındalıklarını arttırıcı faaliyetlerin çoğaltılarak, öğrencilerin kişisel gelişimlerini daha sağlıklı ilerletmelerinin sağlanması yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin okula uyumları ile ilgili veli ve öğretmenlerle yürütülecek bilgilendirme çalışmaları da faydalı olacaktır.
4. Sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik ve zdzzenleyici öğrenme becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde 10. sınıf ğrencilerinin eğitim süreçlerinin daha iyi yapılandırmasıyla ilgili çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir. 2017 yılından itibaren ortaöğretim 9. sınıf ğrencilerinin oryantasyon faaliyetleriyle ilgili çalışmalarının daha kapsayıcı hale getirilmesi ile daha kalıcı çözümler üretilebileceği düşünülmektedir (MEB, 2017c). Ayrıca konuyla ilgili veli, ğretmen, okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerini kapsayan faaliyetler yürütülmelidir.
5. Branş ğretmenleri üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini öğrenme ortamlarında kullanabilecekleri etkinlikler ile uzman seviyede bilgi edinimi sağlamalarına katkı sunabilir.
6. Branş ğretmenleri üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin zdzzenleyici öğrenme becerilerini kullanabilecekleri özerk öğrenme ortamları kurmaları noktasında onları destekleyerek, klasik öğrenme metotlarının dışına çıkabilirler.

7. Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerilerini arttırmalarına yönelik eğitsel rehberlik hizmetleri yürütebilirler.
8. Branş öğretmenleri ortalama (normal) zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmelerini desteklemek adına onlara sorumluluklar vererek, kendi öğrenme stillerini keşfetmelerini sağlayarak daha verimli öğrenme stratejileri oluşturmalarına destek olabilirler.
9. Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ebeveynlerle bilişsel esneklik, özdüzenleyici öğrenme ve ergenlik konuları ile ilgili bilgilendirme seminerleri gerçekleştirerek öğrencilerin gelişim süreçlerine olumlu katkı sunmaları sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İleride yapılacak olan benzer araştırmalar daha geniş yaş aralıklarında ve sınıf düzeylerinde yürütülebilir.
2. Araştırmacılar daha fazla (yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, kaygı, umut vb.) değişkeni içeren, daha geniş kapsamlı araştırmalarla bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme kavramlarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaklardır.
3. Bu araştırmada zekâ, bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerisi arasında bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmış olsa da katılımcıların zekâ puanlarına ulaşamadığı için zekâ düzeyi, bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme ile ilgili regresyon analizi yapılamamıştır. Zekâ düzeyinin bilişsel esnekliği, bilişsel esnekliğin ise özdüzenleyici öğrenmeyi yordayıp yordamadığıyla ilgili yapılacak olan bir çalışma ileriki araştırmalar için önemli ufuklar açacaktır.
4. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre zekâ, bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme arasındaki bu ilişki doğrultusunda üstün zekâ ve yeteneğe sahip ergenlerin eğitiminde bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme

yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, bu öğrencilerin eğitim süreçleri için destekleyici olacaktır.

5. Bilişsel esnekliğin yeni sayılabilecek bir kavram olması sebebiyle açıklığa kavuşturulmamış pek çok noktası bulunmaktadır. Özdüzenleyici öğrenme ile ilgili de yapılacak olan araştırmalar bilişsel esneklik kuramına dayalı öğrenme ortamlarının daha da geliştirilebilmesi için oldukça önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., Macleod Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akarsu, F. (1991). Enderun: The Palace School for the Gifted, *European Council for High Ability (ECHA)*, Netherlands.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler, *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), (ss.126-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akçay Özcan, D. H. (2016). Ergenlerde Bilişsel Esneklik İle Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler, *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), (ss. 168-217). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni, *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 23-48

- Alatlı, A. (2016). *Batı'ya Yön veren Metinler (Cilt IV)*, 2. Baskı, (ss. 1703), İstanbul: İlke Alfa Yayınları.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır?, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5(1), 105-117.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *Edu* 7, 2(1), 1-16.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma Yaşantıları: Ölçek Uyarlama ve Kesitsel Tarama Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 173-200.
- Altunkol, F. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunkol, F. (2017). Bilişsel Esneklik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik İle Algılanan Stres Düzeylerine ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anayurt, A. (2017). Duygu Düzenleme İle Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Bilişsel Esneklik ve Ruminasyon Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asıcı, E. ve İkiz, E. F. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.

- Ataman, A. (1982). Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 335-344.
- Ataman, A. (2003). Özel Eğitim/Sorunlar, Yaklaşımlar, Öneriler: Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuk İle Yaşamak, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(39), 17-20.
- Atılğan, H. (2016). Türkçeye Uyarlanmış Temel Kabiliyetler Testi (TKT) 7-11'in Yapı Geçerliği, 3(24), 57-72.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. D., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Psikolojiye Giriş*, 6. Baskı, (Y. Alogan, Çev.), (ss. 108-110), Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydınay Satan, A. (2014). Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Baltacı, R. (2013). Üstün Zekâyı Yeteneğe Dönüştürmek: Gelişimsel Bir Teori Olarak Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Bandura, A. (2000). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. In P.Norman, C. Abraham ve M. Conner (Eds.), *Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation* (ss. 299-339). Amsterdam: Harwood Academic.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*, (ss.285-306). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.

- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal T. (2013). Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyete-neklibireylerineitimistrategiveuygulamaklavuzu.pdf, [Erişim Tarihi: 10.02.2018].
- Bilgiç, R. (2015). Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin Cinsiyet ve Öğretim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Bozkurt, N. (1998). Lise Öğrencilerinin Okul başarısızlıklarının Altında Yatan, Depresyonla İlişkili Otomatik Düşünme Kalıpları, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bulut, S., Taylı, A. (2006). Education policies of gifted children in early period of Turkish Republic. *Abant İzzet Baysal University Journal of Social Sciences*, 1(12), 33-40.
- Can, A. (2017). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel veri Analizi, (ss. 19 – 30), Ankara: Pegem.
- Connors, N. (2016). *Her Yönüyle Klasik Mitoloji*, 2. Baskı, (D. Candaş, Çev.), (ss. 127-134), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Çağlar, D. (1972). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3): 95-110.
- Çakmak, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çebi, A. ve Güyer, T. (2015). Türkiye'deki Uyarlanabilir Eğitsel Hiper Ortam Çalışmalarına Yönelik İçerik Analizi, *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 61-83.
- Çelik, C., Yiğit, İ., ve Erden, G. (2015). Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Geliştirilmiş Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi: Normal Zihinsel Gelişim Gösteren Çocukların Oluşturduğu Bir Örneklem, *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(35), 21-29.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde Bilişsel Esneklik İle Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176): 347-354.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101.
- Çukadar, F. ve Peker, A. (2016). Bilişsel Esneklik İle Sosyal Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79.
- Dağ, İ. ve Gülüm, İ. V. (2013). Yetişkin Bağlanma Örüntüleri İle Psikopatoloji Belirtileri Arasındaki İlişkide Bilişsel Özelliklerin Aracı Rolü: Bilişsel Esneklik, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 240-247.
- Dağlıoğlu, E. H. (2002). Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların

Belirlenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davaslıgil, U. (2004). "Üstün Çocuklar", *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün Olma Niteliği Kazanma, *Eğitim ve Bilim*, 82(15), 62-67.

Davaslıgil, Ü., Uzun, M., Çeki, E., Köse, A., Çapkan, N. ve Şirin, M. N. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminin Ülkemiz Açısından Önemi ve İstihdamı. *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Durum Tespit Ön Raporu*.

Dede, C. ve Lewis, M. (1995). Assessment of Emerging Educational Technologies That Might Assist and Enhance School-to-Work Transitions. Washington, DC: National Technical Information Service.

Demirci, M. D. (2010). *Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*, Ankara: Gazi Milli Eğitim Müdürlüğü Matbaası.

Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010) The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity, *Cognitive Therapy and Research*, 34(3): 241-253.

Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, *Adolesan Sağlığı II. Sempozyum Dizisi No: 63*, 19-21.

Diril, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Doğan Temur, Ö. (2001). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve

Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.

Duman, N. (2018). Çalışan Yetişkinlerdeki Bilişsel Çarpıtma Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, *Journal of Strategic Research in Social Science*, 8(3), 1-10.

Duruhan, K. (2004). Türkiye’de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirmenin Olumsuz Etkileri, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Emilova, K. (2014). 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki olgunluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Enç, M. (1979). Üstün Beyin Gücü, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Erdem, A. R. (2011). Atatürk’ün Eğitim Liderliğinin Başarısı: Türk Eğitim Devrimi, *Belgi*, 2, 163-181.

Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi (Cilt 1-2)*, (ss. 11-24), İstanbul: Eser Kültür.

Eriş, B. (2008). Zekâ: Amerikan Deneyiminin Kritik Kuram Perspektifinden Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 59-87.

Ertem, Ü. ve Yazıcı, S. (2006). Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon, *Aile ve Toplum*, 8(3), 7-12.

Eşen, R. (2009). 10. Sınıf Rehberlik Programının (sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Fernando, M., Soto, G., Prieto, L., Sainz, M. and Ferrándiz, C. (2016). *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 88-98.
- Gökdere, M. (2005). Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesine Yönelik Bir Model Önerisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1) 69-100.
- Gömleksiz, N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Gülçin, G. ve Oruç, Ş. (2015). Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135.
- Gülüm, İ. V., Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma Stilleri, Akılcı Olmayan İnançlar ve Psikolojik Belirtilerin Bilişsel Esnekliği Yordamadaki Katkıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Güneş, A. (2010). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması (Kırşehir İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güneyli, T. (2016). 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gürçay, D. ve Eryılmaz, A. (2005). Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 103-109.

- Güvenç, G. ve Aktaş, V. (2006). Ergenlik Döneminde Yaş, Toplumsal Cinsiyet, Bireysel ve İlişkisel Tutumlar, Benlik Değeri ve Yaşam Becerilerine İlişkin Algı Arasındaki İlişkiler, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-62.
- Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun, 6660, 24/02/1956, Resmi Gazete, 37 (9242): 316.
- Güzeltepe, S. (2017). Kamu Personelinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Psikolojik Sözleşme Rollerini Açısından İncelenmesi Bir Alan Araştırması: Bakırköy Adliyesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Haşimoğlu, A. ve Aslandoğan, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Ergenlik Dönemi Sorunları ve Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Academic Review Of Humanities And Social Sciences*, 1(2), 71-83.
- Haşlaman, T. (2005). Programlama Dersi İle İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haşlaman, T. (2011). Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğretmen ve Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education, *High Ability Studies*, 10(1), 9–21.
- Hiçdurmaz, D. (2010). Bilişsel Davranışçı Grup Danışmanlığının Benlik Algısı ve Stresle Baş Etme Biçimlerine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Hiçdurmaz, D. ve Öz, F. (2011). Benliğin Bilişsel Yaklaşımla Güçlendirilmesi, *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 68-78.

- Ilgaz, G. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-yeterlik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jacobson, M. J. ve Spiro, R. J. (1993). Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation, *Center for the Study of Reading Technical Reports, Technical Report No: 573*, University Of Illinois At Urbana-Champaign, Champaign, Illinois.
- Kadioğlu, C. (2011). Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖÖSÖ) Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 11-23.
- Kanık, P. (2017). Özel Yetenekli Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Denetim Odağı ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kanlı, E. (2011). Üstün Zekâlı ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kara, N. (2016). Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal Zekâyâ İlişkin Gelişim Süreçlerinde İletişimin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Karabacak, Ü. (2014). Özdüzenleme ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Başarısının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karadeniz, Ş. (2004). Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiperortamları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 119-124.
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 12-33.

- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1),135-152.
- Karagündüz, A. ve Baytak, A. (2010). Teknoloji Destekli Öğretimin Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri Tarafından Nasıl Algılandığının İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 7-29.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin Üstün Zekâ Kavramı ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özel Gereksinimleri, *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74.
- Kaynar, H. (2018). Üstün Yetenekli ve Üstün Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Bilimsel Hayal Güçleri, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kearsley, G. (2000). Cognitive Flexibility Theory, <http://www.gwu.edu/~tip/spiro.html>. [01.03.2018].
- Keser, İ. (1991). Zeka Düzeyleri IQ=45-75 Olan Çocuklarda Sitogenetik Çalışmalar, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Leana, M. Z. (2005). Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2015). Öz-Düzenleyici Öğrenme-7 Ölçeğinin Türkçe versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1, 21-43.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün Yetenekli ve Normal Öğrencilerin Planlama Becerileriyle İlgili Deneyisel Bir Araştırma, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 55-70.

- Levent, F. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Linden, W., Hewitt, P. L. (2017). Klinik Psikoloji, Bir Modern Sağlık Uzmanlık alanı, (M. Şahin, Çev.), Nobel Yayınları: 2017.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies, *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M., Staggers, S. M., Anderson, C. M. (2011). The relationships between. cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- Martin, M. M.,& Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- MEB, (1991). Üstün Yetenekliler ve Eğitimleri Komisyonu, 1. Özel eğitim konseyi raporlar-görüşmeler-kararlar, (ss. 221-243), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2012). Soru Önergesi Konulu Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, B.08.0.SGB.020.02.-610-5003 Sayılı resmi yazısı, Balıkesir Milletvekili Haluk Ahmet Gümüş'ün 7/6437 Esas Numaralı Yazılı Soru Önergesine İlişkin Cevap.
- MEB, (2017a). 2017-2018 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu,
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/28150742_2017-2018_bilsem_tanilama_kilavuzu.pdf. [10.01.2018].
- MEB, (2017b). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017,
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf. [10.02.2018].
- MEB, (2017c). Ortaöğretime Uyum Programı Uygulama Kılavuzu,
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/06160405_OrtaYY

[retime_Uyum_ProgramY_Uygulama_KYlavuzu_Uyum_Etkinlikleri.pdf](#),
[13.01.2019).

MEB, (2018). *BİLSEM Bireysel Değerlendirme* konulu ve 71131733-160.01.06-E.6127381 sayılı resmi yazı.

Merdivan, E. (2007). Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğretimine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Narin, B. F. (2015). İnternet Gazeteciliğinde Hipermetinsellik: Türkiye Örneği, Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 213-223.

Orhan, F. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri-Güdülenme ve Öğretmenlik Öz-Yeterliği Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 251-262.

Ömeroğlu, E. (1993). Okulöncesinde üstün çocuklar ve eğitimi, 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 17-19 Haziran, Ankara.

Örenoğlu-Toraman, S. (2009). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öz, S. (2012). Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Özbaş, M. (2012). Kız Çocuklarının Ortaöğretimde Okullaşma Oranlarına Etki Eden Nedenlere İlişkin Algıları, *International Journal of New Trends in Arts, Sport&Science Education*, 1(4), 60-71.
- Özdemir, A. (2006). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik Testler, (ss. 161 - 181), Ankara: Pdrem.
- Öztürk, Ö. (2013). İntihar Olasılığı ve Aile İşlevselliği Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Değişkenlerinin Aracı Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ö. (2013). İntihar Olasılığı ve Aile İşlevselliği Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Değişkenlerinin Aracı Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, Ş. (2015). Duygusal Zekanın (Eİ) Satış Elemanlarının Algıladıkları Satış Performansına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Orientation in Self-Regulated Learning. In M., Boekaerts ve P. R., Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 13-39, San Diego, CA: Academic Pres.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Pyschology*, 82(1), 33–40.
- Renzulli, J. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century, *Exceptionality*, 10, 67–75.
- Richards, J., Encel, J., ve Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multiinformant approach, *High Ability Studies*, 14, 153–164.

- Risemberg, R. & Zimmerman, B.J. (1992). Self-Regulated Learning in Gifted Students, *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Ruban, L. ve Reis, S.M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Saban, A. (2001). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, T., Zahal, O. ve Gürpınar, E. (2015). Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 41(2), 1-25.
- Sak, U. (2011). Üstün Zekâlılar: Özellikleri Tanımlanmaları ve Eğitimleri, Maya Akademi: Ankara.
- Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrenciler. İ. H. Diken(Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. 5.bs. (ss. 497-534). Ankara: Pegem.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpegin, E., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sak, U., Karabacak, F., Kılıç, A. Öksüz, C. (2010). Proje MBE3: Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tanımlanmasında ve Eğitimlerinde Üçlü Matematiksel ve Bilimsel Tanılama ve Öğretim Yetenek Modeli, Proje No: 107K059, Eskişehir.
- Sak, U., Sezerel, B. B., Ayas, M. B., Özdemir, N. N. Demirel Gürbüz, Ş., Öpegin, E. (2017). Anadolu Sak Zeka Ölçeği Uygulayıcı Kitabı, Ankara: Anadolu Üniversitesi Üyep Merkezi.
- Samsa Yetik, S. (2011). Çevrimiçi Öz Düzenleyici Öğrenme Ortamında Farklı Denetim Odaklarına Göre Sunulan Metabilişsel Rehberliğin

Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Öz Yeterlik Algılarına Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.

Savaşır, I., ve Şahin, N. (1998). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği* (WISC-R). Ankara: Milli Eğitim.

Schotte, D. E. ve Clum G. A. (1982). Suicide ideation in a college population: A test of model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 690-696.

Scruggs, T. E., ve Mastropieri. M. A. (1985). Spontaneous verbal elaboration in gifted and nongifted youths. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(1), 1-10.

Scruggs. T. E., ve Cohn, S. J. (1983). Learning characteristics of verbally gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 27(4), 169-172.

Sears, K. (2018). Mitoloji 101: Eski Yunan ve Roma Mitolojisi Hakkında Bilinmesi Gerekenler, 6. Baskı, (E. Duru, Çev.), (ss. 104-108), İstanbul: Say Sayınları.

Sezgin, N., Baştuğ, G., Yargıcı Karaağaç, S., Yılmaz, B. (2014). Wechsler Yetişkinler İçin Zeka Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu (WAIS-R) Türkiye Standardizasyonu: Ön Çalışma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 54(1), 451-480.

Silverman, L. K. (1993). "A Developmental Model for Counseling the Gifted", In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 51–78) Denver, CO: Love Publishing.

- Singelis, T. M., Hubbard, C., Her, P., An, S. (2003). Convergent validation of the social axioms survey. *Personality and Individual Differences*, 34, 269– 282.
- Somyürek, S. (2008). Uyarlanabilir Eğitsel Web Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Gezinmesine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Somyürek, S. (2009). Uyarlanabilir Öğrenme Ortamları: Eğitsel Hiper Ortam Tasarımında Yeni Bir Paradigma, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 29-38.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. ve Anderson, D. K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition In Ill-Structured Domains, Center for the Study of Reading A Reading Research And Education Center Report, Technical Report No: 441, University Of Illinois At Urbana- Champaign, Champaign, Illinois.
- Stevens, A. D. (2009). Social Problem-Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At-Risk Young Children, Doctor of Philosophy, Seattle Pacific University. Seattle.
- Şen, H., Gökçe, S. Şeyhun, H. ve Doğru, Y. (2001). Temel kabiliyetler testi 7-11 Uyarlama Çalışma El Kitabı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim.
- Taş, S. (2017). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Öğrenilmiş Çaresizliklerinin Yordanması: Problem Çözme Becerisi ve Bilişsel Esneklik, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Taşdemir, Ö. M. ve Özmen, E. R. (2018). Üstün Yetenekli ve Ortalama Başarı Düzeyinde Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Karşılaştırılması, *Milli Eğitim*, 47(1), 269-290.

- TBMM, (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu (S. Sayısı: 427). Ankara: TBMM.
- Tebliğler Dergisi. (2001). Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi, 64(2530), 668-683.
- Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarında Öz-düzenlemeli Öğrenme Neden Yer Almalıdır?, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-41.
- Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- Ulusoy, F. H., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö., Köseoğlu, S. (2014). Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu, https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/ozelegitim/aile_kilavuzu/aile_kilavuzu.pdf, [Erişim Tarihi: 10.02.2018].
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Winne, P.H. (2005). Key Issues in Modeling and Applying Research on Self Regulated Learning, *Applied Psychology*, 54(2), 232-238.
- Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2007). Wisconsin Kart Eşleme Testi Performansında Gelişimin Niceliksel ve Niteliksel Etkileri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 24-32.

- Yargıcı, S. (2000). Wechsler Yetişkinler İçin Zeka Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu (WAIS-R) Performans Bölümü Türk Standardizasyonu Ön Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, K. F. ve Alptekin, F. B. (2017). Davranışın İşlevsel Analizi ve Klinikte Kullanımı, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 88-94.
- Yıldız, H. (2010). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat Merkezleri Üzerinde Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*, 7(3), 160-172.
- Yılmaz, E. (2013). Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1992). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self- Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B.J., Pons, M.N. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use, *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 51-59.

EKLER

EK -1 AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sevgili öğrenci;

Bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını belirleme düzeyleri ve öğrenme yöntemleri ile ilgili bir araştırma yapmaktayız. Araştırmanın ismi “Ergenlerde Zekâ Düzeyi, Bilişsel Esneklik ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi” dir. Bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında, Yrd. Doç. Dr. Füsün Gökkaya Danışmanlığında Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mecit Bahadır Koşar tarafından yürütülmektedir.

Araştırmada yer almayı kabul ettiğiniz takdirde, cevaplayacağınız soruların içeriği kişisel bilgi form ile biri 11 diğeri 59 maddelik iki anket olmak üzere üç bölümden oluşacaktır. Uygulanacak olan anketler, Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ve Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği (ÖDÖ)’dir. Katılımcılarla veri toplama süresince irtibata geçilecektir. Tüm bilgiler anket ve kişisel bilgi formuyla kayıt altına alınacak ve araştırma ekibi tarafından çalışmanın tamamlanmasına kadar saklanacak ve daha sonra tüm veri tabanlarımızdan silinecektir.

Sizlere bu çalışmaya katılmanızı öneriyoruz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve gönüllük esasına dayalıdır. Anketi doldururken çekilmek isterseniz son verebilirsiniz. Yanıtlarınızı içten ve doğru olarak vermeniz sonuçların toplum adına yararlı bir bilgi olarak kullanılmasını sağlayacaktır. Kimlik bilgileriniz araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır.

Sunacağınız katkı için teşekkür ediyoruz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişiler ile iletişim kurabilirsiniz

Yrd. Doç. Dr. Füsun Gökkaya

Psk. Dan. Mecit Bahadır Koşar

Yakın Doğu Üniversitesi

Yakın Doğu Üniversitesi

Psikoloji Bölümü

Klinik Psikoloji Bölümü

E-posta: fusun.gokkaya@neu.edu.tr

E-posta: bahadir_awp@hotmail.com

Tlfn No: +905067811756

Tlfn No: +905413413565

Aşağıya adınızı ve soyadınızı yazıp imzanızı atarak çalışmaya katılmış olursunuz.

Katılımcının Adı ve Soyadı: _____

İmza: _____ Tarih: _____

EK-2 BİLGİLENDİRME FORMU

Bu çalışmada size bir demografik bilgi formu, biri 11 diğeri ise 59 sorudan oluşan sunduk. Demografik bilgi formu; cinsiyetiniz, yaşıınız, bulunduğunuz il ve öğrenim görmekte olduğunuz okul gibi vb. sorular içermektedir. Ölçekler ise kendinizle ilgili algılamalarınızı belirleme düzeyleriniz ve ders çalışma yöntemleriniz ile ilişkilidir.

Daha önce de belirtildiği üzere, verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacaktır. Kimlik bilgileriniz araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Araştırma sorularına verdiğiniz yanıtların içten ve doğru olması araştırma sonuçları için özellikle önem arz etmektedir.

Katkılarınız için tekrar teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Füsün Gökkaya

Psk. Dan. Mecit Bahadır Koşar

Yakın Doğu Üniversitesi

Yakın Doğu Üniversitesi

Psikoloji Bölümü

Klinik Psikoloji Bölümü

E-posta: fusun.gokkaya@neu.edu.tr

E-posta: bahadir_awp@hotmail.com

Tlfn No: +905067811756

Tlfn No: +905413413565

EK-3 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Yaşınız: ☐ 13-15 ☐ 16-18
3. Hangi ilde yaşıyorsunuz?
4. Hangi okulda öğrenim görmektesiniz
5. Hangi sınıf düzeyinde öğrenim görmektesiniz? ☐ 9. Sınıf ☐ 10. sınıf ☐ 11. Sınıf. ☐ 12. Sınıf
6. Daha önce Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) sınavlarına katıldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

EK-4 BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

Bu ölçme aracı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda verilen ifadelerin DOĞRU ya da YANLIŞ cevapları bulunmamaktadır. Lütfen HER BİR İFADEYİ ayrı ayrı dikkatle okuyup, yandaki cevap bölümünde size uygun olan daireyi işaretleyiniz.	Kesinlikle <u>Katılıyorum</u>	Katılıyorum	Kısmen <u>Katılıyorum</u>	Kısmen <u>Katılmıyorum</u>	Katılmıyorum	Kesinlikle <u>Katılmıyorum</u>
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar <u>veremeyecekmişim</u> gibi hissediyorum. (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)	6	5	4	3	2	1
3. Her duruma uygun hareket edebilirim/davranışta bulunabilirim.	6	5	4	3	2	1
4. Çözülemeyecek gibi görünen zor sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
5. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları <u>geliştiremem</u> .	6	5	4	3	2	1
6. Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
7. Davranışım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
8. Her hangi bir durum karşısında birçok farklı şekilde davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
9. Gerçek hayatımda, belli bir konudaki bilgimi kullanmakta <u>zorlanırım</u> .	6	5	4	3	2	1
10. Bir problemin üstesinden gelebilmek için başkalarından alternatif/farklı çözüm yollarını dinlemek ve bunları değerlendirmek isterim.	6	5	4	3	2	1
11. Bir işi farklı şekillerde/yollardan yapmayı deneyecek bir özgüvene sahibim.	6	5	4	3	2	1

EK-5 ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Bu ölçme aracı bireylerin öğrenme yöntemlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Lütfen aşağıda belirtilen maddelere katılma düzeyinize (“Beni hiç yansıtmıyor: 1” ve “Beni tam olarak yansıtmıyor: 10”) göre 1’den 10’a kadar olan derecelendirmelerden bir tanesini işaretleyiniz.										
1. verilen ödev ya da proje de belirtilen hedefleri anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Hedeflerime ulaşmak için hangi öğrenme stratejilerini kullanacağımı belirlerim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Ödevi/projeyi yapabilmek için gerekli olan çalışma zamanını, yararlanabileceğim kaynakları ve çalışma ortamının özelliklerini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Öğrenme etkinliğine başlamadan önce kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Her öğrenme etkinliğine başlamadan önce bu konuyu neden önereceğimi sorgularım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Her derse başlarken öğrenmeyi hedeflediğim konular ile önceden öğrendiklerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Yeni bir konuya başlarken bu konu hakkında neler bildiğimi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Yeni bir konuya başlarken, konuyu nasıl çalışacağıma dair ipuçları bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Yeni bir konuda çalışmaya başlarken ya da ödevlerimi yaparken uygun stratejileri seçmeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Her ders ya da konu için çalışma planı (çalışma ortamının bileşenleri, zamanın düzenlenmesi, kaynakların ve yardım isteyeceğim kişilerin belirlenmesi vb.) hazırlarım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Yeni bir konuda çalışmaya başlarken, bu konu hakkında düşündüklerimi kendi kendime anlatırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Bir konuda öğrendiklerimi başka bir konuda nasıl kullanabileceğimi arkadaşlarımla tartışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Ders çalışırken karşılaştığım problemleri çözebileceğime inanıyorum.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Herhangi bir öğrenme etkinliğine başlamadan önce bunu en iyi şekilde yapabileceğime inanıyorum.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. İyi not almayı beklemekle birlikte mutluluk duyduğum projelerde çalışmayı tercih ederim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Öğrendiklerimle günlük yaşantım arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Sınavlardan aldığım yüksek notların genel not ortalamamı yükselttiğini ve bu durumun da gelecek yıllardaki okul yaşantıma olumlu yönde katkıda bulunacağını göz önünde bulundururum.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Ders çalışırken, hedeflere ulaşma düzeyimi sıklıkla kontrol ederim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Ders çalışırken ya da ödevlerimi yaparken, gerekli olduğu durumlarda	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

kullandığım stratejileri yeni stratejilerle değiştiririm.	
20. Ders çalışırken ya da ödevlerimi yaparken, yapabileceğime olan inancımı kaybetmemeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Konuya daha iyi odaklanabilmek için öğrendiklerimi zihnimde görüntülemeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaştığımda, öncelikle kendi kendime çözüm yolları ararım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Sınıfta, arkadaşlarıma öğretici gibi davranarak; öğrendiklerimi daha iyi pekiştirmeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Ders çalışırken, kendi kendime konuya odaklanmama yardımcı olabilecek sorular sorarım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Herhangi bir öğrenme etkinliğini ya da ödevlerimi yapmaya başlamadan önce en uygun yeri, zamanı ve çalışma ortamını hazırlarım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Herhangi bir konuyu okurken, ana hatlarını çıkarırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Herhangi bir öğrenme etkinliğine başlamadan önce öğrenmeyi hedeflediğim konuları alt bölümlere ayırırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Ders çalışırken anlamadığım bir yerle karşılaştığımda, önceki notlarımı gözden geçiririm ve varsa eksiklerimi belirlerim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Ders çalışmak için ayırdığım zamanı iyi kullanmaya çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. Ders çalışırken, daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar, kavram haritaları ya da diyagramlar çizerim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri (kitap, ders notları, sınıf tartışmaları, internet vb.) bir araya getirmeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Öğrendiklerimi pekiştirebilmek amacı ile bol bol uygulama yaparım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Herhangi bir öğrenme etkinliğinde ya da ödevlerimi yaparken bir zorlukla karşılaştığımda yardım isterim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Herhangi bir metni okurken, önemli gördüğüm fikirlerin ve kelimelerin altlarını çizerim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Herhangi bir konuyu sınıfta anlatırken ya da özetini çıkarırken kendi kelimelerimi kullanırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Öğrenme etkinliğinde, farklı kaynaklar kullanırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Ders çalışırken kendimi güdülemeye çalışırım. (Örneğin; bugün 20 soru çözeceğimi ya da 20 sayfa okuyacağımı kendi kendime söylemem gibi)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Ders çalışmak istemediğim zaman; mutlu olduğum bir ortamda ders çalışmayı tercih ederim ya da kendimi ödüllendiririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Öğrenme etkinliğinde çözüme adım adım yaklaşırken karşılaştığım zorlukları ve uyguladığım çözüm yollarını not alırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Derse ya da sınava nerede	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

çalıştığımı kaydedirim.	
41. Derse ya da sınava ne kadar süre çalıştığımı kaydedirim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Problem çözerken yaptığım hataları listelerim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Kendi uyguladığım çözüm yolları ile arkadaşlarımdan uyguladığı çözüm yollarını karşılaştırırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Sınavda aldığım notları, uyguladığım stratejileri, çalışma zamanımı, çalıştığım mekânı yazarım ve sınav sonuçları ile bu durumları karşılaştırırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Her gün öğrendiğim bilgileri yazarım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Ders çalışırken ya da ödevlerimi yaparken; öğretmen, arkadaş yardımına/işbirliğine ihtiyacımın olup olmadığını izlerim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Kendi kendime sorular hazırlayıp, sınav olurum.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. Kendi kendime çalıştığım zaman mı yoksa arkadaşlarımla birlikte çalıştığım zaman mı daha başarılı olduğumu karşılaştırırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. Öğrenme etkinliğini gerçekleştirirken dikkatimi dağıtan unsurları ve aldığım önlemleri kaydedirim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. Öğrenme etkinliğinin sonunda, hedeflerime ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Sınavlardan beklediğim notları alamadıysam uyguladığım öğrenme stratejilerini değerlendiririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

52. Öğrenme sürecinin hangi aşamasında hedeflerime ulaşmakta zorlandığımı ve hedeflerime ulaşmak için yaptığım değişiklikleri değerlendiririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
53. Öğrenme etkinliği sonunda, öğrenme sürecininin (çalışma ortamının bileşenleri, zaman, kaynak yönetimi, yardım arama, yardım alınan kişiler vb.) bileşenlerini değerlendiririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54. Öğretmenlerimden ve arkadaşlarımdan aldığım geribildirimleri değerlendiririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
55. Sınavlardan aldığım notların nedenlerini sorgularım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56. Belirlediğim hedeflerle öğrenme süreci sonunda elde ettiklerimi karşılaştırırım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57. Öğrenme etkinliklerine katılım düzeyimden memnun olup olmadığımı sorgularım.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58. Öğrenme sürecinden sonra, kullandığım stratejileri gözden geçiririm ve gelecek uygulamalar için tekrar kullanıp kullanamayacağıma karar veririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59. Öğrenme etkinliği sonunda, bu etkinliği en iyi şekilde yapıp yapmadığıma dair inancımı değerlendiririm.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

EK-6 ÖLÇEK BATARYASI UYGULAMA YÖNERGESİ

Sayın Uygulayıcı;

Öncelikle araştırmamıza gönüllü olarak katkı sunduğunuz için teşekkür ederiz. Bildiğiniz üzere, Bilişsel esneklik ile öz düzenleyici öğrenme ve zekâ düzeyi arasındaki ilişkileri incelemek üzere yaptığımız bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında, Yrd. Doç Dr. Füsün Gökçaya Danışmanlığında yukarıda adı geçen programın öğrencisi Mecit Bahadır Koşar tarafından yürütülmektedir. Yapılacak olan araştırmanın ismi “Ergenlerde Zekâ Düzeyi, Bilişsel Esneklik ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi” dir.

Araştırma için kullandığımız ölçek bataryamız, Aydınlatılmış Onam Formu, Bilgilendirme Formu, Demografik Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ve Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği (ÖDÖ)’nden oluşmaktadır. Uygulanacak olan ölçekler likert tipi ölçekler olmakla birlikte Demografik Bilgi Formu’nda bulunan 3. ve 4. soru haricinde klasik soru bulunmamaktadır. Araştırma sonuçlarının doğruluğunu arttırmak için öğrencilerin samimi ve içten cevap vermesi ve öğrencilerin araştırmanın güvenilirliği hakkında şüphe duymamaları bizler için oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen hususlar konusunda hassasiyet göstermenizi rica ederiz.

- Uygulamanın yapılacağı sınıf ortamının iyi aydınlatılmış, temiz ve sessiz olması.
- Uygulama öncesi, öğrencilere araştırma hakkında aydınlatılmış onam formundaki bilgilerin tekrarlanarak, gizlilik ve gönüllülük ilkelerine vurgu yapılması ve konuyla ilgili soruların cevaplanması.
- Uygulama süresince sınıf ortamındaki disiplin ortamının sağlanarak öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının önüne geçilmesi.
- Uygulama sonrasında teslim edilen formlardan yalnızca Aydınlatılmış Onam Formu incelenerek, ad, soyadı ve imza bölümlerinin doğru doldurulduğunun kontrol edilmesi.

- Uygulama sonrası tüm formların öğrencilerin önünde zarf içerisine konularak ilgili prosedürlere göre zarfların kapatılması.
- Her bir ölçeğin başında ölçeğin uygulanması ile yönerge bulunmaktadır. Bu açıklamaları ve ölçek maddelerini önceden okursanız öğrenciler tarafından size yöneltilecek sorulara rahatlıkla cevap verebilirsiniz. Öğrenciler tarafından size yöneltilecek sorulara lütfen ölçeklerin işleyişini bozmadan, açıklamalara sadık kalarak cevap veriniz. Yanıt veremediğiniz herhangi bir durum ya da sorunla karşılaşırsanız, tez yürütücüsüne ya da danışman öğretim görevlisine telefonla ulaşabilirsiniz.

Sunacağınız katkı için tekrar teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Füsun Gökkaya

Psk. Dan. Mecit Bahadır Koşar

Yakın Doğu Üniversitesi

Yakın Doğu Üniversitesi

Psikoloji Bölümü

Klinik Psikoloji Bölümü

E-posta: fusun.gokkaya@neu.edu.tr

E-posta: bahadir_awp@hotmail.com

Tlfn No: +905067811756

Tlfn No: +905413413565

ÖZGEÇMİŞ

Mecit Bahadır Koşar 1993 yılında Kilis'te doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kilis'te tamamladıktan sonra 2015 yılında Erzincan Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2015 yılında Kilis'te Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde rehber öğretmen olarak göreve başladı. 2016 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrenimine başladı. Halen Kilis Bilim ve Sanat Merkezi'nde rehber öğretmen olarak görevine devam etmektedir.

İNTİHAL RAPORU

Bilişsel Esneklik

ORIGINALITY REPORT

13%

SIMILARITY INDEX

11%

INTERNET SOURCES

6%

PUBLICATIONS

8%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	orgm.meb.gov.tr Internet Source	1%
2	library.cu.edu.tr Internet Source	1%
3	tuzyeksav.org.tr Internet Source	1%
4	egitimvebilim.ted.org.tr Internet Source	1%
5	ÇELİKKALELİ, Öner. "Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki", Kaligrafi Yayıncılık, 2014. Publication	<1%
6	Submitted to TechKnowledge Turkey Student Paper	<1%
7	dergipark.ulakbim.gov.tr Internet Source	<1%
8	HAŞLAMAN, Tülin and AŞKAR, Petek. "Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenmelerinin ve	<1%

ETİK KURUL RAPORU



10.10.2018

Sayın Yrd. Doç. Dr. Füsun Gökkaya

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/SB/2018/187 proje numaralı ve **“Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Ergenlerde Bilişsel Esneklik ve Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.