

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ergin OMAÇ

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

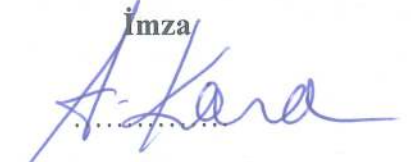
Elazığ, 2019

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'nun danışmanlığında hazırlamış olduğu **Özel Yetenekli Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 27.06.2019 tarih ve 2019-24/10 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 11/07/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Ahmet KARA
2. Doç. Dr. Murat TUNCER
3. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU (Danışman)

İmza




Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulununtarih
ve.....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'nun danışmanlığında hazırlamış olduğum "Özel Yetenekli Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)
Ergin OMAÇ
25/07/2019

ÖN SÖZ

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de özel yetenekli bireylerin eğitime ciddi şekilde önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü ülkelerin sosyal, siyasal, ekonomik, teknolojik ve sanatsal alanlarda ilerlemesinde etkin ve etkili bir şekilde bu bireyler rol oynamaktadır.

Ülkemiz nüfusunun %2 civarında görülme oranı olduğundan söz edilen özel yetenekli bireylerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilerek ülkenin kalkınmasında önemli bir tetikleyici olacağı unutulmamalıdır. Ayrıca ülkemiz içinde var olan bu potansiyelin ortaya çıkarılarak ilgi ve yetenek alanlarına göre eğitilmesi, insan kaynaklarının israfının önüne geçecek ve bu bireylerin yeteneklerinin körelip, kaybolması önlenecektir. Akademik anlamda kendilerinden yüksek başarı beklenen özel yetenekli bireylerin toplumda yaygın olan görüşe göre ders çalışmaya ihtiyaçlarının olmadığı mı, yoksa belli bir düzen ve sistem içerisinde ders çalışma alışkanlık ve tutumlarının mı başarıları üzerinde etkili olduğu henüz tartışma konusu olmasına karşın genellikle bu çocukların herşeyi bildikleri varsayılarak ihtiyaç duydukları eğitim ve destek verilmeden kendi haline bırakılmaktadır. Bu araştırmada özel yetenekli çocukların ders çalışma alışkanlıkları çeşitli değişkenler açısından incelenerek sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmamın her safhasında daima değerli görüşlerinden istifade ettiğim ve zamanını, yardım ve desteklerini esirgemeyen, danışman hocam Sayın Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU’ya ve görüşleriyle bana katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Murat TUNCER’e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam boyunca özellikle istatistik bölümlerinde büyük bir özveriyle bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Zeynep KILIÇ ve sevgili kardeşim Ersin OMAÇ’a, daima yanımda olup destek sağlayan canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Ergin OMAÇ

Elazığ, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Özel Yetenekli Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ergin OMAÇ

Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Elazığ, 2019, Sayfa: XV+104

Bu araştırmanın genel amacı, özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının düzeyini ve ders çalışma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemek, ayrıca yılsonu başarı puanları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma örneklemini Türkiye’de beş farklı ilde bulunan BİLSEM’lerdeki ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören 366 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup veriler uygun örnekleme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Günaydın (2011) tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci kısmında yer alan kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda normal dağılım gösteren değişkenler için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA); normal dağılım göstermeyen değişkenler için Kruskal Wallis Testi; iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek üzere korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kullanılan ölçeğin alt boyutlarına göre farklılık göstermekle birlikte genellikle orta düzeydedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine farklılık göstermiştir. Ayrıca gruplar arası yapılan karşılaştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile sınıf düzeyi, çalışma süresi, babanın mesleği ve yılsonu başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, diğer değişkenler açısından istatistiksel bir farka rastlanmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli unsura yönelik görüşlerini belirlemek üzere kişisel bilgi formundaki ilgili soruya verilen cevaplara göre öğrenciler en fazla çok çalıştıkları ve zeki oldukları için başarılı olduklarını, başarılarına en az etkinin ise çalışma ortamları olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM Öğrencileri, Ders Çalışma Alışkanlıkları, Özel Yetenekli Öğrenciler, Üstün Yetenekli Öğrenciler, Üstün Zekâlı Öğrenciler

ABSTRACT

Master Thesis

The Research of Studying Habits of Special Talented Students in Terms of Various Variables

Ergin OMAÇ

Firat University

Institute of Educational Science

Department of Curriculum and Instruction

Elazığ, 2019; page: XV+104

The aim of this study was to determine the study the level of habits of specially gifted students and to investigate the relationship between the differentiation status and end-year achievement scores and also study habits according to demographic characteristics of students' study habits.

The study sample consists of 366 gifted students studying at primary and secondary levels in science and art centers located in five different cities in Turkey. Relational scanning model, one of the quantitative research methods, was used in the research; data were collected by random sampling. “Study Habits Scale developed by Günaydın (2011) were used as data collection tools in this study. The research data were collected in the second semester of 2018-2019 academic year. Descriptive statistical techniques were used to analyze the data obtained from the personal information form, which is in the first part of data collection tools. In the analysis of the data obtained from the study scale, independent (unrelated) t-test and one-way ANOVA were used for the variables with normal distribution and Kruskal Wallis-H Test was used for variables that do not

show normal distribution in comparisons between variables; Correlation analysis was used to determine the strength and direction of the relationship between two or more variables.

According to the results of the research findings, the study habits of the students with special skills vary according to the sub-dimensions of the scale used, but are generally moderate. Students' study habits differed in favor of female students in terms of gender variable. In addition, in the comparisons made between the groups, a significant difference was found between the study habits of the gifted students and the grade level, duration of study, father profession and year-end achievement score and there was no difference in terms of other variables. According to answers given to the related question in the personal information form in order to determine the opinions of the most talented students about the most important factor affecting their academic achievement, the students stated that they were successful because they were working hard and being more intelligent and stated that the least effect on their success was the work environments.

Key Words: The Students Of Science And Art Center, Study Habits, Specially Gifted Students, The Students With Great Level, Highly Talented Students.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLOLAR LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR VE SİMGELER	XV

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Alt Amaçlar.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Zekâ, Üstün Zekâ, Üstün Yetenek ve Özel Yeteneklilik Kavramları.....	7
2.1.1. Zekâ ve Üstün Yeteneklilik Kuramları	10
2.1.1.1. Spearman'ın Genel Zekâ Kuramı	10

2.1.1.2. Thorndike’ın Çoklu Faktörler Kuramı.....	11
2.1.1.3. Thurstone’un Temel Zihinsel Etmenler Kuramı.....	11
2.1.1.4. Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı	12
2.1.1.5. Cohn’un Üstün Zekâ Yaklaşımı	13
2.1.1.6. Sternberg ve Zhang’ın Beşgen Kuramı	14
2.1.1.7. Taylor’ın Çoklu Yetenek Yaklaşımı.....	14
2.1.1.8. Renzulli’nin 3’lü Çember Modeli.....	15
2.1.1.9. Abraham Tannenbaum’un Üstün Yetenek Kuramı	16
2.1.2. Üstün Zekâlı/Üstün ve Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri.....	17
2.1.2.1. Bedensel Özellikleri.....	17
2.1.2.2. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri	18
2.1.2.3. Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri.....	18
2.1.2.4. Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri	19
2.1.2.5. Ahlakî Gelişim Özellikleri.....	20
2.2. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM).....	20
2.2.1. Bilim ve Sanat Merkezlerinin Amaçları	20
2.2.2. BİLSEM Öğrenci Tanılama Süreci.....	21
2.3. Çalışma Alışkanlıkları	23
2.3.1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri.....	25
2.3.2. Öğrencilerin Çalışma Yaklaşımları	25
2.3.3. Çalışma Ortamı	26
2.3.3.1. Çalışma Odası ve Masası	27
2.3.3.2. Çalışma Köşesi	28
2.3.3.3. Sandalye.....	28
2.3.4. Ödevler	29

2.3.5. Zaman Yönetimi	29
2.4. İlgili Araştırmalar	29
2.4.1. Üstün Zekâlılar/Üstün Yetenekliler/Özel Yetenekliler Üzerine Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	30
2.4.2. Üstün Zekâlılar/Üstün Yetenekliler/Özel Yetenekliler Üzerine Yapılan Yurtdışı Araştırmalar	34
2.4.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	36
2.4.4. Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Yapılan Yurtdışı Araştırmalar	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Veri Toplama Aracı	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.1.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği	45
3.4. Verilerin Toplanması	46
3.5. Verilerin Çözümlemesi	47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR	49
4.1. Ders Çalışma Alışkanlığı Dağılımına İlişkin Bulgular	49
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	51
4.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	52
4.4. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular	54
4.5. Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular	55
4.6. Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	55
4.7. Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	57

4.8. Okul Başarısını Algılama Değişkenine İlişkin Bulgular	58
4.9. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	60
4.10. Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	60
4.11. Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	61
4.12. Annenin Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular.....	62
4.13. Babanın Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular	63
4.14. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.15. Çalışma Odası Değişkenine İlişkin Bulgular	66
4.16. Akademik Başarıyı Etkileyen Nedenlere İlişkin Bulgular	67

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA	69
--------------------------	-----------

ALTINCI BÖLÜM

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER	79
------------------------------------	-----------

6.1. Sonuçlar	79
---------------------	----

6.2. Öneriler	82
---------------------	----

KAYNAKLAR	83
------------------------	-----------

EKLER	94
--------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ	104
-----------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dünya Sağlık Örgütü Zekâ Sınıflaması	9
Tablo 2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	43
Tablo 3. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	44
Tablo 4. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Puan Aralığı	46
Tablo 5. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Faktörleri ve Güvenirlik Analizi	46
Tablo 6. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Dağılımı	49
Tablo 7. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	51
Tablo 8. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ...	52
Tablo 9. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu	54
Tablo 10. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Özelliğine Göre Farklılaşma Durumu.....	55
Tablo 11. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Ders Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	56
Tablo 12. Çalışma Alışkanlıkları ile Yıl Sonu Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi	58
Tablo 13. Öğrencilerin Okul Başarısını Algılama Durumları.....	59
Tablo 14. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	60
Tablo 15. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu.....	61
Tablo 16. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu.....	62
Tablo 17. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Annenin Mesleğine Göre Farklılaşma Durumu	63
Tablo 18. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Babanın Mesleğine Göre Farklılaşma Durumu.....	64
Tablo 19. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumu	66
Tablo 20. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çalışma Odası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo 21. Öğrencilerin Akademik Başarı Nedenlerine İlişkin Görüşleri	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sternberg ve Zhang’ın Beşgen Kuramı Modeli .	14
Şekil 2. Renzulli’nin Üçlü Çember Modeli	15
Şekil 3. Abraham Tannenbaum’un Üstün Yetenek Kuramı	16



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	94
Ek 2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği	95
Ek 3. Araştırma İzin Belgeleri	96
Ek 4. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri	100
Ek 5.Etik Kurul Raporu	101
Ek 6.Orijinallik Raporu	103



KISALTMALAR VE SİMGELER

DÇA	Ders Çalışma Alışkanlığı
KO	Kareler Ortalaması
KT	Kareler Toplamı
K-W	Kruskal Wallis Testi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
f	Frekans/Görölme Sıklığı
F	Varyans Analizi
p	Anlamlılık düzeyi
sd	Serbestlik Derecesi
t	t Testi
N	Birey Sayısı
SS	Standart Sapma

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve son olarak araştırma konusuna ilişkin temel tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırma Problemi

Toplumların içinde bulunduğu çağı yakalayabilmesi için bilimsel, teknolojik, ekonomik, politik ve daha pek çok alanda meydana gelen yenilikleri takip etmesi, var olan değişiklikleri kendi kültürüne entegre edebilmesinin yolu şüphesiz mevcut insan kaynaklarının verimli ve etkin kullanılmasıyla mümkündür. Özellikle gelişmeyi önemseyen toplumlarda en önemli insan kaynağı unsurlarından biri de şüphesiz özel yetenekli bireylerdir. Zira tarih boyunca bu bireyler güçlü siyasi liderler, üst kademe yöneticiler, teknoloji ve bilim alanında buluşlara imza atan bilim insanları, çeşitli alanlarda özgün sanat eserleri ortaya çıkaran sanatçılar ve sporcular olarak yaşadıkları toplumların odak noktasında yer alırlar.

Dünya genelinde özellikle güçlü veya gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli bireylerin eğitime oldukça değer verilmektedir. Bu bireyleri doğru bir yönde yetiştirebilmek, onlar için özgün öğretim programları hazırlamak ve bireysel özelliklerine uygun bir vizyon oluşturmak son derece önem arz etmektedir. Çünkü eğitim sürecinde yapılacak olan her faydalı yatırım, içinde bulunduğu toplumun gelişmişliğine katma değer sağlayacaktır.

Zekâ, özel yetenekli bireylerin tanımlanmasında en sık kullanılan kavramların başında gelir. Zekâ; uzun yıllar çeşitli kuram ve yaklaşımlara göre sadece bir unsurla (zekâ testleri) açıklanırken, yapılan bilimsel araştırmalar neticesinde birden çok unsurla açıklanmaya çalışılmış ve bireylerde birden çok zekâ türünün olduğu kabul edilerek çoklu bir zekâ tanımına doğru evrilmiştir (Bektaş, 2007). Geleneksel yaklaşımlar genellikle zekâyı sadece rakamlarla ifade etmekteydi. Örneğin IQ puanı 130 ve üzerinde olanlar “üstün zekâlı” olarak kabul edilirdi. Oysa yeni yaklaşımlarda artık bu görüş değişmiş ve üstün zekânın bireyin herhangi bir performans alanında ortaya çıkan üst düzey kapasiteye işaret etmektedir (Sak, 2013). Yetenek, terim anlamı “kabiliyet, istidat” gibi farklı kullanımları olan “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Dolayısıyla zekâ ve yetenek kavramlarının aslında birbirleriyle ilintili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, üstün yetenekli birey: “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 tanımlanmaktadır (MEB, 2018_a). Günümüzdeki bilim ve sanat alanındaki gelişmelerin ülkeleri daha ileri bir seviyeye çıkarması, bu bireylerin bir toplumun geleceğinde yön vermesi ve milli servet olarak kabul edilmesi nedeniyle, üstün yetenekli bireylerin eğitimleri tüm dünyada önemsenmektedir. Ayrıca “bir milletin uzun süre ayakta kalmasında, hatta güçlü bir otoriteye sahip olmasında mevcut üstün yetenekli vatandaşlarını eğitmesi ve onları işlevsel kılması son derece önemlidir” (Tozlu, 2004, s. 201).

Kendini sürekli yenilemek durumunda olan toplumlarda eğitim kurumları önemli bir fonksiyona sahiptir. Eğitim kurumlarının en temel hedefinin topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğu düşüncesi ise bugün neredeyse her kesim tarafından kabul görmektedir. Ülkemizde nitelikli insan gücü kaynağı olan özel yetenekli bireyler yasalarla korunmakta ve bu çocukların eğitimi de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğundadır. İlk olarak 1995 yılında açılan ve her geçen gün sayıları daha da artan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ise adı geçen genel müdürlüğe bağlı olarak hâlihazırda 81 il ve 135 merkezde eğitim hizmeti vermektedir. BİLSEM’ler; okul öncesi eğitim, ilkökul,

ortaokul ve liseye devam eden özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst seviyede kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2018b, s. 6). Ayrıca bu kurumlarda Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, ilgileri, yetenek ve becerileri de ön planda tutularak, onlara en uygun eğitim programları hazırlanarak sonuca ulaşılacak hedeflenmektedir.

Çoğunlukla zeki olarak kabul edilen insanların diğer insanlardan çok daha başarılı olduğuna dair yaygın bir görüş vardır. Temelde bu görüş kısmen doğru kabul edilse bile başarılı bireyler çoğunlukla bu durumu “düzenli ve sistemli çalışmaya” bağlamaktadırlar. Her öğrenci farklı ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahiptir ve sahip oldukları alışkanlık ve tutumları öğrencilerin akademik başarılarının en önemli belirleyicisidir. Okul hayatındaki başarıda etkin ders çalışma ve öğrenme yollarını kullanmasını bilmenin, öğrenenin kullandığı çalışma yönteminin, öğrenme tekniklerinin, alışkanlıkların çok önemli rolü olduğu da ayrıca belirtilmektedir (Tan, 1996, s. 17). Öğrencilerin kendilerine sağlanan uygun çalışma ortamı ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının bulunması, ayrıca ailesinden ve yakın çevresinden destek görmesi gibi etkenler onların öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayıp başarısını arttırırken, tersi olan durumlarda bu durum güçleşmektedir (Uluğ, 2012, s. 17). Nitekim öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin alan yazındaki bazı araştırma sonuçları da (Kaymakçı 2018, Yiğit, 2014; Yıldız, 2014; Günaydın, 2011; Eren, 2011; Güngör, 2010; Temelli ve Kurt 2010; Özbey, 2007; Çetin, 2007; Dağsever, 2007; Özcan, 2006; Natnello ve Mc Dili, 1996; Sideridis, 2001) bu görüşü destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmalarda öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, ailenin eğitim durumu gibi farklı değişkenlere göre olumlu düzeyde değiştiği; bunun yanı sıra öğretmenlerin niteliği, eğitim kurumlarının veya mekânlarının fiziksel koşulları, eğitim sürecinde uygulanan öğretim metotları ve öğretim sürecinde kullanılan materyallerin niteliği gibi değişkenlerin de etkili olduğu belirlenmiştir.

Akademik anlamda kendilerinden yüksek başarı beklenen üstün yetenekli bireylerin toplumda yaygın olan görüşe göre ders çalışmaya ihtiyaçlarının olmadığı mı, yoksa belli bir düzen ve sistem içerisinde ders çalışma alışkanlık ve tutumlarının mı

başarıları üzerinde etkili olduğu henüz tartışma konusudur. Alan yazında Türkiye’de bu sorunsalı doğrudan irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. BİLSEM öğrencilerine yönelik mevcut çalışmalar ise çoğunlukla üstün yetenekli öğrencilerin bir derse yönelik Türkçe, Matematik (Boran ve Arslaner, 2008), Fen Bilgisi (Kaymakcı, 2018), gibi tutum (Tereci, Aydın ve Orbay 2008), motivasyon, ilgi, öğrenme stilleri (Bayır, 2015) ya da akademik başarıları gibi değişkenleri ölçmeye yönelik çalışmalardır.

Bu noktadan hareketle; BİLSEM’de öğrenim gören üstün zekâlı veya özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının mevcut durumunun belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar bundan sonraki çalışmalara da ışık tutacak, özel eğitim alanına ve mevcut çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; BİLSEM ilköğretim ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını bazı değişkenler açısından belirlemektir.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile; cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, ders çalışma süresi, yılsonu not ortalaması, okul başarılarını algılama durumları, ailenin gelir durumu, anne-babanın mesleği ve öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, çalışma odası olup olmama durumları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli unsura ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek amaçladığından araştırma sonuçlarının özel yetenekli öğrencilerin ülkemizdeki eğitim sürecinin mevcut durumunun bir göstergesi olacağı düşünülmektedir. Nitekim BİLSEM öğretim programlarının, eğitim kadrosunun, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve diğer paydaşlarının değerlendirilmesi özel eğitim sistemine bir ışık tutacaktır. Dolayısıyla özel yetenekli çocukların eğitiminde izlenen stratejileri tekrar gözden geçirmeye de teşvik edebilir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin ve eğitimcilerin özel yetenekli çocukları yönlendirmelerinde bilinçlenerek gerekli önlemleri almaları ve bundan sonraki araştırmalara katkı sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri, öğrenme alanları, akademik başarılarına etki eden faktörler vb. konularda yurtdışında pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen ülkemizde sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın özel eğitim alanındaki mevcut boşluğu dolduracağı da düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Örneklem bakımından Elâzığ, Mardin, Siirt, Uşak ve Bingöl illerindeki BİLSEM’lerde ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile,
2. Süre bakımından 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Veri toplama aracı olarak Günaydın (2011) tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Sayıtlar

Araştırmadan elde edilen bulgularının etkili bir biçimde çözümlenmesi ve yorumlanması amacıyla;

1. Öğrencilerin “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği”nde yer alan ifadelerle gerçek duygularını yansıtır şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma sürecinde kontrol edilemeyen diğer değişkenlerinin çalışma grubundaki tüm öğrencileri aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Bilim ve Sanat Merkezi: “Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurumdur” (MEB, 2018_a, Madde: 4/d).

Ders Çalışma Alışkanlığı: Öğrenmeye yönelik alışlagelmiş olarak yapılan bilişsel ve fiziksel olarak gösterilen çabadır (Çalıkoğlu, 2009, s.47).

Özel Yetenekli Birey: 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 bireyi ifade eder (MEB, 2016, Madde 4/m.).

Zekâ: İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamıdır (TDK, 2018).

Üstün Zekâ: Ortalama seviyeden fazla yetenek, kendine özgü yaratıcı düşünce ve vazife sorumluluğunun birleşimi olarak ifade edilir (Renzuli, 2016)

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümü üç başlık altında ele alınmıştır. Birinci kısımda zekâ, üstün zekâ, üstün yetenek ve özel yeteneklilik kavramlarına ilişkin temel bilgilere yer verilmiştir. İkinci kısımda ders çalışma alışkanlıklarına özgü bazı tanım ve kavramlar, üçüncü kısımda ise konuya ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Zekâ, Üstün Zekâ, Üstün Yetenek ve Özel Yeteneklilik Kavramları

Kültür ve medeniyetin ilerleyişi, üst düzey zihinsel yeteneğin yanında hâkim kültürün ihtiyaç ve değerlerine dönük becerilerle donatılmış bireylerin, bilim ve sanat dallarındaki çalışmalarıyla sağlanmıştır. Bireysel yetenekler, kişilik özellikleri (Renzulli, 1978), motivasyon ve çevresel koşulların (Gagné, 2010) desteğiyle sergilenen bu üst düzey özellikler, yabancı yazında “giftedness and talent” olarak ifade edilir (Renzulli, 2016). Genel kabulle bilimsel literatürde “giftedness” zekâdaki üstünlüğü, “talent” ise çeşitli yetenek alanlarında gösterilen üstünlüğü ifade etmede kullanılırken, bunlara sahip bireyler de üstün zekâlı ve üstün yetenekli olarak adlandırılır (Gagné, 2010; Sally ve diğerleri, 2004; Renzulli, 1978, 2016).

Geleneksel yaklaşımlar standardize edilmiş üstün zekâyı, zekâ testleri sonucunda elde edilen bir puan (130 ve üzeri IQ) alan bireyleri üstün zekâlı olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımı benimsemeyen yaklaşımlarda araştırmacılar zekâ testlerinin bireyin üstün zekâlı olarak kabul edilebilmesi için yeterli olamayacağını belirterek özellikle bireyin psikolojik değişkenlerinin de etkili olacağı fikrini benimsemişlerdir (Çitil ve Ataman, 2018, s. 188). En çok bilinen Gardner’in “çoklu zekâ kuramı” ve Renzulli’nin “üç çember modeli” bu anlamda oldukça kabul görmüş ekoller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda ise tüm bu görüşlere ek olarak bireyin yaşadığı toplum ve dolayısıyla çevresel faktörlerin de etkisini ileri süren gelişimsel yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu perspektiften değerlendirildiğinde “zekâ” kavramı önceleri sadece genetik bir özellik olarak açıklanırken, süreç içerisinde daha çok özel yeteneklere atfedilmeye başlamıştır (Kaufman ve Sternberg, 2007).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı özellikle son yıllarda “üstün yetenek” yerine “özel yetenek” kavramını kullanmaya başlamıştır. Çünkü Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun 15 Ocak 2013 tarihinde yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı’nda üstün yetenek kavramı yerine daha az kategorize edici olması nedeniyle özel yetenek kavramı tercih edilmiştir. Ancak literatür incelendiğinde özellikle özel eğitim alan uzmanlarının zekâlı/yetenekli ya da sadece üstün yetenekli terimlerini kullandıkları görülmektedir (Ataman, 2014). 2004 yılında ilki düzenlenen “Ulusal Üstün Yetenekliler Kongresi” çalışmalarında ise yaygın olarak ‘üstün yetenekli’ ifadesi kullanılmıştır. MEB Özel Eğitim Konseyi’nin 1991 yılında yayımlanan “Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu” nda ‘üstün zekâ’ ve ‘üstün özel yetenek’ kavramları ‘üstün yetenek’ başlığı altında toplanmış ve “üstün yetenekliler genel veya özel yetenekleri açısından akranlarına oranla daha yüksek seviyede performans gösteren ve bu özelliği alan uzmanlarınca belirlenmiş bireylerdir” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 1991).

Sonuç olarak gerek araştırmacılar gerekse bilim insanları tarafından tek bir zekâ tanımı bulunmamakta; konuya ilişkin yapılan çalışmalarda zekâyı açıklamak üzere farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Binet zekâyı, olayları ve olguları objektif olarak eleştirebilme ve değerlendirebilme, sağlam bir karar verme gücü olarak ifade etmiştir (Senemoğlu, 2015). Sternberg (2005) zekâyı; “hedeflenen amaçlara ulaşmak amacıyla, analitik, yaratıcı ve pratik yetenekler aracılığıyla çevresel faktörleri seçmek, şekillendirmek ve bu faktörlere adapte olmak üzere gerekli olan bilişsel beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Wechsler ise zekâyı, “bir bütün olarak amaçlı olarak hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresine etki edebilme konularında bireyin genel kapasitesi” olarak ifade etmiştir (Özgüven, 2014, s. 226). Piaget, kişinin çevresindekileri kendine uydurma ve etkileşimde olduğu kadar hareketsel-duygusal ve bilişsel nitelikteki ardışık uyumların dengesi olarak açıklamıştır. Starddat’a göre ise zekâ; “bireyin zor, karmaşık, soyut, amaca uygun, sosyal değeri olan ve özgün nitelikler taşıyan düşünsel davranışları yapabilme; bu koşullar altında enerjisini belirli davranışlar

üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneğidir” (Özgüven, 2014, s. 179). Galton; toplumdaki kimi ailelerin genetik yapısının diğer ailelere oranla güç ve zekâ yönünden üstün olduğunu düşünmekteydi. Galton’a göre; zekâ normalüstü bilişsel ve duyuşsal beceriydi. Ayrıca nesilden nesillere aktarılmaktaydı. Binet ise zekânın tanımlanmasının ve ölçülmesinin Galton’un düşündüğü kadar basit olmadığını savunmuştur (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., ve Hilgard, 1995, s. 496). Zekâ kavramı üzerine çalışmaları olan bir diğer araştırmacı olan William Stern zekâyı, “bireyin düşüncesini yeni durumlara bilinçli olarak uyum sağlayabilmesine ilişkin genel bir yetenek” olarak ifade eder. “Burada önceki tanımlara ek olarak zekâ kavramına ‘uyum’ ve ‘bilinç’ olmak üzere yeni iki kavram daha eklenmiş ve zekâ üzerinde çok daha fazla çalışma yapılması ön görülmüştür” (Özgüven, 2014, s. 180).

Sonuç olarak zekâ her ne kadar farklı şekillerde tanımlanmış olsa da günümüzde zekâ testleri sonucunda elde edilen bir puanla değerlendirilmektedir. Zekâ Testleri “ZB (IQ= Zekâ Yaşı/Takvim Yaşıx100” (Topses, 1997, s. 78) formülüyle hesaplanmaktadır. Zekâ testleriyle ölçülen her zekâ düzeyleri ise belirli bir terimle anlatılmaktadır. Puanlar ve terimler Dünya Sağlık Örgütü tarafından Tablo 1.’deki gibi sınıflandırılmıştır

Tablo 1. Dünya Sağlık Örgütü Zekâ Sınıflaması

ZK (IQ) Puanı	Zekâ Sınıfı
0-19	Derin zekâ geriliği/çok ağır zihinsel engel
20-34	Ağır derecede zekâ geriliği/zihinsel engel
35-49	Orta derecede zekâ geriliği/zihinsel engel
50-69	Hafif derecede zekâ geriliği /zihinsel engel
70-79	Sınırdaki zekâ
80-89	Donuk zekâ
90-109	Normal ya da ortalama zekâ
110-119	Parlak zekâ
120-129	Üstün zekâ
130 ve üstü	Çok üstün zekâ

Üstün yeteneklilik kavramına insanların zihninde önemli buluşlar ortaya koyan, toplumdaki diğer insanlara göre bilgi bakımından önde olan bir insan portresi olarak çizilmiştir. Başlangıçta sadece zekâ testleri ile elde edilen verilere göre zekâ bölümü (IQ) 130 ve üzerinde olanlar için ‘üstün zekâlı’, zekâ bölümü (IQ) 120 ve üzerinde olup resim, müzik gibi güzel sanatlar alanında yaşlılarından üstün olanlara ‘üstün yetenekli’

denilmiştir (Çağlar, 1982, s. 326). Zamanla değişen bakış açısı ve yapılan bilimsel çalışmalar neticesinde üstün zekâyı da kapsayan ‘üstün yetenekli’ kavramı artık daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Zira üstün yeteneklilik zekâ bölümünün (IQ) 130 ve üstünde olmasının yanında, ortalamanın üstünde yetenek düzeyi, motivasyon ve görev sorumluluğu gibi özellikleri de kapsamaktadır (Uzun, 2006, s. 19).

Üstün zekâ ile ilgili tanımlar incelendiğinde ülkemizde en fazla kabul görmüş olan tanımlardan birini yapan Ataman (2003, s. 431); üstün zekâlı bireyi zihinsel becerilerin çoğunluğunda akranlarına göre daha ileri düzeyde performans gösteren, kurgulama ve yaratıcılığı oldukça fazla olan, başladığı işi yarım bırakmadan sonuna kadar yılmadan devam ettiren kişi olarak tanımlamaktadır. Ataman (1998) başka bir tanımında üstün zekâlı çocuğu şöyle tanımlamaktadır: “Üstün zekâlı çocuk, zihinsel yeteneklerinin birden fazlasında yaşıtlarına göre daha yüksek performansa sahip, yaratıcılık yönü güçlü olan ve başladığı işi bitirme, üstesinden gelme gibi özellikler gösteren ve yüksek görev anlayışı bulunan çocuklardır” (s. 178). Feldhusen’e (1986) göre üstün yeteneklilik; “genel yetenekler, kişisel düşünceler ve güdülenmenin toplamından oluşur” (Gökdere ve Çepni, 2003).

Yukarıda bahsi geçen tanımları genel olarak değerlendirdiğimizde zekâ yalnızca bir kıstas olarak ele alınmamış, üstün yetenekli bireylerin farklı özellik ve yönlerine de vurgu yapılmıştır.

2.1.1. Zekâ ve Üstün Yeteneklilik Kuramları

Zekâ ve üstün yeteneklilik kavramlarına ilişkin literatürde en çok öne çıkan kuram ve yaklaşımlar ve temel özellikleri bu kısımda ele alınmıştır.

2.1.1.1. Spearman’ın Genel Zekâ Kuramı

Spearman’a göre zekâ iki temel unsurdan oluşur. Bu unsurları “g (general)” genel yetenek ve “s (special)” özel yetenek şeklinde olduğunu belirtmiştir. Spearman

“g” unsurunun zekâ olduğunu; “s” unsurunun ise özel yeteneklerle ilgili olduğunu, kullanılacak olan zekâ testine göre sonuçların değişebileceğini ifade etmektedir (Naglieri ve Kaufman, 2001, s. 151-156).

Spearman, bireyin zekâsının ölçülmesinden kastın, genel zekâ faktörünün ölçülmesi olduğunu söyler. Bu görüşten sonraki yıllarda ise zekânın sadece “g” unsuruyla tanımlanmasının yeterli olmadığına dair fikirler ortaya atılmıştır. Bu fikri savunanlardan biri olan Thorndike, zekâyı “çoklu faktörler kuramı” ile yeni bir bakış açısı getirmeye çalışmıştır. Spearman’ın iki faktörlü teorisini Gardner, Sternberg ve diğer araştırmacılar eleştirmektedirler.

2.1.1.2. Thorndike’in Çoklu Faktörler Kuramı

Thorndike yaptığı araştırma sonuçlarına dayanarak Spearman’ın “g” faktörünü reddetmiştir O’na göre zekâ; “soyut zekâ”, “toplumsal zekâ” ve “mekanik zekâ” olmak üzere üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Soyut zekâ kelimeleri, imgeleri, kavramları ve sayıları kavrama yeteneği; toplumsal zekâ sosyal anlamda insanlarla iyi ilişkiler kurma ve iletişim becerilerinin yüksek olması yeteneğidir. Mekanik zekâ ise çeşitli makine, teçhizat, alet vb. kavrama yeteneği olarak ifade etmektedir (Başaran, 1994, s. 368).

2.1.1.3. Thurstone’un Temel Zihinsel Etmenler Kuramı

Thurstone, zekânın çok sayıda farklı zihinsel becerileri kapsadığı fikrini savunmaktadır. Bunları; sözel, sayısal, muhakeme etme ve uzamsal-mekân ilişkisinden oluşan zihinsel beceriler olarak kategorize etmektedir. Thurstone temel zihinsel etmenler kuramını şu şekilde aktarmaktadır: (Eripek, 2005, s. 220):

Sözel Yetenek: Kelimeleri anımsama ve algılama yeteneğidir.

Muhakeme yeteneği: Tamamlanması gerektiği düşünülen sözel ve sayısal testlerde uygun olan yerleri doğru bir şekilde doldurabilme ya da seri olarak düzenlenen kuralları bulabilme gibi testlerin ölçülmesi durumudur.

Sayısal beceri: Kolay olduğu düşünölen matematiksel faaliyetleri hızlı ve pratik bir şekilde hesaplayabilme becerisidir.

Mekanik beceri: Temel el becerilerini doğru bir şekilde yapabilme yeteneğidir.

Bellek faktörü: Sayısal veriler, sözel ve anlam içermeyen olayları ayrıntılı bir şekilde hatırlama yeteneğidir.

Mekân (canlandırma) ilişkileri: Bir cismin bilinmeyen yönlerini kurgulayabilme ve yer-mekân ilişkisini kavrayabilme gibi yetenekleri içerir.

Thurstone teorisinde, zekâyı birçok yönlüyle incelemiş ve bu yönlerin her birinin birer zihinsel yeteneğı ifade ettiğini vurgulamıştır. “Bu zihinsel beceriler, birbirinden farklı yönlerde ve birbirini bütünleyen yapıdadırlar” (Guilford, 1967, s. 112-125).

2.1.1.4. Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner, bireylerde en az sekiz zekâ bölümü olduğunu, söz konusu zekâ türlerinin bölümlerinin kişinin ve çevresinin kültürel yapısıyla sürekli bir etkileşim içinde olduğunu ileri sürmüştür.

Bu zekâ bölümleri aşağıda kısaca açıklanmıştır (Gardner, 2004):

Dilsel-sözel zekâ: Okuduğunu anlama, yorumlama ve sözcükleri kurallarına uygun bir şekilde kavrama becerisidir. Bu zekâ türü hikâyeye okuma, dilbilgisi, soyut aktarım, yazma, etkili konuşabilme ve okuduğunu anlayabilme gibi yetenekleri kapsar.

Mantıksal/matematiksel zekâ: Bu zekâ türünde iki temel noktadan önemle bahsedilir. Temel noktalardan biri olan mantıksal-matematiksel zekâsı gelişmiş olan bireylerin problem çözme becerileri de buna paralel bir şekilde gelişmiştir. İkinci nokta ise, bireylerin matematiksel işlemlerde sayılarla düşünme, hesaplama, çıkarımda bulunma gibi yeteneklerini kullanabilmesidir.

Görsel/mekânsal zekâ: Bireylerin soyut kavramları gözünde canlandırabilme ve bu kavramları zihinlerinde materyal şeklinde tasarlayabilmesi gibi durumları içerir. Görsel-mekânsal zekâ seviyesi yüksek olan çocuklar satranç ve stratejik oyunlar

oynamada, karmaşık bulmacaları çözme gibi etkinliklerde oldukça istekli ve başarılıdır.

Müziksel/ritmik zekâ: Çevreden gelen farklı ve karmaşık sesleri ayırt edebilme, müzik aletlerine ilgi duyma, beste yapabilme, ritim tutabilme gibi beceriler bu zekâ türünün temel özelliklerindendir.

Bedensel/kinestetik zekâ: Herhangi bir spor dalında etkili bir performans sergileyebilme, vücut kaslarını uygun bir şekilde kullanarak meydana ürün veya ürünler getirebilme gibi yetenekleri kapsar.

Sosyal zekâ: Sosyal zekâ seviyesi yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerin psikolojilerini, duygularını, isteklerini, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını anlamakta oldukça başarılıdır. Bunun yanı sıra insanlarla da etkili ve uyumlu iletişim içindedirler.

Bireye dönük-işsel zekâ: Bireylerin kendini bilmesi, hislerini anlaması, güçlü ve zayıf özelliklerini tanıması bu zekâ türünün özelliklerindendir.

Doğal zekâ: Bireyin çevresindeki doğa ve çevreyle ilgili olayları anlaması ve yorumlayabilmesi bu zekâ türünün temel özelliklerindedir.

2.1.1.5. Cohn'un Üstün Zekâ Yaklaşımı

Cohn, “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” kavramlarını net bir şekilde birbirinden ayırt eden bir model geliştirmiştir. Cohn modelinde üstün yetenekliliği önce dört farklı alan olarak sınıflamış, sonrasında ise her bir alana ilişkin alt kategoriler belirlemiştir. Bunlar zihinsel, sanatsal, sosyal ve öteki insani alanlar olarak isimlendirilmiştir.

Zihinsel alan; sözel, sayısal, uzamsal yetenek boyutlarını; *sanatsal alan,* güzel sanatlar, gösteri sanatları ve öteki özel sanat yeterliği alanlarını içermektedir. *Öteki insani yetenek* alanlarının tanımı ve sınırı net olarak yapılmamakla birlikte bireye özgü yetenekler olarak tanımlanabilir (Bildiren, 2016, s. 37).

2.1.1.6. Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı

Sternberg ve Zhang'ın öncülüğünü yaptığı bu kuramda, bireyi üstün zekâlı olarak tanımlamak için mükemmellik, enderlik, kanıt, üretkenlik ve değer ölçütü olmak üzere toplam beş ölçüt gereklidir.

Mükemmellik ölçütü kişinin tek yâ da birçok dalda normalüstü çaba sergilemesi, enderlik ölçütü kişinin yetenekli olduğu alanlarda nadir rastlanan seviyede çaba sergilemesi, kanıt ölçütü kişinin zekâ testinde 'üstün' olarak tanınması ve belirli bir dalda üstünlüğünü sergilemesi, üretkenlik ölçütü bir ürün ortaya çıkarmayı ve bunu da tekrarlamaya ihtiyacı olduğu, değer ölçütü de kişinin üstün zekâ içinde yaşadığı toplum tarafından değerli ilan edilmesi gerektiğini ifade eder (Bildiren, 2016, s. 34).



Şekil 1. Sternberg ve Zhang'ın beşgen kuramı modeli (Sternberg, 2005, s. 16).

2.1.1.7. Taylor'ın Çoklu Yetenek Yaklaşımı

Taylor'a göre bireye "üstün yetenekli" tanısı koymak için çocukların sadece IQ değerlerine bakmak yeterli değildir. Zekâ testi puanına ek olarak akademik yetenek, yaratıcılık, planlama yeteneği, iletişim yeteneği, öngörü yeteneği ve karar verme yeteneği olmak üzere altı farklı yeteneğin de incelenmesi gerekmektedir (Bildiren, 2016, s. 38).

“Üstün zekâlı bireylerin kimileri çok farklı alanlarda yeteneklere sahip olmalarıyla, kimileri yaratıcılıkları ve kimileri de sosyo-kültürel alanlardaki özel yetenekleriyle çeşitlilik oluştururlar. Yani birey, herhangi bir alanda çok yetenekli olabilirken başka bir alanda normal bireyler gibi bir performans gösterebilir” (Sarı, 2003, s. 57).

2.1.1.8. Renzulli’nin 3’lü Çember Modeli

Renzulli (1986) üstün yetenekli bireyin özelliklerini yetenek, yaratıcılık ve motivasyon olarak tanımlayarak; üstün zekâlılığı tek boyutlu yapıdan çıkarmıştır. Kuramda temel olarak; genel ve özel yeteneklerde normalüstü zekâ, yaratıcılık ve göreve adanmışlık kavramları yer almaktadır (Tortop, 2015).

“Üç çember kuramı, yaratıcılık için bireyin potansiyelinin temel boyutlarını açıklamaya çalışan bir teoridir. Bu isim teorisinin kavramsal çerçevesinden yani, üç etkileşen özellik kümeleri ve bunların insan performansının genel ve özel alanları ile ilişkileriyle ilgilidir. Üç halka, üç halkaya neden olan kişilik ve çevresel faktörler arasındaki etkileşime dayalıdır” (Yılmaz, 2018, s. 12).

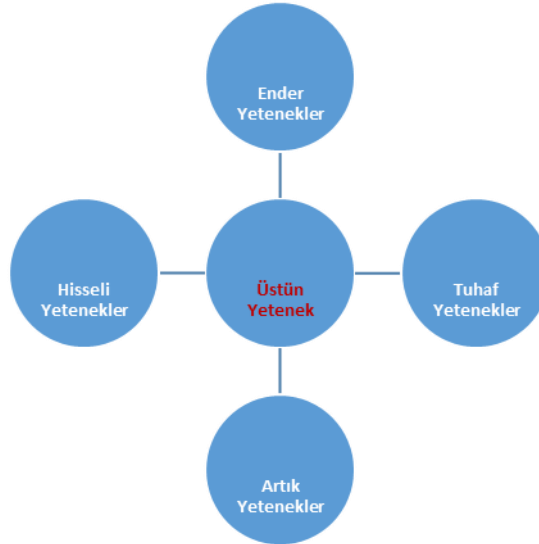


Şekil 2. Renzulli’nin Üçlü Çember Modeli (Renzulli, 2016)

2.1.1.9. Abraham Tannenbaum'un Üstün Yetenek Kuramı

Tannenbaum üstün yetenek türlerinin bireyin taşıdığı “ender yetenekler”, “artık yetenekler”, “hisseli yetenekler” ve “tuhaf yetenekler” olmak üzere dört sınıfa ayırmıştır. Tannenbaum bu sınıflamayı bir toplumun ihtiyaçlarına ve değerlerine dayandırır. Ancak toplumsal ihtiyaçlar çok fazla değişiklik gösterebileceği için bu ihtiyaçların bazıları diğerlerine göre daha fazla öncelik ve değer taşıyabilirler. Zaten Tannenbaum'un üstün yetenekliliği “psikososyal” olarak sınıflamasının çıkış fikri de bu düşünceden kaynaklanmaktadır.

Tannenbaum'a göre genel yetenek IQ puanı anlamına gelir ve belirli bir puan aralığının üzerinde olmalıdır. Ayırt edici özel yetenek, bireyin belli bir alanda çok daha belirgin yetenek göstermesi anlamına gelir; resimde, matematikte, yazarlıkta olduğu gibi. Zihinsel olmayan faktörler; başarılı olma isteği, ego kontrolü, sorumluluk gibi psikolojik faktörleri içerir. Çevresel faktörler; bireyin doğumdan itibaren karşılaştığı tüm uyaranları kapsar. Şans faktörü de yeteneğin açığa çıkmasında olumlu etki yapan durumdur. Bazen yeteneklerin beklenmedik bir durumla karşılaşması gerekir (Bildiren, 2016, s. 37).



Şekil 3. Abraham Tannenbaum'un Üstün Yetenek Kuramı

2.1.2. Üstün Zekâlı/Üstün ve Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Her çocuk özeldir ve birçok özelliği bakımından birbirinden farklılık gösterir. Bu durum üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocuklar için de geçerlidir. Üstün yeteneklilerin yetenekli oldukları bir ya da birden fazla alandaki gelişimleri hızlı olmakla birlikte diğer alanlardaki gelişimleri normal akranlarıyla aynı seyrettiği de görülmektedir (Smutny, 2000).

Aşağıda üstün zekâlı ya da özel yetenekli çocuklarda en sık karşılaşılan bazı özellikler açıklanmıştır. Elbette verilen özellikleri tüm üstün yeteneklilere genellemek gerekmektedir.

2.1.2.1. Bedensel Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar toplumda yer alan tüm akranlarının %2'lik üst kısmını oluşturmaktadır (Davaslıgil, 2004, s. 159. “Bu nedenle toplumun küçük bir kısmında yer alan bu özel çocukları akranlarından ayıran bir takım özellikler vardır. Üstün yetenekli çocuklar için belirlenen bu özellikler geniş araştırmalar sonucu oluşturulmuştur. Tespit edilen özellikler ‘üstün yetenekli çocuk’ kavramını daha da belirginleştirilmiş ve geliştirilmiştir” (Bildiren ve Uzun, 2007, s. 32). Karen Rogers’ın (1995) 241 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında üstün yetenekli çocukların özelliklerinden bazılarını şu şekilde açıklamıştır:

Üstün yeteneklilerin öğrenme hızları yaşıtalarına göre hızlı, kelime hazineleri geniş ve iyi bir hafızaya sahip, meraklı ve sorgulayıcı, yaşıtalarına göre olgun, dikkat düzeyleri yüksek, iyi bir gözlemci; merhametli, çevresine karşı duyarlı, adalet ve dürüstlük kavramları gelişmiş; hayal gücü geniş, yaratıcılık özellikleri ve matematiksel yeteneği yüksek, fiziksel ve zihinsel enerjileri yüksek, sorgulayıcı ve iyi birer okuyucudurlar (Aydın, 2003, s. 32).

2.1.2.2. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların doğduklarında diğer çocuklara göre daha ağır ve uzun olmalarının yanında bebeklik dönemlerinde olağanüstü hareketlilik sergiledikleri görülmektedir. Üstün nitelikte sinir sistemine sahip olan bu çocukların fiziksel yapıları ile genel sağlık durumları normalin üstündedir ve hastalıklara karşı daha dirençlidirler. Akranları olan normal çocuklardan daha erken konuşup yürüyen üstün yetenekliler, akranlarından hem iri hem de daha kuvvetli olmakla birlikte olgunlaşmaları da daha hızlı gerçekleşmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Üstün yetenekli çocukların vücut yapıları ve sağlık durumları genellikle akranlarına göre daha üstündür. Konuşma, yürüme ve diğer motor becerilerde yaşıtlarından daha erken yol alırlar. Bu çocuklarda bedensel engel, işitme ve görme bozukluğu gibi durumlar, ağız ve diş sağlığını ilgilendiren hastalıklar daha az görülür. Hastalıklara karşı daha dayanıklıdır. Ortalama ömür üstün yeteneklilerde daha uzundur (San, 1993).

2.1.2.3. Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekliler doğumlarından itibaren gördükleri, işittikleri, dokundukları her şeye yaşıtlarına göre çok daha fazla ilgi gösteren, aşırı meraklı ve çokça soru sormayı seven ve dikkat süreleri normallere göre daha uzun olan çocuklardır. Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini belleklerinde tutma özelliğine sahip olan bu çocukların bellekleri çok güçlü olduğundan erken konuşurlar ve kendi başlarına okumayı öğrenebilirler. Kelime hazneleri çok geniştir ve dili etkin bir şekilde kullanabilirler. Buna bağlı olarak da düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilirler (Bevan-Brown ve Taylor, 2008). Üstün yetenekli çocukların gelişmiş dil becerisi kendilerini net bir şekilde ifade etmelerini sağlar.

Gözlemlene güçleri fazla olan bu çocukların kendilerine güvenleri yüksek olduğundan esnek ve sıra dışı düşünerek herhangi bir etkinliğe kendi kendilerine başlayıp devam ettirebilirler. Yine bunların yanında gerçek ile hayal arasındaki farkı

küçük yaşlarda ayırt ederek olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilir ve buna ilgi duyarlar (Davis ve Rimm, 1994). Duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını uzun süre belleklerinde tutarlar ve hatırlarlar (San, 1993). Orijinal fikirleri vardır ve yaratıcıdır. Motivasyonları çok güçlü olup bir işi sonuna kadar götürmeye devam edecek kadar yüksektir. Olayları ve durumları genelleme yapmada, analiz etmede ve ilişkileri görmede; özellikle bilginin transfer edilmesinde yaşıtlarından çok daha ileridir. Dikkatleri sürekli uzundur ve hazır cevaptırlar.

2.1.2.4. Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar sosyal olarak oldukça aktif bireylerdir. Arkadaşları arasında popüler, genellikle bedenen cazip, yakışıklı/güzel, düzenli, tertipli ve insan ilişkilerinde nazik bireylerdir. Kişilerarası ilişkilerinde bir hata yaptıklarında bu durumu kabul edebilir ve düzeltme yoluna gidebilirler. Çevreleriyle kolaylıkla iletişime geçebildikleri gibi kolaylıkla dost ya da arkadaş edinebilirler. Bu çocuklar genellikle işbirlikçi olup; insan ilişkilerinde sadakat, güven, doğruluk ve dürüstlüğe de çok önem verirler. Dolayısıyla arkadaşlıkları uzun sürelidir. Başkalarının fikirlerine saygılı ve hoşgörülüdürler. Alçak gönüllü olmakla birlikte başkalarına yardım etmekten zevk duyarlar. Dış dünya ile etkileşimlerinde olgundurlar ve espri yetenekleri gelişmiş, mizahi yönleri güçlüdür. Problem çözme becerileri çok yüksek olup herhangi bir sorunla karşılaştıklarında otoriteye az başvururlar. Üstün yetenekli bireyler çok çalışkan ve öz güvenleri yüksektir. Mükemmeliyetçi olduklarından dolayı grup çalışmalarından çok bireysel çalışmaları tercih ederler. Çünkü bağımsız çalışmayı severler. Yüksek amaç ve ideallere sahip olan bu bireyler, amaçlarına ulaşmaktan ve başarılı olmaktan zevk duyarlar (Özbey ve Sarıçam, 2015). Ayrıca yaşıtlarından çok büyük çocuklarla oynarlar. Kitapları, deney tüp ve araçlarını, resim malzemeleri ve müzik aletleriyle vakit geçirmeyi daha fazla oynamaya tercih ederler ve insan doğasına ve evrensel problemlere ilgi duyarlar (Ataman, 1998).

2.1.2.5. Ahlaki Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren etik ve adalet ile ilgili konularda çok daha duyarlı ve hassastırlar. Bu çocukların yaşitlarına kıyasla erken yaşlarda ahlaki duyarlılık gösterdikleri, ahlaki yargı seviyelerinin üst seviyelerde olduğu ve yüksek ahlaki potansiyele sahip oldukları söylenebilir. Aynı zamanda adalet duyguları gelişmiştir. Gelişmiş sorgulama güçleri, keskin gözlemleri ve rasyonel düşündükleri için eşitsizlik, adaletsizlik ve çifte standartları fark edip sorgulayabilirler (Gündüz, 2010).

2.2. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezleri; “okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkına varmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacını taşımaktadır” (MEB, 2016). Bilim ve Sanat Merkezleri ülkemizde üstün ve özel yeteneklilerin eğitimi konusunda en verimli kurumlardan biridir. İlk olarak 1995 yılında maddi destek sağlayan bir ailenin de desteği ile MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan ve şu anki ismi Yasemin Karakaya olan Ümit BİLSEM Ankara’da faaliyete geçmiştir. Bu kurumlarda 25000’den fazla öğrenci eğitim almakta ve 1600’den fazla öğretmen görev yapmaktadır.

2.2.1. Bilim ve Sanat Merkezlerinin Amaçları

BİLSEM’in amaçları, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Kasım 2016 tarihinde yayımlanan yönergesinde belirtilmiştir. (Tebliğler Dergisi, 2016, Sayı: 2710).

Türk Millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM’de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin;

- a) Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,
- b) Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- c) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- ç) Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır (s. 451).

2.2.2. BİLSEM Öğrenci Tanılama Süreci

BİLSEM'e kaydı yapılacak öğrencilerin tanılanmasına ilişkin iş ve işlemler MEB'in her sene yayımladığı kılavuz doğrultusunda tanılama sınav komisyonu, BİLSEM'leri ile rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülür (MEB, 2016, Mad:8-9-10-11).

Aday gösterme (Madde-8)

1. Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi esas alınarak ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ile müzik alanlarında özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin BİLSEM'lere aday gösterilmesi ile ilgili iş ve işlemler, Bakanlıkça yayımlanan tanılama takvimi doğrultusunda yürütülür.

2. Genel zihinsel yetenek alanında Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi dışında aday gösterilen öğrenciler, rehberlik ve araştırma merkezlerince

özel yetenekli olarak tanılananlar il özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile destek eğitim odası hizmetinden faydalanır.

Görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi dışında aday gösterilen öğrencilerin başvuruları, il tanılama sınav komisyonuna yapılır. İl tanılama sınav komisyonu tarafından görsel sanatlar ve müzik yetenek alanında özel yetenekli olarak tanılananlar, destek eğitim odalarından faydalanır.

Tanılama (Madde-9)

BİLSEM'e kaydı yapılacak öğrencilerin tanılanmasına ilişkin iş ve işlemler Bakanlığın yayımladığı kılavuz doğrultusunda Bakanlık, il tanılama sınav komisyonu, BİLSEM'ler ile rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülür.

Bu süreçle ilişkin olarak Bakanlıkça yürütülecek iş ve işlemler şunlardır:

- a) Sınav ve tanılama takvimini belirlemek.
- b) Tanılama yaşı ve sınıf düzeyini belirlemek.
- c) Gözlem formlarını değerlendirerek grup değerlendirmesine alınacak öğrencileri belirlemek.
- d) Grup tarama ölçme araçları ve ölçütlerini belirlemek.
- e) Grup tarama testinin, aynı tarihte ve saatte uygulanarak merkezi sistemle yapılmasını sağlamak.
- f) Grup değerlendirilmesinde belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrencilerin, bireysel incelemeye alınmalarını sağlamak.
- g) Bireysel incelemede kullanılacak objektif ve standart testleri belirlemek ve uygulamayı yapacak uzman personelin yetiştirilmesini sağlamak.
- h) Görsel sanatlar ve müzik yetenek alanında değerlendirmeye alınacak öğrencilerin değerlendirme kriterlerini belirlemek.
- i) İl tanılama sınav komisyonu tarafından tanılama sonuçları bildirilen öğrencilerden BİLSEM'e yerleştirilmeye hak kazananları belirlemek.

Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yürütülecek iş ve işlemler şunlardır:

- a) İl tanılama sınav komisyonunca verilen görevleri yapmak.

- b) Bireysel incelemeyi yapacak öğretmenleri il tanılama sınav komisyonuna önermek.
- c) Genel zihinsel yetenek alanında aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemesini yapmak.

Grup tarama (Madde-10)

1. Aday gösterilen öğrencilerin grup taraması sınavında Bakanlıkça belirlenen ölçütler esas alınır.
2. Aday gösterilen öğrenciler Bakanlıkça belirlenen ölçme araçları ile grup taramasına alınır.

Bireysel inceleme (Madde-11)

1. Tanılama takvimi süreci içerisinde, grup taramasında belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrencilerin listesi Bakanlıkça il tanılama sınav komisyonuna gönderilir. İl tanılama sınav komisyonu tarafından Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda, objektif ve standart ölçme araçları ile öğrencilerin bireysel incelemesi yapılır.
2. Bireysel inceleme süreci ile ilgili genel zihinsel yetenek alanına ait evraklar rehberlik ve araştırma merkezlerinde, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanına ait evraklar BİLSEM arşivlerinde muhafaza edilir.

2.3. Çalışma Alışkanlıkları

Çalışma alışkanlığı etkili okuma, yazma, dinleme, soru sorma, not alma gibi insanların yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı ve gerek okul, gerekse iş yaşamında da olumlu yönde etki sağlayacak bir alışkanlıktır. Bu nedenle öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını erken dönemde kazanmış olması ve davranış haline getirmesi, onun okuldaki başarısının artırmasının yanısıra öğrenim sürecinden sonraki dönemde de edindiği becerileri etkin olarak kullanmasına katkıda bulunur (Cüceloğlu, 2016, s. 84).

Öğrencilerde etkin ders çalışmada edinilecek doğru tutum ve davranışlar ne kadar erken dönemde kazandırılırsa, sonraki dönemlerde yaşayacağı eğitim ve öğretim

süreci o derece başarılı ve rahat geçer. Dolayısıyla çabuk öğrenen çocuklar yeni bilgiler ile eski öğrendiklerini ilişkilendirerek hayatlarında geniş ufuklar açar. Öğrencinin etkili ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaması ya da yanlış çalışma alışkanlıkları edinmiş olması ise okul başarısını olumsuz etkileyen en temel sebeplerden biri olarak kabul edilmektedir.

Öğrenciler için okul başarısızlığı gün geçtikçe daha büyük bir sorun haline gelmektedir. Özellikle öğretim yılı sonunda gerek ebeveynler, gerek öğrenciler ve gerekse öğretmenler okullardaki başarısızlık nedenleri için birbirlerini suçlamaktadırlar. Örneğin veliler okulun temel görevinin öğrencileri başarılı kılmak olduğunu, ancak bunu sağlayamadıklarını belirtirken; öğretmenler de eğitim sisteminin aksayan yönleriyle birlikte, öğrencilerin yeterince ders çalışmadıklarına vurgu yapmaktadır (Küçükahmet, 2008, s. 202).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları oldukça geniş kapsamlı bir konudur. Ayrıca onların (öğrencilerin) bireysel farklılıklarını da düşündüğümüzde bu süreç anlaşılması daha zor ve karmaşık bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak şunu unutmamak gerekir ki; öğrenme sürecinde en büyük sorumluluk öğrenciye aittir. Dolayısıyla bu sürece yön vermek; zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek ve süreci daha etkili hale getirmeye yönelik gerekli önlemleri almak da yine öğrencinin sorumluluğundadır (Arslantaş, 2001, s. 210).

Ders çalışma esnasında önemli olan; zamanı, ders çalışma ortamını, mevcut imkânları, kullanılan materyalleri ve kaynakları öğrenme amacına uygun olarak en etkili şekilde kullanmaktır. Böylece çalışma sonunda verimli öğrenme için öğrenmenin öğrenilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Atılğan, 1998, s. 4).

Bilinen odur ki; öğrenciler genellikle doğru ders çalışma alışkanlık ve becerilerini taşımadıkları ya da bu alışkanlıkları yeterli düzeyde kullanmadıkları için başarısız olmakta, ayrıca genellikle yeteneklerinin altında bir başarı göstermektedirler. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları nedeniyle ortaya çıkan akademik başarısızlık sebeplerinin saptanması ve bununla ilgili gerçekçi çözümler üretilerek eğitimde verimliliğin arttırılmasına yönelik önlemler alınması gereklidir (Atılğan, 1998).

Alan yazında konuya ilişkin yapılan araştırmalarda olumlu ders çalışma alışkanlığı edinmiş olan öğrencilerin akademik başarılarının önemli ölçüde pozitif yönde değiştiğine ilişkin sonuçlar saptamışlardır (Demiroğlu-Memiş, 2007; Tümkeya ve Bal, 2006; Houtte, 2004; Tinklin, 2003; Arslantaş, 2001; Küçükahmet, 1987).

Sonuç olarak öğrencilerin çalışma alışkanlıkları onların öğrenmeleri ve okul başarıları için doğrudan ilgilidir. Çalışma alışkanlıklarına ilişkin bazı özellikler ve çalışma alışkanlığını etkileyen temel faktörlere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

2.3.1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri

Öğrencilere ders çalışma alışkanlığı edindirilirken öncelikle onların bireysel farklılıklarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu aşamada bilinmesi gereken en önemli özellik öğrencinin içten ya da dıştan denetimli olması durumudur. Çünkü içten denetimli özellikte olan öğrenciler olayların sebeplerinin daha çok kendilerinden kaynaklandığını düşünürken, dıştan denetimli olan öğrenciler tam tersi tutum sergilerler. İçten denetimli öğrenciler üstlendikleri görevlerde çok sık bir şekilde takip edilmeyebilirler; ancak dıştan denetimli öğrenciler sıklıkla yönlendirme ve motivasyon edilmek isterler (Bacanlı, 2011).

2.3.2. Öğrencilerin Çalışma Yaklaşımları

Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik alışkanlık ve tutumlarını belirleyen en önemli unsurlardan biri kendi çalışma yaklaşımlarıdır. Bu konudaki ilk çalışmaları yapan Marton ve Saljö'dan sonra Biggs'in yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları arasında belirgin farklılıklar tespit edildiği ve ders çalışma yaklaşımları arasında dikkat çekici farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir. Söz konusu araştırmacılar elde ettikleri bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin ders çalışmaya yönelik yaklaşımlarını *derin yaklaşım* ve *yüzeysel yaklaşım* şeklinde iki grupta toplamışlardır (Küçükahmet, 2008, s. 205).

Derin yaklaşım özelliği taşıyan öğrenciler anlamlı bir öğrenme güdüsü taşırlar. Bu tür öğrencilerin bütün dikkatleri anlamaya yönelik olup bilgileri yaratıcı ve aktif bir biçimde öğrenme eğilimindedirler. Derin yaklaşımın tersi olan *yüzeysel yaklaşımda* ise öğrenciler bilgileri ezberlemeyi tercih ederler ve öğrenme hızları belirli bir rutinde ilerler. Her iki gruptaki öğrencilerin çalışma biçimleri, çalışma alışkanlıklarını şekillendirmektedir. Yüzeysel yaklaşımda olan öğrenciler, örneğin kitaptan ders çalışırken kitabı aynen ezberlerken; derin yaklaşımda olan öğrenciler kitabın amacına inmeye çalışırlar. Öğrenciler yalnızca ders çalışırken değil, sınavlarda da aynı yaklaşımları sergilemektedirler. Sınavlarda yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin bilgi sorularını doğru cevapladıklarını, derin yaklaşıma sahip olan öğrencilerin ise bilgi sorularının yanında anlama ve kavrama düzeyindeki sorularını da doğru olarak cevapladıkları görülmüştür (Küçükahmet, 2008, s. 207-208). Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin çalışma yaklaşımları gerek ders çalışma gerekse sınavlardaki davranışlarını etkilemektedir.

2.3.3. Çalışma Ortamı

Çalışma ortamı kavramı ile öğrencinin okul dışında, okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam kastedilmektedir. Öğrenci evde kalıyorsa anne babası ve kardeşleriyle ilişkileri, eve gelip giden misafirler, arkadaş ziyaretleri, çalıştığı yerin düzeni gibi pek çok faktör öğrencinin iyi ya da kötü çalışma alışkanlıkları kazanmasında etkili olmaktadır. Ailesi ile birlikte kalan bir öğrencinin yalnızca ödev hazırlarken değil, okula ilişkin tüm çalışmalarında örneğin, derslerini tekrar ederken, bir araştırma ya da proje hazırlarken, derste tuttuğu notları temize çekerken, sınavlara hazırlanırken aile bireyleriyle oluşturduğu ortam ve onlarla olan ilişkisi etkili olmaktadır.

Ailesi yanında kalmayan, örneğin, yurтта, yatılı okulda kalan öğrencilerin aile yanında kalan öğrencilerinkine ek pek çok sorunları olmaktadır. Aile özlemi, karnını doyurma, çamaşırlarını yıkama gibi ihtiyaçları ve bunların yarattığı sorunlar çalışmalarını etkilemektedir. Bazen de bu gibi yerlerde kalan öğrencilerin kendilerine sağlanan daha iyi bir çalışma ortamı bulmaları da mümkündür. Örneğin yatma ya da

çalışma ortamı saatlerinin belli olduğu bir kurumda kalan öğrenci isterse çalışmalarını daha düzenli bir biçimde yürütebilmektedir.

Bir insanın dikkatini dağıtan faktörler ya çevreden ya da kişinin kendi zihninden kaynaklanır. Bu sebeple çalışma ortamının belirli özelliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yarar sağlamasına imkân verir (Baltaş, 1993, s. 76).

Etkili ve verimli ders çalışabilmek için öncelikle mekânın buna uygun olması oldukça önemlidir. Gerek dikkatin yoğunlaşabilmesi gerekse motivasyonun sağlanabilmesi için çalışma ortamının rahat, sade, gürültüden uzak bir oda her öğrenci için mümkün olmayabilir. Eğer evde bir çalışma köşesi de ayrılmıyorsa kütüphane en mükemmel seçenektir. Ama ideal olanı, öğrencinin kendi çalışma odasının olması ve kendi çalışabileceği şekilde orayı kullanmasıdır (Karacık, 1998, s. 12).

Çalışma ortamını etkileyen faktörler; çalışma odası ve masası, çalışma köşesi, sessizlik, sandalye ve posterlerdir. Bunlarla ilgili ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.3.3.1. Çalışma Odası ve Masası

Öğrencilerin eğer mümkünse kendine ait bir odası ve çalışma masası olmalıdır. Odanın sade döşenmiş olması dikkatinin dağılmaması açısından oldukça önemlidir. Çalışma, öğrencinin beden yapısına ve boyuna uygun ve çok rahat olmayan bir sandalye ile masada yapılmalıdır. Yatakta, koltukta vb. yerlerde uzanarak ders çalışılmamalıdır.

Çalışma ortamının ısısı verimli bir ders çalışma için çok önemlidir. En uygun çalışmanın 17-21 derece arasında yapıldığı bilinmektedir. Çalışılan yerin temiz ve oksijenden zengin, normal ısıda ve aydınlıkta olmasına dikkat edilmelidir. Mekânın ne az, ne de aşırı aydınlık olmamasına dikkat edilmelidir. Az ışık da, fazla parlak ışık da gözü yorabilir. Çalışma mekânının havalandırma durumunun da sağlığa uygun olması gerekir.

Çalışma masasının üzerinde bulunan öğrencinin sevdiği objeler, resimler, fotoğraflar vb. dikkatlerini dağıtıcı çeldiricilerdir. Öğrencinin kafasını zaman zaman

meşgul edebilir. Bu durum öğrencinin ders çalışmadan kaçmasına neden olabilir (Tan, 1996, s. 20-21).

2.3.3.2. Çalışma Köşesi

Her öğrencinin ayrı bir çalışma odasının olması mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda aile çocuğa uygun bir çalışma köşesi düzenlemelidir. Özellikle kalabalık ailelerdeki yüksek sesli konuşmalar, televizyon izleme ve kardeşlerin tartışmaları ortasında kalan çocukta ders çalışması beklenemez.

Etkin bir şekilde ders çalışmak için öncelikle sessiz, sakin ve iyi aydınlatılmış bir çalışma köşesi hazırlanmalıdır. Bu özellikleri taşıdığı sürece çalışma köşesinin evin herhangi bir yerinde olmasının bir önemi yoktur. Önemli olan öğrencinin rahatsız edilmemesi ve dikkatinin dağılmamasıdır (Özcan, 2006, s. 6).

Çalışma köşesi düzenlenmesinde en önemi nokta; çalışma alanı ya da masa, çalışma öncesi başka bir iş için kullanılıyorsa iyi bir düzenlenmenin yapılması gerekmektedir. Masanın çalışma amacıyla kullanılacağının anlaşılması üzerine ve uyarıcı bir rol üstlenmesi için mümkünse masanın yeri ve örtüsü değiştirilmeli, üzerine çalışma lambası konulmalıdır (Baltaş, 1993, s. 75).

2.3.3.3. Sandalye

Ders çalışırken kullanılan sandalye ne çok rahat ne de çok rahatsız edici olmalıdır. “Sandalyenin yüksekliği aşağı ve yukarı yönlerde ayarlanabilecek özellikte olmalıdır. Ayrıca yatay ekseninde 360 derece dönebilmeli, sırtlığı ise ayarlanabilir olmalıdır. Öğrenci sandalyeye oturduğu zaman bel kemiği ile baldırları arasındaki açının 130-135 derece olması “normal” kabul edilmektedir. (Kayış, 1988, s. 434-435; Özcan, 2006, s. 7).

2.3.4. Ödevler

Öğrencilere ev ödevi verilip verilmemesi hususu çok uzun zamandır eğitim bilimciler ve uzmanlar tarafından tartışma konusu olmuştur. Ebeveynler çocuklarına gereğinden fazla ev ödevi verildiğinden şikâyetçi olurken, eğitimciler bu görüşün aksini savunmaktadırlar. Çünkü öğretmenlere göre ev ödevleri okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve tekrarı için aslında çok önemli bir fırsat yaratmaktadır. Ayrıca öğrencilerin iyi bir çalışma alışkanlığı edinmesinin de önemli bir göstergesi ev ödevleridir. Okulda ya da evde hazırlansın, süresi içinde ve özenli bir şekilde ödev hazırlayan öğrenci ile hiç ödev yapmayan ya da özensiz ödev hazırlayan bir öğrencinin çalışma tutum ve alışkanlıklarının farklı olduğu kesindir (Küçükahmet, 2008, s. 207).

2.3.5. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi verimli ders çalışmanın en önemli gereklerindendir. Verimli bir ders çalışma süreci geçirmek isteyen öğrenci zamanını nasıl kullanacağını planlamalı ve en iyi şekilde yönetmeyi bilmelidir. İyi bir öğrenme süreci aslında iyi bir zaman yönetme sürecidir. Bireylerin zamanlarını etkili ve verimli kullanamamalarının, onu gerektiği gibi değerlendirememelerinin en temel sebebi aslında dolaylı da olsa kendilerini yönetememeleridir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, kişilerin zamanlarının büyük bir kısmı kendilerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı boşa harcanmaktadır (Özgen ve Doğan, 1997).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırma konusuna ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.4.1. Üstün Zekâlılar/Üstün Yetenekliler/Özel Yetenekliler Üzerine Yapılan

Yurtiçi Araştırmalar

Ünal (2019) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve bunlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinde kız öğrenciler lehinde anlamlı fark vardır ve sınıf düzeyine göre ölçeklerden elde edilen en yüksek puan ortalamaları beşinci sınıflara, düşük puanlar ise altıncı sınıflara aittir. Özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapıları ile yazma eğilimleri ve okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin “dışadönüklük”, “yumuşak başlılık”, “özdenetim” ve “deneyime açıklık” boyutları puan ortalamaları arasında düşük düzeyde negatif ilişki; “duygusal dengesizlik” boyutunda ise düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayverdi (2018) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımını sağlayan FETEMM yaklaşımını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grupları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın nitel bulguları deney grubunda hem bilimsel süreç becerileri hem de mühendislik becerilerinin süreç boyunca daha fazla kullanıldığını ve daha çok gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tunalı (2018) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin sayı duyusu düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin sayı duyularının, normal gelişim gösteren öğrencilerin sayı duyularına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha iyi olduklarını belirtmiştir. Çözüm yolları açısından ise normal gelişim gösteren öğrencilerin daha çok kural temelli yaklaşımları tercih ettikleri, özel yetenekli öğrencilerin ise daha çok sayı duyusu stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin sayı duyusu ölçeğinde göstermiş oldukları matematik performansları ile sayı duyusu performansları arasında da pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2018) “Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Özyeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırması sonucunda, beklenmedik başarısızlık kategorisine alınabilecek öğrencilerin okul başarı tutumlarında ve bu ölçeğin öğretmene yönelik tutum ve hedef değeri boyutlarında cinsiyete ve okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu; öğrencilerin okul başarı tutumları ile benlik algısı, akademik öz-yeterlik, ihmalkâr aile stili ve özerk aile stili boyutlarında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Kırkan (2018) Ankara BİLSEM’de öğrenim gören 12-13 yaş arasındaki 7 üstün yetenekli öğrenci ile bir durum çalışması yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre proje tabanlı robotik öğretim metodunun öğrencilerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kaynar (2018) üstün yetenekli 12 öğrenci ve üstün yetenekli olmayan 12 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrencinin bilimsel hayal güçlerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilere üç farklı açık uçlu soru sorarak bu sorulara ilişkin çizim yapmalarını ve çizimlerini açıklamalarını istemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel verimlilik ve bilimsel duyarlılık ölçütlerine göre bir puanlama yapmıştır. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre kullanılan ölçeğin tüm alt boyutlarda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Kaymakcı (2018) araştırmasında BİLSEM öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonlarını incelemiş ve konuya ilişkin bir ölçek geliştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin fen eğiliminin orta düzeyde olduğunu, fen eğilimi üzerinde cinsiyet ve projelerde görev alma unsurlarının etkili olmadığını, 5. sınıfların 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre fen eğilimlerinin yüksek olduğunu, 5. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre fen öğrenmeye yönelik güdülerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Mavi (2017) “Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüş ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” isimli araştırmasında rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüşlerinde ortalama bir puana (kararsızım) sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere yönelik en belirgin ihtiyaçlarının öğrenciler için uygun ölçme aracı seçme ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Özdemir (2017) araştırmasında üstün yetenekli öğrenciler için bir zenginleştirilmiş öğretim programı hazırlamış ve programın öğrencilerdeki bilimsel süreç becerisi ve ders başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zenginleştirilmiş öğretim öğrencilerde bilimsel süreç becerileri ve ders başarılarına olumlu yönde etki sağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler araştırma sürecindeki ders etkinliklerinin ilgi çekici ve keyifli bulduklarını belirtmiş ve derslere etkin bir şekilde katılım sağlamışlardır.

Korkmaz (2017) özel yeteneği olan ve olmayan öğrencilerin öz yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme davranışlarının akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında, akademik erteleme özel yetenekli öğrencilerde akademik başarıyı düşük düzeyde yordadığını, özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise söz konusu değişkenler açısından akademik başarı arasında anlamlı ilişkili olduğunu saptamıştır.

Tuncay (2015), “Enderun Mektebi ile Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Verilen Fen Bilimleri Eğitiminin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında Osmanlı Devleti’nde üstün yetenekli insanların yetiştirilmesini sağlayan ve bir saray okulu olan Enderun Mekteplerini incelemiştir. Çalışmanın temel amacı bugünkü Bilim ve Sanat Merkezlerinin işleyiş ve programlarına ışık tutmaktır.

Bayır (2015) araştırmasında üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf mevcudu, matematik ve Türkçe derslerindeki başarı durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin-Çelik (2014) BİLSEM’lere yönelik karşılaştırmalı bir inceleme ve standartlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin, belirlenen standartların uygulanabilirliği ile ilgili olumlu tutum sergilediklerini ve BİLSEM’lerde sunulan eğitimdeki eşitliği ve kaliteyi sağlayabileceği görüşünde olduklarını saptamıştır.

Okur ve Özsoy (2013) araştırmalarında Bartın BİLSEM öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet ve babanın eğitim düzeyi açısından tutumlarında anlamlı bir farklılaşma varken, öğrencilerin sınıf seviyesi, anne eğitim düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından farklılık olmadığını saptamışlardır.

Erdem (2013), Antalya, Burdur ve Isparta BİLSEM özelinde yaptığı araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin sosyalleşme koşullarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, eğitim seviyesi yüksek ebeveynlere sahip olup sosyo-ekonomik yönden orta ve üst statüden ailelerden gelmektedirler. Bu çocuklar kendileri gibi üstün özellikler gösteren bireylerle arkadaşlık kurmayı daha çok tercih ederlerken, özelliklerinden dolayı öğretmenleriyle de iyi iletişim kurmaktadırlar. Ayrıca kitle iletişim araçlarını iyi kullanmakta, sosyal faaliyetlere karşı ilgi duymakta ve bu faaliyetlere aktif olarak katılmaktadırlar. Son olarak toplumda ayrıcalıklı olduklarını ve toplum tarafından yeterince önemsenmedikleri düşünmektedirler.

Metin ve Bencik-Kangal (2012) araştırmalarında 12 ve 14 yaş arasında olan üstün yetenekli 120 öğrencinin benlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, cinsiyet değişkenine göre mutluluk, popülarite, davranış, uyum ve konformite, fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup, sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamışlardır.

Uzun (2006) özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarında cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin geliri, ders öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ancak yaş, sınıf düzeyleri, ders notları ve BİLSEM'e giriş alanları değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu saptamıştır.

2.4.2. Üstün Zekâlılar/Üstün Yetenekliler/Özel Yetenekliler Üzerine Yapılan

Yurtdışı Araştırmalar

Kuo ve arkadaşları (2010), üstün yetenekli çocuklarla normal çocukların problem çözme becerilerini karşılaştırmışlardır. Uygun test, anket vb. çalışmalar sonucunda ihtiyaç duydukları öğrenme ortam ve etkinliklerini tespit etmişlerdir. Araştırmaya sonuçlarına göre üstün yetenekli olsun ya da olmasın öğrencilerden kendi potansiyellerine göre daha iyi imkânlarla sahip olan çocukların daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

Choi ve Hon (2009) Kore’de bulunan üç üstün yetenekli okulu öğretim programları, eğitimcileri, uygulama ölçütleri ve öğrencilere sunulan imkânlar bağlamında incelemişlerdir. Araştırma kapsamındaki her üç okulun da farklı açılardan birbirlerinden üstünlüklerinin olduğunu; okulların birinde iyi bir matematik eğitimi ve iyi bir sözel destek de verildiğini, bir diğerinde ise bir dönem boyunca desteklenmiş araştırma, proje ve çeşitli laboratuvar dersleri verildiğini, dolayısıyla üstün yetenekli olup bu okullarda öğrenim gören çocukların fen bilimleri alanında daha iyi bir eğitim alabilme şansına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Wright (2008) çalışmasında Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) üstün yeteneklilere verilen bir eğitim programı (Jacob K. Javits Gifted and Talented Education Program) ile Hindistan’da üstün yeteneklilere verilen eğitim programı (Navodaya Vidyalaya Scheme) arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla her iki program tanıtılmış, güçlü ve zayıf yönleri irdelenmiş, sonuçta her iki programın da üstün yeteneklileri tanılamada zayıf yönlerinin olduğuna ve bu programların 21. yüzyılda etkili ve sürdürülebilir olması için bu zayıflıkların aşılması gerektiğini belirtmiştir.

Rayneri, Gerbe ve Wiley (2006), yaptıkları çalışmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin başarı düzeyleri, sınıf ortamı ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üstün yetenekli 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 80 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemek üzere Öğrenme Stili Envanteri, öğrencilerin öğrenme stilleri algılarını belirlemek için Öğrenci Algısı Envanteri uygulamışlardır. Dayanıklılık alt

boyutu ile ders başarısı arasından anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca sebat, motivasyon, dokunsal ve kinestetik alt boyutları ile fen ve sosyal sınıflarında daha yüksek not ortalaması arasında ilişki bulmuşlardır. Tüm konularda yüksek not ortalaması ve öğrencilerin algılama düzeyi arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Park, Park ve Choe (2005) çalışmalarında fen alanında üstün yetenekli olma ile zihinsel öz-yönetim kuramına dayalı düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Kore’de bulunan iki fen lisesinden 179 öğrenci ve genel liselerden 176 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Kore’li üstün yetenekli öğrenciler, diğer öğrencilere göre fen başarısı, liderlik, yaratıcılık, ahlâk, motivasyon ve bilişsel deneysellik gibi etkenlerde daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir.

Liu ve Lederman (2002) bilimin doğası kavramlarını incelemiş ve bu amaçla, 7. sınıfta öğrenim gören Tayvanlı 20 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciyi bir haftalık bilim kampına yerleştirmişlerdir. Bu bilim kampında, matematik ve fen alanında yetenekli öğrencilere bilimsel süreç ve bilimin doğası üzerinde odaklanan yoğun bir öğretim programı uygulamışlar; üstün yetenekli öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarının değişip değişmediğini gözlemlemek için, bilimin öznel, deneye dayalı, sosyal ve kültürel yönü ile bilimsel teoriler arasındaki ilişkileri üzerine açık uçlu soru formu geliştirmişlerdir. Uygulanan bu ölçek ile uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim sonrasında görüşlerinde önemli ölçüde bir değişiklik olmadığını belirlemişlerdir.

Stake ve Mares (2001) araştırmalarında fen zenginleştirme programının üstün zekâlı öğrencilerin bilime yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla ABD’de 76 lisede 165 kız ve 165 erkek olmak üzere toplam 330 üstün zekâlı öğrenci belirlemişlerdir. Birinci program kütüphane araştırması, laboratuvar izlemleri ve teknik yazı da dâhil olmak üzere bilimsel süreç becerileri unsurları ile ilgili verilen eğitim üzerine dört haftalık bir süreyi kapsayan tam zamanlı yaz programından oluşan zenginleştirmedir. Altı hafta süren tam zamanlı ikinci programda ise birinci programdaki tüm uygulamalara ek olarak, öğrencilerden kendi bulgularını ve araştırma önerilerini yazmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarının değişip değişmediği incelenmiştir. Sonuç olarak fen

zenginleştirme programlarının özellikle fen alanına ilgi duyan kız öğrenciler için yararlı olabileceğini belirlemişlerdir.

Li ve Adamson (1992) araştırmalarında üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stillerinden (işbirlikçi, bireysel, rekabetçi) daha çok hangisini ya da hangilerini kullandıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarına 94 kız ve 75 erkek olmak üzere toplam 169 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere öğrenme stili, matematik ve İngilizce öğrenme tercihi ölçeği uygulanmıştır. Genel olarak işbirlikçi öğrenme stili açısından erkek veya kız öğrencilerde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Matematik dersi öğrenmede erkekler öncelikle rekabetçi daha sonra ise bireysel stilleri tercih ederken; kızlar bireysel ve daha sonra rekabetçi stili tercih etmektedirler. Ayrıca işbirlikçi öğrenme stili ile yüksek ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

2.4.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Epçapan (2018) “Bilim ve Sanat Merkezindeki Öğretim Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Siirt BİLSEM’de öğrenim gören 56 özel yetenekli öğrenci ve öğrencilere farklı alanlarda ders veren 9 öğretmenle nitel durum deseni yöntemi ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun BİLSEM’deki eğitimin bilişsel ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını; öğrencilerin tamamına yakını yetenekleri açısından kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları sınav kaygısı ve yorgunluk gibi durumlardan dolayı BİLSEM’de devamsızlık yaptığını ifade ederken derslere devam eden birçok öğrencinin BİLSEM’de huzur bulunduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ise olumlu görüşlerinin yanında daha iyi bir eğitim anlayışı ve ortamı oluşturmak adına eksikliklerin ve yapılması gerekenlerin neler olduğunu dile getirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre verilen eğitimin, öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kızılboğa (2017) “7. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının Akademik Başarı ile İlişkisi” isimli araştırmasında; öğrencilerin ders

Çalışma alışkanlıkları içinde yer alan gecikmeleri önleme düzeyleri ile çalışma yöntemlerini etkili kullanma düzeyleri arttıkça akademik başarıları arttığını saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin ders çalışmaya ve öğretmene karşı tutum düzeyi ile akademik başarıları arasında ve ders çalışma uyumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2014) “İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders alışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı ile Ders Karşı Tutumu Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında; cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını karşılaştırmış ve sonuçların kız öğrenciler lehine; sınıf düzeyi karşılaştırmalarında ise 6. Sınıfların lehine olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin alışma alışkanlıkları envanteri puanları ile akademik başarıları, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerde değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Adatepe (2014) “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile alışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında; öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile bulundukları sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, aile gelir düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, anne ve baba eğitim durumu, günlük çalışılan ders saati süresi, başarı algısı, başarı durumu ve akademik başarıları arasında anlamlı farklara rastlanılırken, anaokuluna gitme durumu ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Yiğit (2014) “Ortaokul Öğrencilerinin Ders alışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” isimli araştırmasında ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, göç durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kayacık (2013) “Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre alışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir alışma” isimli araştırmasında ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili ile ödev motivasyonu ve ödev yapma stili arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık bulmazken, çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stili arasında anlamlı ilişki ve farklılık olduğunu

saptamıştır. Öğrencilerin ödev yapma stillerinin, ödev yapma motivasyonlarının ve çalışma alışkanlıklarının; öğrenim gördükleri okullara, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine göre farklılaştığı da elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Günaydın (2011) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasından elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Görsel öğrenme stili ve işitsel öğrenme stili ile ders çalışma davranışlarının alt boyutlarından aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Temelli ve Kurt (2010) “Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarından elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre motivasyon, ders öncesi ve sonrası hazırlık, çalışma yöntemleri ve toplam alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Ayrıca öğretim şekline göre de öğrencilerinin görüşleri arasında tüm boyutlarda bir farklılık belirlenmemiştir.

Çalikoğlu (2009) “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasından elde edilen bulgulara göre; çalışma alışkanlıkları bakımından, üstün zekâlı öğrenciler ile bu öğrencilerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Mükemmeliyetçilik özellikleri bakımından, düzen, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt faktörlerinde üstünlerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin üstün zekâlı öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Üstün zekâlı öğrencilerde, düzen ve kişisel standartlar ile çalışma alışkanlıkları arasında olumlu yönde; davranışlardan şüphe ile çalışma alışkanlıkları arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Gazioğlu (2009) “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişkinin Belirlenmesi” isimli araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile fizik dersi akademik başarıları

arasında olumlu yönde ancak düşük sayılabilecek bir ilişkinin olduğunu saptanmıştır. Alt problemlerde yapılan incelemelerde erkek öğrencilerin fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları daha olumlu çıkmasına rağmen, kız öğrencilerin fizik dersi akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum tekrar incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında daha yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dağsever (2007) “Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Yeterlilik Düzeyleri ve Yönetici Görüşleri” isimli araştırmasından elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin çalışma yöntemi ve ortam boyutu becerilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları, erkek öğrencilerin de zamanı değerlendirme becerilerini kız öğrencilerden daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alt sınıf öğrencilerin kişisel özellik, zamanı değerlendirme ve çalışma yöntemi becerilerini üst sınıf öğrencilere göre daha iyi kullandıkları, üst sınıf öğrencilerin de dikkat ve ortam boyutu becerilerini alt sınıf öğrencilere göre daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ailelerin çocukları, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına göre ders çalışma becerilerini daha iyi kullandıkları saptanmıştır.

Çetin (2007) “Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşler” isimli araştırmasında yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini artırdığını, program uygulamalarının öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyine etkisinin cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıflara, okul türüne, anne ve baba eğitim seviyesine, baba mesleki durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır. Ayrıca yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını artırdığı da belirtilmiştir.

Özcan (2006) “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi” isimli araştırmasından elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğunluğunun ders çalışma ortam ve olanaklarının yeterli olduğu ve öğrencilerin bu olanakları ders çalışmada sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu, öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ders çalışmada daha istekli

oldukları belirlenirken, televizyon izlemenin genel olarak öğrencilerin ders çalışma süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Yüksel (1997) "Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli araştırmasında; öğrencilerin Türkçe dersi başarısı ve kullandıkları ders çalışma teknikleri arasındaki ilişki aramıştır. Araştırma Bolu ilindeki okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 316'sı ile yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, not alma ve anlatma tekniğini kullananların daha başarılı olduğu; soru-cevap tekniğinin ise başarıya bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Küçükahmet (1987), Türkiye’de bu konuda ilk uygulamayı yapmıştır. Üniversite 2. ve 3. Sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında Brown-Holtzman “Çalışma Tutum ve Alışkanlıkları Ölçeği”ni uygulayarak öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelemiştir. Bu çalışmayla Türkiye’de öğrencilerin çalışma uyumlarının düşük olduğunu; çalışma tutumları ile alışkanlıkları arasında bir ilişki olduğunu, öğrencilerin tutum düzeylerinin yani eğitimi kabullenme ve öğretmeni onaylama düzeylerinin arttıkça çalışma alışkanlıklarının yükseldiğini saptamıştır.

2.4.4. Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Yapılan Yurtdışı Araştırmalar

Wang, Halberda ve Feigenson (2017) araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin sembolik matematik performansları ile ANS testi performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak öğrencilerin sayı duyularını belirlemek için www.panamath.org sitesinde yer alan ANS testi kullanılmış ve iki adet matematik testi kullanılmıştır. Bu testler öğrencilerin, cebirsel ifade, denklem çözme, tablo yorumlama, dizide ki sayıyı bulma, geometri ve trigonometri gibi temel matematik ile ilgili sembolik bilgilerini ölçmektedir. Yapılan çalışmada; özel yetenekli öğrencilerin ANS testi ile matematik performansları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin tamamı sayı duyusu testinde yaşıtlarından bir kaç seviye daha iyi performans sergilemişlerdir. Bu öğrencilerden sembolik olmayan test sonuçlarında iyi performans gösterenlerin, üniversiteye giriş testlerinin alt matematik testlerinde de iyi performans sergiledikleri görülmüştür.

Nadinloyia, Hajloob, Sadeghid ve Garamaleki (2013), tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik zaman yönetimi ve zaman yönetimi eğitim etkinliğini değerlendirilmiştir. Bir üniversitede okuyan 70 öğrenci rastgele seçilmiş ve daha sonra deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna 10 seans zaman yönetimi eğitimi verilmiştir. Son test uygulanmış ve yapılan analizler sonucu deney grubunun zaman yönetimi becerisinin kontrol grubundan daha iyi olduğu gözlenmiştir.

Loranger (2004), başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve çalışma stratejilerini belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 11. Sınıfta öğrenim gören başarılı ve başarısız öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere ayrı 1 saatlik görüşme yapılarak makale okunmuş ve öğrencilere çalışması için verilmiştir. Video ile çalışma izlenmiştir. Başarılı öğrenciler daha aktif, esnek ve amaca yönelik stratejiler kullanmışlardır. Başarısız öğrenciler ise öğrenme stratejilerini uygulamadıklarını tespit etmişlerdir.

Pokay ve Blumenfeld (1990) araştırmalarında eğitim döneminin başında ve sonunda başarıyı yordama ile güdülenme ve öğrenme stratejilerinin kullanımının rolü arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Geometri dersi alan 283 lise öğrencisine ön test ve son test uygulanmıştır. Motivasyon, öğrenme stratejisi kullanımı ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş, geometriye ilişkin benlik kavramının ve yürütücü-biliş stratejilerinin sınıfları etkilediği, cinsiyet farkının anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yukarıda kısaca araştırma özetleri verilen gerek üstün zekâlılar, üstün yetenekliler ve özel yetenekliler üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ve gerekse ders çalışma alışkanlıkları üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda genellikle bir derse yönelik (Türkçe, Fen Bilimleri vb.) veya özel bir alana yönelik tutum ve davranışları ölçme amaçlı yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise genel olarak özel yetenekli bireylerin çalışma alışkanlıkları arasında ilişki bulunabilecek unsurlar açısından incelenmiş ve ilişki tespit edilen unsurlar açıklanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu ve yılsonu başarı puanları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, sonucun genellemek istendiği elemanlar bütünü iken örneklem küçük bir gruptan elde edilen sonuçları tüm evrene genelleme işlemidir (Karasar, 2018, s. 147-148; Balcı, 1995, s. 97). Örneklem bütün evreni temsil edildiği kabul edilen küme üzerinde yapılmaktadır. Örneklemen, tarafsız ve evreni temsil edecek nicelikte olması esas alınmıştır. Örneklem üzerinde yapılan çalışmadan elde edilen veriler bütün evrene uygulanır (Karasar, 2018, s. 148).

Bu araştırmanın evrenini Türkiye genelinde 81 ilde bulunan 135 BİLSEM’e devam eden ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise beş farklı ilde bulunan BİLSEM’lerdeki (Elazığ Bingöl, Mardin, Uşak, Siirt) ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören 366 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. “Uygun örneklem zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir” (Büyüköztürk, 2012).

Türkiye’deki BİLSEM’lerde 2017-2018 eğitim öğretim döneminde genel zihinsel yetenekte 23 bin 405, resim yeteneğinde 9 bin 709, müzik yeteneğinde 5 bin 58 ve toplamda 38 bin 172 özel yetenekli öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2018). Buna göre evreni bilinen örneklem formülü kullanılarak %95 güven düzeyi ve $\alpha=0.05$ için “örneklem büyüklükleri örneklem hatası ile ulaşılması gereken öğrenci sayısı hesaplanarak” (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50) çalışmamızda ulaşılan 366 kişilik örneklem sayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Araştırma kapsamındaki örneklem grubunun BİLSEM bazında cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Cinsiyete Göre Dağılımı

		BİLSEM						
		Elazığ	Bingöl	Mardin	Siirt	Uşak	Toplam	
Cinsiyet	Kız	f	44	48	43	21	34	190
		%	23.2	25.3	22.6	11.1	17.9	100
		Toplam	12	13.1	11.7	5.7	9.3	51.9
	Erkek	f	50	24	24	48	30	176
		%	28.4	13.6	13.6	27.3	17	100
		Toplam	13.7	6.6	6.6	13.1	8.2	48.1
Genel Toplam		f	94	72	67	69	64	366
		%	25.7	19.7	18.3	18.9	17.5	100

Tablo 2.’de görüldüğü gibi çalışma grubunun 190’ı (%51.9) kız, 176’sı (%48.1) erkek olup toplam 366 özel yetenekli öğrenci bulunmaktadır. Söz konusu BİLSEM’lerden Elazığ BİLSEM’de 44 (%23.2) kız, 50 (%28.4) erkek olmak üzere 94 (%25.7) öğrenci; Bingöl BİLSEM’de 48 (%25.3) kız, 24 (%13.6) erkek olmak üzere 72 (%19.7) öğrenci; Mardin BİLSEM’de 43 (%22.6) kız, 24 (%13.6) erkek olmak üzere 67

öğrenci; Siirt BİLSEM’de 21 (%11.1) kız, 48 (%27.3) erkek olmak üzere 69 öğrenci ve son olarak Uşak BİLSEM’de 34 kız (%17.9), 30 (%17) olmak üzere 64 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki örneklemin BİLSEM bazında sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3.’de sunulmuştur.

Tablo 3. Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		BİLSEM					Toplam
		Elazığ	Bingöl	Mardin	Siirt	Uşak	
3. Sınıf	f	21	21	12	17	15	86
	%	24.4	24.4	14	19.8	17.4	100
	Gen. Toplam %	5.7	5.7	3.3	4.6	4.1	23.5
4. Sınıf	f	31	16	32	11	7	97
	%	32	16.5	33	11.3	7.2	100
	Gen. Toplam %	8.5	4.4	8.7	3	1	26.5
5. Sınıf	f	13	15	2	19	13	62
	%	21	24.2	3.2	30.6	21	100
	Gen. Toplam %	3.6	4.1	0.5	5.2	3.6	16.9
6. Sınıf	f	7	3	10	3	18	41
	%	17.1	7.3	24.4	7.3	43.9	100
	Gen. Toplam %	1.9	0.8	2.7	0.8	4.9	11.2
7. Sınıf	f	11	9	4	12	8	44
	%	25	20.5	9.1	27.3	18.2	100
	Gen. Toplam %	3	2.5	1.1	3.3	2.2	12
8. Sınıf	f	11	8	7	7	3	36
	%	30.6	22.2	19.4	19.4	8.3	100
	Gen. Toplam %	3	2.2	1.9	1.9	0.8	9.8
Genel Toplam	f	94	72	67	69	64	366
	%	25.7	19.7	18.3	18.9	17.5	100

Tablo 3.’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki BİLSEM’lerde 3. Sınıfta 86 (%23.5), 4. Sınıfta 97 (%26.5), 5. Sınıfta 62 (%16.9), 6. Sınıfta 41 (%11.2), 7. Sınıfta 44 (%12) ve 8. Sınıfta 36 (%9.8) öğrenci bulunmaktadır.

Elazığ BİLSEM’de 3. Sınıfta 21 (%24.4), 4. Sınıfta 31 (%32), 5. Sınıfta 13 (%21), 6. Sınıfta 7 (%17.1), 7. Sınıfta 11 (%25) ve 8. Sınıfta 11 (%30.6) öğrenci bulunmaktadır. Bingöl BİLSEM’de 3. Sınıfta 21 (%24.4), 4. Sınıfta 16 (%16.5), 5. Sınıfta 15 (%24.2), 6. Sınıfta 3 (%7.3), 7. Sınıfta 9 (%20.5) ve 8. Sınıfta 8 (%22.2) öğrenci bulunmaktadır. Mardin BİLSEM’de 3. Sınıfta 12 (%14), 4. Sınıfta 32 (%33), 5. Sınıfta 2 (%3.2), 6. Sınıfta 10 (%24.4), 7. Sınıfta 4 (%9.1) ve 8. Sınıfta 7 (%19.4) öğrenci bulunmaktadır. Siirt BİLSEM’de 3. Sınıfta 17 (%19.8), 4. Sınıfta 11 (%11.3), 5. Sınıfta 19 (%30.6), 6. Sınıfta 3 (%7.3), 7. Sınıfta 12 (%27.3) ve 8. Sınıfta 7 (%19.4) öğrenci bulunmaktadır. Uşak BİLSEM’de 3. Sınıfta 15 (%17.4), 4. Sınıfta 7 (%7.2), 5.

Sınıfta 13 (%21), 6. Sınıfta 18 (%43.9), 7. Sınıfta 8 (%18.2) ve 8. Sınıfta 3 (%8.3) öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Günaydın (2011) tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılmış olup ölçek iki bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda araştırmanın bağımsız değişkenlerinin her biri için oluşturulan ayrı sorularla bilgi alınması amaçlanmıştır. Formda öğrencilerin; cinsiyeti, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim durumu, günlük ders çalışma süresi, çalışma odasının olup olmadığı, ailenin gelir durumu, anne ve babanın mesleği ve öğrenim düzeyleri, öğrencinin okul başarısına ilişkin ifadeler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı yılsonu not ortalaması ve akademik başarılarını etkileyen en önemli unsura ilişkin bir açık uçlu bir soru bulunmaktadır (EK-1).

3.1.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Günaydın (2011) tarafından 24 madde (ifade) ve 4 seçenekli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır (Ek-2).

Ölçekte bulunan ifadeler araştırmaya katılan öğrenciler tarafından “hiçbir zaman=1 puan”, “bazen=2 puan”, “sık sık=3 puan” ve “her zaman=4 puan” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu durumda bir öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan $24 \times 4 = 96$ iken, en düşük puan $24 \times 1 = 24$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait puan aralıkları Tablo 4.’de sunulmuştur.

Tablo 4. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Puan Aralığı

Ölçek ifadeleri	Olumlu	Olumsuz
Hiçbir zaman	1.00-1.75	3.26-4.00
Bazen	1.76-2.50	2.51-3.25
Sık sık	2.51-3.25	1.76-2.50
Her zaman	3.26-4.00	1.00-1.75

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çok boyutlu bir yapı göstermekte ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .326 ile .742 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (iç tutarlılığı) $\alpha=.803$ olup alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları .614 ile .774 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait alt boyutlar ve ilgili maddeler Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 5. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Faktörleri ve Güvenirlik Analizi

No	Faktör Adı	Faktör Maddeleri	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı (α)
1	Aktif Öğrenme	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10	.717
2	İçsel Motivasyon	11,12,13,14,15,16,17,18,19	9	.774
3	Kaçınma Davranışı	20,21,22	3	.639
4	Çalışma Ortamı ve Sınava Hazırlanma	23,24	2	.614

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Çalışma kapsamındaki BİLSEM'lerden Elazığ, Bingöl ve Mardin illerindeki veriler araştırmacı tarafından, Uşak ve Siirt illerindeki veriler ise bu merkezlerin yönetici ve öğretmenleri tarafından toplanarak posta yoluyla araştırmacıya ulaştırılmıştır. Ölçeğin uygulanmasına yönelik bir yönerge hazırlanmış ve yapılan pilot çalışmada uygulama süresi için 30 dakikanın yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak beş farklı ilden toplam 403 gönüllü özel eğitim öğrencisi araştırmaya katılmış, ancak 37 öğrenci anketi yönergeye uygun doldurulmadığı için

değerlendirme dışı bırakılarak 366 adet anket çözümlenmek üzere hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci kısmında yer alan kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Ders çalışma ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle tüm öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı toplam puanları ve puan ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bir öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan $24 \times 4 = 96$, en düşük puan $24 \times 1 = 24$ olarak hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra değişkenlerin normallik ve homojenlik varsayımları test edilmiştir.

Araştırmanın değişkenlerin normallik varsayımını test etmek üzere Komogorov Smirnov (K-S) testi sonucunda hesaplanan değere bağlı olarak parametrik veya nonparametrik testler arasında hangisinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi rasgele elde edilmiş örnek bir verinin belirli bir dağılıma uyup uymadığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test yardımıyla bir örneklemde toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek mümkündür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011, s. 211). Araştırmanın değişkenleri arasındaki karşılaştırmalarda normal dağılım gösteren değişkenler için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA); normal dağılım göstermeyen değişkenler için ise Kruskal Wallis-H Testi; iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizleri sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını ve yönünü tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden eşit varyans yaklaşımını kabul gören Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi varyansların eşit olması, ancak örneklem örneklem sayısının eşit olmaması durumlarında kullanılan bir analiz türüdür. Gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için geliştirilen Scheffe metodu genel itibarıyla, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem

sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alınmaktadır (Scheffe, 1959). Gruplararası varyansın eşit olmaması durumunda ise Dunnet T3 testi kullanmıştır. Dunnet's T3 post-hoc istatistiği varyansların eşit olmaması durumunda araştırmacıların güvenle tercih edilebilecek hassas bir karşılaştırma istatistiğidir (Bechhofer ve Dunnett, 1988).

Araştırma için elde edilen verilerin güvenilirliğini ölçmek amacıyla (cronbach alfa katsayısı) kullanılmış ve istatistiksel karşılaştırmalarda ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ders Çalışma Alışkanlığı Dağılımına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının dağılımını belirlemek amacıyla öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puan ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Dağılımı

1. Alt boyut (Aktif Öğrenme)	$\bar{x}$	ss
1. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım.	2.91	.938
2. Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan yararlanarak yaparım.	2.50	.959
3. Çalıştığım konular ile ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım.	2.27	1.083
4. Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim.	2.80	1.157
5. Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.	3.30	.868
6. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım.	2.83	1.085
7. Çalışma masamın üzerinde sadece ders ile ilgili araç gereçleri bulundururum.	3.06	1.105
8. Ansiklopedi, sözlük ve harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım.	2.92	1.021
9. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.	2.84	1.074
10. Ders çalışırken öğrendiklerimizi zihnimde canlandırıyorum.	3.31	.880
2. Alt Boyut (İçsel Motivasyon)		
11. Okuldan eve geldiğimde öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır.	2.49	1.046
12. Hangi gün hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım.	2.70	1.056
13. Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim.	2.64	.958
14. Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim.	2.87	1.060
15. Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım.	2.73	1.085

16. Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım.	3.38	.835
17. Okula gelmeden önce o gün işlenecek dersler ile ilgili hazırlık yaparım.	2.86	1.077
18. Günün hangi saatinde ders çalışacağım bellidir.	2.65	1.116
19. Evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım.	3.11	.894
3. Alt Boyut (Kaçınma Davranışı)	$\bar{X}$	SS
20. Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.	2.01	1.109
21. Ders çalışırken bir şeyler yeme atıştırma ihtiyacı duyarım.	2.10	.894
22. Ders çalışırken sık sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım.	1.89	1.027
4. Alt Boyut (Çalışma Ortamı ve Sınava Hazırlanma)	$\bar{X}$	SS
23. Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim.	3.51	.906
24. Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım.	2.67	1.089
Ortalama Puanlar	$\bar{X}$	SS
Aktif Öğrenme	2.87	.573
İçsel Motivasyon	2.82	.660
Kaçınma Davranışı	1.99	.769
Çalışma Ortamı ve Sınava Hazırlanma	3.09	.711

Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına verdikleri ifadelerin ortalama puanları incelendiğinde; *aktif öğrenme* boyutuna yönelik ortalama puanlarının [$\bar{x}$ =2.87; ss=.573] “sık sık” düzeyinde; *içsel motivasyon* boyutuna yönelik ortalama puanlarının [$\bar{x}$ =2.82; SS=.660] “sık sık” düzeyinde; *kaçınma davranışı* boyutuna yönelik ortalama puanlarının [$\bar{x}$ =1.99; SS=.769] “bazen” düzeyinde ve *çalışma ortamı ve sınava hazırlanma* boyutuna yönelik ortalama puanlarının ise [$\bar{x}$ =3.09; SS=.711] “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. ‘ya göre özel yetenekli öğrencilerin *aktif öğrenme* alt boyutuna verdikleri ifadelerin ortalamalarının genellikle yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu boyuta ilişkin en yüksek ortalama puanların “ders çalışırken öğrendiklerimizi zihnimde canlandırırım” ($\bar{x}$ =3.31; SS=.880) ve “okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim” ($\bar{x}$ =3.30; SS=.868) ifadelerinin olduğu görülmektedir. *İçsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin verilen ifadelerden en yüksek ortalama puanlarda “verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım” ($\bar{x}$ =3.38; SS=.835) ve “evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım” ($\bar{x}$ =3.11; SS=.894) ifadeleri yer almaktadır. *Kaçınma davranışı* alt boyutuna ilişkin verilen ifadelerin tamamının düşük olduğu “bazen” düzeyinde; *çalışma ortamı ve sınava*

hazırlanma alt boyutuna ilişkin verilen her iki ifadenin de ifadelerin ise “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermesi [$K-S_{(366)}=.351$] ve grupların homojen olması [$F_{(364)}=7.637$; $p=.056$] nedeniyle t testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile “cinsiyet” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 7.’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Levene Test		Anlamlılık		p^*
				F	p	t	sd	
Kız	190	68.531	9.604	7.637	.056	3.954	364	.000
Erkek	176	64.051	11.856					
*$p<.05$								
Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Levene Test		Anlamlılık	
					F	p	t	sd
Aktif öğrenme	Kız	190	29.642	5.363	3.075	.080	3.145	364
	Erkek	176	27.778	5.972				
İçsel motivasyon	Kız	190	6.278	1.333	1.343	.247	1.341	364
	Erkek	176	6.079	1.509				
Kaçınma davranışı	Kız	190	6.005	2.393	1.889	.170	.069	364
	Erkek	176	5.988	2.221				
Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma	Kız	190	6.278	1.333	1.343	.247	1.342	364
	Erkek	176	6.079	1.509				

* $p<.05$

Tablo 7. incelendiğinde kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ($\bar{x}=68.494$), erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan

ortalamalarının ise ($\bar{x}=64.051$) olduğu; dolayısıyla kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(364)}= 3.954$; $p<.05$].

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan karşılaştırmalarda gruplar arasında sadece *aktif öğrenme* boyutunda bir farklılığın olduğu [$t_{(364)}=3.145$; $p<.05$] ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine ($\bar{x}=29.642$) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin *içsel motivasyon* [$t_{(364)}=1.341$; $p>.05$], *kaçınma davranışı* [$t_{(364)}=.069$; $p>.05$], ve *çalışma ortamı ve sınava hazırlanma* [$t_{(364)}=1.342$; $p>.05$] boyutları için yapılan karşılaştırmalarda ise gruplar arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “sınıf düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermesi [$K-S_{(366)}=.211$] ve grupların homojen olması [$F_{(5-360)}=1.466$; $p=.200$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile “sınıf düzeyi” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 8.’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
3. Sınıf	86	68.465	11.197
4. Sınıf	97	65.402	10.551
5. Sınıf	62	68.225	11.118
6. Sınıf	41	67.048	12.308
7. Sınıf	44	63.545	8.007
8. Sınıf	36	63.527	11.741
Toplam	366	66.377	10.963

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	Levene Testi		Anlamlılık	
					F	p	F	p*
DÇA	Gruplar Arası	1342.630	5	268,526	1.466	.200	2.273	.047
	Gruplar İçi	42527.337	360	118.131				
	Toplam	84248,367	365					

*p<.05

Tablo 8. incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =68.465); 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =65.402); 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =68.225); 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =67.048); 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =63.545) ve 8. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =63.527) olduğu görülmektedir. Tablo 8.'i genel olarak değerlendirdiğimizde çalışma alışkanlığı puan ortalaması en yüksek grubun 3. sınıflar [$\bar{x}$ =68.465; N=86], en düşük grubun ise 8. sınıflar [$\bar{x}$ =63.527; N=36] olduğu; dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe çalışma alışkanlığının azaldığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “sınıf düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(5-360)}=2.273$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruptan/gruplardan kaynaklandığını ve bu farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmış ancak yapılan analizlerde gruplar arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Bu durumun “p” değerinin .05’e ($p=.047$) çok yakın bir değer olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.4. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “sınıf mevcudu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermesi [$K-S_{(366)}=.270$] ve grupların homojen olması [$F_{(2-363)}= 1.455$; $p=.235$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “sınıf mevcudu” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 9.’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{x}$	SS
1-15 kişi	43	66.604	11.856
16-30 kişi	170	65.717	11.435
31-45 kişi	153	67.045	10.170
Toplam	366	66.377	10.963

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	Levene Test		Anlamlılık	
					F	p	F	p*
DÇA	Gruplar Arası	144.561	2	72.281	1.455	.235	.600	.549
	Gruplar İçi	43725.406	363	120.456				
	Toplam	43869.967	365					

* $p>.05$

Tablo 9. incelendiğinde sınıf mevcudu 1-15 kişi olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ($\bar{x}=66.604$), 16-30 kişi olan öğrencilerin ($\bar{x}=65.717$) ve 31-45 kişi olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=67.045$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “sınıf mevcudu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2-363)}=.600$; $p>.05$].

4.5. Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “okul öncesi eğitim” alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermesi [$K-S_{(366)}=.499$] ve grupların homojen olması [$F_{(364)}=3.533$; $p=.061$] nedeniyle bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “okul öncesi eğitim” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 10.’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Özelliğine Göre Farklılaşma Durumu

Okul Öncesi Eğitim				Levene Test		Anlamlılık		
	N	$\bar{x}$	SS	F	p	t	sd	p*
Evet	299	66.759	11.301	3.533	.061	1.607	364	.159
Hayır	67	64.671	9.185					

* $p>.05$

Tablo 10. incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ($\bar{x}=66.759$); okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ise ($\bar{x}=64.671$) olduğu ve ortalamaların birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(364)}=1.607$; $p>.05$].

4.6. Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “ders çalışma süresi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve

grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermesi [$K-S_{(366)}=.167$] ve grupların homojen olması [$F_{(3-362)}=.991$; $p>.397$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “ders çalışma süresi” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 11.’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Ders Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Ders Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	SS				
1 saatten az	61	61.754	10.685				
1 saat	127	63.984	11.005				
2 saat	97	68.659	10.462				
3 saat ve üstü	81	70.876	9.403				
Toplam	366	66.377	10.963				
Varyansın Kaynağı					Levene Test		Anlamlılık
		KT	sd	KO	F	P	p*
DÇA	Gruplar Arası	4176.149	3	1392.050	.991	.397	12.695
	Gruplar İçi	39693.819	362	109.651			
	Toplam	43869.967	365				
*p<.05							
Post-Hoc/ Scheffe							
Çalışma Süresi	Çalışma Süresi	Ortalama Fark		p*			
Bir saatten az (1)	2 saat	-6.905		.001*			
	3 saat ve üstü	-9.122		.000*			
1 saat (2)	2 saat	-4.675		.013*			
	3 saat ve üstü	-6.892		.000*			
2 saat (3)	1 saatten az	6.905		.001*			
	1 saat	4.675		.013*			
3 saat ve üstü (4)	1 saatten az	9.122		.000*			
	1 saat	6.892		.000*			

*p<ortalama fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11. incelendiğinde ders çalışma süresi “bir saatten az” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ($\bar{x}=61.754$), “bir saat” olan öğrencilerin ($\bar{x}=63.984$), iki saat olan öğrencilerin ($\bar{x}=68.659$) ve “3 saat ve üstü” olan öğrencilerin ($\bar{x}=70.876$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “çalışma süresi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3-362)}=12.695$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruptan/gruplardan kaynaklandığını ve

bu farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla Post-Hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonuçlarına göre; ders çalışma süresi “bir saatten az” olan öğrencilerle çalışma süresi “iki saat” [(1 ve 3)= -6.905; $p<.05$] ve “3 saat ve üstü” [(1 ve 4)=-9.122; $p<.05$] olan öğrencilerin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ve bu fark negatif yöndedir. Dolayısıyla “bir saatten az” süreyle ders çalışan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları diğer gruplara göre daha olumsuzdur. Benzer şekilde ders çalışma süresi “bir saat” olan öğrencilerle çalışma süresi “iki saat” [(2 ve 3)=-6.905; $p<.05$] ve “3 saat ve üstü” [(2 ve 4)=-9.122; $p<.05$] olan öğrencilerin de arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ve bu fark negatif yöndedir. Bu bulgulara paralel olarak ders çalışma süresi “2 saat” olan öğrencilerle çalışma süresi “1 saatten az” [(3 ve 1)= 6.905; $p<.05$] ve “1 saat” [(3 ve 2)=4.675; $p<.05$] olan öğrencilerin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ve bu fark pozitif yöndedir. Diğer gruplar arasındaki çoklu karşılaştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanlarında ders çalışma süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 11. değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma süresi arttıkça çalışma alışkanlıkları puanları da artmakta ve ders çalışmaya ilişkin davranış ve tutumları olumlu yönde değiştiği anlaşılmaktadır.

4.7. Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yıl sonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi ve varsa ilişkinin yönünü belirlemek üzere basit korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde farklı iki değişken söz konusu olup değişkenlerin bağımlı ya da bağımsız olarak tanımlanması gerekmektedir. “Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini (derecesini-şiddetini-gücünü) ve yönünü belirlemek için kullanılır ve korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer ($-1<r<+1$) alır” (Karasar, 2018).

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yıl sonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 12.’de sunulmuştur.

Tablo 12. Çalışma Alışkanlıkları ile Yıl Sonu Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

Ölçek Alt Boyutları		Yıl sonu not ortalaması
Aktif öğrenme	r	0.051
	p	0.334
İçsel motivasyon	r	-0.141**
	p	0.007
Kaçınma davranışı	r	0.047
	p	0.367
Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma	r	-0.103*
	p	0.049

N=366

**Korelasyon $p > .001$ düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12. incelendiğinde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yıl sonu not ortalamaları arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan korelasyon analizi sonrası ölçeğin “içsel motivasyon” ve “çalışma ortamı ve sınava hazırlanma” boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile yıl sonu not ortalamaları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir [$r = -0.141$; $p > 0.007$]. Dolayısıyla öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanları azaldıkça yıl sonu not ortalamaları da düşmektedir. Öğrencilerin çalışma ortamı ve sınava hazırlanma düzeyleri ile yıl sonu not ortalamaları arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır [$r = -0.103$; $p > .05$].

4.8. Okul Başarısını Algılama Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “okul başarılarını algılama” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım olmaması nedeniyle Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile okul başarılarını algılama durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucu Tablo 13.’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Okul Başarısını Algılama Durumları

Okul Başarısı	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	K-W	sd	p*
Çok Başarılıyım	284	197.09	22.461	2	.000
Başarılıyım	67	143.23			
Biraz Başarılıyım	15	106.03			
*p<.05					
Post-Hoc/ Dunnnett T3					
Okul Başarısı	Okul Başarısı	Ortalama Fark		p*	
Çok Başarılıyım (1)	Başarılıyım (2)	5.491		.001*	
	Biraz Başarılıyım (3)	11.034		.001*	
Başarılıyım (2)	Çok Başarılıyım (1)	-5.491		.001*	
Biraz Başarılıyım (3)	Çok Başarılıyım (1)	-11.0345		.001*	
*p<ortalama fark .05 düzeyinde anlamlıdır.					

Tablo 13. incelendiğinde; öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanlarında okul başarılarını algılama durumları değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$K-W_{(2)}=22.461$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruptan/gruplardan kaynaklandığını ve bu farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden non-parametrik durumlar için kullanılan Dunnnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnnett T3 testi sonuçlarına göre; okul başarısı açısından kendisini “çok başarılıyım” olarak ifade eden öğrencilerle “başarılıyım” [(1 ve 2)=5.49; $p<.05$] ve “biraz başarılıyım” [(1 ve 3)=11,034; $p<.05$] olarak ifade eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup bu fark pozitif yöndedir. Dolayısıyla okul başarısını “çok başarılıyım” olarak ifade eden öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin tutumları daha olumludur. Bu bulguya göre okul başarısı algısı “çok başarılı” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığına ilişkin tutumları da daha yüksektir. Ayrıca bu bulgulara paralel olarak okul başarısını “başarılıyım” olarak ifade eden öğrencilerle “çok başarılıyım” [(2 ve 1)= -5,491; $p<.05$] olarak ifade edenler arasında ve okul başarısını “biraz başarılıyım” olarak ifade eden öğrencilerle yine “çok başarılıyım” [(2 ve 3)= -11,0345; $p<.05$] şeklinde ifade eden öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup bu fark negatif yöndedir. Diğer gruplar arasındaki çoklu karşılaştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile okul başarısı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.9. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “ailenin gelir durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “ailenin gelir durumu” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucu Tablo 14.’de sunulmuştur.

Tablo 14. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Gelir Durumu	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	K-W	sd	p*
1-2000 TL	21	198.07	.826	3	.843
2001-4000 TL	105	180.07			
4001-6000 TL	79	189.20			
6001 ve üzeri	161	81.04			

*p>.05

Tablo 14. incelendiğinde ailesinin gelir durumu “1-2000 TL” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı sıra ortalamasının ($\bar{x}_{(sıra)}$ =198.07), “2001-4000 TL” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =180.07), “4001-6000 TL” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =189.20) ve “6001 ve üzeri” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =81.04) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “ailenin gelir durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$K.W._{(3)}=.826$; $p>.05$].

4.10. Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “annenin öğrenim düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik

durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım olmaması nedeniyle Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “annenin öğrenim düzeyi” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucu Tablo 15.’de sunulmuştur.

Tablo 15. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	K.W	sd	p*
Okuma-yazma bilmiyor	6	172.50	1.365	5	.928
İlkokul	28	189.93			
Ortaokul	30	182.25			
Lise	102	192.38			
Lisans	159	179.37			
Lisansüstü	41	175.57			

*p>.05

Tablo 15. incelendiğinde annesinin öğrenim düzeyi “okuma-yazma bilmiyor” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı sıra ortalamasının ($\bar{x}_{(sıra)}=172.50$), “İlkokul” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=189.93$), “ortaokul” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=182.25$), “lise” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=192.38$), “lisans” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=179.37$) ve “lisansüstü” olanların puan ortalamasının ($\bar{x}_{(sıra)}=175.57$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “annesinin öğrenim düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$K.W_{(5)}=1.365$; $p>.05$].

4.11. Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “babanın öğrenim düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır.

Değişkenin normal dağılım olmaması nedeniyle Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “babanın öğrenim düzeyi” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucu Tablo 16.’da sunulmuştur.

Tablo 16. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	K.W.	sd	p*
Okuma-yazma bilmiyor	-	-----			
İlkokul	10	134.10			
Ortaokul	5	110.20	8.468	4	.076
Lise	53	207.38			
Lisans	219	186.05			
Lisansüstü	79	171.30			

*p>.05

Tablo 16. incelendiğinde öğrencilerden babasının öğrenim düzeyi “İlkokul” olanların ders çalışma alışkanlığı sıra ortalamasının ($\bar{X}_{(sıra)}$ =134.10), “ortaokul” olanların ($\bar{X}_{(sıra)}$ = 110.20), “lise” olanların ($\bar{X}_{(sıra)}$ = $\bar{x}$ =207.38), “lisans” olanların ($\bar{X}_{(sıra)}$ =186.05) ve lisansüstü olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}_{(sıra)}$ =171.30) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “babanın öğrenim düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [K.W₍₄₎= 8.468; p>.05].

4.12. Annenin Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “annenin mesleği” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım olmaması nedeniyle Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “annenin mesleği” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucu Tablo 17.’de sunulmuştur.

Tablo 17. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Annenin Mesleğine Göre Farklılaşma Durumu

Meslek	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	K-W	sd	p*
Ev Hanımı	180	189.43			
Akademisyen/Öğretmen/Eğitimci	119	178.88			
Asker/Polis/Güvenlik Personeli	7	199			
Mühendis/Mimar/Teknik Personel	11	176.45	9.215	6	.324
Doktor/Dış Hekimi/Eczacı/Hemşire vb.	27	195.48			
Esnaf/Serbest Meslek	10	141.75			
Diğer Kurum Memurları	12	195.38			

*p>.05

Tablo 17. incelendiğinde annesi “ev hanımı” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı sıra ortalamasının ($\bar{x}_{(sıra)}=189.43$), mesleği “akademisyen/öğretmen/eğitimci” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=178.88$), “asker/polis/güvenlik personeli” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=199$), “mühendis/mimar/Teknik personel” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=176.45$), “doktor/dış hekim/eczacı/hemşire vb” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=195.48$), “esnaf/serbest meslek” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}=141.75$), “diğer kurum memurları” olanların ise ($\bar{x}_{(sıra)}=195.38$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “annenin mesleği” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$K-W_{(6)}=9.215$; $p>.05$].

4.13. Babanın Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “babanın mesleği” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım olmaması nedeniyle Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “babanın mesleği” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Analizi sonucu Tablo 18.’de sunulmuştur.

Tablo 18. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Babanın Mesleğine Göre Farklılaşma Durumu

Meslek	N	$\bar{X}_{(sıra)}$	K.W	sd	p*
Çalışmıyor	3	236.50			
Akademisyen/Öğretmen/Eğitimci	114	191.63			
Asker/Polis/Güvenlik Personeli	35	211.66			
Mühendis/Mimar/Teknik Personel	35	121.76			
Doktor/Dış Hekimi/Eczacı/Hemşire vb.	48	200.66	18.591	8	.017
Esnaf/Serbest Meslek	67	179.93			
Diğer Kurum Memurları	37	164.12			
Hâkim/Savcı/Avukat	13	192.00			
Diğer	14	191.50			

*p<.05

Post-Hoc/ DunnnettT3

Meslek	Meslek	Ortalama Fark	p*
Akademisyen/Öğretmen/ Eğitimci (1)	Mühendis/Mimar/ Teknik Personel (2)	6.507	.029*
Mühendis/Mimar Teknik Personel (2)	Akademisyen/Öğretmen/ Eğitimci (1)	-6.507	.029*
	Doktor/Dış Hekimi/ Eczacı/Hemşire vb. (3)	-7.907	.004*
Doktor/Dış Hekimi Eczacı/Hemşire vb. (3)	Mühendis/Mimar/ Teknik Personel (2)	7.907	.004*

p*<Ortalama fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18. incelendiğinde babası “çalışmayan” öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı sıra ortalamasının ($\bar{x}_{(sıra)}$ =236.50), mesleği “akademisyen/öğretmen/eğitimci” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =191.63), “asker/polis/güvenlik personeli” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =211.66), “mühendis/mimar/teknik personel” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =121.76), “doktor/dış hekim/eczacı/hemşire vb” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =200.66), “esnaf/serbest meslek” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =179.93), “diğer kurum memurları” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =164.12), “hâkim/savcı/avukat” olanların ($\bar{x}_{(sıra)}$ =192.00) ve “diğer” meslek gruplarında olanların sıra ortalamasının ($\bar{x}_{(sıra)}$ = 191.50) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “babanın mesleği” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$K.W_{(8)} = 18.591$; $p < .05$].

Farklılığın hangi gruptan/gruplardan kaynaklandığını ve bu farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden non-parametrik durumlar için kullanılan Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre; babasının mesleği “akademisyen/öğretmen/eğitimci” olan öğrencilerle, babasının mesleği “mühendis/mimar/teknik personel” olan öğrencilerin [(1 ve 2)=6.507; $p < .05$], arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ve bu fark pozitif yöndedir. Dolayısıyla babasının mesleği “akademisyen/öğretmen/eğitimci” olan öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin tutumları daha olumludur. Babasının mesleği “mühendis/mimar/teknik personel” olan öğrencilerle; babasının mesleği “akademisyen/öğretmen/eğitimci” [(2 ve 1)=-6.507; $p < .05$] ve babası “doktor/dış hekimi/eczacı/hemşire vb.” [(2 ve 3)=-7.907; $p < .05$] olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ve bu fark negatif yöndedir. Bu bulguya göre babasının mesleği “mühendis/mimar/teknik personel” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük düzeyde, eğitim ve sağlık grubundaki mesleklerde çalışan babaların çocuklarının ise ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Diğer gruplar arasındaki çoklu karşılaştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanlarında babanın mesleği değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.14. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “kardeş sayısı” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır. Değişkenin normal dağılım göstermesi [$K-S_{(366)} = .81$] ve grupların homojen olması [$F_{(2-363)} = .541$; $p = .638$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “kardeş sayısı” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 19.’da sunulmuştur.

Tablo 19. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Kardeş Sayısı		N	$\bar{x}$	SS
1-2 kardeş		232	66.616	11.129
3-4 kardeş		93	67.204	10.174
Tek çocuk		41	63.146	11.435
Toplam		366	66.377	10.963

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	Levene Test		Anlamlılık	
					F	p	F	p*
DÇA	Gruplar Arası	504.869	2	252.435	.451	.638	2.113	.122
	Gruplar İçi	43365.098	363	119.463				
	Toplam	43869.967	365					

*p>.05

Tablo 19. incelendiğinde öğrencilerden “1-2 kardeşi” olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =66.616), “3-4 kardeşi” olan öğrencilerin ($\bar{x}$ =67.204) ve “tek çocuk” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =63.146) olduğu görülmektedir. Tablo 19.’u genel olarak değerlendirdiğimizde çalışma alışkanlığı puan ortalaması en yüksek olan grubun kardeş sayısı 3-4 olan [$\bar{x}$ =67.204; N=93), en düşük grubun ise tek çocuk olan öğrencilerin [$\bar{x}$ =63.146; N=41) olduğu; özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına kardeş sayısının belirgin bir etki sağlamadığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “kardeş sayısı” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2-363)}=2.113$; p>.05].

4.15. Çalışma Odası Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ayrı bir “çalışma odası” olup olmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle değişkenin normallik durumu ve grupların homojenliğine ilişkin varsayımlarına bakılmıştır.

Değişkenin normal dağılım göstermesi ve grupların homojen olması [$F_{(364)} = .129$; $p = .129$] nedeniyle bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “çalışma odası” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 20.’de sunulmuştur.

Tablo 20. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çalışma Odası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Çalışma Odası				Levene Test		Anlamlılık		
	N	$\bar{x}$	SS	F	p	t	sd	p*
Var	290	66.641	10.928	.129	.720	.892	364	.368
Yok	76	65.368	11.107					

* $p > .05$

Tablo 20. incelendiğinde ayrı bir çalışma odası olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ($\bar{x} = 66.641$); çalışma odası olmayan öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puan ortalamalarının ise ($\bar{x} = 65.368$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “çalışma odası” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(364)} = .892$; $p > .05$].

4.16. Akademik Başarıyı Etkileyen Nedenlere İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli unsura yönelik görüşlerini belirlemek üzere kişisel bilgi formundaki ilgili değişkenden aldıkları ortalama puan ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 21.’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Akademik Başarı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	N	$\bar{x}$	SS
İşlerimi doğru yapmam	60	67.066	10.380
Çok çalışmam	97	68.175	10.581
Zeki olmam	94	65.978	9.054
Ailem	66	63.909	12.466
Çalışma ortamım	25	68.400	10.958
Başka neden	24	63.625	14.910
Toplam	366	66.377	10.963

Tablo 21. incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarındaki en önemli unsura ilişkin görüşlerinde; “işlerimi doğru yapmam” ($\bar{x}$ =67.066), “çok çalışmam” ($\bar{x}$ =68.175), “zeki olmam” ($\bar{x}$ =65.978), “ailem” ($\bar{x}$ =63.909), “çalışma ortamım” ($\bar{x}$ =68.400) ve “başka neden” ($\bar{x}$ =63.625) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerden “başka neden” olarak görüş bildirenler; *çok kitap okumam* (n=6), *ders öğretmenlerim* (n=5), *kararlı ve azimli olmam* (n=3), *dersleri iyi dinlemem* (n=3), *planlı ders çalışmam* (n=2), *mutlu olmam* (n=2), *kendimi çok sevmem* (1), *hırslı olmam* ve (n=1) *inançlı olmam* (n=1) ifadelerini yazmışlardır.

Tablo 20.’yi değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrenciler en fazla çok çalıştıkları ve zeki oldukları için başarılı olduklarını; başarılarına en az etkinin ise çalışma ortamları olduğunu belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma verilerine dayalı olarak elde edilen bulguların sonuçları alan yazındaki benzer araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

Araştırmamızda özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar *aktif öğrenme*, *içsel motivasyon* ve *çalışma ortamı ve sınava hazırlanma* boyutlarında “sık sık” düzeyinde iken, kaçınma davranışı boyutunda “bazen” düzeyinde dağılım göstermiştir. Öğrencilerin *aktif öğrenme* alt boyutunda ders çalışmaya ilişkin en yüksek ortalama puanlarının “ders çalışırken öğrendiklerimizi zihnimde canlandırırım” ve “okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim” ifadelerinin olması dikkat çekici bir sonuçtur. Zekâ her ne kadar çok yönlü bir özellik olup kendi içinde bir bütünlük gösterse de çalışma grubundaki öğrencilerin daha çok görsel-uzamsal zekâ alanını etkin kullandıklarını söylemek mümkündür. Zira bu zekâ alanını kullananlar çoğunlukla çizgi, şekil, şema, diyagram, harita, tablo vb. görsel unsurları ve birbirleriyle olan bağıntısını keşfederek bir görsel kavram oluşturarak öğrenmeye daha yatkındırlar.

Öğrencilerin *içsel motivasyon* boyutunda ders çalışmaya ilişkin en yüksek ortalama puanlarının “verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım” ve “evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım” ifadeleri olmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin genel özelliklerinde de değinildiği gibi sorumluluk sahibi, disiplinli, planlı ve başarı odaklı olmaları; verilen görevleri üstün performans göstererek yerine getirmek istemeleri ve rekabetçi tutumlarının da yüksek olduğu düşünüldüğünde ders çalışmaya ilişkin içsel motivasyonlarının yüksek olması beklenen bir bulgudur. Bunların dışında öğrencilerin *çalışma ortamı ve sınava hazırlanma alt* boyutunda “gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim” ifadesi daha yüksek düzeydeyken; *kaçınma davranışı* alt boyutuna ilişkin ifadeler düşük düzeyde dağılım göstermektedir.

Özetlemek gerekirse; özel yetenekli öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin alışkanlıkları genel anlamda olumlu ve yüksek düzeyde iken, ders çalışmaktan kaçınma davranışları düşük düzeyde dağılım göstermiştir.

Alan yazında araştırmamız bulgularını destekler nitelikte bazı çalışmalar bulunmaktadır. Günaydın (2011) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını aynı ölçekle incelediği çalışmasında *aktif öğrenme* ve *içsel motivasyon* boyutlarının ortalama puanlarını “sık sık” düzeyinde; *kaçınma davranışı* boyutunun ortalama puanlarını ise “bazen” düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Ancak Günaydın’ın (2011) aynı araştırmasında *çalışma ortamı* ve *sınava hazırlanma* boyutu bizim araştırmamızdan farklı olarak *her zaman* düzeyinde dağılım göstermiştir. Benzer şekilde Yiğit (2015) ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında da öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine farklılık göstermiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise gruplar arasında sadece *aktif öğrenme* boyutunda bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın yine kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Alan yazındaki pek çok araştırma sonuçları araştırmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir. Adatepe (2014) ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarını incelediği çalışmasında kız öğrencilerin çalışma alışkanlığı başarı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu; Yıldız (2014) ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında ders çalışma envanter puanlarının kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu; Özbey (2007) ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarından bazı alt boyutlarda yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha etkin olduğunu belirlemişleridir. Ünal (2019) özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığı ve yazma eğilimlerini incelediği araştırmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Günaydın (2011) ilkokul 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin

çalışma alışkanlıkları incelediği araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin *aktif öğrenme* boyutunda kız öğrenciler lehine farklılığın olduğunu; araştırma sonucumuzdan farklı olarak *içsel motivasyon* boyutunda cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğunu saptamıştır. Başbay, Bıyıklı ve Demir (2018) 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stillerini inceledikleri araştırmalarında kız öğrencilerin 8. sınıf *kaçınma davranışı* ortalamalarının erkek öğrencilere göre düşük olduğu fakat bunun haricindeki tüm sınıf düzeylerinde ve tüm çalışma alışkanlığı boyutlarında daha yüksek ortalama sahip olduklarını belirtmişlerdir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kızılboğa, 2017; Yiğit, 2014; Eren, 2011; Tümkaya ve Bal, 2006; Memiş, 2005; Tinklin, 2003; Arslantaş, 2001; Küçükahmet, 1987).

Alan yazında araştırmamız bulgularından farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bayır (2015) BİLSEM’de öğrenim gören 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu; Özcan (2006) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve çalışma ortamlarını incelediği araştırmasında kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir farklılığın olmadığını; Yörük (2007), lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğunu; Gazioğlu (2009) lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile Fizik dersi başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının kız öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Temelli ve Kurt, 2010; Çetin, 2007; Et, 2013; Özbey, 2007; Yiğit ve Kaçire, 2015 de yine araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalar değerlendirildiğinde aslında her iki cinsiyet açısından da farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar gerek ders, gerek sınıf seviyesi ve gerekse okul türü bakımından çeşitlilik göstermekle birlikte özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Ancak araştırmamız bulgularına dayalı olarak yorumlamak gerekirse özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının kız öğrenciler açısından daha olumlu düzeyde

olduğu, çalışma grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandıkları düşünülmektedir.

Cinsiyete bağlı bulgulardaki bu farklılığın açıklanmasında önemli kaynaklardan biri toplumsal cinsiyet kavramıdır. Cinsiyet, biyolojik açıdan erkek ve kadın ayrımını tanımlamak için kullanılırken, toplumsal cinsiyet erkeklik ile kadınlık arasındaki sosyal eşitsizliğe vurgu yapar. “Bireyin doğumundan itibaren biyolojik cinsiyet ekseninde anlam taşıyan bir dünya örüntüsü yetişkinler tarafından kurulmakta ve bu örüntü hitaptan, oyuncaklara, sevecenlikten kıyafet seçimine kadar çok geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir” (Vatandaş, 2007). Kadın ve erkek cinslerine biçilen toplumsal rollerde erkeğin daha girişken ve zorluklarla başa çıkan bir yapıda olması, kadının ise üreme rolü bulunması kabul görmektedir. Dolayısıyla bu bakış açısı kadının toplumsal rolünü belirlerken çocuk doğurma ve bakımını üstlenme, ev işleri, hasta ya da yaşlı bakımı gibi yoğun emek ve disiplin isteyen bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır (Özmete ve Yanardağ, 2016). Cinsiyete bağlı bulgulardaki farklılığın açıklanmasında önemli kaynaklardan bir diğeri de ahlak gelişim kuramıdır. Kohlberg’in ahlak gelişim kuramının üçüncü aşaması olan “iyi çocuk olma” evresi bireyden toplumu memnun etme, yardımcı olma ve toplumca kabul görme beklentisini dile getirilmektedir (Senemoğlu, 2015). Bu beklentilerin kadınların davranışları üzerinde küçük yaşlardan itibaren bir etki yaratabileceği ve günlük yaşamdan akademik hayata kadar birçok alanda beklendik yönde davranış sergilemelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkeni açısından gruplar arasında farklılık olduğu görülmüş olup yapılan çoklu karşılaştırma testinde farkın hangi gruptan kaynaklandığına dair istatistiksel bir sonuca ulaşamamıştır. Ancak öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 3. 5. ve 6. sınıflar, en düşük ortalamanın ise 7. ve 8. sınıflar olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe çalışma alışkanlığında azalma olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazındaki bazı araştırma sonuçları araştırmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir. Uzun (2006) üstün veya özel yetenekli öğrencilerin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını sınıf seviyelerine göre değişimini incelediği araştırmasında 4. sınıfların diğer sınıflardan daha yüksek, 7. sınıfların ise daha düşük

tutum değerlerine sahip olduklarını; Başbay, Bıyıklı ve Demir (2018) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını inceledikleri araştırmalarında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalama puan aldıklarını; yine benzer şekilde Adatepe (2014) ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu; Temelli ve Kurt (2010) eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını inceledikleri araştırmalarında birinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma puan ortalamalarının dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmamız bulgularına dayalı olarak özel yetenekli öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığını ve özellikle 8.sınıf öğrencilerinde görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu durumun öğrencilerin 8. sınıfta liselere geçiş sınavlarına hazırlık sürecinden kaynaklanan yaşadıkları yoğunluk, sınav kaygısı ve stres gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ergenliğin daha belirgin yaşandığı ortaokulun son yıllarında öğrencilerin okuldan ve derslerden daha farklı ilgi alanlarına yönelmeleri; ergenlikle birlikte ortaya çıkan biyolojik ve bedensel değişiklikler, arkadaş ve sosyal ortam değişiklikleri gibi ergene özgü faktörler de özel yetenekli öğrencilerde ortaokulun son yıllarına doğru ders çalışma alışkanlıklarında bir düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları sınıf mevcudu değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Dolayısıyla sınıf mevcudu öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına etki eden bir unsur değildir. Bayır (2015) Antalya BİLSEM’de 4. ve 5.sınıflarda öğrenim gören üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında da öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Ancak Günaydın (2011) araştırmasında sınıf mevcudunun öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında kaçınma davranışında ortaya çıkardığını ve kalabalık sınıfların öğrencilerin ders çalışmaya yönelik aktif öğrenme ve motivasyonlarında olumsuzluk yarattığını, öğrencilerin ders çalışmaktan kaçınma davranışlarına yol açarak uzun vadede akademik başarılarında düşüşe neden olacağını belirtmektedir.

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan “okul öncesi eğitim” durumuna göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alan ve almayan özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları değişmemektedir. Günaydın (2011) de benzer bir sonuca ulaşmış; ancak araştırmasında sadece aktif öğrenme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın da okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğunu, diğer boyutlarda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimin genel amacı çocuğun tüm gelişim alanlarını geliştirerek bir üst öğrenime hazırlamak ve onların mevcut yeteneklerini ortaya çıkarıp yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler keşfetmelerine olanak sağlamaktır. Çocukların ileriki yaşamlarında daha donanımlı olmalarını sağlayan okul öncesi eğitim kurumları onların bireysel farklılıklarını dikkate alarak hem sosyal, duygusal ve bilişsel açılarından gelişimlerini destekler hem de psiko-motor, duygusal ve dil gelişimlerine de katkı sağlayarak daha olumlu birey olmalarını sağlar.

Özel yetenekli çocukların doğumlarından itibaren normal çocuklara göre daha üstün özellikler gösterdiği, disiplinli, rekabetçi ve sorumluluk sahibi olmaları, özellikle bilişsel gelişimlerinin akranlarından daha hızlı ilerlediği; çabuk öğrenmeleri, meraklı, ilgili ve dikkatli olmaları gibi pek çok özellik taşıdıkları bilinmektedir. Okul öncesi eğitim özel yetenekli öğrenciler için bu özelliklerinin daha erken dönemde tespit edilmesi ve ilerleyen yıllardaki öğrenim sürecine olumlu katkı sağlaması açısından aslında bir fırsattır. Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin tutumlarında bir farklılık oluşturmamasının nedeni ailelerinin bu görevi üstlendiği ve kendi imkânlarıyla çocuklarına erken dönem eğitimlerini verdiklerini, ya da mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının özel yetenekli öğrenciler için yeterli bulmadıkları için aileler tarafından tercih edilmemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalışma süresi arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Yapılan çoklu karşılaştırmalarda öğrencilerin ders çalışma süresinin arttıkça çalışma alışkanlıkları puanlarının da arttığı ve ders çalışmaya ilişkin davranış ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir.

Alan yazında konuya ilişkin yeterince araştırma bulunmamakla birlikte benzer bir sonuca ulaşan Günaydın (2011), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalışma süresi arasında uyguladığı ölçeğin *aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma* boyutlarında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bilasa (2015) ve Gül (2011) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini incelediği araştırmalarında çalışma süresi ve zaman yönetiminin öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yönde etki sağladığını; Kayacık (2013) ortaöğretim 6. öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre zaman yönetiminde daha başarılı olduklarını ve ders çalışma için daha fazla ön hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yıl sonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi ve yönünü belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucuna göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ölçeğinin *içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınava hazırlanma* boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yıl sonu başarı puanları ortalamaları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Bayır (2015) 4. ve 5. sınıflardaki üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarını incelemiş ve sadece Türkçe dersine yönelik başarı puanlarında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Eren (2011) öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları ile Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu; Yıldız (2014) ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları ile Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı notları arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu; Adatepe (2014) ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yörük (2007) lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ile akademik başarı notları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Söz konusu bu araştırmalar ve araştırmamız bulguları öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarıyı etkilediğini ancak bu etkililiğin genellikle düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda özel yetenekli öğrencilerin akademik özelliklerine ilişkin bir diğer değişken olan okul başarılarını algılama durumları da incelenmiştir. Öğrencilerden okul başarısını “çok başarılıyım” olarak ifade edenlerin ders çalışmaya ilişkin tutumları daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Memiş (2005) ilköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını incelediği araştırmasında çok başarılı olan öğrencilerin en yüksek çalışma oryantasyonuna sahip olduklarını; Bayır (2015) okul başarı algısı “çok başarılı” olan üstün yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, “orta düzey başarılı” ve “başarısız” öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sonuç olarak başarı algısı yüksek olan öğrenciler ders çalışmaya yönelik olumlu tutum sergilemektedirler.

Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile ailelerinin gelir durumu, annenin ve babanın öğrenim düzeyi, annenin mesleği, kardeş sayısı, çalışma odası olup olmama durumlarına göre bir anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak babanın mesleğine göre farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarının büyük bir kısmının lisans ve lisansüstü düzeyde olduğu; buna paralel olarak mesleklerinin de toplum tarafından orta ve üst düzey meslekler olarak tanımlanan gruplardan oldukları (doktor, akademisyen, öğretmen, avukat, asker, polis vb.) belirlenmiştir.

Alan yazında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının özellikle anne ve babanın öğrenim durumları, meslekleri ve ailenin gelir durumuna göre değişim göstermediğini saptayan (Eren, 2011; Bayır, 2015; Önder, 2009; Günaydın, 2011; Gül, 2011; Yıldız, 2014) araştırmalar olduğu gibi, söz konusu değişkenlerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına olumlu etki sağladığını belirleyen araştırmalar da mevcuttur (Erdem, 2013; Günaydın, 2011; Özbey, 2007; Memiş, 2005; Enç, Çağlar ve Özsoy, 1975).

Bilinen odur ki, öğrencilerin aile ortamları, ebeveynlerinin özellikleri; ilgisi, sevgisi, davranış ve tutumları onların sadece çalışma alışkanlıklarını değil okul başarısını, akranlarıyla ve çevresiyle olan ilişkilerini, entellektüel gelişimini, meslek seçimini ve daha sayamayacağımız pek çok durumu şekillendirmekte önemli bir etkidir.

Araştırmamız bulguları annenin öğrenim düzeyi, mesleği ve ailenin gelir durumunun özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında önemli bir

değişken olmadığını göstermektedir. Ancak uluslararası alanda yapılan pek çok araştırma bu durumun bir çelişki oluşturmadığını göstermektedir. Özel yetenekli çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının ve dolayısıyla ailelerin öğrenim düzeylerinin tespit edildiği bir araştırmada, bu kişilerin yaklaşık %18 soylu ve zengin, %41'i yüksek eğitilmiş, %31 iş adamı ve tüccar, kalan diğer kısmının ise sanatkârlardan ve tarım işçilerinden oluştuğu saptanmıştır. Yine benzer bir araştırmada 8-13 yaş grubu öğrenciler içerisinde üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların ailelerinin %50 yüksek meslek, %37 iş adamı ve memur ve diğerlerinin işçi ailelerinden oluştuğu saptanmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1975).

Erdem (2015) araştırmasında Ankara BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerini kültürel ve sosyal sermaye açısından incelemiş ve oldukça dikkat çekici sonuçlara ulaşmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin yarıdan fazlasının özel okullara gittiklerini ve dolayısıyla sosyal ve ekonomik olarak üst sınıfa sahip ailelerden geldiklerinin altını çizmiştir. Öğrencilerin anne ve babasının büyük bir kısmının orta ya da orta üstü statüye sahip meslek gruplarında çalıştıklarını, anne ve babaların lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde yoğunlaştığına da ayrıca dikkat çekmiştir. Benzer bir sonuca Memiş (2005) tarafından da ulaşılmış ve araştırmasında orta düzeyde sosyo-ekonomik gelire sahip olan öğrencilerin çalışma oryantasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2008). Bu nedenle velilerin öğrencinin çalışmalarına olan bu etkisi düşünüldüğünde, çalışma alışkanlığı edinebilmelerindeki gücünün de yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

Araştırmamızda babanın mesleğinin özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında pozitif etkili bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin babalarının mesleklerine bakıldığında çoğunukla orta veya üst sınıf meslek gruplarından oldukları görülmektedir. Sonuç olarak tüm bu veriler bize BİLSEM öğrencilerinin veli profilinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla bu durum her şeyden önce ailelerin çocuklarına daha iyi eğitim fırsatlarını sunmalarına (özel ders, dersane, kurslar vb.); ekonomik olarak iyi durumda olmaları da çocuklarının kültürel,

sosyal ve sportif faaliyetlerden daha fazla yararlanmalarına olanak sağlar. Tüm bu avantajlar ise özel yetenekli çocukların zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Araştırmamız bulgularına göre özel yetenekli öğrenciler akademik başarılarını zeki ve başarılı olmalarına bağlamaktadırlar. Başarılarına en az etkinin ise aileleri ve evdeki çalışma ortamları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu araştırmamızın diğer alt problemlerinden elde edilen verilerle birlikte değerlendirmek daha doğru olacaktır. Örneğin öğrencilerin aileye ilişkin özelliklerinde baba faktörü dışındaki etkenlerin (çalışma odası, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi ve mesleği) ders çalışma alışkanlıklarına etkisinin olmaması oldukça tutarlı bir sonuçtur. Çünkü özel yetenekli öğrenciler akademik başarılarını çevresel ve ailesel faktörlerden ziyade tamamen kendi kişisel ve akademik özelliklerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Yine okul başarı algısı “çok başarılı” olan öğrencilerin diğer başarı algı düzeylerine göre daha olumlu olması da özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma sorumluluğunun tamamen kendilerinde olduğunu bildiklerinin önemli bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma süresinin artmasıyla çalışma alışkanlıkları puanları da artması ve ders çalışmaya ilişkin davranış ve tutumlarının olumlu yönde değişmesi de akademik başarı nedenlerine önemli bir zemin oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularımızın tamamını genel olarak yorumladığımızda çalışma kapsamındaki diğer araştırma sonuçlarıyla genellikle örtüşmektedir. Mevcut farklılıkların ise daha çok örnekleme ilişkin özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Son olarak; özel ve üstün yetenekli özelliklere sahip olan bireylerin yaşadıkları topluma ve hatta evren için faydalı bireyler olarak yetişmesindeki en önemli mihenk taşı kuşkusuz onların doğru bir şekilde eğitilmesi ve yönlendirilmesidir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önemli dinamiklerinden biri olan bu çocukların ders çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıkları etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörlerin erken dönemde saptanıp etkin politikalar geliştirilmesi önemlidir. Araştırmamız bulgularının da bu sürece katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırma verilerinden elde edilen istatistiksel sonuçlar alt amaçlara göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının betimsel istatistiklerden elde edilen sonuçlara göre; *aktif öğrenme* boyutuna yönelik ortalama puanlarının “sık sık” düzeyinde; *içsel motivasyon* boyutuna yönelik ortalama puanlarının yine “sık sık” düzeyinde; *kaçınma davranışı* boyutuna yönelik ortalama puanlarının “bazen” düzeyinde ve *çalışma ortamı ve sınava hazırlanma* boyutuna yönelik ortalama puanlarının ise “sık sık” düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 6).
2. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *t* testi sonucuna göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 7).
3. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “sınıf düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda gruplar arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin çalışma alışkanlığı puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 3. sınıflar, en düşük puan ortalamasının ise 8. sınıflar olduğu görülmüştür (Tablo 8).

4. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “sınıf mevcudu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 9).
5. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 10).
6. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “çalışma süresi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre çalışma süresi daha çok olan öğrencilerin, çalışma süresi daha az olan öğrencilere göre pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Tablo 11).
7. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile yıl sonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucuna göre ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “içsel motivasyon” ve “çalışma ortamı ve sınava hazırlanma” boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 12).
8. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanlarında okul başarılarını algılama durumları değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılığın kaynağını ve yönünü belirlemek üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre kendisini “çok başarılıyım” olarak ifade eden öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin alışkanlıklarının diğer öğrencilere göre daha pozitif olduğu görülmüştür (Tablo 13).
9. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “ailenin gelir durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 14).
10. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “annenin öğrenim düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal

Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 15).

11. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “babanın öğrenim düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 16).
12. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “annenin mesleği” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 17).
13. Özel yetenekli öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile “babanın mesleği” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 18).
14. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “kardeş sayısı” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 19).
15. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının “çalışma odası” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 20).
16. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli unsura yönelik görüşlerini belirlemek üzere kişisel bilgi formundaki ilgili soruya verilen cevapların betimsel istatistik sonuçlarına göre; öğrenciler en fazla çok çalıştıkları ve zeki oldukları için başarılı olduklarını; başarılarına en az etkinin ise çalışma ortamları olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 21).

6.2. Öneriler

1. Bu araştırma Elazığ, Bingöl, Siirt, Mardin ve Uşak illerindeki BİLSEM öğrencilerini kapsamaktadır. Türkiye’de farklı il ve bölgelerde de benzer çalışmalar yapıp araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma BİLSEM ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle ve tüm özel yetenek alanlarını kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmacılar farklı özel yetenek alanlarına göre ve tüm sınıf düzeylerini kapsayacak şekilde çalışmalar yapabilirler.
3. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarıyla birlikte normal yetenekli öğrencilerin de çalışma alışkanlıkları incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
4. Alanyazında özel yetenekli öğrencilere özgü bir ders çalışma alışkanlıkları ölçeği bulunmamaktadır. Dolayısıyla yapılan ölçümler öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmamış olabilir. Öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin alışkanlıklarıyla birlikte tutumlarını da ölçen ölçekler geliştirilebilir.
5. Bu araştırmanın ve özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik benzer araştırma sonuçlarından hareketle, özel eğitim öğretmenleri bilgilendirilebilir.
6. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, özel yetenekli öğrencilerin aile profilleri genellikle yüksek, ebeveynleri eğitilmiş, gelir durumları iyi düzeyde olan kesimdir. Bu durum bize özel yetenekli öğrencilerin erken tanınmasında aile faktörünün önemli olduğunu düşündürmektedir. Özel yetenekli olup, sadece ailevi nedenlerle yeteneği tespit edilemeyen, ya da sosyo-ekonomik nedenlerle göz ardı edilen çocuklar olabilir. Ülkemizin gelişmişlik düzeyi için son derece kıymetli olan bu çocukların; Anayasamızın eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince eğitim politikacıları tarafından özel bir çalışma yapılarak belirlenmesi son derece yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Adatepe, E. (2014). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul, Alfa Yayınevi.
- Ayverdi, L. (2018). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitiminde Teknoloji, Mühendislik ve Matematiğin Kullanımı: FETEMM Yaklaşımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ataman, A. (2014). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*. (1. Baskı). Ankara, Vize Yayıncılık
- Ataman, A. (2003). *Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (1998). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler*. (Ed.: Süleyman Eripek). Özel Eğitim içinde (s. 173-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Yayınları No: 1081.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., ve Hilgard, E. R. (2005). *Psikolojiye Giriş II* (Çev. K. Atakay ve M. Atakay). İstanbul, Sosyal Yayınları.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)* (15. Baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Baltaş, A. (1993). *Üstün Başarı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Başaran, E. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Sevinç Matbaası.
- Başbay, A., Bıyıklı, C., ve Demir, K.E. (2018). Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), s. 848-863.

- Bayır, Z. (2015). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bechhofer, R.E. & Dunnett, C.W. (1988). Percentage points of multivariate student t distributions. *Selected Tables in Mathematical Studies, Vol.11*. American Mathematical Society, Providence, R.I.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bevan-Brown, J. ve Taylor, S. (2008). *Nurturing gifted and talented children a parent teacherpartnership*.<http://gifted.tki.org.nz/content/download/270/1355/file/Nurturing%20Gifted%20and%20Talented%20Children%20%E2%80%93%20A%20Parent%20teacher%20Partnership.pdf> (12.04.2019).
- Bilasa, P. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi (Ankara İli, Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (3) s. 49-75.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Kılavuz* (2. Baskı). İstanbul, Doğan Kitap.
- Bildiren, A. ve Uzun, M. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), s. 31-39.
- Boran, İ.A. ve Arslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s. 15-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (21. Baskı). Ankara, Pegem.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı* (28. Baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.

- Çalıkoğlu, S.B. (2009). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlar, D. (1982). Cumhuriyet Devrinde 1981'e Kadar Özel Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 322-334.
- Çetin, B. (2007). *Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), s. 185-231.
- Choi, K.M. ve Hon, S.D. (2009). Gifted Education in Korea: Three Korean High Schools For The Mathematically Gifted. *Gifted Child Today*, 32(2), s. 42-49.
- Dağsever, H. (2007). *Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Yeterlilik Düzeyleri ve Yönetici Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), s. 72-84.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, s. 233-241.
- Davis, G.A. ve Rimm, S.B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston, Allyn and Bacon.
- Demiroğlu Memiş, A. (2007). Ders Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, s. 112-12.
- Enç, M., Çağlar D. ve Özsoy, Y. (1975). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, Kalite Matbaası.
- Et, Z. S. (2013). *Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine ve Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Elazığ.
- Erdem, B. (2013). *Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Sosyalleşme Koşulları (Batı Akdeniz Bölgesi Örneği)*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği* (1. Baskı). İstanbul, Kök Yayıncılık.
- Epçapan, U. (2018). *Bilim ve Sanat Merkezindeki Öğretim Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gagné. (2010) Motivation within The DMGT 2.0 Framework. *High Ability Studies*, 21 (2), s. 81-99. DOI:10.1080/13598139.2010.525341
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı*. (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul, Alfa Yayınları.
- Gazioğlu, G. (2009). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişisinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guilford, J.P. (1967). İnsan Doğasının Zekâsı. New York, McGraw Hill.
- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beşiktaş İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, T. (2010). Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlak Gelişimi ve Eğitimi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, Bahar 2010/ 1(1), 157-177.
- Güngör, G. (2010). *İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Benlik Kavramlarının ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), s. 147-156.

- Houtte, M. V. (2004). Why Boys Achieve Less at School Than Girls: The Difference Between Boys and Girls. *Academic Culture, Educational Studies*, 30(2). s. 159-173. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569032000159804> (21.02.2019).
- Karacık, S. (1998). *Lise Öğrencilerin Genel Yetenek Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (33. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufman, S.B. ve Sternberg, J.R. (2007). *Conceptions of Giftedness*. (Ed. Steven I. Pfeiffer), Giftedness in children. Florida, Springer Science, 71-90.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaymakcı, G. (2018). *Ortaokul BİLSEM Öğrencilerine Yönelik Fen Eğilimi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve BİLSEM Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kaynar, H. (2018). *Üstün Yetenekli ve Üstün Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Bilimsel Hayal Güçleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kayış, B. (1988). İlk Eğitim Yapılarına Yönelik Donanımları Ergonomik Tasarımları. *I. Ulusal Ergonomi Kongresi*, MPM Yayınları No: 372, Ankara.
- Kırkan, B. (2018). *Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Proje Tabanlı Temel Robotik Eğitim Süreçlerindeki Yaratıcı, Yansıtıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Davranışlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılboğa, M. (2017). *7. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının Akademik Başarı ile İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Korkmaz, O. (2017). *Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemenin Akademik Başarı Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kuo, C.-C., Maker, J., Su, F-L., Hu, C., (2010) Identifying Youhg Diftd Children and Cultivating Problem Solving Abitities and Multiple Intellingenses. *Learning and Individual Differences* (20) 4, s. 365-379
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (22. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları*. (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Li, A.K.F. ve Adamson, G. (1992). Gifted Secondary Students Preferred Learning Style: Cooperative, Competitive or Individualistic? *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), s. 46-54.
- Liu, Y.S. ve Lederman N.G. (2002). Taiwanese Gifted Students" Views of Nature of Science. *School Science and Mathematics*, 102(3), s. 114-123.
- Loranger, A.L. (2004). The Study Strategies of Successful and Unsuccessful Highstudents. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), s. 347-360.
- Mavi, H. (2017). *Rehber Öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilere Yönelik Görüş Ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.
- Memiş, A. (2005). Öğrencilerin Çalışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 291-321.
- Metin, N. ve Kangal-Bencik S. (2012). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden 12-14 Yaş Grubu Üstün Yetenekli Çocukların Benlik Algılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), s. 3-16.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [MEB, ÖEHY], (2018_a). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, (2018_b). Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı BİLSEM Yönergesi, (2016). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (1991). *1. Özel Eğitim Konseyi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Nadinloyia, K.B., Hajloob, N., Garamalekic, N.S. ve Sadeghid, H. (2013). The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management Of Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (84), s. 134-138.
- Naglieri, J.A. ve Kaufman, J.C. (2001). Understanding İntelligence, Giftedness and Creativity Using PASS Theory. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 23(3), s. 151-156. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02783190109554087> (12.02.2019).
- Natnello G. and Mc Dili E.L. (1996). Performanca Standarts, Student Effort on Homevwork, And Academic Achievement. *Sociology of Education*, (59), s. 18-31.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsen Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), s. 254-264.
- Önder, S. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbey, A. ve Sarıçam, H. (2015, Kasım). Üstün Yetenekli Öğrenciler Ve Normal Öğrencilerde İnsani Değerler ve Duyarlı Sevgi. 2. *Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi*, Kırıkkale.
- Özdemir, G. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Zenginleştirilmiş Öğretim Programının Bilimsel Süreç Becerilerine ve Başarıya Katkısına İlişkin Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgen, H. ve Doğan, S. (1997). Zaman Yönetiminde Yeni Yönetim ve Organizasyon Yaklaşımları, *Standard Dergisi*, 36(425).

- Özcan, G. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özgüven, G.E. (2014). *Psikolojik Testler*. Ankara, PDREM Yayınları.
- Özmete, E. ve Yanardağ, M.Z. (2016). Erkeklerin Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet Rollerini: Kadın Ve Erkek Olmanın Değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), s. 91-107.
- Park, S. K., Park, K. H., and Choe, H. S. (2005). Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2/3), s. 87-97.
- Pokay, P. and Blumenfeld, P. (1990). Predicting Achievement Early and Late In The Semester: The Role of Motivation and Use Of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), s. 41-50.
- Rayneri, J.L., Gerber, B.L. ve Wiley, L.P. (2006). The Relationship Between Classroom Environment and The Learning Style Preferences of Gifted Middle School Students and The Impact on Levels of Performance. *Psychology Educational*, 17(39), s. 29-55.
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness?* Reexamining A Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-84,261. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Renzulli, J.S. (2016). *The Three-Ring Conception Of Giftedness. Reflections in Gifted Education*. S. M. Reis (Ed.), (s.55-86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Saly, M., Reis, S., Renzulli, J.S. (2004). 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), s.119-130. DOI:10.1002/Pits.10144
- Sak, U. (2013). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. Ankara, Maya Akademi Yayınları.
- San, P. (1993). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. Okul Öncesi Eğitim, 25-46
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (25. baskı). Ankara, Yargı Yayınevi.

- Scheffe, H. (1959). The analysis of variance. New York: John Wiley press
- Sideridis, G.D. (2001). The Causal Role of Goal Importance or The Explanation of Student Study Behaviour: *CrossValidation with Multiple Samples, Educational Psychology*, 21(3), 278-298.
- Smutny, J. (2000). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA*
- Stake-Jayne, E. ve Mares-Kenneth R. (2001). Science Enrichment Programs for Gifted High School Girls And Boys: Predictors of Program Impact on Science Confidence And Motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), s. 1065-1088.
- Sternberg, R.J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología. Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), s. 189-202.
- Şahin-Çelik, Ç. (2014). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme ve Standartların Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tan, H. (1996). *Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlama*. İstanbul, Alkım Yayınevi.
- Tebliğler Dergisi. [TD]. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2710.
- Temelli, A. ve Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), s. 27-36.
- Tereci, H., Aydın, M. ve Orbay, M. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Fen Tutumlarının İncelenmesi: Amasya Bilsem Örneği. *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Derneği (ÜZYEÇDE), Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi*.
- Tinklin, T. (2003). Gender Differences and High Attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), s. 307–325.
- Topses, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Eren Yayıncılık
- Tortop, H.S. (2015). *ÜYÜKEP Modeli*. Ankara, Bilge Yayıncılık
- Tozlu, N. (2004). Türkiye'nin Merkezi (Eksen) Bir Güç Olmasında Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Üzerine Bir Tartışma. 1. *Türkiye Üstün Yetenekliler*

- Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul .*
- Tunalı, C. (2018). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sayı Duyusu Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuncay, A.(2015). *Enderun Mektebi ile Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Verilen Fen Bilimleri Eğitiminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tümkiye, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 159(2), s.313-326
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2018). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Uluğ, F. (2012). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, D. (2019). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi* (35), s. 29-56.
- Wang, J.J., Halberda, J. ve Feigenson, L. (2017). Approximate number sense correlates with performance in gifted adolescents. *Acta Psychologica*. 176, 78-84. DOI:10.1016/j.actpsy.
- Wright-Benjamin J. (2008). A global conceptualization of giftedness: a comparison of US and Indian gifted education programs (Master Thesis, Dominican University of California, California, United States.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), s. 309-319.
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı ile Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Özyeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörük, D. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (1997). *Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU											
Değerli Öğrenci, Bu çalışma, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarı düzeyine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Anket sorularının doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Aşağıda verilen her bir ifadeyi lütfen kendi durumunuza uygun olarak ve samimi bir şekilde cevaplandırınız. Maddelerin altında yer alan her seçeneğe uygun olanlara (X) işareti koyunuz. Anketlere isim yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim. Ergin OMAÇ Danışman: Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU											
1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek 2.Sınıfınız (Aşağıdaki noktalı yere rakamla yazınız) 3.Sınıf mevcudunuz kaç kişi ? (Aşağıdaki noktalı yere rakamla yazınız.) 4.Toplam kardeş sayınız: () 1-2 () 3-4 () 5 ve daha yukarı 5.Okul öncesi eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır 6.Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz: () 1 saatten az () 1 saat () 2 saat () 3 saat ve üstü 7.Çalışma odanız var mı? () Evet () Hayır 8.Ailenizin aylık gelir durumu nedir ? (Aşağıdaki noktalı yere yazınız) 	10.Genel olarak okul başarınızı nasıl algılıyorsunuz? () Çok Başarılıyım () Başarılıyım () Biraz Başarılıyım () Başarısızım 11.2017-2018 eğitim öğretim yılı, yıl sonu not ortalamanız nedir? 3. ve 4. Sınıfa devam edenler için () Çok İyi () İyi () Geliştirilmeli 5. sınıf ve üstüne devam edenler için () 0-44 () 45-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100 12. Akademik başarınızı etkileyen en önemli durum nedir? () İşlerimi doğru yapmam () Çok çalışmam () Zeki olmam () Ailem () Çalışma ortamım () Başka neden (belirtiniz) 13. “Başarı” kelimesi aklınızda neyi çağırıyor Başarı dır. Çünkü..... 										
9.Anne ve babaya ait bilgileri tabloya doldurunuz <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;"></th> <th style="width: 35%;">Anneye ait bilgiler</th> <th style="width: 35%;">Babaya ait bilgiler</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mesleği (noktalı yere yazınız)</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Eğitim durumu (işaretleyiniz)</td> <td> ☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans üstü </td> <td> ☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans üstü </td> </tr> </tbody> </table>				Anneye ait bilgiler	Babaya ait bilgiler	Mesleği (noktalı yere yazınız)			Eğitim durumu (işaretleyiniz)	☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans üstü	☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans üstü
	Anneye ait bilgiler	Babaya ait bilgiler									
Mesleği (noktalı yere yazınız)											
Eğitim durumu (işaretleyiniz)	☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans üstü	☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisans üstü									

Ek 2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ				
Lütfen, maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size uygun olan birine (X) işareti koyunuz.				
MADDELER	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım.				
Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan yararlanarak yaparım.				
Çalıştığım konular ile ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım.				
Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim.				
Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.				
Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım.				
Çalışma masamın üzerinde sadece ders ile ilgili araç gereçleri bulundururum.				
Ansiklopedi, sözlük ve harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım.				
Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.				
Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım.				
Okuldan eve geldiğimde, öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır.				
Hangi gün, hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım.				
Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim.				
Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim.				
Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım.				
Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım.				
Okula gelmeden önce o gün işlenecek dersler ile ilgili hazırlık yaparım.				
Günün hangi saatinde ders çalışacağım bellidir.				
Evde, kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım.				
Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.				
Ders çalışırken, bir şeyler yeme atıştırma ihtiyacı duyarım.				
Ders çalışırken, sık sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım.				
Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim.				
Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım.				

Ek 3. Araştırma İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/02/2019-309815

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Ergin OMAÇ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığını Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'nun yaptığı Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Ergin OMAÇ hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 01.02.2019 tarih ve 309720 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (5 sayfa)

01/02/2019 Sürk. İşç.
01/02/2019 Enst. Sek. Vekili

: A.M.AÇIKSES
: M.CİRİT

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: : Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdullah Müfit AçıkSES

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/100/
Konu :Araştırma İzni (Ergin OMAÇ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Elazığ Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, "Araştırma İzni-Ergin OMAÇ" konulu 30.01.2019 tarih ve E. 2029239 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Halil HASAR
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı (4 Sayfa)



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.2029239
Konu : Araştırma İzni

30.01.2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

ELAZIĞ

İlgi :a) 17/01/2019 tarih ve 89534 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 28/01/2019 tarih ve 79137285-605.01-E.1928308 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ergin OMAÇ'ın, "Üstün Zekalı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Zeki ULUFER
Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Makam Onayı (1 sayfa)
2- Anket (2 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza:

Aşlı ile Aynıdır.
30-01-2019

Tahp TÜRKEF
Memur

Akpınar M. Kolordu C. NO:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmen@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet AKARSU-V.H.K.I
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C402-a4e1-30be-8004-7773 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.1928308
Konu : Araştırma İzni

28.01.2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik
İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 17/01/2019 tarih ve 89534 sayılı
yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ergin OMAÇ'ın, "Üstün Zekalı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören öğrencilere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 28/01/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 04 Şubat - 24 Mayıs 2019 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTÇİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
28.01.2019
Mehmet Zeki ULUFER
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Gövenli Elektronik İmza
Asit ile Aynıdır.

29.01.2019/20.....

Yılmaz DAĞ

Mühür

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elaziginem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KARŞU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sagun.meb.gov.tr> adresinden ca0a-7150-34f9-a083-7a46 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Araştırma Problemi	Veri Analiz Tekniği	Anlamlılık Düzeyi (P)
1. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları nasıl bir dağılım göstermektedir?	Aritmetik Ortalama Standart Sapma	-
2. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımsız Örneklem t Testi	.05
3. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenim yaşamına ilişkin değişkenler (sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve okul öncesi eğitim durumları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) t testi Post-Hoc /Scheffe	.05
4. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik özelliklerine ilişkin değişkenler (ders çalışma süresi, yılsonu not ortalaması, okul başarılarını algılama durumları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Korelasyon Analizi Post-Hoc /Scheffe	.05 .001
5. Özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile ve ev ortamına ilişkin değişkenler (ailenin gelir durumu, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, kardeş sayısı, çalışma odası) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi Post-Hoc /Scheffe Post-Hoc/ Dunnett T3	.05
6. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli unsura ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?	Aritmetik Ortalama Standart Sapma	-



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız öğretim Üyesi Doç.Dr.İbrahim Yaşar KAZU'nun yönetiminde yüksek lisans öğrencisi Ergin OMAÇ'a ait "**Üstün Zekalı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

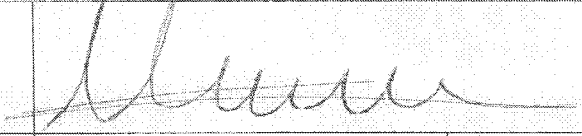
e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
28.12.2018	15	7	Doç.Dr.İbrahim Yaşar KAZU

KARAR

“Üstün Zekalı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunamadı	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	Bulunamadı	Doç. Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza		



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORIJİNALLIK RAPORU¹

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Ergin OMAÇ
Öğrenci Numarası	151401104
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU
Tez Başlığı (Türkçe)	Özel Yetenekli Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 88 sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 23 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Ergin OMAÇ
(İmzası)

¹ İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

ERGİN OMAÇ

E-mail: erginomc@gmail.com

Uyruğu : T.C.

Eğitim Durumu :

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek
Lisans Programı

Fırat Üniversitesi

İlköğretim ABD. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı

Balakgazi Lisesi

Lise

Askerlik İle İlişği: Kısa dönem olarak yaptım.

Yabancı Diller :

İngilizce
(İntermediate)

Deneyimler :

Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde üç yıl Müdür Vekili olmak üzere eğitim yöneticiliği, çeşitli kademelerde (1. 2. 3. 4. ve 5.) sınıflar, Özel Eğitim Sınıfları, Destek Eğitimi Odası Sınıfı ve Evde Eğitim ile çalıştım, halen Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.