

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE YAŞAM BOYU
ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MAKBULE DERVİŞOĞULLARI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE YAŞAM BOYU
ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MAKBULE DERVİŞOĞULLARI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


İmza

23.05.2019

Makbule DERVİŞOĞULLARI

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Özel Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme ve Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ


İmza

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Serhat ARSLAN


İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN


İmza

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim dñnyasında farklı kavramların ve yaklaşımlarında daha ön plana çıktığı zamanlar olmakla birlikte günümüzde eğitimin bütün öğrencilere eşit ve kaliteli bir şekilde sunulması hedeflenmektedir. Ancak her çocuk aynı hızda öğrenememekte, çünkü çocuklar farklı yetenek ve becerilerle doğmaktadırlar. Bu gibi durumlarda özel öğrenme ihtiyaçları doğabilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler hem bir ulus için önemli birer lider adayı hem de önemli bir değerdir. Bu öğrencilerin eğitimi üzerine gerçekleştirilecek daha fazla çalışmayla, bu alandaki eksikimizin azalacağını umut ediyorum. Bu tez çalışması kapsamında özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu tez konusunu bana öneren ve tezin hazırlanmasındaki her aşamada değerli vaktini ayırıp bana her zaman yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Sayın Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca değerli geri bildirimleri ile çalışmamın gelişmesine katkı sağlayan Sayın Doç Dr. Savaş KARAGÖZ ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN 'a teşekkürü bir borç bilirim.

Makbule DERVİŞOĞULLARI

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Makbule DERVİŞOĞULLARI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu puanların cinsiyet, okul/ilçe, sınıf ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu çalışmada, ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Bu araştırmaya İstanbul Anadolu yakasında yer alan Kartal, Ataşehir ve Kadıköy ve Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler ilçelerinde yer alan Bilsenlerde eğitim alan toplam 254 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Problem Çözme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için gerekli frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış; t-testi, ANOVA testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyonu testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları problem çözme stilleri ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, okul/ilçe, sınıf ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Problem çözme stillerinin cinsiyete göre somutluk alt boyutunda ve toplam problem çözme stilleri puanları açısından kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Problem çözme stilleri ölçeği puanlarının okul/ilçe ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Problem çözme stillerinin yaş değişkenine göre somutluk alt boyutunda 6-10. sınıf öğrencilerine göre, 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenciler, Yaşam Boyu Öğrenme, Problem Çözme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM SOLVING AND LIFELONG LEARNING SKILLS OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Makbule DERVİŞOĞULLARI, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya University, 2019

The aim of this study is to investigate the relationship between problem solving and lifelong learning skills of gifted and talented students and to determine whether these scores differ according to gender, school/district, class and age variables. In this study correlational research was used. 254 students participated in this study from Kartal Bilsem, Ataşehir Bilsem and Kadıköy Bilsem and Bahçelievler Bilsem. The data of the study were collected with the help of Personal Information Form, the Lifelong Learning Tendency Scale and the Problem Solving Styles Scale. Frequency, arithmetic mean and standard deviation values were calculated for data analysis and t-test, ANOVA test and Pearson Product Moment Correlation Coefficient test were performed. As a result of the study, a positive relationship was found between the lifelong learning scale scores and problem solving styles scale scores of gifted and talented students. It was determined that lifelong learning trends did not show a statistically significant difference according to gender, school/district, class and age variables. It was observed that problem solving styles were statistically significant in favor of girls in terms of “concrete” sub-dimension and total problem-solving style scores. Problem solving style scale scores did not show a significant difference according to school/district and age variables. And also it was found that there was a statistically significant difference in the “concrete” sub-dimension between 5th grades vs 6-10th grades in favor of 5th grade students.

Keywords: Gifted and Talented Students, Lifelong Learning, Problem Solving

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	3
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi	5
1.4. Alt problemler	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Zekâ ve özel yetenekli birey	8
2.2. Özel yetenekli bireylerin tanınması	9
2.2.1. Ülkemizde özel yetenekli bireylerin tanınması süreci.....	9
2.3. Enderun ve özel yetenekliler	11
2.4. Özel yetenekli bireylerin eğitiminin önemi	11
2.5. Özel yetenekli bireylerin özellikleri	13

2.6. Hafıza.....	15
2.7. Problem ve problem çözüme	16
2.7.1. Problem türleri.....	17
2.7.2. Problem çözüme yeteneği.....	18
2.8. Yaşam boyu öğrenme	20
2.8.1. Yaşam boyu öğrenmenin önemi	21
2.8.2. Yaşam boyu öğrenen birey	22
2.8.3. Yaşam boyu öğrenme felsefesi ve yaşam boyu eğitim.....	24
2.8.4. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi	25
2.8.5. Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği.....	26
2.9. İlgili araştırmalar	27
2.9.1. Problem çözüme becerileri ile ilgili araştırmalar	27
2.9.2. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar	29
BÖLÜM III.....	31
YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın yöntemi	31
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	31
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	33
3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği	33
3.3.2. Problem çözüme stilleri ölçeği	33
3.3.3 Verilerin toplanması	34
3.4. Verilerin analizi	34
BÖLÜM IV	35
BULGULAR	35
4.1. Ölçeklerle ilgili analizler	35
4.1.1. Problem çözüme stilleri ölçeği	36

4.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği	42
4.2. Örnekleme ilişkin bulgular	50
4.3. Problem cümlesine ilişkin bulgular	53
4.4. Alt problemlere ilişkin bulgular	53
4.4.1. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular	53
4.4.2. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında okul/ilçe değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular	54
4.4.3. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular.....	55
4.4.4. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular.....	56
4.4.5. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular.....	57
4.4.6. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında okul/ilçe değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular	58
4.4.7. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular	59
4.4.8. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular	59
BÖLÜM V	61
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. Sonuç ve tartışma	61
5.1.1. Problem çözme stilleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular.....	61
5.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular	63
5.1.3. Problem çözme stilleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular	66
5.2. Öneriler.....	67

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	68
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	69
EKLER	87
Ek 1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	87
Ek 2. Problem çözme stilleri ölçeği.....	88
Ek 3. İzin Yazısı	89
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	90

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Parlak ve Özel Yetenekli Çocukların Bazı Özellikleri.....	15
Tablo 2 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	31
Tablo 3 İlçe/Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	32
Tablo 4 Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	32
Tablo 5 Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	33
Tablo 6 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanları Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	35
Tablo 7 Problem Çözme Stilleri Puanları Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	36
Tablo 8 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri	38
Tablo 9 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri	40
Tablo 10 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları	40
Tablo 11 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	44
Tablo 12 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	46
Tablo 13 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 14 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	47
Tablo 15 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 16 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	50

Tablo 17 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	50
Tablo 18 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 19 İlçe/Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 20 Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 21 Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 22 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanları ile Problem Çözme Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 23 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 24 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Okul/İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo 25 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 26 Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Tablo 27 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 28 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Okul/İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 29 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59

Tablo 30 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Problem çözme stilleri ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı	37
Şekil 2. Problem çözme stilleri ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (2 madde atıldıktan sonra).....	38
Şekil 3. Problem çözme stilleri ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (modifikasyon sonrası)	39
Şekil 4. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı	43
Şekil 5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (3 madde atıldıktan sonra)	44
Şekil 6. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (modifikasyon sonrası).....	45
Şekil 7. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı	47

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızda bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmelerle birlikte bilgi üretimi inanılmaz bir şekilde artmaya devam etmektedir. İnsanlar geçmişte hiç olmadığı kadar bilgi ve malumat ile karşı karşıya kalmaktadır. Yaşanan bu hızlı değişim döneminde bireylerin özellikle de özel yetenekli olan bireylerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması büyük önem arz etmektedir. Bilindiği gibi rekabetin her geçen gün daha da arttığı küreselleşen dünyamızda gelişmiş ülkelerin en önemli sermayelerinden birisi de yetişmiş insan kaynağıdır. Bu yetişmiş insan kaynağı arasında en çok öne çıkan grup ise özel yetenekli insanlardır. Özel yetenekli insanlar gelişmiş ülkelerin ekonomik, askeri, siyasi ve teknoloji alanlarında önemli roller üstlenmektedirler. Dahası gelişmiş ülkelerde çoğu zaman üst düzey yöneticiler, siyasi ve ekonomik alanlarda karar alıcılar, AR-GE birimlerine liderlik edenler, icat yapıp yeniliklere öncülük edenler özel yetenekli insanlar olmaktadır (Tereci, Aydın ve Orbay, 2008). Özel yetenekli öğrencileri tanımlamak için çok fazla tanım; özel yetenekli öğrencileri tespit etmek için ise çok çeşitli kriterler mevcuttur ve bu durum kafa karışıklıklarına yol açabilmektedir. Özel yetenekli olma kavramının izi sürüldüğünde tarihsel olarak Sokrates ve Plato'ya kadar geri gidilebilir. Bu filozoflara göre özel yetenekli olmak bilgi düzeyleri arasında hızla ilerlemek ve yüksek anlayış seviyelerine ulaşmak olarak görülmekteydi (George, 2003). Özel yeteneklilerle ilgili farklı tanımlar incelendiğinde bu özelliklere sahip bireylerin özel yeteneklerinin önemli bir şekilde vurgulandığı görülmektedir. Buna ek olarak bu bireylerin diğerlerinden farklı olarak özel bir eğitime ihtiyaç duyduğu ve sosyal ihtiyaçları olduğu da görülmektedir (Creasy, 2012'ten aktaran Kontaş ve Yağcı, 2016). Her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi için okul müfredatının bütün boyutlarında gidebileceği kadar hızlı ve gidebileceği kadar uzağa gitme hakkı olduğu, üzerinde herkesin fikir birliğine varabileceği bir konudur. Çünkü bu, eğitimin temel amaçlarından birisi olmalıdır. O nedenle toplumların gelişmesinde en büyük potansiyel sahibi özel yetenekli bireylerin de ihtiyaçlarının karşılanması, kendi öğrenme hızlarında ve becerileri doğrultusunda öğrenebilmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Özel yetenekliler eğitimi tarihi açıdan ele alındığında Osmanlı Devleti'nde Padişah II. Murat döneminde askeri, mimari, sanat, ekonomi ve yönetim gibi alanlarda insan yetiştirmek amacıyla kurulan Enderun Mektepleri'ne kadar geriye gidilebilir (Kontaş ve Yağcı, 2016). Günümüzde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda ilk akla gelen yer Bilim ve Sanat

Eğitim Merkezleri' (BİLSEM) dir. İlk BİLSEM, özel yetenekli öğrencilere okul zamanı dışında planlı bir eğitim vermek üzere 1995 yılında Ankara'da açılmıştır (Kaya, 2013). Günümüzde sayısı artmaya devam etmekte olan BİLSEMlerin bir bölgede açılma koşulu BİLSEM Yönergesinde şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2015):

“BİLSEM’ler okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve bölgesel olarak nüfusunun 100.000’den az olmaması şartı ile hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır.”

Özel yetenekli bireylerin günümüzün en önemli ihtiyaçlarından olan problem çözme becerisine diğer bireylerden daha çok sahip olmaları beklenen bir durumdur. Günlük yaşamın akışı içinde aşılması gereken bazı güçlükler, problemler ve engellerle karşılaşılması olasıdır ve bu tür durumdan kurtulmak için bazı problem çözme yolları denenir. Bu süreçte insanlar enerjilerinin ve zamanlarının büyük bir kısmını problem çözme ve karar verme süreçlerine harcarlar. Genellikle bu iki süreç aynı anlamı içerebilmektedir (Ivey, Ivey, Simek-Morgan, 1993’ten aktaran Korkut, 2002). Her an yeni bir problemle karşılaştığımızı düşünecek olursak öğrenciler çeşitli problemleri hem geleneksel hem de yenilikçi yollarla çözmek, başkalarından farklı olan bakış açılarını açıklamak, daha iyi ve alternatif çözümler bulabilmek için önemli sorular sorabilmeli ve tanımlama özelliklerine sahip olabilmelidir (Yalçın, 2018). Bir kimsenin istediği bir amaca ulaşmak gayretiyle topladığı güçlerinin karşısına çıkan engele problem denilebilir. Bir kimse belirli bir amaç veya anlayışa ulaşmak üzere çaba gösterirken herhangi bir engel ile karşılaşursa önüne bir problem çıkmış demektir (Aksoy, 2003). Problem çözme bir sorunu çözebilmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesinde yeni çözüm yolları bulabilmektir. Ne yazık ki insanlar problemler karşısında probleme uygun bir çözüm yolu bulmak yani karar vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözümlenmesini umut etmek, başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ötelemek, sorumluluğu başkaları üzerine atmak gibi yolları deneyebilmekte ve problemler karşısında farklı tepkiler verebilmektedir ve çoğu zaman problemleri çözmek üzere problem sahibi harekete geçmeden problemler ortadan kalkmamaktadır (Korkut, 2002). Problem çözme sürecinde ele alınan problem hem zihinsel hem de fiziksel olabilir. Öğretmenin sorduğu bir soru zihinsel olabilir. Bu durumda öğrenci düşünerek cevap verebilir. Yine problem fiziksel de olabilir. Örneğin ayağına sakız yapışan bir kişi için fiziksel bir problem durumu mevcuttur. Kişinin bu durumdan kurtulmak için kişi kas

kuvvetini kullanması gerekir. İşte ister zihinsel isterse fiziksel olsun karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmaya ve belirsizliklerin giderilmeye çalışılması problemin çözümünü gerektirir (Gelbal, 1991). Problem çözmeye günümüz insanının sahip olması gereken en önemli özelliklerdendir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenmenin de en az problem çözmeye kadar önemli ve sürekli olduğu ortadadır. Herkes her gün bir şeyler öğrenir ve bu süreç daha az veya çok yoğun olarak gerçekleşmeye devam etmektedir. Bazen bu durum amaçlanmış kasıtlı bir girişimdir bazen de hedeflenmediği halde gerçekleşebilir. Ama ne olursa olsun bu durum kaçınılmazdır. Çünkü sürekli öğrenmenin olmadığı bir yaşamı hayal etmek mümkün değildir. Gerçekte insanlar farkettiklerinden daha fazla ve daha sık öğrenme gerçekleştirirler. Ancak yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi veya organize edilmesi daha az bilinen bir durumdur. Bundan dolayı günümüz eğitim politikalarında ve siyasette umut veren bir kavram olarak yaşam boyu öğrenme çokça yer almaktadır (Medel-Anonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001). Yaşam boyu öğrenme sadece ulus veya genel olarak toplum için değil, toplumu oluşturan bireylerin refah seviyesi daha yüksek bir ülkede ve daha medeni bir toplumda yaşaması gibi dolaylı kazanımlara ek olarak yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik durum gibi birçok faktörden bağımsız, daha doğrudan bazı kazanımlar da sağlamaktadır. Günümüzde yaşam boyu öğrenme farklı bağlamlarda, çeşitli amaçlar ve girişimler için politika uygulamalarında kullanılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme o kadar önemli hale gelmiştir ki hiçbir ülke yaşam boyu öğrenmenin toplumlarının sürdürülebilir ekonomik, sosyo politik ve kültürel gelişimi için gelecek üzerindeki etkisini göz ardı edemez (Kumar, 2004). Yaşam boyu öğrenme gittikçe artan bir şekilde eğitim ve gelişim alanlarında kullanılan kilit bir ilke olmasına rağmen küresel olarak kullanımı ile ilgili üzerinde herkesin uzlaştığı bir anlayış mevcut değildir (Medel-Anonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001). Yaşam boyu öğrenme farklı paydaşlar tarafından birçok şekilde yorumlanabilmektedir ancak bu yorumların bir ortak noktası vardır. Bu ortak nokta ise formal ve informal öğrenme metodları yoluyla bir insanın beşikten mezara kadar yetenekler, beceriler, bilgi ve vasıflar elde etme süreçleri, öğrenmeyi geliştirmek üzere teknoloji kullanımı, öğrenme fırsatları oluşturulması ve öğrenen bir toplum veya ulus olma fikridir (Kumar, 2004).

1.1. Problem durumu

Son zamanlarda süreklilik arz eden bilimsel, teknolojik yenilik ve değişimler öğrenme ihtiyaçları ve biçimleri üzerinde büyük etki sahibidirler. Bu nedenle içinde bulunduğumuz bilgi çağında, çoğunlukla farkına bile varmadan hergün bir şeyler öğrendiğimizi düşünürsek, öğrenmenin artık sınıfa veya işyerine hapsedilemeyeceği aşikâr bir durumdur. Bilgi çağında

eğitime devam etme ve yaşam boyu öğrenme düşüncesi kişisel gelişim için oldukça önemlidir. Çağdaş toplumda bireyler durmadan değişen dünyaya uyum sağlayabilmek ve değişimin kendisiyle başa çıkabilmek için kendilerini yeniden inşa edebilme yeteneğine ihtiyaç duyacaklardır (Bagnall, 2001). Bunun yanı sıra problem çözme yeteneği de hayatta başarılı olmak için gereken karmaşık bir süreçtir (Greenwood, Walker, Carta ve Higgins, 2006; Newman, 1977). Miller, Galanter ve Primbram (1960) bireylerin bir probleme nadiren sistematik bir biçimde yaklaştıklarını ifade etmektedirler. Onun yerine, birey olanla olması gereken arasındaki boşluğa odaklanır. O nedenle bireylerin problem çözümünde ‘Ne yapabilirim?’ gibi basit sorularla probleme alternatif çözüm önerileri düşünecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Başarılı problem çözme sağlıklı bir karakterin, kendine güvenin, bağımsızlığın, özerkliğin yanı sıra kişilerarası ve sosyal ilişkilerin de gelişimini arttırmaktadır (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002; Dincer ve Guneysu, 1997; Greenwood ve diğ, 2006; Palmer ve Wehmeyer, 2003). Özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin toplumsal ve evrensel gelişim ve kalkınmaya yeterince katkı sağlayabilmesi için önemi yukarıda bahsedilen problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Diğer bireylerden öğrenme hızı ve tarzı farklı olan özel yetenekli öğrencilerin iyi bir problem çözücü ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerektiği düşünülecek olursa, bu çalışma BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmayla birlikte özel yetenekli öğrencilerle, onların problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimleriyle ilgili farkındalık oluşturulmasının; bu alandaki eksiklerin giderilebilmesi yönünde çalışmalar yapılmasının yanısıra; ilgili alanda yapılan ve yapılacak olan başka çalışmalara da katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Eğitim, kalkınma için en önemli araçlardan birisidir. Eğitime gereken önem verilmeden kalkınmanın gerçekleştirilmesi söz konusu değildir. Ömür boyu yararlanılan bir kaynak olarak eğitim, bu anlamıyla ülkeler için tükenmeyen bir kaynak olarak nitelendirilebilir (Bilgili, 2000). Özel yetenekli öğrencilerin bir ulusun geleceği için en önemli zenginliklerden biri olduğu düşünülecek olursa, bu potansiyelin doğru yönetilmesi amacıyla doğru ve yerinde bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu sayede ülkenin kalkınması ve üretimi için gerekli zihinsel sermayenin ülkeye kazandırılması mümkün olabilecektir. Aynı zamanda bireysel olarak özel yetenekli öğrenciler, diğer özel ihtiyaçları olan öğrenciler

gibidir (Bryant, 2010; Levent, 2011). Bu öğrencilerin eğitim hayatında potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve kendilerini gerçekleştirmeleri, kendilerini daha iyi hissetmeleri, mutlu olmaları ve topluma, insanlığa faydalı olabilecek işler yapmaları ancak yeteneklerine uygun eğitimler almaları ile sağlanabilecektir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinin desteklenmesi, sadece bu öğrencilerin elde edecekleri kazanımlar anlamında ele alınmamalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreci desteklendiğinde tüm öğrenciler için de daha iyi bir eğitim teşvik edileceğinden bu durum toplumda bir eşitleyici görev üstlenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, sosyal gelişim için bir araç olan daha fazla eşitlik için bir katalizör haline gelebilir (Cross, 2013).

Ülkemizin refahı, gelişmesi ve ekonomik kalkınmasında yaşam boyu öğrenme önemli bir konumdadır. Günümüzde teknolojik gelişme ile iletişim ve bilim alanındaki ilerlemeler neticesinde, üretilen bilgi hızlı bir şekilde arttığından günü yakalamak için sürekli öğrenme alışkanlığına sahip olmak gerekmektedir. Yine günümüzde dünya genelinde artan rekabet nedeni ile problem çözme becerisi birçok sektörde bireyden sahip olması beklenen en önemli özellikler arasında yer almaktadır. Ayrıca problem çözme becerisi günümüzde hayatın her alanında kendini hissettiren değerli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her insan yaşamını sağlıklı ve müreffeh bir şekilde idame ettirebilmek için yaşam boyu öğrenme ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin bu özelliklere sahip olması ifade edilen gerekçelerden ötürü daha da büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ele alınacak, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenecektir. Özel yetenekli öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerindeki potansiyel rolleri göz önünde bulundurularak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve problem çözme stillerinin incelenmesi, bu öğrencilere sunulan ve sunulacak eğitimin kalitesinin artırılmasında değerlendirilebilecek önemli bilgiler sunabilir. Ayrıca bu araştırma ile bu öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmeleri için veri sağlaması beklenen gerekli bilimsel çalışmalara bir katkı sağlanacağı da düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

“Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt problemler

Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır:

- 1- Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
- 2- Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve problem çözme stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve problem çözme stilleri okul/ilçe değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve problem çözme stilleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve problem çözme stilleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara samimi, içten ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul ili Kartal, Ataşehir, Kadıköy ve Bahçelievler ilçelerindeki BİLSEM'lerde eğitim alan özel yetenekli öğrenciler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Özel yetenekli birey; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (MEB, 2017). Bu çocuk ve gençler olağanüstü düzeyde entelektüel kapasiteye, yaratıcılık ve liderlik özelliklerine sahip oldukları için sanatsal alanlarda yüksek performans sergilerler. Bu özellikteki bireyler, genellikle okul tarafından sağlanmayan eğitim hizmeti veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Özel yetenekli çocuklar ve gençler tüm kültürel gruplarda, tüm sosyo-ekonomik düzeylerde bulunabilmektedir (Özbay, 2013).

Problem Çözme: Problem çözme; genel olarak bilimsel bir konuda apaçık (net olarak) tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için bilinçli olarak araştırma yapmaktır (Altun, 1995'ten aktaran Özsoy,2005).

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşamboyu öğrenmeyi tarif etme konusunda fikir birliği olmamasına rağmen tüm yaşam süresi boyunca yer alan çoklu öğrenme biçimlerini içeren bir yapı olduğuna dair yaygın bir kanaat vardır (Abukari, 2005). Yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar olan resmi ve gayriresmi bütün öğrenme biçimleri olarak tanımlanabilir (Clus, 2011).

Bilim ve Sanat Merkezleri: Okul öncesi eğitim, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB,2015).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak, araştırma konusu ve araştırma problemi ilgili kuramsal temeller ortaya konulmuştur.

2.1. Zekâ ve özel yetenekli birey

Zekayla ilgili ilk modern düşünceler insan zekasının bölümlerinin basit duygusal, algısal ve motor süreçlerinin olduğunu düşünen Sir Francis Galton'a aittir. Galton zekanın soylar ve aileler arasında farklılaştığını öne sürmüştür (Bildiren, 2016). Wechsler'e göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Feldman, 1996'ten aktaran Çakar ve Arbak, 2004). "Bireyin zekasının göstergeleri nelerdir?" sorusuna en sık verilen cevaplar; problem çözme, mantığını kullanma ve eleştirel düşünme becerisi dir (Talu, 1999). Zekâ, diğer birçok insan özelliğinde olduğu gibi normal dağılım eğrisi denen bir modele sahiptir. İstatistiksel olarak ifade etmek gerekirse insanların üçte ikisi için boy, kilo, yaşam beklentisi veya zekâ açısından pek bir fark söz konusu değildir. Ortalamadan uzaklaştıkça, belirli boy, kilo ve zekâ seviyesinde insanlarla karşılaşmaya başlayabiliriz. Eğer bu bilgiyi öğrenciler ve performansları açısından ele alırsak, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi oldukça zekidir, okul ödevlerini bazen zor, bazen kolay ama genellikle kendilerine uygun bulurlar. Ancak diğer taraftan bu işleri yaparken neredeyse her zaman zorlanan bir grup ve her zaman kolay bulan bir grup da mevcuttur. Bunlar zekâ açısından en üst veya en alttaki dilimde olan öğrencilerdir. Özel yetenekli bireyler bu anlamda genellikle normalin üzerinde zekâ seviyesine sahip çocukları ifade etmektedir (Distin, 2006).

Özel yetenekli öğrencileri tanımlamak için çok fazla tanım; özel yetenekli öğrencileri tespit etmek için ise çok çeşitli kriterler mevcuttur ve bu durum kafa karışıklıklarına yol açabilmektedir (George, 2003). Çünkü özel yetenekli çocuklar da kendi içlerinde homojen bir grup değildirler. Gerçekte özel yeteneklilerden oluşan bir grup çocuk, diğer başka çocuk grupları kadar karışık bir yapıya sahiptir. (Distin, 2006). Özel yetenekli birey ABD Eğitim Bakanlığı'na göre aynı yaş, deneyim veya çevre şartlarına sahip akranlarına kıyasla, üstün performans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar ve gençlerdir. Bu çocuk ve gençler olağanüstü düzeyde entelektüel kapasiteye, yaratıcılık ve liderlik özelliklerine sahip oldukları için sanatsal alanlarda yüksek performans sergilerler. Bu özellikteki bireyler,

genellikle okul tarafından sağlanmayan eğitim hizmeti veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Özel yetenekli çocuklar ve gençler tüm kültürel gruplarda, tüm sosyo-ekonomik düzeylerde bulunabilmektedir (Özbay, 2013).

2.2. Özel yetenekli bireylerin tanınması

Okullar her çocuğun kendi yetenek seviyesine uygun bir şekilde eğitilmesini sağlamalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin, yetenek seviyelerinin altında bir eğitim alması bu çocuklar için adaletli değildir. Bu aynı zamanda ulus için de yıkıcı bir durumdur. Çünkü bu çocuklar gelecekte ulusun liderleri olmak için yüksek potansiyele sahiptir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili okullar öncelikle yeteneğin farkında olmalıdır (Winner, 2012).

Günümüzde bireylerin zihinsel performanslarının değerlendirildiği birçok test kullanılmaktadır. İlk zekâ testinin Alfred Binet ve Dr. Simon tarafından 1905 yılında ilkököl çağındaki başarısız olabilecek çocukları saptamak için geliştirildiği bilinmektedir (Akarsu, 2001'ten aktaran MEB, 2017). Bu test sonrasında öğrencileri düşük ya da yüksek zekâ bölümlerine göre sınıflayan ve bu düzeyleri ölçüt alan, özel yetenekliler ve özel eğitim sınıfları oluşturulmuştur. Bu teste bir örnek de günümüzde halen kullanılmakta olan Scholastic Aptitude Test (SAT) tir. Bu test öğrencinin matematik, dilbilgisi, okuduğunu kavrama ve kelime bilgisi gibi yeteneklerini ölçmekte ve üniversite eğitimi için gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığını gösteren bir belge olarak kullanılmaktadır (Talu, 1999). Farklı ülkeler özel yetenekli bireyleri tanılamada farklı ölçütlerden yararlanmaktadır. Öğrenci nüfusu içinde özel yetenekli olanların tanınması için ABD'de %2-10, Körfez ülkelerinde %10, Güney Kore'de %4 oranları kullanılırken Yeni Zellanda'da ise okuldan okula farklılaşan oranlardan yararlanılmaktadır. TÜİK 2012 verilerine göre ülkemizde yıllık doğum sayısı ortalama olarak 1.250.000'dir. Buna göre 3-18 yaş arası nüfusun 18.750.000 olduğu ve özel yetenekli nüfus oranının %2-3 olduğu kabul edilerek 375.000 ile 562.500 arasında olduğu tahmin edilmektedir (MEB, 2013).

2.2.1. Ülkemizde özel yetenekli bireylerin tanınması süreci

Zekâ testleri, standartizasyonu yapılmış ölçme aracı materyalleri ile test uygulama eğitiminden geçmiş uzman kişiler tarafından yapılan ölçme araçlarıdır (Ataman, 2014'ten aktaran MEB, 2017). Moore'a (1992) göre özel yetenekli bireyin var olan potansiyelini üst düzeyde değerlendirebilmesi için kapsamlı bir tanılama sürecinden geçirilmesi gerekmektedir (aktaran Bildiren ve Uzun, 2007). Özel yetenekli bireylerin doğru ve erken tanınması çok önemlidir. Ülkemizde MEB tarafından kabul gören zihinsel performans

ölçümleri rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) tarafından yapılmaktadır. RAM’larda yapılan zekâ testlerinin amacı özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin belirlenip eğitim tedbirlerinin alınmasıdır. Ayrıca ülkemizde özel yetenekli bireylerin tanılması bireyin BİLSEM süreci esnasında tanılması ya da RAM’lara başvuru yaparak eğitsel tanılmanın yapılması şeklindedir. (MEB, 2017). Özel eğitimde en fazla ihmal edilen grup olan özel yetenekliler, uygun eğitim aldıklarında, çok önemli işlere imza atabilecek bireylerdir. Ancak uygun eğitim alamadıklarında, kendini gerçekleştirememenin yarattığı olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Bu nedenle özel yeteneklilerin tanılması ve uygun bir eğitim programıyla gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir (Kaya, 2013). Ülkemizde Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi esas alınarak; 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 (MEB, 2016). Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacı zenginleştirmedir (Kaya, 2013). MEB (2016) Bilsem’ler yönergesine göre tanılama şu şekilde yapılmaktadır:

“BİLSEM’e kaydı yapılacak öğrencilerin tanılmasına ilişkin iş ve işlemler Bakanlığın yayımladığı kılavuz doğrultusunda Bakanlık, il tanılama sınav komisyonu, BİLSEM’ler ile rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülür. Bu sürece 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.
- ç) Grup tarama ölçme araçları ve ölçütlerini belirlemek.
- d) Grup tarama testinin, aynı tarihte ve saatte uygulanarak merkezi sistemle yapılmasını sağlamak.
- e) Grup değerlendirilmesinde belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrencilerin, bireysel incelemeye alınmalarını sağlamak.
- f) Bireysel incelemede kullanılacak objektif ve standart testleri belirlemek ve uygulamayı yapacak uzman personelin yetiştirilmesini sağlamak.
- g) Görsel sanatlar ve müzik yetenek alanında değerlendirmeye alınacak öğrencilerin değerlendirme kriterlerini belirlemek.
- ğ) İl tanılama sınav komisyonu tarafından tanılama sonuçları bildirilen öğrencilerden BİLSEM’e yerleştirilmeye hak kazananları belirlemek.”

Tanılama süreci üç aşamada gerçekleşir (MEB, 2017): Birinci aşamada genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenekleri alanlarında yetenekli olduğu düşünülen öğrencinin örgün eğitim gördüğü okuldaki sınıf öğretmeni tarafından e-okul sistemi üzerinden gözlem formu doldurularak öğrenci aday gösterilir. İkinci aşamada sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrencilere Bakanlığın belirlediği şekilde merkezi biçimde grup tarama

uygulaması yapılır. Üçüncü aşamada ise grup tarama uygulamasında beklenen performansı gösteren öğrenciler bireysel incelemelere alınarak değerlendirilir.

Bu süreçte istenen performansı gösteren öğrenci BİLSEM öğrencisi olmaya hak kazanır. Ayrıca yine aynı yönergeye göre rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yürütülecek iş ve işlemler ise genel zihinsel yetenek alanında aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemesini yapmaktır (MEB, 2016). BİLSEM tanılama sınıf seviyesi dışında olan öğrenciler de RAM'lar tarafından tanılama sürecine dahil edilirler.

2.3. Enderun ve özel yetenekliler

Doğada diğerlerine göre hem az bulunan hem de çok değerli olan bazı cevherler vardır. İşte insanlık ailesi içindeki özel yetenekliler de bu şekildedir. Bu nedenle bu müstesna insanların layıkıyla işlenmesi, yaşadığı dünyada ihtiyaç hissettiği değerini ortaya konulması ve bunlardan yeteri kadar istifade edilmesi yoluna gidilmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur (Işık ve Güneş, 2017). Literatürde özel yeteneklilerin eğitimi araştırıldığında Osmanlı döneminde hizmet veren Enderun Mekteplerinin özel yeteneklilere verilen eğitimin sistematik olarak uygulandığı ilk eğitim kurumu olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Sabancı, Bulut ve Dağlıoğlu, 2017). Türkiye’de özel yetenekli bireylerin en iyi değerlendirildiği dönem, II. Murat zamanında kurulmuş ve işlevini Fatih Sultan Mehmet zamanında kazanmış olan Enderun Mektepleridir (Akkutay, 2004’ten aktaran Ceylan ve Önal, 2018). Enderuna fiziksel ve zihinsel olarak en iyi çocukların seçilmesi (Ortaylı, 2012) ve pek çok seçim kriterinin bugünkü özel yeteneklilerin seçim kriterine benzemesi Osmanlı İmparatorluğunun özel yeteneklilerle ilgili tutumu hakkında önemli ipuçları vermektedir (aktaran Sabancı, Bulut ve Dağlıoğlu, 2017). Enderun Mekteplerinde uygulanan eğitim sisteminin alt bileşenleri olan zekâ, yetenek, liyakat üstünlüğü, programlanmış yatıllık, zihin-duygu-beden gelişimine orantılı yer verme, sürekli gözlem-kontrol-eleme, amaca-pratiğe uygun öğretim programları, ana dil haricinde birkaç yabancı dil öğretebilme, eğitimin her kademesinde istihdam garantisi, görgü ve adap eğitimi gibi konular hala modellenbilecek niteliktedir (Kömür, 2010).

2.4. Özel yetenekli bireylerin eğitiminin önemi

Tüm toplumlarda özel yetenekli bireylerin eğitimi önemsenmiştir. Örneğin Antik Yunan’da özel bir alanda olağanüstü yetenek gösterenlere bireysel özel eğitim veriliyordu ve bu öğrenciler gelecekteki liderlik rolleri için yetiştiriliyordu. Yunanlılar ve Romalılar, özel yetenekli gençlerin ilahi ilham aldıklarına ve ilahi özel dikkate mazhar olduklarına

inanyorlardı (Tannenbaum, 1997; Persson, Joswig ve Balogh, 1997'ten aktaran Lindberg, 2015). Günümüzde özel yetenekli tanımı yalnızca özel bir alanda olağanüstü yetenek sergilemiş bireylere değil de bu alanlarda ilerleme potansiyeli olan çocukların belirlenmesine odaklanmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyıla gelene kadar insanlar ancak topluma büyük katkılar yaptıktan sonra özel yetenekli olarak tanımlanmışlardır. Sir Frances Galton, Albert Einstein ve Thomas Edison bu şekilde özel yetenekli olarak tanımlanabilmiş insanlardır. Ancak özel yetenekli bireylerin bu şekilde tanımlanmasının bazı sınırlılıkları vardır. Örneğin birçok çocuk yaşamlarının erken dönemlerinde topluma önemli katkılar yapma fırsatına sahip olamayacağı için bu durumda elenmiş olacaktır (George, 2003). Yetenekler her ne kadar kişisel olsa bile, aynı zamanda ulusal bir kaynaktır ve her toplumun geleceği gençlerinin potansiyelinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Potansiyel olarak özel yetenekli öğrencilere yardım etmenin önündeki ilk engel onları bulmaktır. Başka bir engel ise diğer bireylerin yetenekli olmadığını ve bundan dolayı daha az değerli olduklarını ima etmektir. Bu kavramın oluşturduğu imaj nedeniyle, bir çocuk özel yetenekli olarak etiketlendiği zaman bu durum sadece çocuğun kendisi ile ilgili algısını değil, diğerlerinin de çocuğa karşı tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Freeman, 2001). Bütün özel yetenekli çocuklar aynı değildir. Matematik alanında özel yetenekli bir çocuk, sözel alanda yeteneği olan bir çocuktan daha farklı şeylere ihtiyaç duyabilir. Özel yetenekli öğrenciler uygun eğitim, bakım ve ebeveyn desteği alabilirse, birçoğu bir matematik profesörü, bir avukat, bir doktor, bir muhasebeci, bir mühendis veya bir profesör gibi alanında uzman olabilir. Ancak bütün özel yetenekli çocuklar bunu yapamamaktadır (Winner, 2012). Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin önerilerde bulunan Winner (2012), okullarda yaş grupları yerine yetenek gruplarına uygun gruplamaların yapılabileceğini ifade etmektedir. Sonuçta özel yetenekli öğrencilerin de özel eğitim ihtiyaçları vardır (Bryant, 2010; Levent, 2011). Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili olarak dikkate alınması gereken bazı hususlar vardır. Bunlar (George, 2003):

- Bütün öğrenciler aldıkları öğretim yoluyla ihtiyaçlarının karşılanması hakkına sahiptirler. Artan okul denetimleri ve hesapverebilirlik üzerine yapılan vurgu, bireysel ihtiyaçların karşılanması için benimsenen stratejileri yansıtan bir politika ihtiyacına işaret etmektedir. Bu stratejilerin uygulanması yoluyla, öğretim kalitesinin geliştirilmesini ve bütün yeteneklilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak bir takım öğretim ve öğrenme stillerinin geliştirilmesi gereklidir.

- Herhangi bir yetenek seviyesinde çocuklar, aldıkları eğitim yoluyla geliştirilmezlerse sıklıkla anti sosyal davranışlara başvurabilirler. Bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanması hem okul hem de toplum içindeki davranışların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.
- Özel yetenekli öğrencilerin gerçek potansiyellerine ulaşmasına yardım etmede başarısız olmak demek hem toplum hem de ekonomi için büyük bir yetenek israfı demektir. Bütün yetenekler hem birey hem de toplum yararına kullanılmalıdır.

2.5. Özel yetenekli bireylerin özellikleri

Her grubun belli başlı bazı özellikleri olduğu gibi özel yetenekli bireyler grubunun da paylaştığı bazı özellikler mevcuttur. Özel yetenekli öğrencilerden oluşan bir grup her ne kadar heterojen özellikler gösterse de yine bu grup üyelerinin bazı özellikleri ortaktır. Winner (2012) özel yetenekli çocukların üç temel karakteristiğinden bahsetmektedir:

- Özel bir alanda yüksek bir öğrenme yeteneğine sahip olmaları: Bu alan matematik, okuma, müzik, gerçekçi çizimler yapabilme veya atletizm olabilir. Özel yetenekli çocuklar genellikle bu alanlardan birinde yeteneğe sahiptirler.
- Özel ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanda öğrenmek için son derece motive olmaları: Bu çocuklar öğrenmeye ilgi duydukları alanda öğrenme konusunda o kadar isteklidirler ki anne babaları onları ilgili oldukları alanda öğrenmeye itmezler, sadece onlara ayak uydurmaya çalışırlar.
- Diğer çocuklardan farklı olmaları ve farklı olmayı sorun etmemeleri: Yaşamlarının ilk dönemlerinde başkaları gibi olmaya çalışırlar. Alay edildikleri için özel yetenekli olmak istemezler. Ancak farklıdırlar ve nadiren farklı olduklarını fark ederler. Bu çocuklar kendi yollarında ilerlerler. Hatta farklı şekillerde öğrenirler. Problemleri sadece daha hızlı değil daha farklı şekillerde çözerler.

Callard-Szulgit (2012) ise özel yetenekli bireylerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Kendini tereddütsüz, özlü ve kolay bir şekilde ifade edebilir. Çoğu zaman başkalarının duygularına karşı saygısız gibi görünebilir.
- Birtakım yeteneklerde başarılıdır.
- Düşüncesinde son derece inatçı olabilir.
- Çok tutkulu olabilir.
- Sunulan bilgi ve gerçekleri kolaylıkla hatırlayabilir.

- Detaylı tartişmalardan hoşlanır.
- Yetişkinlerle arkadaşlık etmeyi tercih eder ve bundan hoşlanır.
- İyi bir mizah anlayişı vardır. İnce zekayı anlar ve takdir eder.
- Geniş bir bilgi birikimi mevcuttur.
- İlgili olduğu alanda çok yoğun dikkat gösterebilir.
- Kendisinden ve başkalarından yüksek beklentileri vardır.
- Genellikle konuları siyah veya beyaz olarak görür.
- Çok hızlı öğrenir.
- Liderlik rolleri üstlenmekten hoşlanır.
- ğrenmeye aşıktır.
- Toplum kurallarına uyumsuzdur.
- Gzlemcidir.
- Mkemmelcidir.
- Israrcıdır (Bazıları buna inatçı da diyebilir.)
- Özel akademik kabiliyetlere sahiptir.
- Erteleycidir.
- Sorgulayıcı, meraklı ve araştırmacıdır.
- Sınıf seviyesinden beklenenin çok üzerinde okuma becerilerine sahiptir.
- z-eleştireldir.
- Kendisi için özel amaçlar ve standartlar koyar.
- Tümevarımsal ğrenme ve sentezden keyif alır (yaratıcılık).

Okullarda birçok parlak ğrenci bulunmasına rağmen, özel yetenekli ğrenci sayısı azdır. Parlak ğrencilerin genellikle öğretmenleri ile arası çok iyidir. Parlak ğrencilere ğretim yapmak kolay ve memnun edicidir. Ancak zel yetenekli öğrenciler normlara sığmayabildikleri için öğretmenler için son derece zor olabilirler (George, 2003). Parlak zekalı bireylerle çoğu zaman karıştırılan özel yetenekli bireylerin zelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir

Tablo 1

Parlak ve Özel Yetenekli Çocukların Bazı Özellikleri

Parlak çocuk	Özel yetenekli çocuk
İlgilidir.	Son derece meraklıdır.
Soruları cevaplar.	Detaylı tartışır.
Cevapları bilir.	Soruları sorar.
Bir üst kümededir.	Grubun ötesine bakar.
Anlamı kavrar.	Çıkarımlar yapar.
Farkındadır.	Dikkatli gözlemcidir.
Çalışmaları tamamlar.	Projeleri başlatır.
İyi fikirleri vardır.	Sıradışı ve aptal fikirleri vardır!
Okuldan keyif alır.	Öğrenmekten keyif alır.
İyi bir hafızası vardır.	İyi bir tahmincidir.
Öğrenmekten memnundur.	Son derece eleştireldir.
Çabuk kavrar.	Yoğun odaklıdır.
Kolay öğrenir.	Zaten bilir.
Basit sıralı sunumlardan hoşlanır.	Karmaşık bir şekilde gelişir.
Akranlarından hoşlanır.	Yetişkinleri veya daha büyük çocukları tercih eder.
Bilgiyi alır.	Bilgiyi kontrol eder.

(George, 2003).

2.6. Hafıza

Problem çözümünü kolaylaştırmak için insan hafızasını ve bilgiyi işleme stratejilerini bilmek gerekmektedir. İnsan hafızası bilgi işlem yaklaşımından bu yana çalışılan bir konudur. Akıl bilginin girildiği, saklandığı ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırıldığı bir bilgisayar şeklinde zihinde canlandırılmaktadır (Merriam ve Caffarella, 1991). İnsanların öğrendikleri şeyi dosyalayıp sakladıkları yer hafızanın yapısal boyutudur. Hafızanın farklı yapılarını açıklamada kullanılacak üç kategori bulunmaktadır, bunlar duyuşal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Bu bellek yapılarının her birinin bilginin belli bir

süre dosyalandığı net bir kapasitesi vardır. Duyusal belleğin küçük bir depolama kapasitesi ve milisaniye gibi kısa bir depolama süresi vardır. Çevreden gelen bilgi duyusal bellekte görsel, işitsel ve dokunsal duyular aracılığıyla kayıt altına alınır. Esas bilgi daha sonra titizlikle kısa süreli belleğe transfer edilir veya kodlanır (Merriam ve Caffarella, 1991). Kısa süreli belleğin de küçük bir depolama kapasitesi ve dakikanın yarısı kadar kısa bir depolama zamanı vardır. Pekçok araştırmacı kısa süreli belleği uzun süreli belleğin istenilen her zaman aktive edilebilen küçük bir parçası olarak kavramsallaştırmaktadırlar (Harmon ve King, 1985). Kısa süreli belleğin bilgiyi saklama kapasitesi sınırlıdır (Simon, 1976). Bu sınırlı kapasite hafızanın performansını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu sınırlılığın üstesinden gelmek için, bilgi öbekler halinde uzun süreli bellekten geri çağırılır (Newell ve Simon, 1972). Öbekler tanılayıcı etiketleri kısa süreli bellek tarafından alındığı zaman uzun süreli belleğin otomatik bir şekilde yapılmış olan kısımlarına işlevsel bir biçimde bağlanırlar. Her bir öbeğin uzun süreli bellekteki bilgi ağına uygun bir biçimde bağlanması durumu yaklaşık olarak yedi saniye almaktadır (Harmon ve King, 1985). Uzun süreli belleğin depolama kapasitesi ise çok büyüktür. Bilgi hayat boyu depolanabilir ve hafıza bankasına çok iyi organize edilmiş bölümler ve daha önce depolanmış bilgiyle anlamlı ilişkiler vasıtasıyla kalıcı olarak kodlanabilir. Bu tür bir süreç oldukça derin bir sürece tekabül eder ve kısa süreli bellekte yapılandırılıp daha sonra uzun süreli belleğe kayıt için transfer edilir ve ihtiyaç duyulduğunda uzun süreli bellekten geri getirilir (Merriam ve Caffarella, 1991).

2.7. Problem ve problem çözme

Problem mevcut durumla istenen durum arasındaki boşluk olarak ifade edilir (Gagne, 1985). Problemi basamaklara ayırmak ve çözmek, problemin ifade edildiği yapıyı gerektirir. Bu problem ifadesi veya zihinsel model, problem çözücünün problemin boyutlarını, problemin çözümüne ilişkin bir dizi hedef ve prosedürü açıklamasını içerir (Johnson-Laird, 1983). Problem çözme ister doğada kavramsal bir şekilde bulunsun ister bariz olsun, problem durumuyla ilgili etkili yanıtları oluşturmak ve bu çeşitli alternatiflerden en etkili olanı seçme ihtimalini arttırmak anlamına gelen davranışsal bir süreç olarak ifade edilmektedir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bloom ve Broder (1950) problemi tanımlama gibi yetenekler vasıtasıyla problemi anlayabilen bir bireyin, problem çözmeye daha başarılı olacağını ifade etmektedir. Davis (1973) problemin tanımını uyaran-tepki kavramları içinde şöyle açıklamaktadır: 'Problem bir organizmanın hazır bir tepkisinin olmadığı uyarıcı bir durumdur.' Öğrenci çözüm bulma konusunda motive edilmiş olmalı ve problemi çözmek için önceden düşünülen fikirler yaratıcı bir biçimde bir araya getirilmelidir. Problem çözme dinamik bir süreçtir.

Miller, Galanter ve Primbram (1960) bireylerin bir probleme nadiren sistematik bir biçimde yaklaştıklarını ifade etmektedirler. Onun yerine, birey olanla olması gereken arasındaki boşluğa odaklanılır. Bireyin problem çözümünde 'Ne yapabilirim?' gibi basit sorularla probleme alternatif çözüm önerileri düşünecek şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Branca (1980) problem çözmeyi farklı kişilere aynı anda farklı anlamlar ifade eden ve farklı zamanlarda aynı kişiye farklı şeyler ifade eden kapsayıcı bir terim şeklinde tanımlamaktadır. Jonassen (1997) mevcut durumla hedeflenen durum arasında farkın olduğu bazı durumlarda bilinmeyi bulma ve bilinmeyi keşfetmenin değerli olması gerektiğini ifade etmektedir. Cote (1984) problem çözmeyi bilgi ve yeteneğin bir hedefe yöneltildiği uyarlanabilir bir süreç şeklinde betimlemektedir. Van Gundy (1981) neredeyse her insan aktivitesinin bir takım problem çözme gayretleri içerdiğini söylemektedir.

2.7.1. Problem türleri

Problemler çeşitli kaynaklardan, çeşitli soyutluk ve karmaşıklık düzeylerinde çok çeşitli biçimlerde gelmektedirler. Problem alanları iyi yapılandırılmış ve kötü yapılandırılmış olmak üzere iki kategoriden birinde sınıflandırılabilirler. Bu iki tür problem arasındaki ayırım, problemi çözen için sağlanan bilginin miktarından ve problemin yakınsak bir cevap mı yoksa farklı yanıtlar mı gerektirdiğine göre ortaya çıkmaktadır (Frederiksen, 1984).

İyi yapılandırılmış problemler bir çözüm için gereken tüm bilgilerle ve doğru bir çözümü garantileyecek uygun bir algoritmayla ortaya konan problemlerdir. Bunlar genellikle sınırlı ve iyi tanımlanmış sayıda doğru cevaba sahiptirler. İyi yapılandırılmış problemleri çözmek genellikle yakınsak düşünme süreçlerini gerektirmektedir (Frederiksen, 1984). Kötü yapılandırılmış problemler belirsizce sunulabilirler. Genellikle çözüm için yeterli bilgi, doğru cevabı garantileyecek bir algoritma veya tek bir doğru cevap yoktur (Simon, 1973). Kötü yapılandırılmış problemlere çözüm bulmaya yönelik genel yaklaşım buluşsal yöntemin kullanılmasıdır. Buluşsal yöntem problemi çözen kişiyi çözüme ulaştıran orta düzey yanıtlar öneren bir süreçtir (George, 1980). Kötü yapılandırılmış problemlere çözüm bulmaya yönelik diğer bir yaklaşım ise problem çözenin probleme bireysel bir yaklaşımla yaklaşmasını sağlamaya dayanır. Problemi çözen kişi temel düşünme becerilerinde eğitilidir ve problem çözme durumunda problemin çözümüne yönelik planı formüleştirecek bu yetenekleri kullanabilir (Shaw, 1983). Baird (1983) problem çözmeye iyi olan bireylerin karakteristik özelliklerine yönelik yetenekleri dokuz maddede ifade etmektedir. Bunlar: 1) problemleri tanımlama ve problem bileşenlerini ifade etme yeteneği; 2) problemi ortadan kaldıracak bir planı formüleştirme yeteneği; 3) gerekli mevcut

problemlerle ilgili bilginin ilgili özelliklerini birleştirme ve hatırlama bilgi ve yeteneğine sahip olma; 4) problemle ilgili hipotezleri formüle etme ve mümkün olan çözümden değişkenleri ortadan kaldırma; 5) problem durumunu ifade edebilme yeteneği; 6) alt problemleri çözüm için genel bir yapıya uyarlama yeteneği; 7) geçici bir çözüm formüle edebilme yeteneği; 8) doğruluğunu test etmek için problemin gerektirdiklerine karşı denenen bir çözümü kontrol etme yeteneği; 9) esneklik ve sabırlılığa dair kişisel özellikler.

2.7.2. Problem çözme yeteneği

Problem çözme yeteneği hayatta başarılı olmak için gereken karmaşık bir süreçtir (Greenwood, Walker, Carta ve Higgins, 2006; Newman, 1977). Problem çözme yeteneği karar vermek ve verilen kararları en iyi şekilde uygulamak için bilişsel yeteneklerin kullanılmasını içermektedir (Agran ve diğ, 2002). Başarılı problem çözme sağlıklı bir karakterin, kendine güvenin, bağımsızlığın, özerkliğin ifadesi olduğu kadar kişilerarası ilişkilerin gelişimini de arttırmaktadır (Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes, 2002; Dincer ve Guneysu, 1997; Greenwood ve diğ, 2006; Palmer ve Wehmeyer, 2003). Gelişimsel olarak problem çözme ilerleme, değiştirme veya karşılaşılan probleme bağlı planları değiştirmeyi gerektirmektedir (Stevens, 2009).

Problem çözme bir bireyin önceden edindiği bilgi ve yetenekleri kullanarak ne öğrendiğini anlaması, sentezlemesi ve bunu yeni veya farklı bir duruma uyarlaması sürecidir (Kruklik ve Rudnick, 1980). Problem çözme, problemi çözen kişi için çözüm hemen ortaya çıkmadığında bir amaca ulaşmaya dönük bilişsel bir süreç olarak ifade edilebilir (Mayer, 1992). Woods (1987)'a göre problem çözme, bir kişinin bir bilinmeyene veya bir dizi kısıtlamaya karşı en iyi cevaba varmakta kullandığı zihinsel bir süreçtir. Kişi en iyi cevabı bulabilmek için mücadele etmek zorundadır. Problem çözücü problemi tanımlamalı, gerekliliklerini farkına varmalı, önceden öğrendiği özel ve genel yetenekleri bu yeni problemin çözümünde kullanmak üzere seçmeli ve çözüm evresinde bu uygulamayı takip etmelidir (Mayer ve Wittrock, 1996). Etkili problem çözücüler genelde daha büyük oranda özel bilgi sahibidirler ve daha büyük bilgi birimlerini kayıt altına alabilirler (Mayer, 1992). Problem çözme süreci genellikle doğal çevrede gerçekleşir ve a) problemi fark etme, b) çözümü belirleme ve c) çözümü değerlendirme basamaklarını içerir. Bu sürecin amacı çoklu çevrelere karşı bağımsızca hareket etmektir (D'Zurilla ve diğ, 2004). Problem çözme sürecinde bazı yeteneklere ihtiyaç vardır. Woods (1987)'a göre problem çözenin problemin içeriğine dair bilgi sahibi olması, kayıp bilgiyi tanılayacak, saptayacak, elde edecek ve değerlendirecek yeteneğe sahip olması, tahlil etme, yaratıcılık, çeşitlilik gibi düşünme

becerilerine haiz olması, belirsizlik, korku, kaygı, erteleme gibi durumlarla başa çıkabilecek yetenekte olması ve en önemlisi kendi öğrenme tarzının farkında olması gerekmektedir. Carnevale ve diğerleri (1990) problem çözmenin doğal olarak problemin tanımlanması, analiz edilmesi ve çözülmesi olarak üç ardışık aşamaya ayrıldığını ifade etmektedirler. Yine Woods (1987)'a göre akıl yalnızca sınırlı miktarda bilgiyi depolayabilmektedir. Bunun için bizlerin sahip olduğumuz çok miktardaki bilgiyi organize etmemiz bir gereklilik olmaktadır. Bir problemi layıkıyla çözmek için bireyin belli bir konuda güçlü bir temel bilgiye sahip olması gerekir. Ayrıca bireyin bu temel bilgiyi hatırlayabilmesi ve verilen duruma uygulayabilmesi de gerekmektedir (Deluca, 1992). Pek çok problem çözme modeli vardır, örneğin 4 aşamalı problem çözme modeli şu aşamalardan oluşur: 1. Problemin tanımlanması 2. Analiz edilmesi, 3. Planın uygulanması ve 4. Planın değerlendirilmesi (Sheridan ve diğ., 1996; Sheridan ve Kratochwill, 2008). Problem çözme aşamaları şu sorulara cevap verir: Problem var mı varsa nedir? Neden problem oluyor? Problemi çözmek için ne yapılabilir? Yapılan şey işe yaradı mı? (Sheridan ve Kratochwill, 2008).

Bir problem birey ve görev arasındaki ilişkiye bağlı olarak tanımlanmaktadır. Görev bir birey için mücadele anlamına gelebilirken bir başkası için bir alıştırmaya olabilir. Bu yüzden, bir görevi problem haline getiren şey gerekli olan mücadele oranıdır. Problem bir zorlama içermiyorsa veya bilinen bir yöntemle çözülebiliyorsa, o problem olarak değil de bir alıştırmaya, egzersiz olarak değerlendirilir (Schoenfeld, 2011). Woods (1987) eğer öğrencilerin problem çözme yeteneğini geliştirmemiz gerekiyorsa problem çözmeyi bir yetenek olarak öğretmemiz gerektiğini ve problem çözmenin kendine ait örtük bir bilgisi olan bir disiplin olarak düşünülmesi gerektiğini önermektedir. McDonald (1965)'a göre problem çözme belki de insan yeteneklerinin en önemli, en karmaşık ve en eşsizlerinden biridir. Pek çok eğitimci problem çözmenin en anlamlı ve önemli öğrenme ve düşünme türleri arasında olduğu konusunda hemfikirdir (Jonassen, 1997). Bingham (1971) problem çözmeyi öğrenilmesi ve ulaşılabileceği gereken bir yetenek, sürekli olarak geliştirilmesi gereken; zaman, çaba, atılım ve alıştırmaya isteyen bir iş olarak tanımlayarak, problem çözmeyi sekiz aşamaya ayırmıştır. Bunlar sırasıyla problemi tanımlama, problemleri açıklama, verileri toplama, verileri seçme ve düzenleme, muhtemel çözüm yollarını belirleme, çözüm şekillerini değerlendirme, çözüm şeklinin uygulamaya konması, çözüm şeklini değerlendirmedir (aktaran Alemdar Coşkun, 2016).

2.8. Yaşam boyu öğrenme

Son zamanlarda süreklilik arz eden bilimsel, teknolojik yenilik ve değişimler öğrenme ihtiyaçları ve biçimleri üzerinde büyük etki sahibidirler. Bu nedenle içinde bulunduğumuz bilgi çağında çoğunlukla farkına bile varmadan hergün bir şeyler öğrendiğimizi düşünürsek, öğrenmenin artık sınıfa veya işyerine hapsedilemediği aşikardır. Bilgi çağında eğitime devam etme ve yaşam boyu öğrenme düşüncesi kişisel gelişim için oldukça önemlidir.

Çağdaş toplumlarda bireyler durmadan değişen dünyaya uyum sağlayabilmek ve değişimin kendisiyle başa çıkabilmek için kendilerini yeniden inşa edebilme yeteneğine ihtiyaç duyacaklardır (Bagnall, 2001). ‘Var olmak için öğrenme’ aslında kesintisiz ve hayat boyu süren bir kovalamacadır ki kişi aynı anda şimdinin ve geleceğin tecrübelerini anlamlandırabilmek için değişmek ve gelişmek amacıyla, geçmişin tecrübeleriyle öğrenmenin devamlılığını sağlamak isteğiyle mücadele halindedir (Tennant ve Pogson, 2002). Apps (1992)’ın ifade ettiği gibi:

“İnsanlar öğrenen yaratıklardır; daima öğreniriz. Bu ne yaşımıza ne adresimize gelir seviyemize ne de tenimizin rengine bakar. İlk nefesimizden son nefesimize kadar öğrenmeyi sürdürürüz. Hayat boyu öğrenme isteği kaçınılmazdır çünkü değişim toplumumuzdaki değişmeyen tek şeydir.”

Öğrenmenin yaşam boyunca devam eden bir süreç olduğu düşüncesi son zamanlarda popüler hale gelmiş bir ideoloji olsa da aslında yüzyıllar öncesine kadar dayanmaktadır. Öğrenme kavramının bir yaşam boyu süreç olduğuna dair atıflar Konfüçyüslük ve Taoizm altındaki antik Çin felsefelerinde ve antik Yunan felsefe ve uygulamalarında olduğu gibi Hindistan kutsal kitaplarında da belgelenmiştir. Antik Yunan filozofu Solon bunu ‘Öğrenerek yaşlandım’ şeklinde özetlemektedir (Lewis, 2009). Yaşam boyu öğrenme fikri Plato’nun zamanından beri tartışılmasına rağmen, Basil Yeaxlee tarafından 1929 yılında Yaşamboyu Eğitim adlı kitapta eğitimin ön planına getirilmiştir (Smith, 2001). Bu kitabında Profesör Yeaxlee, eğitim ve yaşamın aslında bir olduğunu ve gerçek eğitimin yapma ve düşünmeyi birlikte barındırdığını ileri sürmektedir (Yeaxlee, 1929).

‘Yaşam boyu öğrenme’ ifadesi politik söylemde çokça kullanılmasına rağmen yaşam boyu öğrenme kavramı için belli, kabul edilmiş bir anlam bulunması pek mümkün görünmemektedir (Aspin ve Chapman, 2001). Douglas (2010) yaşam boyu öğrenmenin edebi olarak pek çok yorumu olmakla birlikte terim olarak anlamını devam etmekte olan eğitim ve öğrenme ile eşit tutmaktadır ve disiplinler arası bir doğası olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi pekçok tanımı olan yaşam boyu öğrenme, insanların yaşam kalitelerini arttırmak ve kişisel doyum yakalamak için hayatları boyunca içinde buldukları

kasıtlı ve amaçlı bir öğrenmedir (Dunlap, 2005). Yaşam boyu öğrenme bilim ve teknolojide süreklilik arz eden yeniliklerden kaynaklı bilgi temelli ekonomiyi destekleyerek, yirmibirinci yüzyılın istekleri ve zorluklarıyla baş edebilmek için önemli bir stratejidir (Tuijnman, 2002). Yaşamboyu öğrenmeyi tarif etme konusunda fikir birliği olmamasına rağmen tüm yaşam süresi boyunca yer alan çoklu öğrenme biçimlerini içeren bir yapı olduğuna dair yaygın bir kanaat vardır (Abukari, 2005). Yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar olan resmi ve gayriresmi bütün öğrenme biçimleri olarak tanımlanabilir. O halde bu bağlamda herkes bir yaşam boyu öğrenendir (Clus, 2011). Yaşam boyu öğrenmenin iki özelliği vardır: (1) yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadardır ve (2) tüm alanlardaki tüm öğrenmeleri kapsayan çok yönlü bir öğrenmedir (O'Donoghue ve Maguire, 2005). O'Donoghue ve Maguire (2005)'nin bu bakış açısı Day (2009)'in yaşam boyu öğrenmeyi beşikten mezara kadar bir öğrenme olarak ifade ettiği eğitim amacı ile de desteklenmektedir. Bireysel olarak ve gelişen toplum için hayat kalitesini arttırmayı ve daha fazla kişisel doyum sağlamayı amaçlayan bir aktivite olan yaşam boyu öğrenme kişinin hayatı boyunca bireysel olarak içinde bulunduğu bütün amaçlı öğrenmeler olarak nitelendirilebilir (Overly, McQuigg, Silvemil ve Coppedge, 1980). Çünkü yaşam boyu öğrenmede öğrenmeyi diğer aktivitelerden ayıran bir sınır çizgisi yoktur. Daha ziyade öğrenme başkalarının birşeyleri nasıl yaptıklarını gözleme, başkalarıyla tartışma, birilerine birşeyler sorma, bilgiyi araştırma, kendisi için birşeyler deneme, tecrübe ve hatalardan öğrenme, önceki tüm öğrenmelerde kusur bulma gibi çeşitli aktiviteler yoluyla gerçekleşir (Bolhuis, 2003).

2.8.1. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

Günümüzde bilgi patlamasıyla birlikte bireyin gençken öğrendiği bir bilginin orta yaşa geldiğinde işe yaramaz olduğu, yine önceden edinilmiş olan becerilerin sürekli güncellenmemesi ile köhneleştiği bir durum ortaya çıkmıştır (Knowles ,1970). Yaşam boyu öğrenme diğer amaçlarının yanısıra, insanlara bu hızlı değişim ve küreselleşme döneminde kendi kaderlerinin efendisi olabilmeleri yolunda yardım edebilmeye yöneltilmelidir (UNESCO, 1998). Yaşam boyu öğrenme bireyler için iyi bir kariyer veya iş gelişimi için olduğu kadar uzun vadede hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için de gereklidir. Bu, yirmi birinci yüzyılda hayatta kalabilmek için gereken bir zorunluluktur (Hake, 1999; Love, 2011). Faure ve diğerleri (1972) yirminci yüzyıl toplumlarının maksimum düzeyde eğitilmiş vatandaşlara ihtiyaç duyması dolayısıyla ortaya çıkan tüm sosyal, ekonomik ve kültürel gelişim talepleri için eğitime ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Bireylerden sürekli öğrenme eylemine katılma konusunda istekli olmaları yalnızca kendi gelişimleri ve refahları için değil ayrıca toplumdaki diğer bireylerin refahı da buna bağlı olduğu için beklenmektedir. Bunu başaramayanlara baskı yapılabilir çünkü yaşam boyu öğrenme daha geniş toplumun çıkarları içinde olmak olarak ele alınmaktadır (Ecclestone, 1999). Yaşam boyu öğrenme süreci insanlara yalnızca mesleki yeteneklerini geliştirme fırsatı sunmakla kalmaz ayrıca takım olarak çalışabilme ve pek çok durumla baş edebilme yeterliliği de sağlar (Scheeres ve diğ, 2010). Yaşam boyu öğrenme prensiplerini kullanmak toplumlarımızın geleceğini yaratmak için olmazsa olmazdır, bu bir ithimal veya lüks olarak sayılmaktan ziyade bir gerekliliktir (Fisher, 2000). Sürekli öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla toplum içinde şunlar olmalıdır; bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, var olmak için öğrenme ve birlikte yaşamak için öğrenme (Scheeres ve diğ, 2010).

Knapper ve Cropley (1991)'e göre yaşam boyu eğitim kişinin rastgele değil de kasıtlı öğrenmesini ifade etmektedir. Gündelik hayatın içindeki doğal, plansız ve hatta bilişsiz öğrenmeler yaşam boyu öğrenme değildir. Onlara göre bu ayrımı yapmak önemlidir çünkü yaşam boyu öğrenme sistemli, amaçlı, organize bir öğrenmedir. Wain (1993) herkesin fikir birliğine vardığı tek bir yaşam boyu öğrenme kavramı açıklaması olmadığını dile getirmektedir. Yaşam boyu öğrenen kişi daimî bir çözüm arama durumunda olur ve bir durumu analiz etme yeteneğini geliştirmiş, mümkün olabilecek çözümlerle ilgili eleştirel düşünen, çözümü kullanan bir kimse olarak tarif edilebilir veya daha basitinden yaşam boyu öğrenen kişi, verilen her durumda özerk öğrenme yolu ile kendine başarılı olmayı öğreten kişidir (Gonyea, Kish, Kuh, Muthiah ve Thomas, 2003). Benjamin Bloom'un entelektüel davranışlar taksonomisi sadece bilgiyi elinde tutan insanlarla yaşam boyu öğrenen olabilmeye yetenek ve becerilerine sahip kişiler arasındaki farkı ayırt etmeye yardımcı olmaktadır. Yalnızca hatırlamak veya durumları ve kavramları anlamak için öğrenen öğrenciler, yaşam boyu öğrenen bireyler için gereken üst seviyede düşünebilme noktasında başarısız olacakları için yaşam boyu öğrenen bireyler olamayacaklardır. Yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmek için gelişmeyi isteyen öğrenciler öğrendikleri bilgiyi yalnızca elinde tutabilmekten ziyade, o bilgiyi analiz edebilme, sentezleyebilme, uygulama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelidirler (Bloom, Masia ve Krathwohl, 1956).

2.8.2. Yaşam boyu öğrenen birey

Douglas (2010) yaşam boyu öğrenen bireyde bulunması gereken sekiz özelliği şöyle ifade etmiştir:

- Profesyonel kariyer planlamasında sorumluluk alır.
- Yaşam boyu öğrenmede profesyonel organizasyonların rolünü anlar.
- İşi ile ilgili belgelendirmelere istek duyar.
- Kişisel değerlendirme yapar, başkalarının onu değerlendirmesini ister, yansıtıcı olur ve değerlendirme ve yansıtma temelli öğrenmede yer alır.
- Alanında güncelliği yakalar, öğrenme fırsatları ve bilgi eksikliklerini saptayabilmek için sorumluluk alır.
- Performans ve profesyonelliği değerlendirmede kullanılacak kriteri bilir.
- Çok yıllık bir profesyonel gelişim (öğrenme) planına sahiptir.
- İşi dışında da öğrenme merakı vardır ve gayretli bir şekilde bu meraklarının peşinden koşar.

Yaşam boyu öğrenen bir birey sürekli bir öğrenme arzusuna ve kendi öğrenmesi için sorumluluğa sahiptir. Bilgi temelli toplumun ortaya çıkmasında öğrenme fırsatlarının her yerde ve her zaman bulunmasının ve öğrenmenin tüm yaşamı kaplayan ve yaşam boyu bir süreç olarak tanımlanmasının etkisi vardır. Yaşam boyu öğrenme söylevinde ortaya konmuş olan bilgi ve öğrenmeye ilişkin bu yeni yaklaşım 'kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam perspektifinde bilgi, yetenek ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca gerçekleşen bütün öğrenme aktivitesi' hedefine kilitlenmektedir (European Commission, 2001).

Caron ve diğerleri (2007) yalnızca yaşam boyu öğrenen bireylerin nelere ihtiyaç duyduğunu değil ayrıca yaşam boyu karşılaşılabilecek aktivitelerle başa çıkabilmeleri için gereken becerileri de tanımlamışlardır. Bu beceriler (a) hedefleri gerçekçi bir biçimde kurmak, (b) farklı öğrenme durumlarında farklı öğrenme stratejileri kullanabilme esnekliğinde olmak, (c) öğrenmeyi desteklemek için mevcut araç gereci kullanmak ve (d) mevcut bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmak (Caron ve diğ, 2007). Öğreneneler problemlerini çözmek için neyi bilmeye ihtiyaç duyuyorlarsa ona çalışırlar. Neil (1981) hayat boyu öğrenenlerin bilginin kendisinden ziyade nasıl bileceğimin peşinde koştuklarını ve bu nedenle bir problemi nasıl belirleyip açık ve kesin hale getireceklerini, bunu daha genel bilgi dünyasıyla nasıl birleştireceklerini, neyin öğrenilmesi gerektiğinin nasıl seçileceğini ve kendi gelişimlerini nasıl muhakeme edeceklerini öğrenmek zorunda oldukları görüşünü ileri sürmektedir (Neil, 1981).

2.8.3. Yaşam boyu öğrenme felsefesi ve yaşam boyu eğitim

Bir zamanlar felsefe terimi tüm bilgelik, tüm bilgi ve insanoğlunun tüm zihinsel meşgalelerini içinde barındıran bir terimdi. Tüm sabit tanımlara karşı koyan felsefe insanın kendisi ve gerçeğin mantıklı açıklaması adına yaptığı araştırmada insan aklının sınır tanımaması gibi hiç sınır tanımamaktadır (Quito, 1968). Felsefeye ilişkin çok sık tekrarlanan anlamlardan biri onun soruların cevaplardan daha önemli olduğu ve her cevabın yeni bir soru doğurduğu bir disiplin olduğudur. Bu yüzden felsefe evren ve insanlık bilmecesini çözmek için asla bitmeyecek bir sorgulamadır. Felsefe insan bedeni ve ruhu tarafından nesnelere doğası ve insanlığın iyiliği ile ilgili bilgiye ulaşmak için uzun süredir yapılan coşkulu bir sorgulamadır (West, 1980). Felsefe bir şeyin nasıl yapıldığından ziyade neden yapıldığıyla ilgilenir. Lewis (1981)'e göre yaşam boyu öğrenmenin felsefik temelleri Sokrates, Plato ve Aristo'ya kadar uzanmaktadır. Klasik dönem filozofları bütün yaşam boyunca öğrenmeyle meşgul olmanın önemini vurgulamışlardır. Suchodolski (1976) yaşam boyu öğrenme kavramının eski olduğunu ve eski Çin, Hindistan, Yunanistan, Hristiyan erken tarihi gibi uzak geçmişle, humanizm ve 19. yüzyılın başında gelişmeye başlayan yeni hümanizmle bağlantısı olduğunu gözlemlemiştir. Eğitim felsefesini eğitim biliminin kaynağı olarak ifade eden John Dewey geleneksel öğretmen odaklı programdan ziyade tecrübeler ve çeşitli aktiviteler yoluyla yapılan öğrenmenin önemini vurgulamıştır (Dewey, 1916, 1966). Öğrenen odaklı eğitim felsefesini benimsemiş, öğrenmeyi hayata hazırlık değil de hayatın kendisi olarak ele almıştır.

Yaşam boyu öğrenme kapsamlıdır ve gönüllü yapıldığı için öğrenen merkezlidir, öğrenenin özerkliğini vurgular, öğrenenin ihtiyaç, ilgi ve motivasyonuna bağlıdır. Yaşam boyu öğrenme hayat boyu bir yatırım gerektirir, bunun için eğitim yaşı dikkate alınmaksızın bütün nüfus için ulaşılabilir ve makul olmalıdır (Trudeau, 2009). Toplumumuzun değişim oranının hızı, yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek için duyulan ihtiyacın en temel sebebidir (Methven ve Hansen, 1997). Yeni bilgi teknolojileri ve artan küreselleşme pek çok profesyonelin eğitimsel yeteneklerini sürekli güncellemeleri sonucunu doğurmaktadır. Knapper (1988) çalışmasında üniversitelerde pek çok disiplinle ilgili öğrenilen bilginin mezuniyetten sonraki birkaç yıl içinde eskieyeceğini ifade etmiştir. O nedenle bu hızlı değişime adapte olabilmek büyük önem kazanmaktadır. Yaşam boyu eğitim tüm eğitim sisteminin yeniden oryantasyonu için rehberlik sağlayan ideal olarak ifade edilebilir (Moro-Oka, 1972). Yaşam boyu eğitimi en önemli felsefik prensip olarak gören yazarlar toplum içinde eğitime bir rol belirleyerek ve yaşam boyu eğitimi organize etmede yollar önererek eğitim konseptini

zorunlu olarak tartışmayı önermektedirler. Eğitimi yönetme ve organize etmeyi seçtikleri tutum içinde bir felsefe içeriği olduğundan bununla politikadan daha çok ilgilenmektedirler (Lawson, 1982). Boucouvalas (1981) yaşam boyu eğitimi, temelini devam eden öğrenmenin özerk yenilenme, toplumsal ve bireysel alanda büyüme için gerekli olduğu inancının oluşturduğu bir felsefe olarak ele alır. Eğitim bilimleri bireysel öğrenmeyi teşvik eden ve sürdüren uygun teknoloji, metod ve öğrenme stratejileriyle eğitim ürünlerini geliştirmelidir (Akshara, 2009). Teknoloji, küreselleşme, artan çeşitlilik ve ileri iletişim insan kaynaklarının gelişimini ve organizasyonlarını daha geniş bir toplumsal çevreden ve daha geniş bir felsefik perspektiften (Ugla, 2008), bugünkü noktaya getirmiştir (Buhler, 2002). Yenilikçi felsefe, öğrenmenin ve hayatın tüm alanlarını kapsayan yaşamboyu süren bütünsel bir eğitim görüşünü içerir.

2.8.4. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi

1990'ların başında yaşam boyu eğitim kavramının yerini alan yaşam boyu öğrenme faal bir sistemden çok bir prensip veya düzenleyici bir kavramdır (Maehl, 2000). Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin tüm türlerini bünyesinde barındıran genel bir kavramdır. Geleneksel resmi sistemle birlikte yaygın eğitim ve informal eğitimin değerinin ve tekrarlanma sıklığının önemini belirtir (Merriam ve diğ., 2007). 1950-1985 yılları arasındaki dönem, Amerika'daki yaşam boyu öğrenme ile ilgili artan aktiviteler dolayısıyla 'uyanış' dönemi olarak nitelendirilmektedir (Manheimer, 2005). ABD'de yaşam boyu öğrenmeyi / eğitimi biçimlendirme fikri, konunun ilk olarak birkaç bilimsel yayında ortaya çıktığı zaman olan 1950'lere dayanır. 1960'larda az sayıda Amerikan eğitim kurumu, yaşam boyu öğrenme kavramını çalışma girişiminde bulunmuştur (Himmelstrup, 1981). 1970'lerde zamanın senatörlerinden Walter Mondale tarafından gündeme getirilen yaşam boyu öğrenmenin kanunlaştırılması önerisi ile ilgili heyecanlı bir girişim vardı. Mondale Yaşamboyu Öğrenme Hareketi, Amerikan toplumundaki yaşam boyu öğrenmenin önemine odaklanmıştır. Kongre toplum için önceki eğitim ve öğrenmelerin, cinsiyet, yaş, engellilik durumu, sosyal ve etnik zemin, ekonomik şartlar gibi sınırlamalarına bakılmaksızın tüm vatandaşlar için uygun yaşam boyu öğrenme fırsatlarının olmasını hedef koymuştur ve 1976'da Yaşamboyu Öğrenme Hareketi'nin kabulüyle bahsi geçen çalışmalar derinleşmiştir (Richardson, 1981). Uluslararası alanda ise Birleşmiş Milletlerin kurumlarından olan UNESCO 1960 yılında Kanada Montreal'de yapılan ikinci Yetişkin Eğitimi Dünya Konferansı'nda yaşam boyu öğrenme kavramını müzakere edilmesi için ibraz etmiştir ve bu konferans yaşam boyu öğrenme hareketinin tüm dünyaya yayılmasında itici bir güç olmuştur (UNESCO, 2016).

Lowe (1975)'in çalışmasında belirttiği gibi 'değişen dünyada yetişkin eğitimi' temasıyla organize edilen Montreal Konferansı yaşam boyu öğrenmenin, hükümetlerin gelecek politikaları için bir amaç olduğu ilk uluslararası toplantıydı. 10 sene sonra çok beğenilen "Var olmak İçin Öğrenme" adlı Unesco Raporu 'nda Faure (1972) üye ülkelerdeki mevcut eğitim durumunu analiz etmiş, gelecekteki eğitim politikaları için 21 prensip ve ilke önermiştir. Bu prensiplerin ilk ikisi şu şekildedir (Faure, 1972):

- Her birey öğrenmeyi yaşam boyunca sürdüren pozisyonda olmalıdır. Yaşam boyu eğitim fikri, öğrenen toplumun temel taşıdır.
- Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için yıllar içinde yaşam boyu eğitimi, eğitim politikalarının temel anlayışı haline getirmelerini öneriyoruz.

OECD 'Var Olmak İçin Öğrenme' kadar kapsamlı bir çalışma derleyememiş olsa da yinelenen eğitimle ilgili bu alana ithafen sayısız rapor yayınlamıştır ve bu raporlarda kavramlarını açıkça ifade etmiştir (OECD, 1973). Avrupa Konseyi de ayrıca '2000 Yılında Eğitim' ile ilgili bir dizi kitap ve içinde daimî eğitimin prensiplerinin özetlendiği diğer çalışmaları çıkarmıştır. Bu kuruluşlardan bağımsız veya onlardan biri için yazan münferit bazı bilginler de ayrıca, bu kuruluşlarla, farklı faktörleri vurgulayan farklı raporlar ve belgelerle yaşam boyu öğrenmenin anahtar prensiplerini tanımlamışlardır. Bu durum UNESCO'nun Hamburg'daki Eğitim Enstitüsünün yaşam boyu öğrenmenin anlamı, fonksiyonları, hedefleri, ilişkileri ve diğer özelliklerinin tanımlandığı alanyazını araştırmaya itmiştir (Dave, 1977). Peterson (1979)'un da belirttiği gibi öğrenen toplum, öğrenmenin toplumun tüm dokularına nüfuz ettiği bir toplumdur.

2.8.5. Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği

Yaşam boyu öğrenme bireylerin değişen toplumun zorluklarıyla yüzyüze gelmelerini ve bu değişimlere adapte olmalarını sağlayan bir araçtır. Pekçok kişi yaşam boyu öğrenmeyi bir kişinin hayatı boyunca beşikten mezara resmi veya gayriresmi öğrenmesi olarak algılamaktadır (Kungu ve Machtmes, 2009). Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin diğer türlerinden farklıdır çünkü kasıtlı bir öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme eğitimle ilgili fırsat veya aktivite içinde bulunmayla ilgili bilinçli bir karar içerir (Trudeau, 2009). Thomas (1991)'a göre öğrenme kendin için birşeyler yapmak demekken, eğitim başkaları için birşeyler yapmak demektir. Bu durum devam eden eğitimin yani yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Wilson (2009) yaşam boyu öğrenmenin yeni bir fenomen olmadığını ileri sürmektedir. Yaşam boyu öğrenenler sosyal düzeni değiştirmek

için kendilerini geliştirmek isteyen kimseler olmalıdırlar (Linderman, 1926). Linderman (1926)'a göre öğrenenler hayatla 'yaratıcı bir ruh hali'nde yüz yüze gelmelidirler. Linderman için kişisel gelişim, kendini geliştirme hedefi toplumsal düzeni değiştirmeyi amaçlamadıkça kendi başına yeterli değildir.

Yaşam boyu öğrenme bilgi çağında kişisel gelişim için önemli bir aktivitedir. Devam etmekte olan değişim ve yenilikler yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirmektedir çünkü yaşam boyu öğrenme öğrenenlere bilgi ve yeteneklerini sürekli iyileştirme imkânı sunmaktadır. "Var olmak için öğrenme" aslında devamlı ve hayat boyu süren bir öğrenmedir ki geçmişin tecrübelerinden faydalanarak devamlılığı koruma ve spontan bir biçimde şimdinin ve geleceğin tecrübelerini anlamlı hale getirmek için değişme ve gelişme çabalarını içinde barındırır (Tennant ve Pogson, 2002). Yaşam boyu öğrenenler öğrenme ve adapte olma yeteneğine sahiptirler, çünkü onlar kavrama düzeylerinin kalitesi üzerine kafa yorular ve bildiklerinin ötesine geçme arzusundadırlar. Dunlap (2005) yaşam boyu öğrenme eğilimin yetişkinlerde bazı özel yetenekleri geliştirmesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunlar sebat, öz yönelimli öğrenme, yüksek düzey düşünme, üstbilgi farkındalığı ve bilinmeyeni keşfetmeye dair isteklilik. Yaşamboyu öğrenme 21. yüzyılın istekleri ve zorluklarıyla mücadele etmede önemli bir stratejidir.

2.9. İlgili araştırmalar

Bu kısımda önce problem çözme ile ilgili daha sonra ise yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalar

YÖK veri tabanında "problem çözme becerileri" kelimeleri ile ilgili bir arama yapıldığında 403 tez olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan sadece 6 tanesi özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bunlara aşağıda yer verilmiştir.

Karabulut (2018) çalışmasında İlkokul 1. Sınıfa devam eden üstün yetenekli çocuklara problem çözme becerisi kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Problem çözme eğitimi programının ilkokul 1. Sınıfa devam eden çocukların problem çözme beceri kazanımına etkisi öntest, sontest ve kontrol gruplu deneysel desenle incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Problem Çözme Eğitimi Programının çocukların problem çözme becerisi kazanmasında etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Kırkan (2018) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile robot geliştirme süreçlerindeki görüşlerini ve davranışlarını incelemiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir durum çalışması olan bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılının yaz tatilinde Ankara ilindeki bir Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki (BİLSEM) 12- 13 yaş arası 7 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizine göre proje tabanlı temel robotik eğitiminin, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı, öğrencilerin proje tabanlı temel robotik eğitimi ardından, aradan geçen sekiz aylık bir süre sonrasında halen robotik tabanlı ürün geliştirme süreçlerine devam ettikleri ve olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Boran (2016) çalışmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Toplu (2013) çalışmasında üstün yetenekli lise öğrencilerinde gözlenen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerileri ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algılarının psikolojik iyilik hali ile ilişkileri ve psikolojik iyilik haline katkılarını incelemiştir. Araştırma bulguları uyum sağlayıcı nitelikte olmayan mükemmeliyetçi tutumlar arttıkça duygusal sorunlar, davranışsal sorunlar, akran sorunları ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik düzeyinin de arttığına işaret etmektedir. Diğer yandan, uyum sağlayıcı mükemmeliyetçi tutumların psikolojik iyilik halinin olumlu boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, üstün yetenekli ergenlerin problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları ve olumsuz başa çıkma stratejilerinin kullanımı, psikolojik iyilik halinin olumsuz boyutları ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bazı uyum sağlayıcı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında pozitif yönde ilişki bulunurken, uyum sağlayıcı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Sıdar (2011) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Problem Çözme Beceresi alt boyutları (güven, özdenetim, kaçınma) ve Yaratıcılık puanları yönünden cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; okul türlerine göre Problem Çözme Beceresi alt boyutları (güven,

özdenetim, kaçınma) ve Yaratıcılık puanları anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul türlerine göre bulunan anlamlı farklılık özel okula giden grubun lehinedir. Sınıf düzeyi açısından Problem Çözme Beceresi alt boyutlarının hiçbirinde gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yaratıcılık puanları açısından ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yaratıcılık puanları açısından farklılık 4. sınıflar lehinedir. Çalışma sonucunda yaratıcılığa ilişkin değişimin %5'ini Özdenetim alt boyutu, %11,29'unu ise Kaçınma alt boyutunun açıkladığı belirlenmiştir.

Taşdemir (2003) çalışmasında üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları üstün yetenekli öğrencilerde sınav kaygısı ile mükemmelliyetçilik arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

2.9.2. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar

YÖK veri tabanında “yaşam boyu öğrenme” kelimeleri ile ilgili bir arama yapıldığında 68 kayıt olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan hiçbirisi özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmalar daha çok öğretmenler, öğretmen adayları veya üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bunlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Bulaç (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının eğilimleri orta seviyenin üstünde çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri anne eğitim durumları, baba eğitim durumları ve okul başarı not ortalaması değişkenleri göre anlamlı bir farklılık göstermemişken, cinsiyet, öğrenim görmüş oldukları program, öğrenim gördükleri programı tercih etme durumları, lisansüstü çalışma yapmak istemeleri ve internetten günlük faydalanma durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenmeye istekli, meraklı ve yaşam boyu öğrenmelerini sürdürmek için çabalayan bireyler oldukları anlaşılmıştır.

Bozkan (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve mobil öğrenme yönelik tutumları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini

etkileyen faktörlere ilişkin algılarının yüksek olduğu ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Abbak (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ortalamanın üstünde, yeterli düzeyde olduğu ve her iki grubun da orta düzeyde yenilikçi ve yenilikçiliği benimseme kategorileri içerisinde de sorgulayıcı kategoride yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri araştırmada kullanılan değişkenlere göre incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem yılına göre değişmezken; branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının, ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altın (2018) çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Karaduman (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, baba mesleği ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıkların; cinsiyete göre kızların lehine olduğu, baba mesleğine göre muhasebeci olanların lehine olduğu ve serbest zaman etkinliklerine göre ise kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015).

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmalarda genel evren ve çalışma evreni olmak üzere iki tür evren vardır. Genel evren soyut bir özellik taşır ve tanımlanması kolay ancak pratikte ulaşılması güç veya olanıksızdır. Çalışma evreni ise ulaşılabilen evrendir ve bu yönüyle somut bir özellik taşımaktadır. Ulaşılabilen evren üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Karasar, 2015). Bu araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasında yer alan Kartal, Ataşehir ve Kadıköy ilçelerindeki BİLSEM’lerde ve Avrupa yakasında Bahçelievler ilçesinde yer alan BİLSEM’de eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninden örneklem almak yerine evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya Kartal ilçesindeki BİLSEM’den 52 öğrenci (%20,5); Kadıköy’deki BİLSEM’den 44 öğrenci (%17,3); Bahçelievler’deki BİLSEM’den 115 öğrenci (%45,3) ile Ataşehir’deki BİLSEM’den 43 öğrenci (%16,9) olmak üzere toplam 254 öğrenci dahil olmuştur.

Tablo 2

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kız	101	39,8
Erkek	152	59,8
Toplam	253	99,6

Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklem grubunun 101’i (%39,8) kız ve 152’si (%59,8) erkektir. Bir katılımcı cinsiyetine ilişkin soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 3

İlçe/Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kartal	52	20,5
Kadıköy	44	17,3
Bahçelievler	115	45,3
Ataşehir	43	16,9
Toplam	254	100,0

Tablo 3’de görüldüğü üzere örneklem grubu 52 (%20,5) Kartal; 44 (%17,3) Kadıköy; 115 (%45,3) Bahçelievler; 43(%16,9) Ataşehir olmak üzere toplam 4 ilçeden ve 254 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 4

Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
5. sınıflar	131	51,6
6.-10. sınıflar	122	48,0
Toplam	253	99,6

Tablo 4’de görüldüğü üzere örneklem grubunun 131’i (%51,6) 5. sınıfta eğitim alırken; 122’si ise (%48,0) 6-10. sınıflarda eğitim almaktadır.

Tablo 5

Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
10 yaş ve altı	74	29,1
11 yaş	87	34,3
12 yaş	44	17,3
13 yaş ve üstü	49	19,3
Toplam	254	100,0

Tablo 5'te görüldüğü üzere örneklem grubu 74(%29,1) 10 yaş ve altı; 87(%34,3) 11 yaş; 44(%17,3) 12 yaş; 49(19,3) 13 yaş ve üstü olmak üzere toplam 254 kişiden oluşmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yaşam boyu öğrenme eğilimi ve problem çözme stilleri ölçekleri ile demografik bilgiler kısmından oluşan bataryadan yararlanılmıştır. Demografik bilgiler kısmında öğrencilerin eğitim aldıkları ilçe, cinsiyet, yaş ve sınıf bilgileri toplanmıştır.

3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği

Çalışmada Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. 14 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur ve iç tutarlılık katsayısı ise .67 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri her sorunun karşısında bulunan (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum ifadeleri ile 5 likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14 en yüksek puan ise 70 olmaktadır.

3.3.2. Problem çözme stilleri ölçeği

Çalışmada Romero, Tepper ve Tetrault (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Arslan, Akdeniz ve Ünal (2016) tarafından gerçekleştirilen Problem Çözme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan ölçek iki alt boyuta sahiptir. Birinci alt boyut somutluk olarak ifade edilirken; ikinci alt boyut ise yansıtma olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .78 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri her

sorunun karşısında bulunan (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Az katılmıyorum (4) Az katılıyorum (5) Katılıyorum (6) Kesinlikle Katılıyorum ifadeleri ile 6'lı likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 84 olmaktadır.

3.3.3 Verilerin toplanması

Çalışma kapsamında verilerin toplanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmış ve öğrencilerin velilerinden onay alınmak üzere formlar hazırlanmış ve velilere iletilmiştir. Verilerin toplandığı okullarda hazırlanan bataryalar okul yöneticilerine teslim edilmiş ve öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin gözetiminde formlar doldurtulmuştur. Formlar daha sonra okul yöneticilerinden teslim alınmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri gibi bilgilerden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeklerin örnekleme uygunluğunun değerlendirilmesi sürecinde Kolmogorov-Smirnov Testi yapılarak dağılımın normalleştiği test edilmiş ve Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra gruplar arasında farklılıkların analizi için Bağımsız Gruplar T-Test, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)'nden yararlanılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 22 ve AMOS 21 programları yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda araştırmada kullanılan ölçekler yardımıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle ölçeklerin farklı bir duruma uyarlanması çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1. Ölçeklerle ilgili analizler

Doğrulayıcı Faktör Analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere kullanılan bir analizdir. Açımlayıcı faktör analizi, hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanır. Yine modellerin test edilme sürecinde de yararlanan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde test edilen model araştırmacı tarafından tamamen teorik olarak belirlenebileceği gibi Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilmiş bir model de olabilir (Aytaç ve Öngen, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi, esasında kuramları test etmek için kullanılır (Çapık, 2014). Bu çalışmada da Yaşam Boyu Öğrenme ölçeği ile Problem Çözme ölçeğinin ergenlere uyarlanması yapıldığı için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Analize geçmeden önce dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği
N		254
Normal	\bar{x}	49,72
Parametreler	ss	5,99
Kolmogorov-Smirnov Z		1,261
p		0,83

Tablo 7

Problem Çözme Stilleri Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

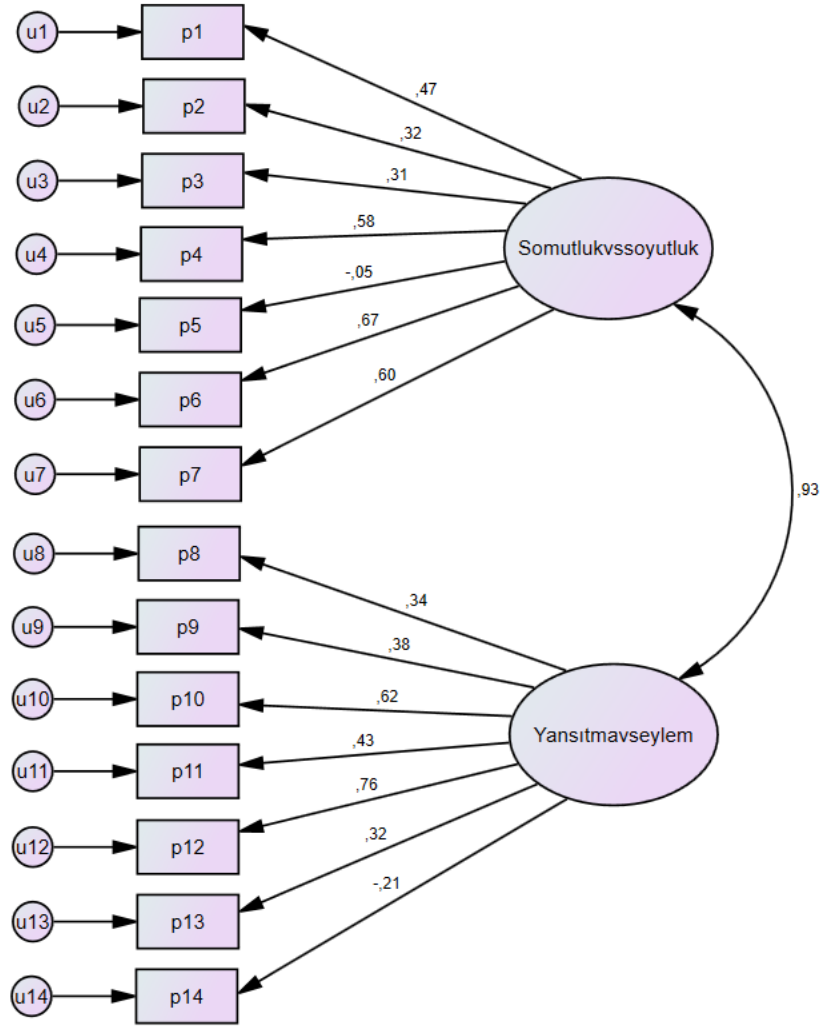
Değerler		Problem Çözme Stilleri Ölçeği
N		254
Normal	\bar{x}	66,00
Parametreler	<i>ss</i>	6,95
Kolmogorov-Smirnov Z		1,232
p		0,96

Tablo 6 ve Tablo 7’de görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ve problem çözme stilleri ölçekleri puanları dağılımlarının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda problem çözme puanları ($p>,05$; $Z=1,232$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının ($p>,05$; $Z=1,261$) normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya konulduktan sonra Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Problem Çözme Stilleri ölçeklerinin modelleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilecektir. Bu tarz analizlerde en fazla kullanılan kestirim yöntemlerinden birisi olan Maximum Likelihood yönteminden yararlanılacaktır.

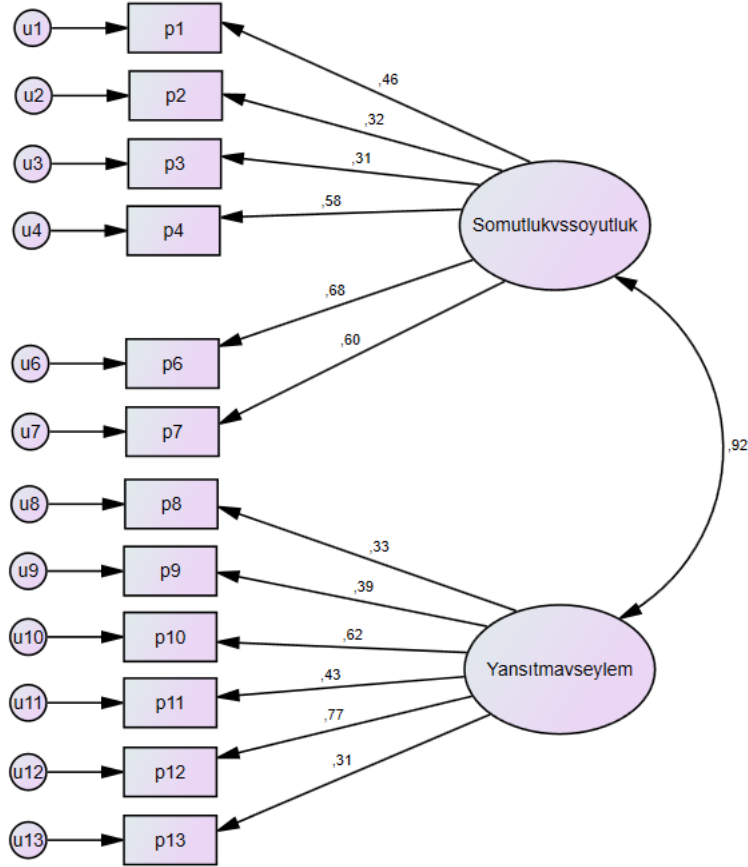
4.1.1. Problem çözme stilleri ölçeği

Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerinin incelenmesi için geliştirilme süreci Romero, Tepper ve Tetrault (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Arslan, Akdeniz ve Ünal (2016) tarafından gerçekleştirilen Problem Çözme Stilleri Ölçeği’nin kullanılması planlanmıştır. Ancak çalışılacak grubun özel yetenekli olması ve yaş grubu gibi bazı faktörler açısından farklı özelliklere sahip olması kullanılacak ölçekle ilgili bir uygunluk çalışmasının gerçekleştirilmesini gerektirmiştir. Ölçeğin çalışmaya uygunluğunun denetlenmesi kapsamında doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.



Şekil 1. Problem çözme stilleri ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı

Şekil 1’de Problem Çözme Stilleri Ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı görülmektedir. Faktör yükleri çok düşük olan p5 ve p14 atılmıştır.



Şekil 2. Problem çözme stilleri ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (2 madde atıldıktan sonra)

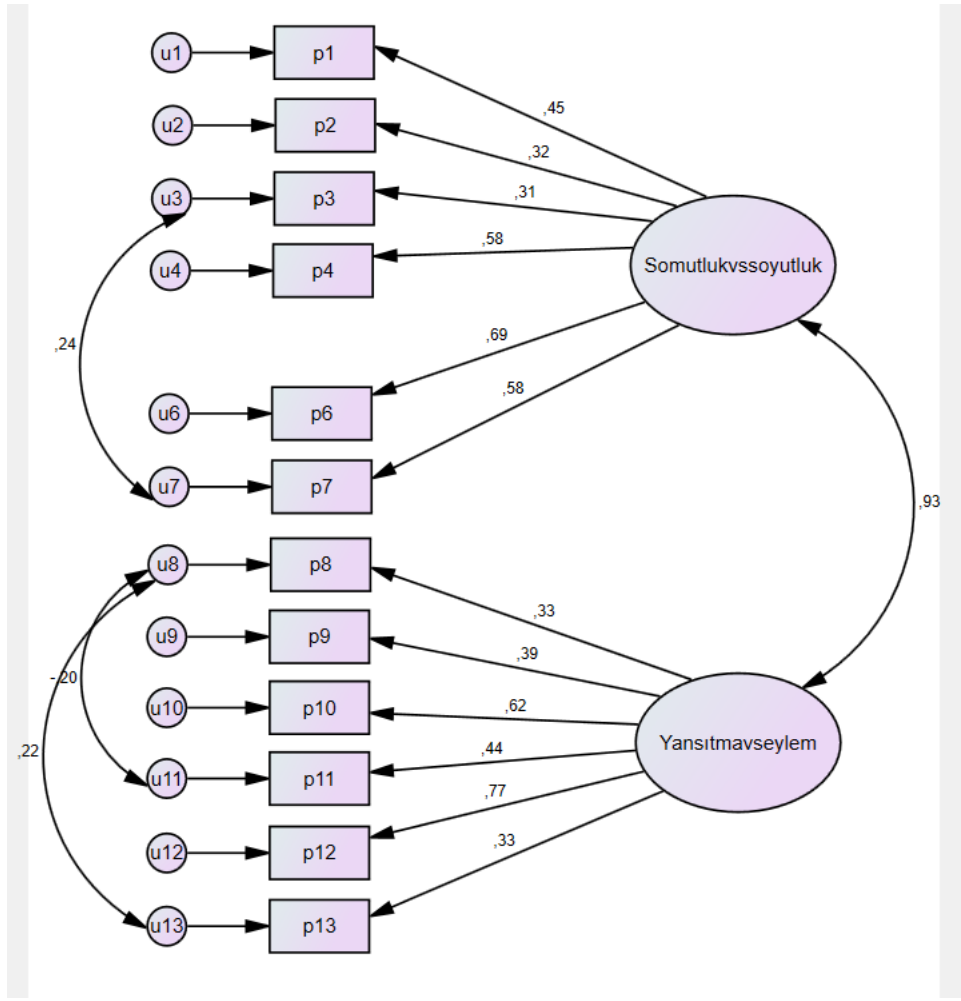
Analiz sonrası model uyum indeksleri Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	df	p	χ^2 /sd	CFI	RMSEA	TLI	IFI
122,037	53	,000	2,303	,875	,072	,845	,878

Daha sonra model uyum indekslerinin iyileştirilmesi için modifikasyon indeksleri incelenmiştir.



Şekil 3. Problem çözme stilleri ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (modifikasyon sonrası)

Model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde herkesin üzerinde uzlaştığı bir durum mevcut değildir. Model uyumu için çeşitli uyum indeksleri incelenerek modelin uyumu konusunda bir karara varılır. χ^2 değeri örneklem sayısından etkilenebilmektedir. 200 veya daha fazla örneklem sayısı içeren çalışmalarda anlamsız χ^2 değeri elde etmek zordur (Kline, 2011'den aktaran Erkorkmaz ve diğ, 2013). Serbestlik derecesi ki-kare testinde önemli bir ölçüttür ve serbestlik derecesinin ki-kareye oranınının 5'ten küçük olması iyi uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kelloway, 1998'den aktaran Erkorkmaz ve diğ, 2013). IFI değerinin 0,95 üzeri olması iyi bir uyumu gösterirken, 0,90 ve üzerindeki değerlerin de kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. TLI değeri için 0,95 ve üzeri iyi bir uyum gösterirken; 0,90 üzerindeki değerler kabul edilir addedilmektedir. RMSEA için 0,05'in altındaki değerler iyi uyum ve 0,08'in altındaki değerler ise kabul edilebilir bulunmaktadır (Hu and

Bentler, 1999'dan aktaran Erkorkmaz ve diğ., 2013). Yine CFI değeri için de 0,95 üzeri iyi bir uyum göstergesiyken; 0,90 üzeri kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir (aktaran Çapık, 2014). Modifikasyon sonrası model uyum indeks değerleri tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 9

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	df	p	χ^2 /sd	CFI	RMSEA	TLI	IFI
91,716	50	,000	1,834	,925	,057	,901	,927

Tablo 9'da görüldüğü üzere Problem Çözme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi için uyum indeksleri incelendiğinde p değeri anlamlı çıkmıştır ancak 200 veya daha fazla örneklem sayısı içeren çalışmalarda anlamsız χ^2 değeri elde etmek zordur (Kline, 2011'den aktaran Erkorkmaz ve diğ., 2013). Bu çalışmada örneklem sayısı 200'ün üzerinde olduğu için bu durum mazur görülebilir. χ^2 /sd değeri 3'ün altında; CFI, TLI, IFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olması ve RMSEA değerinin ,080'nin altında olması modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
1 Kendimi açık fikirli olarak tanımlayabilirim.	,479
2 Özel olmaktan hoşlanırım.	,491
3 Çeşitli ve renkli şeylerden hoşlanırım.	,509
4 Problem çözmeye karşı yaratıcı ve hayalperest bir yaklaşım içinde olurum.	,567
6 Kendimi değerlendiren ve mantıklı olarak tanımlayabilirim.	,610
7 Çok yönlülük için çalışırım.	,623
8 Kendimi yansıtıcı olarak tanımlayabilirim.	,496
9 Sabra değer veririm.	,478
10 Kendimi işi yapan olarak tanımlayabilirim.	,603
11 Bir şeyleri anladığımda iyi hissedirim.	,478
12 Bir şeyleri başarıya ulaştırma konusunda iyiyim.	,669

Tablo 10’da görüldüğü üzere Problem Çözme Stilleri Ölçeği madde toplam korelasyonları analizi sonuçları incelendiğinde 12 madde için madde-toplam korelasyonu, ,478 ile ,669 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı,765’tir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere kullanılan bir analizdir. Açımlayıcı faktör analizi, hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi’nden yararlanır. Yine modellerin test edilme sürecinde de yararlanan Doğrulayıcı Faktör Analizi’nde test edilen model araştırmacı tarafından tamamen teorik olarak belirlenebileceği gibi Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilmiş bir model de olabilir (Aytaç ve Öngen, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi, esasında kuramları test etmek için kullanılır (Çapık, 2014). Bu çalışmada ise test edilen model daha önce Romereo, Tepper ve Tetrault (1992) tarafından geliştirilmiş ve Arslan, Akdeniz ve Ünal (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Problem Çözme Stilleri Ölçeği’dir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi’ni gerçekleştirmek üzere öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra bu tarz analizlerde en fazla kullanılan kestirim yöntemlerinden birisi olan Maximum Likelihood yönteminden yararlanılmıştır. 2 altboyuttan ve 14 maddeden müteşekkil ölçek yapısı analize tabi tutulduğunda 5. ve 14. maddelerin yük değerlerinin kabul edilebilir değerlerin altında olduğu belirlenmiş ve bu maddeler atıldıktan sonra analiz tekrar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir.

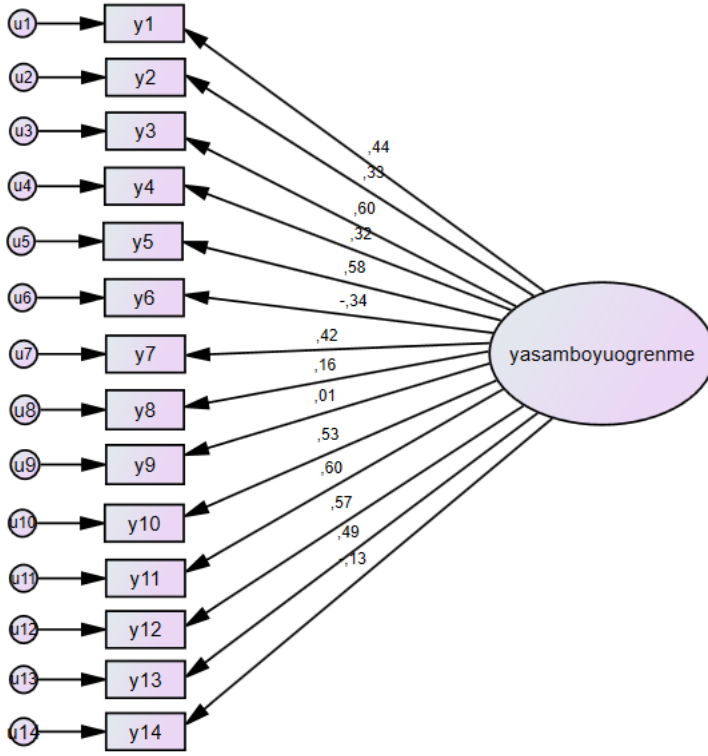
Model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde herkesin üzerinde uzlaştığı bir durum mevcut değildir. Model uyumu için çeşitli uyum indeksleri incelenerek modelin uyumu konusunda bir karara varılır. χ^2 değeri örneklem sayısından etkilenebilmektedir. 200 veya daha fazla örneklem sayısı içeren çalışmalarda anlamsız χ^2 değeri elde etmek zordur (Kline, 2011’den aktaran Erkorkmaz ve diğ, 2013). Serbestlik derecesi ki-kare testinde önemli bir ölçüttür ve serbestlik derecesinin ki-kareye oranının 5’ten küçük olması iyi uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kelloway, 1998’den aktaran: Erkorkmaz ve diğ, 2013). IFI

değerinin 0,95 üzeri olması iyi bir uyumu gösterirken, 0,90 ve üzerindeki değerlerin de kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. TLI değeri için 0,95 ve üzeri iyi bir uyum gösterirken; 0,90 üzerindeki değerler kabul edilir addedilmektedir. RMSEA için 0,05'in altındaki değerler iyi uyum ve 0,08'in altındaki değerler ise kabul edilebilir bulunmaktadır. (Hu and Bentler, 1999'dan aktaran Erkorkmaz ve diğ, 2013). Yine CFI değeri için de 0,95 üzeri iyi bir uyum göstergesiyken; 0,90 üzeri kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir (aktaran Çapık, 2014). Model üzerinde birkaç modifikasyon gerçekleştirilmiş ve uyum indekslerinin arzu edilen değerlerin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir.

Ölçekten atılan 5. madde “Esnek kalmaktan (aşırı odaklanmamak) hoşlanırım.” ve 14. maddenin “Çekingenim (İçine kapanığım)”ın bu modelde uygun olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların özel yetenekli öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yetenekli oldukları alanlarda yüksek odaklanma potansiyellerinin olması beklenen bir durumdur. Ayrıca literatürde esnek olan bireyin kişilerarası ilişkilerde kendisini yeterli hissettiği, bilişsel olarak esnek olan bireylerin, atılgan, sorumluluk sahibi, ilgi gösteren ve yaşadıklarını anlamlandırabilen bireyler olduğu (Martin ve Anderson, 1994, 1996, 1998 aktaran Bilgin, 2016) literatürde ifade edilmektedir. Yine literatürde özel yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükleri inceleyen bir çalışmada, özel yetenekli çocukların iletişim süreçlerinde çekingen olabildiği ifade edilmektedir (Karakuş, 2010). Ancak katılımcıların yaş grubu ve içinde buldukları gelişim evresi, özel yetenekli olma durumları veya farklı nedenlerden ötürü test edilen modelde 5. ve 14. maddelerin kendilerinden beklenen yük değerine sahip olmadığı belirlenmiş ve bu maddeler uygunluk çalışması kapsamında ölçekten atılmıştır. Atılan maddelerden ve gerçekleştirilen modifikasyonlardan sonra ölçek özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmada kullanılmıştır.

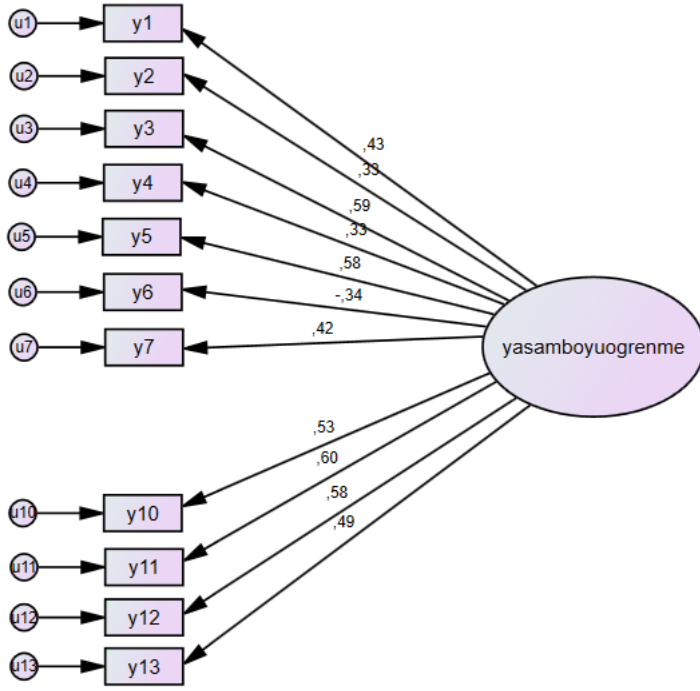
4.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçmek için geliştirilme süreci Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından yapılan ve Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin kullanılması planlanmıştır. Ancak çalışılacak grubun özel yetenekli olması ve yaş grubu gibi bazı faktörler açısından farklı özelliklere sahip olması kullanılacak ölçekle ilgili bir uygunluk çalışmasının gerçekleştirilmesini gerektirmiştir. Ölçeğin çalışmaya uygunluğunun denetlenmesi kapsamında doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.



Şekil 4. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı

Şekil 4.'de Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı görülmektedir. Faktör yükleri çok düşük olan y8; y9 ve y14 atılmıştır.



Şekil 5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (3 madde atıldıktan sonra)

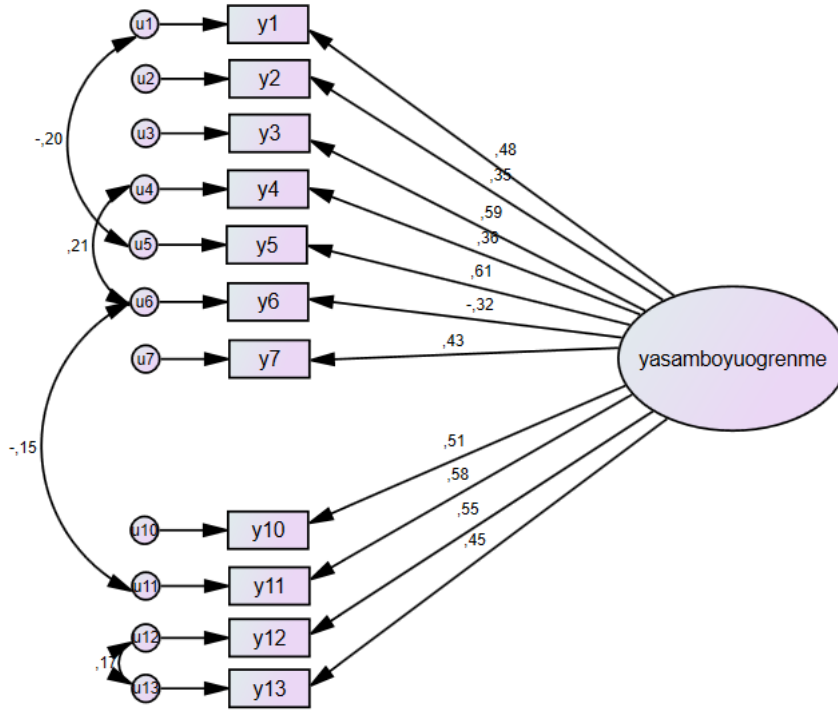
Analiz sonrası model uyum indeksleri Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	df	p	χ^2 /sd	CFI	RMSEA	TLI	IFI
78,789	44	,001	1,791	.915	,056	,894	,918

Daha sonra model uyum indekslerinin iyileştirilmesi için modifikasyon indeksleri incelenmiştir.



Şekil 6. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı (modifikasyon sonrası)

Model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde herkesin üzerinde uzlaştığı bir durum mevcut değildir. Model uyumu için çeşitli uyum indeksleri incelenerek modelin uyumu konusunda bir karara varılır. χ^2 değeri örneklem sayısından etkilenebilmektedir. 200 veya daha fazla örneklem sayısı içeren çalışmalarda anlamsız χ^2 değeri elde etmek zordur (Kline, 2011'den aktaran Erkorkmaz ve diğ., 2013). Serbestlik derecesi ki-kare testinde önemli bir ölçüttür ve serbestlik derecesinin ki-kareye oranının 5'ten küçük olması iyi uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kelloway, 1998'den aktaran Erkorkmaz ve diğ., 2013). IFI değerinin 0,95 üzeri olması iyi bir uyumu gösterirken, 0,90 ve üzerindeki değerlerin de kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. TLI değeri için 0,95 ve üzeri iyi bir uyum gösterirken; 0,90 üzerindeki değerler kabul edilir addedilmektedir. RMSEA için 0,05'in altındaki değerler iyi uyum ve 0,08'in altındaki değerler ise kabul edilebilir bulunmaktadır (Hu ve Bentler, 1999'dan aktaran Erkorkmaz ve diğ., 2013). Yine CFI değeri için de 0,95 üzeri iyi bir uyum göstergesiyken; 0,90 üzeri kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir (aktaran Çapık, 2014). Modifikasyon sonrası model uyum indeks değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 12

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	df	p	χ^2 /sd	CFI	RMSEA	TLI	IFI
51,836	40	,099	1,296	,971	,034	,960	,972

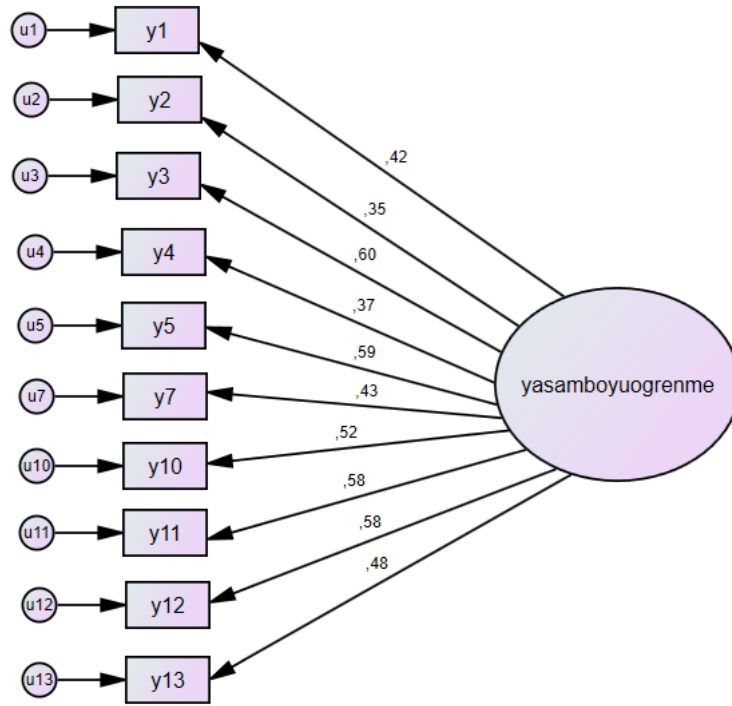
Tablo 12’de görüldüğü üzere Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde p değerinin anlamsız çıkması; χ^2 /sd değerinin 3’ün altında olması; CFI, TLI ve IFI değerlerinin ,095’in üzerinde olması ve RMSEA değerinin ,050’nin altında olması modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmasını sağlamaktadır.

Tablo 13

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları

	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
1	Eğitimimi kendim planlamayı tercih ederim.	,515
2	Birden fazla çözümü olan problemleri tercih ederim.	,525
3	Beklenmedik problemlerle baş edebilir ve ortaya çıktıkları anda bu problemleri çözebilirim.	,605
4	Belirsiz durumlarda kendimi huzursuz hissetmem.	,541
5	Başkalarının karışıklık olarak gördüğü durumları çözümlenerek anlam verebilirim.	,586
6	Kendi eğitimim hakkında ve eğitimimi nasıl geliştireceğim konusunda pek düşünmem.	-,081
7	Kendi kendini idare eden bağımsız bir öğrenci olduğumu düşünürüm.	,551
10	Akademik eğitimimi, pratik konularla ilişkilendirmeye çalışırım.	,547
11	İhtiyacım olan bilgiyi nerede kullanacağım konusunda genellikle zorluk çekmem.	,588
12	Yeni bir materyal ile karşılaştığımda, daha önce öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	,594
13	Okulda öğrendiklerime anlam kazandırmak benim sorumluluğumdur.	,474

Tablo 13’de görüldüğü üzere Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği madde toplam korelasyonları analizi sonuçları incelendiğinde 11 madde için madde-toplam korelasyonu, -, ,081 ile ,605 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,684’tür. Literatürde madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiğini ve faktör yük değerinin, 0,45 ya da daha yüksek olmasının ise seçim için iyi bir ölçü olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenden 6. madde atılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi tekrarlanmıştır.



Şekil 7. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için faktör yükleri ve path diyagramı

Tablo 14

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	df	p	χ^2 /sd	CFI	RMSEA	TLI	IFI
46,123	35	,099	1,318	,970	,035	,961	,970

Tablo 14’de görüldüğü üzere Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde p değerinin anlamsız çıkması; χ^2 /sd değerinin 3’ün altında olması; CFI, TLI ve IFI değerlerinin ,095’in üzerinde olması ve RMSEA değerinin ,050’nin altında olması modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmasını sağlamaktadır. Modelde daha önce modifikasyona ihtiyaç duyulmasına rağmen, 6. maddenin atılması ile modifikasyona ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca daha önce ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,684 iken; 6. madde atıldıktan sonra ,750 olmuştur.

Tablo 15

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları Analizi Sonuçları

	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
1	Eğitimimi kendim planlamayı tercih ederim.	,540
2	Birden fazla çözümü olan problemleri tercih ederim.	,505
3	Beklenmedik problemlerle baş edebilir ve ortaya çıktıkları anda bu problemleri çözebilirim.	,618
4	Belirsiz durumlarda kendimi huzursuz hissetmem.	,517
5	Başkalarının karışıklık olarak gördüğü durumları çözümlyerek anlam verebilirim.	,599
7	Kendi kendini idare eden bağımsız bir öğrenci olduğumu düşünürüm.	,549
10	Akademik eğitimimi, pratik konularla ilişkilendirmeye çalışırım.	,566
11	İhtiyacım olan bilgiyi nerede kullanacağım konusunda genellikle zorluk çekmem.	,622
12	Yeni bir materyal ile karşılaştığımda, daha önce öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	,601
13	Okulda öğrendiklerime anlam kazandırmak benim sorumluluğumdur.	,511

Tablo 15’de görüldüğü üzere Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği madde toplam korelasyonları analizi sonuçları incelendiğinde 10 madde için madde-toplam korelasyonu, ,505 ile ,622 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ,750 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere kullanılan bir analizdir.

Açımlayıcı faktör analizi, hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen K sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanır. Yine modellerin test edilme sürecinde de yararlanan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde test edilen model araştırmacı tarafından tamamen teorik olarak belirlenebileceği gibi Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilmiş bir model de olabilir (Aytaç ve Öngen, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi, esasında kuramları test etmek için kullanılır (Çapık, 2014). Bu çalışmada test edilen model daha önce Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'dir. Doğrulayıcı Faktör Analizi'ni gerçekleştirmek üzere öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra bu tarz analizlerde en fazla kullanılan kestirim yöntemlerinden birisi olan Maximum Likelihood yönteminden yararlanılmıştır. Tek boyuttan ve 14 maddeden müteşekkil ölçek yapısı analize tabi tutulduğunda 8., 9. ve 14. maddelerin yük değerlerinin kabul edilebilir değerlerin altında olduğu belirlenmiş ve bu maddeler atıldıktan sonra analiz tekrar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Model üzerinde birkaç modifikasyon gerçekleştirilmiş ve uyum indekslerinin arzu edilen değerlerin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Ancak daha sonra gerçekleştirilen madde-toplam madde korelasyon analizi sonrasında 6. maddenin yük değeri çok düşük bulunduğu için atılmış; doğrulayıcı faktör analizi yinelenmiş ve modifikasyona ihtiyaç duyulmaksızın model uyumu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu maddenin atılması ile Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı da yükselmiştir.

Ölçek maddeleri olan 6. Madde “Kendi eğitimim hakkında ve eğitimimi nasıl geliştireceğim konusunda pek düşünmem.”, 8. madde “Başkalarının benim başarı durumumu bir öğrenci olarak değerlendirecek kadar benden daha iyi durumda olduklarını düşünmüyorum.”, 9. madde “Öğrenmeyi, sadece öğrenmek adına severim.” ve 14. madde “Yeni bir şey öğrendiğimde, detaylarla ilgilenmek yerine “büyük resme” odaklanmayı tercih ederim.”in bu modelde uygun olmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda özel bir öğrenme süreci ile çok hızlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve bu öğrenme sürecinde kendilerini akışa kattıkları ve öğrenme sürecinden zevk aldıkları bilinen bir durumdur. Atılan maddelerden ve gerçekleştirilen modifikasyonlardan sonra ölçek özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmada kullanılmıştır.

4.2. Örnekleme ilişkin bulgular

Atılan iki madde sonrası 12 maddelik Problem Çözme Stilleri Ölçeği için iç tutarlık değeri ($\alpha=,765$ 'tir.) bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçeklerin orta düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999'dan aktaran Yaşar, 2014). Bulgular alt problemlerde ifade edilen sorulara ilişkin elde edilen bulgu başlıkları altında sunulacaktır.

Tablo 16

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Somutluk	254	30,0866	3,94432	,24749
Yansıtma	254	29,9370	3,96077	,24852
Toplam	254	60,0236	7,06376	,44322

Tabloda 16'da Problem Çözme Stilleri Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve aritmetik ortalamanın standart hatası yer almaktadır. Buna göre somutluk alt boyutunun ortalaması $\bar{x}=30,0866$, standart sapması $ss=3,94432$, ve aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}},24794$ olarak bulunmuştur. Yansıtma alt boyutunun ortalaması $\bar{x}=29,9370$, standart sapması $ss=3,96077$, ve aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}},24852$ olarak bulunmuştur. Toplam ölçek puanının ortalaması $\bar{x}=60,0236$, standart sapması $ss=7,06376$ ve aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}},44322$ olarak bulunmuştur.

Tablo 17

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Yaşam Boyu Öğrenme	254	39,3898	5,58740	,35058

Tabloda 17’de Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği’nden alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve aritmetik ortalamanın standart hatası yer almaktadır. Buna göre yaşam boyu öğrenme ölçeği puanının ortalaması $\bar{x}=39,3898$, standart sapması $SS =5,58740$, ve aritmetik ortalamanın standart hatası $S_{h_{\bar{x}}}$,35058 olarak bulunmuştur.

Tablo 18

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	101	39,8	39,9	39,9
Erkek	152	59,8	60,1	100,0
Toplam	253	99,6	100,0	

Tablo 18’de görüldüğü üzere örneklem grubunun 101’i (%39,8) kız; ve 152’si (%59,8) erkektir. Bir katılımcı cinsiyetine ilişkin soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 19

İlçe/Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kartal	52	20,5	20,5	20,5
Kadıköy	44	17,3	17,3	37,8
Bahçelievler	115	45,3	45,3	83,1
Ataşehir	43	16,9	16,9	100,0
Toplam	254	100,0	100,0	

Tablo 19’da görüldüğü üzere örneklem grubu 52 (%20,5) Kartal; 44 (%17,3) Kadıköy; 115 (%45,3) Bahçelievler; 43(%16,9) Ataşehir olmak üzere toplam 4 ilçeden ve 254 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 20

Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
10 yaş ve altı	74	29,1	29,1	29,1
11 yaş	87	34,3	34,3	63,4
12 yaş	44	17,3	17,3	80,7
13 yaş ve üstü	49	19,3	19,3	100,0
Toplam	254	100,0	100,0	

Tablo 20’de görüldüğü üzere örneklem grubu 74(%29,1) 10 yaş ve altı; 87(%34,3) 11 yaş; 44(%17,3) 12 yaş; 49(19,3) 13 yaş ve üstü olmak üzere toplam 254 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 21

Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
5. sınıflar	131	51,6	51,8	51,8
6.-10. sınıflar	122	48,0	48,2	100,0
Toplam	253	99,6	100,0	

Tablo 21’de görüldüğü üzere örneklem grubununun 131’i (%51,6) 5. sınıfta eğitim alırken; 122’si ise (%48,0) 6-10. sınıflarda eğitim almaktadır. Piaget, eğitim çağı çocuğunun zihinsel gelişimini 11-12 yaş ve üzeri çocuklarda soyut işlem dönemi olarak isimlendirmektedir (Turgut, 1995’den aktaran Özcan ve Oluk, 2007). Bundan dolayı bu çalışmada 5. sınıflar ve 6. sınıf ve üzeri sınıflar olarak bir kategorileştirmeye gidilmiştir.

4.3. Problem cümlesine ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak üzere yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları ile problem çözme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 22

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanları ile Problem Çözme Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Problem Çözme S.	254	,575	,000
Yaşam Boyu Öğrenme E.			

Tablo 22’de görüldüğü üzere Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği puanları ile Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,575$; $p < .05$).

4.4. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.4.1. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak üzere problem çözme stilleri ölçeği puanlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 23

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	t Testi Sd	p
Somutluk	Kız	101	30,96	3,82	0,38	2,985	251	,003

	Erkek	152	29,47	3,92	0,32			
	Kız	101	30,36	4,04	0,40			
Yansıtma	Erkek	152	29,62	3,88	0,31	1,459	251	,146
	Kız	101	61,32	7,14	0,71			
Toplam	Erkek	152	59,09	6,86	0,56	2,485	251	,014

Tablo 23’de görüldüğü üzere Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda somutluk alt boyutunda ($t=2,985$; $p<,01$) ve ölçek toplam puanında ($t=2,485$; $p<,05$) kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yansıtma alt boyutunda ise ($t=1,459$; $p >,05$) kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.2. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında okul/ilçe değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri okul/ilçe değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere problem çözme stilleri ölçeği puanlarının okul/ilçe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 24

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Okul/İlçe Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Somutluk	Kartal	52	30,19	4,04	G.Arası	67,20	3	22,401		
	Kadıköy	44	30,98	3,36	G.İçi	3868,89	250	15,476		
	B.evler	115	29,59	4,20	Toplam	3936,09	253		1,447	,230
	Ataköy	43	30,37	3,59						
	Toplam	254	30,09	3,94						

	Kartal	52	30,52	4,40	G.Arası	47,42	3	15,805
	Kadıköy	44	30,07	3,39	G.İçi	3921,58	250	15,686
Yansıtma	B.evler	115	29,49	3,96	Toplam	3968,99	253	1,008 ,390
	Ataköy	43	30,30	3,94				
	Toplam	254	29,94	3,96				
	Kartal	52	60,71	7,66	G.Arası	191,54	3	63,846
	Kadıköy	44	61,05	5,55	G.İçi	12432,32	250	49,729
Toplam	B.evler	115	59,08	7,36	Toplam	12623,86	253	1,284 ,280
	Ataköy	43	60,67	6,80				
	Toplam	254	60,02	7,06				

Tablo 24’de görüldüğü üzere öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanlarının ortalamalarının okul/ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans analizi sonucunda somutluk alt boyutunda ($F=1,447$; $p>,05$); yansıtma alt boyutunda ($F=1,008$; $p>,05$); ve ölçek toplam puanında ($F=1,284$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.4.3. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere problem çözme stilleri ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 25

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	t Testi Sd	p
Somutluk	5.Sınıf	131	30,56	3,70	0,32	2,025	251	,044

	6.-10.	122	29,56	4,15	0,38			
Yansıtma	5.Sınıf	131	30,13	3,62	0,32	,834	251	,405
	6.-10.	122	29,71	4,31	0,39			
	5.Sınıf	131	60,69	6,26	0,55			
Toplam	6.-10.	122	59,27	7,81	0,71	1,597	251	,111

Tablo 25’de görüldüğü üzere Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda somutluk alt boyutunda ($t=2,025$; $p<,05$) 5. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yansıtma alt boyutunda ($t= ,834$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($t= 1,597$; $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.4. Problem çözme stilleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere problem çözme stilleri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 26

Problem Çözme Stilleri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	10 ve altı	74	30,77	3,25	G.Arası	96,98	3	32,33		
	11	87	30,28	4,49	G.İçi	3839,12	250	15,36		
Somutluk	12	44	29,73	3,59	Toplam	3936,09	253		2,105	,100
	13ve üstü	49	29,04	4,03						
	Toplam	254	30,09	3,94						

Yansıtma	10 ve altı	74	30,00	3,29	G.Arası	14,03	3	4,68	
	11	87	30,20	4,24	G.İçi	3954,96	250	15,82	
	12	44	29,64	4,56	Toplam	3968,99	253		,296 ,829
	13ve üstü	49	29,65	3,89					
	Toplam	254	29,94	3,96					
Toplam	10 ve altı	74	60,77	5,73	G.Arası	164,50	3	54,83	
	11	87	60,47	7,82	G.İçi	12459,36	250	49,84	
	12	44	59,36	7,51	Toplam	12623,86	253		1,100 ,350
	13ve üstü	49	58,69	7,05					
	Toplam	254	60,02	7,06					

Tablo 26’da görüldüğü üzere öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanlarının ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans analizi sonucunda somutluk alt boyutunda ($F=2,105$; $p>,05$); yansıtma alt boyutunda ($F=,296$; $p>,05$); ve ölçek toplam puanında ($F=1,100$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.4.5. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 27

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	t Testi Sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kız	101	39,55	5,42	0,54	,471	251	,638
	Erkek	152	39,22	5,67	0,46			

Tablo 27’de görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları arasında ($t= 471$; $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.6. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında okul/ilçe değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri okul/ilçe değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının okul/ilçe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 28

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Okul/İlçe Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kartal	52	40,25	6,54	G.Arası	123,68	3	41,23		
	Kadıköy	44	39,57	4,97	G.İçi	7774,74	250	31,10		
	B.evler	115	38,66	5,55	Toplam	7898,41	253		1,326	,267
	Ataşehir	43	40,12	4,92						
	Toplam	254	39,39	5,59						

Tablo 28’de görüldüğü üzere öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ortalamalarının okul/ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,326$; $p>,05$).

4.4.7. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 29

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t	t Testi Sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	5.Sınıf	131	39,40	5,63	0,49	,086	251	,932
	6.-10.	122	39,34	5,58	0,51			

Tablo 29’da görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 5. Sınıf ve 6-10. sınıfların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları arasında ($t = ,086$; $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.8. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri açısından özel yetenekli öğrenciler arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

“Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arama üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 30

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	10 ve altı	74	39,59	5,77	G.Arası	51,33	3	17,11		
Yaşam	11	87	39,62	5,92	G.İçi	7847,08	250	31,39		
Boyu	12	44	38,41	5,17	Toplam	7898,41	253		,545	,652
Öğrenme	13ve üstü	49	39,55	5,12						
Eğilimi	Toplam	254	39,39	5,59						

Tablo 30’da görüldüğü üzere öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,545$; $p>,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan sonuçlar ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi bu araştırmanın temel problemini ifade etmektedir. Bu temel problem ve çeşitli alt problemler detaylı araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın ışığında aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

5.1.1. Problem çözme stilleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular

Araştırma sonucunda ölçeklerden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kız öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanları ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre problem çözme konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri ortaya çıkmıştır (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Bu sonuca benzer sonuçlar elde eden başka araştırmalar da mevcuttur (Ferah, 2000; Katkat, 2001). İlköğretim 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada kız öğrencilerin problem çözme becerileri erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Yıldırım ve diğ., 2011). Ancak bu çalışmalardan farklı sonuçlar elde eden başka çalışmalar da mevcuttur. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada problem çözme beceri puanları açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen birçok çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir (Genç ve Kalafat, 2010; Dünder, 2009; Alver, 2005; Basmacı, 1998; Taylan, 1990). Yine hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada da erkek ve kadınların problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Olgun ve diğ., 2010). Ergenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada kişiler arası problem çözme envanterinden yararlanılmış ve kız ve erkekler arasında yapıcı problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çam ve Tümkaya, 2008). Lise öğrencileri ve ergenlerle

gerçekleştirilen bazı çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Saygılı, 2000; Aydın, 1999). Sıdar (2011) Bilssem'lere devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında kızlar ve erkekler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Genel olarak araştırmalardan elde edilen farklı sonuçlar cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisini etkileyebilecek kesin belirleyiciler olmadığına ilişkin veriler sunmaktadır.

Araştırma sonucunda ölçeklerden alınan puanlar okul/ilçe değişkenine göre incelendiğinde farklı ilçelerde bulunan okullardaki öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanları ortalamaları için anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Adnan Menderes ve Dokuz Eylül üniversitelerinden öğrencilerle gerçekleştirilen bir çalışmada problem çözme beceri puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğrencilerin en uzun süreyle yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim yeri ve genel sosyo-ekonomik düzeylerine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (Alver, 2005). Hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada İstanbul ili ve il dışından gelen öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Olgun ve diğ, 2010). Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Düz Liseden öğrenciler ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (Yıldırım ve diğ, 2011). Benzer araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere bu araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanlarının okullar/ilçeler'e göre farklılaşmaması beklenen bir durumdur. Bu okullara öğrencilerin belirli süreçlerle seçilmesi ve bu öğrencilerin İstanbul genelinde araştırmanın gerçekleştirildiği farklı Bilssem'lerde eğitim almasına rağmen okula/ilçeye göre farklılaşmaması öğrencilerin ve hatta bu çalışma özelinde özel yetenekli öğrencilerin bu Bilssem okullarına homojen bir dağılım sergilediğini düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda ölçeklerden alınan puanlar sınıf değişkenine göre incelendiğinde 5. sınıf ve 6-10. sınıf öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği somutluk alt boyutu ortalamaları arasında 5. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak Problem Çözme Stilleri Ölçeği'nin yansıtma alt boyutu, Problem Çözme Stilleri Ölçeği toplam puanı için 5. sınıf ile 6-10. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine

anlamli bir farklılık bulunmuştur (Genç ve Kalafat, 2010). Ancak üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında problem çözme becerileri puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Sıdar (2011) Bilem'lere devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında problem çözme becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini belirlemiştir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin problem çözme becerisi puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerisinde bir artış olduğu gözlenmiştir (Dündar, 2009). Başka bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Alver, 2005). Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin problem çözme beceri puanları sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (Yıldırım ve diğ., 2011). Literatürde bu çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer ve farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada daha küçük sınıflarda eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin daha somut bir problem çözme stilini tercih ettiği görülmektedir. Piaget'in gelişim süreçleri açısından bakıldığında somut işlemler döneminden sonra soyut işlemler döneminin gelmesinde olduğu gibi burada da sınıf olarak daha küçük öğrencilerin daha somut problem çözme stilleri kullanmasının şartırcı olmadığı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda ölçeklerden alınan puanlar yaş değişkenine göre incelendiğinde farklı yaşlardaki öğrencilerin Problem Çözme Stilleri Ölçeği puanları ortalamaları için anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, (2009) üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri puanlarını incelemiş ve yaşlarına göre 17-18; 19-20; 21-22 ve 23 ve üzeri olarak ele aldığı gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Yıldırım ve diğ., 2011). Literatürde bu çalışmadakine benzer bir çalışmaya rastlanmamış olmasına rağmen yaşa göre problem çözme puanları arasında farklılık olmadığını belirleyen çalışmalar bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

5.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular

Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puan ortalamaları için erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin incelendiği bir çalışmada kız ve erkekler arasında kızların lehine

anlamli bir farklılık tespit edilmiştir (Yurdakul, 2016). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmaların daha çok öğretmenler, yöneticiler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bundan dolayı burada o çalışmalardan bazılarının sonuçlarına yer verilmektedir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sadece merak yoksunluğu alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre erkekler öğrenme için harcayacakları zamanı daha farklı şekillerde kullanmayı hedeflemektedir (Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015). Bazı araştırmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Yaman ve Yazar, 2015; Yılmaz, 2016). Yine başka bir çalışmada ise kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Erdamar ve diğ., 2017). Yine üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen başka çalışmalarda kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Akçaalan, 2016; Karaduman ve Tarhan, 2017). Başka bir araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Yurt dışında 7-18 yaşları arasında 1064 katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada kızların bağımlılık, kırılma, yaratıcılık ve öğrenme ilişkileri alt boyutlarında erkeklerin ise stratejik farkındalık ve eleştirel merak alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir (Crick, Broadfoot ve Claxton, 2004). Genel olarak çalışmalar incelendiğinde erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık olmadığı veya kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olarak bulunduğu belirlenmektedir. Ancak genel araştırma sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılığın belirlenememesi katılımcıların özel yetenekli olmaları ile ilgili olabilir. Yaşam boyu öğrenme kavramı sürekli bir öğrenmeyi vurgulamaktadır. Benzer şekilde özel yetenekli öğrencilerin de özel yetenekli olmaları özel yetenekli oldukları konulardaki genelden farklı yani özel (daha hızlı, çok yönlü vb) ve sürekli öğrenme durumları ile ilişkilidir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından özel yetenekli bireyler arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık oluşmaması anlamlı olabilir.

Araştırma sonucunda ölçeklerden alınan puanlar okul/ilçe değişkenine göre incelendiğinde farklı ilçelerde bulunan okullardaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ortalamaları için anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bir çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık

oluşturmadığı belirlenmiştir (Yaman ve Yazar, 2015). Öğretmenlerle yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Ayaz, 2016). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada farklı fakültelerde eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Karaduman ve Tarhan, 2017). Yurt dışında gerçekleştirilen bir çalışmada 7 ile 18 yaşları arasındaki 1064 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada ise yaşam boyu öğrenme puanları açısından okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur Crick, Broadfoot ve Claxton (2004). İfade edilen sonuçların büyük bir kısmı bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramının sürekli öğrenmeyi vurgulayan doğası, özel yetenekli öğrencilerin özel (daha hızlı, çok yönlü vb) ve sürekli öğrenme durumları ile örtüşmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından özel yetenekli bireyler arasında okullara/ilçelere göre bir farklılık oluşmaması anlamlı bir bulgu olarak karşımızda durmaktadır.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları için 5. sınıf ile 6-10. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin incelendiği bir çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Yurdakul, 2016). Benzer şekilde üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Karaduman ve Tarhan, 2017). Başka bir çalışmada da üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir (Akçaalan, 2016). Özel yetenekli öğrencilerin özel ve sürekli öğrenmeye ilişkin tutumları ve becerileri yaşam boyu öğrenme kavramının sürekli öğrenmeyi vurgulayan özelliği ile örtüşmektedir. Bundan ötürü bu çalışmada da beklendiği üzere özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmaması manidardır.

Araştırma sonucunda ölçeklerden alınan puanlar yaş değişkenine göre incelendiğinde farklı yaşlardaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ortalamaları için anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Crick, Broadfoot ve Claxton (2004) etkili bir yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği geliştirme projeleri kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalarında 6-18 yaş aralığındaki 1064 öğrenciyi çalışmalarına dahil etmişlerdir. Bu çalışmada yaracılık alt boyutunda 7-11 yaş grubu ile 11-14 ve 14-18 yaş grupları arasında 7-11 yaş grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme ilişkileri alt boyutunda 7-11 yaş ile 14-18 yaş

arasında 7-11 yaş lehine anlamlı farklılık bulunurken; büyüme enerjisi yönelimi alt boyutunda 7-11 yaş ile 11-14 yaş arasında 7-11 yaş lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlam oluşturma alt boyutunda 11-14 yaş ile 14-18 yaş arasında 14-18 yaş lehine anlamlı farklılık bulunurken; merak meydan okuması arayıcı alt boyutunda 7-11 ile 11-14 arasında 7-11 lehine ve 11-14 ile 14-18 arasında 14-18 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tıp fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Dikmen, Yuvacı ve Erol, 2017). Özel yetenekli öğrencilerin yaşlarından bağımsız olarak sürekli öğrenmeye ilişkin yüksek bir tutum ve beceriye sahip olmaları beklentisi bu çalışma sonuçları ile uyumludur. Ayrıca bu durum özel yetenekli öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme kavramındakine benzer bir öğrenme tutumlarının daha küçük yaştan ve içten gelen bir durum olduğuna işaret ediyor olabilir.

5.1.3. Problem çözme stilleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri ile yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ilişkinin düzeyi ise ortadır. Bu çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stillerinin, yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğu ve dahası normal bireylerden daha iyi birer problem çözücü olan özel yeteneklilerin aynı zamanda iyi birer yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu ortaya koyulmuştur.

Özel yetenekli öğrenciler, yaşam boyu öğrenmelerinden genellikle sorumlu hissederler ve bu süreci kontrol edebilir ve yönlendirebilirler (Tatarinceva ve diğ., 2018). Ancak bu çalışmanın da bir sonucu olarak elde edilen verilerden hareketle özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stilleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiden hareketle, bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin aktif olarak sürdürülmesi açısından problem çözme becerileri öğrenme süreçlerinde kullanılabilir önemli alternatifler sunmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin, insanların, ev, okul, iş ve daha geniş sosyal topluluk dahil olmak üzere içinden geçtiği birçok öğrenme ortamında etkili eğitim fırsatlarını teşvik etmesi gerekmektedir (Fischer, 2000). Problem çözme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki incelenirken probleme dayalı öğrenmeye de değinmek gerekir. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımları, deneyime dayalı eğitime odaklanmaktadır. Psikolojik araştırma ve teorilerden çıkarılan sonuçlara göre, öğrencilerin problem çözme tecrübesiyle öğrenmeleri sağlanarak hem içeriği hem de düşünme stratejilerini öğrenebilecekleri iddia edilmektedir. Probleme

dayalı öğrenme, öğrencilerin problem çözmeyi kolaylaştırarak öğrendikleri bir öğretim yöntemi olarak ifade edilebilir. Probleme dayalı öğrenmede öğrenci öğrenmesi tek bir doğru cevabı olmayan karmaşık bir problem üzerinde odaklanır ve öğrenciler, bir sorunu çözmek için neleri öğrenmeleri gerektiğini belirlemek için işbirlikçi gruplar halinde çalışır. Bu süreçte öz yönelimli öğrenmeler gerçekleştirirler ve sonra yeni bilgilerini probleme uygularlar ve öğrendiklerini ve kullanılan stratejilerin etkililiği üzerine yansıtırlar. Bu süreçte öğretmeni rolü kolaylaştırıcı olmaktadır. Bu süreçle öğrencilerin esnek bilgi, etkili problem çözme becerileri, öz yönelimli öğrenme becerileri, etkili işbirliği becerileri ve içsel motivasyon geliştirmeleri hedeflenmektedir (Hmelo-Silver, 2004).

Yaşam boyu öğrenme, öz-yönelimli problemler bağlamında bilgi ve becerileri edinme ve uygulamada sürekli bir etkileşimdir ve aşağıdakiler gibi tanımlayıcı ve tanımlayıcı hedeflere dayandırılmalıdır (Fischer, 2000):

- Öğrenme, otantik, karmaşık problemler bağlamında gerçekleştirilmelidir (çünkü öğrenciler, başkalarının sorduğu soruların cevaplarını sessizce dinlemeyi reddedeceklerdir);
- Öğrenme, özünde değerli ödüllendirici faaliyetlerin peşinde gömülü olmalıdır;
- İstek üzerine öğrenme desteklenmelidir, çünkü değişiklik kaçınılmazdır, tam kapsama olanaksızdır ve eskime kaçınılmazdır;
- Bireysel insan zihni sınırlı olduğu için örgütsel ve işbirlikçi öğrenmenin desteklenmesi gerekir; ve
- Yaşam boyu bir alışkanlık olarak öğrenmeyi destekleyen beceriler ve süreçler geliştirilmelidir.

Dolayısıyla bu çalışma ile bireysel ve ülke olarak ekonomik ilerleme ve gelişme; özel yetenekli bireylerin kendini gerçekleştirerek hayattan beklenti ve memnuniyetlerini karşılamaları ve sosyal bir yapı olarak toplumun geneli için eşitlik ve huzurun sağlanması açısından yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi ve bu süreçte problem çözme süreçlerinden yararlanmaları mümkündür. Çünkü hem bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar ışığında hem de ilgili literatürün ışığında problem çözme ise hayat boyu öğrenme sürecinde öne çıkan özel öğrenme süreçlerinden birisidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ile problem çözme stilleri ölçeği puanları arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkında daha fazla eğitim almasının genel olarak problem çözme stillerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Öncelikle öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda daha başarılı birer eğitimci olmaları için özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda daha fazla hizmet içi eğitimlere yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stillerini geliştirilmesine katkıda bulunmak üzere sınıf için uygulamalarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili daha fazla paylaşımda bulunmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stillerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak üzere öğrencilerin bu yeteneklerini sergileyebilecekleri farklı durumları oluşturmaları ve öğrencilerin merakını ve ilgisini yüksek tutarak farklı problem çözümlerine açık olmaları önerilebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Özel yetenekli öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma farklı örneklerde farklı okullarda eğitim gören lise ve ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilebilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme stillerinin diğer kavramlarla olan ilişkisi incelenebilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kavramlarla ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 524388).
- Abukari, A. (2005). Conceptualizing lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), 143-154. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2004.00216.x
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., and Hughes, C. (2002). Increasing the problem solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23, 279-288. Erişim Adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/e289/1aac4e68224e45cdf58add1c7fb483f2cb77.pdf>
- Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423543).
- Akshara Network. (2009). Akshara network of development support services. Erişim adresi: <http://network#mission>
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98. Erişim Adresi: http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1858439104_7-PROBLAM%20%C3%87%C3%96ZME%20Y%C3%96NTEM%C4%B0N%C4%B0N%20%C3%87EVRE%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE%20UYGULANMASI.pdf
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 450203).
- Altın, S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).

- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 75-88. Erişim Adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3235/1177-2194-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Apps, J. W. (1992). *Adult Education: The Way To Lifelong Learning*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Arslan, S. ve Akcaalan, M. (2015). The adaptation and validation of the turkish version of the lifelong learning scale (LLS). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 449-455. Erişim Adresi: http://www.inesjournal.com/Makaleler/1830771477_31-id-52.pdf
- Arslan, S., Akdeniz, Y. ve Ünal, D. (2016, August). The relationships between creative cognition and problem solving. MAC-EteL 2016, 5th-6th August, Prague, Czech Republic.
- Aspin, D. and Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. In: Aspin D. (Ed.) *International Handbook Of Lifelong Learning*. Part 1. Dordrecht; London: Kluwer.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 89831).
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5, 14-22. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/105674>
- Bagnall, R. (2001). Locating lifelong learning and education in contemporary current of thought and culture. In: Aspin D. ed. (2001). *International Handbook Of Lifelong Learning*. Part 1. Dordrecht; London: Kluwer.
- Baird, L. L. (1983). *Review of Problem Solving Skills*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 71578).
- Bildiren A. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul, Doğan Kitap Yayıncılık,
- Bildiren, A. ve Uzun, M. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2)22. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/114989>
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74. Erişim Adresi: http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/egitim_sorunu.pdf
- Bilgin, M. (2016). Ergenin beş faktör kişilik, sosyal yetkinlik, bilişsel esneklik, bilişsel hatalar ve anne baba beş faktör kişilik ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 6(1), 83-106. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/313812949_Ergenin_Bes_Faktor_Kisilik_Ozellikleri_ile_Sosyal_Yetkinlik_Bilissel_Hatalar_ve_Anne_Baba_Bes_Faktor_Kisilik_Ozellikleri_Iliskisi/download
- Bloom, B. S., and Broder, L. J. (1950). *Problem-Solving Processes of College Students*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bloom, B. S., Masia, B. B., and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbooks by a Committee of College and University Examiners. New York: Longmans, Green.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 439274).
- Boucovalas, M. (1981, February). Lifelong learning as a worldwide movement reflecting and contributing to social transformation. Paper presented at the Third Annual Lifelong Learning Research Conference, College Park, MD, February 7-7.

- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502493).
- Branca, N. A. (1980). Problem solving as a goal process, and basicskills. In *Problem Solving in School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Bryant, C. D. (2010). *High School Principals' Attitudes Toward and Perceptions of Gifted Students and Gifted Programs*. University of Arkansas at Little Rock, ProQuest Dissertations Publishing, 3465682.
- Buhler, P. (2002). *Human Resources Management: All The Information You Need To Manage Your Staff And Meet Your Business Objectives*. Avon, MA: Adam Media.
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 543295).
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Callard-Szulgit, R. (2012). *Perfectionism And Gifted Children*. Rowman and Littlefield Publishers, UK.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., and Meltzer, A. S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caron, P., Beaudoin, G., Leblanc, F., and Grant, A. (2007). Architecture for implementation of a lifelong online learning environment. *International Journal on E-learning*, 6, 313-332. Erişim Adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/21079/>.
- Ceylan, L. ve Önal, H. (2018). İlim ve sanat merkezlerinde destek eğitimi almış 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23). Erişim Adresi: http://www.jshsr.org/Makaleler/16403698_11_2018_5-23.ID472.%20Ceylan&%C3%96nal_1163-1178.pdf
- Clus, L. M. (2011). Informal learning in the workplace: a literature review. *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 355-364. Erişim Adresi: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1152&context=ecuworks2011>

- Cote, B. S. (1984). A Paradigm for Problem Solving Instruction. *Journal of Technology Teacher Education*, 21(4), 17-30.
- Crick, R. D., Broadfoot, P. and Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272. DOI: 10.1080/0969594042000304582
- Cross, J. R. (2013). Gifted education as a vehicle for enhancing social equality. *Roeper Review*, 35(2), 115-123. DOI: 10.1080/02783193.2013.766962
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3). Erişim Adresi: <http://www.sbe.deu.edu.tr/Dergi/cilt6.say%C4%B13/6.3%20cakar-arbak.pdf>
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17. Erişim Adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/kisilerarasi-problem-cozme-envanteri-lise-ogrencileri-formu-toad.pdf>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/29691>
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., and Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J.D'Zurilla, and L. J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, Research, And Training* (pp. 11-27).
- Dave, R. H. (ed.) (1977). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Davis, A. (1973). *Psychology of Problem Solving*. New York: Basic Books, Inc.
- Day, D. A. (2009). Connecting student academic and personal development: Service learning and academic credit. *International Journal on Learning*, 41-50.
- Deluca, V. W. (1992). Survey of Technology Education Problem-Solving Activities. *The Technology Teacher*, 52(2), 26-30.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education* (1966 ed.). New York: Free Press.

- Dikmen, Y., Yuvacı, H. U. ve Erol, F. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2399-2408. Erişim Adresi: <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4678/2262>
- Dincer, C. ve Guneyusu, S. (1997). Examining the effects of problem-solving training on the acquisition of interpersonal problem-solving skills by 5-year-old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5, 37-46. Doi: <https://doi.org/10.1080/0966976970050104>
- Distin, K. (2006). *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals* (Vol. 1st American pbk. ed). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Douglas, E. (2010). *A Study of Barriers To Adult Self-Directed Learning*. (Doctoral Dissertation) Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/docview/757725252>
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33. DOI: 10.1111/j.1937-8327.2005.tb00324.x
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150. Erişim Adresi: https://iibfdergi.deu.edu.tr/index.php/cilt1-sayi1/article/view/263/pdf_243
- D'Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126. <http://dx.doi.org/10.1037/h0031360>
- Ecclestone, K. (1999). Care or control? Defining learners' needs for lifelong learning. *British Journal of Education Studies*. 47(4), 332-347. Erişim Adresi: [JSTOR, www.jstor.org/stable/3122110](http://www.jstor.org/stable/3122110).
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657. Erişim Adresi: efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/2416/3376
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med*, 33(1), 210-223. DOI: 10.5336/medsci.2011-26747

- European Commission. (2001). *Communication From The Commission: Making A European Area of Lifelong Learning A Reality*. Erişim Adresi: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. and Ward, F.C. (1972). *Learning To Be: The World Of Education Today And Tomorrow*. France: Unesco
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 98543).
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294. Erişim Adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8380/>.
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54, 363-407. <http://dx.doi.org/10.2307/1170453>
- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. David Fulton Publishers, London.
- Gagne E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Co.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000049284/5000046605>
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908018.pdf>
- George, D. (2003). *Gifted Education: Identification and Provision* (Second edition). London: David Fulton Publishers.
- George, F. H. (1980). *Problem Solving*. London: Gerald Duckworth and Co.
- Gonyea, R. M., Kish, K. A., Kuh, G. D., Muthiah, R. N., and Thomas, A. D. (2003). *College Student Experiences Questionnaire: Norms For The Fourth Edition*. Indiana

University Center for Postsecondary Research, Policy, and Planning. Erişim Adresi:
http://cseq.indiana.edu/pdf/intro_CSEQ_4th_Ed_Norms.pdf

Greenwood, R. C., Walker, D., Carta J, J., and Higgins, S. K. (2006). Developing a general outcome measure of growth in the cognitive abilities of children 1 to 4 years old: The early problem-solving indicator. *School Psychology Review*, 35, 535-551.

Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-88.
<https://doi.org/10.1177/074171369904900201>

Harmon, P. and D. King (1985). *Expert Systems: Artificial Intelligence in Business*. NY: John Wiley and Sons.

Himmelstrup, P., Robinson, J., and Fieldedden, D. (Ed.). (1981). *Strategies For Lifelong Learning*. Esbjerg, Denmark: University Centre of South Jutland, Denmark, and the Association for Recurrent Education, U.K.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. Erişim adresi:
<https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 1-13. Erişim Adresi:
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/516648>

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jonassen, D. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94. Erişim Adresi:
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02299613>

Karabulut, R. (2018). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerine eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 526942).

Karaduman, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421728).

- Karaduman, A. ve Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375. Erişim Adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4231/2111>
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/160766>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel. Ankara.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 109399).
- Kaya, N. G. (2013). Education of gifted students and BILSEM's. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 15(1), 115-122. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/67046>
- Kırkan, B. (2018). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 526778).
- Kızılkaya, G., and Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92. Erişim Adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/0a8e/8bf163c390b52d69b9f4a35d278851a0ce1e.pdf>
- Kirby, J. R., Knapper, C., PLamon, P. and Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. DOI: 10.1080/02601371003700584
- Knapper, C. (1988). *Teaching Effectiveness at the University of Alberta: Practices, Attitudes, Plans*. Report of IPTE University of Alberta
- Knapper, C. and Cropley A. J. (1991). *Lifelong Learning and Higher Education*, (2nd ed). London: Kogan Page
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.

- Knowles, Malcolm S. (1981). *The Adult Learner: A Neglected Species*. (2nd ed). Houston: Gulf Publishing.
- Kontaş, H. ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923. Erişim Adresi: efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/2068/3050
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048860/5000046180>
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 522-531. Erişim Adresi: http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1847.pdf
- Kömür, E. (2010). *Osmanlı Devleti enderun Mektebi'nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri*. İstanbul, Nesil Matbaacılık
- Krulik, S., and Rudnick, J. (1980). *Problem Solving: A Handbook For Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kumar, P. (2004). Lifelong learning in Singapore: where are we now? *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 559–568. <https://doi.org/10.1080/026037042000311479>
- Kungu, K., and Machtmes, K. (2009). Lifelong Learning: Looking at Triggers for Adult Learning. *International Journal of Learning*, 16(7), 501-511. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/281763837_Lifelong_learning_Looking_at_triggers_for_adult_learning/download
- Lawson, K.H. (1982). Lifelong education: Concept or policy? *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 97-108. <https://doi.org/10.1080/0260137820010202>
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No. 87.
- Lewis, J. D. (2009). Solon of athens and the ethics of good business. *Journal of Business Ethics*, 89, 123–138. Erişim Adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-008-9989-4>

- Lewis, R. B. (1981). *The Philosophical Roots of Lifelong Learning*. Toledo, OH: Toledo University, Center for the Study of Higher Education.
- Lindberg, P. M. (2015). *Minnesota superintendents' attitudes toward gifted education*. (Doctoral Dissertation). Erişim Adresi: https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/174218/Lindberg_umn_0130E_15760.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Linderman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education* (1961 ed.). Montreal, Canada: Harvest House.
- Love, D. (2011). Lifelong learning: characteristics, skills, and activities for a business college curriculum. *Journal of Education for Business*, 86, 155-162. Doi: 10.1080/08832323.2010.492050
- Lowe, J. (1975). *The Education of Adults: A World Perspective*. Paris: The UNESCO Press.
- Maehl, W. H. (2000). *Lifelong Learning At Its Best: Innovative Practices In Adult Credit Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Manheimer, R. (2005). The older learner's journey to an ageless society: Lifelong learning on the brink of a crisis. *Journal of Transformative Education*, 3(3), 198-220. <https://doi.org/10.1177/1541344605276055>
- Mayer, R. E. and Wittrock, M. (1996). Problem solving and transfer. In D.C. Berliner and R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 47-62). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Mayer, R.E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition* (2nd Ed.). New York: W.H. Freeman and Company.
- McDonald, F. J. (1965). *Educational Psychology* (2nd Ed.). Belmont: Wadsworth.
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyetenekli_bireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf
- MEB. (2015). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf

- MEB. (2016). *Bilsem Yönergesi*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- MEB. (2017). *Özel Yetenekli Çocuğum Var*. Ankara, MEB.
- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T. and Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21St Century*. Unesco Institute for Education. Erişim Adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127667>
- Merriam, S., and Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., Baumgartner, L.M. (2007). *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Methven, P. J. B. and Hansen, J. J. (1997). Half a revolution: a brief survey of lifelong learning in New Zealand. In Hatton, M.J. (ed.) *Lifelong Learning: Policies, Practices, and Programs*. Toronto, Ontario: School of Media Studies
- Miller, G. A., Galanter, E. H., and Pribram, K. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt.
- Moro-Oka, K. (1972). *Towards The Construction of Lifelong Education System*. Paris: Unesco.
- Narushima, M., Liu, J., and Diestelkamp, N. (2016). Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651-675. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>
- Neil, M. W. (Ed.) (1981). *Education of Adults At A Distance. A Report of The Open University*. Tenth Anniversary International Conference. London, England: Kogan Page.
- Newell A. and H. Simon (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newman, M. A. (1977, April). *The development of thinking and reasoning skills in young children*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, New York.

- O'Donoghue, J., and Maguire, T. (2005). The individual learner, employability and workplace: A reappraisal of relationships and prophecies. *Journal of Instructional Training* 26(6). <https://doi.org/10.1108/03090590510610236>
- OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>
- Olgun, N., Öntürk, Z. K., Karabacak, Ü., Aslan Eti, F., and Serbest, Ş. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: Bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4), 188-194. Erişim Adresi: http://www.acibadem.dergisi.org/uploads/pdf/pdf_AUD_45.pdf
- Overly, N. V., McQuigg, R. B., Silvemil, D. L., and Coppedge, F. L. (1980). *A Model For Lifelong Learning*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların piaget ve bloom taksonomisine göre analizi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 61-68. Erişim Adresi: http://zgefdergi.com/Makaleler/169240645_08_07_Ozcan-Oluk.pdf
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190. Erişim Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77235>
- Palmer, S. B., and Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24, 115-126. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Wehmeyer/publication/44029648_Promoting_Self-Determination_in_Early_Elementary_School_Teaching_Self-Regulated_Problem-Solving_and_Goal-Setting_Skills/links/56e72a6508ae4c354b1a75e5/Promoting-Self-Determination-in-Early-Elementary-School-Teaching-Self-Regulated-Problem-Solving-and-Goal-Setting-Skills.pdf

- Peterson, R. E., and Associates. (1979). *Lifelong Learning In America: An Overview of Current Practices, Available Resources, And Future Prospects*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Quito, E.S. (1968). *A New Concept of Philosophy*. Manila: University of Santo Tomas Press.
- Richardson, P. L. (1981). The political decision-making process in a technological society. In P. Himmelstrup, J. Robinson, and D. and Fielded (Ed.), *Strategies for Lifelong Learning*. Esbjerg, Denmark: University Centre of South Jutland, Denmark, and the Association for Recurrent Education, U.K.
- Romero, J. E., Tepper, B., J. and Tetrault, L. A. (1992). Development and validation of new scales to measure Kolb's (1985) Learning Style Dimensions. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 171-180. <http://dx.doi.org/10.1177/001316449205200122>
- Sabancı, O., Sarıcı Bulut, S., Dağlıoğlu, H.E. (2017). Gifted education program in Enderun system. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(3) 49-69. Erişim Adresi: <http://jegys.org>
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., and Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/313477419_OGRETMEN_ADAYLARI_NIN_ILETISIM_VE_PROBLEM_COZME_BECERILERI_ILE_OKUMA_ILGI_VE_ALISKANLIKLARI_ARASINDAKI_ILISKI_Prof_Dr_Asuman_Seda_SARA_CALOGLU_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_COMMUNICATION_AND_PROBLEM_SOLVING_/download
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 94137).
- Scheeres, H., Solomon, N., Boud, D., and Rooney, D. (2010). When is ok to learn at work? The learning work of organizational practices. *Journal of Workplace Learning*, 22(1), 13-26. <https://doi.org/10.1108/13665621011012825>
- Schoenfeld, A. H. (2011). *How We Think: A Theory Of Human Decision-Making With Educational Applications*. New York: Routledge.

- Shaw, T. J. (1983). The effect of a process oriented science curriculum upon problem solving ability. *Science Education*, 67, 615-623. DOI: 10.1002/sce.3730670510
- Sheridan S. S. and Kratochwill T. R. (2008). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family- School Connections And Interventions*. New York: Springer.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., and Bergan, J. R. (1996). *Conjoint Behavioral Consultation: A Procedural Guide*. New York: Plenum.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim sanat merkezlerinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 277430).
- Simon, H. A. (1973). The structure of ill-structured problems. *Artificial Intelligence*, 4, 181-201. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(73\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0004-3702(73)90011-8)
- Simon, H.A. (1976). *Neural mechanisms of learning and memory*. In *The Information-Storage System called "human memory"*. E.L. Bennett (ed). N.Y., M.I.T. Press.
- Smith, M. K. (2001). *Lifelong learning. Infed: Ideas, Thinkers, Practice*. Erişim Adresi: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database (AAT3359050).
- Suchodolski, B. (1976). Lifelong education: Some philosophical aspects. In R. H. Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong Education* (pp. 57-96). Oxford: Pengamon Press/Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Şahin, N., Şahin, N.H., ve Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01177661>
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172. Erişim Adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1161-published.pdf>
- Taşdemir, Ö. M. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki*

ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 137585).

Tatarinceva, A. M., Sergeeva, M. G.; Dmitrichenkova, S. V.; Chauzova, V. A.; Andryushchenko, I. S. and Shaleeva, E. F. (2018). Lifelong learning of gifted and talented students. *Revista Espacios*, 39(2). Erişim Adresi: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p29.pdf>

Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 11910).

Tennant, M., and Pogson, P. (2002). *Learning And Change In The Adult Years: A Developmental Perspective.* Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Tereci, H., Aydın, M. ve Orbay, M. (2008, Mayıs) *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Amasya BİLSEM örneği.* Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, 16-17 Mayıs 2008, Ankara.

Thomas, Alan M. (1991). *Beyond Education. A New Perspective on Society's Management of Learning.* San Francisco, California: Jossey-Bass.

Toplu, E. (2013). *Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 330335).

Trudeau, S. A. (2009). *Elder perceptions of higher education and successful aging.* (Doctoral Dissertation) Erişim Adresi: <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101336/datastream/PDF/view>

Tuijnman, A. (2002). Themes and questions for a research agenda on lifelong learning. In R. Edwards, N. Miller, N. Small, and A. Tait (Eds.), *Supporting Lifelong Learning.* Volume 3: Making policy work (pp. 6-29). London: Routledge and The Open University.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. Erişim Adresi:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000087466/5000127834>

- Ugla, B. K. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, lifelong, learning and Hermeneutics. *Studying Philosophies Education*, 27, 211-226. DOI: 10.100711217/007/9074
- UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1998). *Learning: The Treasure Within*. (2nd ed.) Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2016). World Conference On Adult Education Final Report. Erişim Adresi: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf
- Van Gundy, A. B. (1981). *Techniques of Structured Problem Solving*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold Co.
- Wain, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Education*. London: Croom Helm.
- Wain, K. (1993) Lifelong education and adult education — the state of the theory. *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 85-99. DOI: 10.1080/0260137930120202
- West, T. G. (1980). On education: The higher education. *Improving College and University Teaching*, 28(3), 99-104. <https://doi.org/10.1080/00193089.1980.9927623>
- Wilson, A. L. (2009). Lifelong learning in the United States. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, (pp. 512-520). New York, NY: The Routledge.
- Winner, E. (2012). Gifted children. *Parent Edge*, May-June, 75-81. Erişim Adresi: http://www.gifted.gr/documents/useful-documents/Gifted_children.pdf
- Woods, D. R. (1987). How might I teach problem solving? In J. Stice (ed.), *Developing Critical Thinking And Problem Solving Abilities: New Directions for Teaching and Learning*, 30, 55-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. DOI:10.30964/auebfd.405860
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/209790>

- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-75. Erişim Adresi: http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1428620766_5.pdf
- Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., and Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936465.pdf>
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35). Erişim Adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000186928/5000173260>
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 431342).

EKLER

Ek 1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir

1	Eğitimimi kendim planlamayı tercih ederim	1	2	3	4	5
2	Birden fazla çözümü olan problemleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Beklenmedik problemlerle baş edebilir ve ortaya çıktıkları anda bu problemleri çözebilirim.	1	2	3	4	5
4	Belirsiz durumlarda kendimi huzursuz hissetmem	1	2	3	4	5
5	Başkalarının karışıklık olarak gördüğü durumları çözümleyerek anlam verebilirim	1	2	3	4	5
6	Kendi eğitimim hakkında ve eğitimimi nasıl geliştireceğim konusunda pek düşünmem.	1	2	3	4	5
7	Kendi kendini idare eden bağımsız bir öğrenci olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Başkalarının benim başarı durumumu bir öğrenci olarak değerlendirecek kadar benden daha iyi durumda olduklarını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrenmeyi, sadece öğrenmek adına severim.	1	2	3	4	5
10	Akademik eğitimimi, pratik konularla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	İhtiyacım olan bilgiyi nerede kullanacağım konusunda genellikle zorluk çekmem.	1	2	3	4	5
12	Yeni bir materyal ile karşılaştığımda, daha önce öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Okulda öğrendiklerime anlam kazandırmak benim sorumluluğumdur.	1	2	3	4	5
14	Yeni bir şey öğrendiğimde, detaylarla ilgilenmek yerine “büyük resme” odaklanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

Ek 2. Problem çözme stilleri ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Az katılmıyorum (4) Az katılıyorum (5) Katılıyorum (6) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir

1	Kendimi açık fikirli olarak tanımlayabilirim	1	2	3	4	5	6
2	Özel olmaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
3	Çeşitli ve renkli şeylerden hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
4	Problem çözmeye karşı yaratıcı ve hayalperest bir yaklaşım içinde olurum	1	2	3	4	5	6
5	Esnek kalmaktan (aşırı odaklanmamak) hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
6	Kendimi değerlendiren ve mantıklı olarak tanımlayabilirim	1	2	3	4	5	6
7	Çok yönlülük için çalışırım	1	2	3	4	5	6
8	Kendimi yansıtıcı olarak tanımlayabilirim	1	2	3	4	5	6
9	Sabra değer veririm	1	2	3	4	5	6
10	Kendimi işi yapan olarak tanımlayabilirim	1	2	3	4	5	6
11	Bir şeyleri anladığımda iyi hissedirim	1	2	3	4	5	6
12	Bir şeyleri başarıya ulaştırma konusunda iyiyim	1	2	3	4	5	6
13	İşlerin nasıl gittiğini izlemekten hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
14	Çekingenim (İçine kapanığım)	1	2	3	4	5	6

Ek 3. İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.4734571
Konu: Anket Araştırma İzni

06.04.2017

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 03.03.2017 tarih ve 3176 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 06.04.2017 tarih ve 4700712 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Makbule DERVİŞOĞULLARI'nın "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Bakış Açılarını Araştırmak" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4120-5850-3371-befc-731C kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Makbule DERVİŞOĞULLARI

E-postası: greenbeci@hotmail.com

İletişim: Pendik Merkez İmam Hatip Ortaokulu, Pendik, İstanbul

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Programı 2014-2019

Lisans: Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 2004-2008

GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Muş Anadolu İmam Hatip Lisesi	2011-2012
Öğretmen	Pendik Anadolu İmam Hatip Lisesi	2012-2015
Öğretmen	Pendik Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	2015-2015
Öğretmen	Pendik Merkez İmam Hatip Ortaokulu	2015-devam ediyor

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Dervişoğulları, M., Tutgun, Ö. F. ve Dervişoğulları, M. (2016). İmam-hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Route Educational & Social Science Journal*, 3(5), 1-16. Erişim Adresi:
http://www.ressjournal.com/Makaleler/102932587_14%20Makbule%20Dervi%C5%9Fo%C4%9Fullar%C4%B1.pdf

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler: