



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ,
ÖZ-YETERLİKLERİ VE MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ

NUR KAÇMAZ

İzmir
2019

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ,
ÖZ-YETERLİKLERİ VE MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ**

NUR KAÇMAZ

**Danışman
Doç.Dr.Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ**

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.



17/06/2019

Nur KAÇMAZ

Tarih: .../.../.....

Tez Başlığı:

Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 61 sayfalık kısmına ilişkin, 01/07/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %9 dur.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Nur KAÇMAZ
Öğrenci No : 2015950136
Anabilim Dalı : Özel Eğitim
Programı : Özel Eğitim Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ


Nur KAÇMAZ
01.07.2019

DANIŞMAN


Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
01.07.2019

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.
Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisini yazınız.

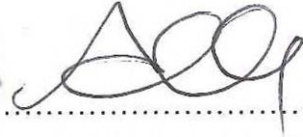
YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Nur KAÇMAZ tarafından Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ yönetiminde hazırlanan Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Danışman



Doç. Dr. Alev GİRLİ

Jüri Üyesi



Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BİLDİREN

Jüri Üyesi

01.07.2019



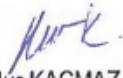
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Tez sürecimde bana yol gösteren, beni motive eden tez danışmanım sevgili Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a, tezime çok değerli katkılar sunan jüri üyerim Doç. Dr. Alev GİRLİ ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BİLDİREN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bilgi ve kaynaklarını benimle paylaşan çalışma arkadaşım Filiz TANRISEVDİ'ye, ölçeklerin uygulanmasını sağlayan Bilim ve Sanat Merkezi rehber öğretmenleri Mustafa ÖZ ve Fatmana AKAY'a, lisans eğitimimden beri beni yalnız bırakmayan sevgili arkadaşım Ceren AKGÜL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Özel yetenekliler alanında tecrübeleriyle bana çok önemli katkılar sağlayan ve her zaman, her koşulda bana destek olan sevgili eşim Erdem KAÇMAZ'a ve zorluklarla beni yetiştiren canım ANNEM'e yürekten teşekkür ederim.


Nür KAÇMAZ
01.07.2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.2.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1. 3. Problem Cümlesi /Alt Problemler.....	5
1. 4. Sınırlılıklar	6
1. 5. Varsayımlar	6
1. 6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE/ İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Zekâ.....	8
2.1. Özel Yeteneklilik	9
2.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Bilişsel ve Sosyal-Duygusal Özellikleri	12
2.1.2. Ülkemizde Özel Yetenekli Çocukların Tanılanmaları ve Eğitimleri	14
2.2. Öz-düzenlemeli Öğrenme	15
2.2.1. Öz-düzenlemeli öğrenme	16
2.2.2. Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli	19
2.2.3. Pintrich'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli	21
2.2.4. Ziegler'in Yedi Adımlı Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli	24
2.2.5. Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-düzenlemeli Öğrenme	26
2.3. Öz-Yeterlik.....	27
2.3.1. Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-Yeterlik.....	30
2. 4. Mükemmeliyetçilik	32

2.4.1. Özel Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik.....	35
III. BÖLÜM	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	41
3.3.1. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği-7	41
3.3.2. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği.....	42
3.3.3. Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği	42
3.4. Verilerin Analizi.....	43
3.5. Araştırmanın güvenilirliği	44
BÖLÜM IV	45
BULGULAR.....	45
4.1. Özel Yetenekli Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenme, Öz-yeterlik Ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular	45
4.2. Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Öz-Yeterlik Ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	46
4. 3. Özel Yetenekli Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenme, Öz-yeterlik Ve Uyumlu Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Bulgular..	48
4.4. Özel Yetenekli Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenme ve Öz-yeterliklerinin Uyumlu Mükemmeliyetçiliği Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	50
BÖLÜM V	52
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	52
5. 1. Sonuçlar	52
5.2. Tartışma.....	53
5. 3. Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	60
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	82
EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri	83
EK 3. MEB Uygulama İzinleri.....	85
EK 4. Uygulama İzinleri Alınan Kurumlar.....	86

EK 5. Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği.....	87
EK 6. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği.....	92
EK 7. Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği	934



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Özel yetenekli çocukların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	40
Tablo 2. Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçiliklerine ilişkin betimsel istatistikler	45
Tablo 3. Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları.....	46
Tablo 4. Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasını gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	47
Tablo 5. Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları	47
Tablo 6. Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren varyans analizi sonuçları.....	48
Tablo 7. Öz-düzenlemeli öğrenme ile uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları	49
Tablo 8. Öz-yeterliğin alt boyutlarıyla öz-düzenlemeli öğrenme ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları	49
Tablo 9. Öz-düzenlemeli öğrenmenin uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama gücünü gösteren regresyon analizi sonuçları	50
Tablo 10. Öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama gücünü gösteren regresyon analizi sonuçları.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi.....	17
Şekil 2. Zimmerman'ın Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli..	19
Şekil 3. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin 7 Adımlı Döngüsü	25
Şekil 4. Öz-Yeterliğin Davranışı Etkileme Yolları..	29



ÖZET

Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve öz-yeterliklerinin uyumlu mükemmeliyetçiliklerini yordama düzeyini araştırmak ve üç kavram arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Aydın ve Denizli ilindeki bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören 4., 5. ve 6. sınıftaki 87 kız, 100 erkek toplam 187 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama türündedir. Çalışmada veriler Öz-düzenleyici Öğrenme-7, Çocuklar İçin Öz-yeterlik ve Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik ölçekleriyle toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 25.0 paket programıyla yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz-düzenlemeli öğrenme ile öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Diğer bir sonuç da öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliği anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Sonuç olarak uyumlu mükemmeliyetçiliğin küçük de olsa bir kısmını öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlikle açıklayabileceğimiz söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik, özel yetenek.

ABSTRACT

The Self-Regulated Learning Strategies, Self-Efficacy and Perfectionism of Gifted Children

The aim of this study is to investigate the level of predicting adaptive perfectionism by self-regulated learning strategies and self-efficacy in gifted children and to examine the relationship between the three concepts. The study was carried out with 187 students in 87 girls and 100 boys in 4th, 5th and 6th grade in science and art centers in Aydın and Denizli in the 2017-2018 academic year. The model of the research is of relational screening type. In the study, the data were collected by Self-Regulatory Learning-7, Self-Efficacy for Children, Adaptive-Maladaptive Perfectionism Scales. The data were analyzed with SPSS 25.0 package program. As a result of the analyzes, it was found that there were significant relationships between self-regulated learning and general self-efficacy and adaptive perfectionism. Self-regulated learning and self-efficacy were found to predict significantly adaptive perfectionism. In conclusion, it can be said that we can explain a small part of adaptive perfectionism with self-regulated learning and self-efficacy.

Key words: Self-regulated learning, self-efficacy, perfectionism, gifted.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi buna bağlı olarak problem cümlesi ve alt problemler yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmanın temel aldığı tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özel yetenekli çocuklar bir ya da daha fazla alanda akranlarından öndedirler ve daha hızlı öğrenme potansiyelleri vardır. Bu sebeple bu çocuklar kendi hızlarında gelişmek için farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar (Tomlinson, 1999). Geçmiş dönemlerde, öğrencilerin eğitim ihtiyacı büyük oranda okullar tarafından karşılanmıştır. Günümüzde ise internet öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri için geniş olanaklar sunmaktadır. Artık zaman ve yere bağlı kalmadan dünyanın her yerindeki bilgi kaynaklarına, elektronik kütüphane ve müze gibi pek çok öğrenme ortamına ve eğitmenlere kolaylıkla ulaşılabilir. Bu noktada öz-düzenlemesi iyi olan çocuklar kendi bilgi ve becerilerini geliştirmekte, bağımsız öğrenmenin avantajlarını kullanabilmektedirler (Zimmerman, 1990). Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan bilgi birikimi de oldukça genişlemiştir. Bir alanda uzmanlaşmak için daha fazla bilgi edinmek ve sürekli öğrenme süreçlerini geliştirmek gerekmektedir. Bu yüzden yetenekli gençler kendilerine uzun dönemli hedefler belirlemeli ve uzmanlaşmak için planlama becerisine sahip olabilmelidirler (Simonton, 1997). Buradan hareketle öz-düzenlemeli öğrenme özel yetenekli çocukların kendi hızlarında öğrenmelerine hizmet edecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunun yanında özel yetenekliler kendi yetenek alanlarında mükemmelliğe ulaşmaya çalıştıklarında öz-düzenlemeli öğrenme onlar için çok daha önemli hale gelmektedir. Mükemmele ulaşmak tüm öğrenme sürecinin eksiksiz yerine getirilmeye çalışılmasıyla sağlanabilir (Stoeger, Fleischmann ve Obergriesser, 2015). Özel yetenekli çocuklarda mükemmelliğin geliştirilmesi için model önerisini yayınlayan Leana-Taşçılar da mükemmele ulaşmak için bu çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesini önermiştir (Leana-Taşçılar, 2014).

Özel yetenekli çocukların potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları ve yeteneklerini geliştirmeleri, eğitimlerinin temel hedefidir. Potansiyellerine uygun hedeflerin ne düzeyde seçileceği ise bu çocukların yetenekleri düşünüldüğünde belirsiz kalabilmektedir (Parker ve Mills, 1996). Özellikle mükemmeliyetçi olarak nitelendirilen çocukların yüksek hedeflerine ulaşma konusundaki istekleri ve aşırı çabaları sorunlu olarak değerlendirilebilmektedir (Ashby ve Rice, 2002). Oysaki alan yazında mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönleri tartışılmaya başlanmıştır (Frost, Martin, Lahart ve Rosenblate, 1990; Hewitt ve Flett, 1991). Son dönemde mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi endişeler ve mükemmeliyetçi çabalar olarak iki çatı altında toplanmıştır. Mükemmeliyetçi endişeler, hata yapma korkusu, eleştirilme kaygısı gibi olumsuz durumlarla ilişkili ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak ifade edilirken, mükemmeliyetçi çabalar daha çok olumlu kavramlarla ilişkili ve uyumlu mükemmeliyetçiliği ifade etmektedir (Stoeber ve Otto, 2006). Uyumlu mükemmeliyetçiliğin hedefe ulaşmak için gösterilen çabaların artmasına neden olduğu söylenebilir (Hamachek, 1978; Stoeber, Chesterman ve Tarn, 2010).

Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilikle ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle olağan gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırmalar yapılmıştır (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014; LoCicero ve Ashby, 2000; Kanlı, 2011; Parker ve Mills, 1996) Bunun yanında özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz kavramlarla (Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004; Roberts ve Lovett, 1994; Uyanık, 2007; Yurt ve Kurnaz, 2015) ya da akademik başarı ve motivasyon gibi alanlarla ilişkisine bakılmıştır (Altun, 2010; Speirs Neumeister, 2004a). Mükemmeliyetçilik, psikolojik uyum ve akademik başarıyla ilişkili bir kavram olduğundan, uyumlu mükemmeliyetçiliğin gelişmesine katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Oysa uyumlu mükemmeliyetçiliğe etki eden faktörlerle ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica ve Băban, 2017). Özellikle öz-düzenlemeli öğrenmeyle mükemmeliyetçilik ilişkisini özel yetenekli çocuklarda inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Çalışmada da buradan yola çıkılarak özel yeteneklilerde çabayı etkileyen uyumlu mükemmeliyetçiliğin öz-düzenlemeli öğrenme tarafından açıklanma düzeyi ve aralarındaki ilişki araştırılmak istenmiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönettiği hedefler belirlediği, bu hedeflere uygun stratejiler uyguladığı ve sonucunu yine kendi değerlendirdiği döngüsel bir yapıdır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Bu yapıyla güçlü ilişkileri

olduğu gösterilen bir kavram da öz-yeterliktir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Öz-yeterlik bir kişinin yapabileceklerine ilişkin kendi kapasitesine olan inancıdır ve onun motivasyonunu ve davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1977).

Chan (2007), Çinli öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin genel öz-yeterliklerini artırarak mükemmellik için gerçekçi çaba harcamalarını sağlayan olumlu mükemmeliyetçiliğin teşvik edilebileceğini belirtmiştir. Damian ve diğerleri (2017)'nin özel yetenekli ergenlerle yaptığı boylamsal çalışmada akademik öz-yeterliğin mükemmeliyetçi çabaların gelişmesinde etkili olduğunu bulmuştur. Yılmaz Çelik (2013) de 7. ve 8. sınıf öğrencilerde akademik öz-yeterlik ile mükemmeliyetçilik ilişkisine bakmıştır. Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmış ve sonucunda akademik öz-yeterliğin olumlu mükemmeliyetçilikle ilişkili olan alt boyutlar düzen ve kişisel standartlar ile olumsuz mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan aile beklentileri arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Daha küçük yaş grubunda genel öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik ilişkisinin incelenmesinin yetenek gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel yetenekli çocuklar tarafından sergilenen mükemmeliyetçi davranışlar ve düşünceler, kendileri için belirledikleri hedefler ve yüksek standartlar tarafından yönlendirilir. (Speirs Neumeister ve Finch 2006). Gerçekçi hedefler belirleme ve standartlar koyma öz-düzenlemeli öğrenme becerileriyle çocuğun kendini doğru bir şekilde değerlendirmesi sonucu gerçekleşir (Zimmerman, 2000). Çocuğun kendini doğru bir şekilde değerlendirmesi ise öz-yeterlik inancını etkiler (Bandura, 1977). Öz-yeterlik çocuğun belirleyeceği hedeflerde etkin bir rol oynar. Yüksek öz-yeterlik daha yüksek hedefler belirlenmesini sağlayabilmektedir (Bandura, 1991a). Bu üç kavramın özel yetenekli çocukların eğitimi çerçevesinde birbiriyle ilişkilerinin incelenmesi alanda çalışanlara ve ailelere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini, öz-yeterliklerini ve mükemmeliyetçiliklerini bazı demografik değişkenler açısından incelemek ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlikleri ve uyumlu mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

1.2.2. Araştırmanın Önemi

21. yy.'da tüm bireylerin öğrenmeyi, hayatlarının sonuna kadar devam edecek bir süreç olarak benimsemeleri gerekmektedir (MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, 2018). Yaşamboyu öğrenme fikri ve bir işi en iyi şekilde yapmaya çabalama, özellikle ilkökul düzeyinde kazandırılması gereken yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Bu noktada öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik hedeflenen amaçlara ulaşmak için yardımcı olacak kavramlardır.

Özellikle özel yetenekli çocukların eğitiminde üst bilişsel becerilerin önemi üzerinde durulurken öz-düzenleme ve öz-yeterlik gibi bu beceriler temelinde gelişen kavramlarla daha çok çalışılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır (Neber ve Schommer-Aikens, 2002). Öz-düzenlemeli öğrenmenin (self-regulated learning) bu çocuklar için öncelikli bir beceri olduğuyla ilgili görüşler de alanyazında yer almaktadır (Obergrösser, Steinbach ve Stoeger, 2013; Risemberg ve Zimmerman, 1992; Tortop ve Eker, 2014). Öz-düzenlemeli öğrenmenin kapsamında olan öz-yeterlik de çocukların hedeflerine ulaşmaları için gereken çabayı ve motivasyonu etkilemektedir. Öğrencinin hedefine ulaşabilme noktasında kendi yapabileceklerine olan inancı yani öz-yeterliği öğrenme sürecini kendi yönetmesi açısından önemlidir. Özellikle özel yeteneklilerle ilgili öğretmen eğitimleri ve mentörlük uygulamalarının geliştirilmesi zaman ve para gerektiren süreçler olmaktadır. Bu çocukların bağımsız öğrenme becerileri üzerinde durulması, yeteneklerini geliştirme noktasında ekonomik ve hızlandırıcı bir katkı sağlaması açısından önemlidir. Beklenmeyen düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrenciler üzerinde de öz-düzenlemeli öğrenmenin olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Stoeger ve Ziegler, 2005). Buna rağmen ülkemizde özel yetenekliler alanında öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili sınırlı çalışmaya rastlanmaktadır. Mevcut araştırmada da özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik alanlarının incelenmesi bu çocukların eğitiminde yetenek geliştirme ve mükemmeliğe ulaşma gibi konularda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayacak sağlıklı inanç ve başarı hedeflerinin oluşturulmasında mükemmeliyetçilik de kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Fletcher ve Speirs Neumeister, 2012). Mükemmeliyetçilikle ilgili çalışan danışmanlar, çocuğun yüksek standart belirlemesini olumsuz olarak değerlendirmeden önce uyumlu mükemmeliyetçilikle ilişkili olabileceğini göz önünde bulundurmaları önemlidir. Çünkü çocuğun belirlediği yüksek standartlara ulaşabilmesinde

danışmanlar çocuğun uyumlu mükemmeliyetçiliğini yönetecek farklı teknikler kullanmasına katkı sağlayabilirler (Ashby ve Rice, 2002). Rice ve Preusser'e (2002) göre mükemmeliyetçiliğin olumsuz özelliklerinin üzerinde durulmasının nedenlerinden biri olarak ölçme araçlarının da olumsuz özelliklere odaklanması olduğunu belirtmiştir (aktaran Uz Baş, 2010). Mevcut araştırmada uygulanan ölçeğin uyumlu mükemmeliyetçiliğe odaklanması önemlidir. Çoğunlukla mükemmeliyetçiliğin olumsuz özelliklerine odaklanması özel yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirme konusunda mükemmeliyetçi çabalarını fırsata çevirmesine engel olabilmektedir. Bu araştırma da öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliği yordayıp yordamadığına bakarak araştırma sonuçlarının çocukların uyumlu mükemmeliyetçilik geliştirmelerine katkı sağlama noktasında danışmanlara öğretmenlere ve ailelere öneri sunabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak özel yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik gibi kavramlar üzerinde çalışılması özel yeteneklilerin eğitimi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 3. Problem Cümlesi /Alt Problemler

Problem, özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri nasıldır ve bu öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterliklerinin uyumlu mükemmeliyetçiliklerini yordama gücü nedir?

Alt problemler

1. Özel yetenekli çocukların öz-öğrenmeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri nasıldır?
2. Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel yetenekli çocukların öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel yetenekli çocukların uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme ile uyumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Özel yetenekli çocukların öz-yeterlik ile uyumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin uyumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü nedir?
9. Özel yetenekli çocukların öz-yeterlik düzeylerinin uyumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü nedir?

1. 4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Aydın ve Denizli’de bulunan ek4’te yer alan bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören özel yetenekli birey olarak tanımlanmış 4., 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır.

1. 5. Varsayımlar

Bu çalışmada özel yetenekli çocukların ölçek maddelerini bağımsız olarak ve gerçek düşünce ve duygularına göre yanıtladıkları varsayılmıştır.

1. 6. Tanımlar

Mükemmeliyetçilik: Bu kavram uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilikten oluşan bir yapı olarak ele alınmıştır. Uyumlu mükemmeliyetçilik; bireyin kendine uygun yüksek hedefler belirlemesi ve bunlara ulaşmak için çabalaması olarak ifade edilirken uyumsuz mükemmeliyetçilik; bireyin gerçekçi olmayan standartlarda hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşamadığında kendine yönelik aşırı eleştirel olmaları ve başaramamaktan korkmaları şeklinde tanımlanabilir (Rice, Ashby ve Slaney, 1998).

Öz-düzenlemeli öğrenme: Öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirdikleri, bu aşamalarda kendi bilişsel

süreçlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve sonuçları değerlendirdikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000a).

Özel yetenekli birey: Belli alanlarda gelişmiş akademik veya sanatsal yeteneğe sahip, yaratıcılık ve liderlik becerileri önde olan, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yüksek düzeyde performans gösteren ve soyut fikirleri anlayan, ilgilendiği alanda bağımsız olmayı isteyen bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği[ÖEHY], 2018).

Öz-yeterlik: Bireyin bir işi ya da görevi tamamlama, bir hedefe ulaşma gibi yaşamındaki olayları etkileyebilme gücüyle ilgili kendi yeteneklerine ve kapasitesine yönelik inançlarıdır (Bandura, 1991a; 1993).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE/ İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Zekâ

Zekâ kavramı üzerinde çalışmaların yapılması 19. yy itibariyle olsa da zekânın çağlar öncesinde de toplumlar için önemli olduğunu Yunan, Roma, Çin ve Türk eğitim geleneklerinden anlayabiliyoruz (Silverman, 2013; Sternberg, 2005). Tarihimizde Enderun sisteminin varlığı ve Cumhuriyetin kurulmasından sonra yetenekli gençlerin eğitim olanaklarından yararlanması için yasal düzenlemeler yapılması (Çitil, 2018) medeniyetlerin gelişim açısından zekâ ve yeteneğe verdikleri önemi göstermektedir.

Zekâ, tanımlanması ve anlaşılması oldukça güç bir kavramdır. Ancak insanların soyut şeyleri anlamlandırma isteği, kategorize etme becerisi ve gelişmiş hesaplama teknikleri Galton, Binet, Terman ve Wechsler gibi araştırmacıların zekâyı sayılarla ifade edebilmesine olanak sağlamıştır (Sak, 2012). Zekâ testleri pek çok açıdan fayda sağlasa da zekânın tam olarak anlaşılması noktasında eksik olduğu bilinmektedir. Zekâyı atfedilen anlamın kültürden kültüre değişim gösterdiği de göz önüne alındığında yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (Sternberg, 1999). Zekânın karmaşık yapısı çağdaş yaklaşımlarla birlikte pek çok yeni kuram ve tanımlamaya kapı açmıştır (Sak, 2012).

Neisser ve meslektaşlarının (1996) aktardığı ortak bakış açısına göre zekâ, karmaşık fikirleri anlama, farklı yollarla akıl yürütme ve gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkma gibi öğrenme ve problem çözme için önemli olan bilişsel yeteneklerin toplamını ifade eder (aktaran Dai, 2016).

Spearman (1904) zekânın “g” faktörü (general intelligence) olarak adlandırdığı genel bir yapı olduğunu öne sürmüştür. Thorndike (1921) ise zekânın bağımsız faktörlerden oluştuğunu ileri sürerek karşı bir bakış açısı geliştirmiştir. Thurnstone (1938) da zekâyı yedi faktöre ayırmıştır; zekânın sözel anlama, matematiksel hesaplama, hafıza, algılama hızı, uzamsal beceriler, düşünme hızı, akıl yürütme faktörlerinden oluştuğunu ifade etmektedir (aktaran Feldhusen, 2005). Bu çok faktörlü yaklaşım sonraki kuramcıları da etkilemiştir. Cattell–Horn–Carroll (CHC) kuramı olarak adlandırılan akıcı ve kristalize zekânın birleşiminden oluşan bir üst genel zekâ vardır. Bu zekâ kuramında altmış alt faktörden oluşan üç katmanlı hiyerarşik bir yapı geliştirilmiştir. Akıcı zekâ; problem çözme, akıl

yürütme, ilişkileri görebilme gibi bilişsel becerileri kullanmayı sağlarken, kristalize zekâ; eğitim ve deneyim yoluyla bilgi üzerinde derinleşme, birikim oluşturmaya ifade etmektedir (aktaran McGrew, 2009). Gardner (1983) ise hiyerarşik yapı yerine, birbirinden bağımsız dokuz yetenek alanı olduğunu ifade eder. Yeterli deneysel çalışmalar olmamasına rağmen bu zekâ yaklaşımı eğitim alanında oldukça kabul görmüştür (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Görüldüğü üzere zekâyâ oldukça farklı açılardan yaklaşan kuramlar varken üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek üzerinde de bir fikir birliği olduğu söylemek güçtür.

2.1. Özel Yeteneklilik

Özel yetenekli çocukların belirlenmesinde son dönemde bütüncül yaklaşımlar üzerinde durulsa da IQ testleri hala çok büyük bir önem taşımaktadır. IQ (zekâ katsayısı) testi ilk olarak Terman (1916) tarafından Binet'in testinin standardizasyon çalışmaları yapılarak kullanılmaya başlanmıştır. Stanford-Binet testi olarak adlandırılan testten 140 ve üzeri puan alanlar üstün zekâlı birey olarak belirlenmiştir. Ölçülebilir zekâ yaklaşımı bu alanı oldukça temelden etkilemiştir. Bu testin güncel halleri ve benzerleri hala tanılamada belirleyici olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşıma göre yüksek IQ puanı üstün zekâ anlamına gelmektedir (Terman, 1948).

Üstün zekâ/yetenek tanımlarına baktığımızda belirli beceri ve alanlarda üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin akranlarından ileride olması vurgulanmaktadır (Ataman, 2009; Marland, 1972; NAGC, 2011; ÖEHY, 2018; Renzulli, 1999; Sternberg ve Zhang, 1995). Zekâ testleri her ne kadar sınırlı alanları ölçse de bireyin yaşlıtlarından ileride olup olmadığıyla ilgili fikir vermektedir. Ailelerin görüşleri incelendiğinde de bu çocuklar doğumlarından itibaren olağan gelişim gösteren akranlarından algılama, hafıza, merak, resim gibi alanlarda ileride olduğu belirtilmiştir (Bildiren, 2018).

Sternberg ve Zhang (1995) da üstün zekânın beş ölçütü olduğunu ifade etmişlerdir;

1. Mükemmellik: Akranlarına göre bir ya da birkaç alanda üst düzeyde olmalı
2. Nadirlik: Akranlarına göre sergilediği üst düzey özellik nadir olmalı
3. Üretkenlik: Üstün olduğu alanda üretken olmalı.
4. İspatlanabilirlik: Üstünlüğü geçerli değerlendirmelerle kanıtlanabilir olmalı.

5. Değer: Üstün performans gösterdiği alana toplum da değer verilmeli.

1970'lerden sonra Vygotsky ve Piaget'nin gelişimsel teorisiyle birlikte sosyal yapılandırmacılık tüm alanlarda olduğu gibi üstün zekâ kuramlarında da etkili olmuş, bireyin duyuşsal özellikleri ve çevrenin etkisi de üstün zekâ ve yetenek kuramlarında yerini almıştır. Roeper (1982) üstün zekâyı; algıların duygusal ve zihinsel deneyimlere dönüştürülmesini sağlayan diğerlerinden daha güçlü bir farkındalığa, daha yüksek bir duyarlılığa ve yeteneğe sahip olmak olarak tanımlamıştır. Roeper'ın üstün zekâ tanımlarına duyguları ekleyen ilk kişi olduğu söylenebilir (Silverman, 2013). Heller (1989) motivasyonel süreçleri de ekleyerek üstün zekâlı bireyi; belirli alanlarda mükemmel performansa ulaşmak için bilişsel ve motivasyonel potansiyele sahip olan birey olarak tarif etmiştir. Bu potansiyelin geliştirilebilmesi için toplumsal ve kültürel şartların da önemli olduğunu vurgulamıştır (aktaran Ziegler ve Heller, 2000).

Gallagher (2000) ise nörolojik yapıya dikkat çekip yaratıcılığı da tanım içine almıştır. Üstün zekâyı gelişmiş bilgi işleme kapasitesine sahip olan, hızlı bir şekilde öğrenip daha fazla hatırlayan, yenilikçi ve olağandışı fikirler üreten beyin yapısına sahip çocuklar olarak tanımlamıştır.

Bu alanda önemli çalışmaları olan ve Türkiye'deki ilk zekâ ölçeğini geliştiren Sak (2012) üstün yeteneği, *“insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasitedir”* şeklinde tanımlamıştır.

Kuramlara baktığımızda üstün zekâlılıkla ilgili en bilinen Renzulli (1978, 1999)'nin Üç Halka kuramıdır. Bu kuramda üstün yeteneğin, ortalamanın üzerinde genel yetenek, motivasyon ve yaratıcılığın birleşiminden oluştuğunu ifade eder. Üstünlük bu üçünün kesişimiyle ortaya çıkar. Renzulli yakın dönem araştırmalarında da (2005) modelinin sınırlarını genişletmiş ve olması gereken özelliklere fiziksel/zihinsel enerji, iyimserlik, insanlığa dair hassasiyet, cesaret, bir alan ya da konuya yönelik yoğun ilgi duyma gibi özellikleri de dâhil etmiştir.

Tannenbaum (1986) üstün yeteneği, icat ve yenilik ortaya koyanlar ve yüksek derecede zorluk içeren görevlerde yeterlilik gösterenler olarak iki kategoriye ayırıyor. Ona göre üstün yetenekli diyebileceğimiz kişi diğer insanların faydasına bir ürün ortaya

koymalıdır. Bu yüzden Tannenbaum ürün ortaya koyabilecek yeteneğin sadece yetişkinlerde olabileceğini çocuklardaysa gelişmeye uygun bir potansiyelin olduğunu söylemenin daha doğru olacağını belirtir. Yıldız modelinde de beş faktörün birbiriyle etkileşiminin üstün zekâyı ortaya çıkarabileceğini söyler. Bu faktörler; genel bilişsel yetenek (akıl yürütme, çıkarım yapma), özel yetenek (dil, müzik, matematik vb.), bireysel faktörler (motivasyon, benlik algısı, sağlık durumu), çevresel faktörler ve şanstır.

Gagné (2004, 2005) de benzer bir şekilde zekânın yeteneğe dönüşümünü açıklayan kuramında doğal kapasitenin(üstün zekâ) bireysel faktörler (motivasyon, öz-yönetim), çevresel faktörler (imkanlar, kişiler, sosyal normlar) ve şansın etkilemesi sonucu yeteneğe dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu kuramda doğuştan var olan kapasitenin çeşitli faktörlerle yeteneğe dönüşebileceğine vurgu vardır. Böylelikle üstün zekâ ve üstün yeteneği birbirinden ayırmaktadır. Üstün zekâlı bireylerin nüfusun %10'u oluşturduğunu belirtmiştir. Feldhusen (2005)'ene göre de genetik potansiyel, çevre (aile, ev ortamı, öğretmenler, okul ortamı, müfredat) ile etkileşime girerek üstün yeteneği ortaya çıkarır. Bazı çocuklar daha erken ve hızlı öğrenme, karmaşık, soyut yapıları daha kolay anlama potansiyeline genetik açıdan sahip olabilirler.

Gardner (1987) ise genetiği biraz daha geri plana alarak kuramında belirlediği dokuz farklı alandan birinde yeteneğin gelişebileceğini söylemiştir. Bu alanlar birbirlerini etkileyebilir ancak birbirlerinden bağımsızdırlar. Bunlar; Mantıksal-Matematiksel Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Dilsel Zekâ, Sosyal Zekâ, İçsel Zekâ, Müziksel Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, Doğacı Zekâ ve Varoluşçu Zekâdır.

Sternberg (1997) de Başarılı Zekâ Kuramında zekânın tek boyutlu bir yapı olmadığını analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç tip zekâ olduğunu ileri sürer (Sternberg, 2005). Sternberg (2005)'e göre başarılı zekâ; yaratıcı, analitik ve pratik zekâyı birarada kullanarak çevreyi kendine göre şekillendirme becerisidir. Bireyler güçlü ve zayıf oldukları yanları farkettiklerinde hedeflerine ulaşmak için bu üç tip zekâyı uygun şekilde kullanabilirler. Üstün yeteneğin oluşabilmesi için de zekâ testleriyle ölçülen zihinsel potansiyelin yanında bu potansiyeli etkin, verimli bir şekilde kullanabilme becerisinin de üstün yeteneğin içinde yer almasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Başarılı zekâ kuramını bilgelik, yaratıcılık ve zekâyı sentezlediği WICS kuramıyla genişletmiştir. Çünkü yaratıcı,

pratik ve analitik zekâ, bilgelik ve etik değerler temelinde insanlığın ve toplumun yararına geliştirilmelidir (Sternberg, 2018).

Kuramlara kısaca değindikten sonra özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine bakmakta fayda vardır.

2.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Bilişsel ve Sosyal-Duygusal Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel özelliklerine bakıldığında (Ataman, 2004; Clark, 2015; Feldhusen, 2005; Robinson ve Clinkenbeard, 2008):

- Bilgiyi işleme ve organize etmede, problem çözmede daha hızlı ve başarılılar,
- Hafızaları ve muhakeme becerileri güçlü,
- Üstbilişsel becerileri yüksek,
- Dil becerileri gelişmiş,
- İlgilendikleri alanda dikkat süreleri uzun,
- Kitaplara ve okumaya aşırı ilgililer,
- Liderlik ve yaratıcılık becerileri yüksek,
- Mükemmeliyetçi eğilimlere sahip olabilirler,
- Bağımsız olmaya isteklidirler, yüksek düzeyde enerjileri vardır.
- Bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olabilirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel becerileri sosyal-duygusal özelliklerini de etkilemektedir. Bakıldığında bu çocukların sosyal ve duygusal alanda daha çok problem yaşadıkları düşünülebilir ancak Peterson (2009), özel yetenekli çocukların psikolojik problemler yaşama sıklıklarının diğerlerinden farklı olmadığını belirtmektedir. Bir fark varsa o da karşılaşılan problemin farklı şekilde deneyimlenmesinde olduğunu söyler. Özel yetenekli çocukların duygularını yoğun bir şekilde yaşadıkları alanyazında yer almaktadır. Bu yüzden aşırı hassas olabilirler (Clark, 2015). Akran grubunun ilerisinde ahlaki gelişim özellikleri göstermekte, adalet ve haksızlık gibi kavramlara karşı aşırı duyarlı olabilmektedirler (Gross, 2004).

Özel yetenekli çocuklar yakın arkadaşlık ilişkileri geliştirmek istemelerine rağmen bazen liderlik etme isteği, mükemmeliyetçi davranma, haksızlık karşısında aşırı tepki verme,

çok farklı ilgi alanlarına sahip olma gibi özelliklerinden arkadaşlıkları bozulabilmekte ya da kendileri yalnız olmayı seçebilmektedirler (Silverman, 1993 aktaran Leana Taşçılar, 2017).

Akran ilişkileriyle ilgili problemlerin çocuğun zekâ düzeyi arttıkça ortaya çıktığını gösteren araştırmalar vardır. Hollingworth duyguları kontrol edebilme, arkadaş edinme ve güven oluşturma gibi konularda 125-155 zekâ puanı aralığında olan özel yetenekli çocukların iyi olduklarını belirtmiştir. 160 zekâ puanı üzerinde puana sahip olan çocukların sosyal izolasyonla ilişkili problemler yaşadıklarını ve yoğunlukla 4-9 yaş aralığında olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu üst düzey çocukların okulun ilk yıllarında eğitime uyum sağlama problemleri de yaşadıklarını belirtmiştir (Hollingworth, 1926; 1942). Gallagher (1958) da benzer bir sonuçla 165 zekâ puanının üzerinde olan çocukların sosyal çevrelerine uyum sağlama konusunda daha büyük problemler yaşadıklarını belirtmiştir (aktaran Gross, 2004).

Neihart ve meslektaşları (2002), özel yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyecek üç ana alan olduğunu söyler. “a) eş zamanlı olmayan gelişimlerinden ve akranlarından akademik olarak ileride olmalarından kaynaklanan sorunlar, b) yeteneklere yönelik beklenmeyen düşük başarı ve mükemmeliyetçiliği de kapsayan psikolojik tepki, c) öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği gibi ikinci bir tanı ”(aktaran Reis ve Renzulli, 2004).

Eş zamanlı olmayan gelişim, çocuğun gelişim alanlarının (fiziksel, bilişsel, duygusal) yaşına uygun olmayan şekilde farklı hızlarda ilerlemesidir. Bu, özel yetenekli çocuklarda bilişsel gelişim ilerideyken fiziksel ya da sosyal-duygusal gelişiminin bilişsel gelişiminin gerisinde kalması şeklinde görülebilir (Delisle ve Lewis, 2003 aktaran Saranlı ve Metin, 2012). Bu tip bir gelişim çocukların kronolojik yaşıyla uyumlu olmayan beklentilere neden olabilir (Silverman, 2007). Bu çocuklar sadece kendi beklentilerinden değil tanınmış olmanın getirdiği çevrenin yüksek beklentilerinden de etkilenmektedirler. Bu beklentileri karşılayamadığı durumlarda kendilerini başarısız hissedebilmektedirler (Buescher, 1991) ve depresyon yaşayabilmektedirler (Webb, Meckstroth ve Tolan, 1994 aktaran Bourgeois, 2011). Çevrelerinin beklentileri yüzünden stres altında kalabilirler. Bu yüzden çocuğun içten denetimli olması ve kendini değerlendirebilmesi bu beklentilerle baş etmesine yardımcı olacaktır (Leana- Taşçılar, 2017).

Marland (1972) raporunda da geçen “...gifted and talented...” ülkemizde üstün zekâ, üstün yetenek olarak kimi zaman da birlikte kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, politikaları gereği “özel yetenek” kavramını kullanmaktadır. Çalışmanın bundan sonrası için özel yetenek kavramı kullanılacaktır.

2.1.2. Ülkemizde Özel Yetenekli Çocukların Tanılanmaları ve Eğitimleri

Ülkemizde özel yetenekli çocuklarla ilgili çalışmaların öncülerinden olan Mitat Enç (1979), Üstün Beyin Gücü kitabıyla bu alana dikkat çekmiştir. Devlet tarafından özel yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimleriyle ilgili yavaş ilerleyen bir sürecin sonunda bilim ve sanat merkezleri bu çocuklara destek eğitim sağlamak için 1995 yılında kurulmuş ve geliştirilmeye devam edilmektedir (Çitil, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018)’ne göre özel yetenekli bireyler özel eğitim kapsamında ve “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmışlardır.

Özel yetenekli çocukların eğitim almaları için tanılanmaları ise iki şekilde gerçekleşmektedir. Bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) yönlendirme için her yıl yayınlanan kılavuzda çocuk belirtilen tanılama yaşındaysa BİLSEM tanılama sürecine dâhil olur. Eğer bu tanılama yaşının dışındaysa rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) tarafından incelenir. Her iki tanılamada da standardizasyonu yapılmış testler kullanılmaktadır. BİLSEM için Bakanlık tarafından belirlenen tanılama baraj puanının üzerinde alan öğrenciler özel yetenekli birey olarak tanılanmaktadır. Bilsem sürecinde tanılanan çocuklar bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alabilirler ve okullarında açılan destek eğitim odalarından faydalanabilirler. RAM’larda tanılanan çocuklar okullarında açılan destek eğitim odalarında eğitim alabilirler (ÖEHY, 2018).

Bilim ve sanat merkezlerinde verilen eğitim özel yetenekli çocukların potansiyellerini en verimli şekilde kullanmaları ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak üzere düzenlenmiştir. BİLSEM’lerde üç alanda eğitim verilmektedir. Bunlar genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarıdır. Çocuklar bu kurumlara okul dışı zamanlarda

gelmektedir, bireysel ya da grupla eğitim alabilmektedirler. Beş aşamalı bir program uygulanmaktadır: 1) Uyum, 2) Destek eğitimi, 3) Bireysel yetenekleri fark ettirme, 4) Özel yetenekleri geliştirme, 5) Proje üretimi ve yönetimi dönemidir. Bu dönemlerde proje tabanlı, disiplinler arası bir yaklaşımla zenginleştirilmiş bir eğitim programı uygulanır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016).

Yukarıda da görüldüğü gibi ülkemizde ve ayrıca dünyadaki eğitim modellerinde de özel yetenekli bireylerin eğitiminde bağımsız çalışmaları destekleyici, proje tabanlı eğitim programları ön plana çıkmaktadır. Bu yönde çalışmalar için öz-düzenlemeli öğrenme özel yetenekli bireyler açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Öz-düzenlemeli Öğrenme

Dünya tarihi boyunca insanların diğer canlılardan farklı olarak hayatta kalmasını sağlayan en önemli özelliği Sternberg (1985)'in zekâ kuramında da yer alan uyum sağlama becerisidir; yani çevresini gözlemlemesi ve buna göre kendisini ve çevresini düzenleme becerisidir (Zimmerman, 2000). Günümüzde bu beceri öz-düzenleme olarak eğitim, spor, endüstri-örgüt, klinik ve sağlık psikolojisi gibi pek çok farklı alanda farklı bileşenlerle uygulanmaktadır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Cleary ve Zimmerman, 2001).

20. yy.'da birey kavramıyla birlikte, insanın kendine odaklanması gerektiği, tercihlerinde özgür olduğu ve özerk bir birey olduğu gibi özellikler öne çıkarılmıştır. Öz, "self" kavramı da daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Yapılan antropolojik araştırmalarda insanın özerkliğe olan eğiliminin insan doğasından kaynaklanan evrensel bir özellik olduğu belirtilmiştir (Brown, 1994). Bu yaklaşımdan sadece sosyoloji, ekonomi gibi alanlar değil eğitim alanı da oldukça etkilenmiştir. Öz-düzenleme teorileri de bireycilik, özerklik temelinde gelişen teorilerdir (Kağıtçıbaşı, 2005).

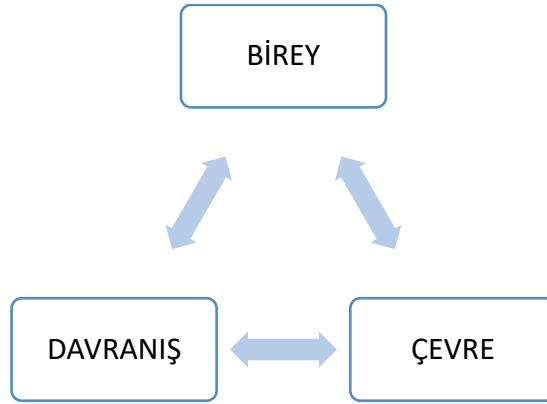
Öz düzenleme eğitim alanında öz- düzenlemeli öğrenme olarak daha çok akademik başarıya ulaşmada bir araç olarak kavramsallaştırılmıştır (Boekaerts ve Corno, 2005; Winne ve Perry, 2000; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Ancak bu beceri sadece okulu başarılı bir şekilde bitirmek için değil sonrasında bilgilerini güncel tutmak için de hayatidir (Boekaerts, 1997). Sürekli değişim içinde olan kariyer gelişimi, yaşam boyu devam edecek bir süreçtir (Yeşilyaprak, 2011). 21. yy'da mesleklerin hızlı bir değişim içinde olması ve bu

yeni şartlarda çalışma biçimlerinin de değişmesi, bireyin bu değişime uyum sağlayabilen ve kendini yenileyebilen bir çalışan olmasını gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte formal eğitimin dışında da teknolojinin sağladığı fırsatlarla birey kendi öğrenme sürecini tasarlayabilecek ve süreci yönetebilecek beceriye sahiptir (Bjork, Dunlosky ve Kornell, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesinde de hayat boyu öğrenme alanına vurgu yapılmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin bireyler için ne kadar önemli olduğunun tartışmasız olduğu görülmektedir.

Öz-düzenleme farklı yaklaşımlar temelinde geliştirilmiştir (aktaran Zimmerman ve Schunk, 2001): Edimsel yaklaşımda (Mace, Belfiore and Hutchinson, 2001) öz-düzenlemenin bir uyarıcı-davranış sonucu yapılandırılması temel alınmaktadır. Fenomonolojik yaklaşımda (McCombs, 2001) öz-düzenlemede kişinin kendi farkındalığı ve benlik saygısı üzerinde durmuştur. Vygotsky'nin gelişim kuramı yaklaşımında sosyal alan etkisine ağırlık vermişlerdir (McCaslin ve Hickey, 2001). İradesel yaklaşımda öz-düzenlemede bireyin kendisi üzerindeki kontrolüne odaklanılmıştır (Corno, 2001). Bilgiyi işleme kuramı açısından öz-düzenleme süreçlerinde bilgiyi hafızada tutma ve transfer etme gibi bilişsel stratejilere vurgu yapılmıştır (Winne, 2001). Sosyal bilişsel teori açısından öz-düzenlemeli öğrenmede öz-yeterlik, motivasyon ve geri besleme döngüsü vurgulanmıştır (Zimmerman, 2001).

2.2.1. Öz-düzenlemeli öğrenme

Alanda en çok kabul görmüş öz-düzenlemeli öğrenme modelleri sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Bandura (1986) sosyal bilişsel kuramında bireyin öğrenme sürecinin, üç faktörün çeşitli düzeylerde ve birbiriyle sürekli etkileşimi sonucu gerçekleştiğini ifade eder. Bu üç faktör; bireyin özellikleri (öz-yeterlik inancı, beklentisi, bilişsel strateji kullanımı vb.), çevrenin özellikleri (sosyo-kültürel, ekonomik vb.) ve bireyin davranışlarıdır. Sosyal bilişsel kuramın en önemli vurgusu bireyin model alarak, dolaylı yaşantılarla da öğrenmesini gerçekleştirebilmesidir. Dolayısıyla birey-çevre ilişkisi çok önemlidir. Birey çevresini etkiler, şekillendirebilir ve aynı zamanda da çevresinden etkilenir. Örneğin; bireyin bir hedefi başarma isteği onun çalışma davranışlarını etkiler. Eğer sonucunda başarılı olursa bireyin öz-yeterliği artabilir. Davranış çevre arasında da doğrudan bir bağlantı vardır. Çevre bireyin davranışlarına yön verir ve bu davranışlar da bireyin kararlarını, yeni bulunacağı çevreyi etkiler (aktaran Bandura, 1989).



Şekil 1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi. "On the functional properties of perceived self-efficacy revisited", A. Bandura (2012), Journal of Management, s. 12'den alınmıştır.

Öz-düzenlemeli öğrenme; öğrencilerin, öğrenme hedeflerini kendilerinin belirledikleri, çevrenin özelliklerine de bağlı olarak bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını bu hedeflere ulaşma doğrultusunda izledikleri, düzenledikleri ve kontrol ettikleri aktif ve yapılandırıcı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Butler ve Winne, 1995; Pintrich, 2000a; Zimmerman, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenme, kişinin duygu, düşünce ve eylemlerini kendini motive etmek ve öğrenme hedefine ulaşmak için performans geri bildirimine dayanarak döngüsel bir biçimde planlı ve sistematik olarak yapılandırmasıdır (Zimmerman, 1989; 2000).

Öğrenciler, kullandıkları öğrenme yöntemlerini, sosyal ve çevresel kaynakları kendileri düzenleyebilirler. Öz-düzenlemeli öğrenmeyi, bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu kendi üzerine alması olarak değerlendirebiliriz (Zimmerman, 1990). Daha sade bir tanımla Risemberg ve Zimmerman (1992) öz-düzenlemeyi; amaçlar belirleme, bu amaçlara ulaşma yolunda kendine uygun stratejiler geliştirme ve sonucunu değerlendirme olarak tanımlamıştır.

Teorisyenler öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl düzenledikleri, nasıl plan yapıp, kendilerini nasıl değerlendirdikleri üzerinde durmuşlardır. Çok fazla çaba sarf etmenin, çalışmak için çok süre harcamanın başarıyı sağlayan ana neden olduğuyla ilgili fikir birliği vardır. Ancak akıllıca çaba sarf etmek, yeni bilgi ve beceri kazanmak için sosyal kaynakları kullanmak başarıya ulaşmada daha etkilidir (Weiner, 1990; Zimmerman, 1995 aktaran Boekerts, 1997). Öz-düzenlemeli öğrenenler güçlü ve zayıf oldukları yönleri bilirler, bu

sayede hedefleri ve stratejilerini buna göre belirlerler ve olabilecek aksaklıklara karşı hazırlıklıdır. Kendileri için öğrendiklerinin farkındadırlar (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine baktığımızda bilişsel ve üstbilişsel stratejiler modellerde ortak olarak yer alan boyutlardır (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002). Aktif öğrenenler için üstbilişsel süreçler oldukça önemlidir. Planlama, izleme, değerlendirme üstbilişsel stratejilerken; çabanın yönünü ve yoğunluğunu yönetme, öğrenme, hatırlama ve kavrama için kullandıkları tekrarlama, örgütleme, anlamlandırma gibi stratejiler de bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bilişsel stratejileri kullanmak öğrenme için temel becerilerdir, bu stratejilerin hangisini kullanacağına karar vermek ve faydalı olmayanları farkedip başka bir stratejiyle değiştirmek üstbilişsel bir işlemdir (Pintrich, 2000a).

Flavel (1979), üstbilişi “kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünlerinin ya da onlarla ilgili herhangi birşeyin bilgisi” olarak tanımlamıştır. Yani kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Üstbilişsel bilgi üçe ayrılmıştır. Bildirim bilgisi (Olgusal); bireyin öğrenme sürecinde kendi bilişi hakkındaki bilgisini, öğrenme için kullandığı bilişsel stratejilerin bilgisini içerir. Yöntemsel (usül) bilgi; bilişsel stratejilerin en verimli şekilde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgidir. Durumsal bilgi ise; çeşitli bilişsel stratejileri ne zaman ve neden kullanacağına dair bilgidir. Bildirim ve yöntem bilgisiyle birlikte kullanılabilecek bir üstbilişsel bilgidir (Özsoy, 2008).

Öz-düzenlemeyle ilgili pek çok farklı model olsa da tüm modellerin içerdiği temel varsayımlar söz konusudur (Pintrich, 2000a):

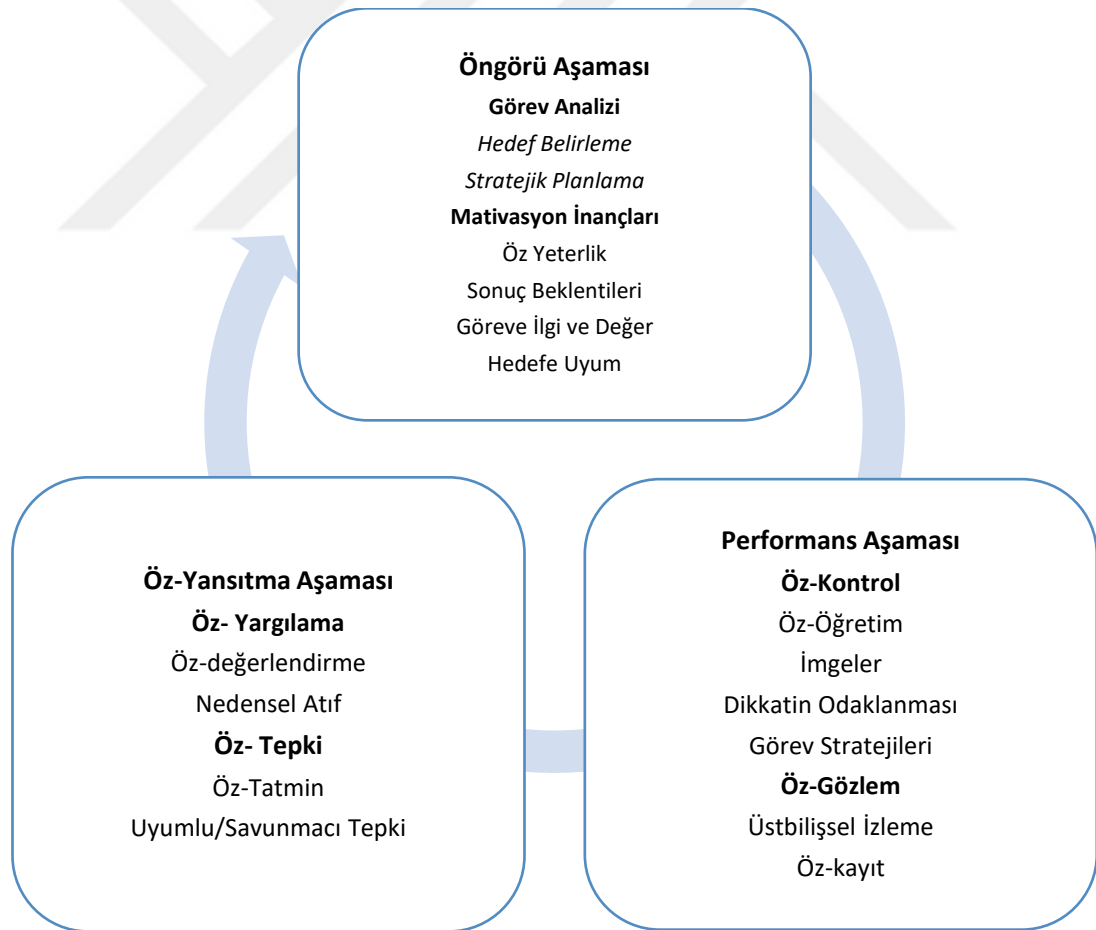
1. Öz düzenlemeli öğrenenler öğrenmelerinde aktiftir ve yapılandırıcıdır. Kendi anlam ve amaçlarını belirlerler, kendi stratejilerini oluştururlar.
2. Öğrenciler çevrelerinin yanı sıra bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçlerini izleyecekleri, kontrol edecekleri ve düzenleyebilecekleri varsayılır.
3. Bütün modellerde bir standart ya da ölçüt olduğu varsayılır. Yoksa kendini izleme ve değerlendirmenin neye göre yapılacağı belirsiz olur. Bu ölçütler de amaca göre şekillenir.
4. Öz düzenlemeli öğrenme öğrenenin kişisel ve bağlamsal özellikleriyle (demografik bilgiler, kültürel özellikler, sınıf ortamı, sosyal özellikler vb.) başarı/performansı arasındaki aracıdır.

Aşağıda alanda en çok çalışılan modellerden Zimmerman ve Pintrich'in modelleri ve çalışmada ölçeği kullanılan Ziegler'in öz-düzenlemeli öğrenme modeli yer almaktadır.

2.2.2. Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Genel anlamda öz-düzenlemeli öğrenen bireyler, üstbilişsel süreçlerle (hedef belirleme, kendini gözlemleme ve öz-değerlendirme), davranışları (çalışma, zaman yönetimi ve düzenleme stratejileri) ve motivasyonel inançlarını (öz- yeterlik, ilgi vb.) koordine eden bireylerdir (Zimmerman, 2000).

Son dönemdeki öz-düzenlemeli öğrenme modeliyle Zimmerman (2002) daha kapsamlı bir yapı oluşturmuştur.



Şekil 2. Zimmerman'ın Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli. "Becoming a self-regulated learner: An overview", B. J. Zimmerman (2002), *Theory into practice*, 41(2), s. 67'den alınmıştır.

Öz-düzenleme süreci birkaç yinelemeli aşamadan oluşur. Bunlar öngörü, performans ve yansıtma aşamaları. Öngörü aşamasında planlama ve hedef belirleme gerçekleşir. Performans aşamasında, kendini izleme, öz kontrol ve dikkat odaklama süreçleri devreye girer. Motivasyon ve çaba da düzenlenir. Öz-yansıtma sırasında performans ve hedefe ulaşma durumu değerlendirmesi yapılır. Böylece, öz düzenleme bir geri besleme döngüsü olarak çalışır (Zimmerman, 2008).

Öngörü Aşaması: Bu aşamada hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmak için kullanılacak stratejilerin planlanması yer almaktadır. Uygun hedef koymak oldukça önemlidir. Ulaşılmaması mümkün olmayacak hedefler üzerine çaba sarf etmek bu hedefi ne zaman daha aşağıya çekeceğini bilememek kişide olumsuz etkiler yaratabilir (Carver & Scheier, 2000).

Motivasyonel inançlar da hazırlık aşamasında ve sonraki süreçte oldukça önemlidir. Birey önceki başarı ya da başarısızlıklarını değerlendirmesi sonucunda bir öz-yeterlilik (kişinin öğrenmeye yönelik sahip olduğu kapasiteye olan inancı) geliştirir. Hedefe verdiği değer ve hedefe yönelik ilgisi (öğrencilerin kendi yararı için göreve ilişkin yeteneklerinin değerli hale gelmesi) ve sonuç beklentisi (öğrendiği şeyin kişisel olarak ona katkısı, sonucunda kazandığı şey, örn: Sınavda sorulacak mı?) öz-düzenleme sürecinde belirleyici olacaktır (Zimmerman, 2002).

Performans Aşaması: Öz-kontrol (öz-öğretim, imgeler, dikkatin odaklanması ve hedefe yönelik stratejilerin uygulanması) ve öz-gözlemi içerir. Bu aşamada birey kendini gözlemler ve öğrenme sürecinde eksiklikleri ve başarılı gördüğü stratejileri kayıt altına alır. Bu aşama bir sonraki aşama için veri toplanması açısından çok önemlidir (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Öz-Yansıtma Aşaması: Öz-yargılama ve öz-tepkiden oluşur. Öz-yargılamada birey değerlendirmeyi, önceki performansına, diğer kişilerin performansına ya da standart ölçütlere bakarak yapabilir. Bu aşama başarı ya da başarısızlıkların nedenleriyle ilgili inançları da kapsar (Zimmerman, 2002). Örneğin; başarılı olduğumuz bir durumu şansa bağlarsak sonraki yapacağımız çalışmalar için yeterli çabayı göstermeyebiliriz.

Öz-tepki ise performansa ilişkin hissedilen memnuniyeti içerir. Eğer performansla ilgili tatmin artarsa motivasyon ve çaba da artmaktadır (Shunk, 2001). Birey kendi değerlendirmelerine göre savunma ya da uyum sağlama tepkileri gösterebilir. Örneğin; Bir sınavda yaptığı yanlışları yeterince akıllı olmamasına bağlayan birey sonraki sınavlara katılmak istemeyebilir. Ancak yanlışlarını kabul edip öğrenme yöntemlerini ya da zaman kullanımını değiştirse uyumlu tepkiler vererek gelişimini sürdürebilecektir (Zimmerman, 2002).

Zimmerman'ın modeli ilkokul öğrencilerinin kendi kullanımları için biraz karmaşık bir model olduğu ifade edilmektedir (Zimmerman 1990).

2.2.3. Pintrich'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich'in modeli öz-düzenlemeli öğrenmeyi kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilmek yeterli değildir. Bu stratejileri kullanacak isteğe, güdüye de sahip olmak gerektiğini belirtir. Öğrenmeyle ilgili üç tip motivasyonel inanç üzerinde durmaktadır: bireyin bir hedefi ya da problemi başarılı bir şekilde üstesinden gelebileceğine dair sahip olduğu öz-yeterlik inancı, göreve verilen değer ve başarıyı neden elde etmesi gerektiğini anlamlandıran amaç yönelimidir (Pintrich, 1999).

Öz-düzenlemeli öğrenme modelini dört alanda ele almaktadır; Bilişsel, Motivasyonel, Davranışsal ve Bağlamsal. Ayrıca model dört aşamaya ayrılmıştır: Ön-düşünce, izleme, kontrol ve yansıtma aşamasıdır (Pintrich, 2000a; 2004):

Bilişsel Öz-düzenlemeli Öğrenme

Ön-düşünce aşaması hedef belirleme, önceki bilgileri harekete geçirme, üst bilişsel bilgileri etkin hale getirmeyi içerir. Hedef belirleme olmadan diğer tüm aşamalar işlevsiz hale gelir. Hedefler bireyin aynı zamanda izleme ve değerlendirme ölçütleridir. Hedef belirlenirken de ön bilgiler istemsiz olarak ortaya çıkar. Öz-düzenlemeli öğrenmeyi daha fazla kullananlar performans aşamasına geçmeden önce konuyla ilgili tüm ön bilgilerini hafızalarında tararlar. Üst bilişsel bilgiler de bireyin hangi bilişsel stratejileri kullanması

gerektiğini, öğrenme hedefine nasıl ulaşabileceğine dair bilgileri içerir (Pintrich, 2000a; 2000b).

İzleme Aşamasında üst bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi söz konusudur. Birey öğrenme hedefine ulaşma sırasında bilişsel performansını izler. Başarılı olup olmadığını takip eder. Bunu bazen standart testlerle kontrol edebilir bazen öğrenmek istediği şeyi akılda tutup tutmadığına bakarak yapabilir. İzleme hedef ile hedefe ulaşma sürecindeki tutarsızlıkları görmeyi sağlar (Pintrich, 2000a).

Kontrol aşamasında öğrenme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uygunluğu yer alır. İzleme sırasında ortaya çıkan uygun olmayan bilişsel stratejiler tekrar gözden geçirilir ve değiştirilir. Örneğin tarih dersinde savaşları okuyarak aklında tutamayacağını fark eden öğrenci daha iyi sonuçlar almak için zihin haritası ya da imgeleme yöntemini kullanabilir (Pintrich, 2000a).

Yansıtma ve tepki aşamasında bilişsel yargılamalar kullanılır. Öğrenciler performanslarını değerlendirirler.

Motivasyonel Öz-düzenleme

Ön-düşünce aşaması hedefe uyum, öz-yeterlik, göreve verilen değer ve göreve yönelik kişisel ilgiyi içerir. Öğrencinin motivasyonu ile ilgili öz-farkındalığın olduğu aşamadır (Pintrich, 2000a; 2004).

İzleme aşamasında öğrenci hedefe ulaşma yolunda kendini yetersiz hissettiğini fark edebilir ya da çalışmayı sürdürmek için bu çalışmanın yararıyla ilgili şüpheye düşebilir. Bu motivasyonel farkındalık öğrencinin onu kontrol etmesini sağlayabilir (Pintrich, 2000a; 2000b).

Kontrol aşamasında motivasyonu yönetmek için stratejiler seçebilir. Örneğin öz-yeterliği düşük olan bir öğrenci bunun nedenlerini araştırıp kendisiyle gerçekçi, olumlayıcı konuşmalar yapabilir. Hedefe ulaşmanın sonucunda kazanacağı şeylerin önemiyle ilgili notlar yazabilir (Pintrich, 2000a).

Yansıtma ve tepki aşamasında öğrencilerin hedefe ulaştıktan sonra gösterdikleri duygusal tepkiler öz-düzenlemeli öğrenmenin önemli sonuçlarıdır. Çünkü bir sonraki hedef için gerekli öz-yeterlik inancını, verilen değeri ve ilgi düzeyini belirleyecektir (Pintrich, 2000b).

Öğrencinin hedefe ulaşma isteğini sürdürmesi motivasyonunun dâhilindedir. Öz-düzenlemeli öğrenme modellerinde başarmak için neyi, neden, nasıl yapacağını motivasyon belirler (Pintrich ve Schunk, 1996 aktaran Pintrich, 2000b).

Davranışsal öz-düzenleme

Ön-düşünce aşamasında zaman ve çabanın planlanması, hedefe ulaşmak için öğrencinin kendi davranışlarını gözlemlene sürecinin planlanması yer almaktadır.

İzleme aşamasında öğrenci zamanı planladığı gibi uygulayıp uygulamadığını, çabanın uygun şekilde ayarlanıp ayarlanmadığını takip eder. Aksaklık olan yerleri belirler. Gerekirse yardım isteme gibi motivasyonel stratejilerin kullanımını düşünebilir. Örneğin sınava hazırlanan bir öğrencinin konularını kaç haftada bitirdiği, ne kadar süre aralıksız çalışabildiği gibi verileri kaydetmesi öğrencinin kendini düzenleme ve plan yapması için önemli olacaktır (Pintrich, 2000a; 2004).

Kontrol aşamasında görevin zorluğuna göre harcanan çaba ve zaman tekrar düzenlenir. Hedefe ulaşmak için inatla faydasız yere çaba sarf edilebilir ya da ulaşmaya yakinken pes edip bırakılabilir. Çabanın düzenlenmesinde fiziksel, ruhsal sağlığa ve sosyal ilişkilere de dikkat etmek önemlidir. Ayrıca yardım isteme stratejisinin kullanılması da yararlı olacaktır (Pintrich, 2000a; 2000b).

Tepki ve yansıtma aşamasında davranışların sonuçlarına göre yansıtma yapılır ve gelecek davranışların seçimine karar verilebilir. Örneğin çalışmada erteleme davranışını kullanan bir öğrenci zaman kaybını değerlendirip diğer çalışmalarında buna dikkat edebilir. Diğer bir yandan da üniversitede çok çaba sarf etmesi gereken ve uzun zaman alan dersleri seçmeyebilir (Pintrich, 2000a; 2000b).

Bağlamsal öz-düzenleme

Ön-düşünce aşamasında göreve ve bağlama ilişkin algılar yer alır. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamı öğrenme açısından nasıl algıladığı önemlidir. Örneğin öğrenci sınıf kurallarını çok katı algılayabilir ve kişisel girişimde bulunmaması gerektiğini düşünebilir. Sınıf dinamikleri, öğretmenlerin yaklaşımları, öğrencide bağlamsal özellikler hakkında çeşitli algılar oluşturabilir (Pintrich, 2000a).

İzleme aşamasında öğrenci sınıfında işleyen sistemi fark eder. Sınıftaki kuralları, fırsatları, öğretmenin davranışını, görevin gerektirdiği şeyleri, ödül ve cezaların farkında olduğu aşamadır (Pintrich, 2000a).

Kontrol aşamasında öğrencinin bilişini, motivasyonunu, davranışını kontrol ettiği gibi bağlamı doğrudan kontrol etmesi ve düzenlemesi oldukça zor olan bir aşamadır. Bunun yanında öğrenci merkezli ve proje tabanlı çalışan sınıflar oluşturmak öğrenciye bağlamsal özellikleri kontrol etmesi için daha fazla olanak sağlamaktadır (Pintrich, 2004).

Tepki ve yansıtma aşamasında öğrenci görevi ve çevresel şartların uygunluğunu değerlendirebilir. Bir sonraki öz-düzenleme döngüsünde bu değerlendirmeleri kullanarak çevre şartlarını değiştirebilir ya da hedefi şartlara uygun hale getirebilir (Pintrich, 2000b).

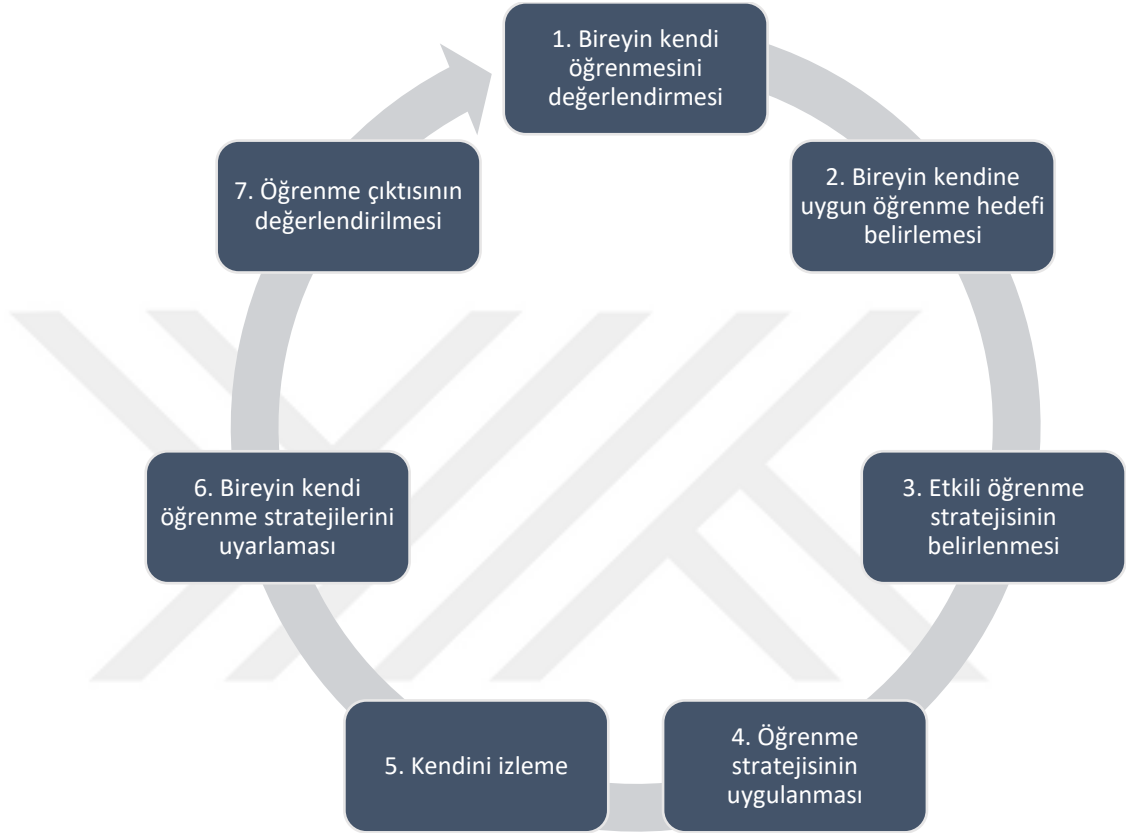
Bu birbirinden ayrılamayan bileşenler arasında basit doğrusal, sabit bir ilişkinin olduğu söylenemez (Pintrich, 2000a).

2.2.4. Ziegler'in Yedi Adımlı Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli

Öz-düzenlemeli öğrenmenin teorik alt yapısını Zimmerman oluşturmuştur; ancak Zimmerman'ın modelinin ilkökul öğrencileri için karmaşık bir yapısı olduğu söylenebilir (Zimmerman, 1990). Stoeger ve Ziegler (2005) de modelinde ilkökul öğrencileri için uygun olabilecek bilişsel ve üstbilişsel alanları alıp daha sade bir döngü oluşturmuştur (Stoeger, Fleischmann ve Obergriesser, 2015). Ziegler'in yedi adımlı öz-düzenleyici öğrenme modeli aşağıdaki gibidir (aktaran Leana Taşçılar, 2015):

Şekil 3.'te gösterilen döngüde birinci adımda öğrenci öncelikle kendi yetenekleri ve sınırlarıyla, öğrenme hedefinin özelliklerini inceler. Geçmiş deneyimlerinden yaptığı çıkarımlarla güncel öğrenme hedefi arasındaki ilişkileri değerlendirir. Gerçekçi bir

değerlendirme bir sonraki adımda öğrencinin kendine uygun hedefler belirlemesi için çok önemlidir. İkinci adımda öğrenci uygun zorluk derecesini ve belirlenen süreyi göz önünde bulundurarak bağımsız bir şekilde hedefini belirlemesi gerekmektedir.



Şekil 3. Öz Düzenleyici Öğrenmenin 7 Adımlı Döngüsü (Ziegler ve diğerleri, 2012). “Öz-Düzenleyici Öğrenme-7 ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması” M. Z. Leana Taşçılar (2015), Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5(1), s. 25’ten alınmıştır.

Üçüncü adımda öğrenci hangi öğrenme yöntemiyle daha iyi öğrendiğini belirleyip hedefe uygun öğrenme stratejilerini seçer. Burada öğrencinin farklı stratejileri biliyor olması daha faydalı olacaktır.

Dördüncü adım öğrencinin yetenekleriyle tutarlı olarak belirlediği stratejiyi en yüksek verimi alacağı şekilde uyguladığı adımdır. Öğrenci uyguladığı stratejilerin hedefine ulaşmasını sağlayıp sağlamadığını beşinci adımda takip eder. Burada stratejilerin işlemeyen kısmını öğrencinin kendisi fark etmesi önemlidir.

Altıncı adımda öğrenci çalışmayan stratejileri uyarlayabilir ya da yeni stratejiler keşfedip değiştirebilir ve son adımdaysa öğrenci hedefine ulaşmış ulaşmadığını ve öğrenme sürecini değerlendirir. Bu değerlendirme bir sonraki öğrenme döngüsüne başlarken temel oluşturacağı için oldukça önemlidir.

2.2.5. Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-düzenlemeli Öğrenme

Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeleriyle ilgili alanda özellikle ülkemizde az sayıda çalışma mevcuttur. Özel yetenekli çocuklar öğrenme süreçlerini kendileri yönetmeyi istemektedirler (Heller, 1999). Bu çocukların bilişsel ve üst bilişsel stratejilerinin akranlarından ileride olduğu düşünüldüğünde öz-düzenlemeli öğrenmelerinin de yüksek olacağı düşünülebilir. Bunu destekleyen araştırma sonuçları da mevcuttur. Çalışma grubu içerisinde 5, 6, 7, ve 8. sınıflardaki özel yeteneklilerle olağan gelişim gösteren çocuklar yer alan ve öz- düzenlemeli öğrenme düzeylerini karşılaştıran sonuçlarda özel yeteneklilerin olağan gelişim gösteren akranlarına göre öğrenme süreçlerinde daha öz-düzenleyici oldukları bulunmuştur (Kanık, 2017; Kirişçi, 2013). Ancak 4. sınıftaki özel yeteneklilerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi diğer öğrenme türlerine göre daha çok tercih etmediklerini gösteren araştırma sonuçları da vardır (Sontag, Stoeger ve Harder, 2012). Bu iki sonucu kısmen destekleyici görünen sonuçlardan biri de özel yetenekli çocuklarda yaş düzeyi yükseldikçe öz-düzenlemeli öğrenmelerinin yükseldiğini gösteren araştırmadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Cinsiyet açısından bakıldığında özel yetenekli kızların erkeklere göre öz-düzenlemeli öğrenmeleri daha yüksek bulunmuştur (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Kanık, 2017; Kirişçi, 2013). Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenen özel yetenekli öğrencilerin dürtüsel öğrenenlere göre daha çok olumlu duygulara sahip oldukları da söylenebilir (Obergrösser ve Stoeger, 2014).

Öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilişkili olan planlama becerilerine baktığımızda özel yeteneklilerin olağan gelişim gösteren akranlarına göre bu beceride daha yüksek puanlar aldığı ortaya çıkmıştır (Leana-Taşçılar, 2016). Planlama becerilerinde her ne kadar iyi olsalar da ilginç olan kısım öz-değerlendirme süreçlerinin akranlarından farklı olmadığını gösteren araştırmaların olmasıdır (Schneider ve Bjorklund, 1992).

Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin bir nedeni olarak özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin matematikteki öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini inceleyen Yazgan Sağ (2012)'ın araştırmasında bulabiliriz. Yazgan Sağ (2012)'ye göre öğrencilerin çözümünde zorlandıkları problemlerde öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini daha aktif kullandıklarını ve keyif aldıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak özel yeteneklileri zorlayacak düzeyde potansiyellerine uygun içerik ve ortam sağlandığında öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini etkin olarak kullanabilecekleri ve süreçten doyum sağlayabilecekleri söylenebilir.

McCoach ve Siegle (2003), Baum, Renzulli ve Hébert (1995) özel yeteneklilerde düşük başarı ve öz-düzenlemeli öğrenme arasında ilişki bulmuştur. Matematikte düşük başarıya sahip ortaokul öğrencileriyle öz-düzenlemeli eğitim programı yapıldığında bu çocukların başarılarında etkili olduğu bulunmuştur (Stoeger ve Ziegler, 2005). Ayrıca okumada öz-düzenlemeli eğitim programında da özel yetenekli çocukların performanslarını arttırdığı ortaya çıkarılmıştır (Housand ve Reis, 2008). Bunun yanında Sontag ve Stoeger (2015) yaptıkları deneysel araştırmada öz-düzenlemeli öğrenme eğitiminin etkisinin zekâya göre değişmediğini yalnızca uzun dönemli etkilerinin özel yeteneklilerde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Sonuç olarak öz-düzenlemeli öğrenmenin özel yetenekli bireylerin kendi gelişim hızlarına göre ilerlemeleri için bir fırsat olduğu söylenebilir.

2.3. Öz-Yeterlik

“Formal eğitimin en temel amacı öğrencilerin hayatları boyunca kendilerini eğitebilmeleri için onları öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerileriyle donatmak olmalıdır.” (Bandura, 1993).

Öz-yeterlik yukarıda da anlatıldığı gibi sosyal-bilişsel kuramla birlikte gelişmiş bir kavramdır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin de önemli bir parçasıdır. Öz-yeterlik, bireyin kendi yaşamı üzerinde etkili olma kapasitesiyle ilgili inançlarıdır (Bandura, 1991a). Bu inançlar onların verdikleri kararları, istekliliklerini, amaçları için harcadıkları çabayı, zorluklara dayanabilme gücünü, çevre baskısı, stres ve depresyon gibi zorlayıcı durumların üstesinden gelebilme düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1993). Ayrıca bireylerin seçecekleri dersleri,

okuyacakları bölümleri, geleceğe ilişkin kararlarını da etkileyerek bireyin gelişiminde önemli bir rol oynar. Çünkü seçtikleri çevre bir sonraki kararlarını etkiler ve neden sonuç örüntüsünü sürdürür (Bandura, 2001).

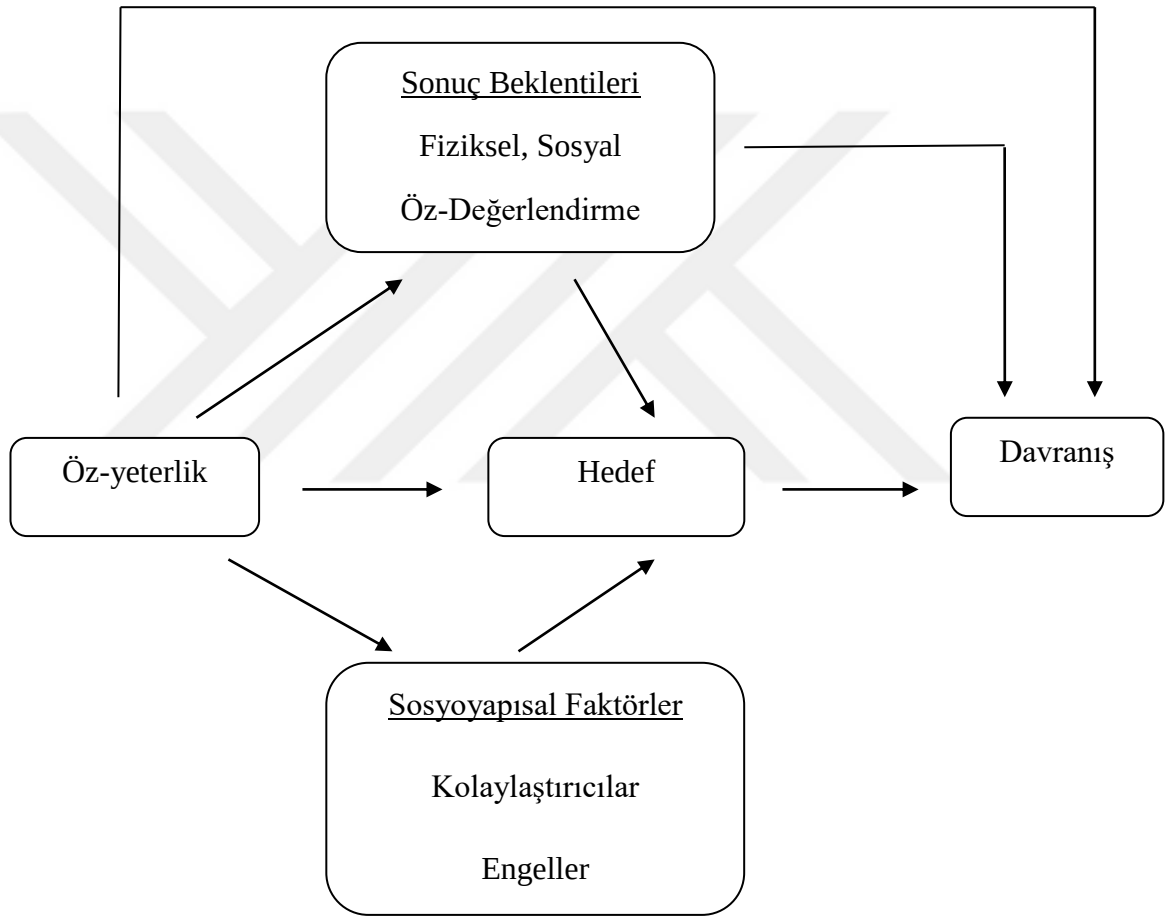
Öz- yeterlik inancı, bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar verici süreçler yoluyla insan davranışlarını etkiler (Bandura, 2012). Özellikle insanların kendi eylemleri hakkındaki olumlu ya da olumsuz bakış açısı onların kendilerini yeterli ya da yetersiz, zayıf hissetmelerini etkiler. Öz-yeterlik inancı, insanların bir işi başarmak, belirledikleri hedeflere ulaşmak ve bu yolda zorluklarla başa etmek için kendilerini motive etme düzeylerini, başarı ya da başarısızlıklarını algılama biçimlerini de etkiler. İnsanların zorlukların üstesinden gelebileceklerine dair kendi yetenekleriyle ilgili inançları, duygu durumlarının öz-düzenlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu, insanların duygularının sonucu ortaya çıkan düşünce ve davranışlarını da etkiler ve ayrıca stres, depresyon gibi zorlayıcı yaşantılardaki tepkilerini de bağlar (Bandura, 2012). Öz-yeterlik inancının etki ettiği diğer yapı da karar süreçleriyle ilgilidir. Bu tür inançlar, insanların seçeneklere ilişkin kaygılarını ve yaptıkları seçimleri etkiler. Eylem ve çevre seçimleriyle insanlar kendi yaşamlarının yol haritasını belirlerler (Bandura, 2009).

Bireyin başarı ya da başarısızlıkları onun yeterlik ile ilgili inancını etkiler, bireyi cesaretlendirebilir ya da geri adım atmasına sebep olabilmektedir (Bandura, 1991a). Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler daha yüksek hedefler belirler ve çok çaba sarf etmeyi, zorluklarla baş etmeyi seçerler, kendi yeterliğiyle ilgili şüpheleri olanlar genellikle daha önceden başarılı oldukları hedefleri tekrar etmeye çalışırlar (Bandura, 2012).

Öğrenciler akranlarından, öğretmenlerinden, anne-babalarından bir işi başarabileceğine dair bildirimler alabilirler, bu da onların öz-yeterliklerini artırır ancak eğer işin sonucunda başarısız olurlarsa kendilerine olan inançları olumsuz etkilenebilmektedir (Bandura, 1993). Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler başarısızlıklarını yeteri kadar çaba sarf etmemelerine bağlarken, düşük öz-yeterliliği olan bireyler başarısızlıklarını yeteneklerinin yeterli olmamasına bağlamaktadırlar (Collins, 1982; Silver, Mitchell ve Gist, 1989 aktaran Bandura, 1991). Görev bilinci ve öz-düzenlemeleri yüksek olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin de yüksek olduğu araştırmalarda görülmüştür (Totan, 2014). Öz-yeterlik sadece başarıyı etkilemez; hedef belirlemeyi, ulaşacağı sonuçlarla ilgili beklentiyi ve motivasyonu da etkilemektedir (Shunk ve Ethmer, 2000).

Bireylerin motivasyonunu yöneten iki inanç sistemi vardır. Bireyler performansının olası sonuçlarıyla ilgili inançlarına ve kendi yapabileceklerine dair inançlarına göre eyleme geçerler (Bandura, 2009).

Şekil 4’teki modelde öz-yeterliğin motivasyon ve performans davranışlarını etkilediği yollar gösterilmektedir: sonuç beklentileri, hedef belirleme, fırsat ve engel algıları yer almaktadır.



Şekil 4. Öz-yeterliğin davranışı etkileme yolları. “On the functional properties of perceived self-efficacy revisited”, A. Bandura (2012), Journal of Management, 38(1), s. 14’ten alınmıştır.

Modelde öz-yeterlik odak noktadır, davranışı doğrudan etkileyebilir ve aynı zamanda belirleyiciler aracılığıyla etkileyebilir. Bu belirleyicilerden olan sonuç beklentileri fiziksel(maddi yararlar), sosyal (sosyal haklar ya da zararlar) ya da kişinin kendisine yönelik olumlu olumsuz değerlendirmelerini içerir. Diğer belirleyicilerden olan bireyin çevrenin ortaya çıkardığı fırsatlar ve engelleri algılama şekli, bireyin öz-yeterliğiyle ilişkili

olmaktadır. Eğer birey öz-yeterliği düşükse engellerin aşılamayacağını düşünerek vazgeçmektedir (Bandura, 1986 aktaran Bandura, 2012).

Öz- yeterlik dört ana kaynaktan etkilenir (Bandura, 1995; Pajares, 2002): doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum.

- Doğrudan yaşantı, bireyin kendi eylemleri sonucunda sahip olduğu başarı ya da başarısızlıklardan yaptığı çıkarımlardır.
- Dolaylı yaşantılar, bireyin gözlemlerine dayalı yaptığı çıkarımlardır. Gözlemlediği rol modelin öz-yeterliği yüksekse ve başarılı sonuçlar elde ediyorsa birey de bundan olumlu etkilenecektir. Dolaylı yaşantılar doğrudan yaşantılara göre etkilene gücü daha zayıftır.
- Sözel ikna, bireyin diğerlerinden kendisiyle ilgili aldığı değerlendirmeler, yorumlardır. Birey yapabileceklerine dair diğerlerinden olumlu destek görürse öz-yeterlik inancı artabilmektedir.
- Psikolojik durum, bireyin içinde bulunduğu ruh hali ve kişilik özellikleri öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Örneğin; bireyin depresif ya da kaygılı olması, kendisiyle ilgili olumsuz düşünceleri, doğrudan öz-yeterliğini, başarıma inancını düşürecektir. Bu yüzden fiziksel ve ruhsal iyiliği arttırmak öz-yeterliliği arttıracaktır.

Öz- yeterliklerini de dört şekilde geliştirebilirler (Bandura, 2012): İlki ustalaşma deneyimleriyle öz-yeterlik algılarının dayanıklılığını arttırmak. Eğer birey başarılarına hep kolay bir şekilde ulaşıyorsa engellerle karşılaşınca daha çabuk hayal kırıklığına uğrayacaktır. O yüzden zorlayıcı hedefler belirleyerek bu süreçteki olumsuz duygu ve düşüncelerini yönetmeyi öğrenmelidir. Bu da öz-yeterlik algısının daha esnek ve dayanıklı olmasını sağlayacaktır. İkinci geliştirme yolu olan sosyal model alma, bireylerin örnek aldığı kişilerin başarı süreçlerinden geçerken zorluklarla baş etme yollarını da örnek almasıyla öz-yeterlik algısı gelişir. Üçüncü yolsa sosyal iknadır. Birey kendinin başarılı olabileceğine ikna olursa zorluklar karşısından daha çok çaba sarf edebilecektir. Diğerleriyle kıyaslamak yerine kendi gelişimini değerlendirmesi teşvik edilmelidir. Son yol ise öz-yeterlik değerlendirmelerinde fiziksel ve duygusal dayanıklılığı arttırmak, duyguları doğru yorumlamayı ve düzenlemeyi öğrenmektir (Bandura, 2012).

2.3.1. Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik inançları bir işi başarmak için tüm bireylerde gerekli olan bir özellik olmasının yanında özel yeteneklilik kuramlarında da bireyin potansiyelini yeteneğe dönüştürmesi için önemli faktörlerden biri olarak yer almaktadır (Gagné, 2000; Renzulli, 2005). Uzmanlaşmak ve alandaki problemlere çözüm üretmek için birey, kendi eylemleriyle ilgili değerlendirme yapmalı ve kendisiyle ilgili bir yeterlilik algısı geliştirmelidir (Sternberg ve Lubart, 1996). Öz-yeterliğin başarıya ulaşmak için zekâ ve yetenekten daha etkili olan faktörlerden biri olduğu söylenebilir (Subotnik, Olszewski- Kubilius ve Worrell, 2011).

Özel yetenekli çocukların zekâyı olumlu ve faydalı bir unsur olarak değerlendirmeleri (Karaburçak, 2017) öz-yeterliklerinin de yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Ancak Lens ve Rand (2000)'a göre bazı sebeplerden bu çocukların motivasyonları ve öz-yeterlik inançları gelişmeyebilmektedir. Bunlardan biri kolay başarı elde etmesi, tatmin olamaması ve kendiyle ilgili gerçekçi bilgiye sahip olamamasıdır. Bir diğeri de mükemmeliyetçi eğilim nedeniyle yüksek hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşamamasıdır. Çocuk belirlediği hedeflere ulaşamadıkça öz-yeterliği ve motivasyonunun olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedirler.

Yapılan araştırmalardaysa akranlarıyla karşılaştırmalarda özel yetenekli çocukların akademik öz-yeterliklerinin her yaş düzeyinde akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2012; Pajares, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu sonuçların aksini söyleyen geçmiş araştırmalar da mevcuttur (Gresham ve Elliot, 1988). Sadece akademik öz-yeterlilikle ilgili çalışmalar yapılmamıştır. Genel öz-yeterlikte de olağan gelişim gösteren akranlarına göre özel yetenekli 6, 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki çocukların daha yüksek puanlar aldıkları ortaya koyulmuştur (Korkmaz, 2017). Chan (2007), genel öz-yeterlikte özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre puanlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Öz-yeterliklerin yüksek olması özel yetenekli çocukların akademik olarak daha başarılı olmalarına katkı sağladığını düşünebiliriz. Pajares ve Graham (1999) matematikte öz-yeterliğin matematik başarısını diğer başarı değişkenlerine göre bağımsız olarak önemli ölçüde açıkladığını bulmuşlardır. Sadece matematikte değil özel yeteneklilerde öz-yeterlik akademik başarıyla (Schunk ve Pajares, 2002) ve beklenmeyen düşük başarıyla da ilişkili bulunmuştur (Obergrösser ve Stoeger, 2015). Akademik öz-yeterlikle öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkinin varlığı özel yeteneklilerde görülmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Çıkrıkçı (2012) da özel yetenekli lise öğrencilerinin bilişsel

faaliyetlerinin farkında olup bunları düzenleyebilmesiyle öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Cinsiyetler açısından bakıldığında Neber ve Schommer-Aikins (2002)'in fen alanında kızların erkeklere göre daha düşük öz-yeterliğe sahip olduğunu göstermiştir. Kızlardaki düşük öz-yeterlik onların kişisel ve profesyonel yaşamlarını etkilemektedir (Reis, 2002). Akademik öz-yeterlikte özel yetenekli öğrencilerde cinsiyet açısından farklılık olmadığını gösteren araştırmalar da vardır (Yılmaz Çelik, 2013). Genel öz-yeterlikte de Chan(2007) cinsiyetler açısından fark bulunmadığını göstermiştir. Araştırmayı destekler niteliktedir.

Özel yeteneklilerde öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık (Webber, 2017), yaşam doyumu (Çikrıkci, 2012), psikolojik stres (Chan, 2006) ve mükemmeliyetçilik (Chan, 2007) de ilişkili bulunmuştur. Ayrıca Kitano ve Lewis (2005) risk altındaki özel yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlığın artırılması için öz-yeterliklerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2. 4. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin varlığına ilişkin tanımlamalar 50'li yıllara kadar gitse de (Adler, 1956; Horney, 1950 aktaran Flett ve Hewitt, 2006) deneysel çalışmaların yapılması ve teorik altyapının oluşturulması günümüze kadar devam etmiştir. Mükemmeliyetçiliğin tekrar tekrar gündeme gelmesinin nedenlerinden biri de mükemmeliyetçilik düzeylerinin değişen yaşam koşullarıyla yıllara göre arttığını ortaya koyan araştırmaların olmasıdır (Curran ve Hill, 2017).

Mükemmeliyetçilik tanımlarına baktığımızda bu kavram ile ilgili ortak bazı özelliklerin öne çıktığını görürüz. Bunlar hedeflerde yüksek standartlar belirleme, hatalarda kişinin kendine yönelik yıkıcı eleştirilerde bulunmasıdır (Frost ve diğerleri, 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Stoeber ve Otto, 2006).

Mükemmeliyetçilik konusunda araştırmacılar arasında iki farklı yaklaşım vardır. Tek yönlü ve olumsuz yaklaşımda, mükemmeliyetçilik, hedefler üzerinde ulaşılamayacak düzeyde yüksek bir standart için takıntılı bir şekilde uğraşma, ya hep ya hiç düşünme tarzına sahip olma, kendi değerini başarılarıyla ilişkilendirme (Burns, 1980), gibi düşünce ve

davranışlarla tanımlanan bir psikolojik uyumsuzluk (Pacht, 1984) olarak nitelendirilmektedir.

Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliği bireysel ve sosyal bağlamlarda ele alarak biraz daha genişletmiştir. Mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, diğerlerine yönelik ve sosyal etkiye dayalı mükemmeliyetçilik olarak üçe ayırmıştır.

- Bireyin kendine yönelik mükemmeliyetçiliğinde davranışlarını sert bir şekilde değerlendirmesi, kendinden utanç duyması, kendini cezalandırması gibi tutumlara sahip olduğunu ifade edilmiştir.
- Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilikte de kendine yönelik olduğu gibi yüksek beklentilere girmek ve aşırı eleştirel davranışları diğerleri için göstermek şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu tip davranışlar kişinin diğerlerine olan güveninin zayıflamasına, hayal kırıklığı yaşamasına ve diğerlerini aşırı eleştirme, suçlamadan ötürü yalnız kalmasına yol açabilmektedir (Hollander, 1965). Bu tip kişilik özelliklerinin olumlu tarafı ise, liderlik yeteneğiyle birlikte başkalarının motivasyonlarını sağlamada etkin rol alabilmeleridir.
- Sosyal etkiye dayalı mükemmeliyetçilik ise; çevrelerinden gelen yüksek standarttaki talepleri karşılamaya yönelik davranışlardır. Onay alamama korkusu, eleştirilme kaygısı gibi olumsuz duygular yaşamaya neden olabilir. Çevrenin mükemmellik beklentisi bireyi baskı altında bırakabilmektedir (Hewitt ve Flett, 1991).

Çok boyutlu yaklaşımdaysa mükemmeliyetçiliği sadece olumsuz olarak değerlendirmenin doğru olmayacağı ifade edilmektedir. Örneğin; Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği tümüyle olumsuz bir yaklaşım olarak ele almak yerine normalden nevrotiğe varan düşünce ve davranışların bir çeşitlilik içinde yer aldığını belirtmiştir. Normal mükemmeliyetçiler hedeflerinde yüksek standartlar belirleseler de sonuçlara ilişkin daha toleranslı, daha rahat hissederler. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise hiçbir hataya tahammül edemezler ve hiçbir zaman kendilerini yeterli hissedemezler. Bu duygu ve davranışların kaynaklarını Hamachek performansa çok fazla anlam yükleme ve bunun sonucunda başaramama korkusu olduğunu belirtmiştir (Hamachek, 1978).

Frost ve diğerleri(1990) mükemmeliyetçiliği gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirleme ve insafsızca kendini eleştirmenin birleşimi olarak tanımlasalar da geliştirdikleri ölçekte yer alan yüksek kişisel standartlar ve düzenlilik alt boyutlarının olumlu kişisel

özelliklerle ilişkili bulunması onların mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bir yapı olduğuna yönelik değerlendirme yapmalarına neden olmuştur. Frost ve diğerleri (1990) geliştirdikleri ölçekle mükemmeliyetçiliği altı boyutla tanımlamışlardır. Yüksek kişisel standartlar, hatalara ilişkin endişe, algılanan ebeveyn beklentileri, algılanan ebeveyn eleştirileri, eylemlerinden şüphe duyma ve düzenlilik boyutlarıyla mükemmeliyetçilik belirlenmeye çalışılmıştır. Yüksek kişisel standartlar ve düzenlilik dışındaki alt boyutlar, sağlıklı mükemmeliyetçilik olarak değerlendirilmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin daha çok olumlu yönlerini ortaya çıkarmak için Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby (2001) çalışmalarında katılımcıların tanımlamalarına bağlı olarak bir ölçek geliştirmişlerdir. Bazı katılımcılar mükemmeliyetçiliklerini olumsuz görürken bazıları da olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçeğin altboyutlarından olan “standartlar” ve “düzen” uyumlu mükemmeliyetçiliğin; “tutarsızlık” (standartlarla performansın uyuşmaması durumu) da uyumsuz mükemmeliyetçiliğin göstergesi olarak yer almaktadır. Uyumsuz mükemmeliyetçiliği ifade eden tutarsızlık alt boyutunun öz saygı ile negatif yönde öz-eleştiriyle pozitif yönde bir ilişkisi bulunmuştur (Ashby ve Rice, 2002). Slade ve Owens (1998) ise olumlu mükemmeliyetçiliğin başarı isteğiyle, olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise başarısızlık korkusuyla şekillendiğini ifade etmişlerdir.

Genellikle son döneme kadar yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin olumsuz kavramlarla olan ilişkisi daha çok incelenmiştir. Kaygı, stres, depresyon (Bieling, Israeli ve Antony, 2004; Gnilka, Ashby ve Noble, 2012; Rice, Ashby ve Slaney, 1998; Rice ve Richardson, 2014), başarısızlık duygusu, suçluluk, utanç, düşük benlik saygısı bunlar arasındadır (Flett, Hewitt ve Dyck 1986; Frost ve diğerleri, 1993; Hamachek 1978; Hewitt ve Flett, 1991; Hill ve diğ. 2004; Hollender, 1965; Johnson ve Slaney, 1996; Mobley ve diğerleri, 2005; Pacht 1984; Preusser, Rice ve Ashby, 1994; Stoeber, Kempe ve Keogh, 2008; Stumpf ve Parker, 2000; Tan ve Chun, 2013).

Çocuklarla az sayıda yapılan çalışmada uyumlu mükemmeliyetçilikle pozitif duygular arasında ilişki bulunmuştur (Mobley, Slaney ve Rice, 2005; Rice ve Preusser, 2002).

Mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen Stoeber ve Otto (2006), araştırmaları mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi endişeler olarak iki boyuta;

sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik olarak iki kategoriye ayırmıştır. Mükemmeliyetçiliği sadece normal olarak görmek yerine onun pozitif etkilerinin olabileceğini belirtmiştir. Bireyin hatalarına odaklanmak yerine en iyisini yapmaya odaklanması ya da yanlış yapmaktan korkmak yerine mükemmellik için çabalaması pozitif bir eğilimdir.

Buna benzer bakış açılarıyla mükemmeliyetçiliğin, akademik başarı ve akademik öz-yeterlik (Akar, Doğan ve Üstüner, 2018; Damian, Stoeber, Negru-Subtirica ve Băban, 2017), başarı motivasyonu (Fletcher ve Speirs Neumeister, 2012; Speirs Neumeister ve Finch, 2006), öznel iyi oluş (Chan, 2007), yaşam doyumu (Chan, 2012; Stoeber ve Stoeber, 2009) gibi kavramlarla ilişkisi çalışılmaya başlanmıştır.

Öğretmenler ve danışmanlar bir öğrencinin mükemmeliyetçiliğini baştan olumsuz olarak değerlendirmemeli, çünkü uyumlu mükemmeliyetçilik ile etkili başa çıkma becerileri ve düşük kaygı ilişkili olduğu bilindiğinde uyumlu mükemmeliyetçilik öğrencilere yardımcı olacak bir özelliktir (Gnilka, Ashby ve Noble, 2012).

2.4.1. Özel Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik özel yetenekliliğin doğasında olan (Clark, 2015; Hollingworth, 1926; Rimm, 2007; Roedell, 1984; Schuler, 2000; Silverman, 1999; Speirs Neumeister ve Finch, 2006) bir kişilik özelliği olarak alanyazında yer almaktadır. Webb ve diğerleri (1994) özel yetenekli öğrencilerin % 15-20' sinin, akademik yaşamlarında veya akademi sonrası kariyerleri sırasında mükemmeliyetçilik tarafından önemli ölçüde engellenebileceğini belirtmişlerdir (aktaran Bourgeois, 2011). Yapılan araştırmalardaysa farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Özel yeteneklilerle olağan gelişim gösteren akranları arasında mükemmeliyetçilik puanları açısından fark olmadığını gösteren (Kanlı, 2011; Leana Taşçılar ve Kanlı, 2014; Parker ve Mills, 1996) hatta özel yetenekli olmayanların olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarına sahip olduğunu söyleyen araştırmalar (Altun, 2010) vardır. Diğer yandan kişilik özelliği olarak değerlendirilmesini destekleyen, özel yeteneklilerin akranlarından daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu gösteren araştırmalar (Baker, 1996; Guignard, Jacquet ve Lubart, 2012; LoCicero ve Ashby, 2000; Robert ve Lovett, 1994; Schuler, 2000) da mevcuttur.

Özel yetenekli çocuklar başarısızlığı yeteneksizliğin bir işareti olarak algılayabilmekte ve öz-değerlerini korumaya yönelik mükemmellik için çabalayabilmektedirler (Kamins ve Dweck, 1999 aktaran Speirs Neumeister, Williams ve Cross, 2009). Greenspon (2002), mükemmeliyetçiliğin özel yeteneklilerdeki etkilerini şöyle aktarmıştır: Bu çocuklar fazla rekabetçi olabilirler, ayrıntılarla sürüklenebilirler, hiçbir zaman yaptıklarından tatmin olmazlar, her şeyi kontrol etmek isteyebilirler, bir işi mükemmel bir şekilde tamamlayamadıklarında kendilerini aptal olarak değerlendirebilmektedirler (aktaran Holleran, 2008). Yukarıda da belirtildiği gibi mükemmeliyetçilik, özel yetenekli çocukların belirledikleri yüksek standartlara ulaşamadıklarında kendilerini acımasızca eleştirmelerine ve suçluluk, utanç gibi duyguları yaşamalarına sebep olabilmektedir (Silverman, 1999). Bu da çabalamaya olan istekliliklerini düşürmekte ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarını engelleyebilmektedir (Roedell, 1984).

Olumlu açıdan ise mükemmeliyetçilik uzun süreli çalışmaya iten bir güç olarak bilimde ve sanatta gerekli olan sabır, titizlik, hayal gücü gibi özelliklerin devreye girmesini sağlayabilmektedir (Roedell, 1984).

Kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri yüksek olan özel yeteneklilerin motivasyonlarının başarma ve konuya hâkim olma isteklerinden kaynaklandığı söylenebilir (Speirs Neumeister, 2004a). Speirs Neumeister, Fletcher ve Burney (2015), kendine yönelik mükemmeliyetçilerin hedefine ulaşmaya çabalamak yerine performanstan kaçınma davranışlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. 9-16 yaş aralığında 90 özel yetenekli öğrenciyle yaptığı çalışmasında Uyanık (2007), mükemmeliyetçiliğin düşük düzeyde de olsa sınav kaygısıyla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Özel yeteneklilerde çok boyutlu yapıyı temel alan araştırmaların yapılması mükemmeliyetçiliğe yönelik bakış açısını etkilediği düşünülebilir. Bu çalışmalarda özel yeteneklilerin uyumlu mükemmeliyetçilikleri uyumsuz mükemmeliyetçiliklerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Chan, 2007; LoCicero ve Ashby, 2000; Mofield ve Parker Peters, 2018; Schuler, 2000).

Cinsiyet açısından Slaney ve Ashby (1996) kızların mükemmeliyetçiliği, erkeklere göre daha olumsuz olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Altun (2010)'un bunu destekleyen çalışmasında ortaokuldaki kız öğrencilerin erkeklere göre olumsuz

mükemmeliyetçiliklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun tam tersi bir sonuç olarak Kahraman ve Bulut Pedük (2014) tarafından ortaokul düzeyinde olumlu mükemmeliyetçiliğin kızlarda daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. İlkokul düzeyinde (2 ve 3. sınıf) ise yine özel yetenekli kız öğrenciler erkeklere göre olumlu mükemmeliyetçilikte daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur (Leana Taşçılar ve Kanlı, 2014). Uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilikte cinsiyet açısından ortak bir görüş oluşmamıştır. Bir diğer çalışmada da yine ilkokul düzeyinde sosyal etkiye dayalı mükemmeliyetçilik erkeklerde anlamlı derecede yüksektir (Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan, 2014)

Tan ve Chun (2013), 225 yetenekli kız öğrenciyle yaptığı çalışmada uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip olanların daha yüksek düzeyde utanç yaşadıklarını, mükemmeliyetçi olanların olmayanlara göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığını, yüksek standartlar boyutunun pozitif akademik duyguların yordayıcısı olduğunu bulgulamıştır.

Özel yeteneklilerle ilgili araştırmalar genellikle ortaokul düzeyinde (6, 7, 8. Sınıflar) (Bencik, 2006; LoCicero ve Ashby, 2000; Mofield ve Parker Peters, 2015; Margot ve Rinn, 2016; Parker, 1997; Schuler 2000; Vandiver ve Worrell, 2002) lise düzeyinde (Dixon ve diğerleri, 2004), üniversite düzeyinde (Speirs Neumeister, 2004a, 2004b) yapılmıştır. Chan (2007, 2009) özel yetenekli ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bunun yanında Speirs Neumeister ve diğerlerinin (2009) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerini geliştirmek olarak algıladıklarını bulgulamıştır. Diğer taraftan Altun (2010), yaş grubu küçüldükçe özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik eğilimlerinin arttığını bulmuştur. Kahraman ve Bulut-Bedük (2014), yaş düzeyinin küçülmesiyle olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının arttığını ortaya koymuştur.

Rice ve Slaney (2002), uyumlu mükemmeliyetçilerin uyumsuz mükemmeliyetçilere göre daha olumlu duygular yaşadıklarını bulmuşlardır. Uyumsuz mükemmeliyetçiliğin düşük benlik saygısıyla ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Bencik, 2006; Stumpf ve Parker, 2000). Chan (2012), 9-18 yaş aralığındaki 254 Çinli öğrenciyle yaptığı çalışmada sağlıklı mükemmeliyetçilerin daha mutlu olduğu ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada Chan (2007), 7-18 yaş aralığında 317 Çinli öğrencinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumunun uyumlu mükemmeliyetçilikle ilişkili

olduğunu ve ayrıca genel öz-yeterliği arttırmak suretiyle uyumlu mükemmeliyetçi çabaların desteklenebileceğini belirtmiştir.

Özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile aile ve çocuk arasındaki güvenli bağlanma ilişkisi incelenmiş, 256 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışma sonucunda kendine yönelik ve sosyal etkiye dayalı mükemmeliyetçilik ile ilişkili bulunmuştur. Sosyal etkiye dayalı mükemmeliyetçiliği yüksek olanların performanstan kaçınma davranışlarının da yüksek olduğunu göstermiştir (Speirs Neumeister ve Finch, 2006).

Hanchon (2010) uyumlu mükemmeliyetçilerin daha çok göreve odaklanırken uyumsuz mükemmeliyetçilerin diğerlerine kendilerini kanıtlamaya(performans aproch) ya da yetersizliklerinin ortaya çıkacağını düşünerek görevden kaçınmaya(avoid goal) eğilimli olduğunu belirtmiştir. Yaptığı araştırmada da akademik yeterlik puanlarının uyumlu mükemmeliyetçilerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Çalıkoğlu (2009) yaptığı 5. ve 6. sınıf öğrencilerle yaptığı araştırmasında mükemmeliyetçiliğin düzen ve kişisel standartlar boyutuyla yani olumlu mükemmeliyetçilikle çalışma alışkanlıkları arasında olumlu yönde bir ilişki tespit etmiştir.

Dixon ve diğerleri (2004) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada mükemmeliyetçi olmayanlarla uyumlu mükemmeliyetçiliği olanlar arasında psikiyatrik belirtiler(kaygı, depresyon, obsesif kompulsif eğilimler vb.) ve baş etme becerilerinde benzerlik olduğunu ancak akademik yeterlik ve kişisel uyum(baş etme becerisi, kendine güven) becerilerinde mükemmeliyetçi olmayanların uyumlu mükemmeliyetçi olanlara göre daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Yani uyumlu mükemmeliyetçilik akademik yeterlikte ve kişisel uyum becerilerinde güçlendirici bir etki yaratmaktadır. Akademik yeterlikle uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki olumlu yöndeki ilişki ile ilgili sonuçlara Yılmaz Çelik (2013) de 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Altun (2010) ortaokul (6, 7, 8) düzeyindeki özel yeteneklilerde olumlu mükemmeliyetçilikle akademik başarı ve okul motivasyonu arasında olumlu yönde ilişkiler bulmuştur.

Yapılan araştırmalarda farklı boyutları içeren ölçeklerin kullanılması araştırmaların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyma açısından yorumlamayı zorlaştırmaktadır.

Silverman (2007), mükemmeliyetçiliği Dabrowski'nin Teorisiyle birlikte açıklamakta ve özel yeteneklilerin potansiyellerine ulaşmaları için itici bir güç, “bireysel gelişim için bir araç” olarak görmektedir. Kendine yönelik olumsuz eleştiriler yerine mükemmeliğe ulaşmak için gösterilen olumlu çabalar öğrencilerin yüksek hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilir (aktaran Mofield ve Parker Peters, 2018). Özel yeteneklilerin belirledikleri yüksek standartlara ulaşması için uyumlu mükemmeliyetçi çabaların cesaretlendirilmesi gerekmektedir (Chan, 2009).

Ayrıca özel yetenekli çocukların zorlayıcı müfredatın olmaması mükemmeliyetçiliklerinin gelişimine etkisi olduğu söylenebilir (Silverman, 1999; Speirs Neumeister, 2004b). Bu yüzden öğrencinin kendine uygun zorlayıcılıkta kendi hedeflerini belirlemesi ve bağımsız bir şekilde öğrenmelerini düzenleyebilmesi mükemmeliyetçilik açısından da ilişkili olabilir. Özel yeteneklilerde mükemmelliğin geliştirilebilmesi için önerilen aktiotop modeli içerisinde öz-düzenlemeli öğrenmenin çocuklara öğretilmesi yer almaktadır (Leana-Taşçılar, 2014).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve bu değişimin hangi yönde olduğunu ortaya koyan betimsel araştırma yöntemidir (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ve Denizli ilindeki bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören, zekâ testi değerlendirmesi sonucu özel yetenekli birey tanısı almış 4. 5. ve 6. sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş aralığı 9-12'dir. Araştırma için izni alınan kurumların listesi Ek 4'te yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil olan 192 öğrenciden veri toplanmıştır, hatalı ve eksik doldurulan veriler çıkarıldığında Aydın'dan 94 ve Denizli'den 93 olmak üzere toplam 187 öğrencinin verisi analize girmiştir.

Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Özel yetenekli çocukların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	n	%	Toplam
6. sınıf	Kız	33	47,1	70
	Erkek	37	52,9	
5. sınıf	Kız	28	48,3	58
	Erkek	30	51,7	
4. sınıf	Kız	26	44,1	59
	Erkek	33	55,9	
Total	Kız	87	46,5	187
	Erkek	100	53,5	

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grubu düşünülerek veri toplama sürecinde ölçekler rahat cevaplanabilecek şekilde düzenlenmiştir. Uygulama yapılacak okullardaki öğrenci sayısı kadar ölçekler birbirinden ayrılmayacak şekilde çoğaltılmıştır. Denizli'deki uygulamalar bilim ve sanat merkezindeki rehber öğretmenler tarafından yapılmış, Aydın'daki uygulamalar ise araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin uygun oldukları saatler belirlenmiş ve rahat uygulama yapacakları alanlar oluşturulmuştur. Uygulamadan önce öğretmenler tarafından öğrencilere araştırmayla ve ölçeklerle ilgili bilgilendirmeler yapılmış, öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öz-düzenleyici Öğrenme-7, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği-7

Ölçek Ziegler ve diğerleri(2012) tarafından öğrencilerin hangi öğrenme profiline (düşüncesiz-dürtüsel, dıştan denetimli ve öz-düzenleyici) sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Stoeger ve Ziegler, 2005). Ölçekte Stoeger ve Ziegler (2005)'in 7 adımlı öz-düzenleyici öğrenme teorisi temel alınmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Leana-Taşçılar (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 4.-7.sınıf düzeylerindeki toplam 214 (106 kız, 108 erkek) ile yapılmıştır. Ölçeğe göre üç farklı öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmaktadır a) öz-düzenleyici, b) düşüncesiz-dürtüsel ve c) dıştan denetimli. Bu üç alt testin ölçümlerinin güvenirliği Kuder- Richardson 20 formülü ile alt testler hesaplanmış ve öz-düzenleyici .84, düşüncesiz-dürtüsel .70 ve dıştan denetimli öğrenme.72 olarak bulunmuştur.

Ölçekte dört senaryo yer almaktadır. Bu senaryolar sırasıyla; 1) öğrencilerin okuldan nasıl öğrendiklerini, 2) yaz döneminde bir sonraki okul dönemine nasıl hazırlandıklarını, 3) sınavlara nasıl hazırlandıklarını ve 4) kaçırdıkları dersleri nasıl telafi ettiklerini değerlendirmektedir. Her senaryoda 7 adım yer almaktadır. Öğrenciler her adımda üç öğrenme yönteminden birini seçmektedirler (öz-düzenleyici öğrenme, düşüncesiz-dürtüsel, dıştan denetimli). Ölçek 4x7x3 toplamda 84 maddeden oluşmaktadır. Maddeler "var" ya da "yok" şeklinde 1 ve 0 olarak kodlanmaktadır. Ölçekten üç ayrı puan elde edilmektedir: Öz-düzenleyici öğrenme puanı, düşüncesiz-dürtüsel puanı ve dıştan denetimli puanıdır. Her bir

öğrenme türünde alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan da 0'dır. Bu araştırmada ölçekten alınan öz-düzenleyici öğrenme puanlarına odaklanılmıştır.

3.3.2. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Ölçek Bandura (1990) tarafından öğrencilerin genel öz-yeterliklerini belirlemek için geliştirilmiş ve Türkçe'ye Çetin (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek ilköğretim 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerine uygulanabilmektedir. Dilsel eşdeğerlilik çalışmasında İngilizce ve Türkçe formlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin ölçümlerinin güvenilirliği için Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı .95' tir. Toplam 49 maddeden oluşan ölçek, likert tipinde 1'den 5'e kadar derecelendirilmiş cevap seçeneklerini içerecek şekildedir. Ölçekten en düşük puan 49, en yüksek 245 puan alınabilmektedir.

Ölçek dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları aşağıdaki gibidir:

Toplumsal Kaynakları Sıralamadaki Öz-yeterlik: Öğrencilerin herhangi bir sorunla karşılaştıklarında diğer insanlardan yardım istemelerini içerir. *Akademik Başarıdaki Öz-yeterlik:* Öğrencinin derslerine yönelik kendini ne düzeyde başarılı gördüğünü içermektedir. *Öz-Denetimli Öğrenmedeki Öz-yeterlik:* Öğrencinin dersleriyle ilgili zaman planlamasında, dikkatini ve motivasyonunu sağlamasında, çalışma ortamı ve yöntemlerini düzenlemesinde kendini ne düzeyde başarılı gördüğüyle ilgili ifadeleri içermektedir. *Boş Zaman Becerileri ve Eğitici Kol Faaliyetlerindeki Öz-yeterlik:* Öğrencinin okuldaki faaliyetlere katılımında, sanat ve spor alanlarındaki becerilerde kendini ne düzeyde başarılı algıladığını içerir. *Öz-Denetim Yeterliği:* Öğrencinin akran baskısına karşı koymada ve öfkesini kontrol etmede kendini ne düzeyde başarılı algıladığını içerir. *Diğer İnsanların Beklentilerini Karşılamadaki Öz-yeterlik:* Öğrencinin kendisi ve çevresindeki insanların beklentilerini karşılamada kendini ne düzeyde başarılı algıladığını içerir. *Toplumsal Öz-yeterlik:* Öğrencinin çevresiyle iletişim kurmayla ilgili kendisini ne düzeyde başarılı algıladığını içerir. *Öz-Zorlama Yeterliği:* Öğrencinin kendini ifade etme ve savunmada kendini ne düzeyde başarılı gördüğünü içerir. *Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterlik:* Öğrencinin çevresindekilerden yardım aramada ve çevresinin okula katılımlarını sağlamada kendisini ne düzeyde başarılı gördüğünü içerir.

3.3.3. Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Ölçek Rice ve Preusser (2002) tarafından öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin uyumsuz ve uyumlu taraflarını ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Türkçe'ye 4.-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerini ölçmek için Uz Baş (2010) tarafından uyarlanmıştır. UUMÖ, 25 maddeli, dörtlü likert tipi bir ölçektir. Maddeleri “tamamen bana benziyor”=4, “bana biraz benziyor”=3, “bana çok benzemiyor”=2, “tamamen benden farklı”=1 olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutu vardır. Uyumlu mükemmeliyetçilik puanını oluşturan boyutlar “şartlı benlik saygısı” ve “saplantılı davranış” tır. Uyumsuz mükemmeliyetçilik puanını oluşturan ise “hatalara duyarlılık” ve “onay gereksinimi” dir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .51 ile .66 arasındadır. Test-tekrar test güvenilirliği ise .60 ile .78 arasındadır. Benzer ölçek geçerliğinde Kırdök (2004) Olumlu- Olumsuz Mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılmış. Olumlu mükemmeliyetçilik ile şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranış alt boyutlar arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler varken, olumsuz mükemmeliyetçilik boyutuyla hatalara duyarlık ve onay gereksini alt boyutlarının olumlu yönde anlamlı ilişkisi saptandığı görülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada Aydın ve Denizli ilindeki bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören 4.,5. ve 6. sınıf öğrencilerinin uygulamaları sonucunda elde edilen 192 veriden eksik ve hatalı doldurulan veriler çıkarılarak kalan 187 veri üzerinde analiz yapılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS 25.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının normal dağılmadığı, mükemmeliyetçilik puanlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Normal dağılımın sağlanmadığı gruplarda (öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik) cinsiyetlerin karşılaştırılması için Mann Whitney- U testi, sınıf düzeylerinin karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Sınıf düzeylerinde farkın ortaya çıktığı grupların tespiti için Dunn's Post Hoc Testi yapılmıştır.

Normal dağılım gösteren uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız t testi, sınıf düzeylerinin karşılaştırılmasında ANOVA, farkın ortaya çıktığı grupların belirlenmesi için Bonferroni testi kullanılmıştır.

Öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için normal dağılım sağlanmadığından Spearman's Rho Testi

kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik) bağımlı değişkeni (uyumlu mükemmeliyetçilik) yordama düzeyini bulmak için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın güvenirliği

Araştırmada elde edilen ölçümlerin güvenirliğini incelemek için öz-düzenleyici öğrenme 7 ölçeğinin iç tutarlık katsayısı Kuder- Richardson 20 yöntemiyle incelenmiş ve öz-düzenlemeli öğrenme alt testi katsayısı .93, düşüncesiz-dürtüsel .92, dıştan denetimli .91 olarak bulunmuştur.

Öz-yeterlik ölçeğinin ölçümlerinin güvenirliğini incelemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve .94 bulunmuştur.

Uyumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .51, uyumsuz mükemmeliyetçilik için .65 bulunmuştur. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının düşük çıkma nedenlerinden biri ölçekteki ifade sayısının az olmasıdır (Cortina, 1993). Raines-Eudy (2000) ölçümlerin güvenir olduğunu belirtmek için .50'nin üstündeki değerlerin kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında araştırmaya katılan özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ayrıca öz-düzenlemeli öğrenmenin ve öz-yeterliklerinin uyumlu mükemmeliyetçiliği ayrı ayrı yordama gücüne ve aralarındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilecektir.

4.1. Özel Yetenekli Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenme, Öz-yeterlik Ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Özel yetenekli çocukların öğrenme türlerine, öz-yeterliklerine ve uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçiliklerine ilişkin toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçiliklerine ilişkin betimsel istatistikler

	n	$\bar{x}$	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Öz-düzenlemeli	187	19,34	7,804	1	28
Düşüncesiz-dürtüsel	187	4,91	6,138	0	26
Dıştan denetimli	187	3,62	5,100	0	27
Öz-yeterlik	187	202,99	25,872	137	245
Uyumlu Mükemmeliyetçilik	187	34,77	4,756	19	45
Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	187	32,72	5,959	17	48

Tablo 2’ de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin düşüncesiz-dürtüsel ve dıştan denetimli öğrenmeye göre öz-düzenlemeli öğrenme ortalama puanları büyük bir farkla daha yüksektir.

Öz-düzenlemeli öğrenmeden tam (28) puan alan öğrencilerin oranı %17.1’dir. % 55.6’sı ise öz-düzenlemeli öğrenme ağırlıklı karma öğrenme profilindeki öğrenciler, %28.3’ü de diğer öğrenme türleri ağırlıklı karma öğrenme profiline sahip öğrenciler

olduğunu söyleyebiliriz. Özel yetenekli öğrencilerin %70'inden fazlasının karma öğrenme profiline sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere özel yetenekli çocukların öz-yeterlik puan ortalamaları (202,99) alınabilecek en düşük değere (49) göre en yüksek değere (245) daha yakındır.

Tablo 2'ye göre özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik puan ortalamalarında uyumlu mükemmeliyetçiliklerinin (34,77) uyumsuz mükemmeliyetçiliklerine (32,72) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Öz-Yeterlik Ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının cinsiyet göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann-Whitney U testi analizine Tablo 3'te, uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız t testi analizine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal- Wallis Testi analizine Tablo 5'te, uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını gösteren varyans analizi Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 3.

Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	p
Öz-düzenlemeli öğrenme	Kız	87	19,97	8,255	0,119
	Erkek	100	18,81	7,389	
Öz-Yeterlilik	Kız	87	206,06	24,622	0,153
	Erkek	100	200,33	26,749	

* p<0,05

Tablo 3'te görüldüğü gibi öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanları normal dağılım göstermediği için cinsiyete ilişkin karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Özel yetenekli kız ve erkek öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4.

Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasını gösteren bağımsız t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	p
Uyumlu mükemmeliyetçilik	Kız	87	34,57	4,841	0,602
	Erkek	100	34,94	4,699	
Uyumsuz mükemmeliyetçilik	Kız	87	32,80	5,777	0,851
	Erkek	100	32,64	6,141	

* $p < 0,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik puanları normal dağılım gösterdiği için uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete ilişkin karşılaştırmalar bağımsız t testi ile yapılmıştır. Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin her ikisinde de kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik ortalama puanlarına bakıldığında öğrencilerin uyumlu mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{x}$	SS	p
Öz-düzenlemeli öğrenme	4. sınıf	59	19,51	8,384	0,326
	5. sınıf	58	20,34	7,335	
	6. sınıf	70	18,39	7,671	
Öz Yeterlilik	4. sınıf	59	206,56	24,924	0,004*
	5. sınıf	58	208,71	26,384	
	6. sınıf	70	195,26	24,660	

* $p < 0,05$

Tablo 5'te yer alan öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının normal dağılım göstermemesi sebebiyle sınıf düzeyine göre karşılaştırmalar Kruskal- Wallis Testi

ile yapılmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmazken öz-yeterlik puanlarda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0,004$). Hangi sınıf düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Dunn's Post Hoc Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. 6. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlilik puanlarının 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 6.

Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren varyans analizi sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{x}$	SS	p
Uyumlu mükemmeliyetçilik	4. sınıf	59	35,25	4,532	0,026*
	5. sınıf	58	35,71	4,702	
	6. sınıf	70	33,59	4,805	
Uyumsuz mükemmeliyetçilik	4. sınıf	59	32,69	5,691	0,937
	5. sınıf	58	32,52	6,322	
	6. sınıf	70	32,90	5,949	

* $p<0,05$

Tablo 6'da yer alan uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının normal dağılması nedeniyle sınıf düzeylerinin karşılaştırılması ANOVA testi ile yapılmıştır. Dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfların uyumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p=0,937$), uyumlu mükemmeliyetçilikte anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,026$). Sınıf düzeylerinin ikili karşılaştırması için Bonferroni Post Hoc Testi kullanılmıştır. 6. sınıftaki öğrencilerin 4. ve 5. sınıftaki öğrencilere göre uyumlu mükemmeliyetçilik puanları anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

4. 3. Özel Yetenekli Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenme, Öz-yeterlik Ve Uyumlu Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Bulgular

Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler gösteren Spearman's Rho Testi analizi Tablo 7'de yer almaktadır. Öz-yeterliğin alt boyutlarıyla öz-düzenlemeli öğrenme ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri gösteren Spearman's Rho Testi analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öz-düzenlemeli öğrenme ile uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

	Öz-düzenlemeli öğrenme	Öz-Yeterlik	Uyumlu Mükemmeliyetçilik
Öz-düzenlemeli öğrenme	1	,461**	,246**
Öz- yeterlik		1	,432**

** p<0,01

Tablo 7’de öz- düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının normal dağılmaması sebebiyle ilişkileri ortaya koymak için Spearman’s Rho Testi yapılmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır ($r = ,461$, $p < 0,01$). Öz-düzenlemeli öğrenme ile uyumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde oldukça zayıf olsa da anlamlı bir ilişki vardır ($r = ,246$, $p < 0,01$). Öz-yeterlik ile uyumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır ($r = ,432$, $p < 0,01$).

Tablo 8.

Öz-yeterliğin alt boyutlarıyla öz-düzenlemeli öğrenme ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

	Öz-düzenlemeli Öğrenme	Uyumlu Mükemmeliyetçilik
Toplumsal kaynakları sıralamadaki öz-yeterlik	,255**	,273**
Akademik başarıdaki öz-yeterlik	,188*	,229**
Öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik	,497**	,446**
Boş zaman becerilerindeki öz-yeterlik	,302**	,381**
Öz-denetim yeterliği	,205**	,134
Beklentileri karşılamadaki öz-yeterlik	,340**	,401**
Toplumsal yeterlik	,255**	,306**
Öz- zorlama yeterliği	,249**	,216**
Ebeveyn ve toplumsal destek sağlamadaki öz-yeterlik	,439**	,397**

* p<0,05, ** p<0,01

Tablo 8’de görülen öz- düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik puanlarının normal dağılmaması sebebiyle ilişkileri ortaya koymak için Spearman’s Rho Testi yapılmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme ile öz-yeterliğin tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı

ilişkiler çıkmıştır. İlişki düzeylerine göre sırasıyla öz-denetimli öğrenmedeki yeterlik ($r = ,439$), ebeveyn ve toplumsal destek sağlamadaki öz-yeterlik ($r = ,439$), beklentileri karşılamadaki öz-yeterlik ($r = ,340$), boş zaman becerilerindeki öz-yeterlik ($r = ,302$)’dir. En düşük olumlu yönde anlamlı ilişki ise akademik başarıdaki öz-yeterlik ($r = ,188$)’tir.

Uyumlu mükemmeliyetçilik ile öz-denetimdeki öz-yeterlik ($p = ,067$) hariç öz-yeterliğin diğer tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İlişki düzeylerine göre sırasıyla öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik ($r = ,446$), beklentileri karşılamadaki öz-yeterlik ($r = ,401$), ebeveyn ve toplumsal destek sağlamadaki öz-yeterlik ($r = ,397$)’dir. En düşük olumlu yönde anlamlı ilişki ise öz- zorlama yeterliği ($r = ,216$)’dir.

4.4. Özel Yetenekli Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenme ve Öz-yeterliklerinin Uyumlu Mükemmeliyetçiliği Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama düzeyini gösteren basit doğrusal regresyon analizi Tablo 9’da, öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama gücünü gösteren basit doğrusal regresyon analizi Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öz-düzenlemeli öğrenmenin uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama gücünü gösteren regresyon analizi sonuçları

	B	Standart Hata	t	p	R ²
(Sabit)	32,236	,913	35,325	,000*	
Öz-düzenlemeli öğrenme	0,131	,044	2,994	,003*	,046

* $p < 0,05$

Tablo 9’da ANOVA analizi sonucuna göre kurulan model anlamlıdır ($p = 0,003$) Bu model vasıtasıyla uyumlu mükemmeliyetçiliği, öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanarak açıklayabiliriz. Yapılan regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan modeldeki sabit ve bağımsız değişkenler anlamlıdır ($p < 0,05$) Tablodaki katsayılar göre model şu şekilde oluşmuştur.

$$\text{Uyumlu mükemmeliyetçilik} = 32,236 + 0,131 (\text{Öz-düzenlemeli öğrenme})$$

Buna göre öz-düzenlemeli öğrenme puanındaki bir birimlik değişim uyumlu mükemmeliyetçilik üzerinde 0,131'lik bir değişime sebep olmaktadır ve öz-düzenlemeli öğrenme sıfır olduğunda uyumlu mükemmeliyetçiliğin aldığı değer 32,234' tür.

Tablodaki R^2 değerine göre bağımlı değişkendeki %4,6'luk değişim modele dâhil ettiğimiz bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Başka bir ifade ile uyumlu mükemmeliyetçilikteki değişimin %4,6'luk kısmı öz-düzenlemeli öğrenmedeki değişim tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 10.

Öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama gücünü gösteren regresyon analizi sonuçları

	B	Standart Hata	t	p	R^2
Sabit	19,005	2,507	7,582	,000*	
Öz Yeterlilik	,078	,012	6,340	,000*	,178

* $p < 0,05$

Tablo 10' da gösterilen ANOVA analizinin sonucuna göre kurulan model anlamlıdır ($p = ,000$). Bu model vasıtasıyla uyumlu mükemmeliyetçiliği, öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanarak açıklayabiliriz. Tablodaki katsayılar göre model şu şekilde oluşmuştur.

$$\text{Uyumlu mükemmeliyetçilik puanı} = 19,005 + 0,078 (\text{Öz-yeterlik puanı})$$

Buna göre öz yeterlilik puanındaki bir birim değişim uyumlu mükemmeliyetçilik üzerinde 0,078'lik bir değişime sebep olmaktadır ve öz-düzenlemeli öğrenme sıfır olduğunda uyumlu mükemmeliyetçiliğin aldığı değer 19,005' tir.

Tablodaki R^2 değerine göre bağımlı değişkendeki %17,8'lük değişim modele dahil ettiğimiz bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Başka bir deyişle, uyumlu mükemmeliyetçilikteki değişimin %17,8'lik kısmı öz yeterlilikteki değişim tarafından açıklanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonucu, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5. 1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1. Özel yetenekli 4.,5. ve 6. sınıf düzeyindeki çocukların öz-düzenlemeli öğrenme (19,34), düşüncesiz-dürtüsel (4,91) ve dıştan denetimli öğrenme (3,62) türleri arasında yüksek bir ortalama puanla öz-düzenlemeli öğrenmeyi tercih ettikleri bulunmuştur. Öz-düzenlemeli öğrenme ortalamaları diğer öğrenme tiplerine oranla yüksek bulunsada öğrencilerin büyük çoğunluğu öz-düzenlemeli öğrenme ağırlıklı karma öğrenme tipini kullandığını söyleyebiliriz. Ayrıca öz-yeterlik puan ortalamaları dağılımının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Uyumlu mükemmeliyetçilik puanlarının uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.
2. Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
3. Özel yetenekli çocukların öz-yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken sınıf düzeyine göre farklılık bulunmuştur. 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öz-yeterliklerinde 4. ve 5. sınıf düzeydekilere göre anlamlı bir düşüş bulunmuştur.
4. Özel yetenekli çocukların uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uyumsuz mükemmeliyetçilikte sınıf düzeyine göre bir farklılık bulunmazken uyumlu mükemmeliyetçilikte 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerde 4. ve 5. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı bir düşüş görülmektedir.
5. Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme ile öz-yeterlik ($r = ,46$) ve uyumlu mükemmeliyetçilik ($r = ,24$) arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Yani çocukların öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi arttırıldığında öz-yeterliklerini ve uyumlu mükemmeliyetçilikleri de artabilir.

6. Öz-yeterliğin tüm alt boyutlarıyla öz-düzenlemeli öğrenme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öz-yeterliğin öz-denetimdeki yeterlik boyutu hariç tüm alt boyutlarıyla ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani çocukların öz-yeterliklerini arttırıldığında uyumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri de küçük bir miktar olsa da arttırılabilir.
7. Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme uyumlu mükemmeliyetçiliğin %4,6'lık kısmını yordamaktadır. Yani çocuklarda uyumlu mükemmeliyetçilikteki değişimin küçük bir kısmı öz-düzenlemeli öğrenmedeki değişimle açıklanabilmektedir.
8. Özel yetenekli çocuklarda öz-yeterlik uyumlu mükemmeliyetçiliğin %17,8'lik kısmını yordamaktadır. Yani uyumlu mükemmeliyetçiliğin bir kısmı öz-yeterlik tarafından açıklanabilmektedir.
9. Sonuç olarak çocukların öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik düzeylerini arttırarak uyumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini az da olsa yükseltebiliriz.

5.2. Tartışma

Mevcut araştırmada 4., 5. ve 6. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme, düşüncesiz-dürtüsel ve dıştan denetimli öğrenme türlerine göre öz-düzenlemeli öğrenme ortalama puanları büyük bir farkla daha yüksek bulunmuştur. Puanların yüksek çıkma sebepleri arasında öz-düzenlemesi daha yüksek olan öğrencilerin daha çok tanılanabildiğini söyleyebiliriz. BİLSEM tanılama sürecinde risk grubundaki(ikinci tanı, düşük akademik başarı, düşük sosyoekonomik düzey, davranış problemleri vb.) özel yetenekli çocukların fark edilmeleri ve tanılanmalarının zorluğu (Ziegler, Dresel ve Schober, 2000; Ziegler ve Stoeger, 2003 aktaran Karadağ, 2016) göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin bağımsız öğrenmeyi istedikleri ve bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımına daha yatkın olduklarına dair alan yazını (Manning, 1996 aktaran Oppong, Shore ve Muis 2018) destekleyici bir sonuç çıkmıştır. Risemberg ve

Zimmerman (1992), özel yetenekli öğrencilerin daha çok öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da olağan gelişim gösteren çocuklara göre özel yeteneklilerin öz-düzenlemeli öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Calero ve diğerleri, 2007; Kanık, 2017; Kirişçi, 2013). Ancak Sontag ve diğerlerinin (2012) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akranlarına göre öz-düzenlemeli öğrenmeyi diğer öğrenme türlerine göre daha çok tercih etmediklerini ortaya koymuştur. Mevcut araştırmayla farklılık gösterme sebeplerinden biri BİLSEM öğrenci tanılama sürecinde aday gösterme ve grup tarama uygulamalarından çoğunlukla benzer yapıdaki öğrencilerin geçebiliyor olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada genel öz-yeterlik puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda genel öz-yeterlikte (Korkmaz, 2017) akranlarıyla karşılaştırıldığında özel yetenekli çocukların daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Akademik öz-yeterlikte de (Altun ve Yazıcı, 2012; Pajares, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) yine benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Mevcut araştırmadaki bulgu alanyazını desteklemektedir.

Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarına bakıldığında her ne kadar arada çok büyük bir fark olmasa da uyumlu mükemmeliyetçiliğin uyumsuz mükemmeliyetçilikten yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki araştırmalarla (Chan, 2007; LoCicero ve Ashby, 2000; Mofield ve Parker Peters, 2018; Schuler, 2000) benzer sonuçlar görülmektedir.

Araştırma sonucunda cinsiyet açısından öz-düzenlemeli öğrenmede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar alan yazındaki kızların lehine çıkan araştırmalarla (Kanık, 2017; Kirişçi, 2013; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) çelişmektedir. Bu sonuçların ölçeklerin temel aldıkları modellerden ve içeriklerindeki farklılıklardan ortaya çıkabilir. Bölgesel farklılıklardan, anne-baba eğitim özellikleri, kültür farklılığı ve sınıf düzeyi farklılığından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir kavramı olan genel öz-yeterlikte kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan araştırmada da 7. ve 8. sınıftaki kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Pajares, 1996; Yılmaz Çelik, 2013). Mevcut çalışmanın bu sonuçları desteklediği söylenebilir. Sınıf düzeyleri açısından 6. sınıf öğrencilerinin 4 ve 5. sınıfa göre öz-yeterlikte anlamlı bir düşüş gösterdiği bulunmuştur. Benzer sonuçları Chan (2007)'nin

araştırmasında görmektedir. İlkokul ve ortaokullarla yaptığı araştırmasında cinsiyet açısından fark bulmazken, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin öz-yeterliklerinin anlamlı şekilde ortaokul öğrencilerinden yüksek olduğunu bulmuştur. Topçu ve Leana-Taşçılar (2016)'ın yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların 4. sınıftan 8. sınıfa yükseldikçe iç motivasyonlarının azaldığı bulunmuştur. Öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilikteki azalmayla benzerlik gösterdiği ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Bu düşünüşe baktığımızda 5. sınıftan 6. sınıfa geçen özel yetenekli çocukların da ergenlik dönemi gelişim özelliklerinden etkilenmiş olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca ilkokul döneminde kolaylıkla elde edilen başarılar öz-yeterlik inançlarının sağlıklı gelişmesini etkilemektedir (Lens ve Rand, 2000). Bu da ortaokulda karşılaşılan zorluklarda öz-yeterliliğinin düşmesine neden olabilir.

Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik sonuçlarına baktığımızda kız ve erkek öğrenciler açısından her iki mükemmeliyetçilik türünde de bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazınla benzer sonuçlar göstermektedir (Bencik, 2006; Chan, 2009; Çalıkoğlu, 2009). Diğer taraftan kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının yüksek olduğunu gösteren araştırmalar (Chan, 2007; Leana Taşçılar ve Kanlı, 2014; Kahraman ve Bulut Pedük, 2014) ve kızların olumsuz mükemmeliyetçiliklerin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalarla çelişmektedir (Altun, 2010). Sınıf düzeyi açısından uyumsuz mükemmeliyetçilikte herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Uyumlu mükemmeliyetçilikte ise 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puanlarında 4. ve 5. sınıfa göre anlamlı bir düşüş görülmektedir. Altun (2010)'un araştırmasındaki ortaokul düzeyinde olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının, sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğü bulgusunu desteklemektedir. Yine bu sonuç da ergenlik dönemi özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından biri de öz-düzenlemeli öğrenme ve uyumlu mükemmeliyetçilik puanlarının arasında zayıf da olsa olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Düşük ilişki bulunmasının sebepleri arasında yine özel yetenekli öğrencilerin homojen bir yapısının olması ve istatistiksel olarak ilişkiyi etkilemesi söylenebilir. Ayrıca yapılan analizlerle uyumlu mükemmeliyetçiliğin küçük bir kısmı öz-düzenlemeli öğrenme tarafından açıklanabilmektedir. Alanyazında bu iki kavramın ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak baktığımızda mükemmelliğe ulaşabilmeyi sağlayacak olan faktörlerden biri yüksek standartlar belirleme ve bu standartlar için mükemmeliyetçi çaba

harcama yani uyumlu mükemmeliyetçilik (Chan, 2009) öz-düzenlemeli öğrenmeyle az da olsa arttırılabileceği söylenebilir. Bu bulgu Leana-Taşçılar (2014)'ın özel yetenekli çocukların mükemmelliğe ulaşmaları için öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretilmesi önerisini dolaylı da olsa desteklediği söylenebilir. Çalıkoğlu (2009) yaptığı araştırmasında mükemmeliyetçiliğin olumlu mükemmeliyetçilikle çalışma alışkanlıkları arasında olumlu yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu açıdan da alanyazını desteklediği söylenebilir. Sonuçlar uyumlu mükemmeliyetçilik yönünden yüksek standartlar belirlemenin olumlu akademik duyguları yordadığını gösteren araştırmayla (Tan ve Chun, 2013) uyumludur.

Öz-düzenlemeli öğrenmeyle öz-yeterliğin alt boyutlarına baktığımızda beklendiği gibi en yüksek ilişki öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlikle çıkmıştır. Ancak ilginç olan sonuç ise akademik başarıdaki öz-yeterlikle öz-düzenlemeli öğrenme arasında diğer öz-yeterlik alt boyutlarına göre daha düşük bir ilişki çıkmıştır. Oysaki akademik öz-yeterlikle öz-düzenlemeli öğrenme arasında alan yazında yüksek ilişkiler bulunmuştur (Speirs Neumeister, 2004a). Bu sonuç öğrencilerin akademik başarı konusunda kendilerini yeterli hissetmesiyle öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanmaları arasında düşük bir ilişkiyi göstermektedir. Yazgan Sağ (2012) öğrencilerin zorlandıkları içeriklerde daha çok öz-düzenlemeli öğrenme kullandıklarını belirtmiştir. Yani kendilerini yeterli gördükleri alanlarda öz-düzenlemeli öğrenmeye başvurmadıkları söylenebilir. Bu da düşük ilişkiyi anlamlandırmamızı sağlamaktadır.

Öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur ve mevcut araştırmada öz-yeterlik, uyumlu mükemmeliyetçiliğin küçük de olsa bir kısmını açıklayabilmektedir. Chan (2007)'nin yaptığı araştırmada da mükemmeliyetçilik ile genel öz-yeterlik ilişkili bulunmuştur. Genel öz-yeterliliğin, mükemmeliyetçiliğin öznel iyi oluş üzerindeki etkilerine aracılık ettiğini göstermiştir. Yılmaz Çelik (2013) akademik öz-yeterlikle mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada da öz-denetimli öğrenmedeki yeterlik ile uyumlu mükemmeliyetçilik arasında en yüksek ilişki bulunmuştur. Genel öz-yeterlik akademik öz-yeterliği de kapsaması nedeniyle bulguların alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Uyumlu mükemmeliyetçilik ile öz-yeterliğin alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlikle olduğu bulunmuştur. Bu da çalışmanın genelindeki öz-düzenlemeli öğrenme ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Uyumlu mükemmeliyetçiliğin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik tarafından açıklanabilir olması alan yazında olumlu mükemmeliyetçilik ile okul motivasyonu ve akademik başarı arasında olumlu yönde ilişkileri gösteren araştırmaları (Altun, 2010) da destekler niteliktedir. Ayrıca uyumlu mükemmeliyetçilik özel yetenekli çocukların kendilerine uygun hedef belirlemeleri ve bu hedeflere yönelik çaba sarf etmeleri için itici bir güç olarak düşünüldüğünde (Roedell, 1984; Stoeber ve Otto, 2006) öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliğe katkısı önemlidir.

5. 3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Öğretmenlere ve ailelere yönelik öneriler

1. Öğrenciler düşüncesiz-dürtüsel ve dıştan denetimli öğrenme yerine öz-düzenlemeli öğrenmeyi daha çok tercih etseler de büyük çoğunluğunun karma öğrenme türüne sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu yüzden özel yetenekli öğrenciler bağımsız ve kendi öğrenmelerini düzenleyen bireyler olmaları için öz-düzenlemeli öğrenmenin okul öncesinden itibaren bu öğrencilere de öğretilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenme programlarına uyumsuz mükemmeliyetçiliği azaltma ve uyumlu mükemmeliyetçiliği geliştirmeye yönelik çalışmalar da eklenebilir.
2. Önemli görülen bir diğer sonuç ise öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçilik puanlarının 6. sınıfta düşüş göstermesidir. Özel yetenekli çocukların potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmeleri amaçlandığından özellikle ortaokulda öz-yeterliklerini ve uyumlu mükemmeliyetçiliklerini geliştirmeleri için destekleyici çalışmalar ve ergenlik dönemi özellikleriyle ilgili çalışmalar da planlanabilir.
3. Öz-yeterliğin, öz-düzenlemeli öğrenme ve uyumlu mükemmeliyetçilikle daha yüksek düzeyde ilişkili olması öz-yeterliğin önemini arttırmaktadır. Özel yetenekli çocukların kendi kapasitelerini gerçekçi değerlendirmeleri ve kendilerine olan

inançlarını geliştirmeleri için kendilerini tanımalarını sağlayacak etkinlikler yapılması önerilebilir.

4. Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliği düşük de olsa yordadığı bulunmuştur. Özel yetenekli çocukların uzmanlaşması ve uyumlu mükemmeliyetçiliklerin artması yani dolayısıyla hedefe ulaşmak için çabalarının artması için öz-düzenlemeli öğrenme konuları eğitim programları içerisine alınabilir.
5. Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik uyumlu mükemmeliyetçilikle ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte özel yetenekli çocuklarla çalışan danışman ve öğretmenlerin bu çocukların mükemmeliyetçiliğinin uyumlu özelliklerinin geliştirilebileceğini göz önünde bulundurarak çalışmalar yapması önerilmektedir.
6. Öğretmenler öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmelerini ve öz-yeterliklerini geliştirmek için onları kendi hedeflerini belirleme ve kendilerini değerlendirme süreçleriyle ilgili fırsatlar oluşturabilir.
7. Proje tabanlı, sorgulayıcı ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin kullanımı da öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından önerilmektedir (aktaran Aydın ve Demir Atalay, 2015).

Araştırmacılar için öneriler

1. Çalışmada yaş düzeyine uygun olması açısından kullanılan öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinde motivasyonel süreçler yer almamaktadır. Bu yönden aynı araştırma farklı ölçeklerle tekrar yapılabilir.
2. Öz-yeterlik ve uyumlu mükemmeliyetçiliğin 6. sınıfta düşüş yaşadığı görülmektedir, buna neden olabilecek faktörlerin araştırılması önerilebilir. Akademik başarının da bundan etkilenip etkilenmediği incelenebilir.
3. Öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin uyumlu mükemmeliyetçiliğin çok küçük bir kısmını açıkladığı bulunmuştur. Özel yetenekli çocuklar için önemli olabilecek

uyumlu mükemmeliyetçiliğin oluşumuna etki eden faktörlerin araştırılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Altun, F., (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 319 – 334.
- Akar, H., Doğan, Y. B. ve Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, sel-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7-20.
- Ashby, J., ve Rice, K. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80, 197–203. doi:10.1037/0022- 0167.55.1.125
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi 1* içinde (s. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7.Baskı). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 356–368.
- Bandura, A. 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* içinde, 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press. <https://psych415.class.uic.edu/Readings> adresinden alınmıştır.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- A. Bandura (ed.), (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E.A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (2. baskı) içinde, (ss.179-200). New York: Wiley. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2009Locke.pdf>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., ve Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224–235.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (ss. 39-65). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., ve Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., ve Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0-6 years: parental observations, *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011, DOI: 10.1080/03004430.2017.1389919
- Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2016). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M., ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., ve Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bourgeois B. (2011). *Gifted student underachievement in high school: A grounded theory*. Doctoral Dissertation, Oral Roberts University Graduate School Of Education, Tulsa, Oklahoma.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23, 4-12.

- Buescher, T. M. (1991). Gifted adolescents. N. Colangelo & G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (ss. 382-401). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-53.
- Butler, D. L., ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M., ve Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328- 343.
- Carver, C. S., ve Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 41-84). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Chan, D. W. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), 203-209.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 77-102. doi:10.4219/jeg- 2007-512
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 53, 174-187. doi:10.1177/001698620933496
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong gifted students. *Roeper Review*, 34, 224-233. doi:10.108 0/02783193.2012.715333

- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek: evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (çev. F. Kaya ve Ü. Ogurlu). Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Cleary, T.J. ve Zimmerman, B.J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 185–206.
- Cleary, T. J. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Curran, T., ve Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000138>
- Çalikoğlu, B. S. (2009). *Üstün zekâlı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çetin, B. (2009). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(I-II), 1-13.
- Çikrikçi, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 1 (Özel Sayı), 143-172.

- Dai, D. Y. (2016). *Envisioning a new century of gifted education: The case for a paradigm shift*. D. Ambrose & R. J. Sternberg (Ed.), *Creative intelligence in the 21st century* içinde (ss. 45-63). New York: SensePublishers.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O. ve Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: the longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565-577.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K. ve Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism. *Gifted Child Quarterly*, 48, 95- 106.
doi:10.1177/001698620404800203
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Ed.) *Conception of giftedness* içinde (vol:2 ss:64-79). New York: Cambridge University.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fletcher, K. L., ve Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, 668–677. doi: 10.1002/pits.21623.
- Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472–495.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., ve Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10, 731–735.

- Frost, R. O., Heimberg, C. S., Holt, C. S., Mattia, J. I., ve Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119–126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.doi:10.1007/bf01172967
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis, Kurt A. Heller ve diğerleri (Ed.), *International Handbook Of Giftedness And Talent* içinde (2. Baskı, ss. 67-80), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (2. baskı, ss. 98-119). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44, 5-12. doi:10.1177/001698620004400102
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19-35.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., ve Noble, C. M. (2012). Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping-mediation model. *Journal of Counseling & Development*, 90, 427-436. doi:10.1002/j.1556- 6676.2012.00054.x
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2. Baskı). London: RoutledgeFalmer.

- Guignard J. H., Jacquet A.Y. ve Lubart T. I. (2012). Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness? *PLoS ONE* 7(7): e41043.
doi:10.1371/journal.pone.0041043
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 885 – 890. doi:10.1016/j.paid.2010.07.023
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10, 9-21.
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., ve Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82, 80-91.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychology*, 6, 94–103.
- Holleran, K. E. (2008). Meaningful matters: An autoethnography of hope for academically gifted high school achievers. Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences, 70(1-A).
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

- Housand, A., ve Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20, 108-136.
- Johnson, D. P. ve Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionistic clients in counseling. *Journal of College Student Development*, 37, 29-41.
- Kağıtçıbaşı, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kahraman, S. ve Bulut-Pedük, Ş. (2014). Üstün yetenekli/zekâlı 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 137-150.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kanık, P. (2017). *Özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Karaburçak, S. (2017). *Bilim ve sanat merkezi'nde eğitim alan 6. ve 7. Sınıf öğrencileri ve velilerinin üstün/özel yetenek, zekâ ve akademik başarı kavramlarıyla ilgili metaforları* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Karadağ, F. (2016). Özel yetenekli bireylerin tanınması ve tanılamaya yönelik alternatif değerlendirme araçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 561-571.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaufman, S. B., ve Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* içinde (ss. 71-91). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_5
- Kirişçi, N. (2013). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Kitano, M. K., ve Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200–205.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2014). Üstün zekâlı çocuklarda mükemmelliğin geliştirilmesi için üstünlüğün aktiyotop modelinin Türkiye'ye uyarlanması için öneriler. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zekâ Dergisi*, 2(1), 18-32.
- Leana-Taşcılar, M.Z. (2015). Öz-Düzenleyici Öğrenme-7 ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 21-43.
- Leana-Taşcılar, M.Z. (2016). Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin planlama becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 55-70.
- Leana-Taşcılar, M.Z. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. M.Z Leana-Taşcılar (Ed.). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya* içinde (s. 1-30). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leana-Taşcılar, M. Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.

- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanli, E., ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1 (21), 31-45.
- Lens, W., ve Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (ss. 193-202). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- LoCicero, K. A. ve Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, 182-185. doi:10.1080/02783190009554030
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington: Government Printing Office.
- Margot, K.C. ve Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3) 190–209.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154.
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1–10.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Mobley, M., Slaney, R. B. ve Rice, K. G. (2005). Cultural validity of the Almost Perfect Scale-Revised for African American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 629–639.

- Mofield, E. L. ve Parker Peters, M. (2015). Multidimensional perfectionism within gifted suburban adolescents: An exploration of typology and comparison of samples. *Roeper Review*, 37, 97-109. doi:10.1080/02783193.2015.1008663
- Mofield, E. L. ve Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4) 327–349.
- National Association for Gifted Children [NAGC]. (2011). State of the states in gifted education: national policy and practice data 2010-2011. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Neber, H. ve Schommer-Aikens, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students. The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59–74.
- Obergriesser, S., Steinbach, J. ve Stoeger, H. (2013). Emotional experience during participation in a program of self-regulated learning. M. Sutherland (Başkan), *Self-regulated learning in school and university* içinde. Symposium at the 3rd International Conference on Talent Development and Excellence (ICTDE), Antalya, Turkey.
- Obergriesser, S. ve Stoeger, H. (2014, September). Emotional resources of gifted students and their relation to students' use of learning strategies. Presentation at the 14th International Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Ljubljana, Slovenia.
- Obergriesser, S. ve Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. DOI: [10.1080/13598139.2015.1043003](https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003)
- Oppong, E., Shore, B. M. ve Muis K. R. (2018). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self- regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 00(0), 1-18.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.

Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Aralık, 2018 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden alınmıştır.

Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.

Parker, W. D. ve Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199. doi:10.1177/001698629604000404

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280- 282.

Preusser, K. J., Rice, K. G. ve Ashby, J. S. (1994). The role of self-esteem in mediating the perfectionism-depression connection. *Journal of College Student Development*, 35, 88-93.

Pintrich, P. R., (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: An empirical demonstration. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 124–141.
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 4–28.
- Reis, S. M. ve Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3–54.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Ed) *Conceptions of giftedness* içinde (2. Baskı ss. 246–279), Cambridge University Press.

- Rice, K. G., Ashby, J. S. ve Slaney, R. (1998). Self esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 393-398.
- Rice, K. G. ve Preusser, K. J. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.
- Rice, K. G. ve Richardson, C. M. E. (2014). Classification challenges in perfectionism. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 641-648.
- Rice, K. G. ve Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation*, 35, 35-48.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23(3), 246-253.
- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Selfregulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15, 98-101.
- Roberts, S. M. ve Lovett, S. B. (1994). Examining the 'F' in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 241-259.
- Robinson, A. ve Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* içinde (ss. 13-31). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_2
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *RoeperReview*, 5, 21-24.

- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal- duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* içinde (ss. 125-151). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* içinde (ss, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds), *Development of achievement motivation* içinde (ss. 15-31). San Francisco: Elsevier Science.
- Schneider, W. ve Bjorklund, D. F. (1992). Expertise, aptitude, and strategic remembering. *Child Development*, 63, 461-473.
- Slade, P. D. ve Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372-390.
- Slaney, R. B. ve Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74, 393-398.
- Slaney, R. B., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J. ve Ashby, J. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.

- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(3), 216–225. <https://doi.org/10.1177/026142949901300303>
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The Crucible of Giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233–245. <https://doi.org/10.1177/026142940702300304>
- Silverman, L. K. (2013). *Psych 101. Giftedness 101*. New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review*, 104, 66–89.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004a). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 219–231. doi:10.1177/001698620404800306
- Speirs Neumeister, K. L. (2004b). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 259–274. doi:10.1177/001698620404800402
- Speirs Neumeister, K. ve Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50, 238–251. doi:10.1177/001698620605000304
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K. ve Cross. T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review* 31(4), 198–206.
- Speirs Neumeister, K. L., Fletcher, K. L. ve Burney, V. H. (2015). Perfectionism and achievement motivation in high-ability students: An examination of the 2 × 2 model of perfectionism. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 215–232.

- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359–375. doi:10.1006/ceps.1998.0998
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (2. baskı, ss. 327–342). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2018). 21 ideas: A 42-year search to understand the nature of giftedness. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 40(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2018.1393609>
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Stoeber, J., Chesterman, D. ve Tarn, T. A. (2010). Perfectionism and task performance: Time on task mediates the perfectionistic strivings–performance relationship. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 458-462.
- Stoeber, J., Kempe, T. ve Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44, 1506–1516. doi:10.1016/j.paid.2008.01.007
- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.

- Stoeber, J. ve Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Stoeger, H., Fleischmann, S. ve Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 257-267.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>
- Stoeger, H. ve Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6, 261–271.
- Sontag, C., Stoeger, H. ve Harder, B. (2012). The relationship between intelligence and the preference for self-regulated learning: A longitudinal study with fourth-graders. *Talent Development & Excellence*, 4(1), 1-22.
- Sontag, C., ve Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and highachieving students benefit from training in self-regulated learning in a regular classroom context? *Learning and Individual Differences*, 41, 43-53.
- Spearman, C. E. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychiatry*, 15, 201–293.
- Stumpf, H. ve Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28, 837-852. doi:10.1016/S0191-8869(99)00141-5
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Sciences in the Public Interest*, 12, 3-54.
doi:10.1177/1529100611418056

- Tan, L. S. ve Chun, K. Y. N. (2013). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *Asia-Pacific Educational Researcher*, 23(3), 389–401.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (ss. 21–52). New York: Cambridge University Press.
- Terman, L.M. (1948). *The measurement of intelligence, 1916*. Dennis, Wayne (Ed), (1948). Readings in the history of psychology. Century psychology series, içinde (s. 485-496). East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium-I. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 124-127. <http://dx.doi.org/10.1037/h0064596>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom*. Alexandria, Vancouver, USA: ASCD.
- Topçu, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 591-622.
- Tortop, S. ve Eker, C. (2014). Üstün yetenekliler eğitim programlarında öz-düzenlemeli öğrenme neden yer almalıdır? *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-41.
- Totan, T. (2014). Görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme merkezli sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarının öz-yeterlik alanlarına kanonik etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 331-343.
- Uyanık, S., (2007): *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.

- Uz Baş, A. (2010). Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 128-138.
- Vandiver, B. J., ve Worrell, F. C. (2002). The reliability and validity of scores on the Almost Perfect Scale-Revised with academically talented middle school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 108-119. doi:10.4219/jsge-2002-372
- Webber, M. (2017). The role of racial-ethnic identity to the educational engagement of culturally diverse gifted New Zeland adolescents. N. Ballam ve R. Moltzen (Ed.). *Giftedness and talent* içinde (ss. 253-275). Singapore: Springer.
- Winne, P. H. ve Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self self-regulation* içinde (ss. 531-566). Orlando: FL: Academic Pres.
- Yazgan Sağ, G. (2012). *Üstün yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel problem çözme durumlarındaki öz düzenleme davranışları* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yeşilyaprak B (2011) *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.
- Yılmaz Çelik, D. (2013). *Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yurt, E. ve Kurnaz, A. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlilik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 347-360.
- Ziegler, A. ve Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2. baskı, ss. 3–21). Oxford: Pergamon Press.

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychology*, 25, 3–17.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614- 628.
- Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Nur KAÇMAZ		
E-postası/Web Sayfası	nurkesc@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2012
Tez Başlığı	Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlikleri Ve Mükemmeliyetçilikleri		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ		
Akademik Eserler			
Kaçmaz, N. & Kılıç, O. (2019). Özel yeteneklilerin eğitimi. O. Kılıç & M. Çitil (Ed.) <i>Özel yetenekli öğrencim var</i> içinde (ss. 98-110). Ankara: MEB Yayınları.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Öz-düzenleyici Öğrenme-7 Ölçeği



MARILENA ZİNOVIA LEANA TAŞÇILAR

10 Nis



Alıcı: bana

Sayın Nur Kaçmaz ve Vesile Yıldız Demirtaş Hocam,

ekte öz düzenleyici öğrenme 7 ölçeğinin türkçe versiyonunu, ingilizce puanlaması ve benim uyarlama çalışması yaptığım yayını göndermekteyim. Başka size yardımcı olabileceğim bir konu olursa bana yazmaktan ya da 0532 522 3032 numaralı telefondan beni aramaktan lütfen çekinmeyin.

İyi çalışmalar dilerim,
Yrd.Doç.Dr.Marilena Z. Leana-Taşçılar
İ.Ü. Özel Eğitim Bölümü
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD

On 5 Apr 2017, at 17:26, Nur Kaçmaz <nurkesc@gmail.com> wrote:

Sayın Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR, ölçeğinizi gerekli atıfları yaparak etik kurallara uygun bir şekilde izninizle tezimde kullanmak istiyorum. Desteğiniz ve fikirleriniz çok önemlidir, teşekkür ederim.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Tez Adı: Özel Yetenekli Çocukların (4.- 6. sınıf düzeylerinde) Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri, Öz-Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği



Virüs bulunmuyor. www.avast.com



Baris Cetin

5 Nis



Alıcı: bana

Merhaba

Ölçeği referans göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz.Calışmanızda başarılar dilerim. Tezinizle ilgili bir sorunuz olursa bilgim ve tecrubem doğrultusunda fikirlerimi sizinle paylaşmaktan gurur duyurum.

Baris Cetin
Visiting Assistant professor
Watson College of Education, UNCW, U.S.

5 Nisan 2017 17:20 tarihinde Nur Kaçmaz <nurkesc@gmail.com> yazdı:

Sayın , Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN ölçeğinizi gerekli atıfları yaparak etik kurallara uygun bir şekilde izninizle tezimde kullanmak istiyorum. Desteğiniz ve fikirleriniz çok önemlidir, teşekkür ederim.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Tez Adı: Özel Yetenekli Çocukların (4.- 6. sınıf düzeylerinde) Öz-Düzenlemeli Öğrenmeleri, Öz-Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri

Ayrıca DEÜ PDR Bölümü 2012 mezunuyum. Lisansta öğrencinizdim. Sevgi ve saygılarımla hocam.

Nur KAÇMAZ
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü Y.L. Öğrencisi

Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği


Nur Kaçmaz

17 Nis (7 gün önce) ☆

----- Yönlendirilmiş ileti ----- Gönderen: Nur Kaçmaz <nurkesc@gmail.com>


Aslı Uz Baş

18 Nis (6 gün önce) ☆

Alıcı: bana ▾

Merhaba Nur,

Ölçeği tez çalışmada kullanmandan memnuniyet duyarım. Ölçek formu ve puanlama bilgisi içeren bir belgeyi ekte gönderiyorum. Çalışmada başarılar dilerim.

Doç. Dr. Aslı Uz Baş

17 Nisan 2017 21:36 tarihinde Nur Kaçmaz <nurkesc@gmail.com> yazdı:

...

2 Ek








EK 3. MEB Uygulama İzinleri



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.22218494
Konu : Görüşme Talebi (Nur KAÇMAZ)

22.12.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 11/12/2017 tarihli ve 14861 sayılı yazısı,
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 sayılı Genelgesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nur KAÇMAZ'ın "Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz Yeterlikleri ve Mükemmeliyetçilikleri" konulu tez çalışması hakkındaki ilgi (a) yazı, ilgi (b) Genelge çerçevesinde Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın İzmir, Aydın ve Denizli illerindeki adı geçen bilim ve sanat merkezlerinde, eğitim-öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celil GÜNGÖR
Bakan a.
Genel Müdür

EK:
Mühürlü anket soruları (8 Sayfa)
(İl MEM'lere bilgi amaçlı gönderilmektedir.)

DAĞITIM
Gereği:
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Cumhuriyet Bulvarı No: 144
35210 Alsancak/İZMİR)
(Ek gönderilmedi)

Bilgi:
İzmir, Aydın, Denizli Valiliğine (İl MEM)

EK 4. Uygulama İzinleri Alınan Kurumlar

1. Aydın Ticaret Borsası Bilim ve Sanat Merkezi
2. İzmir Konak Bilim ve Sanat Merkezi
3. İzmir Narlıdere Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi
4. Denizli\Pamukkale Nezihe-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi



EK 5. Öz-Düzenleyici Öğrenme-7 Ölçeği

Öğrencinin Adı Soyadı:	Sınıf Düzeyi:	Doğum Tarihi:
Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐		
Alanı:		

Yaz tatilinden sonra 'Hayvanlar Okulu'na yeni bir öğretmen gelir. Yeni öğretmen, öğrencilerinin derslerini ne şekilde öğrendiklerini bilmek ister.



Bu yüzden kaplana, kurbağaya ve karıncaya bunun hakkında sorular sorar.



Onlara, dersleri ne şekilde öğrendikleri hakkında birçok soru sorar ve cevapları karşılaştırır. Bu cevapları ileriki sayfalarda okuyabilirsiniz. Biz de aşağıdaki her sırada yer alan üç cevaptan hangisinin sana daha uygun olduğunu öğrenmek istiyoruz.

Hangi cevabı verirdin?

Bir örnek:

		
Akşam yemeğinden hemen sonra ödevlerimi yapmaya başlarım.	Eve gelip yemek yedikten sonra mutlaka biraz dinlenir, ders çalışmaya öyle başlarım.	Akşam yemeğini yedikten sonra kendimi ne zaman iyi hissedersen ödevlerimi yapmaya o zaman başlarım.
☐	☐	☐

Öncelikle her üç cevabı da dikkatlice oku. Sonra üç cevaptan hangisinin sana daha uygun olduğunu düşün. Hangi cevabı verirdin?

Ardından sana en uygun cevabın altındaki kutucuğu işaretle.

Her satırda sadece bir kutucuğu işaretlemen gerektiğini unutma. Sadece bir kutucukta karar kılmalısın. Cevaplarını seçme aşamasında sana iyi eğlenceler diliyoruz!



	Yeni gelen öğretmen öncelikle öğrencilerinin <i>derslere nasıl hazırlandıklarını bilmek ister</i>. İlk soru: <i>Derslere nasıl çalışırsın?</i> Lütfen her satırda yer alan cevaplardan sadece <i>birini</i> seçmen gerektiğini <i>unutma!</i>	
 Önce ne kadarını yapabildiğimi ve neyi yapamadığımı düşünürüm. Sonra bunu ne öğrenmek istediğimle karşılaştırırım.	 Ders çalışmaya başlamadan önce fazla düşünmem. Sadece başlarım.	 Öğretmenimim veya anne babamın ne çalışmam gerektiğini bana söylemesini isterim.
☐	☐	☐
 Öğretmenim veya anne-babam kendim için hangi hedefleri belirlemem gerektiğini söylemeliler.	 Çalışacağım hedeflere kendim karar veririm.	 Kendim için hiçbir zaman belirli hedefler koymam. Hislerime göre hareket ederim.

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.



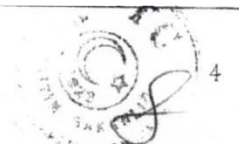
	Daha sonra yeni öğretmen, öğrencilerinin yaz tatili boyunca yeni eğitim yılına nasıl hazırlandıklarını bilmek ister. Kendini yeni eğitim yılına nasıl hazırladın? Yine üç cevaptan sadece bir tanesinin altındaki kutucuğu işaretle!	
 Geçen sene nasıl çalıştığımı düşünmeden yeni döneme başladım. ☐	 Öğretmenim veya anne-babamdan nelere hazırlanmam gerektiğini söylemelerini istedim. ☐	 Önce, geçen sene nasıl çalıştığımı düşündüm, sonra yeni eğitim yılından ne yapmam gerektiğini düşündüm. ☐
 Öğretmenim veya anne-babam yeni dönem için ne gibi hedefler belirlemem gerektiğini söyledi. ☐	 Yeni döneme hazırlanırken kendim için özel bir hedef belirledim. ☐	 Yeni dönem için özel bir hedef belirlemedim. Nasıl hissediyorsam öyle yaptım. ☐

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.



	Şimdi yeni gelen öğretmen öğrencilerinin sınava nasıl hazırlandıklarını öğrenmek istiyor. Sınava nasıl hazırlanırsın? Ve tekrar verilen üç cevaptan sadece <i>birini</i> işaretle!	
 Öğretmenimin veya anne-babamın sınav için nasıl hazırlanmam gerektiğini söylemesini isterim.	 Sınavda neler çıkabilir diye düşünür sonra onlara çalışırım.	 Sınav için ne çalışmam gerektiğini düşünmem, sadece çalışırım.
☐	☐	☐
 Sınava hazırlanırken daima neleri çalışmam gerektiğiyle ilgili hedef belirlerim.	 Öğretmen veya anne-babam sınava hazırlanmak için ne yapmam gerektiğini söylerler.	 Sınava çalışırken, asla özel hedefler belirlemem. Sadece hissettiğim şekilde yaparım.
☐	☐	☐

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.



	Şöñ olarak, öğretmen, öğrencilerin <i>hastayken kaçırdıkları dersleri nasıl telafi etdiklerini ve diğer öğrencilerin hızına nasıl yetişebildikleri konusunda bilgi sahibi olmak istiyor.</i> Kaçırdığın dersleri nasıl telafi edersin? Her satırda sadece bir cevabın altındaki kutucuğu işaretle!	
 Kaçırdığım dersleri telafi etmeden önce neyi zaten bilip, neyi bilmediğimi düşünmem. Hemen ders çalışmaya başlarım. ☐	 Önce neyi bilip neyi bilmediđimi düşünürüm. Sonra telafi etmem gerekenlere karar veririm. ☐	 Öğretmen veya anne-babamın hangi konularda eksiklerimi telafi etmem gerektiğini söylemelerini isterim. ☐
 Kaçırdığım dersi telafi etmeye çalıştığımda hedefler belirlerim. ☐	 Kaçırdığım dersleri telafi ederken hedef koymam. Sadece hislerime güvenirim. ☐	 Dersi telafi ederken ne yapmam gerektiğini bana daima öğretmenim veya anne babam söyler. ☐

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.



EK 6. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Sevgili çocuklar, *

Bu bir sınav değildir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyun, soruları atlayıp atlamadığınızı kontrol edin, size en doğru gelen bir cevabı, işaretleyiniz. Cevaplarınız kesinlikle hiç kimseye açıklanmayacaktır.

Bilime katkı sağladığınız için teşekkürler..

		Hiç başarılı olamam	Çok az başarılı olabilirim	Biraz başarılı olabilirim	Çoğunlukla başarılı olabilirim	Her zaman başarılı olabilirim
1.	Okul çalışmalarında başın sıkıştığında öğretmenlerinden yardım almada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Okul çalışmalarında başın sıkıştığında başka bir öğrenciden yardım almada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Toplumsal sorunların olduğunda yetişkinlerden yardım almada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Toplumsal sorunların olduğunda bir arkadaşınızdan yardım almada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Genel matematiği öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Fen öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.



		Hiç başarılı olamam	Çok az başarılı olabilirim	Biraz başarılı olabilirim	Çoğunlukla başarılı olabilirim	Her zaman başarılı olabilirim
26.	Okul gazetesinin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Okul yönetiminin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Okul oyunlarında rol almak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.

EK 7. Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Adı Soyadı: _____

Sevgili öğrenci, aşağıda bazı cümleler yer almaktadır. Bu cümleleri okuyarak seni en iyi tanımlayan rakamı **yuvarlak içine al**. Gerçek yanıtlar vermen, araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. LÜTFEN HİÇBİR SORUYU BOŞ BIRAKMA !

Teşekkürler..☺

1=Bana hiç uymuyor

2=Bana biraz uyuyor

3=Bana çok uyuyor

4=Bana tamamen uyuyor

Adı Soyadı: _____

1. Eğer bir şeyi iyi yaparsam kendimi çok iyi hissederim.	1	2	3	4
2. Hata yapmaktan korkarım.	1	2	3	4
3. Her şeyin hep düzenli olmasından hoşlanırım.	1	2	3	4
4. Yaptığım işten dolayı övmekten hoşlanırım, çünkü o zaman diğer kişiler de benim gibi olmayı ister.	1	2	3	4
5. Bir şeyi iyi yaptığım zaman memnun olurum	1	2	3	4
6. Bir şeyi yapmam çok uzun zaman alır, çünkü defalarca kontrol ederim.	1	2	3	4

*Ölçeklerin devamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.



