

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE
ÖZERK ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BAHAR SAVAŞ YAĞCI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

TEMMUZ 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE
ÖZERK ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BAHAR SAVAŞ YAĞCI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

TEMMUZ 2022

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.

Bahar SAVAŞ YAĞCI

Bu tez çalışmasını, hem duygusal hem de ussal pusulalarım olan kıymetli annem Ayhan SAVAŞ ile tez sürecinde kaybettiğimiz değerli babam Ahmet SAVAŞ'a ithaf ediyorum.

ÖN SÖZ

İnsanların varoluş gayesi muktedir olabilmektir. Bu sebeple ilkel insandan günümüz bilgi çağındaki insana kadar tüm zaman dilimlerinde öğrenmek, vazgeçilmez bir araç ve zorunluluk olmuştur. Çağlar boyunca insan hem hayatta kalmak hem de güçlü olmak adına sürekli bir öğrenme çabası göstermiştir. Bu araştırmanın konusunun oluşmasına sebep olan bu çabayla birlikte Yunus Emre'nin 13. yüzyılda dile getirdiği “ ilim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir, sen kendini bilmesen, bu nice okumaktır...” dizelerinde gizlidir. Alanyazında yakın çağda daha çok gündeme alınmış, pandemi süreciyle de önemi artmış olan yaşam boyu öğrenme ile öz yönetim ve öz denetim becerileri kavramları da tez konusunun oluşmasında doğru yolda olduğumuzu kanıtlar nitelik taşımaktadır. Başlangıç noktasından ulaşılan sonuca kadar bireylerin öğrenmelerinin özerkliği ve bu özerklik sürecinde gösterdikleri üst bilişsel farkındalık durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sorgusu ise rotadan ayrılmamak adına odak noktası olmuştur.

Bu araştırmanın hayata geçmesine katkı sağlayan İzmit Bilim ve Sanat Merkezi yönetimi, öğretmenleri, velileri ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunuyorum. Bunun yanı sıra akademik dünyayla tanışmama vesile olan kıymetli hocam Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, yüksek lisans sürecinde bilgi ve deneyimleriyle akademik dünyaya profesyonel bakış açısı geliştirmemi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN, Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU ve Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tez çalışmamın oluşum sürecinde bilgi ve deneyimiyle yol göstericilik yapan öğretim görevlisi sayın hocam Yasin ÜNGÖREN'e, tez çalışması sürecinin her aşamasında görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca tez çalışması sürecinde verdikleri motivasyonla başarı azmimi artıran canım ailemi de burada anmak isterim. Tez sürecinde kaybettiğimiz, temel prensibi disiplinli ve planlı çalışmak olan değerli babam Ahmet SAVAŞ'a, öğrenme konusunda hız ve becerisiyle hep hayran olduğum kıymetli annem Ayhan SAVAŞ'a, her zaman desteklerini hissettiğim Pınar SAVAŞ ORÇAN ve Onur SAVAŞ'a, akademik deneyimi, pozitifliği, hoşgörüsü, sabrı ve bitmeyen desteği için hayat arkadaşım Oktay YAĞCI'ya şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE ÖZERK ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bahar SAVAŞ YAĞCI , Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2022.

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma örneklemini İzmit Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sınıf seviyelerindeki özel yetenekli 338 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma, taşıdığı amaç sebebiyle nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A ve B Formları, Özerk Öğrenme Ölçeği Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Gerçekleştirilen istatistiksel işlemlerde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket (SPSS) programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin, üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin, üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin, üst bilişsel farkındalık düzeylerinin orta düzeyde; 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin ise üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerden 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim görenlerin, üst bilişsel farkındalık düzeylerinde sınıf düzeyi, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim görenlerin ise üst bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin anlamlı değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada hem 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde hem de 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerk öğrenme becerileri düzeylerinde ise özel yetenekli öğrencilerden 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için sınıf düzeyinin; 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için ise cinsiyet ve sınıf düzeyinin anlamlı değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerk öğrenme alt boyutlarından bağımsız öğrenme boyutunda, özel yetenekli öğrencilerden 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için anlamlı bir değişken

bulunamazken 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için sınıf düzeyinin anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerk öğrenmenin bir diğer alt boyutu olan ders çalışma alışkanlıkları boyutunda ise özel yetenekli öğrencilerin 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için sınıf düzeyinin; 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için cinsiyet ve sınıf düzeyinin anlamlı değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün zeka, özel yetenek, üst bilişsel farkındalık, özerk öğrenme becerileri, bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE AWARENESS AND AUTHORIZED LEARNING SKILLS OF SPECIAL TALENT STUDENTS

Bahar SAVAŞ YAĞCI, Master Thesis

Supervisor: Assoc.Prof. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya University, 2022.

The purpose of this research is to examine the relationship between gifted students' metacognitive awareness and autonomous learning skills. The research sample includes 338 gifted students studying at the Izmit Science and Art Center in the 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade levels. This research is aimed in relation to the quantitative research method (correlational) screening. Research data were collected using Meta Cognitive Awareness Scale A and B Forms, Autonomous Learning Scale and Personal Information Form. The Statistical Program for Social Sciences (SPSS) was used in the statistical processes.

As a result of the research, there was no significant relationship between the metacognitive awareness and autonomous learning skills of the gifted students studying at the 3rd, 4th and 5th grade levels; It has been determined that there is a moderate, positive and significant relationship between the metacognitive awareness and autonomous learning skills of the gifted students studying at the 6th, 7th and 8th grade levels. The metacognitive awareness levels of the gifted students studying at the 3rd, 4th and 5th grade levels are moderate; It was determined that the metacognitive awareness levels of the gifted students studying at the 6th, 7th and 8th grade levels were high. Among the gifted students, it was revealed that the 3rd, 4th and 5th grade levels were significant variables in the metacognitive awareness levels, and the 6th, 7th and 8th grade levels were found to be significant variables in the metacognitive awareness levels of the students. In the study, it was concluded that the autonomous learning skill levels of the gifted students studying both at the 3rd, 4th and 5th grade levels and at the 6th, 7th and 8th grade levels were moderate. In terms of autonomous learning skills, for gifted students at the 3rd, 4th and 5th grade levels, the grade level is; For those studying at the 6th, 7th and 8th grade levels, it was concluded that gender and grade level were significant variables. In the independent learning dimension from the autonomous learning sub-dimensions, it was concluded that while there was no significant variable for gifted students studying at the 3rd, 4th and 5th grade levels, the grade level was a significant

variable for those studying at the 6th, 7th and 8th grade levels. In the dimension of study habits, which is another sub-dimension of autonomous learning, the class level of the gifted students at the 3rd, 4th and 5th grade levels is; It was concluded that gender and grade level were significant variables for those studying at the 6th, 7th and 8th grade levels.

Keywords: Gifted, special ability, metacognitive awareness, autonomous learning skills, independent learning, study habits,

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem cümlesi	3
1.2. Alt problemler.....	3
1.3.Araştırma amaç ve önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	8
2.1.1. Zeka ve yetenek	8
2.1.2. Üstün zeka, üstün yetenek ve özel yetenek	10
2.1.3. Bazı özel yetenek kuramları	12
2.1.3.1. Üçlü Çember Kuramı – Joseph Renzulli	12
2.1.3.2. Triarşik (Üçlü Saç Ayağı – Başarı) Kuram –Robert Stenberg	13

2.1.3.3. Pentagonal (Beşgen) Kuram– Robert J. Sternberg ve Li-Fang Zhang	14
2.1.3.4. Deniz Yıldızı Modeli – Abraham Tannenbaum	15
2.1.3.5. Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Kuramı - François Gagne	16
2.1.3.6. Çoklu Zeka Kuramı – Howard Gardner	17
2.1.4. Özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri	17
2.1.5. Üst bilişsel farkındalık.....	20
2.1.5.1. Biliş.....	20
2.1.5.2. Üst biliş.....	21
2.1.5.3. Üst bilişsel farkındalık.....	22
2.1.5.4. Özel yetenekliler ve üst bilişsel farkındalık	24
2.1.6. Özerk öğrenme	25
2.1.6.1. Özerklik ve öğrenmede özerklik.....	25
2.1.6.2. Özerk öğrenme	26
2.1.6.3. Özerk öğrenen özellikleri	28
2.1.6.4. Özel yetenekliler ve özerk öğrenme	29
2.2. Alanda yapılmış çalışmalar	31
2.2.1. Üst bilişsel farkındalık alanında yapılmış çalışmalar	31
2.2.1.1. Üst bilişsel farkındalık alanında yurt içinde yapılmış çalışmalar.....	31
2.2.1.2. Üst bilişsel farkındalık alanında yurt dışında yapılmış çalışmalar	34
2.2.2. Özerk öğrenme alanında yapılmış çalışmalar.....	35
2.2.2.1. Özerk öğrenme alanında yurt içinde yapılmış çalışmalar	36
2.2.2.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	37
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma modeli	40
3.2. Evren ve örneklem.....	40

3.3. Veri Toplama Aracı	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	44
3.3.2. Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ).....	44
3.3.3. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A Formu.....	46
3.3.4. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu	47
3.4. Veri toplama süreci ve analizi	48
BÖLÜM IV.....	50
BULGULAR VE YORUM	50
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	50
4.2. Alt Problemlere Yönelik Bulgular.....	52
4.2.1. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular.....	52
4.2.2. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	52
4.2.3. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular	54
4.2.4. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular.....	55
4.2.5. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	56
4.2.6. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	57
4.2.7. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular	58

4.2.8. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular	59
4.2.9. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	60
4.2.10. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	61
4.2.11. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular	62
4.2.12.” 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular	63
4.2.13. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	64
4.2.14. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.....	65
4.2.15. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular	67
BÖLÜM V	69
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1.Sonuç ve tartışma.....	69
5.1.1.“Özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır ?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma	69
5.1.2.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ? alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	70

5.1.3.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma	71
5.1.4.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma	74
5.1.5.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma	77
5.1.6.“ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ? alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	78
5.1.7.“ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma	79
5.1.8.“ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma	82
5.1.9.“ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma	84
5.2.Öneriler.....	85
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	85
5.2.2.Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	86
KAYNAKÇA	87

EKLER	112
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	113
Ek 2. Özerk Öğrenme Ölçeği	114
Ek 3. Çocuklar İçin Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A formu.....	115
Ek 4. Çocuklar İçin Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B formu	116
Ek 5. Etik Kurulu İzin Belgesi.....	117
Ek 6. MEB Araştırma ve Anket Uygulama İzin Belgesi.....	118

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Araştırma Örneklemine Ait Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri, İle Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	41
Tablo 2. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Araştırma Örneklemine Ait Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri, İle Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	42
Tablo 3. 3,4,5.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerileri İle Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İkili İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu	50
Tablo 4. 6,7,8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerileri İle Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İkili İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu	51
Tablo 5. 3,4 ve 5.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Tablosu	52
Tablo 6. 3,4 ve 5.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu	53
Tablo 7. 3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi	53
Tablo 8. 3,4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu	55
Tablo 9. 6,7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Tablosu	56
Tablo 10. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu	56
Tablo 11. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi	57
Tablo 12. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu	58

Tablo 13. 3,4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Beceri Düzeyleri Tablosu	59
Tablo 14. 3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu	60
Tablo 15. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre eğişimi	61
Tablo 16. 3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu	63
Tablo 17. 6,7 ve 8.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Beceri Düzeyleri Tablosu	64
Tablo 18. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu	65
Tablo 19. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi	66
Tablo 20. 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üçlü Çember Kuramı	13
Şekil 2. Triarşik (Üçlü Saç Ayağı – Başarı) Kuram	14
Şekil 3. Pentagoal (Beşgen) Kuram.....	15
Şekil 4. Deniz Yıldızı Modeli.....	16
Şekil 5. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması.....	45

BÖLÜM I

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle küreselleşen dünyada bilgi zenginliğiyle birlikte bilgiye ulaşma yolları da oldukça zenginleşmiştir. Bu bağlamda birey kendine sunulan planlı bilgiler dışında modern dünyanın teknolojik araçlarıyla istediği bilgiye istediği hızda ulaşabilmektedir. Böyle bir avantaj düşünüldüğünde öğrenme sürecini planlama, yönetme, öğrenenleri sürekli test ve kontrol etme görevi öğretmene ait olmamalıdır (Holt, 2019). Birey kendi öğrenmelerini kontrol edebilir ve yapılandırabilir olmalı, öğrenme süreçlerinin yönetimini ele almalıdır (Açıkgöz, 2003). Bu ise ancak öğrenmede özerklikle mümkün olabilir. Özerk öğrenme, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Benson, 2001; Broady ve Kenning, 1996; Holec, 1980 ; McCrocklin, 2014). Türkiye’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi’nde (2018) öğrenmenin, öğrenen bireyin öz sorumluluğu olduğunun altı çizilirken, bireyin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilme sorumluluğunu almalarının önemi vurgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, özerk öğrenme becerilerine yönelik çalışmaların daha çok dil öğrenme becerileriyle alakalı olduğu ve örneklerin ise daha çok yüksek öğrenim öğrencilerinden seçildiği görülmüştür (Confessore ve Park, 2004; Demirtaş, 2010; Deregözü, 2014; Hsieh, 2010; İmre, 2015; Karabıyık, 2008; Kaya, 2012; Koçak, 2003; Lowe, 2009).

Öğrenmeyi öğrenmenin esas amaç olarak kabul edildiği günümüzde bireyin, öğrenim görenden ziyade kendini yetiştiren ve gerçekleştiren birey olması önemsenmektedir. Bu bağlamda bireyin sadece öğrenmeyi öğrenmesi yeterli görülmemekte öğrenmenin bilişsel süreçlerine de hakim olması beklenmektedir. Bireyin, bilişsel işlemleri ve işlemler sonrası elde ettikleri ve tüm bu yaşanan süreçlere dair bilgisini ifade eden üst biliş “metacognition” kavramsallaştırılarak Flavell’in (1979) kuramıyla literatürde yer edinmiş olmakla birlikte daha çok 2000’li yıllarda popülerlik kazanmıştır (Akın ve Abacı, 2011; Baykara, 2011; Demir ve Kaya, 2015; Karakelle, 2012; Livingston, 2003; Senemoğlu, 2011;). Üst biliş kavramı içerdği anlam itibarıyla bir sistemi temsil etmektedir. Sistemin işleyişi düşünüldüğünde ise bireylerin bu sürece hakimiyet ve farkındalıkları gündeme gelmektedir. Flavell (1979) bu farkındalığı, üst bilişsel farkındalık kavramı ile açıklamakta ve bireylerin yaşantıları

sonrasında oluşan edinimleri yanı sıra geçirdikleri bilişsel deneyimlerin farkındalığı olarak tanımlamaktadır.Üst bilişsel farkındalık özünde bireyin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamaların tamamını önceden planlaması, gerekli stratejileri belirlemesi ve oluşabilecek durumlara yönelik önceden planlamalar yapmasını içermektedir. Bu yönüyle de alanyazında son dönemde oldukça fazla ilgi görmektedir. (Akın, 2006; Akın ve Çeçen, 2014; Demir ve Doğanay, 2009; Doğanay, 1997;Schraw ve Dennison, 1994).

Annemarie Roeper (1982), özel yetenekliliği, muazzam düzeydeki içgörü, hassasiyet, kavrama ve muhakemenin entelektüel ve ütöpik tecrübelerle evirme yeteneği olarak tanımlamaktadır.Özel yeteneğe yönelik çeşitli tanımlamalar yapılsa da yüksek düzey potansiyel ve farklılıklarıyla dikkat çeken, içinde buldukları toplumda ise %2 lik bir oranla varlık gösteren bu bireylerin potansiyellerini biçimlendirmek ve eğitim yaşantılarını her alanda güçlendirmek ülkenin geleceğini iyileştirmek adına önemli bir çabadır(Bilgili, 2000 ;Enç, 1979). Özel yetenekli bireylere sunulacak eğitim faaliyetleri düşünüldüğünde sahip oldukları tüm gelişim alanlarını destekleyici, farklı, farkındalıklı ve zengin eğitim yaşantılarına ihtiyaç duydukları söylenebilir (Camcı Erdoğan, 2014).Ayrıca özel yetenekli bireylerin bilişsel olarak uyarılmaya , karmaşık ve zor problemler çözmeye ilgi alanlarına yönelik konularda derinlemesine irdeleme, sorgulama, araştırma yapmaya ihtiyaç duyduklarıda ifade edilmiştir (Koshy, 2002). Özel yetenekli bireylerin bu tarz öğrenme yaşantıları yaşamaları ise ancak üst bilişsel süreçler içeren öğrenme tasarımları hazırlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Taber, 2007).Özel yetenekliler öğrenme yaşantıları incelendiğinde daha çok kendi kendilerine ve bağımsız öğrendikleri görülmekle birlikte kendilerine özgü öğrenme stilleri geliştirdikleri bu stillerin ise üst biliş bileşenleriyle eşleştiği gözlemlenmiştir (Risemberg ve Zimmerman, 1992).Özel yetenekli bireylere yönelik oluşturulacak öğrenme yaşantılarında yer verilmesi adına ayrı ayrı dile getirilen “özerk öğrenme” ve “üst bilişsel farkındalık” kavramlarının iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.Bu bağlamda üst bilişsel farkındalık ve özerk öğrenme arasındaki ilişkilerin, eğitimin en önemli kademeleri denilebilecek 3,4,5,6,7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu bir örnekte ele alınması açısından bu araştırmanın önemli olduğu söylenebilir.Araştırmacı tarafından yapılan alanyazın incelemesinde bu iki kavramın ele alındığı bir çalışmaya ne yurt içinde ne de yurt dışında ulaşılamamıştır.Bu yönüyle de mevcut araştırmanın üst bilişsel farkındalık ve özerk öğrenme ile ilgili alan yazına özgün ve önemli katkılarda bulunacağı öngörülmektedir.

1.1.Problem cümlesi

Bu araştırmada “özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır ?” problemi üzerinde çalışılmıştır.

1.2. Alt problemler

Araştırmada yer alan alt problemler aşağıdaki gibi listelenmiştir.

1. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir ?
2. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir ?
6. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ?

10. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
13. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ?
14. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
15. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
16. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırma amaç ve önemi

Teknolojinin gücü insanoğlunun onu var ettiği ve hükmettiği bilgelikten daha hızlı büyümektedir (Tegmark, 2019). Bu sebeptendir ki bazı kaynaklarda sürekli öğrenme çağı (Davis ve Davis, 2000), bazı kaynaklarda ise transhümanizm çağı (Bostrom, 2005) olarak adlandırılan günümüz dünyasında, odak nokta insanın değişim ve dönüşümüdür. Teknolojiyle birlikte yaşanan bu değişim ve dönüşümlerde ise hem olumlu hem de olumsuz tarafları ile sorumlu olanlar, toplumda varlıkları sayıca çok az olan yaratıcı ve özel yetenekli kişilerdir (Enç, 1979).Özel yetenekli bireylerin zihinsel özellikleri incelendiğinde, alışılmışın dışında zihni enerjiye sahip oldukları ve zihinlerinin sürekli aktif olduğu dikkat çekilmektedir (Rooper, 1982). Bu bağlamda bilgiye karşı doyum hissetmemekle birlikte bir eyleme başlama ve devam ettirme konusunda da üst düzey yeteneğe sahiptirler (Çağlar, 2004). Özel yetenekli çocukların sahip olduğu bu özelliklerden hareketle öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda doğal yeteneğe sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında

bireyin öğrenmelerinin sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanan özerk öğrenme becerisinin de özel yetenekli öğrenciler için uygun bir öğrenme olduğu düşünülebilir. Bu yönüyle özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinin tespitine yönelik araştırmalar alanyazını zenginleştirmek ve yapılacak yeni çalışmalara yol göstermek adına önemlidir.

21. yüzyıl bilginin oldukça hızlı değişim ve dönüşüm geçirdiği bir süreçken mevcut yüzyıl becerilerinin ise doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma ve bilgiyi kullanma olduğu araştırmacılarca ileri sürülmektedir (Harari, 2018). İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden pedagojik yaklaşımların önemi artmakta birlikte bireylerin, kendi öğrenmelerinin farkında olmasının yanı sıra eleştirel düşünme becerisine sahip ve karşılaşılan problemlere çözüm üretebilir olması önemli hale gelmektedir (Doğan, 2013). Öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik olarak sahip oldukları yapı, şeklinde nitelenen üst biliş kavramı da öğrenme sürecinde daha çok etkili olmaktadır (Flavell, 1979). Ayrıca üst bilişsel farkındalıkları, içinde buldukları gruptan yüksek olan öğrencilerin, amaca yönelik düşünceler geliştirdikleri ve artan bir performans sergiledikleri de belirtilmektedir (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001). Bu yönüyle de üst bilişsel farkındalık adına alanyazında yapılacak çalışmalar geliştirilecek eğitim programları açısından önemli olabilir.

Yapılandırmacı ve hümanist yaklaşımın temeli sayılabilecek özerk öğrenme ve üst bilişsel farkındalık kavramları, günümüz dünyasında çağın gerekleri ve gerçekleri sebebiyle hibrit eğitim modellerinin uygulanmasıyla da birlikte daha da dikkat çekici olmuştur. Bu bağlamda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak ve bu sorumluluğu ne derece yerine getirdiğinin farkında olmak günümüz öğrencilerinin sorumluluğu haline gelmiştir. Özellikle toplumun %2 'lik diliminde yer alan özel yetenekli bireylerin toplumları yönlendirme ve şekillendirme hususunda sağlayacakları katma değer düşünüldüğünde, mevcut zihinsel gelişimleri ve bu gelişimlerinin desteklenmesi için onlara sunulacak eğitim programlarını geliştirmek adına, sahip oldukları özerk öğrenme beceri düzeyleri ve üst bilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek ,bunun yanında bu kavramların değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu vb.) göre değişim durumlarını tespit etmek önemlidir. Alanyazı incelendiğinde özerk öğrenme becerileri ve üst bilişsel farkındalık kavramlarını birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya ne yurt içinde ne de yurt dışında rastlanılamamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülebilir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılım sağlayan öğrenciler ölçeklerde yer alan maddeleri ve kişisel bilgi formunu samimi, tarafsız ve nesnel olarak yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma özel yetenek tanısı almış ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmit Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 3,4,5,6,7 ve 8. sınıf düzeyindeki toplam 388 öğrenciden oluşmaktadır.
- Araştırma cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim alma almama değişkenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zeka: Anlama, algılama, öğrenme, akıl yürütme gibi çeşitli zihinsel etkinliklerle ilgili kapasitedir (Clark, 2015).

Yetenek: Sahip olunan yeti beceri ve bilginin sistemli olarak geliştirilmesiyle erişilen muazzam seviyedir (Gagne, 2004).

Üstün zeka: Düşünmede ve performansta niceliksel ve niteliksel farklılığa yol açan dinamik, uyarıcı ve etkileşimli süreçlerin bir sonucudur (Clark, 2015).

Üstün Zekalı Birey: Sahip olduğu zihni yetileri ve zekası ile yaşlarına göre yüksek performansa sahip , yaratıcılık yönü ile dikkat çeken ve başladığı işi bitirme konusunda ısrarcı olan bireydir (Ataman, Üstün Zekalılar ve Üstün Zekalılar Konusunda Bilinmesi Gerekenler, 2018).

Özel Yetenekli Birey: Bulunduğu akran grubuna göre muazzam öğrenme kapasitesi ile dikkat çeken,üst düzey fikirleri anlayan,ilgisi sebebiyle uğraş alanında üst düzey başarımlar sahibi,özel akademik yetenek,yaratıcılık , liderlik , sanat alanlarında sahip olduğu kapasite sebebiyle önde olan birey (MEB, 2019).

Özerk Öğrenci: Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan birey (Holec, 1980).

Özerk Öğrenme: Öğrenen bireyin öğrenme çabasında hedef belirleme, planlama ve hedefe ulaşma boyutlarında öğrenme sorumluluğunu üstlenmek adına bilerek ve isteyerek kararlar verdiği süreçtir (Derrick, 2001).

Biliş: Canlı bir varlığın herhangi bir durum ,olay ya da varlık hakkında bilgi ve basiret sahibi olma sürecidir. (Demirel, 2018).

Üst Biliş: Bilişin yönetiminden sorumlu olmakla birlikte onun doğru işlemlerini sağlayan ve irdelenmesini gerçekleştiren yüksek seviye olgu ve oluşum (Irak, 2012).

Üst Bilişsel Farkındalık: Bireyin yaşantıları sonrası sahip olduğu bilişsel edinimleri ve bu edinimlerle kazandığı bilişsel deneyimleri düşünmesidir (Flavell, 1979).

1.7. Kısaltmalar

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BTYK: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖÖÖ: Özerk Öğrenme Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

ÜBFÖ-Ç: Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

BEP: Bireysel Eğitim Planı

DEP: Destek Eğitim Programı

BYF: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

ÖYG: Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

Zeka, yetenek, üstün zeka, üstün yetenek ve özel yetenek kavramları ile özel yetenek kuramları, özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri, özerklik, öğrenmede özerklik, özerk öğrenme, özerk öğrenen bireylerin özellikleri, özel yetenekliler ve özerk öğrenme, biliş, üst biliş ve üst bilişsel farkındalık , özel yetenekliler ve üst bilişsel farkındalık başlıklarına bu bölümde yer verilmiştir.

2.1.1. Zeka ve yetenek

Zeka, insanda uyandırdığı merakla başlayarak günümüze kadar devam eden süreçte üzerinde birçok araştırma yapıp tartışmalar yaratan ancak yine de tek bir tanımla tanımlanamayan soyut bir olgudur. Öyle ki bu alanda çalışan Sternberg (2003)' de bu durumu açıklarken, zeka alanında çalışan çoğu kişinin zekanın ne olduğunu açıkladıklarını ancak zekanın ne olduğunu bilmediklerini dile getirerek aslında zeka konusunda farklı fikirler olduğunu ve net bir tanımının yapılamayacağını belirtmektedir (aktaran Bildiren, 2011). İlk zamanlar tek faktörle ele alınan zeka kavramı, süreç içerisinde daha farklı etmenlerle anlamlandırılmaya gidilmiş sonrasında ise farklı zeka temalarının da içe katıldığı kapsamlı bir zeka tanımına evrilmiştir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011).

Zeka alanında yapılan bilimsel çalışmaların çok eski zaman dilimlerinde başladığı düşünülse de zeka alanında kabul edilen ilk çağdaş düşünceler Sir Francis Galton (1822-1911) 'a ait olduğu kabul edilmektedir. Galton'a göre bilgiler duyular aracılığıyla beyne iletilmekte, insanların ise genel kapasiteleri sebebiyle bu bilgiler farklı algılanmaktadır. Bu fikriyle de zeka üzerinde kalıtımın etkisini vurgularken çevre etkisinin çok az olduğunu belirtmektedir(aktaran Levent, 2014). Genel zeka kuramının öncüsü Charles Edward

Spearman ise zekayı mental enerji olarak betimlerken bu enerjinin tüm zihinsel fonksiyonları etkilediğini dile getirmiştir (aktaran Sak, 2016). Çağdaş zeka testlerinin babası olan Alfred Binet (1904) ise diğer düşünürlerin aksine zekanın çok farklı zihinsel bileşenlerden oluşan kompleks bir yapıda olduğunu belirtmekte ve zekayı, dış dünyayı kavrama, elde edilen verileri zihinde tutma ve bu veriler üzerine düşünülmesi süreci olarak ele almaktadır (aktaran Öner, 1997). Wechsler (1943) zekayı sadece bir kavram olarak ele almakta ve zekanın bireyin çevresiyle mücadele edebilmesini sağlayan, amaçlı düşünce ve davranışları içeren genel bir yetenek olduğunu belirtmektedir. Piaget, zekayı uyumlu davranış örneklemleri olarak nitelerken aynı zamanda bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda oluşturduğu yeni deneyimleri, zihninde değerlendirip organize etme süreci olarakta görmektedir (aktaran Clark, 1972). Sternberg (2005) zekayı; “Hedeflenen amaçlara ulaşmak amacıyla, analitik yaratıcı ve pratik yetenekler aracılığıyla çevresel faktörleri seçmek, şekillendirmek ve bu faktörlere adapte olmak üzere gerekli olan bilişsel beceriler” olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle de zekanın bilişsel yönüne vurgu yapmaktadır. Gardner ise zekayı hem bir problem çözme becerisi hem de birden çok kültürde kıymet görece ürün oluşturma becerisi olarak nitelendirmektedir (Blythe ve Gardner, 1990). Hawking (2004) ise davranışın zekanın göstergesi kabul edilebilirliğine değinirken insanın kafasının içinde olup bitenleri görmezden gelmenin zekayı anlamlandırmak adına yetersiz kalınmasına neden olacağını vurgulamaktadır (aktaran Clark, 2015). Türk Dil Kurumu’na (2022) göre anlak, dirayet, feraset, zeyreklik gibi farklı kelimelerle karşılık bulan zeka, insanın zihni süreçlerini içeren bir kavram olarak betimlenmektedir. Alanda yapılan araştırma ve çalışmalarla farklı bakış açıları ve tanımlarla ele alınan zekanın, çeşitli yeteneklerin bir arada olduğu kompleks bir olgu olduğu görülmektedir.

Yetenek kavramı, Türkçede belli bir alanı belirtmekten ziyade geniş ve kapsayıcı bir olgudur. TDK (2022) yetenek kavramını ; “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat”; “bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite”; “kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır” ve “dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü” anlamlarıyla açıklamaktadır. Altınöz (2009) yeteneği, bireyin potansiyelinde yer alan ve bir konuda neyi ne derece iyi yapabileceğini gösteren beceri olarak tanımlarken Akar (2015) yeteneği, kişinin doğuştan sahip olduğu ve diğerlerinden daha önde olmasını sağlayan özel bir potansiyel olarak tanımlamaktadır. Gagne (2004) ise yeteneğin geliştirilebileceğini öne sürerek “ sistematik olarak geliştirilen yeti, beceri ve bilgi ile ulaşılan olağanüstü bir ustalık düzeyi” şeklinde tanımlamaktadır.

Yetenek kavramı İngilizcede daha çok “Talent” kelimesine karşılık gelmektedir. Alanda çalışmaları olan Deb (2005) yetenek kavramını, “TALENT” kelimesini oluşturan her bir harften yola çıkarak; “Triump- Başarı, Ability – Kabiliyet, Leadership- Liderlik, Easiness- Pratiklik, New flangled – Yaratıcılık, Time – Zaman “ kavramlarıyla eşleştirmekte ve yeteneği bu kavramların bütünü olarak tanımlamaktadır. Ancak yeteneğin kapsamı düşünüldüğünde “Gifted” terimi de oldukça sık kullanılmaktadır. Öyle ki “gifted” yaratıcının lütufta bulunduğu kimse olarak düşünülse de “talented” maharetli kişi anlamı taşımaktadır (Akarsu, 2004).

2.1.2. Üstün zeka, üstün yetenek ve özel yetenek

Üstün zeka, üstün yetenek ve özel yetenekli kavramlarına yönelik alanyazında birçok tanımlama yapılmıştır. Tarihsel akış içerisinde ise “Üstün zekalı çocuk” terimiyle üstün zeka kavramını ilk kullanan kişi Stanford Üniversitesi profesörü Lewis Terman olmuştur (aktaran Conklin ve Frei, 2015). Terman’a göre üstün zekalılık zihinsel bir yeterlilik olarak ele alınmış ve zeka testlerinde %1’lik dilimde yer almak üstün zekalı olmak için yeterli olarak görülmüştür (aktaran Mendaglio, 2016). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Komisyonu üyesi Sidney Marland ise 1972 yılında Üstün Zekalıların Eğitimi Raporu’nda Terman’ın dar kapsamlı tanımından uzaklaşarak üstün zekalılığı yeniden tanımlamıştır. Marland’a (1972) göre üstün zekalılar, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik özelliği, güzel ve sahne sanatları gibi spesifik alanlarda yüksek performansa sahip olan ve bu yetenekleri sebebiyle bu alanda uzman olarak bilinen kişilerce tanımlanan çocuklardır. Clark’a (2015) göre üstün zekalılık ‘düşünmede ve performansta niceliksel ve niteliksel farklılığa yol açan dinamik, uyarıcı ve etkileşimli süreçlerin bir sonucudur. 1991 yılında Ohio Columbus’ta toplanan eğitimcilerin oluşturduğu Columbus Grubu’na göre ise üstün zeka “üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim” olarak tanımlanmaktadır (aktaran Renzulli, 1986). Ataman (2018)’a göre, sahip olduğu zihni yetileri ve zekası ile yaşlılarına göre yüksek performansa sahip, yaratıcılık yönü ile dikkat çeken ve başladığı işi bitirme konusunda ısrarcı olan bireyler üstün zekalı olarak kabul edilmektedir.

Üstün zeka tanımlamalarının yanında üstün yeteneklilik kavramı üzerine de alanyazında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Sak (2010) üstün yeteneği, “insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasitedir” şeklinde tanımlamıştır. Karabulut (2015) ise “kendi başına ayrıcalıklı bir özellik ya da yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm insanlarda gözlenen özelliklerin varoluş derecesindeki, görülme sıklığındaki, ortaya çıkış zamanındaki ve bir araya gelişindeki özgürlükten kaynaklanan bir özellik” olarak görmektedir. Feldhusen (1986), üstün yetenekliliğin bütünleşik bir yapı olduğunu, kişisel düşünceler, güdülenme ve genel yeteneklerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu ileri sürmektedir. Uzun (2004) , Feldhusen’le aynı bakış açısına sahip olmakla birlikte o üstün yetenekliliğin, 130 ve üstü IQ düzeyinin yanında fark edilir bir yetenek düzeyi, sorumluluk bilinci, odaklanma ve çalışmalarında daha çok mukavemet gösterme ve yeni fikirler üretmede yüksek başarı gibi anlamları da barındırdığını belirtmektedir. Ataman’a (2018) göre ise zihni özellikleriyle yaşlılarından ayrılan ve yetenek alanları içerisinde bir yada birden çoğunda yüksek başarımlı sahibi olan çocuklar üstün yeteneklidir.

Dünya’da ve Türkiye’de özel yetenek kavramı için alanyazında “üstün zekalı, üstün yetenekli ve üstün zekalı/yetenekli, gifted, talented, giftedness” kavramları kullanılmaktadır. Türkiye’de bu kavram çokluğunun netleştirilmesine yönelik ilk adım 1991 yılında atılmıştır. 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi’nde yapılan görüşmeler sonucunda Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu’nda “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” başlığı altında toplanmıştır. Raporda yer alan tanımda ise akranlarına göre bütünüyle ya da spesifik bir alanda sahip olduğu yüksek potansiyelin ilgili uzman kişiler tarafından tespit edilerek belirlenen çocuklar, üstün yetenekli olarak nitelendirilmektedir (MEB, 1991). Ancak süreç içerisinde yapılan çalışmalarda “üstün yetenek” kavramından da vazgeçilerek 2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) tarafından yayımlanan strateji planında özel yetenek kavramının daha az kategorize edici özelliğe sahip olması nedeniyle “özel yetenek” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2013). Şuan hala yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)’nde (2021) ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesi’nde de (2019) üstün zekalı, üstün yetenekli, üstün özel yetenekli bireyleri ifade etmek için “özel yetenekli birey” kavramı kullanılmaktadır. Özel yetenekli birey ise bulunduğu akran grubuna göre muazzam öğrenme kapasitesi ile dikkat çeken, üst düzey fikirleri anlayan, ilgisi sebebiyle uğraş alanında üst düzey başarımlı sahibi, özel

akademik yetenek,yaratıcılık , liderlik , sanat alanlarında sahip olduğu kapasite sebebiyle önde olan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda da görüldüğü gibi farklı tanımlamalarla ifade edilen özel yetenek, yaşlarına göre üst zihinsel kapasite, çok yönlü ve uzun süreli merak, yüksek öğrenme hızı ve üst düzey düşünme becerilerini ve de süreçlerine hakim olmayı kapsayan aktif bir yapı olarak tanımlanabilir

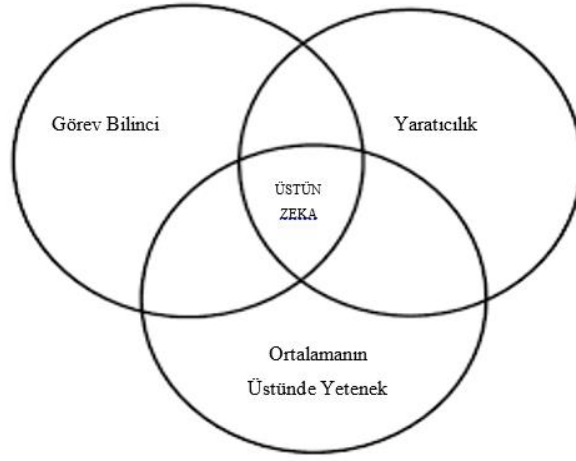
Türkiye’de yer alan mevzuat hükümlerinde halen güncel olan OEHY ve BİLSEM Yönergesi’nde de “özel yetenekli” terimi kullanıldığından bu araştırma boyunca üstün zekalı ya da üstün yetenekli birey yerine “özel yetenekli birey” kavramı tercih edilmiştir. Ancak alanyazına yapılan doğrudan atıflarda “üstün zeka ya da üstün yetenek” kavramları geçiyorsa onlar da değiştirilmeden aktarılmıştır.

2.1.3. Bazı özel yetenek kuramları

Özel yetenek ,ele alınan yönüyle birbirinden farklı birçok kuram tarafından ele alınarak değerlendirilmiştir. Her kuram kendi bakış açısına göre özel yetenekliliği değerlendirmiş olmakla birlikte belirli yönden birbirlerini destekleyen bakış açılarına sahip olsalar da belirli noktalarda tamamen farklı görüşlere sahiplerdir.Araştırmanın bu bölümünde bazı özel yetenek kuramlarına yer verilmiştir.

2.1.3.1. Üçlü Çember Kuramı – Joseph Renzulli

Joseph Renzulli (1978) üstün zeka alanına yönelik yaptığı çalışmalarda hedef kitle olarak yaşamları boyunca üstün başarılarla imza atmış kişileri seçmiştir. Renzulli(1978) kuramında üstün performansın altında yatan gösterge olarak birbiriyle kesişen üç nitelik kümesinden söz etmektedir.Renzulli (2011)’ye göre bu üç nitelik kümesini ; ortalamanın üstünde yetenek (above average ability), görev bilinci (task commitment) ve yaratıcılık (creativity) oluşturmaktadır.



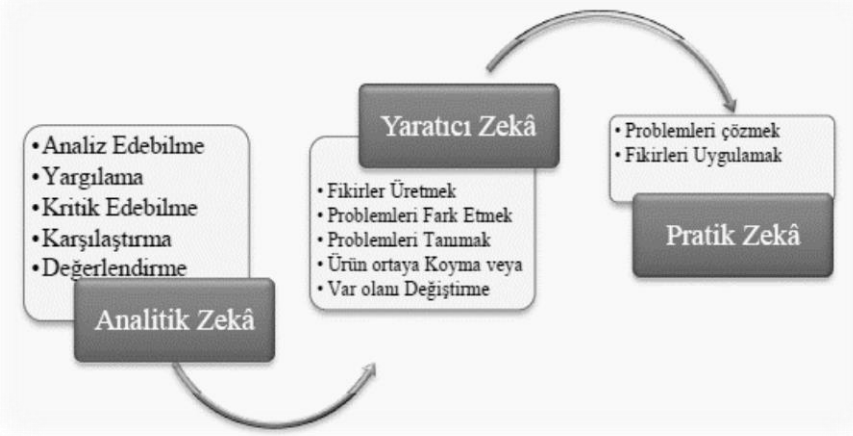
Şekil 1. Üçlü Çember Kuramı

Özel yetenekli olmak ise bu üç unsurun etkileşimini içermektedir. Renzulli (1978)'ye göre bu üç özellik özel yeteneklilik için ayrı ayrı bir anlam ifade etmemekte ancak üçünün bir arada olması şartı aranmaktadır. Renzulli (2011)'nin kuramının temel bileşenlerinden olan, ortalamanın üstündeki yetenek ; genel ve özel yeti olarak iki alt bileşene ayrılmaktadır. Sözel ve görsel yeteneklerle hafızanın kullanımı olarak değerlendirilen yetenek genel; sınırlı ve daha özel alanlarda (resim, müzik, fen, matematik vb) kullanılan yetenekler ise özel yeteneği içermektedir. Görev bilinci temel bileşeni ise bir işe adanmışlığı açıklarken özgüven, azmetmek, ilgili ve istekli olmak ve olası problem çözme becerisini de içermektedir. Yaratıcılık temel bileşeni ise bireyin yeni ve farklı fikir üretmesi becerisini ve bunları bir problem çözümünde kullanma becerisini içermektedir. Kurama göre, birey bu niteliklerin hepsinde yaşlıları içerisinde %85'inden başarılıysa ya da en azından bir nitelikte yaşlıları içerisinde %98 'inden başarılıysa özel yetenekli olarak kabul edilir (Bildiren, 2011).

2.1.3.2. Triarşik (Üçlü Saç Ayağı – Başarı) Kuram –Robert Stenberg

Sternberg (2000)'e göre bireyin bulunduğu ortama uyum sağlaması, gerektiğinde değiştirebilmesi ile istediği ortamı seçebilmesi zeka olarak betimlenmektedir. Bu sebeple Sternberg de aynı Renzulli gibi dinamik bir kuram geliştirmekle birlikte geleneksel anlayışa göre sadece IQ puanı ile özel yeteneği tanımlamanın yetersiz olduğunu savunmaktadır

(Akarsu, 2001). Sternberg Başarılı Zeka Kuramı olarak da bilinen Triarşik Kuram'da analitik -yaratıcı - pratik şeklinde ayrılmış üç farklı zekadan bahsedilmektedir (Sternberg, 2000).



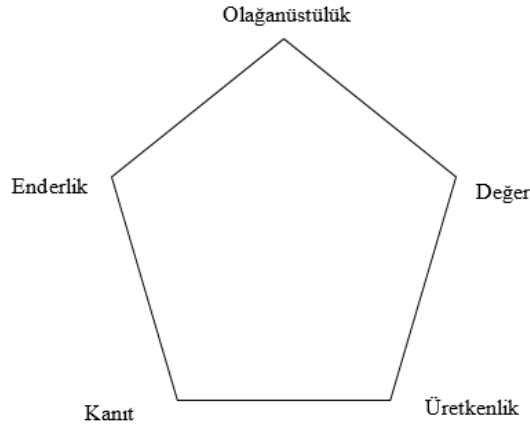
Şekil 2. Triarşik (Üçlü Saç Ayağı – Başarı)Kuram

Sternberg (2000)'e göre analitik zeka; bilginin, düşüncenin değerlendirildiği, sorunlara sağduyuyla yaklaşıldığı ve en iyi seçeneğin kullanımının gerçekleştirildiği zeka türüdür. Yaratıcı zeka, bilginin harmanlandığı bilgi elde etme ile üst bileşenden(planlama, izleme ve değerlendirme) oluşan zekayı, pratik zeka ise bireyin hayatta karşısına çıkan problemleri yüksek faydasını içerecek şekilde rasyonalist bir açıyla çözüme kavuşturmasını ve düşüncelerine tatbik etme kapasitesini betimlemektedir. Başarı kuramına göre; birey analitik, pratik veya yaratıcı zeka çeşitlerinden en az birinden üst performans gösterir ve yahut zeka çeşitlerinde optimum bir eş değerlik kurabilirse başarıya ulaşacaktır (Saranlı, Dağlıoğlu, Metin, ve Baysal, 2018; Sak, 2020 ; Sternberg, 2000).

2.1.3.3. Pentagonal (Beşgen) Kuram– Robert J. Sternberg ve Li-Fang Zhang

Bu kuramda ele alınan özel yetenek kavramında bireylerin değerleri , yargıları ve ölçütleri oldukça önemlidir. Öyle ki bireylerin sahip oldukları değer ve yargılar başkalarının zeka düzeyini yargımlarken etkili olan ana faktörlerdir. Bireylerin düşünce, değerlendirme ve inanışlarına göre zekayı değerlendiriyor olmaları dolayısıyla bilimsel yöntemler değil de subjektif (öznel) yargılarla bu değerlendirmeyi yapmaları kuramın örtülü kuram olarak değerlendirilmesine sebep olmaktadır (Sak, 2020 ;Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

Sternberg ve Zhang (1995) geliştirdikleri kuramda, üstün zekanın belirleyici kriterlerini; olağanüstülük(excellence), enderlik(rarity), üretkenlik(productivity), kanıt(demonstrability) ve değer(value) olarak sıralamaktadırlar. Bu kurama göre toplumlar arasında değer ve yargılar değişeceğinden üstün yeteneklilik de toplumdan topluma farklılık göstermektedir.



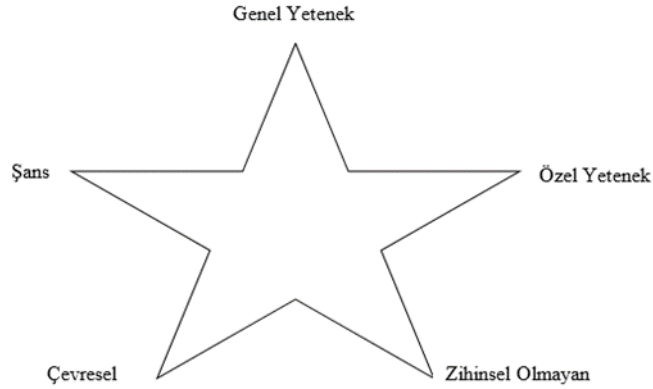
şekil 3. Pentagoal (Beşgen) Kuram

Kuramda savunulan özel yetenekli olma şartları denilebilecek kriterler incelendiğinde; olağanüstülük kriteri, bireyin akranlarına göre zihinsel olarak bir ya da birkaç alanda iyi olmasını; enderlik kriteri, bireyin akranlarına göre üstün olduğu yetenek alanında gösterdiği performansın nadiren görölüyor olmasını; üretkenlik kriteri, bireyin sahip olduğu potansiyeli sergilemesi veya bir konuda ürün ya da fikir üretmesini; kanıt kriteri, bireyin yapılacak olan zeka testlerinde üstün tanısı almasını; değer kriteri ise bireyin sahip olduğu özel yeteneğinin toplumca değerli görölmesini açıklamaktadır (Bildiren, 2011;Sak, 2020).

2.1.3.4. Deniz Yıldızı Modeli – Abraham Tannenbaum

Tannenbaum (2003) kuramında, özel yeteneğin çocuklarda bulunamayacağını ileri sürerek çocuklarda ancak özel yetenek potansiyelinin olabileceğini belirtmiştir. Kurama göre özel yetenek ile muazzam başarı dolaysız bir etkilenme barındırır ve çocukluk ve gençlik dönemleri sonrasında elde edilen yüksek başarı aslında özel yetenektir Kurama göre özel

yeteneğin var olabilmesi adına yıldız simgesinin her bir kolunu imgeleyen genel yetenek,şans, zihinsel olmayan bireysel faktörler, çevresel faktörler ve özel yeteneğin birlikte olması gerekmektedir (Bildiren, 2011; Sak, 2020). Bu faktörlerin ise her biri statik (hazırbulunuşlukla ilgili) ve dinamik (eğitimsel,sosyal ve öğrenme süreçlerini içeren) faktörlerden oluşmaktadır (Sak, 2020).



Şekil 4. Deniz Yıldızı Modeli

Kuramda üstün zekayı açıklamak adına ileri sürülen faktörler incelendiğinde; genel yetenek, IQ puanıyla ölçülebilen zihinsel gücü ; özel yetenek, bireyin herhangi bir alanda gösterdiği belirgin yeteneği ; zihinsel olmayan faktörler , bireyin başarılı olma isteği gibi kişisel faktörleri; şans faktörü ise yeteneğin ortaya çıkışına etki eden durumu; çevresel faktörler, bireyin doğduğu andan itibaren maruz kaldığı tüm uyaranları ifade etmektedir(Bildiren, 2011; Sak, 2020; Tannenbaum, 2003).

2.1.3.5. Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Kuramı - François Gagne

Gagne (2004) kuramında, üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarını teoride ayrı ayrı ele alsa da esas olarak üstün zekanın geçirdiği süreç sonunda nasıl üstün yeteneğe dönüştüğünü açıklamaktadır Kurama göre üstün zeka doğuştan gelen bir potansiyel iken üstün yetenek zaman içerisinde bu potansiyelin gelişmesiyle oluşan bir olgudur. Bu sebeple de herhangi bir alanda bulunduğu yaş grubuna göre %90'ından daha üst performans gösteren bireyleri

üstün zekalı ve üstün yetenekli olarak kabul edilmektedir. Kuramı oluşturan bileşenler; şans, katalizör, deneyim, öğrenme, özel yeteneği kapsayan alanlar ile özel zekadır (Gagne, 2004;Sak, 2020;Saranlı, Dağlıoğlu, Metin, ve Baysal, 2018).

2.1.3.6. Çoklu Zeka Kuramı – Howard Gardner

Gardner (1983) bireylerde zihinsel yetilerin birbirinden bağımsız olduğunu herhangi bir sebeple yeti kaybı yaşayan bireyin diğer yetilerini kullanabildiğini savunmaktadır. Kurama göre; bireylerin sahip olduğu bilişsel yetenekler özerk yapıdadır ve bu sebeple üstün zeka da bilişsel yeteneklere göre çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca bireylerin yetenek düzeyleri birbirleriyle örtüşmese de bir yeteneğin kullanımı diğer yeteneğin gelişimini ve kullanımını da destekleyebilmektedir (Sak, 2020).

Gardner (1999)'a göre zeka alanları; uzamsal, mantıksal, bedensel, içsel, sosyal, uzamsal, doğa, sözel ve ritmik olmak üzere sekiz tanedir. Mantıksal- matematiksel zeka, muhakeme edebilme ve bilimsel yollarla problem çözebilme kapasitesini; sözel- dilsel zeka, yazılı ve sözlü dili kullanabilme ve dil öğrenebilme kapasitesini; içsel zeka, kişinin kendini tanıma kapasitesini; sosyal-kişiler arası zeka, başkalarıyla iletişim kurabilme ve onları tanıyabilme kapasitesini içermektedir. Görsel- uzamsal zeka, üç boyutlu düşünebilme ve nesnelere zihinde canlandırabilme kapasitesini; müziksel- ritmik zeka, ses ve notları fark etme, tanıma ve yeniden yorumlayabilme kapasitesini; kinestetik- bedensel zeka, uzuvlarla beyin arasında koordinasyonu sağlayabilme kapasitesini; doğa zekası ise doğadaki varlıkları farketme, tanıma ve sınıflandırabilme kapasitesini kapsamaktadır (Sak, 2020;Tuğrul ve Duran, 2003). Gardner geliştirdiği kuramda, insanlara daha geniş bir perspektiften bakılması gerekliliğini ön plana alarak zamanında önemsenmeyen yetilerin bile zeka olabileceği ihtimalinin düşünülmesinin önemini vurgulamıştır (Tuğrul ve Duran, 2003).

2.1.4. Özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri

Özel yetenekli bireyler tüm gelişim alanları düşünüldüğünde en belirgin gelişimi bilişsel gelişim alanında gösterirler. (Bildiren, 2011;Dağlıoğlu, 2018; Enç, 1979) Bu sebeple de özel yetenek tanısı almış bireyler yaşlıtlarına göre bilişsel açıdan da birçok önemli özelliğe

sahiptirler. Özellikle erken gelişim dönemlerinden itibaren fark edilen bu özellikler aşağıda listelenmiştir (Ataman, 2018; Bildiren, 2011; Clark, 2015; Conklin ve Frei, 2015 ;Çağlar, 2004; Çitil, 2019; Dağlıoğlu, 2018; Davaslıgil, 2004; Enç, 1979; George, 2003 ;Hany,1995; Jackson ve Klein, 1997; Maker ve Nielson, 1996; Renzulli, ve diğerleri, 2002 ;Scruggs, Mastropieri, Jorgensen, ve Monson,1986; Shore ve Kanevsky, 1993 ;Webb, Gore, Amend, ve DeVries, 2016) .

- Fark edilir düzeyde ve şaşırtıcı derecede hızlı öğrenirler. Bu sebeple buldukları grubun önüne geçme eğilimleri yüksek olmakla birlikte bu yönleriyle oldukça dikkat çekerler.
- Yeni şeyler öğrenme konusunda bitmek bilmeyen bir hevesleri vardır ve bu sebeple öğrenme onları motive eden bir süreç halini alır.
- Kendilerine has öğrenme yolları vardır .Gerektiğinde birden çok öğrenme stratejilerini aynı anda kullanabilirler.
- Merak düzeyleri ve keşfetme arzuları oldukça yüksek olduğundan aynı anda birçok konuda araştırma yapabilir, esas konudan uzaklaşarak farklı konulara yönelerek konular arasında hızlı geçişler yapabilirler. Bu yönüyle de ilgi alanları çok geniştir.
- Bilgileri kendilerine sunulan halden ziyade derinlemesine sorgulayarak anlamlandırmaya çalışırlar.
- Üst bilişten oldukça etkili ve sıklıkla faydalanırlar.
- Kendilerine ait farkındalıkları oldukça yüksektir ve öz kontrol becerisine sahiptirler.
- Karmaşıklık yaratmaktan, karmaşıklıklardan oldukça keyif alırlar.
- Üst düzey düşünme becerileri gelişmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel ve analitik düşünmelerinin de etkisiyle özellikle deneyler yapmaktan çok hoşlanırlar.
- Zihinleri oldukça aktiftir ve sık sık örtük öğrenmeler gerçekleştirirler. Zihinsel olarak aktif olmadıkları durumlarda çok çabuk sıkılırlar.
- Okumaya karşı ilgileri oldukça fazladır ve çoğu okula başlamadan kendi başına okuma yazma öğrenirler. Bunun yanında hem merak hem de yeni öğrenme isteği sebebiyle oldukça fazla kitap okurlar. Ayrıca yaşlarından daha üst yaş gruplarına yönelik olan üst düzey düşünme ve anlama yeteneği gerektiren kitaplara karşı da aşırı isteklidirler.
- Dikkat süreleri diğer çocuklara göre daha uzundur. Bunun yanında özellikle ilgi ve yeteneklerine uygun alanlarda dikkat süreleri daha da uzundur.

- Zihinsel gelişimleri sebebiyle erken yaşlardan itibaren karmaşık problemlere büyük ilgi duyarlar. Mantıksal muhakeme yapma becerileri yaşlarına göre ileri düzeyde olduğundan bu karmaşık problemleri yaratıcılıklarını kullanarak çözmekte oldukça başarılıdırlar.
- Herhangi bir çalışmada yüksek düzeyde ve uzun süreli konsantrasyon gösterirler ve hedef odaklıdırlar.
- Strateji seçimleri ve bakış açıları noktasında oldukça esneklerdir.
- Aynı anda birden fazla çalışmayı yürütmekten hoşlanırlar.
- Bir şeyi algılama, ayırt etme, depolama ve gerektiğinde geri çağırma gibi bilişsel fonksiyonların kullanımı konusunda yaşlarına göre oldukça ileri düzeydedirler.
- İlişkileri görme, alternatif ve olasılıkları düşünme ,genelleme yapma ve bilgiyi başka alanlara transfer etmede yaşlarından oldukça ileridirler.
- Karmaşık ve soyut konu ve materyalleri daha kolay ve çabuk anlamlandırırırlar. Soyut düşüncelerin temeli olan kavram oluşturmada oldukça başarılıdırlar.
- Farklı fikir ve disiplinleri bir araya getirebilirler. Yeni ve orijinal fikir üretmede oldukça başarılıdırlar.
- Yaratıcılıkları ve hayal güçleri oldukça gelişmiştir.
- Bilgileri kolaylıkla ezberlerler ve bu bilgileri ise kolay kolay unutmazlar.Sıradışı bir hafızaya sahiptirler.
- Bir etkinliğe başlama ve onu devam ettirerek sonlandırma noktasında yüksek beceri gösterirler.
- Mükemmeliyetçidirler ve bir işi başlama noktasında kendilerini çok sorgularlar. Mükemmel bir çalışma gerçekleştirmek adına kaygı duyduklarında o çalışmadan vazgeçebilirler.
- Mükemmeliyetçilikleri sebebiyle zihinlerindeki hayata geçirmede (zihin – bedensel gelişim) gelişimsel uyumsuzluk yaşadıklarında sabırsızlıkları ortaya çıkmaktadır.
- Rutin ve basit kuralları olan etkinlikler yerine karmaşık sistem ve yapılara ait etkinlikleri tercih ederler.
- Bilgi edinme ve çalışmada mümkün olan en kısa ve pratik yolu tercih ederler.
- Uzun vadeli hedefler koymaktan hoşlanırlar.
- Düşüncelerini hızla birleştirebilirler bu yönüyle hızlı öğrenicilerdir.

- Etkileyici ve zaman zaman anlaşılmayan mizah anlayışlarına sahiptirler. Kelime oyunları yapmaktan çok hoşlanırlar.
- Aynı probleme birden fazla çözüm yolu geliştirirler.
- Problem çözenin karmaşık bölümlerinde bilişsel olarak daha çok zaman harcarlar ve sonrasında hızlıca çözümü gerçekleştirip raporlamaya geçerler.

2.1.5. Üst bilişsel farkındalık

2.1.5.1. Biliş

Üst biliş kavramına geçmeden önce kavramın daha iyi anlaşılması adına biliş kavramının açıklanması yerinde olacaktır. İngilizce “cognition “ terimine karşılık gelen biliş, canlının herhangi bir durum ,olay ya da varlık hakkında bilgi ve basiret sahibi olma süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2018). Fidan’a (1996) göre biliş, insan zihninin çevresinde olup biten her şeyi anlaması adına yürüttüğü işlemler iken Yaylacı’ya (2005) göre bireyin çevresinde yaşananları tanınması, anlaması ve öğrenmesi adına geçirdiği süreçlerin toplamıdır.Yavuzer (1997) bilişi, bireyin çevresini keşfetmesi, öğrenmesi ve anlamlandırmasını kapsayan zihinsel faaliyetler olarak görürken bilişin algılama , bellek, düşünme ile kavrama süreçlerini kapsadığını da belirtmektedir. Bu görüşe destek veren Bacanlı (2003) ise biliş kavramının ancak duyular, hafıza, imgeleme, kavrama, olası sorunlara çözüm üretme ve düşünmeyle ilişkilendirilerek anlaşılabilirliğini ileri sürmektedir. Cüceloğlu (1993) bilişi ,bireyin çevresinde meydana gelen olayları anlamasını içeren; düşünme, hatırlama ve algılaması süreçlerinin tamamı olarak betimlemektedir. Alanyazın incelendiğinde bilişin, ele alınış yönüyle bir süreci tasvir etmekle birlikte felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi birçok alanda birçok açıdan değerlendirildiği ve bu yönüyle de birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin ise biliş olgusunun çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Akpınar, 2011).

2.1.5.2. Üst biliş

Biliş olgusunun ne olduğu üzerine yürütülen tartışmalar devam ederken Flavell tarafından alanyazına “metacognition” yani üst bellek kavramı kazandırılmış zaman içinde ise bu kavram üst biliş olarak dönüşüme uğramıştır. Flavell (1979) üst bilişi, kişinin zihninde gerçekleşen faaliyetlerle birlikte elde edilen sonuçları veya bunlarla alakalı alelade şeylerle ilgili sahip olduğu bilgi olarak tanımlamaktadır. Brown (1987) ise üst bilişi, bireyin sahip olduğu üst bilişsel becerilerine yönelik olarak ayrıntılı düşünmesinin yanı sıra öğrenme sürecinde bilişsel becerilerine yönelik düzenlemeler yapabilmesi olduğunu ifade etmektedir. Livingston (2003) üst bilişi, biliş üstü bilgi, biliş üstü edinimler ve bu edinimlerin değerlendirilmesi olarak ayrışimsal bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Senemoğlu (2011) ‘na göre üst biliş “kişinin kendi öğrenme yollarının ayırımına varması ve kendi öğrenmesini organize edebilmesi” dir. Baykara (2011) üst bilişin edinilen bilgi sonrası gerçekleşen düşünme, süreç ve stratejilerine yönelik farkındalık ve bunun yanında bu strateji ve süreçlere yönelik değerlendirme olduğunu belirtmektedir. Demir ve Kaya (2015) üst bilişi, olay, durum ya da olgulara farklı açılardan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve farklı çözümler bulabilme kabiliyeti olarak açıklamaktadırlar. Selçuk (2000) üst bilişi, bireyin bilişsel süreç sonunda elde edeceklerini bilmesi ve bu konu hakkında farkındalığa sahip olması olarak tanımlamaktadır. Schraw ve Dennison (1994) ise üst bilişi, bireyin öğrenme sürecine yönelik düşünmesi, buna yönelik farkındalığının olması ve bu süreci yönetebilme yetisine sahip olması olarak açıklamaktadır. Demirel (2018) üst bilişi “bireyin bir öğrenme görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında bilişsel strateji ve görevlerin gerekleriyle ilgili olarak kendisiyle iletişim kurması” olarak ifade etmektedir. Karakelle’ye (2012) göre üst biliş, kavrama, akıl yürütme, problem çözme, öğrenme gibi bilişsel süreçleri bilmek, değerlendirmek ve düzenlemek için kullanan bunun yanı sıra zeka ile diğer bilişsel beceriler arasında etkileşimi sağlayan yapıdır. Alanyazın incelendiğinde üst biliş yerine meta biliş , biliş ötesi , biliş üstü , yönetici kontrol, yürütücü biliş gibi birçok kavram bulunmakla birlikte kavramlar birbiri yerine de kullanılmaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Tanımlar incelendiğinde ise üst biliş hem bireyin kendi biliş yapısını bilmesi hem de bu yapıya yönelik izleme, kontrol ve düzenleme yapabilmesini içeren bir üst sistem anlamı taşımaktadır.

Bilişsel gelişim düşünüldüğünde üst bilişin geliştirilebilen bir yeti olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeple büyüme ve gelişmeyle birlikte gelişmeye başlayan bu yetinin öğrenme sürecinde kullanılması ve kontrol edilmesi de mümkün görülmektedir (Akpınar,

2011).Üst bilişsel becerilerin gelişim düzeyi düşünüldüğünde karşılaşılan üç dönem bulunmaktadır. Bunlar; birinci dönem olarak kabul edilen ve 0-5 yaş aralığını kapsayan ve aktif herhangi bir üst bilişsel beceri gelişiminin görülmediği ve öğretilmediği dönemdir. İkinci dönem ise 6-9 yaş aralığını kapsayan üst bilişsel gelişime yönelik stratejilerin öğretildiği dönem, üçüncü dönem ise 10-11 yaşlarında başlayan ve uygun stratejilerin anlaşıldığı ve kendiliğinden kullanımının gerçekleştiği dönemdir (Senemoğlu, 2007). Schneider ve Lockl (2002) üst bilişsel becerilerin gelişimi düşünüldüğünde okul öncesi çocukların bu becerilere sahip olabileceğini ancak ilköğretim süreciyle birlikte bu gelişimin ivme kazandığını belirtmektedirler.

2.1.5.3. Üst bilişsel farkındalık

Üst biliş, hem bir yapı hem de bu yapının organizasyonunu gerçekleştirmek olarak ele alındığında üst bir sistem olarak ifade edilebilir. Bireyin çevreyle etkileşimi sonrasında gerçekleşen öğrenme deneyimi düşünüldüğünde ise kişinin bu sistem içerisinde farkındalığa sahip olması düşüncesi üst bilişsel farkındalık kavramını gündeme getirmektedir. Flavell (1979) üst bilişsel farkındalığı, bireyin yaşantıları sonrası sahip olduğu bilişsel edinimleri ve bu edinimlerle kazandığı bilişsel deneyimleri düşünmesi şeklinde ifade etmektedir. Doğanay (1997) ise üst bilişsel farkındalığı “öğrenmenin her aşamasında yer alan, öğrencinin davranışlarına yansıyan bir düşünme sürecidir. Bilgi edinme sürecinde; sürecin sürekli planlanması, değerlendirilmesi, gözlemlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve kendi öğrenme sürecini kontrol altında tutmasıdır” şeklinde açıklamaktadır. Akın (2006) üst bilişsel farkındalığı “bireylerin kendi düşünme süreçlerine ve stratejilerine ilişkin sahip oldukları bilgiyi ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yetenekleridir” şeklinde tanımlamaktadır. Demir ve Doğanay (2009) ise üst bilişsel farkındalığın öğrenmeyi öğrenme, dikkat toplama, planlama, değerlendirme ve düzeltme gibi süreçleri içeren bir kavram olduğunu belirtmektedir. Üst bilişsel farkındalık bir bakıma da kişinin başarısını artırmak amacıyla yürüttüğü planlama, izleme, düzenleme ve uygulama yeteneği olarakta görülmektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Wilson(1999) üst bilişsel farkındalık kavramını “bireylerin öğrenme süreçlerindeki farkındalığını, içerik bilgisi hakkındaki bilgilerini, kişisel öğrenme stratejilerini ve neyin yapıldığını ve neyin yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade eder” şeklinde açıklamaktadır(aktaran Akın, 2006). Alanyazında bilişsel farkındalıkla

zaman zaman aynı anlamda kullanımıyla karşılaşılan üst bilişsel farkındalık bireyin öğrenmede etkinliği, sahip olduğu bilgi donanımı ve öğrenme sürecinde önceki öğrenmelerinden transferlerle sorun çözmeye yönelik eylemlerde bulunma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2014). Akın ve Çeçen (2014) ise üst bilişsel farkındalığı bireylerin ilerleyen süreçlerde sahip olacakları yeteneklerine yönelik farkındalıkları ile bu yeteneklerini geliştirmek adına oluşturacakları stratejileri saptamaları olarak ifade etmektedirler. Yazgı (2019) üst bilişsel farkındalığın anlaşılması adına nelerden etkilendiği ve neleri etkilediğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu noktada üst bilişsel farkındalığı etkileyen etmenleri incelediğinde ;

1-Birey değişkeni (person variables) ki, bu bireyin kendisi ile ilgili olan bilgileri içeren birey içi değişken ve bireyin sahip olduğu becerileri içeren bireyler arası değişken ile bütün insanların sahip oldukları bilişsel özellikleri içeren bilgileri ifade eden bilişsel genellemeleri içermektedir.

2- Görev değişkeni (task variables), bireyin karşılaştığı herhangi bir durumda yapması gerekenlerle ilgili bilgileri içermektedir.

3-Strateji değişkenleri (strategy variables), bireyin karşılaştığı bir sorunda çözüme giderken uygulaması gereken stratejilerin bilgilerini içermektedir (Özsoy, 2008).

Üst Bilişsel farkındalığın etkileri düşünüldüğünde ise alanyazında planlama, tahmin, değerlendirme ve izleme olan dört biliş ötesi becerinin üzerinde durulduğu fark edilmiştir (Yazgı, 2019). Bu becerilerden tahmin becerisi ,bireyin öğrenme sürecine yönelik tahminlerini içerirken; planlama becerisi, öğrenme sürecinin aşamalarına yönelik planlamaları; uygulama becerisi ,öğrenme süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen dönüt ve düzeltmeleri ; değerlendirme becerisi ise öğrenme sürecine yönelik bireyin hem kendini hem süreci değerlendirmeye yönelik girişimlerini içermektedir (Özsoy, 2008).

Alanyazın incelendiğinde bireylerde üst bilişsel farkındalığın geliştiğinin göstergesi olan bazı davranışlar bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Drmrod, 1990). Bunlar ise ;

- Kişinin kendi öğrenmesinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin gerçekçi bir şekilde tamamlanacağını farkında olma
- Sahip olduğu bilişsel yapıyı kontrol edebilme,
- Kendine yönelik en doğru öğrenme yollarını bilme,
- Öğrenme sürecinde başarılı olması muhtemel olan yaklaşımı planlama ,

- En etkili öğrenme stratejisini belirleyip gerçekleştirme,
- Öğrenme sürecini planlama becerisine sahip olma,
- Öğrenme sürecinde bilinçli davranışlara sahip olma,
- Nasıl öğrendiğinin farkında olma ve öğrenme aşamasında bilişsel süreçlerini izleyebilme,
- Bilişsel süreçlere yönelik düzenlemeler yapabilme,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırımı için etkili yöntemler bilme,
- Öğrenme sürecinde kendini değerlendirebilme gibi davranışlardır.

2.1.5.4. Özel yetenekliler ve üst bilişsel farkındalık

Özel yetenekli bireyler, kendi yaş grupları içerisinde daha üst düzey bilişsel performans gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2018; Dilekli, 2017; Glass, 2004; NAGC, 2010;). Bunun yanı sıra bu bireylerin, bilgileri oldukça hızlı öğrendiği ve öğrendiklerini de ihtiyaç duydukları anlarda kolaylıkla hatırlayabildikleri farklı çalışmalarda dile getirilmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Dilekli, 2017; Levent, 2011; NAGC, 2010; Scruggs ve Cohn, 1983; Del Siegle, McCoach, ve Kelly, 2014). Bu bireylerin ,problem çözmeye yönelik yoğun bir ilgi ve merak duydukları (Bildiren, 2011; Hodge ve Kemp, 2000; Levent, 2011; Rotigel, 2003), zihinsel olarak oldukça çevik oldukları , problem çözüm hızlarıyla ön plana çıkarken kullandıkları yeni yöntemlerle dikkat çektikleri ,zor sorulardan hoşlandıkları ve problemi yeniden yapılandırdıkları (Koshy, 2002; Miller, 1990; Renzulli, 1978) araştırmalarda öne çıkan bilişsel özellikleri olmuştur. Türkiye başta olmak üzere çoğu ülkede özel yeteneklilerin tanılanma sürecinde bilişsel becerin öncelikli tercih olmasının kuvvetle muhtemel sebebi, bilişsel beceriler noktasında özel yeteneklilerin üst performansa sahip olması ve akranlarından bu yönleriyle farkedilir düzeyde ayrışmaları olabilir.

Üst bilişsel farkındalık bireyin sahip olduğu bilişsel süreçleri denetlemesi, izlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bonds, Bonds ve Peach, 1992). Breed, Mentz ve Westhuizen (2014) ise üst bilişsel farkındalığı tanımlarken öğrenme sürecine odaklanmakta , bireyin nasıl öğreneceği, süreci nasıl planlayıp işleteceği, süreçte elde edilen bilgilerin düzenlenme yeniden yapılandırma ve üretme aşamalarında istekli ve bilinçli olması hali olarak tanımlanmaktadır. Bu görüşe destek veren Gallagher (1997) ise üst bilişsel farkındalığın bireyin öğrendiklerini yansıtması , yeniden yapılandırarak anlamlandırması ve

sonraki adımı planlaması adına önemli olduğu görüşündedir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalığa sahip olması öğrenmelerini planlamalarını ve daha fazla strateji ve teknik kullanmalarını sağlamakta bu da öğrencilerin başarılarını artırmaktadır(Georghiades, 2000;Schraw, 1998). Kuhn ve Dean (2010) araştırmalarında üst bilişin gelişiminin yaş ve zeka ile doğru orantılı olduğu ileri sürmektedir.Öyle ki bireylerin yaş ya da zekanın getirisi olarak yaşadıkları öğrenme deneyimleri ile ne şekilde öğrenip düşüneceklerini belirlediklerini ve kendilerince strateji oluşturduklarını belirtmektedirler. Ayrıca üst bilişsel farkındalığa dair araştırmalar ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleri düşünüldüğünde birbirini oldukça desteklediği fark edilmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda bu görüşü onaylamaktadır.Holton ve Gaffney (1994) araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere göre daha fazla bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ve bağımsız öğrenme, problem çözmede fark edilir düzeyde önde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Schofield ve Ashman (1987) özel yetenekli beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akranlarına oranla daha üst düzey üstbilişsel bilgi, planlama, kontrol, üstbilişsel bilginin ölçülmesi gibi hususlarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.Yapılan çalışmalarda gösteriyor ki özel yetenekli öğrencilerinin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri adına üst bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenme öğretme süreçlerine dahil edilmesi önemlidir.

2.1.6. Özerk öğrenme

2.1.6.1. Özerklik ve öğrenmede özerklik

Özerklik kavramının kökenine bakıldığında Eski Yunan Medeniyeti'ne dayandığı bilinmekle birlikte “öz” ve “erk” kelimelerinin birleşiminden meydana gelerek kendi kendini yönetebilme anlamını içermektedir (Hmel ve Pincus, 2002). TDK (2022) güncel sözlükte özerklik kelimesi “bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk. Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad erkek karşıtı.” şeklinde tanımlanmaktadır. Andersen (2000) ise öz-belirleme kuramı dahilinde bireylerin kendilerine dair tercihlerde bulunması ve edinimlerini kendilerinin başlatması olarak betimlediği özerklik kavramını bireyin dış

müdahale olmadan gerektiğinde kendi kurallarını da belirleyerek hayatını kontrol etme ve yönetme becerisi olarak özetleyebiliriz.

Özerkliğin eğitime yansmasıyla birlikte alanda ilk çalışmaları başlatmış olan Holec (1980) özerkliği, “kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Holec özerkliği bir yetenek olarak görürken Dickinson (1987) öğrencinin öğrenmesiyle ilgili alınacak kararlar ve bu kararlara yönelik atılacak adımlara dair üstlendiği sorumluluk olarak değerlendirir. Little (1991) ise özerkliğin bir yeterlilik olduğunu ileri sürerek , tarafsızlık, sonucu belirleme, önceliklerine eleştirel bakışla netleştirme, özgür davranma olarak betimlemektedir. Little ile yakın görüşe sahip olan Benson (2001) da özerkliği bir yeterlilik olarak görmekte ve “ bireyin kendi öğrenmelerinin kontrolünü üstlenme yeterliliği “olarak tanımlamaktadır. Broady ve Kenning (1996) ise özerkliğin dıştan bir yönlendirme ve müdahale olmadan bireyin kendi sorumluluklarını yönetebilmesi olduğunda hem fikirdir. Broady ve Kenning ile aynı görüşe sahip olan Littlewood (1999) ise özerkliğin bu yönüyle öğrenciler tarafından ulaşılabilecek bir güç olarak da görülebileceğini iddia etmektedir. Benson ve Voller (1997) özerklik kavramının tek boyutta değerlendirilemeyeceğini belirterek beş farklı boyuttan bahsetmiştir. Bunlar; bireylerin bağımsızca öğrenmeler yapabildikleri durumlar, öğrenilebilen ve uygulamaya geçirilebilen beceriler, bireyin sahip oldukları içsel yetenek, bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ve bireyin öğrenmelerine yönelik karar verme haklarıdır. Sonuç itibariyle bireyin yaşam içinde kendi kararlarını (sorumluluklarını) alarak bu kararlarını uygulamaya koyması olarak tanımlanan özerklik, bireyin sadece yaşamsal süreçlerinde sorumluluklarını alması olarak düşünülmemekte bireyin dünyayı keşfetmesi ve uyum sağlamasında önemli olan öğrenme boyutunda da ele alınmaktadır.

2.1.6.2. Özerk öğrenme

Türkiye’de özellikle son dönemlerde yaşam boyu öğrenmenin gündeme gelmesiyle birlikte daha da ön plana çıkan özerk öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde hedefler belirlediği, planlamalar yaptığı ve harekete geçme sorumluluğu sebebiyle öğrenme amacına yönelik kararlar aldığı bir süreci betimlemektedir (Derrick, 2001). Long (1987), özerk öğrenmeyi, bireyin bilgi ve anlam becerisi edinmesinin yanında problem çözme ve de bir beceriyi geliştirmesi adına bilinçli ve amaçlı olarak kontrol ettiği psikolojik süreçler olarak

tanımlamaktadır. O'Malley ve Chamot (1990) özerk öğrenmede, problemi tanımlama, plan yapma, istemli dikkat, süzücü dikkat, kendini yönetme, kendini izleme, kendini değerlendirme şeklinde kategorileştirdiği üst bilişsel stratejilere dikkat çekmektedir. Ayrıca özerk öğrenmede bireyin yeteneği ve öğrenmeye yönelik istek ve çabasının bu stratejileri kullanmadaki başarısıyla alakalı olduğunu ileri sürmektedirler. Holec (2009) öğrenen bireyin öğrenme sürecindeki sorumluluğu alma becerisi olarak gördüğü, öğrenme özerkliğinin gerçekleştiği özerk öğrenme sürecinin 4 aşamalı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

1. Aşama: Öğrenme amaç ve hedeflerinin belirlendiği, bireyin neyi niçin öğrendiğine dair sorgulamalar yaptığı sonuç itibarıyla öğrenmeyi planladığı evredir.
2. Aşama: Öğrenmenin planlanması sonrası öğrenmenin gerçekleşmesi adına gerekli olan diğer şartlara (materyal, yer, zaman, kaynak vb) yönelik kararların alındığı evredir.
3. Aşama: Bireyin belirlediği amaç ve hedefler doğrultusunda hedeflere ulaştıracak yöntem ve tekniklerin belirlenen süre zarfında ve belirlenen mekanda kullanımını içeren uygulama evresidir.
4. Aşama: Bireyin öğrenme sürecini ve öğrenme çıktısını değerlendirdiği, öğrenmenin amacına ulaşmış olup olmadığını kontrol edildiği değerlendirme ve kontrol evresidir.

Coffessor (1992) ise özerk öğrenmenin temelini çabasal faktörler olarak nitelendiği “dürtü (istek), beceriklilik, girişim ve ısrar” kavramlarının oluşturduğunu ileri sürmektedir ve özerk öğrenmeyi öğrenme sürecinde girişim, istek, beceri ve ısrar gösterilmesi olarak tanımlamaktadırlar (Carr, 1999; Derrick, 2001; Meyer, 2001; Ponton, 1999). Bu faktörlere değinecek olursak;

Girişim: Ponton (1999) girişimciliği bireyin sorun çözerken hedef yönelimli bir halde harekete geçmesi olarak tanımlamaktadır. Bireyin girişim davranışının altında beş faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden hedef yönelimi, öğrenme amacını belirleme ve gerçekleştirme; eylem yönelimi, hedefi eyleme geçirme sürecini; öz-başlatmalılık, öğrenme süreçlerini kendi kendine başlatmayı; engellerin üstesinden gelmek için ısrar, öğrenme sürecinde karşılaşılan engellere rağmen öğrenme uğraşına devam etmeyi; sorun çözmeye etkin yaklaşım, problem çözme stratejileri kullanarak engelleri aşmak ve zorluklarla mücadele etmeyi kapsamaktadır (Ponton, 1999).

Israr: Derrick (2001) ısrarı öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olası engeller, aksaklıklar , rakip hedeflere ve de hedeflerin zorluğuna rağmen bireyin öğrenme eyleminde devamlılık göstermesi olarak tanımlamaktadır. Ponton (1999) ise ısrarın öğrenmede başarılı olmanın devamlılığı adına bir anahtar olduğunu ve tüm engellerin görmezden gelinerek öğrenmeyle ilgili olmak olduğunu belirtmektedir. Israr bir noktada sebat etmekle aynı anlama da gelmektedir.

İstek: Meyer (2001) isteği, sezgisel bir dürtü olarak betimleyerek kişinin önceden netleştirdiği hedefinin özünü meydana getiren ve becerisiyle ilişkilendirilebilen öncül şeklinde tanımlamıştır. Meyer (2001) isteğin, temel özgürlükler (koşul ve ifade), güç yönetimi ve temel iletişim becerileri (grup kimliği, gelişim ve denge) ile değişim becerilerinden (değişim davranışları) oluşan bir yapı olduğunu belirtmektedir. Temel özgürlükler olarak betimlediği koşullar, yaşamla ilgili aileden edindiğimiz algular iken ifade, bireyin duygularını anlaşılır kılma yeteneğini içermektedir. Güç yönetimi ve temel iletişim becerileri kapsamındaki grup kimliği, bireyin hem aile hem de toplum içinde saygınlığını gösteren yeteneklerin desteklenmesi iken gelişim ve denge ise bireyin yaşamında düzen sağlama ve yaşam çizgisini doğru tespit etmesi durumudur. Değişim becerilerini içeren becerim davranışları ise bireyin ortaya çıkan durumlarda istemli olarak doğru tepkilerde bulunmasıdır (Meyer, 2001).

Beceriler: Carr (1999) becerileri, özerk öğrenmenin gerekliliği olan öz denetim becerilerinin davranışsal gösterimi olarak betimlemektedir. Rosenbaum (1980)becerikliliği “genel öğrenilmiş beceriler” olarak ifade etmekte ve bireyin kendisiyle ya da hedeflediği bir davranışı sorun yaşamadan gerçekleştirmesi adına içsel stresle başa çıkması noktasında kazanması gereken davranışsal öz- yönetim becerileri olarak tanımlamaktadır. Bu becerileri ise; iç konuşmanın motive edici tarzda kullanılması, problem çözme becerileri, öz-denetim becerilerinin sonucu sayılan istek ve çaba ile ani doyumları öteleme becerisi olarak sıralamaktadır (Rosenbaum, 1989).

2.1.6.3. Özerk öğrenen özellikleri

Holec (1980) özerk öğrenmeyi, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi yeteneği olarak betimlemekte ve bu yeteneğin doğuştan sahip olunan bir kapasiteden ziyade bireyin informal ya da formal öğrenme ortamlarında edindiğini belirtmektedir. Süreçte etkin olan

özerk öğrenenler ise hedefleri netleştirir, öğrenme sürecine yönelik metodları tercih eder, bu süreçte gösterdiği ilerlemeyi fark eder ve gelişim sürecini değerlendirir. Littlewood (1999) ise özerk öğrenen öğrencilerin, davranışlarını yönlendirebilen tercihler yapan ve bunu sürdürebilen bağımsız kapasiteye sahip bireyler olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu kapasite motivasyon ve güvenden oluşan istek, bilgi ve beceriden meydana gelen yetiden oluşmaktadır.. Meyer (2001) özerk öğrenen kişilerin, öğrenmede aktif, çevresiyle etkileşim kuran ve kendi iradesiyle öğrenme sürecini kontrol ederek başarılı öğrenmeler gerçekleştiren kişiler olduğunu ifade etmektedir. Reinders (2010) ve Dickinson (1992) özerk öğrenen öğrencilerin öğretilenler içerisinde yeni öğrenmeleri ayrıştırabildiklerini, kendi hedeflerini belirleyebildiklerini, öğrenmelerine yönelik en uygun stratejinin ne olduğunu kestirebildiklerini, öğrenme sürecinde stratejileri uygulama aşamasında kendilerini gözleyebildiklerini ve öz değerlendirmelerini bilinçli bir halde gerçekleştirebildiklerini belirtmektedir. Gardner ve Miller (1999) ise özerk öğrenen bireylerin, öğrenme programlarını kendisi planlayabilme, edindikleri yeni bilgileri yordama, öğrenmede aktif katılım gösterme, öğrenme süreçlerini yönetebilme ve öğrendiklerini günlük hayatına transfer edebilme gibi becerilerine sahip olduklarını ifade etmektedirler. Nunan (1997) özerk öğrencilerin en belirgin özelliklerinin sınıf, öğretmen ve ders kaynaklarından bağımsız hareket etmek olduğunu belirtirken Keegan (1996) risk alma ve öngörü sahibi olma olarak açıklamaktadır. Candy (1991) özerk öğrenen bireylerin meraklı ve motivasyon sahibi, ısrarlı ve sorumluluklarının farkında olan, mantıklı ve analitik düşünebilen, oldukça disiplinli, öğrenme süreçlerine hakim, bağımsız hareket edebilen ve kendine yetebilen bireyler olduklarını belirtmektedir. Ayrıca bu bireylerin kişiler arası ilişkilerde oldukça başarılı ve işbirlikçi, bilgiyi bulma, anlamlandırma ve transfer edebilme becerisine sahip, kendine yönelik öğrenme ve değerlendirme yöntemleri geliştirebilme ve kullanma yetisine sahip olduklarını da açıklamaktadır.

2.1.6.4. Özel yetenekliler ve özerk öğrenme

Özerk öğrenme, bireyin öğrenmelerine yönelik amaçlar belirlediği, öğrenme sürecinin başarılı ilerlemesi adına planlamalar yaparak uygun yöntem ve teknikler seçtiği ve süreç sonunda geçirdiği aşamaları değerlendirdiği, kısaca bireyin öğrenmesine yönelik sorumlulukları alma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Holec, 2009). 21. yy becerileri

düşünüldüğünde bilgiyi sorgulayan ve ulaşmak adına akıl yürüten , yeni şeyler denemeye açık, öğrenme motivasyonu yüksek, yaptığı hatalardan ders alan ve bu yönüyle de kendi kendinin öğretmeni olan bireylerin başarıya ulaşan bireyler olacağı düşünülmektedir (Han, 2013).

Özel yeteneklilerle yapılan çalışmalarda bu bireylerin özellikleri irdelenirken güçlü bir merak duygusuna sahip, oldukça kolay ve hızlı öğrenen, hedefe dönük davranışlarda ısrarcı, geniş bir kelime haznesine sahip, bilgiyi işlemede ki sıradışı kapasiteleri, yaşlılarına göre erken okuma-yazma öğrenen, sorumluluk sahibi, kişisel farkındalıkları yüksek ve öz kontrole sahip, karmaşık olay ve durumları oldukça hızlı kavrayıp çözümleyen, ilgisini çeken konularda dikkat sürelerinde yaşanan artış gibi özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir (Ataman, 2004; Clark, 2015; Hany, 1995; Jackson ve Klein, 1997; Jackson ve Peterson, 2003; Maker ve Nielson, 1996; Risemberg ve Zimmerman, 1992). Özel yetenekli bireylerin bu özellikleri düşünüldüğünde, normal eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri öğrenmelerle potansiyellerini geliştirmelerinin yeterli olamayacağı ve çocukların farklı eğitici programlarla desteklenmeye ihtiyaç duydukları gündeme getirilmiştir (Chan, 2001; Clark, 2015; Feldhusen 1997 ; Horn, 2002; Hunsaker, 1994; Maker ve Nielson, 1996 Renzulli, 1999; Van-Tassel-Baska, 2005). Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik çalışmalarda ise özel yetenekli öğrencilerin daha çok bağımsız öğrenme stillerini tercih ettikleri görülmektedir (Arseven, 2016; Chan, 2001; Kahyaoğlu ve Pesen, 2013; Tüysüz, 2013) Özel yeteneklilerin bağımsız çalışma tercihleri, kendi hız ve potansiyeli kapsamında ilerlemeleri ve kendi kendini yönlendiren bireyler olmaları amacıyla 1985 yılında Betts tarafından özel yetenekli öğrenciler için özerk öğrenme modeli geliştirilmiştir (Betts, 1985; Burgess, 1990). Model , uyum sağlama süreci, bireysel gelişim, zenginleşme, seminer ve derinlemesine çalışma olarak 5 modülden oluşmaktadır. Uyum aşamasında öğrenci kendi yeteneklerini fark eder, bireysel gelişim aşamasında özerk öğrenme becerileri öğretilir, zenginleşme aşamasında müfredat dışı çalışmalar, zenginleştirmeler ve keşif çalışmaları yapılır, seminer aşamasında öğrenci yaptığı çalışmaları bir grup önünde sunar, dersinlemesine çalışma aşamasında ise öğrenci istediği konuda derin araştırmalar yapar (Betts , 1985). Aslında Betts (1985)'in modelinin her bir modülünde özel yeteneklilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve bağımsız süreç yönetimi becerileri kazanmaları adına eğitimler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bu model günümüzde hem özel yetenekli hem de normal zekalı tüm öğrencilere anaokulundan liseye kadar tüm eğitim seviyelerinde uygulanmaktadır (Clark, 2015).

2.2. Alanda yapılmış çalışmalar

Bu başlık altında özerk öğrenme ve üst bilişsel farkındalık kavramlarına yönelik ilgili alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar ve sonuçları yer almaktadır.

2.2.1. Üst bilişsel farkındalık alanında yapılmış çalışmalar

21. yüzyıl yetkinlikleri içerisinde yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımların da etkisiyle bireyin özüne odaklanılmış, öz yönetim ve öz denetim kavramlarının yanında öz farkındalık, üst bilişsel farkındalık kavramları daha ilgi çekici hale gelmiştir. Bu bölümde üst bilişsel farkındalık üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar ele alınmaktadır.

2.2.1.1. Üst bilişsel farkındalık alanında yurt içinde yapılmış çalışmalar

Akın (2006), örneklemini yüksek öğrenim öğrencilerinden seçtiği araştırmasında biliş ötesi farkındalık ile algılanan akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmakla birlikte biliş üstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin algılanan akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Balcı (2007), yaptığı çalışmada 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden çocukların bilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ataalkın (2012), 5. Sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yaptığı araştırmasında üst bilişsel beceri geliştiren öğretim stratejilerine dayalı öğretim modelinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına, biliş üstü becerilerine, akademik başarıları ile Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etki edip etmediğini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda ise bu stratejilerin üst biliş becerileri desteklediği ve derse karşı tutumu olumlu etkilediği ve dersteki başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2012), sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasının sonuçlarında, biliş üstü stratejilerinin öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalıklarını ve

öğretmenlik öz yeterlik inançlarını artırdığını bununla birlikte Fen öğretimi öz yeterlik inançlarını ise anlamlı farklılık oluşturacak kadar artırdığı görülmüştür.

Erdoğan (2015), ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci ders başarıları ve biliş üstü farkındalıklarına etkilerini deneysel yöntemle araştırdığı çalışmasının sonucunda süre yetersizliği sebebiyle istenilen sonucu yaratmadığını ortaya koymuştur.

Yenice, Hiğde ve Özden (2017), ortaokul öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu araştırmalarında, biliş üstü farkındalıkları ile bilimin doğasına yönelik görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda ise öğrenci başarıları ile biliş üstü farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir.

Ermış (2018), biliş üstü farkındalıkla sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkiyi incelediği doktora tezinde; biliş üstü farkındalık ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönlü ilişki olduğunu sosyal biliş ile arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dülger (2019), araştırmasında 11. sınıfa devam öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile hem problem çözme stratejileri hem de Fizik dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin Fizik dersinde problem çözme stratejileri ile üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ünal (2019), çalışmasında Kuantum Öğrenme Modeli'nin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisini incelemiştir. Deneysel desende gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda ise Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik risk alma eğilimlerini artırdığı bunun yanında öğrencilerin kaygı düzeyleri ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer (2019), çalışmasında proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve algılanan araçsallık düzeyine olan etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda ise proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve algılanan araçsallık düzeyi üzerinde anlamlı derecede olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yücesoy Usta (2019), lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile üst-bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik ve üst biliş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiş.

Yazgı (2019), özel yetenekli öğrencilerden oluşan örnekleme yaptığı araştırmasında öğrencilerin duygusal-sosyal öğrenmeleri ile bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gül (2019), araştırmasında ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise okuma tutum ve alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, aynı zamanda öğrencilerin okuma tutum alışkanlık ve üst bilişsel farkındalıklarının anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğine göre değişiklik göstermediği, diğer tüm değişkenler açısından ise değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Tüfekçi Küçükoğlu (2019), karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, araştırma sonucunda ise üst bilişsel farkındalık düzeyi ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gülsuyu (2019) tarama modeliyle gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda okulda yüksek başarı sahibi olan çocukların düşük başarıya sahip olan çocuklara göre üst bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şerifoğlu (2019), yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin yetkinlik algı seviyeleri ile biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında oluşacak etkilenmeyi incelemiştir. İnceleme sonucunda ise öğrencilerin yetkinlik algı seviyeleri ile biliş üstü farkındalıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir etkilenme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çobanoğlu (2019), deneysel araştırmasında Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde gazete kupürleri kullanımının öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda biliş üstü farkındalığın deney kümesi lehine farklılık tespit edilmiştir.

Sakallı (2019), fen bilgisi öğretmen adayının biliş üstü farkındalıkları ile karar verme stillerinin karar verme becerilerine etkisini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının

çoğunlukla orta düzeyde, bir kısmının yüksek daha az bir kısmının da düşük düzeyde karar verme becerisine ve biliş üstü farkındalık düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Kır (2020), karma yöntemle yaptığı çalışmasında etkileşimci dinamik ölçme seanslarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında ise deney grubunun son konuşma sınavı puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu bunun yanında deney grubundaki katılımcıların üst bilişsel farkındalıklarının da ilerlediği gözlemlenmiştir.

Üstünbaş (2020), hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ve üst bilişsel farkındalıklarını incelemek amacıyla karma yöntemli bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ise her iki grup katılımcının özyeterlik inançlarının ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bunun yanında bu iki etmen arasında da güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uzuner (2020), araştırmasında oryantiringin dikkat eksikliği ve hiper-aktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin dikkat, üst bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin algılarının geliştirilmesinde oryantiringin etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi kullandığı araştırma sonucunda ise dikkat eksikliği ve hiper-aktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin dikkat, üst bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi noktasında oryantiringin olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Gören (2021), Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin bilimin doğası anlayışları ve üst bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı ve pozitif bir etkilenme olduğunu tespit etmiştir.

Yurt içi alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde 21.yüzyılda daha fazla yönelilen bir çalışma alanı olduğu fark edilmekle birlikte 2019 yılında daha çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeninin ise 21. yüzyıl yetkinliklerinin alan uzmanlarınca dikkate alınması olarak düşünülmektedir.

2.2.1.2. Üst bilişsel farkındalık alanında yurt dışında yapılmış çalışmalar

Swanson (1992), çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin normal zekalı yaşlılarıyla kıyaslandığında problemlere çözüm üretme sürecinde daha az çabasal hamlede bulduklarını bunun yanında üst bilişsel bilgi düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Vadhan ve Stander (1994), yüksek öğrenim öğrencilerin akademik başarıları ile biliş üstü yeteneklerini inceledikleri araştırmalarında yüksek biliş üstü yeteneğin aynı oranda başarıyı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002), yaptıkları çalışmalarında biliş üstü beceriler ile başarı arasında ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yaşla üst bilişsel beceri ve başarının arttığını tespit etmişlerdir.

Veenman ve Spaans (2005), yaptıkları çalışmada biliş üstünün gelişim sürecine yönelmişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise biliş üstü becerilerin zihni yetilerle gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Ward ve Butler (2019), üniversite birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları ile başarı ilişkisini inceledikleri araştırmalarında biliş üstü farkındalık arttıkça öğrencilerinin akademik performanslarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Adinda, Purwanto, Parta, ve Chandra (2021), yaptıkları araştırmada, matematik dersinde öğrencilerin Mutlak Değer Problemleri'nin çözümüne yönelik üst bilişsel farkındalık başarısızlıklarını araştırmışlar ve öğrencilerin problem belirlemede, matematiksel işlemlerde yapılan hataların farkında olamadıkları ve yaptıklarının yanlış olduğunu bilemedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışı alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok akademik başarıyla ilişkili faktörlere yönelik çalışmalar yapıldığı fark edilmiştir.

2.2.2. Özerk öğrenme alanında yapılmış çalışmalar

Hümanist felsefenin etkisiyle bireyi (öğreneni) merkeze alan eğitim yaklaşımının doğrudan etkisi sayılabilecek özerk öğrenme, 21.yüzyıl eğitim felsefesinin çizdiği öğrenci profilinin gerçekleşmesi adına sağladığı katkı düşünüldüğünde de son yıllarda oldukça dikkat çeken bir kavram haline gelmiştir. Özerk öğrenme kavramına yönelik araştırmalara bu bölümde değinilecektir.

2.2.2.1. Özerk öğrenme alanında yurt içinde yapılmış çalışmalar

Koçak (2003), üniversite hazırlık sınıfındaki 186 öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin özerk dil öğrenmeye hazır olma durumlarını incelemiş ve öğrencilerin özerk dil öğrenme konusunda yüksek motivasyona sahip olduklarını ancak öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğretmede gördükleri sonucuna varmıştır.

Karabıyık (2008), araştırmasında yüksek öğrenim gören öğrencilerin özerk olma durumlarına yönelik tutumları, hazırlıklı olma durumları ve özerklik ile öğrenme kültürleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve Türkiye’de yer alan 7 üniversite ve 408 öğrenciyle bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin öğrenme kültürü ile öğrenci özerkliğine hazırlıklı olma konusunda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirtaş (2010), İngilizce öğretiminin, öğrenen ihtiyaçlarına ve öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik uygunluğu ile öğrencilerde özerklik algısı ve akademik başarıya etkisi üzerine 1200 üniversite öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında öğrenci merkezli eğitimlere yer verilmediği, öğrenci gereksinimlerine yönelik algılarının mezun oldukları okullara göre farklılık göstermekle birlikte yarısından fazlasının İngilizce programlarını gereksinimlerine uygun bulduğu, öğrencilerde öğrenci özerklik algısının zayıf olduğu ve bu algının akademik başarıyla ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaya (2012), çalışmasında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde yabancı dil öğretmenliği bölümü öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin dil öğrenmede özerklik yetileri incelenmiştir. 162 katılımcıyla yapılan çalışma sonucunda öğrenenlerin motive olma halleri ve yetenekleri üst düzey olarak tespit edilmiş ancak etkinliklere dahil olmanın yetersiz olduğu görülmüştür.

Deregözü (2014), 166 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında Almanca dersi öğretmenliği okuyan öğrencilerin öğrenme özerkliklerini dil öğretmeni yetiştirilmesi bağlamında incelemiş, öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıkları bakımından iyi bir düzeyde oldukları sonucuna varmıştır.

Alkan (2015), 776 katılımcının dahil olduğu çalışmasında yüksek öğrenimlerine devam eden aday öğretmenlerin özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken yaş,

yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, yaşadıkları coğrafi bölge, sınıf seviyesi ve aile gelir durumu değişkenlerine göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Arslan ve Yurdakul (2015) , özerk öğrenme kavramının zaman içerisinde kazandığı önem sebebiyle Macaskill ve Taylor (2010) tarafından öğrencilerin özerkliğini ölçmek için geliştirilen Özerk Öğrenme Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlama çalışması yapmışlardır. Çalışma sonucunda başarılı bir uyarlama gerçekleştirmişlerdir.

Yurdakul (2016),özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi sınıf ve cinsiyet değişkenine göre incelemeyi amaçladığı araştırmasında 657 katılımcı yer almıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin öğrenme özerklikleri ve yaşam boyu öğrenme becerileri yüksek bulunmuş, sınıf düzeyi değişkeninde öğrenme özerkliğinde farklılık bulunurken yaşam boyu öğrenmede farklılık bulunamamıştır.

Çelik (2017), 266 katılımcıyla gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda üstün zekalı öğrenenlerin öğrenme özerkliği ve yaratıcı bilişlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gültaş (2019), 786 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrenme özerkliği ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi sınıf , cinsiyet değişkenine göre incelemiştir.Çalışma sonucunda başarı ve öğrenme özerkliğinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık oluşurken cinsiyet değişkeninde kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Madran (2020), çalışmasında, lise düzeyindeki öğrencilerin seçmeli Almanca dersinde Almanca dili öğrenme sürecinde özerk öğrenme düzeylerinin, güdülenmelerinin ve öğrenim tarzlarının incelenmesini amaçlamıştır. Öğrenenlerin öğrenim tarzlarına yönelik cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Türkiye alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde özerk öğrenmeye yönelik çalışmaların niteliksel olarak genel itibariyle dil öğreniminde yoğunlaştığı bunun yanında niceliksel olarak ise son dönemde özerk öğrenme alanında daha çok çalışma yapıldığı görülmektedir.

2.2.2.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Confessore (1992), üstün yetenekli öğrenciler arasından yaz okulu öğrencisi seçmek adına yaptığı çalışmada öğrencilerin özerklik düzeyini incelemiş ve yaptığı çalışmada incelediği

ölçütler isteklilik, beceriklilik, girişkenlik ve kararlılık olarak sonuçlanmıştır. Daha sonra ise bu ölçütlerin etkinliğini destekleyici çalışmalar yaparak “Öğrenen Özerkliği Profili” oluşturmuştur (Confessore ve Park, 2004).

Derric (2001), özerk öğrenen bireylerde ısrara yönelik davranışları anlamak amacıyla teorik temelleri olan kavramsal bir model geliştirmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda “Öğrenen Kararlılığı Envanteri(ILP)” ortaya çıkmıştır.

Confessore ve Park (2004), özerk öğrenenlerin gelişiminde yüksek öğrenim şartlarının etkilerini anlamayı planladıkları ve üç dönemde(dönem başı, ortası ve sonu)yürüttükleri çalışmalarının sonucunda bilimsel programdakilerin mesleki programlardakilere göre öğrenme özerkliğine yönelik düşük oranda mesuliyet aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Flannagan (2007),öğrenme özerkliği ile yetkinliklerine bağlı öğrenen başarısı arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflediği çalışmasında öğrenen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Albert (2007) ,öğrenmede özerklik ve yetkinlik çalışmalarının öğretmenlerin tükenmişliğine yönelik etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, öğrenme özerkliği ve yetkinliği kazanmış öğretmenlerin yaşanan olumsuzluklarda pes etme durumlarının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lowe (2009), George Washinton Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 125 öğrenciyle yaptığı araştırmasında öğrenen özerkliği ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu iki kavramın birbiriyle ilintili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taylor ve Macaskill (2010) ,özerk öğrenme ölçeği geliştirmek adına yaptıkları çalışmalarda 214 psikoloji öğrencisinin örneklem oluşturduğu ilk aşama çalışmada 12 madde ve 2 alt ölçekli psikometrik güvenilirliği olan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek ikinci aşamada 172 kişilik bir örnekleme uygulanarak geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek olumlu bir sonuç elde edilmiştir.

Hsieh (2010),öğrencilerin motivasyon, öğrenme etkinlikleri ve öğrenmenin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında öğrenenlerin özerklikleri ile kişisel bağlantılı öğrenme noktalarını kullanmalarının birbiriyle ilintili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk dikkat çeken örneklem olarak daha çok üniversite öğrencilerinin seçildiği fark edilmekle birlikte çalışmalarda özerk öğrenmeyle

ilgili sayılabilecek yakın kavramlarla korelasyonel çalışmaların tercih edildiği fark edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri edinme araçları, veri toplama süreci ve istatistiksel çözümleme yöntemlerine yönelik bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel (korelasyonel) tarama araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırma, gerçekliği araştırmacıdan bağımsız olarak ele alan kendi dışındaki gerçekliği ise nesnel olarak ölçüp analiz edebileceği kabul görülen pozitivist görüşün hakim olduğu araştırma modelidir. İlişkisel araştırma deseni ise iki ya da daha fazla değişken arasında var olan ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç ile ilgili tahminlerde bulunmayı sağlayan veriler elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bir başka tanımda da iki ya da ikiden daha fazla sayıdaki değişkenler arasında gerçekleştiği düşünülen değişimin varlığını ya da değişimini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli olarak görülen ilişkisel tarama modeli, uygulama sahası olarak oldukça geniş bir alana sahiptir (Karasar, 2018).

3.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim – öğretim yılında Kocaeli ilinde yer alan İzmit Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenimlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin tamamı oluşturmaktadır. Evren, araştırma için hazırlanan soruları cevaplamak adına ihtiyaç duyulan canlı ya da cansız varlıkların oluşturduğu büyük gruptur ve evren her ne kadar soyut bir

kavram olsa da araştırma sürecinde hakkında bilgi toplanacak olan gruptur (Büyüköztürk vd, 2018). Bunun yanı sıra evrenin, ulaşılabilir evren olması araştırmacının gerçekçi seçimi olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk vd, 2018). Bu nedenle de bu araştırmada ulaşılabilir evren seçilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubu ise İzmit Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim alan 3 ile 8. sınıf aralığındaki öğrenciler (388 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Örneklem, nitelikleri hakkında bilgi edinmek için belirlenen evrenden seçilen sınırlı gruptur ve örnekleme yapmak hem zaman, hem insan hem de maddi kaynakların tasarruflu kullanımı adına avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk vd, 2018). Araştırmada çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zenginlik taşıyan örnekleme ihtiyaç duyulmuş ve derinlemesine araştırma yapılmasına olanak vermesi sebebiyle amaçsal örnekleme tercih edilmiştir. Amaçsal örneklem, belirli ölçütleri karşılamaları, belirli özellikleri ya da sahip oldukları özel durumlar sebebiyle çalışılmak istenilen örneklemeleri seçmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd, 2018). Bu yaklaşım sebebiyle olay ve olgular derinlemesine incelenmekte ve aralarındaki ilişkileri keşfetme ve açıklama bakımından avantaj sağlamaktadır. Araştırmada amaçsal örneklem yöntemleri incelendiğinde, gözlem birimleri belirli nitelikleri taşıyan kişi, olay ya da nesnelere oluşturduğu gerçeğinden hareket edilmiş ve örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmıştır. Bu örnekleme ise ölçüt örnekleme denilmektedir. Ölçüt örnekleme, nicel çalışmalarda derinlemesine inceleme şansı verdiği için tercih edilebilen bir örneklemdir (Büyüköztürk vd, 2018). Bu araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Araştırma örneklemine ait öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri, ile okul öncesi eğitim alma almama değişkenlerine ilişkin dağılımlar 3,4,5.Sınıf ve 6,7 ve 8.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için ayrı ayrı Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Araştırma Örneklemine Ait Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri İle Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	N	%
Cinsiyet		

Kız	104	52.0
Erkek	96	48.0
Sınıf Düzeyleri		
3. Sınıf	40	20.0
4. Sınıf	70	35.0
5. Sınıf	90	45.0
Okul Öncesi Eğitim Durumu		
Eğitim aldı	189	94.5
Eğitim almadı	11	5.5
Toplam	200	100

Tablo 1 incelendiğinde örneklemdaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarında, öğrencilerin %52'si (104) kızlardan oluşurken %48'i (96) erkeklerden oluşmaktadır. Bu noktada örneklemin cinsiyet açısından dengeli olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri açısından örneklemin dağılımına bakıldığında ise %20'si (40) 3. sınıf, %35'i (70) 4. sınıf, %45'i (90) 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda örneklemin 3. sınıf aleyhine daha az katılımlı olduğu görülmektedir. Örneklemin okul öncesi eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında; %94.5'i (189) okul öncesi eğitimi almış %5.5'i (11) okul öncesi eğitimi almamışlardır. Bu sonuca göre örneklemin oluşturulan grubun okul öncesi eğitim alma noktasında yüksek bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Araştırma Örneğine Ait Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri İle Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	n	%
----------	---	---

Cinsiyet		
Kız	104	55.3
Erkek	84	44.7
Sınıf Düzeyleri		
6. Sınıf	79	42.0
7. Sınıf	68	36.2
8. Sınıf	41	21.8
Okul Öncesi Eğitim Durumu		
Eğitim aldı	165	87.8
Eğitim almadı	23	12.2
Toplam	188	100

Tablo 2 incelendiğinde örneklemdaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarında, öğrencilerin % 55.3'ü (104) kızlardan oluşurken %44.7'si (84) erkeklerden oluşmaktadır. Bu noktada örneklemin cinsiyet açısından kızlar lehine olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri açısından örneklemin dağılımına bakıldığında ise %42'si (79) 6. sınıf, %36.2'si (68) 7. sınıf, %21.8'i (41) 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda örneklemin 8. sınıf aleyhine daha az katılımlı olduğu görülmektedir. Örneklemin okul öncesi eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında; %87.8'i (165) okul öncesi eğitimi almış %12.2'si (23) okul öncesi eğitimi almamışlardır. Bu sonuca göre örneklemin oluşturduğu grubun okul öncesi eğitim alma noktasında yüksek bir orana sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Kişisel Bilgiler Formu, Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ), Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B formları

kullanılmıştır. Verileri edinme amacıyla kullanılan bu formlar süreçte kullanım halleriyle Ek 1, Ek 2, Ek 3, Ek 4 olarak sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırma sürecinin örnekleme olan öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, okul öncesi eğitim durumunu içeren demografik bilgilerini edinmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek 1).

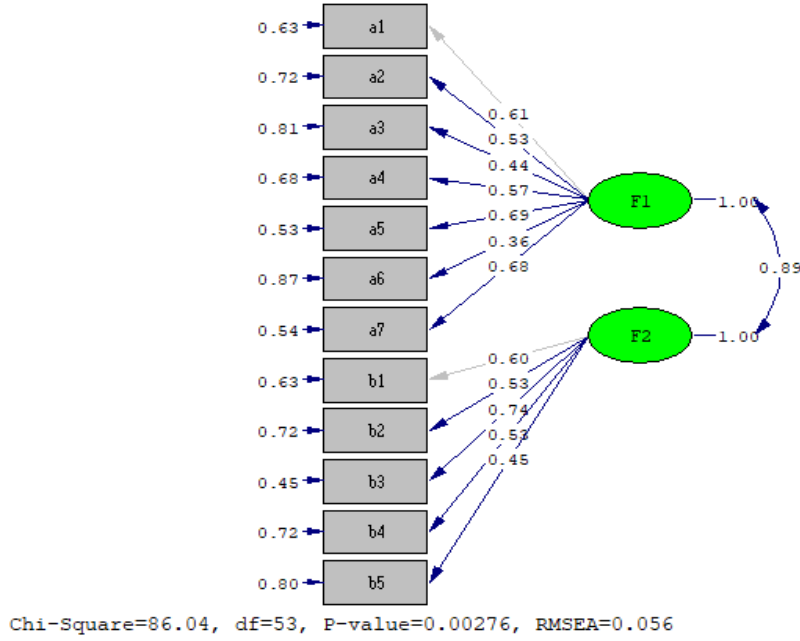
3.3.2. Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)

Araştırmada , öğrencilerin özerklik seviyelerini belirlemek için Macaskill ve Taylor'ın (2010) geliştirdiği, Arslan ve Yurdakul'un (2015) Türkçe'ye uyarladığı Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır (Ek 2). Ölçek öğrenenlerin kendilerine yönelik öz değerlendirmelerde bulunduğu bir ölçektir. 12 sorgu unsuru ve 2 alt boyuttan (bağımsız öğrenme ve ders çalışma) oluşan ölçekte her bir sorgu unsuru beş cevap seçeneğinden birini tercih etme durumuna göre kullanılmaktadır. Ölçek uyarlama sürecinde cevaplayıcılarının reflekslerinde taraflı olmamaları adına iki soru olumlu biçiminden bir soru ise olumlu olmayan biçiminden zıt biçimlere dönüştürülmüştür.Özerk Öğrenme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde yaşanabilecek dil karmaşalarının önüne geçebilmek adına karşılıklı çeviriler yapılmıştır.Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri istatistiksel ölçümlerle kontrol edilmiş ve tamamının istenilen düzeyde olduğu görülmüştür (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Araştırmada özel yetenekliler örnekleminde kullanılan ölçeğin güvenirliğinin tespiti için Cronbach alfa güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.Güvenirlik için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için 3,4,5. sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerde .822 , 6, 7 , 8. sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerde ise .771 bulunmuştur. Bu sonuçlarla özel yetenekli öğrenciler için ölçek maddelerinin çok iyi birer ayırt edici olduğu görülmektedir.Ayrıca 0 ile 0.19 arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri maddenin iyi bir ayırt edici olmadığını, 0.2 ile 0.39 arasındaki değerler maddenin iyi bir ayırt edici olduğunu ve 0.4 ile üzerindeki değerleri maddenin çok iyi bir

ayırt edici olduğunu ifade edilmektedir(Büyüköztürk, 2002;Mcmillan ve Schumacher, 2010).

3,4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören araştırma örnekleme uygulanan ölçeğin geçerliği ayrıca yeniden analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

Araştırma kapsamında ÖÖÖ'nin özgün formundaki faktör yapısının 3,4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli araştırma örnekleme için doğrulanıp doğrulanmadığının sınamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA sınaması gerçekleştirilirken 200 özel yetenekli öğrenci (3,4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören)üzerinde işlemler yürütülmüştür. DFA'da sınaması yapılan modelin yeterliğinin tespiti için kullanılan birçok uyum indeksi bulunmaktadır. Araştırmada DFA sınaması gerçekleştirilen modelin yeterliğine yönelik kanıt sunma amacı ile karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), görel uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi

(Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) değerlerinin incelemesi yapılmıştır. Uyum indeks değerlerine yönelik dikkat edilmesi gereken ölçütler genellikle CFI, NFI, NNFI, RFI, IFI ve GFI indeksleri incelenirken .90 değeri kabul edilebilir düzeyi, .95 değeri ise mükemmel uyum düzeyini gösterebilecek niteliktedir (Bentler, 1980 ; Bentler ve Bonett, 1980 ; Marsh, Hau, Artelt, Baumert, ve Peschar, 2006). AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyum düzeyini, .90 değeri ise mükemmel uyum düzeyini göstermekte iken standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) için .05 değeri mükemmel uyumu, .10 değeri ise kabul edilebilir uyum düzeyini göstermektedir (Schermelleh-Engel, Müller ve Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir uyum düzeyini, .05 değeri ise mükemmel uyum düzeyini ifade etmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999). PNFI ve PGFI değerlerinin .50 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyum düzeyini gösterirken (Meyers, Gamst, ve Guarino, 2006), bu uyum indeks değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyum düzeyini gösterebilecek niteliktedir (Meydan ve Şeşen, 2011) DFA işleminde elde edilen modele yönelik uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi^2=86.04$, Sd=53, p=0.00276) anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indeks değerlerine bakıldığında ise RMSEA=0,056, GFI=0.93, AGFI=0,90, CFI=0,97, NFI=0.93, NNFI=0.97 RFI=0.92, IFI=0,97, SRMR=0.053, PGFI=0.63 ve PNFI=0.75 olduğu bulunmuştur. İncelenen uyum indeks değerlerine yönelik mükemmel ve kabul edilebilir düzey uyum ölçütleri referans alındığında, DFA sonucu elde edilen iki faktörlü modelin uyumlu olduğunu ve özgün formdaki faktör yapısının özel yetenekli öğrenci (3,4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören) örnekleme için de doğrulandığını gösterebilecek niteliktedir.

3.3.3. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A Formu

Araştırmada Sperling ve diğerlerinin (2002) oluşturduğu Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A formu 3,4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler için kullanılmıştır (Ek 3). 12 maddeden

oluşan ölçek sorgu unsurlarının daha kolay anlaşılması adına gerekli görülen yerlerde ifadelerinde yalınlaştırılma yoluna gidilmiştir. 12 maddenin boyutlarına bakıldığında yarısı biliş bilgisini diğer yarısı ise bilişin düzenlenmesi içerse de puanlamalar esnasında alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirilmemekte ve madde puanlarının toplamı alınarak hesaplanmaktadır. A formu her madde için üçlü likert tipi (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ölçek üzerinden işaretlenmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri istatistiksel ölçümlerle kontrol edilmiş ve tamamının istenilen düzeyde olduğu görülmüştür (Karakelle ve Saraç, 2007).

Araştırmada özel yetenekliler örnekleminde kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için Cronbach alfa güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .647 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla özel yetenekli öğrenciler için ölçek maddelerinin çok iyi birer ayırt edici olduğu görülmektedir. 0 ile 0.19 arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri maddenin iyi bir ayırt edici olmadığını, 0.2 ile 0.39 arasındaki değerler maddenin iyi bir ayırt edici olduğunu ve 0.4 ile üzerindeki değerleri maddenin çok iyi bir ayırt edici olduğunu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Mcmillan ve Schumacher, 2010).

3.3.4. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu

Araştırmada Sperling ve diğerlerinin (2002) oluşturduğu Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B formu 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler için kullanılmıştır (Ek 4). 18 maddeden oluşan ölçeğin boyutlarına bakıldığında yarısı biliş bilgisini diğer yarısı ise bilişin düzenlenmesi içerse de puanlamalar esnasında alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirilmemekte ve madde puanlarının toplamı alınarak hesaplanmaktadır. Seçilen maddelerden anlaşılması zor olacağı düşünülenlerin ifadeleri basitleştirilmiştir. B formu her madde için beşli (asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman) likert tipi ölçek üzerinden işaretlenmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri istatistiksel ölçümlerle kontrol edilmiş ve tamamı yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bulunmuştur (Karakelle ve Saraç, 2007).

Araştırmada özel yetenekliler örnekleminde kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için Cronbach alfa güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .813 olarak tespit edilmiştir.

Bu sonuçlarla özel yetenekli öğrenciler için ölçek maddelerinin çok iyi birer ayırt edici olduğu görülmektedir. Nedeni şudur ki, 0 ile 0.19 arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri maddenin iyi bir ayırt edici olmadığını, 0.2 ile 0.39 arasındaki değerler maddenin iyi bir ayırt edici olduğunu ve 0.4 ile üzerindeki değerleri maddenin çok iyi bir ayırt edici olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2002; Mcmillan ve Schumacher, 2010).

3.4. Veri toplama süreci ve analizi

Araştırmada Kocaeli ilinde yer alan İzmit Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 3 ile 8. Sınıf aralığındaki öğrencilerinden 2021-2022 eğitim öğretim yılında 11 ekim ve 28 kasım tarih aralığında araştırmacı tarafından oluşturulan çevrimiçi formlar vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Araştırma için ilk etapta Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek 5). Bu izin doğrultusunda ilgili araştırmayı İzmit Bilim ve Sanat Merkezi'nde yapabilmek amacıyla da Kocaeli Valiliği'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 6). Araştırma verileri, örneklemini oluşturan 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarının uygulama süresi ise yaklaşık 15 dakikadır.

Araştırmada veri analizi işlemlerinden ilk olarak verilerin standart yayılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemelerde 3, 4 ve 5. Sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu örneklem için üst bilişsel farkındalık ölçeğinin toplam puanları için çarpıklık değeri -.523, basıklık değeri 277 bulunurken özerk öğrenme ölçeğinin bağımsız öğrenme boyutu için çarpıklık değeri -.730, basıklık değeri .448, ders çalışma alışkanlıkları boyutu için çarpıklık değeri -.549, basıklık değeri -.094 ve toplam puanları için ise çarpıklık değeri -.545, basıklık değerinin -.240 olduğu tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu örneklem için ise üst bilişsel farkındalık ölçeğinin toplam puanları için çarpıklık değeri -.366, basıklık değeri -.432 bulunurken özerk öğrenme ölçeğinin bağımsız öğrenme boyutu için çarpıklık değeri -.296, basıklık değeri -.110, ders çalışma alışkanlıkları boyutu için çarpıklık değeri -.666, basıklık değeri .065 ve toplam puanları için ise çarpıklık değeri -.402, basıklık değerinin -.375 olduğu tespit edilmiştir. Tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu değerler Kline (2015) tarafından normallik varsayımı için önerilen sınırlar içerisinde olduğundan tek değişkenli normallik

ölçütünün sağlandığı kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğine yönelik kanıt elde edildikten sonra parametrik istatistiklere gidilmiştir. Dataların istatistiki incelemeleri Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25 sürümü ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemelerinde özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni iki alt grup içerdiğinden ilişkisiz örneklemeler t-testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni ise ikiden fazla alt grup içerdiğinden tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alma durumu değişkeni iki alt grup içermesine rağmen okul öncesi eğitim alma durumunda “hayır” alt grubundaki öğrenci sayısı için her bir alt gruptaki kişi sayısı en az 30 olması şartının sağlanamamasından dolayı Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemelerinde özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri cinsiyet değişkeni iki alt grup içerdiğinden ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni ise ikiden fazla alt grup içerdiğinden tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alma durumu değişkeni iki alt grup içermesine rağmen okul öncesi eğitim alma durumunda “hayır” alt grubundaki öğrenci sayısı için her bir alt gruptaki kişi sayısı en az 30 olması şartının sağlanamamasından dolayı Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemelerinde özerk öğrenme düzeyleri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson korelasyon uygulanmıştır. Büyüköztürk (2002) korelasyon katsayı değerinin 0.30’dan küçük olması zayıf, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.70’den büyük olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir nitelik taşıdığını belirtmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırma problem ve alt problemlerine dair ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu kısımda “özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır ?” sorusuna yanıt aranmıştır.

3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ikili ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

3,4,5.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerileri İle Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İkili İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

		Özerk Öğrenme	Üst Bilişsel Farkındalık
Özerk Öğrenme	Korelasyon Katsayısı	1	-,015
	P	.	,836
	N	200	200
Üst Bilişsel Farkındalık	Korelasyon Katsayısı	-0,15	1
	P	,836	.

N	200	200
---	-----	-----

Tablo 3 incelendiğinde 3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0.836$, $p>.05$).

6,7,8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ikili ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

6,7,8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerileri İle Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İkili İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

		Özerk Öğrenme	Üst Bilişsel Farkındalık
Özerk Öğrenme	Korelasyon Katsayısı	1,000	,673**
	P	.	0,002
	N	188	188
Üst Bilişsel Farkındalık	Korelasyon Katsayısı	,673**	1,000
	P	0,000	.
	N	188	188

Tablo 4 incelendiğinde 6,7,8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.673$, $p<.05$).

4.2. Alt Problemlere Yönelik Bulgular

4.2.1. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenen özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular

Bu kısımda “3, 4 ve 5.sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleriye yönelik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

3,4 ve5.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Tablosu

Üst Bilişsel Farkındalık	Ortalama	Standart Sapma
Toplam Puan	31.00	3.04

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri toplam puanları 21 ile 36 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 31,00 standart sapma değeri 3.04’dür.

4.2.2. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

3, 4, 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

3,4 ve 5.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu

Üst Bilişsel Farkındalık	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	sd	t	P
	Kız	104	31.13	3.00	198	.650	.516
Toplam Puan	Erkek	96	30.85	3.09			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan 3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, toplam puanları ($t=.650$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiştir.4.2.3. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Üst Bilişsel Farkındalık	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	S	Kareler Top.	Sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark
--------------------------	--------------	---	-----------	---	--------------	----	---------------	---	---	--------------

	3	40	31.77	2.83		67.798	2	33.899	
					Gruplar				
	4	70	31.35	2.62	Arası				
Toplam									
Puan								3.764	.025 3-5
	5	90	30.37	3.32		1774.202	197	9.006	
					Gruplar				
					içi				
	Toplam	200	31.00	3.04	Toplam	1842.000	199		

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan 3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından üst bilişsel farkındalık düzeyleri toplam puan açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(2-197)}=3.764, p<.05$].

Üst bilişsel farkındalık toplam puanları açısından Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=31.77$) üst bilişsel farkındalığının 5. sınıf ($\bar{x}=31.37$) öğrencilerine göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

3,4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu

Üst Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Toplam Puan	Evet	189	100.18	18934.00	979.000	.744
	Hayır	11	106.00	1166.00		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan 3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre, toplam puanları (U=979.000, p>.05) açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.4. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular

Bu kısımda “6,7 ve 8.sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

6,7,8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerine yönelik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

6,7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Tablosu

Üst Bilişsel Farkındalık	Ortalama	Standart Sapma
Toplam Puan	71.84	8.63

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 6,7,8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri toplam puanları 49 ile 90 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 71.84, standart sapma değeri 8.63'tür.

4.2.5. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu

Üst Bilişsel Farkındalık	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	sd	t	p
Toplam Puan	Kız	104	73.27	7.37	186	2.495	.014
	Erkek	84	70.07	9.74			

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, toplam puanları ($t=2.495$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.05$) tespit edilmiştir.

4.2.6. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Üst Bilişsel Farkındalık	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	S		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark
	6	79	67.96	8.99	Gruplar Arası	2106.101	2	1053.051			
	7	68	75.19	7.20							
Toplam Puan	8	41	73.78	7.16	Gruplar içi	11848.425	185	64.046	16.442	.000	7-6, 8-6
	Toplam	188	71.84	8.63	Toplam	13954.527	187				

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından üst bilişsel farkındalık düzeyleri toplam puan açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(2-185)} = 16.442, p < .05$].

Üst bilişsel farkındalık toplam puanları açısından Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=67.96$) üst bilişsel farkındalığının, 7. sınıf ($\bar{x}=75.19$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=73.78$) öğrencilerine göre düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.7. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu

Üst Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Toplam Puan	Evet	165	93.92	15496.00	1801.000	.693
	Hayır	23	98.70	2270.00		

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre, toplam puanları ($U=1801.000$, $p>.05$) açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.8. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular

Bu kısımda “3, 4 ve 5.sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeylerine yönelik ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

3,4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Beceri Düzeyleri Tablosu

Özerk Öğrenme	Ortalama	Standart Sapma
Bağımsız Öğrenme	28.51	4.58
Ders Çalışma Alışkanlıkları	19.79	3.72
Toplam Puan	48.30	7.51

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan 3,4,5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ortalama puanları ve standart sapma değerleri; bağımsız öğrenme için 28.51 ± 4.58 , ders çalışma alışkanlıkları için 19.79 ± 3.72 ’dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri toplam puanları 27 ile 60 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 48.30, standart sapma değeri 7.51’dir.

4.2.9. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri açısından cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu

Özerk Öğrenme	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	sd	t	P
Bağımsız Öğrenme	Kız	104	28.81	4.41	198	.971	.333
	Erkek	96	28.18	4.76			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Kız	104	19.83	3.65	198	.184	.855
	Erkek	96	19.73	3.81			
Toplam Puan	Kız	104	48.65	7.21	198	.682	.496
	Erkek	96	47.92	7.85			

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri, bağımsız öğrenme ($t=.971$), ders çalışma alışkanlıkları ($t=.184$) boyutları ve toplam puanları ($t=.682$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiştir.

4.2.10. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri açısından sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişimi

Özerk Öğrenme	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	S		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark
Bağımsız Öğrenme	3	40	29.95	4.84	Gruplar Arası	105.047	2	52.524	2.539	.082	
	4	70	28.28	4.27							
	5	90	28.05	4.62	Gruplar içi	4074.908	197	20.685			
	Toplam	200	28.51	4.58	Toplam	4179.955	199				
Ders Çalışma Alışkanlıkları	3	40	21.35	3.44	Gruplar Arası	121.782	2	60.891	4.548	.012	3-4, 3-5
	4	70	19.37	3.90							
	5	90	19.42	3.54	Gruplar içi	2637.398	197	13.388			
	Toplam	200	19.79	7.84	Toplam	2759.180	199				
Toplam Puan	3	40	51.30	7.28	Gruplar Arası	449.768	2	224.884	4.103	.000	3-4, 3-5
	4	70	47.65	7.29							

5	90	47.47	7.51	Gruplar içi	10798,627	197	54,815
Toplam	200	48.30	7.40	Toplam	11248,395	199	

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından özerk öğrenme düzeyleri ders çalışma alışkanlıkları [$F_{(2-197)} = 4.548, p < .05$] ve toplam puan [$F_{(2-197)} = 4.103, p < .05$] açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri bağımsız öğrenme [$F_{(2-197)} = 2.539, p > .05$] açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özerk öğrenme düzeylerinin ders çalışma alışkanlıkları boyutu açısından Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=21.35$) özerk öğrenme düzeyleri, 4. sınıf ($\bar{x}=19.37$) ve 5. sınıf ($\bar{x}=19.42$) öğrencilerine göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özerk öğrenme düzeylerinin toplam puan açısından Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=51.30$) özerk öğrenme düzeyleri, 4. sınıf ($\bar{x}=47.65$) ve 5. Sınıf ($\bar{x}=47.47$) öğrencilerine göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.11. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri açısından okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

3, 4 ve 5. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu

Özerk Öğrenme	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bağımsız Öğrenme	Evet	189	102.13	19302.00	732.000	.098
	Hayır	11	72.55	798.00		
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Evet	189	100.89	19068.50	965.500	.691
	Hayır	11	93.77	1031.50		
Toplam Puan	Evet	189	101.82	19244.00	790.000	.181
	Hayır	11	77.82	856.00		

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre, bağımsız öğrenme ($U=732.000$, $p>.05$), ders çalışma alışkanlıkları ($U=965.500$, $p>.05$) boyutları ve toplam puanları ($U=790.000$, $p>.05$) açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.12.” 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ?” alt problemine ilişkin bulgular

Bu kısımda “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

6,7,8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeylerine yönelik ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

6,7 ve 8.Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Beceri Düzeyleri Tablosu

	Ortalama	Standart Sapma
Özerk Öğrenme		
Bağımsız Öğrenme	28.10	3.70
Ders Çalışma Alışkanlıkları	18.89	3.33
Toplam Puan	47.00	6.26

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan 6,7,8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ortalama puanları ve standart sapma değerleri; bağımsız öğrenme için 28.10 ± 3.70 , ders çalışma alışkanlıkları için 18.89 ± 3.33 ’tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri toplam puanları 29 ile 60 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 47.00, standart sapma değeri 6.26’dır.

4.2.13. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri açısından cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişim Tablosu

Özerk Öğrenme	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	sd	t	P
Bağımsız Öğrenme	Kız	104	28.49	3.60	186	1.589	.114
	Erkek	84	27.63	3.78			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Kız	104	19.56	2.97	186	3.129	.002
	Erkek	84	18.07	3.57			
Toplam Puan	Kız	104	48.05	5.96	186	2.604	.010
	Erkek	84	45.70	6.40			

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri, ders çalışma alışkanlıkları ($t=3.129$) boyutu ve toplam puanları ($t=2.604$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.05$) tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri bağımsız öğrenme ($t=1.589$) boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucu araştırmaya katılan kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı düzeyleri ($\bar{x}=19.56$), erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı düzeylerinden ($\bar{x}=18.07$) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.14. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri açısından sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Özerk Öğrenme	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	S		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark
Bağımsız Öğrenme	6	79	26.97	3.58	Gruplar Arası	187.164	2	93.582	7.284	.001	7-6
	7	68	29.19	3.55							
	8	41	28.48	3.62	Gruplar içi	2376.708	185	12.847			
	Toplam	188	28.10	3.58	Toplam	2563.872	187				
Ders Çalışma Alışkanlıkları	6	79	18.13	3.69	Gruplar Arası	103.924	2	51.962	4.867	.009	7-6
	7	68	19.82	2.79							
	8	41	18.82	3.09	Gruplar içi	1975.156	185	10.677			
	Toplam	188	18.89	3.33	Toplam	2079.080	187				
Toplam Puan	6	79	45.11	6.40	Gruplar Arası	561.157	2	280.578	7.667	.001	7-6
	7	68	49.01	5.61							
	8	41	47.31	6.04	Gruplar içi	6769.838	185	36.594			
	Toplam	188	47.00	6.26	Toplam	7330.995	187				

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından özerk öğrenme düzeyleri bağımsız öğrenme [$F_{(2-185)} = 7.284, p < .05$], ders çalışma alışkanlıkları [$F_{(2-185)} = 4.867, p < .05$] boyutları ve toplam puan [$F_{(2-185)} = 7.667, p < .05$] açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özerk öğrenme düzeylerinin bağımsız öğrenme boyutu açısından Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=29.19$) özerk öğrenme düzeyleri 8. sınıf ($\bar{x}=28.48$) ve 6. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=26.97$) göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özerk öğrenme düzeylerinin ders çalışma alışkanlıkları boyutu açısından ise

Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=19.82$) özerk öğrenme düzeyleri, 8. sınıf ($\bar{x}=18.82$) ve 6. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=18.13$) göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özerk öğrenme düzeyleri toplam puan açısından ise Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=49.01$) özerk öğrenme düzeyleri, 8. sınıf ($\bar{x}=47.31$) ve 6. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x}=45.11$) göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.15. “6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri açısından okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Analiz işlemi sonucu elde edilen veriler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

6, 7 ve 8. Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişim Tablosu

Özerk Öğrenme	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Hayır	23	93.48	2150.00		
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Evet	165	95.44	15747.50	1742.500	.524
	Hayır	23	87.76	2018.50		

	Evet	165	94.58	15606.50		
Toplam Puan	Hayır	23	93.89	2159.50	1883.500	.954

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre, bağımsız öğrenme ($U=1874.000$, $p>.05$), ders çalışma alışkanlıkları ($U=15747.500$, $p>.05$) boyutları ve toplam puanları ($U=15606.000$, $p>.05$) açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç ve tartışma

Araştırmanın sonuç ve tartışması araştırma problemlerine uygun biçimde ele alınmıştır.

5.1.1.“Özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır ?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve özerk öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve özerk öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç düşünüldüğünde özel yetenekli öğrencilerin yaşları (sınıf seviyesi) ilerledikçe üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında bir korelasyon oluşmaktadır.

BİLSEM'e devam eden öğrencilere uygulanan eğitim programları incelendiğinde, söz konusu programların uygulama esaslarının araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir (MEB, 2019). Program esaslarında 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler ile yürütülen Destek Eğitim Programı'nda öğrencilerde "... iletişim, iş birliği, grupta çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri ..."geliştirilmesi planlanırken bu süreçte

planlama ve uygulama öğretmenlere aittir (MEB, 2019). Bu yönüyle de bu seviyedeki öğrencilerin süreçte daha çok öğretmenle birlikte çalışmalar yaptıkları görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilere uygulanan Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme ve Özel Yetenekleri Geliştirme programları incelendiğinde de araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Öğrenciler BİLSEM 'de 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı'na başlarlar. Bu programda, öğrencilerin Destek Eğitim Programı'nda sıralanan becerileri kazanmış olarak programa başladığı varsayılır ve öğrencilerin bu programda bireysel yetenek alanlarını belirlemesi önemsenir. BİLSEM Yönergesi 'nde (2019) öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmesi adına planlanan iki eğitim öğretim yılını geçmemesi önemsenirken bu programda öğrencinin çeşitli disiplinlerde derinlemesine çalışmalar yapma fırsatı tanınır. Bunun yanı sıra disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak proje çalışmaları yürütmeleri adına gerekli tedbirler danışmanlar tarafından alınır. Özel Yetenekleri Geliştirme Programı'nda ise öğrenci tamamen işin merkezinde ve süreci yöneten kişi halini almaktadır. Yönergede de açıklandığı gibi öğrencilerin yaşı ilerledikçe özerk öğrenme becerileri ve üst bilişsel farkındalıklarını artırıcı ve destekleyici eğitim tedbirleri alınmakta bu yönüyle de araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.2.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ? alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin hem üst bilişsel farkındalık düzeyleri hem de özerk öğrenme beceri düzeyleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin özerk öğrenme alt boyutlarından bağımsız öğrenme düzeylerinin, ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinden oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre bilişsel özelliklerindeki olağanüstü gelişimle dikkat çekmektedir. Bu sebeptendir ki çocuktaki mevcut yetenekler ne kadar erken fark edilirse o kadar iyidir (Renzulli ve Reis, 1986) .Çünkü bu öğrencilerin olağanüstü bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi adına ilgi duydukları alanlarda karmaşıklıkları çözmeye, derinlemesine araştırmalar yapmaya, incelemeye ve sorgulamaya kısacası üst bilişsel beceriler edinmeye ihtiyaçları vardır (Koshy, 2002). Öğrencinin yeteneklerinin fark

edimesi adına önce aile sonra da öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Morawska ve Sanders (2009) özel yetenekli çocuk sahibi ailelerle yaptıkları çalışmada, ailelerin çocukları adına sadece eğitimsel ihtiyaçlar karşılama ile ilgili değil ebeveynlik becerileri ile ilgili de yardıma gereksinim duyduklarını tespit etmişlerdir. Gökdere ve Ayvacı(2004) ise sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi adına edindikleri rollerin yeterince farkında olmadıkları ve özel yetenekli çocukların okul yerine özel programlara devam etmeleri gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de 1993 yılında başlayan BİLSEM modelinin uygulanmasıyla birlikte özel yetenekli öğrencilerinin eğitimi için BİLSEMler büyük sorumluluk edinmişlerdir.Özel eğitimin gereği sayılan “erken tanı”dan yola çıkarak özel yetenekli öğrenciler için BİLSEM’e kaydolmalarını sağlayan tanılama en erken 1. sınıfa kadar indirilmiştir (ÖRGM, 2021). Türkiye’de özel yeteneklilere yönelik alınan tedbirler düşünüldüğünde araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öyle ki BİLSEM eğitim ve öğretim etkinliklerine ait ilkelerde de belirtildiği gibi eğitim faaliyetleri öğrencinin performansı ve eğitim ihtiyaçları gereğince hazırlanan bireysel eğitim planları (BEP) öncülünde gerçekleştirilir, bu planlar ise özel yetenekli öğrencinin tüm gelişim alanlarını bütünlük içerisinde ele alır.Bu planlar öğrenci merkezli ve öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler kazanımlarına yönelik etkinlikler içerir (MEB, 2019). Araştırma örneklemini düşünüldüğünde 3,4 ve 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören BİLSEM öğrencileri (özel yetenekliler) ,eğitim programlarından Destek Eğitim Programı (DEP) ve Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYF)’nın 1. yıl sürecinde eğitim alan öğrenci gruplarıdır. Bu yönüyle de DEP’te öğrencilere ; iletişim , işbirliği , öğrenmeyi öğrenme,eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel beceriler, bilimsel araştırma, etkili karar verme, kaynakları etkin kullanma ... gibi beceriler kazandırmak hedeflenirken, BYF’de öğrencinin kendini fark etmesi adına ve her alana özgü tutum ve becerileri fark etmesine yönelik etkinlikler planlanır (MEB, 2019). Bu bağlamda ise BİLSEM öğrencilerinin özellikle 3,4 ve 5.sınıf seviyelerinde öğrenim görenlerin hem özerk öğrenme hem de üst bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde çıkması aldıkları eğitimlerle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

5.1.3.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da gösteriyor ki cinsiyet durumu değişse de 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları değişmemektedir. Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda örneklem benzeşikliği içeren çok araştırma olmamakla birlikte araştırma sonuçlarını destekler çalışmalar olduğu görülmüştür(Balcı, 2007; Çırıkçı ve Odacı, 2013; Gülsuyu, 2019; Özsoy ve Günindi, 2011; Şahin, 2015; Sperling R. A., Howard, Miller, ve Murphy, 2002; Tüfekçi Küçüköğlü, 2019; Yazgı, 2019). Balcı (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerileri düzeyleriyle bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çırıkçı ile Odacı (2013), yaptıkları çalışmada fen lisesi öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamışlardır. Gülsuyu (2019) ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile bilimin doğası anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı araştırmasında cinsiyetin öğrencilerin üst biliş ve bilimin doğası anlayışları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Özsoy ve Günindi (2011) yaptıkları çalışmada, üst bilişsel farkındalık seviyelerinin cinsiyet dahilinde bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Şahin (2015) yaptığı çalışmada biliş üstü farkındalıkların değişiminde cinsiyetin etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) ilköğretim çağındaki öğrencilerde biliş üstü becerilerin cinsiyete göre farklılaşma durumunu inceledikleri araştırmaları sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Tüfekçi Küçüköğlü (2019), ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında üst biliş üstü farkındalıklarda cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Yazgı (2019) altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında biliş üstü farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermedi sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen sonuçlara sahip çalışmalarda yer almaktadır (Akçam, 2012; Atay, 2014; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Evran ve Yurdabakan, 2013; Kapucu ve Öksüz, 2015; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Özdemir ve Arık, 2018; Yavuz, 2009). Akçam (2012) ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeylerini irdelediği çalışmada öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının kız öğrencilerde daha yüksek erkeklerde daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Atay (2014) çalışmada ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ve üst bilişsel farkındalıklarını akademik başarıları

açısından incelemiş ve öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının kız öğrencilerde erkeklere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) ilköğretim düzeyindeki çocukların biliş üstü farkındalıklarında cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturduğunu ve bunun kız çocukları lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Evran ile Yurdabakan (2013) ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeylerini analiz ettikleri araştırmalarının sonucunda kız öğrencilerin lehine bir farklılık tespit etmişlerdir. Kapucu ile Öksüz (2015) ortaokula giden beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören çocukların biliş üstü farkındalıklarını inceledikleri çalışmalarında da biliş üstü farkındalığın kız çocukların lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Kurtuluş ve Öztürk (2017) ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyinin kız öğrencileri lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Arık (2018) ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada biliş üstü farkındalık seviyelerinin erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha fazla olduğu ulaşmışlardır. Yavuz (2009) öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit etmiş ve bu farklılığın kızlar lehine olduğunu belirtmiştir. Sonuç itibarıyla alanyazında da üst bilişsel farkındalığın cinsiyet değişkeninde farklılaşma durumuna göre farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcutken kesinliği kabullenilmiş net bir görüş yoktur.

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve iki alt boyutunda (bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda ise araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara sahip bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Çelik (2017) çalışmasında örneklemini oluşturan özel yetenekli çocukların özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak alanyazında araştırmayla benzer sonuçlara sahip olmayan çalışmalarda mevcuttur (Alkan, 2015; Deregözü, 2014; Gültaş, 2019; İlman, 2018; Yurdakul, 2016). Alkan (2015) öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada özerk öğrenme becerilerinde alt boyutlarında farklılık içermese de toplam boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deregözü (2014) araştırmasında örneklem olarak yüksek öğrenimlerine devam eden dil öğrencilerini seçmiş ve öğrenciler arasında kız öğrencilerin özerk öğrenmelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gültaş (2019) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı

araştırmasında özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek puanlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Ilıman (2018) araştırmasında özerk öğrenme düzeyleri açısından 11. Sınıf öğrencileri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yurdakul (2016) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinin erkeklere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak yapılan araştırmaların örnekleme düşünüldüğünde 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler de özerk öğrenmenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamasına neden olarak, özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu merak ve keşfetme isteği gösterilebilir. Sahip oldukları merakla, icat ve keşifleri mevcut öğrenmelerden (okul, özel ders) yapamayacaklarından öğrenmelerini 21.yy iletişim çağının getiriyle her an her yerde gerçekleştirebilmekte o da hem kız hem de erkek öğrenciler de özerk öğrenme becerilerini sahip oldukları potansiyel sebebiyle orantılı olarak geliştirmektedir ve cinsiyet değişkeni anlamlı bir değişken olarak görülmemektedir.

5.1.4. “3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öyle ki 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyi 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek bulunurken 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ise 3. sınıf seviyesine yakın bir düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de araştırma sonuçlarını örneklem benzerliği yönüyle destekleyen araştırma olmasa da içerdiği sınıf seviyeleri arasındaki farklılık sebebiyle destekler sonuçlara sahip araştırmalar olduğu görülmüştür (Akçam, 2012; Akın ve Çeçen, 2014; Evran ve Yurdabakan, 2013; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Özdemir ve Arık, 2018; Sperling ve diğerleri, 2002). Akçam (2012) ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptığı araştırma sonucunda 6. ve 7. sınıfta öğrenim görenlerin 8. sınıfta öğrenim görenlere göre yüksek biliş üstü yetkinliklere sahip olduklarını tespit etmiştir. Akın ile Çeçen (2014) araştırmalarında 6.7. ve 8. Sınıfa

devam eden öğrencilerin biliş üstü farkındalık durumlarını incelediklerinde 7. Sınıfa devam eden öğrencilerin diğer sınıflara göre yüksek düzeyde biliş üstü farkındalığa sahip olduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Evran ve Yurdabakan (2013) ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin sınıf seviyesi üst bilişsel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmakla birlikte altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin lehine sekizinci sınıf aleyhine bir fark ortaya çıkmıştır. Kurtuluş ve Öztürk (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri değiştikçe biliş üstü farkındalık seviyelerinin de değiştiği sonucuna ulaşmakla birlikte bu farklılığın beşinci ve altıncı sınıfların lehine gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Özdemir ve Arık (2018) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları araştırma sonucunda üst bilişsel farkındalıklarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulmakla birlikte bu farklılık sekizinci sınıf lehinedir. Sperling ve diğerleri (2002) ilköğretim çağındaki öğrencilerin biliş üstü becerilerini inceledikleri araştırmalarında biliş üstü yetkinliklerin sınıf düzeyi ne farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla aksi sonuçlara sahip araştırmalarda bulunmaktadır. (Deniz ve diğerleri, 2014; Gülsuyu ,2019; Kışkır ,2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Tüfekçi Küçüköğlü, 2019; Yazgı, 2019). Deniz ve diğerleri (2014) örneklemini yüksek öğrenim gören öğrencilerden seçtikleri araştırmalarında sınıf seviyesinin biliş üstü farkındalık için etkileyici bir değişken olmadığını tespit etmişlerdir. Gülsuyu (2019) örneklemini ortaokulda öğrenim gören çocukların oluşturduğu çalışmasında sınıf düzeyine göre çocukların üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Kışkır (2011) yüksek öğrenim öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında üst biliş becerilerinin farklılaşmasında sınıf seviyesinin etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özsoy ile Günindi (2011) yüksek öğrenim öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda sınıf seviyesinin biliş üstü farkındalık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Tüfekçi Küçüköğlü (2019) ilköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri incelediği çalışmasında üst bilişsel farkındalık düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu bulunmamıştır. Yazgı (2019) üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık düzeyini bulmayı amaçladığı araştırmasında biliş üstü farkındalıkların sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda 3. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf seviyesindeki öğrencilere göre üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi yaşla ve zeka ile doğru orantılı gelişen bilişsel

gelişimin ve üst bilişsel farkındalığın yanında çocuğun sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel çevrenin de bir getirisi olduğu söylenebilir.Çünkü içinde bulunulan çevre çocuğa daha fazla öğrenme deneyimi sunmakta bu yönüyle üst bilişsel farkındalığının gelişimi desteklenmektedir.Zira Atay(2014) yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyin üst bilişsel farkındalık düzeyini etkilediği sonucuna varmıştır.

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme toplam boyutunda ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.Bu farklılık 3.sınıf seviyesindeki öğrencilerin lehinedir. Ancak özerk öğrenme alt boyutu olan bağımsız öğrenmede sınıfı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.Alanyazın incelendiğinde ise ; Gültaş (2019) ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerle yaptığı araştırmasında sınıf seviyesi değişkenin bağımsız öğrenme alt boyutunda 11. sınıf ders çalışma alışkanlıkları boyutunda ise 9. sınıf lehine farklılık oluşturduğunu ,özerk öğrenme toplam boyutunda ise sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.Yurdakul (2016) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında özerk öğrenmede sınıfı düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmekle birlikte tespit edilen farklılığın 6. sınıfın lehine olduğu sonuca ulaşmıştır. Alkan (2015) araştırmasında, öğrenmede özerkliğin toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.Çelik (2017) özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Sonuç olarak alanyazında yapılan çalışmalarda araştırma sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar olmakla birlikte aynı sonuçlara ulaşmayan çalışmaların da olduğu görülmektedir. 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre sadece ders çalışma alışkanlıkları boyutunda ve toplam boyutta farklılık oluşmaktadır. Bu da öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarının çoğunu işgal eden ödevler ve ders öncesi hazırlıklar sebebiyle ebeveynlerden alınan destekler ile bu farklılığın yaratılabileceği düşünülmektedir. Ancak bağımsız öğrenme alt boyutunda farklılığın olmama sebebi öğrencilerin özel yeteneğe sahip olmalarının getirisi sayabileceğimiz bitmeyen merak ve öğrenme istekleri olduğu söylenebilir. Öyle ki bu merak ve öğrenme isteklerinin varlığı devam ettiği sürece sınıf seviyesi değişse de öğrenciler arasında bağımsız öğrenme becerisinde fark yaratmamaktadır.

5.1.5.“ 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim durumu değişkenini inceleyen çok az çalışma olduğu fark edilmekle birlikte bu çalışmalardan araştırma sonuçlarını destekler sonuçlara sahip olan çalışmalar olduğu görülmüştür. (Baba Öztürk ve Güral ,2016; Tüfekçi Küçüköğlü, 2019; Yazgı, 2019). Baba Öztürk ve Güral (2016) yüksek öğrenim öğrencileriyle yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim almanın ya da almamanın öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarını etkilemediğini tespit etmişlerdir. Tüfekçi Küçüköğlü (2019) çalışmasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anaokuluna gitme durumlarının biliş üstü farkındalıklarına bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yazgı (2019) zeka potansiyeli yüksek çocuklarla yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim almanın ya da almamanın çocukların biliş üstü farkındalıklarında bir değişim yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında araştırma ile uyumluluk göstermeyen araştırmada mevcuttur. Güreffe (2015) ilköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farklılıklarını incelediği araştırmasında okul öncesi eğitim alan çocukların biliş üstü farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin okul öncesi eğitim alma almama durumlarının özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen bir araştırma alanyazında tespit edilememiştir. Özel yetenekli öğrenciler, hızlı düşünürler ve düşüncelerini hızla birleştirip çabucak öğrenirler ayrıca okul öncesi dönem öncesinde okuma yazmayı becerilerini de kendiliğinden edinirler (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016). Bu özellikler düşünüldüğünde özel yetenekli öğrenciler için özerk öğrenmenin doğalarını destekleyen bir öğrenme olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim alma almama değişkeninin etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak içinde yaşanılan yüzyılın getirisi sayılan teknolojik araçlar sebebiyle, öğrenme deneyimleri okul öncesi dönemin çok çok öncesinde yaşandığı görülmektedir. Örneklem

grubu düşünülduğünde de bu grubun sahip oldukları merak ve keşfetme arzusu ile birlikte daha hızlı öğrenme deneyimi edindikleri bunun ise özerk öğrenme becerilerini kullanmalarını sağladığı ve yaşanan her öğrenme deneyiminde kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık edindikleri bu yönüyle de üst bilişsel farkındalıklarının gelişimini okul öncesinden daha önce destekledikleri söylenebilir.

5.1.6.“ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve özerk öğrenme becerileri ne düzeydedir ? alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan incelemelerde öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin tespitine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.Ancak yine de örneklem benzerliği içermese de araştırma sonucuna benzer sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmüştür (Aydın, 2022 ; Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi, ve Malbeği, 2013; Katman, 2019; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer, ve Özsoy, 2010; Schofield ve Ashman, 1987; Varçın, 2022).Aydın (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçladığı çalışmasında, öğretmen adaylarının üstbilişsel bilgisi, düzenlemesi ve farkındalık düzeylerinin iyi bir seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi, ve Malbeği (2013), sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.Katman (2019), ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığı , öz yeterlilik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelediği çalışmasında ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Özsoy ve Günindi (2011), okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının orta-üst düzeyde farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özsoy,Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bir üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.Schofield ve Ashman (1987) çalışmalarında üstün yetenekli 5 ve 6. sınıf seviyelerindeki öğrencilerin akranlarına göre üst bilişsel bilgi , planlama ,kontrol , bilişsel

bilginin ölçülmesi gibi hususlarda daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Uslu (2016), yaptığı araştırmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Varçın (2022), çalışmasında 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının yapılan araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Karasakaloğlu, Saracaloğlu, ve Yılmaz-Özelçi (2012), yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle de yapılan araştırmadan farklılaşmaktadır.

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme beceri düzeyleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin özerk öğrenme alt boyutlarından bağımsız öğrenme düzeylerinin ise ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde özerk öğrenme düzeylerinin tespitini içeren çalışmaların azlığı dikkat çekmekle birlikte İlman(2018)'in yaptığı çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir. Ancak yinede araştırma sonuçlarını desteklemesi adına özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalarda (Arseven, 2016; Chan, 2001; Kahyaoğlu ve Pesen, 2013; Tüysüz, 2013) öğrencilerin bağımsız öğrenme stilini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç itibarıyla 6,7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'de gösterdikleri gelişimler itibarıyla daha çok BYF ya da Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) programlarında eğitimlerine devam etmektedirler. BYF 'de öğrencinin kendini fark etmesi ve becerilerinin gelişimi adına etkinlikler gerçekleştirilirken ÖYG 'de öğrenci işin merkezinde yer alarak yönlendirildiği disiplin/disiplinlerde derinlemesine inceleme ve araştırmalar yaparak edindiği ileri düzey bilgi, beceri ve davranışlarla özgün çalışmalar gerçekleştirmesi planlanır ve tüm sürecin sorumluluk ve işleyişi öğrenciye aittir (MEB, 2019). Bu bağlamda ise BİLSEM öğrencilerinin özellikle 6,7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim görenlerin özerk öğrenme beceri düzeylerinin orta, üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde çıkmasının aldıkları eğitimlerle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

5.1.7. “ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında

cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmekle birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üst bilişsel farkındalığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda ise araştırma sonuçlarına benzer çalışmalar olduğu görülmüştür (Akçam, 2012; Atay, 2014; Bağçeci ve diğerleri, 2011; Evran ve Yurdabakan, 2013; Kapucu ve Öksüz, 2015; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Özdemir ve Arık, 2018; Yavuz, 2009). Akçam (2012), altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeylerini analiz ettiği araştırmasında, kız öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Atay (2014), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ve üst bilişsel farkındalıklarını akademik başarıları açısından incelemiş ve öğrencilerden kız olanların üst bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bağçeci ve diğerleri (2011), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında cinsiyet değişkeninin üst bilişsel farkındalıkları etkilediğini ve kız öğrencilerin daha yüksek üst bilişsel farkındalık sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Evran ve Yurdabakan (2013), altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeylerini cinsiyet değişkenine göre analiz ettiğinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kapucu ile Öksüz (2015), ortaokula giden beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını inceledikleri çalışmalarında kız öğrencilerin daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını görmüşlerdir. Kurtuluş ile Öztürk (2017), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyinin kız öğrencileri lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Arık (2018), ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kızların daha yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz (2009), öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri karşılaştırıldığında kız öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılmış bu çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak alanyazında aksini söyleyen çalışmalar da yer almaktadır (Balcı, 2007; Çıkrıkçı ve Odacı, 2013; Deniz ve diğerleri, 2014; Gülsuyu, 2019; Kışkır, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Sperling ve diğerleri, 2002; Şahin, 2015; Tüfekçi Küçüköğlü, 2019; Yazgı, 2019). Balcı (2007), ilköğretim beşinci

sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çıkrıkçı ile Odacı (2013), yaptıkları çalışmada fen lisesi öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarında cinsiyete göre farklılaşma tespit edememişlerdir. Deniz ve diğerleri (2014), yüksek öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada cinsiyetin biliş üstü farkındalık düzeyleri için etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gülsuyu (2019), ortaokulda öğrenim gören çocuklarla yürüttüğü çalışması sonucunda cinsiyet faktörünün biliş üstü farkındalık seviyelerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kışkır (2011) ile Özsoy ve Günindi (2011), yüksek öğrenimine devam eden farklı branş öğretmen adaylarıyla yaptıkları kendi çalışmalarında da cinsiyetin biliş üstü farkındalığı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Sperling ve diğerleri (2002), ilköğretim çağındaki öğrencilerde biliş üstü becerilerin cinsiyete göre farklılaşma durumunu inceledikleri araştırmaları sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Şahin (2015) ise yüksek öğrenimine devam eden öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada cinsiyetin biliş üstü farkındalığı etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Tüfekçi Küçüköğlü (2019), ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Yazgı (2019) zeka potansiyeli yüksek çocuklarla yürüttüğü çalışmasında cinsiyet etkeninin biliş üstü farkındalık için etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarından ders çalışma boyutunda kızlar lehine bir sonuç elde edilse de bağımsız öğrenme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda ise araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara sahip çalışmalar olduğu görülmüştür (Alkan, 2015; Deregözü, 2014; Gültaş, 2019; İlman, 2018; Yurdakul, 2016). Alkan (2015), ise özerk öğrenmenin toplam boyutunda kızlar lehine farklılık olduğunu tespit etmiştir. Deregözü (2014), yüksek öğrenimlerine devam eden öğrencilerle yaptığı çalışmada özerk öğrenmede cinsiyetin etkili olduğunu ve kızlarda daha yüksek seviyelerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer örneklem grubuyla araştırma yapan Gültaş (2019), ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında kız öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlman (2018), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında özerk öğrenmede cinsiyet değişkeninin kızlar lehine anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Yurdakul (2016), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında kız öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında araştırma sonuçlarıyla kısmen benzer

sonuçlara sahip çalışmalarında varlığı dikkat çekmektedir.Çelik (2017) zeka potansiyeli yüksek çocuklarla yaptığı çalışmada cinsiyetin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak araştırma örnekleminin özel yetenekli öğrenciler olması sebebiyle özerk öğrenme alt boyutu olan bağımsız öğrenme de cinsiyet değişkenine göre farklılık olmamasını yaşanan çağın bilgiye ulaşma ve bağımsız öğrenebilme yetisine yönelik sağladığı çeşitli imkanlar nedeniyle olduğu söylenebilir. Ancak yine de özerk öğrenme toplam boyutu ve ders çalışma alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma süre ve stilleri düşünüldüğünde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olması oldukça dikkat çekicidir. Bunun sebepleri arasında annenin rol model olması, aile beklentileri, kültürel beklentiler, kız öğrencilerde bu yönün daha çok gelişmesini sağlamış olabilir. Ayrıca araştırmanın 3,4 ve 5. sınıf seviyesindeki örneklemini düşünüldüğünde 6,7 ve 8. sınıf seviyesinde özerk öğrenme toplam boyutu ve ders çalışma alt boyutunda kız öğrencilerin lehine farklılık oluşma nedeni 8. sınıf sonunda gerçekleşen sınavlara yönelik kız öğrencilerin geliştirdiği kaygı düzeyi de olabilir.

5.1.8.“ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmekle birlikte 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 8. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre üst bilişsel farkındalık düzeyi daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde de araştırma sonuçlarını destekler sonuçlara sahip araştırmalar olduğu görülmüştür. (Akçam, 2012; Akın ve Çeçen, 2014; Evran ve Yurdabakan, 2013; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Oktay ve Çakır, 2013; Özdemir ve Arık, 2018). Akçam (2012), ilköğretim altı , yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarını incelediğinde, altı ve yedinci sınıfa giden öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Akın ile Çeçen (2014), ortaokul öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu araştırmalarında yedinci sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre biliş üstü farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Evran ve Yurdabakan (2013), ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf

öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin sınıf seviyesi üst bilişsel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmakla birlikte altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin lehine sekizinci sınıf aleyhine bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtuluş ile Öztürk (2017), örneklemini beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfların oluşturduğu araştırmalarında biliş üstü farkındalık seviyelerini karşılaştırmış ve beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Oktay ve Çakır (2013), ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin üst biliş farkındalığının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Özdemir ve Arık (2018), ilköğretimi ikinci kademe öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları araştırma sonucunda üst bilişsel farkındalıklarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulmakla birlikte bu farklılığın sekizinci sınıf lehine olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla aksi sonuçlara sahip araştırmalarda bulunmaktadır (Deniz ve diğerleri, 2014; Gülsuyu, 2019; Kışkır, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Tüfekçi Küçüköğlü, 2019; Yazgı, 2019;). Deniz ve diğerleri (2014) yüksek öğrenimlerine devam eden matematik öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada biliş üstü farkındalık düzeylerinde sınıf seviyesinin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gülsuyu (2019) ortaokulda öğrenim gören çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada sınıf düzeyine göre üst bilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Kışkır (2011), yüksek öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada biliş üstü farkındalık düzeylerinde sınıf seviyesinin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özsoy ve Günindi (2011), yüksek öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada biliş üstü farkındalık düzeylerinde sınıf seviyesinin anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüfekçi Küçüköğlü (2019) ilkokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini incelediği çalışmasında üst bilişsel farkındalık düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Yazgı (2019) zeka potansiyeli yüksek çocukların üst bilişsel farkındalık düzeyini bulmayı amaçladığı araştırmasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın oluşmadığını tespit etmiştir.

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla 7 sınıf öğrencileri lehinedir. Yurdakul (2016) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında özerk öğrenmede sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmekle birlikte bulunan

farklılık 7 ile 8. sınıfa kıyasla 6. sınıfın lehinedir. Gültaş (2019) lise öğrenimine devam eden öğrencilerle yaptığı çalışmada bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutlarında sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulmuştur. Bu fark bağımsız öğrenme alt boyutunda 11. sınıf, ders çalışma alışkanlıkları boyutunda ise 9. sınıf lehinedir. zerk ğrenme toplam boyutunda ise sınıf düzeyi değişkeni etkisiz bir değişken olarak tespit edilmiştir. Araştırmalar bu yönüyle araştırma sonuçlarıyla benzeşik özellikler taşımaktadır. Ancak araştırma sonuçlarıyla farklı sonuçlara sahip araştırmalarda vardır. elik (2017) zeka potansiyeli yüksek çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkeninin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2015) yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda araştırma sonucu ile uyumluluk gösteren çalışmalar olmakla birlikte farklı sonuçlara sahip araştırmalarında olduğu görülmektedir. Araştırmada zerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturması mevcut eğitim sisteminin getirisi olan sınav kaygısı ve aile beklentisi sebebiyle gerçekleşebileceği, öğrencilerin sınav senesi öncesi özerk öğrenme becerilerini aktif kullanmaları ders çalışma ve bağımsız öğrenme süreçlerinde aktif olmaları sebebiyle olacağı düşünülmektedir.

5.1.9. “ 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve özerk öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla birlikte okul öncesi eğitim durumu değişkenini inceleyen çok az çalışma olmakla birlikte bu çalışmalardan araştırmayı destekler sonuçlara sahip olan çalışmalar olduğu görülmüştür (Tüfekçi Küçükoğlu, 2019; Yazđı, 2019). Tüfekçi Küçükoğlu (2019) alışmasında ilkokul 3. ve 4. sınıf ğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin anaokuluna gitme durumuna göre

incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Yazgı (2019) zeka potansiyeli yüksek çocuklarla yürüttüğü çalışmasında biliş üstü farkındalıkları etkilemede okul öncesi eğitim almanın etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak alan yazında araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara sahip olmayan çalışmalarda mevcuttur. Güreffe (2015) ilköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farklılıklarını incelediği araştırmasında okul öncesi eğitim alma almama değişkeninde okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim alma almama durumu değişkenin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonucu destekleyen bir araştırma alanyazında tespit edilememiştir. Ancak araştırmanın 3,4 ve 5. sınıf seviyesindeki örnekleminde de özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim alma almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu yönüyle de araştırma sonuçları itibariyle kendi içinde birbirini destekler niteliktedir. Bu sonucun elde edilmesinde etkili olan durumun araştırmanın örneklemini özel yetenekli öğrencilerin oluşturması olduğu söylenebilir. Şöyle ki özel yetenekli bireyler sahip oldukları potansiyelleri sebebiyle hızlı düşünürler bunun yanı sıra düşüncelerini hızla birleştirir ve öğrenirler (Ataman, 2018; Dağlıoğlu, 2010; Dilekli, 2017; Levent, 2011; NAGC, 2010; Scruggs ve Cohn, 1983; Del Siegle, McCoach, ve Kelly, 2014). Bu da çocukların çok önceden kendi kendilerine okuma yazma öğrenmelerini sağlar. Kendi kendine önemli bir beceriyi geliştiren bu çocukların özerk öğrenme toplam ve alt boyutlarında okul öncesi eğitimi alma almama değişkenin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırmada 6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasında ilişki olduğu

belirlenmiştir. Bu bağlamda bu kavramlarla ilgili düzenlenecek etkinliklerle özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlanabilir.

- Özel yetenekli öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim görenler için, hem özerk öğrenmelerinde hem de üst bilişsel farkındalık düzeylerinde erkek öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup bu farklılığın giderilmesi adına erkek öğrencilere yönelik koçluk ya da mentörlük çalışmaları gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma örneklemini farklı zeka seviyelerindeki öğrencilerden oluşturularak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir ve alanyazına katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlere, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının ve özerk öğrenme becerilerinin kazandırılması adına örnek ders etkinliklerinin hazırlanmasına yönelik mesleki gelişim çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adinda, A., Purwanto, Parta, I. N. ve Chandra, T. D. (2021). Investigation of Students' Metacognitive Awareness Failures about Solving Absolute Value Problems in Mathematics Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 95, 17-35. Erişimadresi:<https://ejer.com.tr/investigation-of-students-metacognitive-awareness-failures-about-solving-absolute-value-problems-in-mathematics-education/>
- Akar, F. (2015). *Yetenek Yönetimi*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları*. Ankara: EDUSER Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. Şirin ve diğerleri(Ed). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) .YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No : 330208).
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tarafından erişildi (Tez No: 186675).
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş Ötesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi Muş Bulanık örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110.doi: 10.7827/TurkishStudies.6988
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş(Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages ,Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365. doi: 10.7827/TurkishStudies.2241
- Albert, R. (2007). *The Impact of Self Efficacy and Autonomous Learning on Teacher Burnout*.(DoktoraTezi).ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.(UMI No.3293094).

- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanında erişildi (Tez No:378575).
- Altınöz, M. (2009). *Yetenek Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Andersen, S., Chen, S. ve Carter, C. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_02
- Arseven, A. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 151-168. doi:10.7827/TurkishStudies.9255
- Arslan, S. ve Yurdakul, C. (2015). Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Çalışması (Turkish Adaptation and Validation of Autonomous Learning Scale). *The Journal of International Social Research*, 8 (39), 565-569. doi:10.17719/jisr.20153913775
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312622).
- Ataman, A. (2004). Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Çocuklar. A. K. Ed. Şirin Ruhi içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1* (s. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2018). Üstün Zekalılar ve Üstün Zekalılar Konusunda Bilinmesi Gerekenler. A. Ataman (Ed.) içinde, *Üstün Zekalılar ve Üstün Zekalılar Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (s. 1-30). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin ve Üst Bilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372569).
- Aydın, E. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 7(1), 121-131. doi: 10.54979/turkegitimdergisi.1059829
- Aytunga, O. ve Kutlu Kalender, M. D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve*

Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education), 14(2), 170-186.
doi:10.17244/eku.319267

Baba Öztürk, M. ve Güral, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi : OMÜ Örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19). doi:10.7827/TurkishStudies.9977

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19554/208364>

Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 220614).

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/396-published.pdf>

Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2153>

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Benson, P. ve Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual review of psychology*, 31(1), 419-456. doi:10.1146/annurev.ps.31.020180.002223

Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588

- Betts, G. (2004). Fostering Autonomous Learners through Levels of Differentiation. *Roeper Review*, 26(4), 190. doi:10.1080/02783190409554269
- Betts, G. T. (1985). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. Renzulli (Ed). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (s. 27-56). Mansfield Center: CT: Creative Learning Press. Erişim adresi :<https://eric.ed.gov/?id=ED268708>
- Beziat, T. L., Bynum, Y. ve Klash, E. F. (2017). Metacognitive Awareness and Mindset in Current and Future Principals. *School Leadership Review*, 12(2), 23-31. Erişim adresi :<https://eric.ed.gov/?id=EJ1277578>
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. . *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 59-74.
- Blythe, T. ve Gardner, H. (1990). A School For All Intelligences. *Educational Leadership*, 47(7), 33-37. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ405189>
- Bonds, C. W., Bonds, L. G. ve Peach, W. (1992). Metacognition: developing indepenence in learning. *Clearing House*, 66(1), 56-59. doi:10.1080/00098655.1992.9955930
- Bostrom, N. (2005). Transhumanist Values. Review of Contemporary Philosophy, Vol. 4. <https://www.nickbostrom.com/ethics/values.html> adresinden erişilmiştir.
- Breed, B., Mentz, E. ve Westhuizen, G. (2014). A Metacognitive Approach to Pair Programming: Influence on Metacognitive Awareness. *The Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60. doi:10.14204/ejrep.32.13104
- Broady, E. ve Kenning, M.-M. (1996). Learner Autonomy: An Introduction to the Issues. Broady ve diğerleri (Ed). *Promoting Learner Autonomy In University Language Teaching* (s. 9-22). London: Association for French Language Studies.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Weinert(Ed). *Metacognition, motivation, and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Bollen ve diğerleri (Ed.). *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage .
- Budak, H. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 422992).
- Burgess, R. (1990). Creative and Talented Studies: An Application of Betts' Model of the Autonomous Learner. *Energizing Potential :SAGE Conference Proceedings* (s. 29-35). Canada: The Educational Resources Information Center.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik. Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. ve Campbell, T. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 555-574. doi/10.1177/0022022199030005001
- Camcı Erdoğan, S. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için fen bilimleri eğitiminde farklılaştırmanın gerekliliği. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 1-10.Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/487606>
- Can Yurt, E. (2021). *Özbelirleme kuramı çerçevesinde lise öğrencilerinin matematik öğrenen özerkliği: Bir karma desen araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:679625).
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carr, P. B. (1999). *The Measurement Of Resourcefulness Intentions In The Adult Autonomous Learner*. (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.(UMI No.9949341)
- Chan, D. (2001). Learning styles of gifted and non-gifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44. doi:10.1177/001698620104500106

- Clark, B. (2015). *Üstün Zekalı Olarak Büyüme Evde Okulda Çocukların Potansiyelini Geliştirmek*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd.Şti.
- Clark, D. F. (1972). Zeka. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 205-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/806053> adresinden erişilmiştir.
- Confessore, G. (1992). An introduction to the study of self-directed learning. Confessore (Ed.). *Guideposts to Self-Directed Learning: Expert Commentary on Essential Concepts* (s. 1-6). Amerika: PA: Organization Design and Development.
- Confessore, G. J. ve Park, E. (2004). Factor Validation of the Learner Autonomy Profile, Version 3.0 and Extraction of the Short Form. *International Journal of Self-Directed Learning*,39-58. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/284034064_Factor_validation_of_the_learner_autonomy_profile_version_30_and_extraction_of_the_short_form
- Conklin, W. ve Frei, M. S. (2015). *Üstün Zekalı ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklılaştırılması "Differentiating the Curriculum for Gifted Learners"*. (N. G. Kahveci, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri. Şirin ve diğerleri (Ed.).*Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üst Bilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişimi Arttırma Etkisi*. (Doktora Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:207171).
- Çelik, K. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Biliş Ve Özerk Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 462303).
- Çıkrıkçı, Ö. ve Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259. Erişim adresi:<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/2652>

- Çitil, M. (2019). Özel Yeteneklilerin Özellikleri ve Gelişimleri. Ataman ve diğerleri(Ed.). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenekliler* (s. 179-202). Ankara: Maya Yayıncılık.
- Çobanoğlu, C. (2019). *Sosyal bilgiler ders etkinliklerinde gazete kupürleri kullanımının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 584153).
- Dağlıoğlu, E. (2018). Erken Çocuklukta Üstün Zeka/ Üstün Yetenek. Ataman(Ed.). *Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* (s. 33-67). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri [Proficiency and characteristics of teachers in the education of gifted children]. *Milli Eğitim*, 39(186), 72-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442757>
- Damar, A. (2016). *Özerk Öğrenme, Günlük Ritim, Sosyal Jetlag Ve Ortalama Uyku Süresi İle Fen Başarısı Arasındaki İlişki / The Relationship Between Autonomous Learning, Circadian Rhythm, Social Jetlag, Average Sleep Length And Science Achievement*. (Yüksek Lisans Tezi).Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 436907).
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Şirin ve diğerleri (Ed.). *Seçilmiş Makaleler Kitabı : Üstün Yetenekli Çocuklar* (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, J. R. ve Davis, A. B. (2000). *Managing your own Learning*. San Fancisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Deb, T. (2005). *A Conceptual Approach to Strategic Talent Management*. New Delhi: Indus Publishing.
- Del Siegle, D., McCoach, B. ve Kelly, S. (2014). Applying the achievement orientation model to the job satisfaction of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 36(4), 210-220. doi:10.1080/02783193.2014.945219
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 601-624. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10337/126670>
- Demir, Ö. ve Kaya, H. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Beceri Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Durumları İle İlişkilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 35-68. doi:10.14527/pegegog.2015.003

- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:288321).
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209952>
- Deregözü, A. (2014). *Özerk Öğrenme Bağlamında Almanca Öğretmeni Yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:381939).
- Derrick, M. G. (2001). *The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Persistence in Autonomous Learning*. (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3006915)
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving İn Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449. doi:10.1177/002221940103400505
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: learning training for language*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Dilekli, Y. (2017). The relationships between critical thinking skills and learning styles of gifted students. *European Journal of Education Studies* , 3(4), 69-96. doi:10.5281/zenodo.344919
- Doğan, A. (2013). Metacognition and Metacognition Based Teaching. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*(3), 6-21. Erişim adresi: https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79204/makaleler/3/1/arastirmx_79204_3_pp_6-20.pdf
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7792/101948>

- Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.
- Dülger, Z. (2019). *Lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik dersindeki problem çözme becerileri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:569220).
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü Gelişim ve Eğitimleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Erdoğan, F. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkokul 4. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve üst bilişsel farkındalıklarına etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:395273).
- Ermış, E. N. (2018). *Sosyal Biliş ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi*. (Doktora Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:525158).
- Evrar, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 213-220. Erişim adresi : http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/23a._secil_evran.pdf
- Feldhusen, J. (1986). A Conception of Giftedness. Feldhusen ve Heller (Ed.). *Identifying and Nurturing the Gifted An International Perspective* (s. 33-38). Toronto,Ontario: Canada : Huber.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. Colengelo ve Davis(Ed.). *Handbook of gifted education* (s. 547-552). Boston: MA: Allyn ve Bacon.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınları: İstanbul.
- Flannagan, J. S. (2007). *A Study of Student Achievement Based on Autonomous Learning and Self-Efficacy*. (Doktora Tezi).ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.(UMI No. 3298893)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* , 34(10), 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: NY: Prentice- Hall Inc.

- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* , 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gallagher, S. A. (1997). Problem based learning: Where did it come from, what does it do, and where is itgoing? *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4), 332-362. doi:10.1177/016235329702000402
- Gardner, D. ve Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. UK: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zeka : görüşmeler ve makaleler*. İstanbul : Enka Okulları Yayınları.
- Gelb, M. J. (2017). *Leonardo Da Vinci Gibi Düşünmek (How To Think Like Leonardo Da Vinci)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- George, D. (2003). *Gifted Education Identification and Provision*. London: David Fulton Publishers.
- Georghiades, P. (2000). Beyond conceptual change learning in science education: Focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Research*, 42(2), 119-139. doi:10.1080/001318800363773
- Glass, T. F. (2004). What gift?: The reality of the student who is gifted and talented in public school classrooms. *Gifted Child Today*, 27(4), 25-29. doi:10.4219/gct-2004-152
- Gökdere, M. ve Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18,17-26. Erişim adresi : https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt_46017.pdf
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 147-156. Erişim adresi: <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/gokdere-murat-salih-cepni-ustun-yetenekli-ogrencilerin-fen-ogretmenlerinin-egitimine-yonelik-bir-model-onerisi.pdf>

- Gören, D. (2021). *The relationship between students' understanding of nature of science and their metacognitive awareness*. (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanında erişildi.(Tez No:694121).
- Gül, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:548744).
- Gülsuyu, F. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri İlke Bilimin Doğası Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:539328).
- Gültaş, S. (2019). *Lise Öğrencilerinin Özerk Öğrenmeleri İle Başarı Yönelimleri Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 551050).
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 237-246. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475762>
- Han, J. (2013). *Scientific reasoning: Research, development and assessment*. (Doctoral dissertation,The Ohio State University). Erişim adresi:http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1366204433
- Hany, E. A. (1995). Teachers' cognitive processes of identifying gifted students.Katzko ve Mönks(Ed.). *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (s. 184-198). Assen/Maastricht: Van Gorkum.
- Harari, Y. (2018). *21. Yüzyıl İçin 21 Ders (Çev.:S.Siral)*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hmel, B. A. ve Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy: on and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310. doi:10.1111/1467-6494.0506.
- Hodge, K. A. ve Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46-73. doi: 10.1177/016235320002400103
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning: A single pedagogical. Kjisik ve diğerleri (Ed.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (s. 21-47). Tampere: Tampere University Press.
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5. Erişim adresi : https://www.researchgate.net/publication/234713054_Gifted_Education_Press_Quarterly_2002
- Holt, J. (2019). *Çocuklar Neden Başarısız Olur ? (n How Children Fail)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Holton, D. ve Gaffney, M. (1994). Teaching talented students. Neyland (Ed.). *Mathematics education: A handbook for teacher* (s. 397-409). Wellington: New Zealand: Wellington College of Education.
- Hsieh, H. (2010). *Self Access Center And Autonomous Learning: Efl College Students' Motivations, Activities And Perceptions of Learning Effectiveness*. (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.(UMI No.3439291)
- Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to Traditional Procedures for Identifying Underserved Students: Successes and Failures. *Exceptional Children*, 61(1), 72-76. doi:10.1177/001440299406100107
- Ilıman, M. (2018). *Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme Ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 524636).
- İmre, N. (2015). *An Investigation Into Relationship Between Degree Of Learning Autonomy, Academic And Social Variables*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:414616).
- Irak, M. (2012). Üst biliş ölçeği çocuk ve ergen formunun Türkçe standartizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsit belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54. Erişim adresi:<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ustbilis-olcegi-cocuk-ve-ergen-formu-toad.pdf>
- Jackson, N. ve Klein, E. (1997). Gifted performance on young children. Colengelo(Ed.).*Handbook of Gifted Education*. Boston MA: Ally and Bacon.

- Jackson, P. S. ve Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175-186. doi: 10.4219/jsge-2003-429.
- Kadalkal Tek, H. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları ile matematik başarıları, üst bilişsel farkındalıkları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi)YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 577849).
- Kahyaoglu, P. ve Pesen, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 13(1), 38-49. Erişim adresi :<https://www.academia.edu/10215880>
- Kapucu, M. S. ve Öksüz, R. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 12(5), 5-28. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210373>
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve Üstün Yetenekliliğin Zeka Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25109/265089>
- Karabıyık, A. (2008). *The relationship between culture of learning and Turkish university preparatory students' readiness for learner autonomy*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(TezNo:226514).
- Karabulut, R. (2015). *Dünden Bugüne Üstün Yetenekliler Eğitimi* . Ankara: Laçın Yayınevi.
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. Erişim adresi :<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103. Erişim adresi :<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ust-bilissel-farkindalik-olcegi-ubfo-c-a-formu-toad.pdf>
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1),207-221.Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855102>

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi : Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katman, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığı , öz yeterlilik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 588596).
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerileri: Uzaktan İÖLP Örneği* . (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 317630).
- Kaya, N. B. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üst Bilişsel Becerilerinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 52-67. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mcbuefd/issue/54633/745086>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. USA: Routledge.
- Kır, P. (2020). *The impact of interactionist dynamic assessment on EFL learners' speaking skills and metacognitive awareness*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 628543).
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 279290).
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. Guilford Publications.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/28496/340212>
- Koçak, A. (2003). *A Study on learners readiness for autonomous learning of English as a foreign language*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 140160).

- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children 4-7: A Guide for Teachers* . London: David Pulton Publishers.
- Kuday, F. S. (2007). *Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 210288).
- Kuhn, D. ve Dean, D. (2010). Metacognition : a bridge between cognitive. *Theory Into Practice*, 43(4),368-273. doi:10.1207/s15430421tip4304_4
- Kurt, E. (2016). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklik Algularının Duyuşsal Faktörlerce Yordanma Durumu*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 435997).
- Kurtuluş, A. ve Öztürk, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. doi:10.14582/DUZGEF.1840
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 298643).
- Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak : Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. Erişim adresi : <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/20/1/71/163561>
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. The Educational Resources Information Center (ERIC). Erişim adresi :<https://eric.ed.gov/?id=ED474273>
- Long, H. B. (1987). Self-directed learning and learning theory. *Paper presented at Commission of Professors Conference*. Washington, DC.
- Lowe, C. (2009). *A Correlational Study of the Relationship Between Learner Autonomy and Academic Performance*. (Doktora Tezi, The George Washington University). Erişim adresi:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.614.3742verep=rep1vetype=pdf>

- Macaskill, A. ve Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351- 359. doi: 10.1080/03075070903502703
- Madran, F. (2020). *Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenmede Özerk Öğrenme Düzeylerinin, Motivasyonlarının Ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi / Investigation Of Autonomous Learning Levels, Motivations And Learning Styles Of High School Students In Learning German Language*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 605594).
- Maker, C. J.ve Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin : TX: PRO-ED.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Marsh, H., Hau, K., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*,6(4),311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604_1
- McCrocklin, S. M. (2014). *The potential of Automatic Speech Recognition for fostering pronunciation learners' autonomy*. (Doctoral Thesis,Iowa State University). Erişim adresi :<https://dr.lib.iastate.edu/handle/20.500.12876/28089> adresinden erişilmiştir.
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence - Based Inquiry (7 th Edition)*. London: Pearson.
- MEB. (1991). *İ.Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (1991). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dairesi Başkanlığı Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Stateji ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB.(2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

- MEB. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 82(2747), s. 392-419. Erişim adresi: <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/87-2019/5327-2747-aralik-2019>
- MEB. (2021). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mendaglio, S. (2016). Üstün Yetenekli Bireylerin Danışmanlığı İçin Duyuşsal- Bilişsel Terapi. Mendaglio (Ed.). *Üstün Yetenekliler Danışmanlık Modelleri -Çocuklar Ergenler ve Genç Yetişkinler* (A. Yıldırım, ve A. Özbay, Çev., s. 35-68). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd. Şti.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama Matbaacılık.
- Meydan, C. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyer, D. A. (2001). *The Measurement of Intentional Behavior as a Prerequisite to Autonomous Learning*. (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9999882)
- Meyers, L., Gamst, G. ve Guarino, A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Miller, R. C. (1990). Discovering mathematical talent (ERIC Digest No. E482). *ERIC Publications (ED321487)*, 2-12.
- Morawska, A. ve Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. doi:10.1177/0016986209334962
- NAGC (2010). Redefining giftedness for a new century: shifting the paradigm. Erişim adresi : <http://www.nagc.org/index2.aspx?id=6404>.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. P. B. (Ed.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (s. 192-203). New York: Addison Wesley Longman.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Oktay, S. ve Cakir, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi.

Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10(3), 3-23. Erişim adresi :
<http://tused.org/index.php/tused/article/view/384>

Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

ÖRGM (2021). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı .Erişim adresi
: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/30144032_20212022_YILI_BILIM_VE_SANAT_MERKEZLERI_OGRENCI_TANILAMA_VE_YERLESTIRME_KILAVUZU.pdf

Özdemir, E. B. ve Arık, S. (2018). Çocukların Üstbilişsel Farkındalıkları ile Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/40296/481242>

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094>

Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. 10(2): 430-440. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106812>

Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H. G. ve Özsoy, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Ponton, M. K. (1999). *The Measurement Of An Adult's Intention To Exhibit Personal Initiative In Autonomous Learning*, (Doctoral Dissertation) ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9949350)

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55. Erişim adresi : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910398.pdf>

Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Stenberg (Ed.). *Conception of Giftedness* (s. 53-92). Cambridge University Press.

- Renzulli, J. (1999). What is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 3-54. doi: 10.1177/016235329902300102
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. Erişim adresi : https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. doi:10.1177/003172171109200821
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (1986). The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A Schoolwide Plan for the Development of Creative Intelligence for the Development of Creative Productivity. Renzulli (Ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (s. 216-266). Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., Smith K. L., L. H., White, A. J., Callahan, C., Hartman, R. ve Westberg. (2002). *Scales For Rating The Behavioral Characteristics Of Superior Students*. Mansfield Center: CT:Creative Learning Press .
- Riihimäki, J. (2013). Autonomous language learning in EFL-classrooms in Finland. (*Master's Thesis, University of Jyväskylä*). Erişim adresi : <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41970/URN:NBN:fi:ju-201308142153.pdf?sequence=1>
- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, (15), 98-101. doi: 10.1080/02783199209553476
- Rooper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 5(2), 21-24. doi: 10.1080/02783198209552672
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11(1), 109-121. doi:10.1016/S0005-7894(80)80040-2
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 11(4), 249-258. doi:10.1016/0146-6402(89)90028-3

- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214. doi:10.1023/A:1023331422963
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar ; Özellikleri Tanınmaları Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2016). Zeka ve Gelişimi. Bayrak(Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (s. 103-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Sak, U. (2020). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanınmaları Eğitimleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Sakallı, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve karar verme stillerinin karar verme becerilerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:576127).
- Saranlı, A. G., Dağlıoğlu, H., Metin, E. ve Baysal, N. (2018). *Çocuk Gelişimi Bakış Açısı ile Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Sarpkaya, G., Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Stratejilerini Kullanma Farkındalıkları ile Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 107-122. Erişim adresi :<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48559/616593>
- Schermelleh-Engel, K., Müller, H. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. Erişim adresi : https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
- Schneider, W. ve Lockl, K. (2002). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents. T. Perfect ve B.Schwartz (Ed.) , *Applied Metacognition*. West :Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Schofield, N. J. ve Ashman, A. F. (1987). The cognitive processing of gifted, high average, and low average ability students. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 9-20. doi:10.1111/j.2044-8279.1987.tb03056.x

- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 25(1), 113-125. doi:10.1023/A:1003044231033
- Schraw, G. ve Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, (19), 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Scruggs, T. E. ve Cohn, S. J. (1983). A university-based summer program for a highly able but poorly achieving Indian child. *Gifted Child Quarterly*, 27(2), 90-93. doi:10.1177/001698628302700208
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Jorgensen, C. ve Monson, J. (1986). Effective mnemonic strategies for gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*(9), 105-121. doi:10.1177/016235328600900202
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi*. (Doktora Tezi).Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253622).
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim , Öğrenme ve Öğretim*. Ankara : Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sezer, H. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık ve algılanan araçsallık düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:588164).
- Shore, B. ve Kanevsky, L. (1993). Thinking Processes: Being and Becoming Gifted. Heller ve diğerleri (Eds), *Intemational Handbook Of Research And Development Of GiftednessAnd Talend*. Oxford,England: Pergamon.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. ve Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79. doi:10.1006/ceps.2001.1091
- Stenberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quaterly*, 39(2), 88-94. doi:10.1177/001698629503900205
- Sternberg, R. J. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International*, 15(1). doi:10.1177/026142940001500103

- Sternberg, R. J. (2005). The Theory Of Successfull Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202. doi:10.1177/026142940001500103
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Grigorenko, E. L. (2011). *Intelligence and Giftedness*. Cambridge University Press.
- Swanson, L. H. (1992). The Relationship Between Metacognition and Problem Solving in Gifted Children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(1), 43-48. doi:10.1080/02783199209553457
- Şahin, S. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:381455).
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 560430).
- T.Webb, J., Gore, J. L., Amend, E. R., ve DeVries, A. R. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar Uzmanlar ve Aileler için El Kitabı (A Parent's Guide to Gifted Children)*. (B. Uyaroğlu, ve B. B. Aktı, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taber, K. S. (2007). Science education for gifted learners? Taber(Ed.). *Science education for gifted learners* (s. 1-14). New York: Routledge.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. Davis(Ed.). *Handbook of Gifted Education* (s. 45-59). Boston:Allyn and Bacon.
- TDK. (2022). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: Erişim adresi : <https://sozluk.gov.tr/>
- Tegmark, M. (2019). *Yaşam 3.0 Yapay Zeka Çağında İnsan Olmak*. (E. C. Göksoy, Çev.) İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/894-published.pdf>

- Tüfekçi Küçüköğlü, Ş. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:568498).
- Tüysüz, C. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması: Kahramanmaraş İl Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*,(4), 19-28. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/pub/baebd/issue/3336/46216>
- Uslu, Ç. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 445683).
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekliler El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uzuner, F. G. (2020). *DEHB tanılı ilkökul öğrencilerinin dikkat, üst bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 660212).
- Ünal, A. İ. (2019). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:567425).
- Üstünbaş, Ü. (2020). *Pre-service and in-service English language teachers' self-efficacy beliefs and metacognitive awareness*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:618878).
- Vadhan, V. ve Stander, P. (1994). Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(3), 307-309.doi :10.1080/00223980.1994.9712733
- VanTassel-Baska, J. L. (2005). Gifted Programs and Services: What Are the Nonnegotiables? *Theory Into Practice*, 44(2), 90-97. doi:10.1207/s15430421tip4402_3
- Varçın, E. (2022). *6. Sınıf öğrencilerinin bloktabanlı programlamaya yönelik tutumlarının ve üst bilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 721415).

- Veenman, M. V.ve Spaans, M. A. (2005). Relation between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159-176. doi:10.1016/j.lindif.2004.12.001
- Ward, R. T. ve Butler, D. L. (2019). An Investigation of Metacognitive Awareness and Academic Performance in College Freshmen. *Education*, 120-126. Erişim adresi:https://www.researchgate.net/publication/331644837_An_investigation_of_metacognitive_awareness_and_academic_performance_in_college_freshmen
- Webb, J. T. Gore, J. L., Amend, E. R., ve DeVries, A. R. (2016). *A Parent's Guide to Gifted Children (Üstün Yetenekli Çocuklar Uzmanlar ve Aileler için El Kitabı)*. (B. Uyaroğlu, ve B. Bülbün Aktı, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wechsler, D. (1943). Non-Intellective Factors in General Intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101-103. doi:10.1037/h0060613
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:239298).
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yaylacı, L. (2005). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi . E. Aydın (Ed), *Gelişim ve Öğrenme* (s. 101-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Üst Bilişsel Farkındalık*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:557258).
- Yenice, N., Hiğde, E., ve Özden, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Farkındalıklarının ve Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-18.Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/33619/373025>
- Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi*. (Doktora Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:326665).

- Yurdakul, C. (2016). *Özerk Öğrenme Ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No:431342).
- Yücesoy Usta, G. (2019). *Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile üst-bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 605260).
- Yürüdür, F. E. (2014). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 395136).

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrencimiz,

Bu form özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla hazırlanmış ölçek formları yer almaktadır. Formlarda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma için kullanılmakla birlikte verdiğiniz her cevap gizli tutulacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar, daha anlamlı ve daha güvenilir bir çalışma olması adına oldukça anlamlıdır. Formların cevaplanması 15 dakikadan daha kısa sürmektedir. İlginiz ve araştırmaya yaptığınız katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Bahar SAVAŞ YAĞCI

Sakarya Üniversitesi

e-posta :bahar.savas@ogr.sakarya.edu.tr

- 1- Cinsiyetiniz Kız () Erkek ()

- 2- Sınıf Düzeyiniz 3() 4() 5() 6() 7() 8()

- 3- Okul öncesi eğitim durumunuz (Anaokulu eğitimi aldınız mı ?)
Evet ()
Hayır ()

Ek 2. Özerk Öğrenme Ölçeği

Sevgili öğrenci, bu bölümde sizlerin özerk öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen ölçekte yer alan her bir maddeyi sizin için en uygun olan düzeyde derecelendiriniz. Derecelendirme düzeyleri 1 ile 5 aralığındadır. (1) KESİNLİKLE KATILMIYORUM, (2) KATILMIYORUM, (3) KARARSIZIM, (4) KATILYORUM, (5) KESİNLİKLE KATILYORUM anlamına gelmektedir. Bu bölüm 12 maddeden oluşmaktadır.

	1	2	3	4	5
1)Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2)Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3)Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4)Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5)Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6)Ödev son teslim tarihleri beni dersedaha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7)Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8)Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9)Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10)Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11)Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12)Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

Ek 3. Çocuklar İçin Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A formu

Sevgili öğrencimiz, bu bölümde sizlerin öğrenirken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve ölçekte yer alan her bir maddeyi sizin için en uygun olan düzeyde derecelendiriniz. Derecelendirme düzeyleri 1 ile 3 aralığındadır. (1)HİÇBİR ZAMAN, (2) BAZEN, (3) HER ZAMAN anlamına gelmektedir. Bu bölüm 12 maddeden oluşmaktadır.

	Asla	Bazen	Her zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.	1	2	3
2) İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.	1	2	3
3) Daha önce işime yaradığı olan çalışma yollarımı kullanmaya gayret ederim.	1	2	3
4) Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.	1	2	3
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.	1	2	3
6) Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.	1	2	3
7) Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.	1	2	3
8) Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.	1	2	3
9) Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3
10) Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.	1	2	3
11) Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.	1	2	3
12) İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3

Ek 4. Çocuklar İçin Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B formu

Sevgili öğrencimiz, bu bölümde sizlerin öğrenirken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve ölçekte yer alan her bir maddeyi sizin için en uygun olan düzeyde derecelendiriniz. Derecelendirme düzeyleri 1 ile 5 aralığındadır. (1)ASLA, (2) NADİREN, (3)BAZEN, (4)SIK SIK, (5) HER ZAMAN anlamına gelmektedir. Bu bölüm 18 maddeden oluşmaktadır.

	A.sla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.	1	2	3	4	5
2) İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
3) Daha önce işime yaradığı olan çalışmayollarını kullanmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
4) Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.	1	2	3	4	5
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
6) Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
7)Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.	1	2	3	4	5
8) Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.	1	2	3	4	5
9) Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
10) Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.	1	2	3	4	5
11)Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.	1	2	3	4	5
12) İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
13) Öğrenirken zayıf yönlerim üstesinden gelmek için bana kolay gelen öğrenme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5
14) Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5
15) Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
16) Bazen öğrenme yollarını otomatik olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
17) Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.	1	2	3	4	5
18) Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.	1	2	3	4	5

Ek 5. Etik Kurulu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.04.2021-E.23997



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-23997
Konu : 33/15 Bahar SAVAŞ YAĞCI

Sayın Bahar SAVAŞ YAĞCI

İlgi : Bahar SAVAŞ YAĞCI 25.02.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.04.2021 tarihli ve 33 sayılı toplantısında alınan "15" nolu karar ile Bahar SAVAŞ YAĞCI'nın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail HİRA
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.


Belge Doğrulama Kodu :BEKR5D48C Pin Kodu :21681 Belge Takip Adresi : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL55D48E>
Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi: Bilgi için: Hanife Babacan
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6. MEB Araştırma ve Anket Uygulama İzin Belgesi

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 21.09.2021-62218



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-32008109
Konu : Araştırma İzni
(Bahar SAVAŞ YAĞCI)

15/09/2021

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

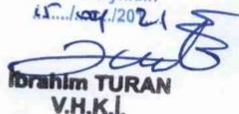
İlgi : 02/07/2021 tarih ve 41085 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri EABDE Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bahar SAVAŞ YAĞCI'nın "İlkokul ve Ortaokullarda Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalıkları İle Özerk Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Bilim ve Sanat Merkezlerinde aşağıda yazılı linklerden uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 14/09/2021 tarih ve 31800253 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Link:
İlkokul= "https://forms.gle/72nMTAtN9rDsX6fc9"
Ortaokul= "https://forms.gle/4oGQaDmHz5Ns7zet5"

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
15/09/2021

İbrahim TURAN
V.H.K.İ.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (262) 300 58 71
E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr
Faks:2623211554

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3ae5-b7c1-31c6-a947-2257 kodu ile teyit edilebilir.

