

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN
ÖZ DÜZENLEME VE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL
ÇARPITMALARIN ARACI ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
ERDAL KILINÇ**

GAZİANTEP – 2022

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN
ÖZ DÜZENLEME VE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL
ÇARPITMALARIN ARACI ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
ERDAL KILINÇ**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ CEMRE ERTEN
TATLI**

GAZİANTEP – 2022



**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
DOKTORA KABUL VE ONAY FORMU**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Erdal KILINÇ tarafından hazırlanan “**Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Başarıları Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü**” başlıklı tez, **14/04/2022** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi:

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmzası:

Kurumu/Üniversitesi:

Tez Danışmanı

Dr.Öğr. Üyesi Cemre ERTEN TATLI

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof.Dr. Zeynep HAMAMCI

Gaziantep Üniversitesi

Jüri Üyesi

Prof.Dr. Fuat TANHAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç.Dr. Ramin ALİYEV

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç.Dr. Burcu GÜRKAN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Başarıları Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 14/04/2022

Erdal KILINÇ

ÖN SÖZ

Yıllar öncesinden kalan yarım bir işin tamamlanması niteliğindeki bu tezin ortaya çıkmasında beni her zaman destekleyen ve pozitif enerjisiyle sürekli motive eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Cemre ERTEN TATLI başta olmak üzere, Tez İzleme Komitesinde yer alan ve tez süresince çok değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Ramin ALİYEV ile Doç. Dr. Burcu GÜRKAN'a, tez jürisinde bulunmayı kabul eden ve çok kıymetli geribildirimler sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI ve Prof. Dr. Fuat TANHAN'a, gerek lisans eğitimim gerekse de doktora eğitimimde kendisinden hep yeni şeyler öğrendiğim, güler yüzü, profesyonelliği ve samimiyeti ile saygıdeğer hocam Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, çözüm arayışında olduğumuz her an özgün bakış açısı ile desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a, sözünü esirgmeden rehberlik yapan Prof. Dr. Gürhan CAN'a, uzmanlık alanındaki engin bilgi birikimi ile tezime çok kıymetli katkılarda bulunan Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Derya ATALAN ERGİN'e ve doktora eğitimim süresince her zaman kolaylaştırıcı olan, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYZAZ, Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KAYGAS ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür Osman DEMİR'e candan teşekkür ederim.

Araştırma izin sürecinde desteğini esirgemeyen MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürümüz Mehmet Nezir GÜL'e, veri toplama sürecinde destek veren bilim ve sanat merkezi müdürlerimize, ortaokul müdürlerimize, çalışma arkadaşım Deniz TAŞ'a çok teşekkür ederim.

Son olarak araştırma sürecinde gösterdikleri sabır ve koşulsuz destek için eşim Ebru Hanıma, kızlarım Ceren, Elif ve Defne'ye sonsuz sevgilerimle...

Gaziantep, 2022

Erdal KILINÇ

ÖZET

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desene göre tasarlanmış olup temel amacı, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkide, akademik bilişsel çarpıtmaların aracı düzenleyici etkisini incelemektir. Çalışmaya ortaokul 8. sınıfa devam eden 251 üstün yetenekli öğrenci ile 530 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği” Google Forms üzerinden çevrim içi olarak uygulanmış, akademik başarı değişkeni için öğrencilerin 2021 yılı LGS sınav puanları kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, bağımsız gruplar t testi ve aracı düzenleyici model yöntemi kullanılmıştır.

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre her iki yetenek grubundaki öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ile başarıları arasında olumlu anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ve bilişsel çarpıtma düzeyleri ile bilişsel çarpıtma düzeyleri ve başarıları arasında olumsuz yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmişken üstün yetenekli öğrenciler için bu değişkenler arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyinin üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, üstün yetenekli öğrencilerin ise akademik başarı düzeyinin normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aracı düzenleyici model sonucunda öz düzenlemenin, bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisi ile üstün yetenekli olup olmama ile öz düzenlemenin, bilişsel çarpıtmalar üzerindeki ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerde öz düzenleme, bilişsel çarpıtmalar ile olumsuz ilişkili iken, üstün yetenekli öğrenciler için anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öz düzenleme, bilişsel çarpıtmalar ve başarı arasındaki ilişkide üstün yetenekli olup olmamanın dolaylı etkisinin farklılık gösterdiği, normal gelişim gösteren öğrencilerde bu dolaylı etkilerin anlamlı olduğu, akademik bilişsel çarpıtmaların akademik öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık yaptığı ancak üstün yetenekli öğrenciler için dolaylı etkilerin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın kapsamında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Üstün Yeteneklilik, Akademik Öz Düzenleme, Akademik Bilişsel Çarpıtma, Akademik Başarı.



ABSTRACT

This research was designed according to the correlational design, which is one of the quantitative research methods, and its main purpose is to examine the mediating effect of academic cognitive distortions on the relationship between academic self-regulation and academic achievement of gifted and normally developing students. 251 gifted students and 530 students with normal development participated in the study. Within the scope of the study, the "Personal Information Form", "Academic Self-Regulation Scale" and "Cognitive Distortions Scale for Academic Success" were applied online via Google Forms, and the students' LGS exam scores of 2021 were used for the academic success variable. Pearson correlation analysis, independent groups t-test and mediator moderator model method were used in the analysis of the data.

According to the results of Pearson correlation analysis, a positive and significant relationship was found between the self-regulation levels of the students in both ability groups and their success. While negative and low-level significant relationships were found between the self-regulation levels and cognitive distortion levels of the students with normal development and their cognitive distortion levels and achievements, no significant relationship was found between these variables for gifted students. According to the independent groups t-test results, no significant difference was found between the self-regulation levels of gifted and normally developing students. It has been determined that the academic cognitive distortion level of the students with normal development is significantly higher than the gifted students, and the academic achievement level of the gifted students is significantly higher than the students with normal development.

As a result of the mediating regulatory model, the effect of self-regulation on cognitive distortions and the joint effect of being gifted or not and self-regulation on cognitive distortions were found to be significant. While self-regulation was negatively associated with cognitive distortions in normally developing students, no significant relationship was found for gifted students. In the relationship between self-regulation, cognitive distortions and achievement, the indirect effects of being gifted differ, these indirect effects are significant in students with normal development, academic cognitive distortions mediate the relationship between academic self-regulation and academic achievement, but the indirect effects are not significant for gifted students detected. The obtained findings were discussed within the scope of the literature and suggestions were made.

Keywords: Giftedness, Academic Self-Regulation, Academic Cognitive Distortion, Academic Achievement.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖN SÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Üstün Yetenek Kavramı	8
2.1.1. Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı	10
2.1.2. Renzulli'nin Üç Halka Modeli.....	11
2.1.3. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli.....	14
2.2. Öz Düzenleme Kavramı	16
2.2.1. Zimmerman'in Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli	18
2.2.2. Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	20
2.2.3. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modeli	21

2.2.4. Winne'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	23
2.3. Akademik Öz Düzenleme.....	26
2.4. Bilişsel Yaklaşım	27
2.4.1. Şemalar	30
2.4.2. Temel İnançlar	31
2.4.3. Ara İnançlar	32
2.4.4. Otomatik Düşünceler	33
2.4.5. Bilişsel Çarpıtmalar.....	34
2.4.6. Akademik Bilişsel Çarpıtmalar	36
2.5. Akademik Başarı	36
2.6. İlgili Araştırmalar	38
2.6.1. Öz Düzenleme İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar ..	38
2.6.2. Bilişsel Çarpıtmalar İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar	40
2.6.3. Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme Düzeylerini Karşılaştıran Araştırmalar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)	46
3.3.3. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (ABİBÇÖ)	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Analizi	50
3.6. Aracı Modelin Test Edilmesi.....	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	53

BULGULAR VE YORUM	53
4.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler	53
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
TARTIŞMA	61
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	61
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	65
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	68
ALTINCI BÖLÜM	70
SONUÇ VE ÖNERİLER	72
6.1. Sonuç	72
6.2. Öneriler	73
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	73
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	74
KAYNAKÇA	75
EKLER	98
Ek 1. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Onayı	99
Ek 2. Gaziantep Valiliği Uygulama İzin Onayı	100
Ek 3. Etik Kurul Onayı.....	101
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu.....	102
Ek 5. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler)	103
Ek 6. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (Örnek Maddeler).....	104

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.	20
Tablo 2. Örnekleme Ait Betimsel Bilgiler.....	45
Tablo 3. DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri.	48
Tablo 4. ABİBÇÖ Alt Boyutları ve Madde Numaraları.	48
Tablo 5. Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme, Bilişsel Çarpıtma ve LGS Sınav Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri. ...	53
Tablo 6. Değişkenlere Ait Korelasyon Katsayıları.....	54
Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme, Akademik Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Başarı Düzeylerinin Yetenek Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.	55
Tablo 8. Akademik Bilişsel Çarpıtmalar Üzerinde, Akademik Öz Düzenleme ve Üstün Yetenekli Olup Olmamanın Düzenleyici Etkisini Gösteren Regrasyon Analizi Sonuçları.....	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli'nin Üç Halka Modeli.....	12
Şekil 2. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli.....	15
Şekil 3. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli.....	19
Şekil 4. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modeli.....	22
Şekil 5. Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	24
Şekil 6. Temel İnançlar, Ara İnançlar ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişki.....	29
Şekil 7. Beck'in Bilişsel Modeli.....	32
Şekil 8. Aracı Düzenleyici Model.....	52
Şekil 9. Aracı Düzenleyici Model Sonuçları.....	57
Şekil 10. Yetenek Durumuna Göre Akademik Bilişsel Çarpıtmaları ile Akademik Öz Düzenlemenin Etkileşim Grafiği.....	59

KISALTMALAR

ABİBÇÖ	: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği
AMOS	: Analysis of Moment Structures
AÖDÖ	: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi

Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği, bilginin yayılma hızının giderek arttığı, kullanım süresinin ise giderek kısaldığı günümüzde, toplumsal olarak eğitim kurumlarından bu gelişmelere ayak uydurabilen ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu beklentiler neticesinde tüm öğrencilere aynı bilgileri edindirmeye çalışan geleneksel yaklaşım yerini çevresel faktörleri önemseyen, bireysel farklılıklara göre eğitim içeriğini tasarlayan çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır (Aslan ve Aydın, 2016; Bodner, 1986; Brooks ve Brooks, 1999; Jonassen, 1994; Şimşek, 2004). Öz itibarıyla eğitim programlarındaki bu değişim ile birlikte günümüzde öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklar daha çok önemsenmeye başlanmıştır. İnsanlar arasında birçok alanda bireysel farklılıklar gözlemlense de akademik alanda bilişsel süreçlerle ilgili olduğu için zekâ üzerine yapılan çalışmalar ayrı bir ilgi odağı olmuştur.

İnsanlar arasındaki bilişsel performans farklılıkları, geçmişten günümüze uzun yıllar boyunca merak konusu olagelmıştır. Fizyoloji alanındaki çalışmaları bilişsel yetenek ve bireysel farklılıklar üzerine odaklanan Francis Galton'un çalışmaları, psikoloji alanında daha sonraki yıllarda yapılacak çalışmalara da temel oluşturmuştur. Galton, Belçikalı bir istatistikçi olan Adolph Quetelet'in normallik olasılığı eğrisini zihinsel özelliklere uyarlayarak nicel veri haline getirmiştir (Schultz ve Schultz, 2007). Zekâ testi kavramı ilk kez 1890 yılında James Mckeen Catell tarafından kullanılmış olmasına rağmen bilinen ilk zekâ testi, Fransa'da normal okullarda akranlarından geri kalan, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tespit etmek için Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından 1905 yılında geliştirilmiştir (Morris, 2002; Schultz ve Schultz, 2007). Bu durum yeni zekâ testlerinin ortaya konulmasını ve araştırmacıların zekâ'ya ilişkin farklı tanımlamalar yapmasını beraberinde getirmiştir.

Araştırmacılar içinde buldukları sosyokültürel farklılıklar ve temel aldıkları kuramsal yaklaşıma göre zekâyı farklı şekilde tanımlamıştır (Sak, 2016). Örneğin Binet zekâyı uyum yeteneği olarak tanımlamışken Wechsler zekâyı, amaçlı hareket edebilme, akıl yürütme ve çevre etkileşimi konusundaki genel kapasite (Özguven, 2007); Stenberg (2005) ise zekâyı,

kişinin sosyokültürel bağlamı içinde yaşamdaki hedeflerine ulaşma yeteneği olarak tanımlamıştır. Zekâ ile ilgili kavramsal olarak yapılan bu tanımlamalarla beraber her ne kadar ilk geliştirilen zekâ testi akranlarından geri kalan öğrencileri tespit etmeyi amaçlamışsa da zaman içinde normalin üstünde zekâyâ sahip bireylerin tespiti ve özellikleri de ayrı bir merak konusu olmuştur.

Zekâ testlerinde belli bir düzeyin üzerinde puan alan bireyler, üstün zekâlı birey olarak adlandırılmaktadır. Üstün yeteneklilik kavramı ise zekâ testlerinden elde edilen yüksek puanların ötesinde müzik, resim vb. farklı alanlarda da üstün performansı kapsadığı için günümüzde üstün zekâlı kavramı yerine daha çok tercih edilmektedir (Özbay, 2019). Üstün yeteneklilik, bireyin belirli bir alanda ya da birkaç farklı alanda ayrı ayrı veya bunların birleşiminden meydana gelen bir alanda, akranlarına göre oldukça yüksek başarı göstermesi durumudur (Özenç ve Özenç, 2013). Davis vd. (2014) ise üstün yetenekliliği akıl yürütme, yenilikçi ve üretken düşünce, liderlik, sanatsal ve psikomotor alanlarda üstün başarı potansiyeli olarak tanımlamıştır. Genel yetenek alanında üstün yetenekli olan bireyler için bu tanımların ortak noktası olan başarı potansiyeli, yüksek akademik başarı beklentisi niteliğindedir. Eğitim ortamındaki bilişsel süreçlerin çıktısı niteliğinde değerlendirilebilecek bir kavram olan akademik başarı, öğrencinin okuldaki derslerde edindiği bilgi, beceri ve kazanımlara ilişkin ölçme ve değerlendirme teknikleri aracılığıyla puana dönüştürülmesi durumudur (Sarier, 2016). Bu süreçte okullar, öğrenciye programdaki kazanımları maksimum düzeyde kazandırmayı hedeflerken, öğrencilerin akademik başarı performanslarının farklılık göstermesi çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısı üzerinde çalışma yapan bazı araştırmacılar genel yetenek alanında üstün yetenekli öğrencilerin beklenenin aksine önemli bir kısmının yetenekleri ile uyumlu olmayan bir başarı performansına sahip olduklarını tespit etmiştir (Başlantı, 1999; Gökaydın, 2017; Richert, 1991; Sak, 2010; Seeley, 2004). Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından belirgin olarak daha başarılı olacakları, okulda ve akademik yaşamda üstün başarı gösterecekleri, girdikleri her sınavda yüksek puan alacakları ve nihayetinde parlak bir geleceğe sahip olacakları yargısını (Clark, 2008; Çağlar, 2004; Saunders, 2016; Yılmaz ve Tortop, 2008) çürütmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin bir kısmının yetenekleri ile uyumlu olmayan düşük başarı göstermesi, sahip oldukları potansiyeli akademik alanda tam olarak ortaya koyamadığını göstermektedir. Araştırmacılar düşük akademik başarının sebeplerini bireysel ve çevresel değişkenler olarak iki grupta toplamıştır (Yaman ve Oğurlu, 2014). Öz düzenleme düzeyinin düşük olması (Aktan, 2012; Bembenutty ve Zimmerman, 2003), düşük öz yeterlik düzeyi (Aktürk ve Aylaz, 2013; Bandura, 1977) düşük

özsayı (Reis, 2004), kişilik özellikleri (Gonzalez ve Hayes, 1988; Sıgı ve Gürbüz, 2011), öğrenme becerilerinin yetersizliği (Baker, 1996), başarısız olma korkusu (Polat, 2017; Vitasari vd., 2010) ve gerçekçi olmayan hedef seçimi (Clark, 2008) gibi faktörler bireysel; anne baba tutumları (Akın, 2006), akademik başarı baskısı (Kapıkıran, 2016; Luthar ve Becker 2002), okula karşı tutum (Atik, 2016), destekleyici olmayan öğretmen tutumları (Erdoğan, 2007) çevresel faktörler içerisinde yer alır.

Akademik başarıyı etkileyen bireysel faktörler içerisinde yer alan öğrenme amaçlarının oluşturulması, bilgiyi edinme, kodlama, hatırlama ve uygulama süreçlerinde etkin stratejiler kullanma, çalışma ortamı, zaman ve kaynakların etkin kullanılması, öğrenme performansının değerlendirilmesi ve öğrenme süreci boyunca motivasyonun sağlanması gibi süreçler akademik öz düzenleme kavramının içeriğini oluşturmaktadır (Schunk ve Ertmer 2000). Bandura (1991) bireyin belirlediği hedefe yönelik çalışmalarını yönetebilmesi; bu süreçte duygu, düşünce ve davranışlarını hedefe odaklaması olarak tanımladığı öz düzenleme kavramının akademik başarı ile ilişkili olduğu birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (Aktan, 2012; Duru vd., 2014; Sahranavard, 2018). Öz düzenleme kavramının bilişsel boyutunu ön plana çıkaran Pintrich (1999), bu becerisi yüksek olan bireylerin düşünce ve davranışlarını planlama, kontrol ve düzenlemede daha başarılı olduklarını ifade eder. Bir nevi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalık ve kontrol düzeyini ifade eden öz düzenleme kavramı, yetenekle uyumlu bir başarı beklentisi için de önem arz etmektedir.

Öte yandan eğitim öğretimde başarı tespiti için ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılan sınavlar, bazen öğrenciler tarafından gerçek anlamlarından farklı ve gerçekçi olmayan bir şekilde yorumlanabilmektedir. Özellikle sınavlardan alınabilecek düşük puanın, öğrencinin toptancı bir düşünceyle kendini “değersiz, yetersiz” gibi gerçekçi olmayan bir şekilde nitelenmesine sebebiyet verebilmektedir (Özer, 1990). Beck (2001), bireyin bu ve benzeri durumlarda ortaya çıkan, doğruluğu sınanmamış, işlevsel olmayan, hatalı düşünme ve algılarını bilişsel çarpıtma olarak ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik aile ve okul çevresinde oluşan yüksek başarı beklentisi, bilişsel çarpıtmalara zemin hazırlayabilmektedir. Speirs Neumeister, Williams ve Cross (2009), üstün yeteneklilerde görülen akademik başarısızlığın bir sebebi olarak, ailelerin gerçekçi olmayan beklentilerine bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerde olumsuz mükemmeliyetçilik yönelimi olduğunu tespit etmiştir. Bununla beraber birçok araştırmada bilişsel çarpıtma veya akılcı olmayan inançlar ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında olumsuz ilişki tespit edilmiştir (Putwain vd., 2010; Altun, 2010; Göller, 2010; Duran vd., 2017; Sulaiman, 2019).

Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden en yüksek düzeyde faydalanması ve eğitim öğretim sürecinin çıktısı niteliğindeki akademik başarı düzeylerinin en yüksek düzeyde olmasının hedeflendiği günümüzde, alanyazında akademik başarıyı etkileyen özelliklerin tespitine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında alanyazında çeşitli araştırmalarda ayrı ayrı ilişkili oldukları tespit edilen akademik başarı, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma kavramları bir arada ele alınarak üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli, akademik başarıya dönüştürme sürecinde akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtmaların etkili olup olmadığı; üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile bu anlamda farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada düzenleyici değişken olan yetenek durumuna göre akademik öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkide, akademik bilişsel çarpıtmaların aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin akademik öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkide, yetenek durumu düzenleyici değişkenine göre akademik bilişsel çarpıtmaların aracı etkisini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı düzeyleri, yeteneğe göre farklılaşmakta mıdır?
3. Araştırma kapsamında öne sürülen aracı modelde, akademik öz düzenleme ile akademik bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki, yetenek durumuna göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları potansiyelden dolayı eğitim süreçlerinin nasıl olması gerektiği konusu gelişmiş ülkelerde her geçen gün önem kazanan bir konudur. Ataman

(2009)'a göre ortaya koydukları buluşlar, eserler ve bilgi birikimi ile uygarlığın gelişiminde katkı sağlamış olan üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkaracak tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitim ortamlarından en üst düzeyde faydalanabilmeleri için çocukluk döneminden itibaren yeteneklerine uygun eğitimler almaları, eğitim süreçleri boyunca uygun şekilde desteklenmeleri, eğitim süreçlerinde üstün yetenekliler hakkında eğitim almış öğretmenlerin görev alması ile mümkündür (Şahin, 2015). Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler örgün eğitimlerini normal gelişim gösteren akranları ile heterojen sınıflarda alırken, yeteneklerine uygun beceriler kazanmaları, yaratıcı düşünme, sosyal ilişkilerde iletişim, liderlik, bilimsel yöntem becerileri, problem çözme ve proje geliştirme gibi özel yetenek alanlarında homojen sınıf uygulaması yapan bilim ve sanat merkezlerinde okul dışı saatlerde destekleyici nitelikte eğitimler almaktadır. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrenciler Türkiye’de anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde heterojen sınıf uygulaması ile normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı ortamda, aynı öğretmenlerden, aynı programa göre eğitim almaktadır. Bu durum, üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının eğitim ortamlarında, özellikle akademik başarıyla ilişkili olduğu düşünülen kavramlar açısından farklılık gösterip göstermediklerinin tespit edilmesi hususunun gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde akademik başarı, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma kavramlarını ayrı ayrı elen alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu kavramların hepsini bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada akademik başarı, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma kavramları, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler bağlamında incelenmiştir. Akademik başarı, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtmaların bir arada ele alınmasıyla daha önceki çalışmalarda birbirleri ile ilişkisi ayrı ayrı ele alınan bu kavramlar bütünsel bir bakış açısıyla incelenmesi sağlanmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve okullarda uygulanan eğitim programının yanı sıra farklı bir programla desteklenen üstün yetenekli öğrencilerin bu kavramlar açısından farklılığı uygulanan programların değerlendirilmesi süreçleri açısından da son derece önemlidir. Bu kavramlar açısından üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki farklılığın tespit edilmesi eğitim alanında uygulanacak müdahale programlarına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmada akademik başarı, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtmalar konusunda üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak

bu araştırmalar kapsamında elde edilen bulguların üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerde akademik başarı, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtmalarla ilgili alanyazına yeni bilgiler kazandıracığı ayrıca öğrencilerle ilgili yapılacak çalışmalar konusunda alanyazına katkı vereceğı düşünölmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. LGS sınav puanlarının öğrencilerin akademik başarısını yordadığı varsayılmaktadır.
2. Örnekleme de yer alan ve bilim sanat merkezine kayıtlı olmayan ortaokul öğrencilerinin normal gelişim gösterdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın üstün yetenekli öğrenci örnekle mi, genel yetenek alanında üstün yetenekli olan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın normal gelişim gösteren öğrenci örnekle mi, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil İlçelerindeki ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada, COVID-19 pandemisi nedeniyle veriler Google Forms uygulaması üzerinde çevrim içi toplanmış olması bir sınırlılıktır.
4. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, 8. sınıf öğrencilerinden seçilen örneklem grubundan toplanan veriler ile sınırlıdır.
5. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin başarı düzeylerini konu edinen bu araştırma kapsamında, başarıyı etkileyen değışkenlerin bir bölümü dışarıda bırakılarak, sadece akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma değışkenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik Başarı: Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin o ders veya programın hedeflerine ulaşma düzeyidir (Cevizci, 2010).

Akademik Bilişsel Çarpıtma: Öğrenme sürecinde başarı ve başarısızlığa ilişkin gerçekçi olmayan beklentilere ve hatalı algılara sebebiyet veren işlevsel olmayan düşüncelerdir (Kaya, 2018).

Akademik Öz Düzenleme: Bireyin öğrenme sürecinde hedefler belirlemesi, bu öğrenme hedeflerine ulaşmak için en uygun bilişsel ve motivasyonel stratejileri seçmesi, uygulaması ve öğrenme sürecini izlemesini içine alan duyuşsal, davranışsal ve bilişsel içerikli bir beceridir (Schunk, 1996).

Bilişsel Çarpıtma: Belli durumlara özgü olarak tutarlı bir şekilde ortaya çıkan, bilişsel süreçleri olumsuz etkileyen, gerçekliği sınanmamış işlevsel olmayan düşüncelerdir (Beck, 2001).

Normal Gelişim Gösteren Birey: Bu araştırma kapsamında ortaokula devam eden, üstün yetenek veya özel eğitim tanısı almamış öğrenciler, normal gelişim gösteren birey olarak kabul edilmiştir.

Üstün Yetenekli Birey: Bu araştırma kapsamında bilim ve sanat merkezlerine genel yetenek alanında kayıtlı öğrenciler, üstün yetenekli birey olarak kabul edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üstün Yetenek Kavramı

Üstün yeteneklilik kavramı kültürel olarak farklı zamanlarda, farklı toplumlarda, farklı kişisel özelliklere atıfta bulunularak açıklanmıştır. Her toplum kendi kültürü açısından değerli gördüğü özelliklere sahip bireyleri üstün yetenekli olarak ifade etmiştir (Özdemir ve Demirel, 2012). Üstün yeteneklilerle ilgili bilinen en eski görüşlerden biri Antik Yunan filozofu Platon'a aittir. Platon, Devlet adlı eserinde toplumdaki bireyleri doğasına göre altın, gümüş, bakır ve tunç olarak sınıflara ayırmış; yönetim kabiliyeti olanları altın sınıf olarak nitelemiş ve devlet yöneticilerin her yeni doğan bebeği yeteneğine göre değerlendirmesi ve yönlendirmesi gerektiğini ifade etmiştir (Platon, 2018).

Kültüre ve zamana göre üstün yeteneklilik kavramı farklılaştığı gibi tarihten günümüze bilim insanları da üstün yetenekliliğin ne olduğu hakkında ortak bir tanımda buluşamamıştır. Spearman (1904) bireysel zekâ farkları üzerinde çalışan ilk kuramcı olarak üstün yetenekliliği genel zekâ faktörü üzerinden tanımlamıştır. Terman ise sadece doğuştan gelen potansiyelin standart testler ile ölçülmesine odaklanarak üstün yetenekliliği, zekâ testlerinde en yüksek %1'lik dilimde puan almak olarak açıklamıştır (Terman ve Oden, 1959). Thurstone (1938) ise Spearman'ın zekâ kuramı üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda tek bir genel zekâ faktörünün yanında kelime akıcılığı, sözel yeterlilik, sayı becerisi, hafıza, tümevarım, mekânsal algılama ve kavrama hızı gibi özel yetenek alanlarından üstün performanstan oluştuğunu ifade etmiştir. Renzuli (1978) üstün yetenekliliği, testlerden alınan yüksek puandan ziyade yaratıcılık ve görev yönelimi boyutlarıyla ele almıştır. Gardner (1999) çoklu zekâ kuramı ile üstün yetenekliliğin birden fazla alanda kendini gösterebileceğini ifade ederek üstün yeteneklilik kavramına mantıksal-matematiksel, sözel, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, kişilerarası ve içsel zekâ alanları olarak genişletmiştir. Gagne (2004) kuramında üstün yetenekliliği tanımlarken doğuştan gelen zihinsel potansiyel (giftedness) ile doğuştan gelen bu potansiyelin bir alanda yüksek performansa dönüşmesi (talent) kavramlarının kişisel ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile açıklamıştır. Üstün yetenek kavramı zaman içinde sınırlı sayıda gözlenebilir özelliğin sayısal değeri olmaktan çıkarak çevresel faktörlerden etkilenen

daha kapsamlı ve gelişebilen, esnek ve performansa dönük bir yapı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Akarsu, 2001).

Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları uzun yıllar boyunca birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Üstün zekâ kavramı, zekâ testlerinden elde edilen ve nicel olarak hesaplanan yüksek puanları ifade ederken üstün yetenek kavramı; yüksek puanlarla birlikte yüksek yetenek düzeyi, yüksek düzeyde görev ve sorumluluk bilinci, yüksek algılama gücü, yüksek düzeyde yaratıcılık, ileri düzeyde motivasyon gibi olgularla tanımlanabilen bir kavramdır (Karataş, 2013). Bu çerçevede doğuştan gelen bir potansiyel olarak yetenek kavramı dar bir alanda özelleşme ve gelişme (Sak, 2014) iken üstün yetenek kavramı, bireyin akranları ile mukayese edilmesi sonucunda herhangi bir alanda akranlarından belirgin düzeyde ortalamanın üstünde olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 2004; Thompson ve Oehlert, 2010). Bu tanımlamaya bağlı olarak üstün yetenekli kişilerde bilgiyi anlamlandırma, hafızada tutma, işleme, muhakeme ve çok boyutlu düşünme bakımından belirgin ayırt edici özellikler aranmıştır (Clark, 2008; Heyder vd., 2018). Sternberg (2003a, 2003b, 2005) üstün yetenekliliğin ayırt edici özelliği olarak bilgelik, zekâ ve yaratıcılığın bir arada olduğu bir model önermiştir. Clark (2008) üstün yeteneğin kalıtım ve çevrenin etkisiyle, bireyin düşünce ve performansında nitelik ve nicelik olarak akranlarına göre fark oluşturması olarak tanımlarken Carr (2016) doğuştan gelen bu potansiyelin ancak uygun çevresel destek ile ortaya çıkabileceğini kabul eder.

Türkiye’de ise son yıllarda üstün yetenekli kavramı yerine MEB (2016) tarafından “özel yetenekli” kavramı kullanılmaya başlanmış ve bu kavram “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmış ve bu tanımlama kapsamında genel yetenek, görsel sanatlar ve müzik olmak üzere üç alt dala ayrılmıştır.

Yukarıdaki tanımlamalarda görüldüğü üzere her araştırmacı üstün yetenekliliğe farklı bir bakış açısı ile yaklaşmış ve ortak bir tanıma varılamamıştır. Ancak süreç içerisinde üstün yeteneklilik kavramının daha kapsamlı olduğu, zekâ testi sonuçlarından ziyade gündelik yaşamda performansa dönük alanları da içerdiği, birden fazla alanı kapsamaya başladığı söylenebilir. Bu durum üstün yetenekliliğin belirlenmesinde tek bir yöntemin kullanılmasının yetersiz kalabileceği düşüncesini de beraberinde getirmiştir. Moon (2006) üstün yetenekliliğin sadece bir alan ile sınırlanamayacağını ifade ederek gündelik yaşamda veya okul ortamında

üstün yetenekli bireyi tanılamak için beş kategorili bir yaklaşım önermiştir. Üstün yetenekliliğin psikometrik, nörobiyolojik-bilişsel, yaratıcı, psikososyal ve karma yaklaşımlar ile tespit edilebileceği; doğru sonuca gidebilmek için de birden fazla yöntemin kullanılması gerektiğini belirtir.

Her ne kadar bazı araştırmacılar çocuklar arasında ayrımcılığa neden olabileceği düşüncesiyle üstün yetenekliliği tanımlarken ayrı kavramların kullanılmasına karşı çıkmışlarsa da (Callahan, 2009) üstün yetenekli çocukların erken yaşta tanınması, kendi yeteneklerine ve gereksinimlerine uygun eğitim programları ile yetiştirilmeleri hem bu bireylerin kişisel gelişimi hem de topluma daha faydalı olmaları açısından önemlidir (Şahin, 2015; Friend ve Pope, 2005). Üstün yeteneklilik kavramını daha iyi anlayabilmek için aşağıda en bilinen ve farklı bakış açıları sunan üç zekâ kuramı hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı

Sternberg Başarılı Zekâ Kuramını, kendisi tarafından ortaya konulmuş olan zekânın tek bir faktör olmaktan ziyade alt bileşenlerden oluştuğunu iddia ettiği Zekânın Alt Bileşenleri Teorisi (Sternberg, 1980) ile zekânın sadece analitik yönünü değil, aynı zamanda yaratıcı ve pratik yönlerini de içerecek şekilde genişlettiği Üçlü Zekâ Teorisi (Sternberg, 1984) üzerine kurgulamıştır. Bu yeni ve kapsayıcı teori ile kişinin sadece yetenek seviyeleri ile değil, aynı zamanda kişinin yeteneklerindeki güçlü yönlerinden nasıl yararlandığını ve zayıflıklarını nasıl telafi ettiği ve düzelttiği üzerinde durmuş, zekânın uyarlanabilir doğasının önemini vurgulamıştır (Sternberg, 2011).

Sternberg (1997), zekânın tipik olarak bir kişinin çevreye uyum sağlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneği olarak ele almıştır. Bu duruma bağlı olarak zekâyı:

1. Bireyin sosyokültürel bağlamı göz önüne alındığında, hayattaki hedeflerine ulaşma yeteneği,
2. Bireyin güçlü yönlerinden yararlanarak zayıf yönlerini düzelterek geliştirebilmesi,
3. Yeni ortam ve durumlara uyum sağlama ve gerektiğinde bu ortam ve durumları yeniden şekillendirme özelliği,
4. Analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin bir bileşimi olarak tanımlamıştır.

Sternberg'in (2003a) Üçlü Zekâ Teorisi; zekânın muhakeme, akademik beceri ve hafıza sorularından oluşan testlerle elde edilen sonuçlardan daha kapsayıcı ve doğuştan gelen potansiyelin gündelik yaşama aktarılması sürecinde yaratıcılık ve uyum kapasitesi olarak ortaya çıktığını ifade eder. Sternberg (2011)'in Üçlü Zekâ Teorisi ile ileri sürdüğü bileşenler şunlardır:

Analitik Zekâ: Öğrenme sürecinde yeni bilgileri analiz etme, değerlendirme, yargılama ve karşılaştırmasını sağlayan zekâ bileşenidir. Özellikle soyut yapılar, muhakeme ve analiz etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda bireysel bilgi işlem süreçlerine odaklanarak bireyin analiz yeteneği üzerinde durulur.

Yaratıcı Zekâ: Geleneksel zekâ testleri ile ölçülemeyen veya çok az ölçülen bir zekâ bileşeni olarak yaratıcı zekâ, bir bireyin göreceli yeniliklerle ne kadar iyi başa çıkabileceğini değerlendiren problem durumları ile ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu süreçte tek bir en iyi cevabı olmayan farklı akıl yürütme problemleriyle ilgili orijinal çalışmalar kullanılır. Bireyin bu problem durumlarına ilişkin sıra dışı çözümleri yaratıcı zekâ göstergesi olarak kabul edilir.

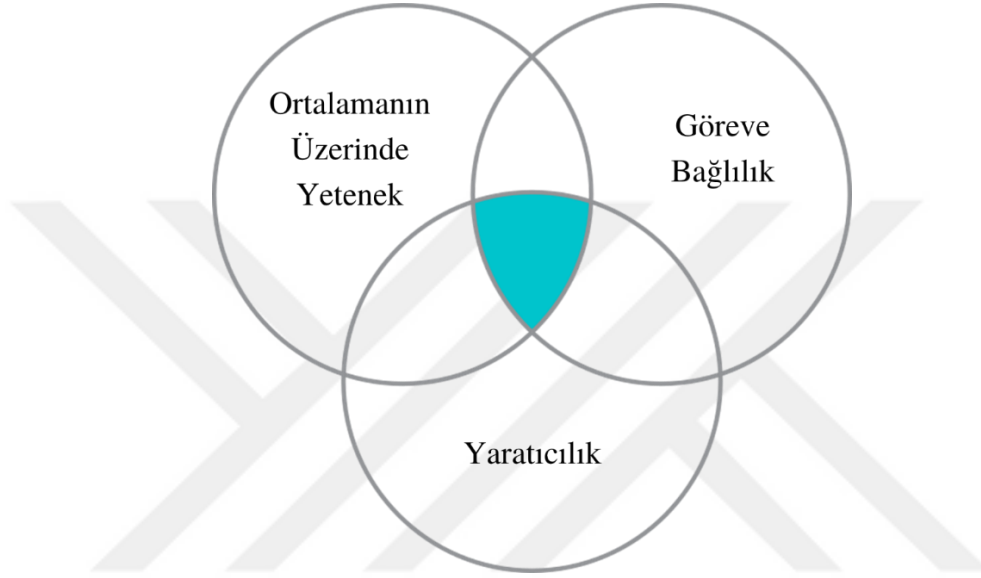
Pratik Zekâ: Pratik zekâ, bireyin gündelik yaşamda uyum sağlama, şekillendirme ve ortamları seçme becerilerini içerir. İnsanlar uyum sağlama, şekillendirme ve seçim dengeleri bakımından farklılık gösterirler. Pratik zekâyı içeren öğeler, kişiye açıkça öğretilmeyen ve çoğu zaman sözlü olarak ifade edilmeyen, yeni bir ortama girildiğinde, kişinin bilmesi gerekenler olarak tanımlanır. Pratik zekâsı yüksek bireyler, işte veya evde olduğu gibi günlük yaşamda karşılaştıkları problem türlerine yeteneklerini uygulayarak kısa sürede uyum sağlayan veya etkili çözümler üreten bireylerdir.

Sonuç olarak Sternberg (2003a; 2005), zekâ kavramının gerisinde kültürel farklılıklara rağmen herkes için geçerli yaratıcılık, problem çözme, uyum vb. temel ortak özelliklerin olduğunu kabul eder. Kuramında yaratıcılığa ayrı bir önem atfeden Sternberg, yaratıcılığı üstün zekânın bir göstergesi olarak kabul etmesine rağmen tek başına yeterli olmadığını ifade eder.

2.1.2. Renzulli'nin Üç Halka Modeli

Renzulli (1978), üstün yetenekli bireyleri belirlerken geleneksel yollarla sadece zekâ testi puanlarına bakılmasının yeterli olmadığını, yaratıcı/üretken ve herhangi bir iş alanında üstün başarıları ile tanınan kişilerin birbirine bağlı üç özellik kümesine sahip olduğunu iddia etmiştir. Modelini Şekil 1'deki üç halka üzerinde açıklayan Renzulli, üstün yeteneklilik için

ortalamanın üstünde yetenek, göreve bağlılık ve yaratıcılığın aynı anda var olması ve bu alanlarda bireyin ortalamanın üzerinde bir potansiyele sahip olması gerektiğini kabul eder. Tek bir alandaki yüksek potansiyel üstün yeteneklilik için yeterli olmayıp yaratıcı/üretken ve herhangi bir alanda yüksek başarı için bu üç halkanın etkileşiminin olması gerektiği kabul edilir. Şekil 1’deki üç halkanın kesişim noktası olan taralı kısım üstün yetenekliliği temsil etmektedir. Bu modelde her kümenin üstün yetenekliliğe katkısı eşit olup, üstün yetenekli bireyi tanımlarken bu eşitliğin göz önünde bulundurulması gerektiği kabul edilir.



Şekil 1. Renzulli'nin Üç Halka Modeli.

Kaynak: Renzulli, 1978.

Renzulli (1978), Şekil 1 üzerinde açıkladığı modelindeki her bir bileşeni şu şekilde açıklamıştır:

Ortalamanın üzerinde yetenek: Modelin bu bileşeni genel zihinsel potansiyeline bağlı özellikleri içeren, doğuştan getirilen akıl yürütme, bilgi işleme vb. özellikleri kapsar. Ancak burada Renzulli doğuştan gelen bu genel zihinsel yeteneğin herhangi bir alanda üstün başarılı olmak için yeterli olmadığını özellikle belirtir. Akademik yetenek testleri ve mesleki başarı arasındaki ilişkiyi doğrusal bir bağ kurulamayacağını, akademik testler ile öngörülen şeyin, bir

kişinin aynı türden diğer testlerde elde edeceği sonuçlar olacağını ve her hangi bir alandaki üstün performans potansiyelini yansıtmadığını kabul eder.

Göreve bağlılık: Renzulli, yaratıcı/üretken ve herhangi bir alanda üstün başarılı bireylerde sürekli olarak bulunan ikinci bileşeni, görev bağlılık olarak bilinen işe odaklanmış motivasyondur. Motivasyon bireyi harekete geçerin, enerji verici içsel güç olarak tanımlanır. Üstün yetenekli bireylerin çalışma alanlarında uzun bir süre boyunca aynı soruna veya alana tamamen odaklanma yeteneği, göreve bağlılık olarak kabul edilmektedir. Bu kavram zahmetli bir iş yapmak için yeterli güce sahip olmadan, şevksiz kapasiteyi, yeteneksiz gayreti değil kendi haline bırakıldığında bile içsel bir uyarıcı tarafından teşvik edilen, üstünlüğe giden yolu tırmanacak ve zirveye ulaşmak için gücü olan bir doğal potansiyeli içermektedir. Renzulli, yaratıcı/üretken ve herhangi bir alanda üstün başarılı bireylerin, genel nüfustaki insanlardan çok daha fazla işe odaklı ve göreve bağlı olduklarını iddia etmiş ve bunu McCurdy (1960), MacKinnon (1965), Nicholls (1972) ve Roe (1952)'nin araştırma sonuçları ile desteklemiştir. Bu modelde ikinci bileşen olan göreve bağlılık, genel zihinsel yetenek bileşeni kadar kolay ve nesnel ölçülemez de üstün yetenekliliğin önemli bir bileşeni olarak kabul edilir.

Yaratıcılık: Modelin üçüncü bileşeni “yaratıcılık” genel başlığı altında bir araya getirilen faktörlerden oluşur. Bu bileşen de tıpkı göreve bağlılık bileşeni gibi nesnel olarak ölçülmesi pek kolay olmamakla birlikte gündelik yaşamda üstün başarılı bireylerde göze çarpan bir özellik olarak kabul edilmektedir. Yaratıcılık bileşeni, düşüncenin özgünlüğü, yenilikçilik, mevcut olan geleneklerin ötesinde çözüm önerileri, düşünsel esneklik ve estetik çözümler gibi özellikleri içermektedir.

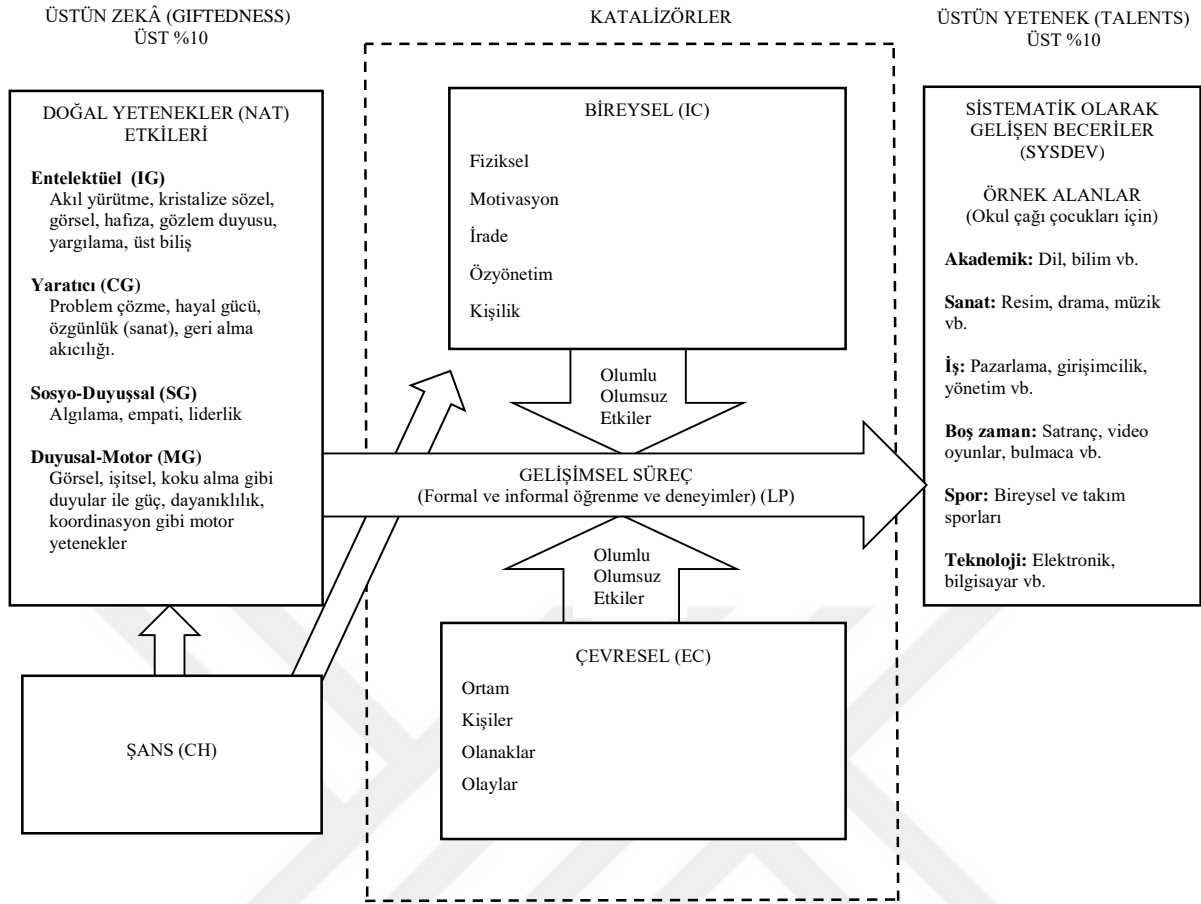
Renzulli (1988), ilerleyen yıllarda Üç Halkalı Modelinden hareketle bir üstün yeteneklilik tanılama modeli geliştirmiştir. Yetenek havuzu olarak tanımladığı bu süreçte öğrencilerin farklı özelliklerine göre bir hedef grupta toplamayı amaçlayarak bir taraftan üstün yetenekli bireylerin tanılanması amaçlanırken bir taraftan da üstün yetenekliliği oluşturan ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılık bileşenlerini geliştirmeyi hedefler. 6 aşamalı bu modelin birinci aşamasında standart testler sonucunda yetenek durumu açısından %15'lik dilimde yer alan bireyler bu havuza eklenir. Daha sonra sırasıyla öğretmen gözlemleri ile akranlarına göre fark oluşturan öğrenciler, alternatif yollarla farklılığı tespit edilen öğrenciler, vaka çalışmaları neticesinde tespit edilen öğrenciler, veli bildiriyle havuza dahil edilen öğrenciler ile süreçte gözden kaçırılan öğrencilerin tespiti halinde havuza dahil edilmesi ile oluşturulur. Bu şekilde üstün yetenekli birey tanımlarken sadece tek bir standart test sonucuna

bağlı kalınmayacağını ve aynı zamanda hayata aktarılmış performans ile uyumlu bir tespitin yapılabileceği kabul edilir.

Sonuç olarak Renzulli, Üç Halka Modelinde üstün yetenekliliği üç bileşen üzerinden açıklamakta ve bu bileşenlerin ortalamasının üzerinde aynı anda birlikte var olması gerektiğini kabul etmektedir. Bu bileşenlerin yapısı göz önünde bulundurulduğunda, üstün yetenekliliğin tanımını test sonuçlarından ziyade gündelik yaşamdaki performansa dayalı tespitin ön plana çıktığı görülmektedir.

2.1.3. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli

Gagne (2000)'nin geliştirdiği Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli, üstün yeteneklilik için en sık kullanılan iki kavram olan “giftedness” ile “talent” kavramları arasında net bir ayırım yapmıştır. İnsanın doğuştan getirdiği, eğitimden bağımsız var olan zekâ potansiyelini “giftedness”; belli bir alanda, eğitim ve pekiştirme ile geliştirilebilen yetenek potansiyelini ise “talent” kavramı ile açıklamıştır. Gagne, bu iki kavram üzerine kurguladığı modelini aşağıdaki Şekil 2 ile açıklamaya çalışmıştır.



Şekil 2. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli.

Kaynak: Gagne, 2000.

Şekil 2'de görüldüğü üzere Gagne (2000) Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modelinin birinci kısmını oluşturan doğal yetenekler içerisinde entelektüel, yaratıcı, sosyal-duyuşsal ve duyuşsal-motor alt bileşenlerin olduğunu, doğal yeteneği yüksek olan çocukların toplumda kolaylıkla fark edildiğini, akranlarına göre daha hızlı ve daha kolay öğrenmeleri ile dikkat çektiklerini belirtir. İkinci kısmını oluşturan sistematik olarak geliştirilebilen becerilerin içerisinde ise akademik, sanat, iş, boş zaman, spor ve teknoloji gibi alanların olduğunu kabul eder. Bu alandaki beceriler iyi bir eğitimle sistematik olarak ortaya çıkar. Bu modelde doğuştan gelen doğal yetenekler, sistematik olarak geliştirilebilecek becerilerin temelini oluşturur. Şayet doğuştan gelen doğal yetenekler sınırlı ise sistematik becerilerin de sınırlı kalacağını ancak iyi

eğitim ve sistematik bir yaklaşım olmazsa doğuştan gelen doğal yeteneklerin kısıtlı bir performansa dđnüşeceđini iddia eder.

Gagne (2000), bu iki bđlüm arasındaki ilişkinin bireysel ve çevresel katalizörler tarafından şekillendirildiğini kabul eder. Bireysel katalizörler psikolojik ve fizyolojik değişkenler iğerirken çevresel katalizörler genel ve özel çevresel faktörleri içerir. Bununla beraber şans faktörü de önemli bir çevresel faktör olarak ele alınır ve bireyin nasıl bir ailede dünyaya geldiği, nasıl bir okula gittiğinin de üstün yetenekliliğin ortaya çıkışına etki eden bir süreç olduğu kabul edilir.

Sonuç olarak Gagne modelinde üstün yetenekliliği tanımlarken hem zekâ hem de yetenek alanında en az üst %10'luk dilim içerisinde olmayı ve bu iki alanın bireysel ve çevresel katalizörlerle etkileşimi üzerinde açıklamıştır.

2.2. Öz Düzenleme Kavramı

Temellerini sosyal psikoloji alanında üst biliş ve sosyal biliş çalışmalarından alan öz düzenleme kavramını eğitim alanında ilk ele alan kuramcı Bandura olmuştur (Aydın ve Atalay, 2015). Bandura (1986) öz düzenleme kavramını öz yeterlik ve öz değerlendirme kavramları ile birlikte ele alır. Bandura'ya göre öz düzenleme, öğrenme sürecinde bireyin kişisel yeteneklerine olan inancı ile performansına ilişkin değerlendirmelerini hedefe ulaşma yönünde sürekli bir şekilde düzenlemesidir. Bandura öz düzenlemenin, bireyin kendisi ve çevresi ile etkileşimi sonucu ortaya çıktığını iddia eder. Bandura, sosyal öğrenme kuramında davranış ve öğrenmeyi uyaran tepki bağının ötesinde bireyin sorumluluk alabildiği ve müdahale edebildiği bir süreç olarak ele almıştır. Bu durumda bireyin dışardan gelen bir uyarıyı kendi içsel süreçleriyle yorumlayabilme, yargılama ve anlamlandırma sürecine sahip olduğu kabul edilir. Sosyal öğrenme kuramı öz düzenlemeyi, bireyin kendi davranışları üzerinde düşünmesi, kendi ölçütlerine göre değerlendirmesi ve davranışlarını buna göre şekillendirmesi olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1986, 1991; Wood ve Bandura, 1989).

Zumbrunn vd. (2011) öz düzenlemeyi öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştiren, öğrenme sürecine uygun ve etkili stratejiler kullanabilmesini sağlayan, öğrenme sürecinde kendi performansını değerlendirebilmesine olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Zimmerman (2000) öz düzenlemenin kişisel amaçlara ulaşmak için bilişsel süreçler, çevre ve

davranışın dinamik etkileşimi ile ortaya çıkan döngüsel bir süreç olarak ele almıştır. Forster ve Jostman (2012) öz düzenlemeyi, kişinin duygu, davranış ve düşüncelerini, kendi öğrenme hedeflerine, isteklerine ve standartlarına göre şekillendirmesi için gerekli olan psikolojik kapasite olarak tanımlar. Pintrich (2000) ise öz düzenlemeyi, kişinin zihinsel becerilerini, hedeflerine ilişkin görevlerini yerine getirirken beceriye dönüştürmesi, yeteneklerine uygun akademik, spor, müzik vb. gibi alanlara yönlendirebilmesi olarak ifade ederken; Campbell (2002) kişinin hedeflerine ulaşabilmek için gerekli çevresel destekleri arama ve etkileşime geçme becerisine eşlik eden öz farkındalığın olması durumu olarak tanımlamaktadır. Bodrova ve Leong (2005) ise öz düzenlemenin tanımında bilinçli tercihin varlığını ön plana çıkarmıştır.

Zimmerman (1995), öz düzenlemeyi bireyin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımı olarak değerlendirip bu süreçte bireyin kendi davranışı üzerinde düşünmesi, motivasyonu ve amaca dönüklüğünde etkin olması gerektiğini ifade ederek öz düzenlemenin bilişsel boyutunu ön plana çıkarmış ve öz düzenlemeyi amaç oluşturma ve bu amaca ulaşma sürecindeki planlama ve kullanılan stratejilerin değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Öz düzenlemeye bilişsel bakış açısı ile yaklaşan Bronson (2000) ise çocukların öz düzenleme becerilerini kendi davranışlarına ilişkin içsel konuşmalar yoluyla başladığını savunmuştur. Schunk (2001) ise öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla bireyin bilişsel ve motivasyonel stratejileri planlı bir şekilde uygulamasını sağlayan duygu, düşünce ve davranışların bütünlüğünü öz düzenleme olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde kuramcıların kendi bakış açılarına göre öz düzenlemeyi açıklamaya çalıştıkları görülmekle birlikte tanımların ortak noktası olarak öz düzenleme kavramının bireyin gelişimi için kritik bir önem taşıdığı, bir süreç ve etkileşim ürünü olduğu, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutu bulunan bir kavram olduğu söylenebilir. Öz düzenleme becerisi yüksek bireylerin motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu, amaçlarına ulaşmak için aşamalı hedefler belirledikleri, süreç içerisinde kendi performanslarını değerlendirerek, aktif ve stratejik olarak hareket ederek, performanslarını sürekli iyileştirerek amaca ulaşma yolunda tatmin sağladıkları söylenebilir (Zimmerman, 2002). Bununla beraber öz düzenleme becerileri çocukluk döneminden itibaren ortaya çıkmakta ve bu becerisi yüksek olan çocukların çözüm odaklı, girişken, dışa dönük ve iyimser olduğu tesit edilmiştir (Şepitci, 2018). Bu durum ilk çocukluk döneminden itibaren çocukların öz düzenleme potansiyellerini ortaya çıkarması, olumlu ve destekleyici, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilecek ortama sahip olması ile mümkün olacaktır (Astarlar, 2019).

Öz düzenlemesi yüksek bireyde dikkat çeken diğer özellikler ise öğrenme sürecinde öz yeterlikleri yüksek, sorumluluk alabilmeleri, neyi ne kadar bildikleri konusunda gerçekçi bir bakış açısına sahip olmaları, uygun olmayan koşullar ve yetersiz malzemeye rağmen farklı çözüm yolları üreterek başarısızlığa karşı direnç geliştirmeleri, öğrenme sürecinde sadece bilişsel süreçlerini değil duyuşsal süreçleri de doğru şekilde yönetebildikleri söylenebilir (Boekaerts, 1997; Pintrich, 2004; Zimmerman, 1998, 2002).

Öz düzenleme nispeten yeni bir kavram olmasına rağmen alanyazında öz düzenlemeyi açıklayan çok sayıda kuram bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında öz düzenleme kavramını açıklayan temel kuramlar hakkında bilgi aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli

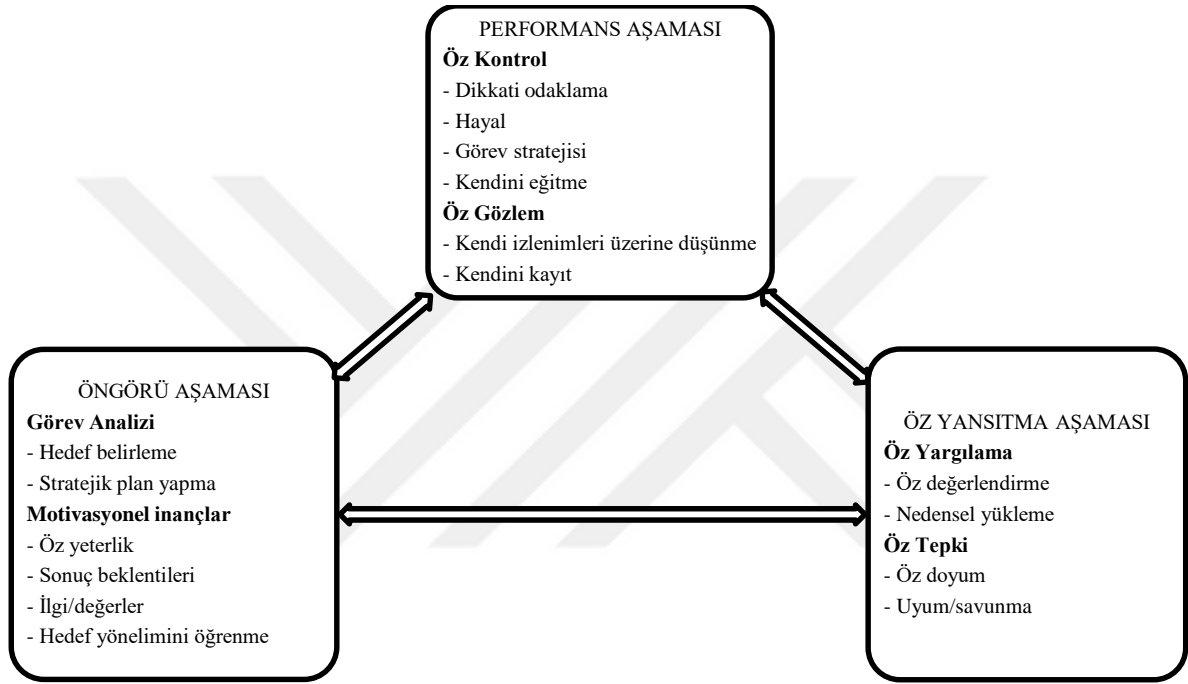
Bandura'nın insanı, kendini organize edebilen, karar verme yetisine sahip ve öz düzenleyici bir varlık olarak gördüğü sosyal bilişsel kuramı (Bandura, 1986; Bandura 1994) üzerine Zimmerman (1998; 2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modelinde bireylerin hedefe dönük davranışlarını ve yaşantılarını bilişsel süreç, davranış ve çevre etkileşimi ile açıklamaya çalışmıştır.

Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modelinde öğrenme; öngörü aşaması, performans aşaması ve öz yansıtma aşaması olarak birbirlerini etkileyen üç aşamadan geçerek gerçekleştiği kabul edilir. Öngörü aşaması, öğrenme süreci başlamadan önceki süreç, beklenti ve inançları ifade etmektedir. Öngörü aşaması, görev analizi ve motivasyonel inançlar olarak ikiye ayrılır. Görev analizi kısmında bireyin gerçekleştirecek öğrenmeye ilişkin hedefler belirlemesi ve stratejiler geliştirmesi bulunurken ikinci kısmında bu öğrenmeye ilişkin öz yeterliği, öğrenmeden sonra elde edeceği sonuçlar gibi inançları yer alır (Zimmerman, 2002).

Bu modelin ikinci aşaması olan performans aşaması ise öğrenme sürecinin ortaya çıktığı aşamadır. Kendi içinde öz kontrol ve öz gözlem olmak üzere iki kısma ayrılır. Öz kontrol kısmında öngörü aşamasında belirlenen hedeflere yönelik stratejiler uygulanır. Öz gözlem kısmında ise, bireyin öğrenme sürecinde kendini takip etmesi ve gözlemlerini kayıt ederek onların sınaması yapılır.

Modelin üçüncü aşaması ise öz yansıma aşamasıdır. Bu aşama öğrenme çabasının sonucunda ortaya çıkar. Birey öğrenme çabasına ilişkin değerlendirmelerini içeren bu aşama öz

yargılama ve öz tepki olarak ikiye ayrılır. Öz yargılamada birey, öğrenme sürecine yönelik çabasına ilişkin öz değerlendirmede bulunur. Bu aşamada birey başarı veya başarısızlığına kendisi veya kendisi dışında bir faktörle açıklama çabasına girer. Öz tepki kısmı ise öğrenmeden sonra ortaya çıkan devam ettirici veya kaçınmacı tepkileri ifade eder (Zimmerman, 2002). Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli.

Kaynak: Zimmerman, 2002.

Zimmerman (1998)'in öz düzenleme modelinde öğrenme süreci; öğrenmeye ilişkin hedeflerin belirlenmesi, strateji belirleme, planlama, öğrenme çabasını hayata geçirme, motivasyon ve öz değerlendirme gibi hem bilişsel hem davranışsal hem de duyuşsal süreçleri içermektedir. Bununla beraber Zimmerman (2000), öz düzenlemeli öğrenmenin erken çocukluktan itibaren ebeveyn, akran ve öğretmen etkileşimi sonucunda yaşantısal olarak edinilen bir beceri olduğunu; olumsuz çevre koşullarının olduğu ihmal, istismar, baskıcı ve eleştirici aile yapısı gibi durumlarda bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin düşük olabileceğini belirtmiştir.

2.2.2. Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich (2000), öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini sosyal bilişsel kuramı üzerine geliştirmiş ve öz düzenlemenin hem öğrencilerin başarılarını etkilediğini hem de öğrenciler ve çevreleri arasındaki ilişkilerine aracılık ettiğini kabul etmiştir. Pintrich, Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli'ni Tablo 1'de gösterilen dört aşamalı ve her aşamanın ilintili olduğu dört öz düzenleme alanı içerisinde açıklamıştır.

Tablo 1. Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.

Öz Düzenleme Aşamaları	Öz Düzenleme Alanları
Planlama, öngörü, faaliyet	Biliş
İzleme	Motivasyonel
Kontrol	Davranış
Yansıma, tepki	Bağlam, çevre

Kaynak: Pintrich, 2000.

Bu modelde birinci evre olan planlama, öngörü ve faaliyet evresinde öğrenme süreci öncesinde hedef belirleme, öngöründe bulunma, mevcut bilgi durumu ve öz yeterlik inancı gibi bilişsel süreçleri içerir. İkinci evre olan izleme evresinde ise bireyin öğrenme sürecinde ortaya çıkan çaba, performans, kararlılık ve planlamaya bağlılık gibi motivasyonel süreçleri içerir. Üçüncü evre olan kontrol evresinde ise bireyin kendi davranışlarını, duygularını ve çevresel faktörleri kontrol etmesi ve uygun stratejileri belirlemesi ve davranışsal olarak süreci yönetmesini içerir. Son evre olan yansıtma evresinde ise sürece ilişkin değerlendirme yapılarak, planlama evresinde öngörülen ile gerçekleşen durum arasındaki ilişkiye bakılarak bireyin süreç sonunda öğrenmeye ilişkin bilişsel ve duygusal tepkileri ortaya çıkar (Pintrich, 2000).

Pintrich, her evrenin kendi içinde bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal bir alanda icra edildiğini kabul eder. Her evrede bilişsel boyutta planlama, hedef belirleme ve düzenleme gibi etkinliklerin bulunduğunu; öz yeterlik inancını, beklenti ve değerleri gibi duygusal süreçlerin etkin olduğunu; bilişsel ve duygusal alanda ortaya çıkan hedeflere yönelik

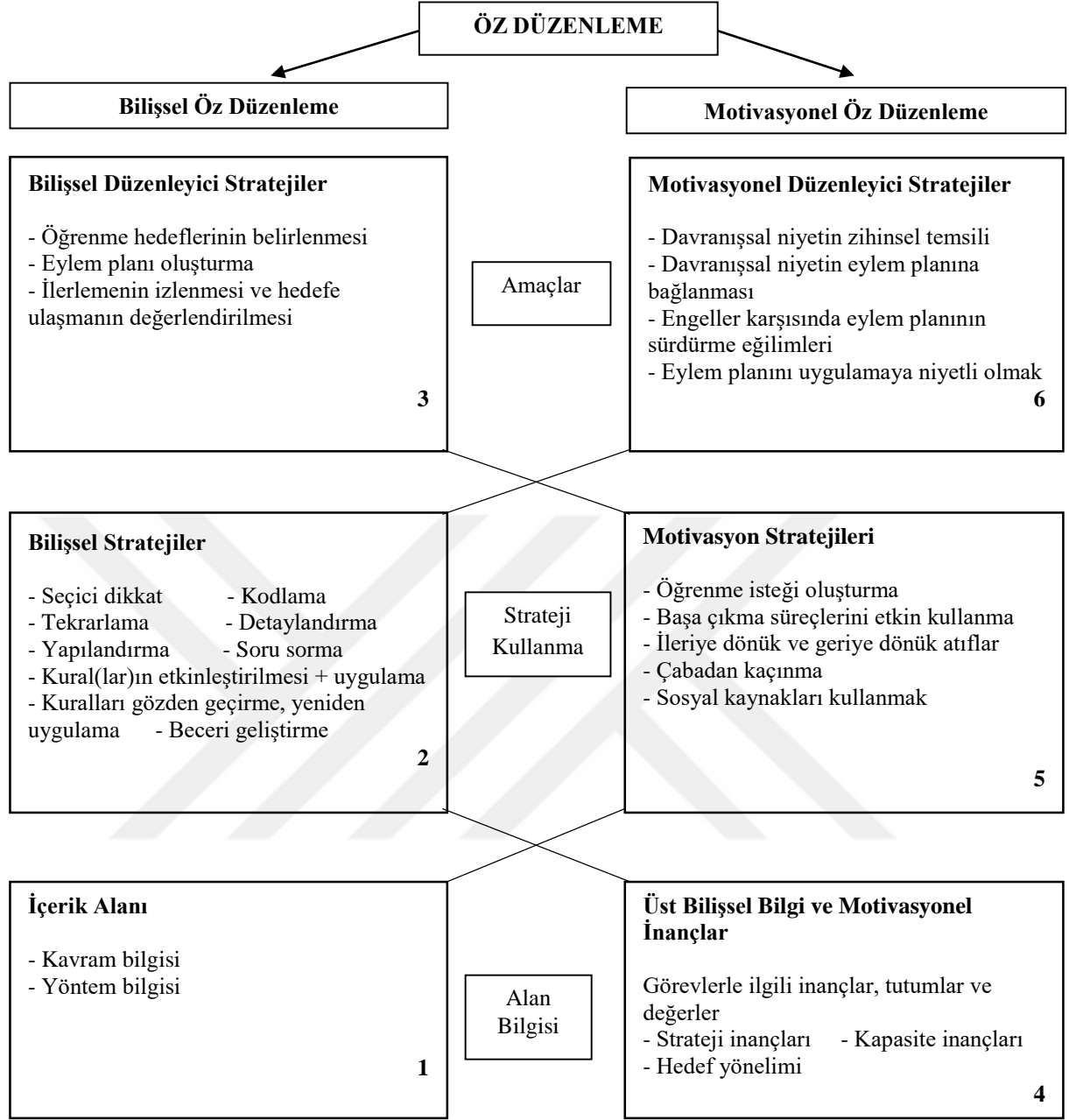
çabanın davranışa dönüştürülmeye çalışıldığını ve duruma ilişkin bağlamsal değerlendirmenin yapıldığını kabul eder (Pintrich, 2000).

Bu modelde birden fazla evre aynı anda etkileşime girebildiği gibi herkesin aynı evrelerden geçmesi de bir zorunluluk olarak görülmez (Schunk, 2005). Sonuç olarak Pintrich, modelinde öğrenme sürecini, bireyin kendi bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçlerini düzenlediği aktif bir süreç olarak kabul etmektedir (Şenler ve Sungur, 2013).

2.2.3. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modeli

Boekaerts tarafından geliştirilen Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modeli, okul ortamına uyarlanabilen bir model olup temelde öğrencilerin herhangi bir öğrenme sürecinin öncesi, süreci ve sonucunda üst bilişsel değerlendirmeler yapmasını, bu değerlendirmelerden hareketle öğrenmeye ilişkin algılarını ve stratejilerini şekillendirmeyi amaçlar (Boekaerts, 1997). Bu modelde öz düzenleme sürecinde üç temel bilgi kaynağının önemli rol oynadığı kabul edilir. Öğrencilerin öğrenme durumlarına (ortam, materyal, öğretmenin tutumu vb.) ilişkin bilgileri, öğrenme alanına ilişkin üst bilişsel bilgileri ve öz sistem bilgilerinin, algılarını oluşturduğu ve bu bilgi kaynaklarının motivasyonel faktörlerle ilişkili olduğu kabul edilir (Aydın ve Atalay, 2015).

Boekaerts Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modelini, bilişsel ve motivasyonel öz düzenleme olarak karşılıklı etkileşim halinde olan iki temel üzerine kurgulamıştır. Her iki temel boyut üçer alt bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel öz düzenleme boyutu içerisinde temelde yer alan içerik alanındaki bilgiler, bir üst aşamada yer alan bilişsel stratejilerle öğrenmeye dönüştürülmeye çalışılır. Bu boyutun en üstünde bilişsel düzenleyici stratejiler ile belirlenen hedeflere ulaşma sürecine ilişkin değerlendirmeler yapılır. İkinci boyut olan motivasyonel boyutta ise üst bilişsel bilgi ve motivasyonel inançlar, motivasyonel stratejiler ve motivasyonel düzenleyici stratejiler yer alır. Bu temel boyutlar ve aşamaları Şekil 4'te gösterildiği gibi hem kendi içinde hem de bölümler arasında sürekli bir etkileşim içerisinde yer alır (Boekaerts, 1997).



Şekil 4. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modeli.

Kaynak: Boekaerts, 1997.

Sonuç olarak Boekaerts (1993), öğrenme sürecinin bilişsel bir temel üzerine kurulu olmasına rağmen motivasyonel süreçlerin de öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğunu kabul eder. Öğrencinin öğrenmeye ilişkin duygu ve değer biçimleri, öğrenme sürecini belirleyicisi olduğu, duyguların bireye geçmişteki sorunlu veya sorunsuz durumları hatırlatması, olumsuz duyguların motivasyon düşürücü etkisinin öğrencinin öğrenme için

harekete geçme davranışına Şekil verebileceği varsayılır. Bu modele göre öğrencide öğrenmeye ilişkin olumlu bir algının oluşturulması, öğrenme istekliliğini arttıracak ve daha kalıcı öğrenmelere zemin hazırlayacaktır.

2.2.4. Winne'nin z Düzenlemeli ğrenme Modeli

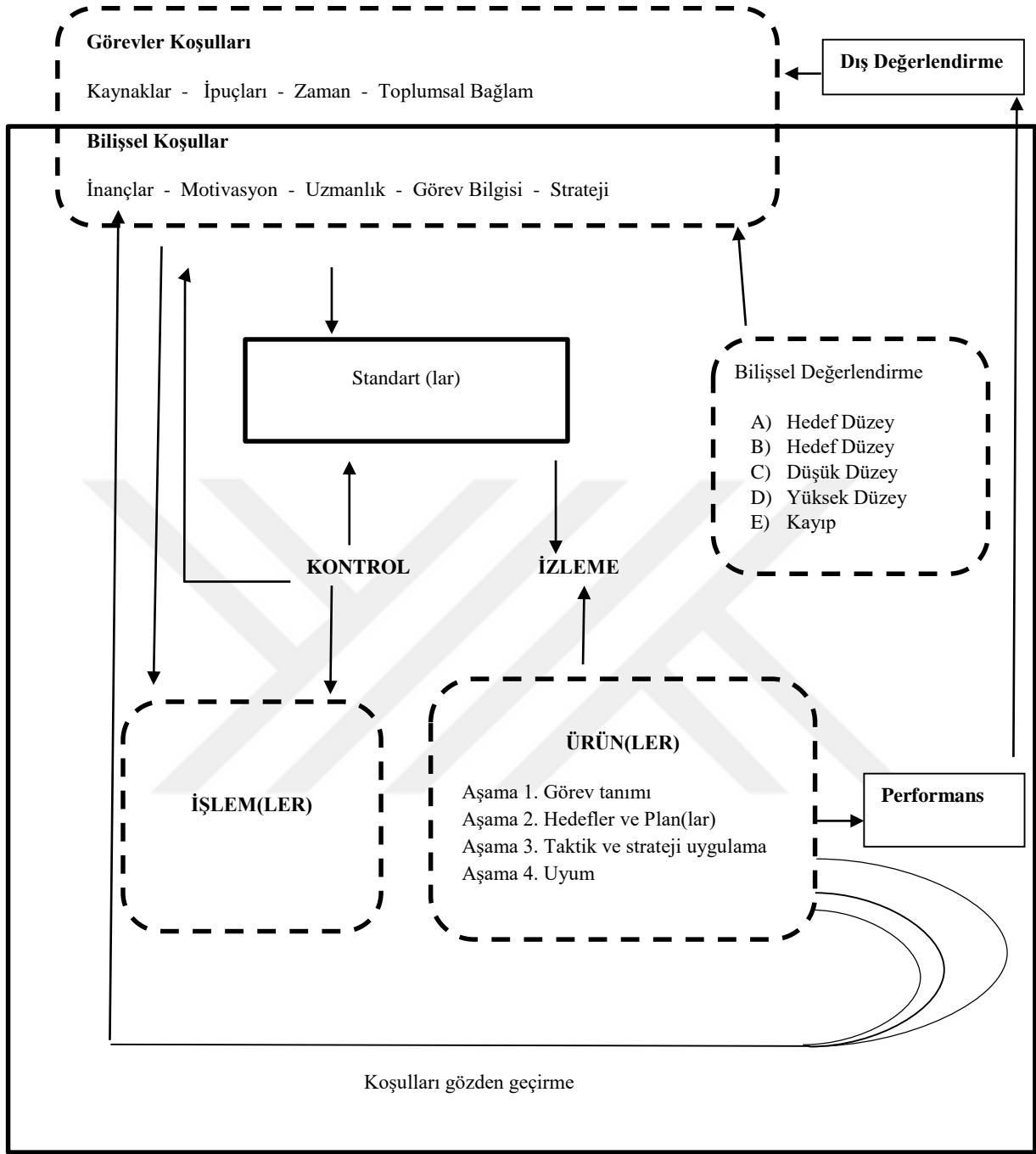
Winne (1996) ğrenmenin biliş, st bilişsel ve motivasyon boyutları üzerinde durmuş ve bireyin öğrenme sürecinde st bilişsel süreçleri ve stratejileri nasıl kullandığını araŐtırmıŐtır. Winne'nin z Düzenlemeli ğrenme Modeli, Winne ve Hadwin (1998) tarafından geliştirilen Dört AŞamalı z Düzenleme Modeli ile Winne (1997) tarafından öz düzenlemeli öğrenmenin görev yönelimlerini tanımlayan COPES modelini kapsar.

Winne ve Hadwin'in Dört AŞamalı z Düzenleme Modeli'nin ilk aşamasında, ğrenci baŐlamak üzere olduğu bir görevle ilgili geçmiş yaşantıları ve içinde bulunduğu çevresel koşulları araŐtırır. İkinci aşamada, ğrenci öğrenme görevi üzerinde çalışmak için hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için planlar hazırlar. nc aşamada ise öğrenme iŐinin başladığı aşamadır (Winne, 2017).

Bu üç aşama boyunca, ğrenci bilişsel işlemler (araştırma, izleme, birleştirme, uygulama ve dönüştürme süreçleri), çalışma taktikleri ve öğrenme stratejileri kullanarak öğrenmenin nasıl hayata geçirildiği, i ve dış koŐulların çeşitli standartlara uygunluğunu değerlendirir. Örneğin bu aşamada ğrenci, öğrenme görevi ile ilgili orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğuna karar verebilir ve yardıma ihtiyaı olacağını tahmin edebilir veya bu görev için yeterli bilgi birikimine sahip olmadığını düşünerek biraz endiŐeli hale gelerek baŐkalarından yardım istemek için bir hedef belirleyebilir (Winne, 2017).

Winne ve Hadwin'in öz düzenleme modelinin dördüncü aşaması, öğrencilerin gelecekteki görevlere yaklaŐımlarında önemli değeriklikler yapmayı seçtikleri aşamadır. Bu değeriklikler ya öğrencinin st bilişsel izleme için kullandıkları standartlarını değerirme ya da st bilişsel izlemenin sonuçları ile öğrenme taktikleri ve stratejileri arasındaki bağı yeniden kurgulamak Şeklinde olabilmektedir (Winne, 2017).

Winne ve Hadwin (1998), ğrenme sürecindeki bireysel farklılıklardan hareketle herhangi bir öğrenme görevi sürecinin nasıl geliŐtiđini ve hangi aşamaları içerdiğini, Şekil 5'te gösterilen model üzerinde açıklamıŐlardır.



Şekil 5. Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.

Kaynak: Winne ve Hadwin, 1998.

Winne (1997) tarafından ortaya konulan COPES modeli ise öz düzenlemeli öğrenmenin her aşamasında öğrenme görevlerine eşlik eden koşullar, işlemler, ürünler, standartlar ve değerlendirmelerin olduğu beş parçalı bir şemadan oluşmaktadır. Koşullar, öğrencinin görev üzerindeki çalışmayı etkileyebileceğini algıladığı unsurlardır. İç koşullar, konu hakkında bilgi,

çalışma taktikleri, öğrenme stratejileri ve motivasyonel yönelim gibi öğrencinin bir göreve getirdiği özelliklerdir. Dış koşullar, öğrencinin algıladığı, çevredeki özelliklerdir. İşlemler, araştırma, izleme, birleştirme, uygulama ve dönüştürme süreçleri ile çalışma taktikleri ve öğrenme stratejileri içerir. Her işlem, ürün üretir. Bazı ürünler, bilme ve kavrama düzeyindeyken bazı ürünler daha üst bilişsel öğrenmeleri içerebilir. Ürünler standartlar kullanılarak sürekli olarak değerlendirilir (Butler ve Winne, 1995; Winne ve Perry, 2000; Winne, 2001).

Kısacası bu modelin iki ana aşaması vardır. Her ikisi de yapıcı ve üst bilişseldir. İlk aşamada, öğrenci kendi kendini düzenleyerek öğrenme görevini netleştirir, hedefler oluşturur ve bu hedeflere ulaşmak için bir plan benimser. Bu aşamada öğrenciler, görevin alanıyla ilgili kişisel yeteneklerini ve motivasyonlarını değerlendirerek görev bağlamında algıladıkları engelleri ve kaynakları belirlerler. Bu aşamadan sonra görev ile ilgili kullanılabilecek taktikler ve stratejiler dahil olmak üzere durumsal ve kişi değişkenleri açısından görevin çok özellikli bir profilini oluştururlar. Bu süreç, öğrencinin belirlediği taktik ve stratejileri, çeşitli değerlendirmelerden geçirerek en uygun olanı belirlemesi ve uygulanmasını içermektedir (Winne, 2001).

Öz düzenlemeyi açıklayan kuramlar incelendiğinde, kuramların birbiriyle ilintili olduğunu ancak öz düzenleme süreci ile ilgili farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Zimmerman (2000) modelinde, öz düzenlemeyi öngörü aşaması, performans aşaması ve öz yansıtma aşaması olmak üzere döngüsel bir süreç olarak tanımlamış ve öğrenme sürecinde davranış çevre ilişkisini vurgulayarak sosyal bilişsel bir yaklaşım ortaya koymuştur. Öz düzenlemeyi öğrenme süreçleri üzerinde açıklayan bir diğer kuramcı olan Pintrich (2000), benzer bir şekilde öz düzenlemeyi planlama, izleme, kontrol ve yansıtma olarak dört aşama ve bu dört aşamaya eşlik eden biliş, motivasyonel, davranış ve çevre alanları üzerinde açıklamıştır. Boekaerts'in (1997) Uyarlanabilen Öz Düzenleme Modelinde ise öz düzenlemenin bilişsel ve motivasyonel boyutu ön plana çıkarılmış ve öz düzenlemenin bu iki boyuta ait stratejiler üzerinde ortaya çıktığı kabul edilmiştir. Winne (2001) ise görevi tanıma, planlama, taktik ve stratejileri uygulama ve uyum aşamalarını içeren dört aşamalı bilişsel bir yaklaşım ile bu dört aşamada öğrenme görevine eşlik eden koşullar, işlemler, ürünler, standartlar ve değerlendirmelerin olduğu beş parçalı bir şemanın etkileşimi ile açıklamıştır.

2.3. Akademik Öz Düzenleme

Akademik öz düzenleme veya başka bir ifadeyle öz düzenlemeli öğrenme, Pintrich (2000) tarafından sınıf veya okul ortamında gerçekleşen öğrenmenin, öğrenci tarafından düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır. Zimmerman ve Schunk (1989) öz düzenlemeli öğrenmeyi, sistematik olarak öğrencilerin kendi hedeflerine ulaşmalarına yönelik, kendi ürettiği düşünceler, duygular ve eylemler olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile akademik öz düzenleme öğrencinin edindiği bilgilerden ziyade öğrenme sürecini ve öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlara aktarma sürecini içine alan daha geniş bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Akademik öz düzenleme, öğretim için uygun ortam belirlemeyi, hedef oluşturmayı, odaklanmayı, etkin öğrenme için çeşitli stratejiler geliştirmeyi, etkili zaman ve kaynak yönetimini, çevresel destekleri etkin kullanmayı, performans değerlendirmesini içeren bilişsel ve duyuşsal süreçleri içerisinde bulunduran bir süreçtir. Pintirch (1995), akademik öz düzenleme kavramının, kavramsal olarak bilinirliğinin düşük olmasına rağmen her eğitimcinin okul ortamında bu becerisi yüksek ve düşük olan öğrencileri kolaylıkla ayırt edebildiğini ifade etmiştir. Kuo (2010), akademik öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, öğrenmeye odaklı, ilgili, sorgulayarak öğrenen, öğrenme sürecinde aktif rol alan, bu süreçte sorunlar ile karşılaştıklarında yılmayan, düşük kaygılı ve başarısızlıktan korkmayan kişiler olarak tanımlamıştır. Zimmerman (1989), akademik öz düzenlemeye sahip öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun farkında olan, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen, başarı veya başarısızlığı dışsal faktörler yerine içsel faktörler ile açıklayan, başarı için gerekli olan bilgi veya destek unsurunu arayıp bulabilen öğrenciler olduğunu ifade ederek yüksek ve düşük öz düzenleme düzeyine sahip öğrencilerin özelliklerini öğrenme süreci öncesi hazırlık, performans ve öz yansıtma olmak üzere üç eksen üzerinde açıklamıştır. Buna göre hazırlık aşamasında öz düzenlemesi yüksek öğrenciler ulaşılabilir ve somut hedefler belirlerken öz düzenleme becerisi düşük öğrenciler belirgin olmayan, ulaşılması pek mümkün olmayan amaçlar belirlerler. Yine bu aşamada öz düzenlemesi yüksek öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonları yüksek iken öz düzenlemesi düşük olan öğrencilerde ilgisizlik söz konusudur. Performans aşamasında ise öz düzenlemesi yüksek öğrenciler, öğrenme sürecinde üst bilişsel becerileri aktif rol kullanırken öz düzenleme düzeyi düşük olan öğrenciler öğrenme görevine uygun olmayan stratejiler ile düşük performans sergilerler. Öz yansıtma aşamasında ise öz düzenleme düzeyi yüksek öğrenciler öğrenme sürecini değerlendirip yeni öğrenmeleri, yeni durumlara uyarlamaya çalışırken öz düzenleme düzeyi düşük öğrenciler öz değerlendirmeden kaçınıp, öğrenme süreci hakkında dışsal faktörlere atıfta bulunurlar.

Montalvo ve Tores (2004), yaptıkları derlemede akademik öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgiyi alma, dönüştürme, organize etme, değerlendirme ve başka alanlarda kullanma sürecinde çeşitli bilişsel stratejileri kullanırlar.
- Kişisel hedeflerine ulaşma sürecinde bilişsel becerileri nasıl planlayacağını, kontrol edeceğini ve yönlendireceğini bilirler.
- Öğrenme görevlerine yönelik olumlu duygulara, motivasyonel inançlara ve öz yeterliliğe sahip kişilerdir.
- Öğrenme görevleri için gerekli zaman planlamasını yapabilen, uygun öğrenme ortamı oluşturabilen ve zorluk yaşadıklarında öğretmenlerden ve sınıf arkadaşlarından yardım isteyebilen öğrencilerdir.
- İçinde bulunulan çevrenin izin verdiği ölçüde, öğrenme içeriği, ortamı ve organizasyonunun düzenlenmesine katılım gösterirler,
- Akademik görevleri yerine getirirken dikkatlerini, çabalarını ve motivasyonlarını korumak için çeşitli stratejiler kullanırlar.

Sonuç olarak akademik öz düzenleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, üst bilişsel becerileri etkin olarak kullandıkları, öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu, gerekli durumlarda yardım arama becerisine sahip oldukları ve akademik başarı açısından kendilerini sonuca götürecek stratejilere sahip oldukları söylenebilir.

2.4. Bilişsel Yaklaşım

Tarihsel olarak davranışçı yaklaşım ile psikoanalitik yaklaşım üzerine geliştirilen bilişsel davranışçı yaklaşımların temelinde davranışçı yaklaşımın daha baskın rolü bulunmaktadır (Beck ve Dozois, 2014). Klasik ve edimsel koşullama ilkelerinden yararlanarak davranış değişikliğine odaklanan davranışçı yaklaşım, hem tedavi modellerini oluşturma hem de sonuçları değerlendirmek için ampirizme güçlü bir şekilde bağlı kalmıştır (Dozois vd., 2020). 1960'lı yılların sonlarına doğru klasik davranışçı yaklaşımın, birçok psikolojik sorunu açıklamakta yetersiz kaldığına ilişkin çeşitli eleştiriler yükselmeye başlamıştır (Hamamcı, 2002). Davranışçı yaklaşımın sadece davranışa ilişkin gözlem yolu ile tüm insan davranışlarını

açıklamaya yetecek kadar kapsamlı olmadığı yönündeki eleştiriler (Breger ve McGaugh, 1965) ile birlikte Bandura'nın (1965) sosyal öğrenme kuramı ile Seligman ve Maier'in (1967) öğrenilmiş çaresizlik üzerinde yaptığı araştırmalar, davranışın bilişsel boyutunu ön plana çıkarmaya başlamıştır. Bu eleştiriler ve gelişmeler neticesinde davranışçı yaklaşım üzerinde D'Zurilla ve Goldfried tarafından 1971 yılında problem çözme terapisi, Rehm tarafından ise 1977 yılında benlik kontrol terapisi geliştirilmiştir. Öte yandan bilişsel yaklaşımın beslendiği ikinci yaklaşım olan psikanaliz eğitimi almış Ellis, 1962 yılında Akılcı Duygusal Davranış Terapisi kuramını, Beck ise 1963 yılında Bilişsel Terapi Yaklaşımını ortaya koymuştur (Dozois vd., 2019).

Bilişsel yaklaşım 1960'lı yıllardan beri gelişen pek çok kurama verilen ortak bir isim olmakla beraber bu tez kapsamında bilişsel yaklaşımı, terapi alanında ilk kullanan kuramcılardan olan Aaron T. Beck tarafından geliştirilen bilişsel yaklaşım ele alınacaktır. Tıp eğitimi sonrası psikanaliz eğitimi alan Beck'in depresyon hastaları ile yaptığı deneysel ve klinik gözlemler sonucunda, depresyonun bilinçaltından kaynaklanan bir rahatsızlık olmaktan ziyade depresyon tanısı almış bireylerin bilişsel yapılarından ve düşüncelerindeki mantık hatalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Beck psikolojik rahatsızlıkların, işlevsel olmayan düşünce ve inançlardan kaynaklandığını iddia etmiştir (Corey, 2008).

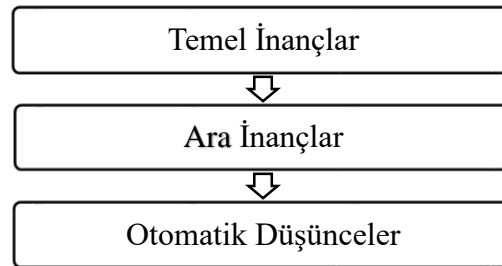
Bilişsel yaklaşım, odak noktası olarak davranışın kendisini değil davranışı ortaya çıkararak, yönlendiren ve pekiştiren bir takım iç etkenleri ele alır (Kuzgun, 2002). Tüm psikolojik bozuklukların ortak sebebi olarak danışanın ruhsal durumunu ve danışanın davranışlarına etki eden çarpıtılmış veya işlevsel olmayan düşünceleri olduğunu kabul eder. Danışan tarafından çarpıtılmış veya işlevsel olmayan düşüncelerin terapi ortamında ele alınarak yeniden değerlendirilmesi, gerçekçi bir temele oturtulması yolu ile bireyin duygu ve davranışlarında olumlu yönde değişimler meydana getirilebileceği kabul edilir. Ancak asıl kalıcı iyileşmenin, danışanın işlevsel olmayan temel inançlarının değiştirilmesiyle gerçekleşebileceği iddia edilir (Beck, 2001).

Bilişsel yaklaşımda danışman danışanı düşünce, duygu ve davranış boyutu ile incelerken birey merkezli ve psikanalitik yaklaşımlardan farklı olarak sürekli etkin, öğretici, iletişime açık, “şimdi ve burada” ilkesine uygun hareket eder (Köknel, 1989). Bilişsel yaklaşımı, davranışçı yaklaşımlardan ayıran en belirgin özelliği uyaran ve tepki arasında ortaya çıkan zihinsel süreçlere odaklanması durumudur. Bilişsel yaklaşım, bireyin öznel yaşantıları neticesinde oluşturduğu bilişlerine göre olaylara anlam yüklediğini, bu nedenle aynı uyarana

her bireyin kendi içsel dünyasına göre farklı tepkilerde bulunabileceğini kabul eder (Lazarus, 1991). Grant (2009) bilişsel yaklaşımda bireyin bir olayla ilgili yaptığı değerlendirmeler neticesinde ortaya çıkan düşünceye bağlı olarak duygularının da şekil aldığını, bu durumda geçmiş yaşantıların, inançların ve tutumların da etkin olduğunu ifade etmiştir.

Bilişsel kuramda rahatsızlık veren olaydan ziyade, daha çok danışanın olayı nasıl algılayıp yorumladığına önem verilir. Bu durum bilişsel kuramda bireyin yaşantılarını yorumlama tarzının, duyguları ve davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle terapi sürecinde bilişsel, davranışsal ve problem çözme teknikleri gibi birçok teknik bir arada kullanılır (Türkçapar, 2018).

Beck (2001), herhangi bir olay karşısında işlevsel olmayan düşüncelerin harekete geçmesi neticesinde otomatik düşüncelerin ortaya çıkarak olumsuz duygulara sebebiyet verdiğini, terapi sırasında bu işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirildiğinde olumsuz duyguların da ortadan kalktığını iddia eder. Otomatik düşünceler, bilince en yakın yerde ve belli durumlara özgü olarak ortaya çıkan, ulaşılması en kolay olan düşüncelerdir. Ancak işlevsel olmayan düşüncelerin asıl kaynağı bilişsel yapının en alt katmanında bulunan aşırı genelleyci, katı ve toptancı, değişime daha dirençli temel inançlardır. Otomatik düşünceler ile temel inançlar arasında ise kalıplaşmış tutum, varsayımlar ve kurallardan oluşan ara inançlar bulunur. Otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlar arasındaki ilişki Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Temel İnançlar, Ara İnançlar ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişki.

Kaynak: Beck, 2001.

Beck, Rush, Shaw ve Emery (1979) bilişsel terapisinin temel varsayımlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Algılama ve deneyim, içsel ve dışsal veri taşıyan aktif süreçlerdir.
- Bilişler, iç ve dış uyarıcıların birleşimidir.
- Bilişler, olay veya durumlara ilişkin yorumlar olup düşünce ve imajlarla ortaya çıkar.
- Bilişler, bireyin kendisi, dünyası, geçmişi ve geleceğini yapılandıran öznel yapılardır.
- Bilişlerdeki değişim, duygu ve davranışları etkiler.
- Psikoterapi ile hasta bilişsel çarpıtmalarının farkına varabilir.
- Bu hatalı işlevsel olmayan yapıların terapi ile düzeltilmesi klinik iyileşmeye yol açabilir.

Bilişsel yaklaşımın temel kavramları olan şemalar, temel inançlar, ara inançlar, otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

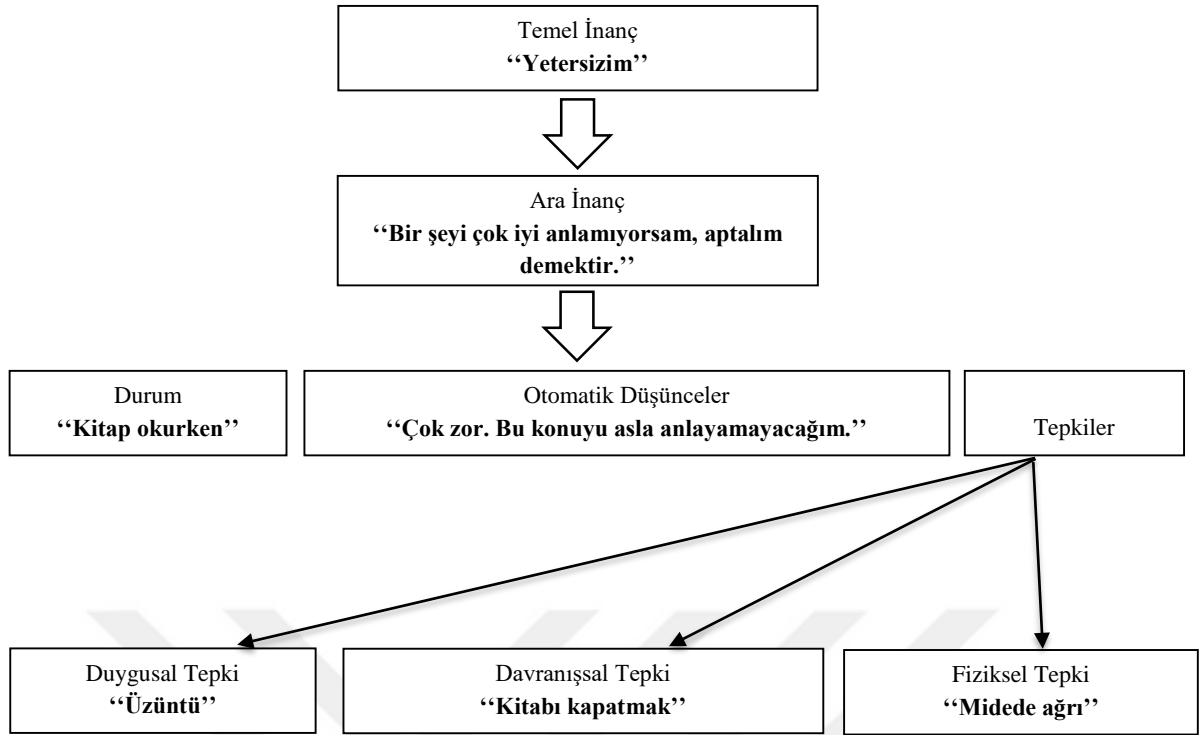
2.4.1. Şemalar

Bir durum, kavram veya uyarana ilişkin onun hakkında deneyim ve öğrenmelerimiz neticesinde oluşturduğumuz bilgi temsillerine şema denir. Şema birbiriyle ilintili bilişlerden oluşan bir küme olup bir kişiyi, bir durumu, bir olayı sınırlı bilgidan hareketle hızlıca anlamlandırmamıza olanak sağlar. Belli ipuçları şemaları aktive ettikten sonra şema eksik kısımları tamamlar (Hogg ve Vaughan, 2007).

Şemalar, olay, durum veya nesnelere hakkında algı çerçevemizi oluşturan, yorumlamamızı belirleyen yapılar olup uyarıcıları elemeye, anlamlandırma ve yorumlamada hatalı düşüncelere neden olabilmektedir (Beck ve Emery, 2011). Bilişsel yapının en temel kavramı olan şemaları birçok kişi temel inançlar ile karıştırmaktadır. Ancak Beck, şemaları dünyayı algılamamızı sağlayan temel bilişsel yapılar olarak tanımlamış, temel inançları ise şemaların içindeki kişisel yaşantılar kısmına dayalı olarak ortaya çıktığını kabul etmiştir (Beck, 2001).

2.4.2. Temel İnançlar

Temel inançlar bireyin kendisi ile ilgili bilişsel yapının en derininde yer alan en temel düşüncelerdir. Çocukluktan itibaren ebeveynle iletişim ile başlayarak insanlar kendileriyle, çevresindeki kişiler ve yaşadıkları yerlerle ilgili inançlar geliştirirler. Bu inançlar genellikle sorgulanmamış düşüncelerden ve algılardan oluşur ve bireyin yaşamının ilerleyen yıllarında değişmez, katı doğrular olarak kabul edilir (Beck, 2001). Bireyin yeni öğrenmelerini ve deneyimlerini nasıl şekillendireceğini belirleyen temel inançlar aynı zamanda bireyin hem kendisi hem de çevresiyle ilgili algı çerçevesini de oluşturur. Bu süreçte bireyin çocukluk dönemi deneyimleri, özdeşimleri etkili olduğu gibi ilerleyen yıllarda yaşadığı temel inançlarını pekiştiren benzer yaşam deneyimleri de etkilidir (Türkçapar, 2009). Günlük yaşamda insanların pek çoğu olumlu temel inançlarının farkında olmadan devam ettirirler. Kendilerini ‘‘Beğenilen, birçok alanda yetenekli olan’’ bireyler olarak değerlendirirler. Ancak olumsuz temel inançlar stres altında, zorlanma durumlarında veya psikolojik rahatsızlık zamanlarında kendilerini gösterir. Bu durumlarda ortaya çıkan olumsuz temel inançları Beck iki grupta toplamıştır: Çaresizlik ve sevilemezlik. Çaresizlik temel inancının içeriğini, bireyin kendisine ilişkin yetersizlik, beceriksizlik, başarısızlık gibi inançlar oluştururken, sevilemezlik temel inancının içeriğini, bireyin kendisini sevmeye değer görmeme, istenilmeyen olarak düşünme, önemsiz görme düşünceleri oluşturur. Bu olumsuz temel inançlar bir kez oluştuktan sonra bireyin yaşamında benzer durumlarda kendilerini göstermeye devam ederler. Aşırı genelleyici, toptancı ve değişime dirençli olan olumsuz temel inançlar ortaya çıktığında birey, bu inançları destekleyen verileri ön plana çıkarırken, olumsuz inancı çürüten kanıtları ise görmezden gelme veya çarpıtma yoluna gider (Beck, 2001). Beck’in Bilişsel Modeli Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Beck'in Bilişsel Modeli.

Kaynak: Beck, 2001.

Şekil 7'de görüldüğü üzere bilişsel yapının en üst kısmında yer alan otomatik düşüncelere terapi ortamında nispeten daha kolay ulaşılabilirken temel inançlar bilişsel yapının daha derinlerinde yer almaktadır. Sonuç olarak danışman, terapi ortamında danışanın temel inançlarını fark edebilmesi için otomatik düşüncelerini ve ara inançlarını ortaya çıkararak rahatsızlık veren durumun bireyde uyandırdığı temel inançlara ulaşmaya çalışır (Beck, 2001).

2.4.3. Ara İnançlar

Ara inançlar, temel inançlar üzerinde ortaya çıkan ve bireyin yaşamını etkileyen; bireyin kendisini, yaşantılarını ve çevresindeki olayları değerlendirirken kullandığı kurallar, tutumlar, beklentiler ve varsayımları içeren yapılardır. Bu kurallar, tutumlar, beklentiler ve varsayımlar genellikle kalıplaşmıştır ve bireyin herhangi bir durumu nasıl algıladığını etkileyerek otomatik düşünceler ile temel inançlar arasında yer alırlar. Ara inançların içeriği bireyin temel inançlarını destekleyecek niteliktedir (Beck, 2001). Otomatik düşünceleri etkileyen ara inançlar, bireyin

dile getirmediği ancak inandığı, düşünce, duygu ve davranışlarını ona göre şekillendirdiği kurallar, tutumlar, beklentiler ve varsayımlardır (Türkçapar, 2018). Ara inançlar sadece gözlemlenebilir davranışları etkilemekle kalmayıp aynı zamanda bireyin motivasyonu, öz yeterliği gibi öznel dünyasındaki değerlendirmelerini de etkilemektedir. Bireyin temel inançları üzerine oluşturduğu ara inançlar süreç içerisinde bireyin davranış standartını ve çerçevesini de oluşturmaya başlar. Örneğin çaresizlik temel inancına sahip bir kişinin ara inancı “Ne kadar çok çalışsam da başarılı olamam.” gibi kural ve tutumlardan oluşabilir (Türkçapar, 2018).

Ara inançlar, kişinin kendisi ve çevresi hakkında kendi yaşantılarından hareketle oluşturduğu kurallar, tutumlar, beklentiler ve varsayımlar iken temel inançlar kendisine ve çevresine yönelik katı ve toptancı yargılardır. Terapi ortamında otomatik düşünceler kadar kolay olmasa da temel inançlara göre tespit edilmesi ve değiştirilmesi daha kolay olan yapılardır (Beck, 2001). Ancak depresyon veya kaygı gibi patolojik durumlarda ara inançlar “-meli, -malılar” şeklinde zorunluluklar içeren daha dirençli kurallar olarak ortaya çıkabilmektedir (Leahy ve Holland, 2000).

2.4.4. Otomatik Düşünceler

Bilişsel yaklaşımda işlevsel olmayan, katı, genelleştirilmiş ve sık tekrar eden otomatik düşüncelerin psikolojik sorunların gelişmesine sebebiyet verdiği kabul edilmektedir (Freeman vd., 1990). Nitekim psikolojik sorun yaşayan bireyler işlevsel olmayan otomatik düşünceleri mantık süzgecinden geçirmeden olduğu gibi kabul etmektedir (Neenan ve Dryden, 2004).

Bilişsel yapının en üst katmanında bulunan otomatik düşünceler, temel inançlar ve ara inançlardan hareketle ortaya çıkan ve danışma ortamında temel ve ara inançlara nazaran daha kolay tespit edilebilen öğelerdir. Danışma sürecinde danışanın otomatik düşüncelerinin tespit edilerek bu otomatik düşüncelerin ortaya çıkardığı duygu, düşünce ve fizyolojik tepkilerin bireyin farkındalığına sunulması, gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanır (Beck, 2001).

2.4.5. Bilişsel Çarpıtmalar

Otomatik düşüncelerin hatalı ve tekrar eden olumsuz içerikleri, bilişsel çarpıtma olarak adlandırılır (Beck, 2001). Bilişsel yaklaşımda psikolojik sorunlara sebebiyet veren ve hatalı düşünceler içeren bu bilişsel çarpıtmaların temel inançlardan kaynaklanarak otomatik düşünce olarak bilinç düzeyinde ortaya çıktıkları kabul edilir (Leahy, 2008). Temel inançlar bireyin düşünme biçimini etkiler ve psikolojik sorunlara özgü bilişsel hataları ortaya çıkarır. Bilişsel çarpıtma, bireyin yeni gelen bilgi veya uyarana ilişkin hatalı yorumlamalar, anlamlandırmalar yapması durumudur. Bilişsel çarpıtmalar psikolojik sorun yaşayan bireylerde duygusal ve davranışsal sorunlara sebebiyet verirler (Türkçapar, 2009). Başka bir yönüyle de bilişsel çarpıtmalar gündelik yaşam içerisinde bireyin temel inançlarının devamlılığını da sağlar. Örneğin matematik sınavından yüksek puan alan bir öğrencinin yetersizlik temel inancı varsa bu sonuç kişinin temel inancından kaynaklı bilişsel çarpıtmaların devreye girmesiyle öğrenci “Sınav çok kolaydı, bu nedenle yüksek puan aldım, aslında ben yetersiz biriyim.” şeklinde düşünerek temel inancını pekiştirmiş olacaktır (Friedberg ve McClure, 2002).

Beck (2001), otomatik düşüncelerde görülen ortak özelliklerden hareketle bilişsel çarpıtmalar şu şekilde sınıflandırmıştır:

✓ **Felaketleştirme:** Gelecekteki bir duruma ilişkin olası tüm olumlu neticeleri görmezden gelerek, çok düşük ihtimalde dahi olsa olumsuz bir neticenin ortaya çıkabileceğine inanma durumudur.

Örnek: “Şayet tahlil verirsem çok ağır hastalıklarım ortaya çıkacak.”

✓ **Etiketleme:** Kişinin, diğer kişi veya durumları ayrıntılı değerlendirmek yerine bir özelliklerinden hareketle toptancı bir şekilde etiketlemesi durumudur.

Örnek: “Bir kişinin, sadece bir dersten düşük puan alan çocuğunu tembel olarak nitelemesi.”

✓ **Ya Hep Ya Hiç Tarzı Düşünme:** Kutup düşünce olarak da adlandırılan bu bilişsel çarpıtmada birey, süreci göz ardı ederek değerlendirme yapar.

Örnek: “Eğer sınavdan tam puan almadıysam, bu başarılı değilim demektir.”

✓ **Zihin Okuma:** Bireyin, bir başkasının kendisi ile ilgili ne düşündüğüne ilişkin gerçekçi olmayan çıkarımlarda bulunması durumudur.

Örnek: “Benim bu işi yapamayacağımı düşünüyor.”

✓ **Aşırı Genelleme:** Münferit bir olaydan, kapsamı dışına çıkacak şekilde genellemelere varma durumudur.

Örnek: “Eşinden ayrılan bir kişinin, başka hiç kimse tarafından sevilmeceğini düşünmesi.”

✓ **Aşırı Büyütme/Küçültme:** Herhangi bir kişi veya olayı değerlendirirken güçlü yönleri göz ardı edip zayıf yönlerin ön plana çıkarılması durumudur.

Örnek: “Yüksek not aldığına sınavın kolay olduğunu, düşük not aldığına ise yeteneksiz olduğunu düşünme.”

✓ **Meli-Malı Cümleler:** Bireyin kendisi, çevresi ve yaşam ile ilgili katı kurallara sahip olması ve davranışlarını bu katı kurallara göre şekillendirmesidir.

Örnek: “Tüm sınavlardan yüksek puan almalyım. Her işi en iyi şekilde yapmalıyım.”

✓ **Zihinsel Süzgeç (Seçici Soyutlama):** Bir durumun bağlamından çıkarılarak küçük bir detay üzerinden yorumlanması durumudur.

Örnek: “Sunum sırasında sadece bir kez dil sürçmesi yaşayan bir kişinin sadece bu davranışa odaklanarak sunumunun başarısız olduğunu düşünmesi.”

✓ **Olumluyu Geçersiz Kılmak:** Bireyin hayatındaki olumlu gelişmeleri, güçlü yanlarını görmezden gelmesi durumudur.

Örnek: “Bu sınavdan yüksek puan aldım ama bu benim başarılı olduğum anlamına gelmez.”

✓ **Kişiselleştirme:** Bireyin kendisiyle ilgili olmayan veya ilintili olan bir durumu, kendisinden kaynaklandığına inanması durumudur.

Örnek: “Çocuğu hastalanan bir annenin, ben kötü bir anneyim demesi.”

✓ **Duyulara Göre Mantık Yürütme:** Karar verme sürecinde duyguların gereğinden fazla ön plana çıkması durumudur.

Örnek: “Korktuğuma göre kötü şeyler olacak.”

Sonuç olarak bilişsel çarpıtmalar, geçici başa çıkma yöntemleri olup gereğinden fazla kullanılması psikolojik sorun yaşayan kişilerin işlevsiz inançlarının pekişmesine yol açabilmektedir (Knapp ve Beck, 2008). Bilişsel yaklaşıma dayalı danışma sürecinde bilişsel çarpıtmalara yönelik farkındalık oluşturularak, danışanın gerçekçi değerlendirmeler yapabilmesi sağlanmaya çalışılır (Stewart vd., 2007).

2.4.6. Akademik Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel çarpıtmalar, bireyin gündelik yaşamda karşılaştığı durumlarla baş edebilmek için geliştirdiği, genellikle işlevsel olmayan düşüncelerle kendini gösteren yapılardır. Stres ve aşırı zorlanmanın olduğu durumlarda ortaya çıkan bu işlevsel olmayan düşünceler, bireyin duygu ve davranışlarını farklılaştırmakta ve bireyi psikolojik olarak rahatsızlığa sevk etmektedir (Sert-Ağır ve Yavuzer, 2018). Bilişsel çarpıtmalar, duygusal ilişkiler, meslek hayatı, arkadaşlık ilişkileri gibi gündelik yaşamın pek çok alanında ortaya çıkabilmektedir. Eğitim öğretim sürecinde ise öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek veya herhangi bir üst öğretim kurumuna seçim yapmak amacıyla yapılan sınavlara ilişkin çevresel beklentiler, aile tutumları ve sınanma kaygısı öğrenciler için önemli bir stres ve zorlanma durumunu beraberinde getirmektedir (Özer, 1990). Kaya (2020), bu stres ve zorlanma durumuna bağlı olarak öğrencilerin akademik ortamda gerçekçi olmayan başarı beklentileri, başarı ve başarısızlığa gerçek anlamlarından uzak anlamlar yüklemesi, başarısızlık durumunda kendini değersiz görme, felaketleştirme ile başarı veya başarısızlığı kendisi dışındaki faktörlerle açıklama eğilimini, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar olarak tanımlanmıştır. Akademik bilişsel çarpıtmaların içeriğini oluşturan felaketleştirme, aşırı genelleme, değersizleştirme gibi gerçekçi olmayan düşünceler psikolojik sorunlara (Vernon, 2002) veya akademik başarısızlığa (Cengiz, 1988; Yıldırım, 2000; Çağlar, 2004; Wong, 2008) sebebiyet verebilmektedir.

2.5. Akademik Başarı

Geniş bir kullanım alanı olmakla beraber başarı kavramı, genel olarak belirlenen bir hedefe doğru ilerleme anlamında kullanılmaktadır. Başarı, eğitim ortamında bir program dahilinde yürütülen öğretimden, öğrencinin programın hedeflerine ne düzeyde ulaştığını ifade eder (Carter ve Good, 1973). Bu durum eğitim süresince öğrencinin gördüğü derslere ilişkin sınavlardan aldığı notlar, test puanları veya bunlarla beraber okul derslerine ilişkin öğrencinin edindiği bilgi ve becerilere ilişkin yapılan ölçmelerle ortaya çıkar (Sarier, 2016). Kenç ve Oktay (2002) akademik başarıyı okulda okutulan derslerde öğrencinin edindiği bilgi ve beceri düzeyine öğretmenin takdir ettiği notların yanı sıra öğrencinin bu kazanımlarına ilişkin standart testlerden aldığı puan olarak tanımlamıştır. York (2015) akademik başarıyı eğitim programında belirlenen hedeflere ulaşma ve öğrencinin istenilen becerilere sahip olması olarak

tanımlamıştır. Demirtaş ve Güneş (2002) akademik başarıyı eğitim programlarının hedeflerine öğrencinin ne kadar ulaştığıyla ilgili olduğunu ve öğrencilerin bu hedeflere ulaştığı düzeyde başarılı olduğu kabul eder. Her ne kadar kimi araştırmacılar akademik başarıyı öğrencinin eğitim öğretim süresince derslerden aldığı not ile sınırlamış ise de (Akhun, 1992) akademik başarı, sınavlardan alınan notun ötesinde öğrencinin hazırbulunuşluğunu, yeteneğini, motivasyonunun ve çevresel faktörleri içerisinde barındıran daha geniş bir kavramdır (Woolfe ve Dryden, 1996). Bu doğrultuda Özgüven (2007) akademik başarıyı öğrencilerin okulda öğrendiği derslerden günlük yaşamında ne kadar yararlanabildiğinin bir göstergesi olarak tanımlamıştır.

Özgüven (2007), akademik başarının birçok faktörden etkilendiğini bu nedenle de öğrencilerin akademik başarılarını tespit ederken farklı ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirterek ölçme ve değerlendirme sürecinde şu ölçütlere dikkat çekmiştir:

- Okullarda uygulanan eğitim programının hedef ve beklentileri,
- Öğrencinin içinde bulunduğu grubun performansı
- Eğitim programı ve başarı normları,
- Öğretmenlerin ve ilgili uzmanların kanaatleri,
- Öğrencinin yetenek düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi, içinde bulunduğu koşullar ve ailesinin sosyoekonomik gelir düzeyi.

Bazı araştırmacılar ise akademik başarıyı içsel faktörler (hazırbulunuşluk, motivasyon, yaş, yetenek vb. kişisel özellikler) ile dışsal faktörlerin (öğrenilen konu ve konunun yapısı, öğretim yöntemi, geribildirim, pekiştirme vb.) etkileşimi ile ortaya çıktığını ve akademik başarının tespitinde bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder (Bacanlı, 1999; Senemoğlu, 1998). Ragan ve Smith (1999) ise akademik başarının çok boyutlu bir kavram olduğunu zeka, dil ve öğrenme stilleri gibi özelliklerin bilişsel boyutu; ilgi, motivasyon, öz yeterlik gibi özelliklerin duyuşsal boyutu; içinde buldukları sosyal ortam ve aile yapıları, gelir düzeyleri gibi özelliklerin toplumsal boyutu; cinsiyet, yaş ve sağlık gibi özelliklerin fizyolojik boyutu oluşturduğunu, akademik başarının tespitinde çok boyutlu bir modelin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Cachia, Lynam ve Stock (2018) ise sorumluluk alma, motivasyon ve kişilik özellikleri gibi içsel özellikler ile öğretmenin yeterliliği, öğrenme ortamı, materyal ve aile desteği gibi dışsal özelliklerin etkileşiminin akademik başarıyı etkilediğini kabul eder.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde genelde akademik başarının eğitim sürecinde öğrencilerin programın hedeflerine ulaşma derecesi olarak görüldüğü ve öğretim sürecinin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmelerin çıktısı olarak kabul edildiği görülmekle beraber bazı araştırmacıların akademik başarıyı sınav sonuçlarının ötesinde öğrenilen bilgi veya becerinin gündelik yaşama aktarılması ile ilgili olduğunu savunduğu görülmektedir. Zaman içerisinde akademik başarının bilişsel ve duyuşsal boyutu üzerinde durularak öğrencinin zekâ düzeyi, kişilik yapısı gibi kişisel özellikleri ile aile yapısı, imkânları vb. çevresel faktörlerin de bu süreçte önemli olduğu kabul edilmeye başlanmıştır (Yıldırım, 2006; Salih, 2017; Batman ve Yiğit, 2016; Öztürk vd., 2015).

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının göstergesi olarak Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı puanları kullanılmıştır. Alanyazında da farklı araştırmacılar tarafından da akademik başarı göstergesi olarak LGS sınav puanları kullanılmıştır (Anasız vd., 2018; Yıldız, 2019; Karaca, 2020; Karadaş, 2020; Kolubüyük, 2020).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çalışmada ele alınan öz düzenleme, bilişsel çarpıtma ve başarı değişkenlerine ilişkin araştırma bulgularına yer verilmiştir. Alanyazında bu üç kavramı bir arada ele alan veya bu değişkenler arasındaki aracı etkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle ilgili araştırmalar, öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bilişsel çarpıtmalar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini karşılaştıran araştırmalar olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar aynı başlık altında, güncellik durumuna göre sıralanarak sunulmuştur.

2.6.1. Öz Düzenleme İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Yeniçikan (2020), 274 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, lise geçmişi ve üniversitede okudukları bölüm açısından incelemiştir. Araştırma

sonucunda öğrencilerin akademik başarısının, öz düzenleme stratejisi kullanma düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öz düzenleme stratejilerini etkin kullanan öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ülker (2019), öğrencilerin matematik başarısı üzerinde öz düzenleme ve problem çözmede yansıtıcı düşünmenin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla Marmara bölgesinde bulunan bir ildeki 10 ortaokulda öğrenim göre toplam 386 sekizinci sınıf öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırmada öğrencilerin matematik başarı düzeyi çeşitli demografik değişkenlerle karşılaştırılmış ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile problem çözmede yansıtıcı düşünce düzeyinin matematik başarısını yordama durumu ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin LGS matematik puanları, matematik başarı düzeyi olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik başarı düzeyleri ile öz düzenleme toplam ve alt boyutları arasında olumlu anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda öz düzenlemenin, öğrencilerin matematik başarısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Aktan (2012) öğretmenlerin öğretim stili, motivasyon düzeyleri ve öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin, öğrencilerin matematik başarısı ile ilişkisini ve bu değişkenlerin matematik başarısını ayrı ayrı ve birlikte yordama durumlarını incelediği araştırması kapsamında Balıkesir ili merkezinde bulunan 38 ilköğretim okulundan amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen toplam 770 beşinci sınıf öğrencisinden veriler toplamıştır. Öğrencilerin matematik başarılarının tespitinde yapı ve kapsam geçerliği sağlanmış, standart bir matematik testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde olumlu yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öz düzenleme ile motivasyon düzeyinin matematik başarısını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005), İstanbul ili Kadıköy ilçesinde orta sosyoekonomik gelir seviyesinde ailelerin bulunduğu 3 ortaokula devam eden toplam 515 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımı ile öğrencilerin matematik başarılarının öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları toplam puanlar ve alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığı, öz düzenleme ve motivasyonel inançların matematik başarısı üzerindeki ortak etkisi ve bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ele almıştır. Bağımlı değişken olarak öğrencilerin karne notunun alındığı araştırma sonucunda bilişsel stratejilerin matematik başarısının %24'ünü, öz düzenlemenin ise matematik başarısının %22'sini yordadığı tespit edilmiştir. Matematik başarısının her iki bağımsız değişkenin birlikte yordama gücüne ilişkin

analiz sonucunda varyansın %30'unu açıkladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısına olumlu yönde, anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından da yapılan çoklu regrasyon analizi sonucunda öz düzenleme ve motivasyonel inançların her iki cinsiyet açısından matematik başarısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırma kapsamında öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları ve yükseköğretime devam etme durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilere hem okul ortamında hem de okul dışında akademik öğrenme sırasında kullanılan bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejiler içeren öz düzenleyici öğrenme programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin lisedeki İtalyanca, matematik ve teknik derslerdeki notlarını, lise ortalamalarını ve üniversitedeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

2.6.2. Bilişsel Çarpıtmalar İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Sulaiman (2019) Olumsuz yaşantıların akademik başarı ile ilişkisinde bilişsel çarpıtmaların aracı rolünün olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalıştığı araştırma kapsamında Pakistan'da 7 üniversitenin 2213 son sınıf öğrencisinden topladığı veriler üzerinde çeşitli analizler gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere Olumsuz Yaşantı Anketi ve Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği uygulanmış ve bu ölçek verileri öğrencilerin not ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda bölüm ve arkadaş sorunlarının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının düşmesine neden olduğunu, bununla birlikte ekonomik sorunların, duygusal yaşantıların ve aile sorunlarının da akademik performansı etkilediği tespit edilmiştir. Olumsuz yaşantılardan sonra öğrencilerde çeşitli bilişsel çarpıtmaların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. “Felaketleştirme”, “Olumluyu Geçersiz Kılmak” ve “Kişiselleştirme” bilişsel çarpıtmalarının akademik başarıdaki düşüşün açık kaynakları olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz yaşantılar ile akademik başarı arasındaki ilişkide “Ya Hep Ya Hiç”, “Olumluyu Geçersiz Kılmak”, “Felaketleştirme”, “Zihinsel Filtreleme” ve “Kişiselleştirme” bilişsel çarpıtmaların aracılık etkisi tespit edilmiştir.

Çetin ve Ceyhan (2018) Eskişehir ili merkezinde devlet okullarına devam eden 1718 lise öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile akademik erteleme düzeyleri, sürekli kaygı, akılcı olmayan inançları ve öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Aynı zamanda araştırma kapsamında ele alınan diğer değişkenlerin öğrencilerin akademik erteleme düzeyini yordama durumu incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ile akılcı olmayan inançları arasında düşük düzeyde olumsuz anlamlı ilişki, genel not ortalaması ile öz düzenleme düzeyleri arasında düşük düzeyli olumlu anlamlı ilişki, akılcı olmayan inançlar ile genel not ortalaması arasında ise düşük düzeyli olumsuz anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Göller (2010), Erzurum ilinde genel lise, Anadolu lisesi ve imama hatip liselerinin 9. ve 11. sınıflarında öğrenim gören, köy ve şehir merkezinde ikamet eden toplam 412 lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışma kapsamında ergenlerin algıladıkları akademik başarıları ile ilişkili olduğunu düşündüğü akılcı olmayan inançlar, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği toplam puanları ile Beck Depresyon Ölçeği toplam puanları ve Beck Umutsuzluk Ölçeği toplam puanları arasında olumlu, yüksek ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Akılcı olmayan inançlar ile öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyi arasında ise olumsuz, düşük ancak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Putwain, Connors ve Symes (2010) bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısı ile sınav performansı arasındaki ilişkide aracı rolü olup olmadığını inceledikleri araştırma kapsamında İngiltere’de iki devlet okuluna devam eden 121 erkek, 123 kız toplam 244 onbirinci sınıf öğrencisinden toplanan verileri, öğrencilerin matematik, İngiliz dili, fen bilimleri ders notları ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda akademik alana karşılık gelen bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısının iki bileşeni olan endişe ve bedensel belirtiler ile akademik başarı arasındaki ilişkide tam aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Altun (2010) üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu amaçla, farklı illerde ilköğretim ikinci kademe düzeyinde öğrenim göre 386 üstün yetenekli öğrenci ile Trabzon il merkezinde ilköğretim ikinci kademe düzeyinde öğrenim gören 410 öğrenci örneklem grubuna alınmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin üstün yetenekli öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğunu, üstün yetenekli öğrencilerin akademik

başarılarıyla olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında olumlu anlamlı ilişki olduğu ancak olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Roberts ve Lovett (1994) akademik olarak üstün yetenekli ergenlerin okullarda başarısızlığa karşı fizyolojik ve duyuşsal tepkilerini incelemek amacıyla 12-14 yaş aralığında olan bir grup üstün yetenekli öğrenci ile akademik olarak başarılı ancak normal gelişime sahip başka bir grup öğrenci üzerinde deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akademik olarak başarılı akranlarına kıyasla, deneysel olarak tetiklenen başarısızlığa karşı daha fazla olumsuz duygusal ve fizyolojik stres tepkileri gösterdikleri ve daha yüksek düzeyde kendine odaklı mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.6.3. Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme Düzeylerini Karşılaştıran Araştırmalar

Kirişçi ve Köksal Konik (2016) ortaokul 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışma kapsamında öğrencilerin matematik dersinde öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile motivasyonel inançları arasındaki farklılıkları cinsiyet açısından belirlemeye çalışmıştır. İstanbul ilinde öğrenime devam eden 177 normal gelişim gösteren, 180 üstün yetenekli öğrenciden topladıkları veriler neticesinde üstün yetenekli öğrencilerin diğer akranlarına göre daha yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip olduğu, normal yetenek düzeyine sahip öğrencilerin ise üstün yetenekli öğrencilere göre sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada yetenek durumuna göre öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edildiği gibi üstün yetenekli grupta yer alan öğrencilerin cinsiyete göre öz düzenleme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tortop (2015) üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin fen bilgisi dersini öğrenmeye yönelik öz düzenleme becerilerini karşılaştırdığı araştırma kapsamında ortaokul düzeyinde normal gelişim gösteren 180 öğrenci ile aynı sınıf düzeyinde bilim ve sanat merkezlerine devam 84 öğrenci olmak üzere toplam 264 öğrenciyi örneklem grubuna almıştır. Tarama modelinde yürütülen bu araştırma sonucunda bilim ve sanat merkezine devam eden öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin öz düzenleme düzeylerinin, normal resmi okula devam

eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bilişsel beceriler, motivasyonel beceriler ve yönetsel beceriler alt boyutlarında her iki grup arasında üstün yeteneklilerin lehine anlamlı sonuç elde edilmişken, ölçeğin üst bilişsel beceriler alt boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen ve Araque (2007) normal gelişim gösteren öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilerin zeka, öz düzenleme ve içsel motivasyon düzeylerini ele aldıkları araştırma kapsamında bir devlet okuluna devam eden 6-11 yaş arası 24 üstün yetenekli, 23 normal gelişim gösteren toplam 47 çocuk ile yürüttükleri çalışmada bilgisayarlı bir görev kullanılarak çocukların öz düzenleme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar olarak üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha yüksek öz düzenleme düzeyine ve içsel motivasyona sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bouffard-Bouchard, Parent ve Laviree (1993) 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırma kapsamında geniş bir örneklem grubundan Otis Leon Zekâ Testi ve Sosyal Bilimler Piaget Envanteri uygulayarak seçilen 22 üstün yetenekli, 23 normal gelişime gösteren öğrencinin kavram tanımlama görevi süresince öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Öğrenciler görev olarak verilen dört kavram belirleme problemi ve bunlara bağlı olarak sorulan altı farklı cümleden oluşan bir uygulama esnasında öğrenci öz düzenlemelerinin incelenmesi, bilişsel ve üst bilişsel stratejiler, üst bilişsel deneyimler ve motivasyon düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin üst bilişsel strateji kullanma sıklığının benzer olduğu ancak üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel stratejileri daha tutarlı bir şekilde kullandığı, görevi çözmek için daha fazla çaba sarf ettikleri, daha özel hedeflere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri gibi aynı zamanda performans sonuçları hakkında daha doğru tahminlerde buldukları da tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde ölçekler için yeniden hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik değerleri ile aracı modelin test edilme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenlemeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkide yetenek durumu düzenleyici değişkenine göre akademik bilişsel çarpıtmaların aracı etkisinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nicel araştırma, gerçekliği araştırmacıdan bağımsız olarak gören, gerçekliğin nesnel olarak gözlenmesini esas alan, değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamak için nicel verileri toplayıp analiz etmeye çalışan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016; Neuman, 2017). Bu araştırmada ölçme araçları ile toplanan veriler arasındaki ilişkiler analiz edilirken nicel araştırma yöntemlerinin bir türü olan korelasyonel desenden yararlanılmıştır. Korelasyonel desen, araştırmaya konu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve herhangi bir yönlendirme yapmadan bu değişkenler arasındaki neden-sonuç durumu ile ilgili ipuçları elde etmek için kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırma, örneklem gruptan toplanan veriler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmadan, değişkenler arasındaki ilişki durumu ve neden sonuç ilişkileri açısından inceleme yapıldığı için korelasyonel desene uygun tasarlanmış bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Türkiye’de öğrenim gören 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrenci sayısının nüfus içerisinde görülme oranı düşük olduğundan araştırma kapsamında yeterli sayıda 8. sınıfa devam

eden üstün yetenekli öğrenciye ulaşabilmek için amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma için belirlenen ölçütlere uygun kişilerden örneklemin oluşturulması durumudur (Büyüköztürk vd. 2016). Bu araştırma kapsamında üstün yetenekli öğrencilere ulaşabilmek için ölçüt örnekleme uygun olarak 14 ilde yer alan (İstanbul, Ankara, Adana, Gaziantep, Malatya, Kayseri, Mardin, Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Kilis, Osmaniye, Erzincan, Uşak ve Adıyaman) 26 bilim ve sanat merkezine devam eden toplam 251 öğrenci örneklem grubuna alınmıştır. Bununla beraber Gaziantep ilinde seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 8 ortaokulda üçer sınıf, yine seçkisiz olarak belirlenerek normal gelişim gösteren 580 öğrenci ile örneklem grubu oluşturulmuştur. Seçkisiz küme örnekleme, evrendeki bütün grupların evrene seçilmek için birbirinden bağımsız bir şekilde eşit şansa sahip olmasını ifade eder (Büyüköztürk vd., 2016).

Örnekleme de yer alan öğrencilere ait betimsel bilgiler, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Örnekleme Ait Betimsel Bilgiler.

Yetenek Durumu	Cinsiyet	n	%	n	%
Üstün	Kız	117	46.6	251	30.2
	Erkek	134	53.4		
Normal	Kız	332	57.2	580	69.8
	Erkek	248	42.8		
Toplam	Kız	449	54.0	831	100
	Erkek	382	46.0		

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grupta yer alan 251 öğrencinin üstün yetenekli olduğu ve üstün yetenekli öğrencilerin örneklem grubunun %30.2’sini oluşturduğu, 580 öğrencinin ise normal gelişim gösteren öğrenci olduğu, bu öğrencilerin örneklem grubunun %69.8’ini oluşturduğu görülmektedir. Üstün yetenekli 251 öğrencinin 134’ünü erkek (%53), 117’sini kız (%47) öğrenciler oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren 580 öğrencinin ise 248’ini erkek (%43), 332’sini kız (%57) öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmaya ait yordayıcı ve aracı değişkenlere ait veriler ise “Akademik Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçüt değişken olan akademik başarı için öğrencilerin 2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı puanları kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda, 2021 Mayıs ayı içerisinde araştırmacı tarafından örneklem grubuna uygulanan ölçeklere ait bilgileri, 2021 yılı Haziran ayında uygulanan ve Temmuz ayında sonuçları açıklanan 2021 LGS puanları ile karşılaştırabilmek için ihtiyaç duyulan öğrencilerin adı-soyadı, öğrenim gördüğü il, ilçe, okul, sınıf, okul numarasına ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.3.2. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)

Ayköse (2019) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Akademik Öz Düzenleme Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipi bir ölçek olup, hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla ve her zaman şeklinde beşli dereceli puanlamaya sahiptir. Ölçeğin her maddesi 1 ile 5 arasında puanlamaya sahip olup, ölçek toplam 28 maddeden oluşmaktadır. AÖDÖ'nin ilk 26 maddesi normal, son iki maddesi ise ters puanlamaya sahiptir. Tek boyutlu olan AÖDÖ'den en düşük 28, en yüksek 140 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan düşük puanlar öğrencinin akademik öz düzenleme düzeyinin düşük; yüksek puanlar ise akademik öz düzenleme düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşü yöntemi ile tespit edilmiştir. Yapı geçerliği, alt ve üst grup analizi yöntemi ile yapılmış olup alt ve üst grup ortalamalarının bağımsız gruplar t testi verilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tek boyutlu bir yapı gösteren ölçeğin ters puanlamaya sahip son iki maddesi haricindeki tüm maddelerin faktör yükleri .40'ın üzerinde olduğu, ters puanlamaya sahip iki maddenin ayırt edicilik ve faktör yüklerinin nispeten düşük olduğu, ancak bu maddelerin doğrulayıcı faktör analizinde uyum indekslerine olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin kabul edilebilir düzeyde

uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 (349) = 749.26, p < .01, NC = 2.15, RMSEA = .067, CFI = 1.00, SRMR = .064$).

Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla 31 öğrenciye 15 gün süreyle yapılan tekrarlı ölçüm neticesinde kararlılık katsayısı .79 bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı ise .92 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinin güvenilirlik ve yapı geçerliği örneklem grubundan alınan veriler üzerinde yeniden hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplaması neticesinde ölçeğin örneklem grubunun tamamı için güvenilirlik katsayısının .92, üstün yetenekli öğrenci örneklemini için .94, normal gelişim gösteren öğrenci örneklemini için .91 olduğu tespit edilmiştir. Cronbach alfa katsayısının .70 ve üzerinde olması, maddelerin ölçmeye konu özelliği tutarlı bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir (Christensen vd., 2015).

Ölçeğin yapı geçerliliği AMOS 23.0 programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden test edilmiştir. DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .73 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002) faktör yük değerlerinin .30 üzerinde bir değere sahip olmasının yapı geçerliği açısından istenilen bir durum olduğunu belirtmektedir.

DFA sonucunda ölçeğe ait $\chi^2 / sd = 3.12, GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .91, RMSEA = .051, SRMR = .042$ olarak bulunmuştur. Bu değerler Tablo 3'te belirtilen uyum iyiliği indeksleri normallik değerleri ile karşılaştırıldığında $\chi^2 / sd, GFI, CFI$ ve $RMSEA$ değerlerinin iyi uyum, $SRMR$ değerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. $AGFI$ uyum değerleri, iyi uyum değerinin altında kalmış olmasına rağmen .85 - .89 arasında bir değer olması nedeniyle kabul edilebilir uyum (Meydan ve Şeşen, 2015) sınırında yer almaktadır. Uyum indeksleri bir bütün olarak incelendiğinde ölçeğin, mevcut örneklem grubunda kabul edilebilir düzeyde geçerli ölçmeler yaptığı söylenebilir.

Tablo 3. DFA’da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri.

Ölçüm (Uyum istatistiği)	Mükemmel Uyum	İyi Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
GFI	≥ 0.95	≥ 0.90
AGFI	≥ 0.95	≥ 0.90
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90
RMSEA	≤ 0.05	≤ 0.08
SRMR	≤ 0.05	≤ 0.08

Kaynak: (Sümer, 2000; Kline, 2011, Hair vd., 2010; Awang, 2012; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell 2015; Çokluk vd., 2018)

3.3.3. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (ABİBÇÖ)

Kaya (2018) tarafından öğrencilerin akademik başarılarına yönelik bilişsel çarpıtmalarını tespit etmek için ortaöğretim öğrencileri üzerinde geliştirilen Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, beşli likert tipinde olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan maddenin bulunmadığı ölçek, hiç katılmıyorum, katılmıyorum, biraz katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde 1 ile 5 arasında dereceli bir puanlamaya sahiptir. Ölçek, Felaketleştirme, Benlik Değeri, Dış Atıf ve Mükemmeliyetçilik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam puan üzerinden de değerlendirilebilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125’tir. Ölçekten alınan düşük puanlar öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyinin düşük olduğunu; yüksek puanlar ise öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin alt boyutlara göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. ABİBÇÖ Alt Boyutları ve Madde Numaraları.

	Alt Boyut	Madde No
1	Felaketleştirme	1,2,9,10,17,18,24,25
2	Benlik Değeri	3,4,11,12,19,20
3	Dışa Atıf	5,6,13,14,21,22
4	Mükemmeliyetçilik	7,8,15,16,23

Ölçeğin geçerlik düzeyine ilişkin yapılan DFA sonucunda $\chi^2 / sd = 2.29$, RMSEA = .08, CFI = .95, NNFI = .95, SRMR = .08 değerleri elde edilmiş olup, bu veriler ölçeğin model uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin tespiti için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı .89, 48 öğrenci ile 22 gün ara ile yapılan tekrarlı ölçümler neticesinde kararlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında ABİBÇÖ'nün güvenilirlik ve yapı geçerliği örneklem grubundan alınan verilere göre yeniden hesaplanmıştır. Yeniden yapılan Cronbach alfa katsayısı hesaplaması neticesinde ölçeğin örneklem grubunun tamamı için güvenilirlik katsayısının .95, üstün yetenekli öğrenci örnekleme için .94, normal gelişim gösteren öğrenci örnekleme için .94 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini yeniden hesaplamak için yapılan DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .53 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. DFA sonucunda ölçeğe ait uyum indeksleri $\chi^2 / sd = 4.85$, GFI = .88, AGFI = .86, CFI = .92, RMSEA = .068, SRMR = .061 olarak bulunmuştur. Bu değerler Tablo 3'te belirtilen uyum iyiliği indeksleri normallik değerleri ile karşılaştırıldığında χ^2 / sd , CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir. GFI ve AGFI uyum değerleri, iyi uyum değerinin altında kalmış olmasına rağmen .85 - .89 arasında bir değere sahip oldukları için kabul edilebilir uyum (Meydan ve Şeşen, 2015) sınırında yer aldıkları görülmektedir. Uyum indeksleri bir bütün olarak incelendiğinde ölçeğin, mevcut örneklem grubunda kabul edilebilir düzeyde geçerli ölçümler yaptığı söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Tarama modellerinde veriler, araştırmanın amacına ve duruma göre basılı formlar, telefon görüşmesi, posta, yüz yüze görüşme yolu ile toplanabileceği gibi internet üzerinden de toplanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). 2020 yılı Mart ayı itibarıyla Türkiye'de COVID-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerinin durdurulmuş olması ve pandemi tedbirleri kapsamında yüz yüze sosyal etkileşimin önerilmemesi nedeniyle araştırma kapsamında hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler çevrim içi bir uygulama olan Google Forms üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı için de COVID-19 pandemisi nedeniyle MEB tarafından yüz yüze eğitime ara verilmesi ve bu süreçte derslere ait ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iptal edilerek öğretmen gözlemleri ile ders notlarının verilmesi nedeniyle daha objektif bir gösterge olarak ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan 2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı puanları kullanılmıştır.

Öğrencilere ait ad-soyadı, il, ilçe, okul/merkez, sınıf ve öğrenci numarası bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu ile akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma değişkenlerine ait verileri toplamak için kullanılan ölçekler, örneklem grubuna 2021 yılı Mayıs ayı içerisinde uygulanmıştır. Ölçüt değişken olan akademik başarı için öğrencilerin 2021 Haziran ayında girdikleri LGS sınav puanları kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler uygulandıktan daha sonraki bir zamanda LGS sınav puanları açıklandığı için, Kişisel Bilgi Formunda yer alan bilgiler öğrencilerin LGS sınav puanlarını almak için kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın analizleri SPSS 25 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aracı düzenleyici modelin test edilmesinde ise Hayes'in PROCESS 4.0 uzantısı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği ve güvenilirliği elde edilen verilerden hareketle yeniden tespit edilmiştir. Bu amaçla yapı geçerliği DFA yöntemi ile ölçeklerin güvenilirliği ise Cronbach alfa yöntemi kullanılarak yeniden hesaplanmıştır. DFA, ölçek maddelerinin önceden belirlenen kuramsal yapıyla uyumlu olup olmadığını sınamak amacıyla kullanılmaktadır (Can, 2018). Eğitim ve psikoloji alanında özellikle iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı hesaplamak için en sık kullanılan yöntem olan Cronbach alfa katsayısı, özellikle likert tipi ölçeklerin maddelerinin birbirleriyle veya alt boyutları içerisinde uyum olup olmadığını sınamak için kullanılmaktadır (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016).

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında araştırmaya konu değişkenler arasında ilişki olup olmadığı, varsa ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtmalar ve akademik başarı düzeylerinin yeteneğe göre farklılaşma durumunu tespit etmek için bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonucunda elde edilen anlamlı farkın etki

büyükliğini hesaplamak için eta-kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Eta-kare etki büyüklüğü hesaplaması bağımsız değişkenin, bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığı hakkında bilgi verir. 0 ile 1 arasında değer alır ve .01 küçük, .06 orta ve .14 geniş etki büyüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010).

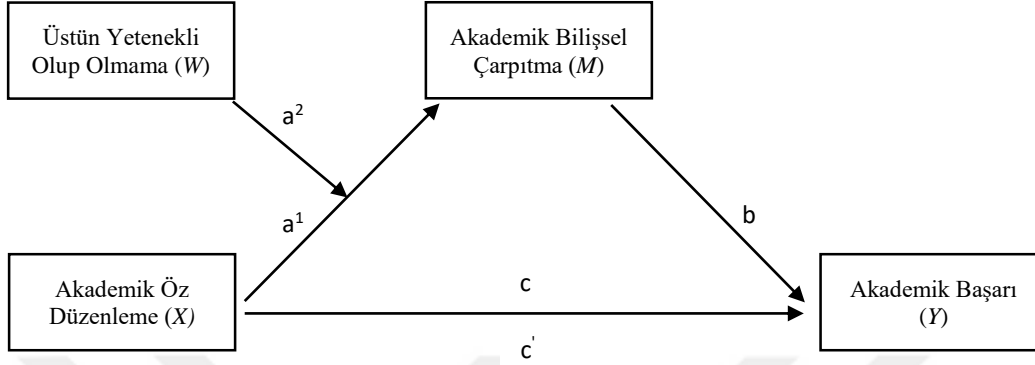
Araştırmanın üçüncü alt amacında ifade edilen model kapsamında aracı değişkenin (akademik bilişsel çarpıtmaların) etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak ve aracı etkinin büyüklüğünün bir moderatörün (yetenek durumunun) farklı düzeylerine bağlı olup olmadığını incelemek amacıyla bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yönteminin, Baron ve Kenny'nin (1986) geleneksel yönteminden ve Sobel testinden daha güvenilir sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Gürbüz, 2021; Hayes, 2018; Preacher, Rucker and Hayes, 2007; Zhao, Lynch and Chen, 2010). Bu yöntem, orijinal veri setindeki gözlemlerden rastgele yeni gözlem setleri oluşturulması esasına dayalıdır. Bu yöntemde, dolaylı etki odakta olup etki değerinin anlamlılığı için güven aralığına (GA) ait alt (LLCI) ve üst (ULCI) sınırlar tespit edilir. Sıfır değeri içermeyen dolaylı etkiler anlamlı kabul edilir (Gürbüz, 2021). Bu araştırma kapsamında analizlerde Bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği kullanılmış ve elde edilen etkilerin %95 sapma düzeltmeli güven aralıkları (bias-corrected confidence intervals) üretilmiştir. Sıfırı içermeyen güven aralıkları istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir ($p < .05$).

3.6. Aracı Modelin Test Edilmesi

Araştırmada üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki, ölçeklerden elde edilen veriler ışığında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler için;

- a) Akademik öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişki,
- b) Akademik öz düzenleme ile akademik bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki,
- c) Akademik bilişsel çarpıtmalar ile akademik başarı arasındaki ilişki,
- d) Akademik öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik bilişsel çarpıtmaların yetenek durumu değişkenine göre aracı düzenleyici rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma modeli, Hayes tarafından geliştirilen PROCESS 4.0 programında bulunan Model 7'ye uygun olarak tasarlanmış olup Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Aracı Düzenleyici Model.

Araştırmada test edilen aracı düzenleyici modelde;

- Akademik öz düzenleme, yordayan değişken (X),
- Akademik başarı, yordanan değişken (Y),
- Akademik bilişsel çarpıtmalar, aracı değişken (M),
- Yetenek durumu ise düzenleyici değişkendir (W).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmada kullanılan değişkenlere ait betimsel istatistikler ile araştırma kapsamında cevabı aranan problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme, bilişsel çarpıtmalar ve LGS sınav puanları aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme, Bilişsel Çarpıtma ve LGS Sınav Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Değişkenler	Yetenek Türü	n	\bar{X}	S
Öz Düzenleme	Üstün	251	114.49	16.87
	Normal	580	115.12	15.31
Bilişsel Çarpıtma	Üstün	251	61.13	19.69
	Normal	580	75.13	21.84
LGS Puanları	Üstün	251	424.98	47.59
	Normal	580	271.80	69.69

Tablo 5'te görüldüğü üzere, üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 114.49, standart sapma değeri 16.87 iken normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri aritmetik ortalaması 115.12, standart sapma değeri 15.31 olarak tespit edilmiştir. Öz düzenleme düzeyleri açısından her iki grubun birbirine yakın aritmetik ortalama ve standart sapma değerine sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri incelendiğinde üstün yetenekli grupta yer alan öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 61.13, standart sapma değerinin 19.69 olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 75.13, standart sapma değerinin ise 21.84 olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtma ölçeğine

ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerinin, üstün yetenekli öğrencilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerine göre daha yüksek olduğu görölmektedir.

Öğrencilerin başarı düzeylerini gösteren LGS puanları açısından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde ise üstün yetenekli öğrencilerin LGS puan aritmetik ortalamasının 424.98, standart sapma değerinin ise 47.59 olduğu görölmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin LGS puan aritmetik ortalamasının 271.80, standart sapma değerinin 69.69 olduğu Tablo 5’te görölmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre LGS puan aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu, standart sapma değerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve LGS puanları arasındaki korelasyon, Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Değişkenlere Ait Korelasyon Katsayıları.

Değişkenler	Yetenek Türü	Akademik Öz Düzenleme	Akademik Bilişsel Çarpıtma	LGS Puanları
Akademik Öz Düzenleme	Üstün	1	-.03	.18**
Akademik Bilişsel Çarpıtma	Normal	1	-.17**	.22**
LGS Puanları	Üstün		1	-.03
	Normal		1	-.16**
				1
				1

** $p < .01$

Tablo 6’da görüldüğü üzere, üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında ($r = -.03$, $p > .01$) ve akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri ile LGS puanları arasında ($r = -.03$, $p > .01$) anlamlı bir ilişki tespit

edilememiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile LGS puanları arasında ise olumlu yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = .18, p < .01$).

Tablo 6'daki veriler normal gelişim gösteren öğrenciler açısından incelendiğinde ise öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında olumsuz yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki ($r = -.17, p < .01$); akademik öz düzenleme ile LGS puanları arasında ($r = .22, p < .01$) olumlu yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri ile LGS puanları arasında ise olumsuz yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = -.16, p < .01$).

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı düzeyleri, yeteneğe göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla yapılan t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme, Akademik Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Başarı Düzeylerinin Yetenek Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.

Değişkenler	Yetenek Durumu	n	sd	t	p	η^2
Akademik Öz Düzenleme	Üstün	251	829	.528	.597	
	Normal	580				
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar	Üstün	251	829	8.732	.000**	.08
	Normal	580				
LGS Puanı	Üstün	251	829	31.758	.000**	.54
	Normal	580				

* $p < 0.5$ - ** $p < .001$

Öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeylerinin yetenek durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi yöntemi ile hesaplanmıştır. Tablo 7'de görüldüğü üzere üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t = .528, p > .05$).

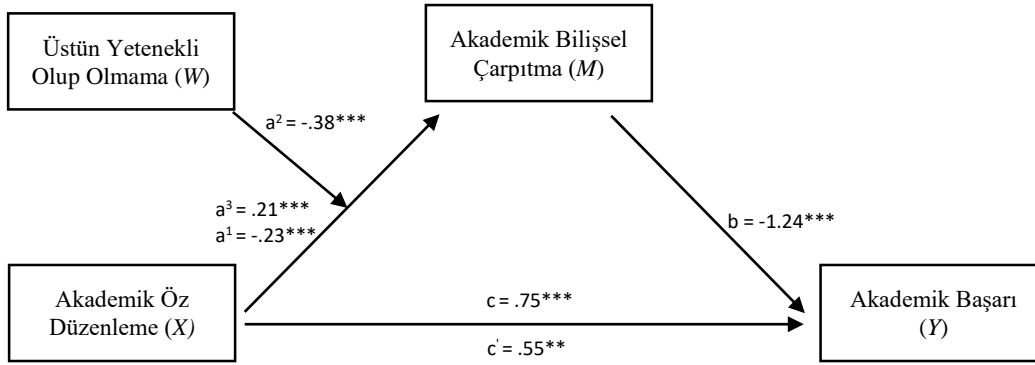
Tablo 7’de görüldüğü üzere üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyinin üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = 8.732, p < .05$). Etki büyüklüğü değeri göz önünde bulundurulduğunda bilişsel çarpıtmalarda gözlenen varyansın %8 oranında yetenek durumundan kaynaklandığı söylenebilir ($\eta^2 = .08$).

Tablo 7’de görüldüğü üzere akademik başarı düzeyleri açısından üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin LGS puanları, yetenek durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = 31.758, p < .05$). Bu verilere göre üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek LGS sınav puanı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri göz önünde bulundurulduğunda LGS puanlarında gözlenen varyansın %54 oranında yetenek durumundan kaynaklandığı ve bu değerlerin etki büyüklüğü açısından yüksek olduğu söylenebilir ($\eta^2 = .54$).

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Araştırma kapsamında öne sürülen aracı modelde, akademik öz düzenleme ile akademik bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki, yetenek durumuna göre değişmekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenlemelerinin, akademik başarılarına etkisinde yetenek durumu düzenleyici değişkenine göre akademik bilişsel çarpıtmaların aracı rolünü test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi yapılmıştır. Aracı düzenleyici modele ilişkin sonuçlar Şekil 9’da verilmiştir.



Not: $a^1 = AOD \rightarrow ABC$, $a^2 = UYOO \rightarrow ABC$, $a^3 = AOD \times UYOO \rightarrow ABC$

Not: Standardize edilmemiş beta katsayıları (b) raporlanmıştır.

Şekil 9. Aracı Düzenleyici Model Sonuçları.

Aracı düzenleyici model sonuçlarını gösteren Şekil 9 incelendiğinde;

- Akademik öz düzenlemenin, akademik bilişsel çarpıtmaları olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($b = -.23$, %95 GA [-.34, -.12], $p < .001$) etkilediği (a^1 yolu),
- Üstün yetenekli olup olmamanın, akademik bilişsel çarpıtmaları olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($b = -.38$, %95 GA [-.60.12, -.15.88], $p < .001$) etkilediği (a^2 yolu),
- Akademik öz düzenleme ve üstün yetenekli olup olmama değişkenlerinin, akademik bilişsel çarpıtma değişkeni üzerindeki ortak etkisinin anlamlı (düzenleyici etki) ($b = .20$, %95 GA [.01, .39], $p < .05$) olduğu (a^3 yolu),
- Akademik bilişsel çarpıtmaların, akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($b = -1.24$, %95 GA [-1.52, -.96], $p < .001$) etkilediği (b yolu),
- Akademik bilişsel çarpıtmaların dahil edilmediği modelde, akademik öz düzenlemenin, akademik başarı üzerindeki toplam etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ($b = .75$, %95 GA [.34, 1.16], $p < .001$) olduğu (c yolu),
- Akademik öz düzenlemenin, akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ($b = .55$, %95 GA [.16, .95], $p < .01$) olduğu (c' yolu) tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında aracı düzenleyici modelde akademik bilişsel çarpıtmalar üzerinde, akademik öz düzenleme ve üstün yetenekli olup olmamanın tek başına etkileri ve ikisinin ortak etkisi de incelenmiştir. Bu etkilere ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Akademik Bilişsel Çarpıtmalar Üzerinde, Akademik Öz Düzenleme ve Üstün Yetenekli Olup Olmamanın Düzenleyici Etkisini Gösteren Regrasyon Analizi Sonuçları.

Yordayıcılar	<i>b</i>	S.H.	<i>p</i>	GA Alt Sınırı	GA Üst Sınırı
Sabit	102.47***	6.62	.00	89.47	115.48
AOD (X)	-.23***	.05	.00	-.34	-.12
UYOO (W)	-38.01***	11.27	.00	-60.12	-15.88
AOD X UYOO (W.X)	.20*	.09	.03	.01	.39

$R = .32, R^2 = .10, p < .001$

AOD = Akademik Öz Düzenleme, UYOO = Üstün Yetenekli Olup Olmama, GA = Güven Aralığı.

Tablo 8 incelendiğinde regrasyon analizine dahil edilen tüm tahmin değişkenlerinin, akademik başarı üzerindeki değişimin yaklaşık %10'unu ($R^2 = .103$) açıkladığı görülmüştür. Ayrıca aracı düzenleyici modelde akademik öz düzenlemenin, akademik bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisi anlamlıdır ($b = -.23, p < .001$). Üstün yetenekli olup olmama ile akademik öz düzenlemenin, akademik bilişsel çarpıtmalar üzerindeki ortak etkisi de anlamlıdır ($b = .20, p < .05$). Anlamlı çıkan bu bulgunun düzenleyici değişken olan yetenek durumunun üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren özelliklerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği Tablo 9'da verilmiştir.

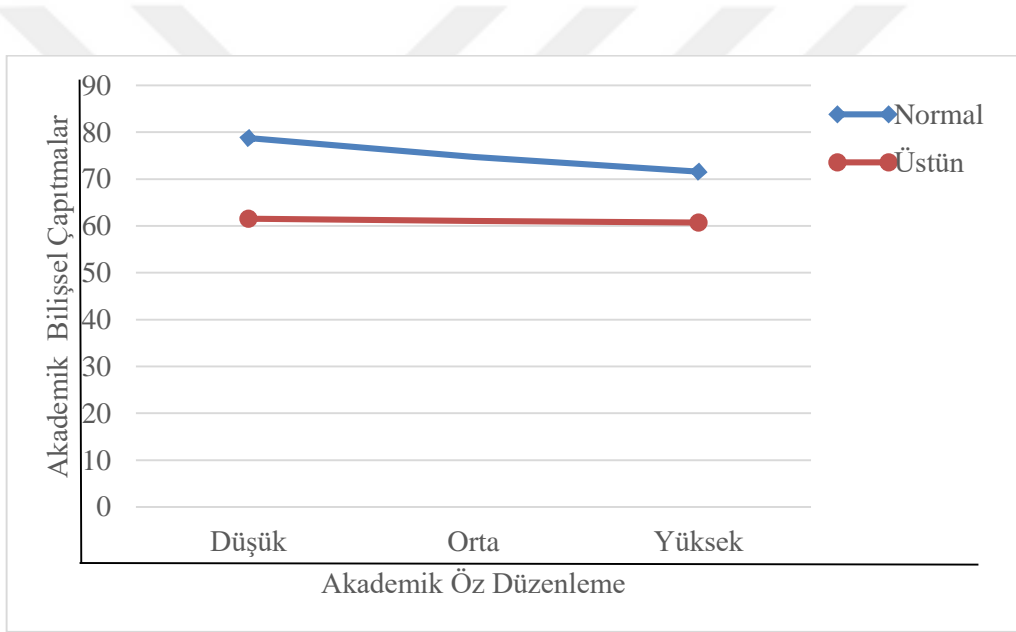
Tablo 9. Yetenek Durumuna (Üstün Yetenekli - Normal Gelişim Gösteren) Göre Düzenleyici Etki Sonuçları.

Yetenek Durumu	<i>b</i>	S.H.	<i>p</i>	GA Alt Sınırı	GA Üst Sınırı
Üstün	-.03	.07	.71	-.34	-.12
Normal	-.23***	.05	.00	-.18	.12

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde düzenleyici değişken olan yetenek durumunun üstün yetenek ve normal gelişim gösteren özelliklerine göre düzenleyici etkisinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Basit eğim testi (simple slope test) sonucunda elde edilen sonuçlara göre normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtmaları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuşken ($b = -.23, p < .001$), üstün yetenekli öğrenciler grubunda bu değişkenler arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir ($b = -.02, p > .05$).

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma puanlarındaki değişim, akademik öz düzenlemenin düşük, orta ve yüksek düzeylerinde incelenmiştir. Akademik öz düzenlemenin üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerde farklı ortalamalarından elde edilen değerlere 1 standart sapma eklenmesi ile akademik öz düzenlemenin yüksek düzeyi elde edilmiştir. Benzer biçimde ortalamaların 1 standart sapma altı düşük düzey akademik öz düzenleme, yüksek ve düşük akademik öz düzenleme düzeyleri arasında kalan değerler ise orta düzey akademik öz düzenleme olarak kabul edilmiştir. Buna göre üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtmalarının, akademik öz düzenlemenin çeşitli düzeylerindeki değişimini gösteren grafik Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Yetenek Durumuna Göre Akademik Bilişsel Çarpıtmalar ile Akademik Öz Düzenlemenin Etkileşim Grafiği.

Şekil 10'da görüldüğü üzere, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyi arttıkça akademik bilişsel çarpıtmaların düştüğü ancak üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenlemenin düşük, orta ve yüksek düzeylerinde akademik bilişsel çarpıtma puanlarının anlamlı değişim göstermediği tespit edilmiştir.

Son olarak araştırma kapsamında üstün yetenekli olup olmamanın araştırma değişkenleri üzerinde, dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Akademik Öz Düzenleme, Akademik Bilişsel Çarpıtmalar ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Üstün Yetenekli Olup Olmamanın Dolaylı Etki Sonuçları.

Yetenek Durumu	<i>b</i>	S.H.	GA Alt Sınırı	GA Üst Sınırı
Üstün	.03	.09	-.15	.23
Normal	.29***	.05	.13	.48

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Dolaylı etkiler testine göre akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma, akademik başarı arasındaki ilişkide üstün yetenekli olup olmamaya göre farklılık bulunmaktadır. Bu durum yetenek durumunun, akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi düzenlediği anlamına gelmektedir. Buna göre normal gelişim gösteren öğrencilerde dolaylı etkiler anlamlı iken, .29, %95 GA [.13, .48], üstün yetenekli öğrencilerde dolaylı etkiler anlamlı değildir, .03, %95 GA [-.15, .23]. Bu durum akademik bilişsel çarpıtmaların üstün yetenekli öğrenciler için akademik öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmediğini göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise akademik bilişsel çarpıtmaların, akademik öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, akademik bilişsel çarpıtmaların etkisiyle akademik öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin zayıfladığı tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonucunda araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmelerde ve yorumlarda bulunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmada üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyi ve akademik bilişsel çarpıtmaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Alanyazında üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak üstün yeteneklilerde öz düzenleme ve bilişsel çarpıtmaları ayrı ayrı ele alan çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin duygusal açıdan daha uyumlu (Oram, Dewey ve Rutemiller, 1995), dikkatli, meraklı, öğrenmekten zevk alan, sabırlı (Gottfried ve Gottfried, 1996) bireyler olarak tanımlandığı görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler öğrenme süreçlerini kendileri yönetmeyi istemektedirler (Heller, 1999). Bu öğrencilerin özerk yani bağımsız çalışan, kendi kendini motive edebilen bireyler oldukları ve öz düzenlemeli öğrenmeyi kullandıkları bilinmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Üstün yetenekli çocuklar, duygusal ve zihinsel donanımlar bakımından yaşlılarından farklılaştıkları için gözlem yapma, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, yaratıcılık, merak, orijinallik ve öğrenmeye karşı ilgisi olan güçlü bireylerdir (Mısır ve Emir, 2021). Ancak üstün yetenekliliğin tanımlanmasının gerçekçi bir şekilde yapılmadığı ve üstün yetenekli çocukların özel durumlarının kabul edilmediği ortamlarda öğrenciler yoğun bir strese maruz kalmakta ve bir takım işlevsiz duygu ve davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Webb, 1994). Bilişsel davranışçı yaklaşımda, duygusal güçlükleri olan kişilerin, nesnel gerçekliği eğen karakteristik “mantıksal hatalar” yapma eğiliminde olduğu iddia edilmektedir. Bilişsel çarpıtma denilen akıl yürütmedeki sistematik hatalar psikolojik sıkıntı sırasında daha belirgin hale gelmektedir (Beck, 1967; Beck ve Weishaar, 2008). Bu çalışmada elde edilen üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtma

düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmaması bulgusu, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel ve farklı düşünme becerileri, öğrenmeye karşı isteklilikleri, öğrenme süreçlerini kendileri tarafından yönetme istekleri ile açıklanabilir. Bununla beraber öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler, öğrenme hedefleri oluşturma ve bu hedeflere ulaşma yönünde uygun stratejiler belirleme, uygulama, hedefe ulaşma için duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilme becerisine sahip bireylerdir. Bu durum üstün yetenekli bireylerin yüksek genel yetenek düzeyleri ile uyum göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu yüksek genel zihinsel kapasitenin, bu öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha objektif yönetmelerine ve hedefe ulaşma sürecinde ortaya çıkabilecek bilişsel çarpıtma gibi faktörleri yönetmede etkili olduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile başarıları arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak alanyazında ergenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde otomatik düşünceler ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Bozanoğlu, 2005; Çivitçi, 2006; Kapıkıran, 2013). Schniering ve Rapee (2004) benzer şekilde akademik başarı ile otomatik düşünceler arasında olumsuz ilişki tespit etmiş ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin otomatik düşüncelerinin düşük, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ise otomatik düşüncelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Olumsuz otomatik düşünceler bireyin başarı görevlerini yerine getirmede kaygı yaratıp bireyin içsel güdülenmesini azaltmasından dolayı kişinin başarısını düşürmesi beklenir (Calvete vd., 2005). Ancak bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel çarpıtmalarının başarılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu durumun üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile açıklanabilir. Alanyazında bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin stresli durumlarda daha yetkin başedebilme mekanizmaları kullandıkları (Schotte ve Clum, 1982), eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu (Çuhadaroğlu, 2013), rahatsızlık veren durumlardan daha az etkilendikleri (Çelikkaleli, 2014) ve daha olumlu bir duygu durumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber üstün yetenekli bireylerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmamasının bir diğer gerekçesi genel yetenek düzeyi yüksek olan üstün yetenekli bireylerin algılama güçlerinin yüksek olması, bakış açılarının geniş olması ve buna bağlı olarak herhangi bir sorun karşısında alternatif çözümler üretebilmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısının, bilişsel çarpıtmaların dışındaki diğer faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme düzeyi ve başarı puanları arasında düşük düzeyde olumlu anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri arttıkça başarıları da artmaktadır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Baum, Renzulli ve Hebert (1995) ve McCoach ve Siegle (2003) öz düzenlemeli öğrenme ve başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Housand ve Reis (2008) çalışmalarında öz düzenlemeli eğitim programıyla eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin akademik performanslarının arttığını ortaya koymuşlardır. Üstün yetenekli olup kapasitesinin altında başarı gösteren öğrencileri inceleyen çalışmada ise akademik başarı ile öz düzenleme arasında olumlu anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin düşük öz düzenleme düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir (McCoach ve Siegle, 2003). Baum, Renzulli ve Hebert (1995) üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin düşük düzeyde olmasının beklenmedik başarısızlığa etki eden bireysel faktörlerden olduğunu ifade etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin bilgiyi işleme, organize etme ve problem çözme hızlarının yüksek, hafızaları ve muhakeme becerilerinin ise güçlü olduğu belirlenmiştir (Feldhusen, 2005; Robinson ve Clinkenbeard, 2008). Bu çalışmada elde edilen üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki olumlu ilişki, bilgiyi işleme, organize etme, öğrenme süreçlerinde motivasyonel stratejiler kullanma ve muhakeme yetenekleri açısından yüksek kapasiteye sahip üstün yetenekli öğrencilerin bu becerileri öğrenme süreçlerinde etkin kullandıklarında akademik başarıya dönüştürme durumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu duruma bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin yüksek akademik başarılarının bir gerekçesi olarak öz düzenleme becerilerini kullanmaları gösterilebilir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme ve bilişsel çarpıtmaları arasında olumsuz düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme ile bilişsel çarpıtma arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olması öğrencinin yüksek öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin düşük bilişsel çarpıtmalara ya da düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin yüksek bilişsel çarpıtmalara sahip olması olarak açıklanabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dikkatlerini öğrenmeye, zamanını etkili ve verimli kullanma, özgüven, bilgiler arasında ilişki kurma, öğrenme hedeflerini ve stratejilerini kendi başına belirleme, öğrenmelerini organize etme ve öğrenme hedeflerine ulaşma gibi becerileri kazanma becerisi öz düzenleme ile yakından ilişkilidir (Cheng, 2011). Öğrenciler başarıya çok yüksek bir anlam yükleyebilmekte ve bu sınavlardaki başarı durumunu benlik değeri ile eş tutabilmektedirler. Bu aşırı anlam yükleme hali bazen çocuğun hiç hata yapmamak için kendini aşırı zorlamasına bazen de potansiyelinin altında bir performans sergilemesine neden olabilir (Özer, 1990).

Normal gelişim gösteren öğrenciler için bilişsel çarpıtmalara bağlı olarak ortaya çıkan bu işlevsel olmayan düşüncelerin, öz düzenleme için gerekli olan hedefe ulaşma sürecinde uygun bilişsel ve motivasyonel stratejileri belirleme, organize etme ve öğrenme sürecini kontrol etme süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek öz düzenleme düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Öte yandan çalışma kapsamında elde edilen bu bulgu nedensellik hakkında bilgi vermediği için normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri de akademik bilişsel çarpıtmalara sebebiyet vermiş olabilir. Özellikle düşük akademik öz düzenlemeye bağlı olarak ortaya çıkan hedefe odaklanamama, motivasyon düşüklüğü ve akademik başarısızlık, beraberinde akademik bilişsel çarpıtmaları ortaya çıkarabilir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme ve başarı puanları arasında düşük düzeyde olumlu ilişki belirlenmiştir. Yani normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri arttıkça LGS puanları da artmaktadır. Öz düzenleme ve başarı arasındaki ilişki birçok çalışmada incelenmiştir. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Haşlamam ve Aşkar (2007) öz düzenleme becerilerinin akademik başarı ile olumlu anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktan (2012) öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde olumlu anlamlı bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ülker (2019)'de öğrencilerin öz düzenleme düzeyi ile matematik başarıları arasında olumlu yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yeniçikan (2020) ise öğrencilerin akademik başarılarının öz düzenleme stratejisi kullanma düzeylerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Öz düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme ve başarıları arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiş olması, öz düzenlemenin yetenek düzeyinden bağımsız öğrenilen bir beceri olduğu ve akademik başarıyla ilintili bir kavram olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında ise olumsuz düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer şekilde Göller (2010), lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü akılcı olmayan inançların depresyon, umutsuzluk ve öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğrencilerin akılcı olmayan inançları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma bulgusuna zıt şekilde bilişsel hataların akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Tekgül (2015) ergenlerin kaygı, bilişsel hatalar ve akademik başarılarına yönelik hazırladığı psikoeğitim programının kaygı ve bilişsel çarpıtmalar

üzerinde etkili olduğunu ancak akademik başarıya etki etmediğini belirlemiştir. Hazırlanan psikoeğitim programı öğrencilerin bilişsel hatalarını azaltmış ancak akademik başarılarına etki etmemiştir. Yine benzer şekilde Aydın (2018) düşük ve yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin mantık dışı inançlarının farklılaşmadığını tespit etmiştir. Olumsuz otomatik düşüncelere sahip olanlar kendilerini başarısız olarak görme eğilimindedirler (Schniering ve Rapee, 2004). Berglas ve Jones (1978) olumsuz otomatik düşüncelerin yarattığı olumsuzlukların, bireyin kendisini engellemesine zemin hazırladığını ifade etmiştir. Engelleyici davranışlar, akademik olarak yapması gereken ödev ve sorumlulukları erteleme, yakınlarıyla normalden fazla vakit geçirerek çalışmaya zaman ayırmama, bahaneler uydurma ve yeteri kadar çalışmama gibi davranışlarla başarıyı önleme olarak tanımlanabilir (Urđan ve Midgley, 2001). Öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları ile başarıları arasındaki ilişkinin olumsuz ve anlamlı olması, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtmalarının, öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği, öğrenme davranışını engellediği, normal gelişim gösteren öğrencilerin işlevsel olmayan bu düşünceleri olumlu şekilde yönetemedikleri ile açıklanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmada üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri, bilişsel çarpıtmaları ve başarı düzeylerindeki farklılaşma incelenmiştir. Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, alanyazında üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini karşılaştıran çeşitli araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Kirişçi ve Köksal Konik, 2016; Schneider ve Bjorklund, 1992; Tortop, 2015). Ancak araştırmalar çoğunlukla üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin üstün yetenekli olan öğrenciler lehine anlamlı yönde farklılaştığını belirtmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmeyle ilişkili olan planlama becerilerinde üstün yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarına göre bu beceride daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir (Leana-Taşçılar, 2016). Tortop (2015) üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencileri karşılaştırdığı araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üstün yeteneklilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini karşılaştıran araştırma sonuçlarında, üstün yeteneklilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre öğrenme süreçlerinde daha öz düzenleyici oldukları bulunmuştur (Kanık,

2017; Kirişçi, 2013). Aynı şekilde Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen ve Araque (2007) normal ve üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öz düzenleme düzeyleri açısından üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemesinin nedeni örneklem grubundaki öğrencilerin LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencileri olmalarından kaynaklanabilir. Sınava hazırlık sürecinde olan bu öğrencilere yönelik okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülen, hedef belirleme, öğrenme stratejileri, motivasyon vb. öz düzenleme becerileri içeren rehberlik ve psikoeğitim çalışmaları, bu gruptaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ortalamalarının yüksek çıkması bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Bununla beraber bu çalışmada öz düzenleme düzeyi toplam puanları üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Öz düzenleme becerisi alt boyutları açısından her iki grup ayrı ayrı değerlendirilmemiştir.

Bu çalışma üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyinin, üstün yetenekli akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonucuyla çelişen araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Roberts ve Lovett (1994) üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla, başarısızlığa karşı daha fazla olumsuz duygusal ve fizyolojik stres tepkileri gösterdikleri ve daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin yüksek zihinsel potansiyelleri, olumsuz durumlarla baş etmelerini sağlarken, mükemmeliyetçilik özellikleri, eleştiri ve yüksek beklenti gibi baskılar olumsuz etkilere neden olmaktadır (Ataman, 2004). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin dışa dönüklük yerine içe dönüklük ve hissetmekten çok düşünme eğilimi gösterdiği, yargılamadan çok algılama eğiliminde olduğu bilinmektedir (Cross, Speiers Neumeister ve Cassady, 2007). Ayrıca üstün yeteneklilerin bilgi edinme ve dünyayı anlamaya yönelik belirli bir tutuma sahip oldukları ve sorunları olabildiğince çabuk çözmek yerine duruma uygun tepki tarzını benimsemeyi tercih ettikleri söylenebilir (Papadopoulos, 2016). Bununla beraber yüksek kapasiteli öğrencilerde bilişsel esnekliğin daha fazla vurgulandığı da bilinmektedir (Buttelmann ve Karbach, 2017; Sastre-Riba ve Viana-Sáenz, 2016). Üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük

bilişsel çarpıtma düzeyine sahip olması, üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu üstün genel yeteneğe bağlı olarak muhakeme yeteneklerinin yüksek olması ve daha çok düşünme eğiliminde olmalarına bağlı olarak bilişsel olarak daha gerçekçi düşünceleriyle açıklanabilir. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel çarpıtmaların içeriğini oluşturan işlevsel olmayan düşünceleri muhakeme yetenekleri ile gerçekçi olup olmadıklarını mantık süzgecinde geçirip düşünce, duygu ve davranışlarının bu durumdan etkilenmemesini sağlayabilirler. Ayrıca bu durum üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel esnekliğine bağlı olarak rahatsız edici durumlara ilişkin iki kutuplu düşünceden ziyade daha alternatifli çözümler ve bakışaçıları geliştirebilmeleriyle de açıklanabilir.

Bu araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler lehine daha yüksek bilişsel becerilere yönelik sonuçlar, bu alandaki araştırmaları desteklemektedir. Üstün yetenekli çocuklar hızlı düşünürler, çabuk anlarlar, kolayca öğrenirler ve öğrendiklerini hatırlarlar (Freeman, 1983). Tür (1979), ilkökul öğrencilerinin yaratıcılık, zekâ ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında zekâ-akademik başarı arasında yüksek düzeyde olumlu anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekli çocukların erken yaşlardan başlayarak yüksek üst bilişsel beceriler sergiledikleri, bu becerilerin ise bir görev üzerinde çalışırken daha fazla ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu çocuklar üst bilişsel becerileri sayesinde, hızlı öğrenebilir, ayrıntıları hatırlayabilir ve karmaşık sorunları kolaylıkla çözebilir (Renzulli ve Park, 2002). Üstün yetenekli öğrenciler hızlı düşünüp anlarlar ve güçlü bir hafızaya sahiptirler (Freeman, 1983). Tannenbaum'a (2000) göre üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre akademik olarak daha yüksek başarı göstermektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler başarıya, öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yönelik yüksek motivasyona sahiptirler (Altun, 2010). Çalıkoğlu (2014) üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, zenginleştirme ve hızlandırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından akademik olarak daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olması, bu öğrencilerin genel yetenek düzeyinin normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek oluşu, proje tabanlı ve çok yönlü gelişimlerini destekleyen bilim ve sanat merkezlerinde eğitim almaları, okul ortamında zenginleştirme uygulamaları kapsamında bireysel eğitim görmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca üstün yetenekli birey tanısı aldıktan sonra ebeveyn ve öğretmenlerin öğrenciye ilişkin olumlu akademik beklenti oluşturması ve üstün yetenekli öğrencilerin

akademik gelişmesi için ebeveynleri tarafından ilave destekler sunulması da bu sonuca etki etmiş olabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmada son olarak araştırma kapsamında öne sürülen aracı modelde, akademik öz düzenleme ile akademik bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki, yetenek durumuna göre değişimi incelenmiştir.

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenlemelerinin akademik başarılarına etkisinde yetenek durumu düzenleyici değişkenine göre akademik bilişsel çarpıtmaların aracı rolünü test etmek amacıyla yapılan dolaylı etkiler testine göre akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtmalar ve akademik başarı arasındaki ilişkide üstün yetenekli olup olmamaya göre farklılık bulunmaktadır. Araştırmada akademik bilişsel çarpıtmaların, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme ile akademik başarıları arasındaki ilişkide aracılık etkisi anlamlı bulunmuşken üstün yetenekli öğrenci örnekleminde anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan farklılık gösterdikleri bilinmektedir (Freedman, 1983). Öz düzenleme düzeyi yüksek olan ergenlerin başarılarının yüksek olduğunu ifade eden çok sayıda araştırma mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde, çalışmaların genel olarak öz düzenleme becerilerinin akademik başarıyı yordama gücünü belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bradley, Browne ve Kelley (2017) çalışmalarında öz düzenleme becerilerinin çevrim içi derslerde akademik başarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cabı ve Yalın (2017) öz düzenlemeli öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları incelenmiş ve öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler akademik başarı puanları daha yüksek bulunmuştur. Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) lise öğrencilerinin kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin lisedeki İtalyanca, matematik ve teknik konulardaki ders notlarını, lise ortalamalarını ve üniversitedeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Üredi ve Üredi (2005) öz düzenlemenin öğrencilerin matematikteki başarısını yordadığını belirlemişlerdir. Matematikte düşük başarıya sahip ortaokul öğrencilerine öz düzenlemeli eğitim programı yapıldığında bu çocukların başarılarında artış olduğu bulunmuştur (Stoeger ve Ziegler, 2005). Çetin ve Ceyhan (2018) öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ile akılcı olmayan inançları arasında olumsuz yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki, genel not

ortalaması ile öz düzenleme düzeyleri arasında düşük düzeyde olumlu yönlü anlamlı ilişki, akılcı olmayan inançlar ile olumsuz yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da normal gelişim gösteren öğrencilerde öz düzenleme ile bilişsel çarpıtmalar arasında olumsuz yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öz düzenleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri düşüktür. Putwain, Connors ve Symes (2010) bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısı ile sınav performansı arasındaki ilişkide aracı rolü olup olmadığını inceledikleri araştırma sonucunda bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısının iki bileşeni olan endişe ve bedensel belirtiler ile akademik başarı arasındaki ilişkide tam aracı etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Otomatik düşüncelerin duygu ve düşünceleri olumsuz olarak etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Kaysen, Scher, Mastnak ve Resick, 2005; Chang, Lu, Chyi, Hsu, Chan ve Wang, 2017; Gürkan, 2018).

Öz düzenleme ve üstün yetenekli olup olmamanın bilişsel çarpıtmalar üzerindeki ortak etkisi de anlamlıdır. Öz düzenlemeli öğrenenler güçlü ve zayıf oldukları yönleri bilirler, bu sayede hedefleri ve stratejilerini buna göre belirlerler ve olabilecek aksaklıklara karşı hazırlıklıdır (Zimmerman, 2002). Üstün yetenekli öğrencilerin daha çok öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir (Zimmerman, 1990). Yapılan diğer çalışmalarda da normal gelişim gösteren çocuklara göre özel yeteneklilerin öz düzenlemeli öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Calero vd., 2007; Kanık, 2017). Bu araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında, bilişsel performanslarında farklılıklar tespit etmek mümkündür. Friedman vd. (2006) üstün yetenekli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre bilişsel açıdan farklılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Pereira, Peters ve Gentry (2010) üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre başarılı olmasının nedenini üstün yetenekli öğrencilere zenginleştirilmiş eğitim programı uygulaması yapılması olarak açıklamaktadır. Bilim ve sanat merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilere okul dışı farklı programlar uygulanarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Zenginleştirme programları öğrencilerin motivasyonlarını artırarak yeteneklerini geliştirmekte ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olumlu katkıda bulunmaktadır (Pereira vd., 2010).

Üstün yetenekli öğrencilerin yüksek performans gösteren (Özsoy, 2014), ileri düzeyde algı, etkili bilgi işleme ve gelişmiş hafızaya sahip bireyler oldukları bilinmektedir (Mendaglio, 2016). Üstün zekâ ve yetenek zihinsel olarak olumlu kavramlarla ilişkilendirilmektedir (Kaya, Ogurlu, Taşdemir ve Toprak, 2015). Üstün yetenekli çocuklar seçkin ve başarılı öğrenciler (Enç, 1979) olarak tanımlanmalarına rağmen bu çocukların duygusal problemlerden dolayı

akademik başarısızlıklar yaşadıkları bilinmektedir (Batdal Karaduman, 2009). Üstün yetenekli bireyin kendini tanıması, doğru seçimler yaparak yaşadığı problemlere uygun çözümler üretebilmesi, ne istediğini bilmesi duygu, düşünce ve davranışlarında esneklik sağlayabilmesi yaşantısında başarılı olmasını sağlamaktadır. Üstün yetenekli bireyler aynı zamanda karşısındaki kişinin, duygu, düşünce ve isteklerini kestirebilen özelliklere sahip bireylerdir (Davaslıgil, 1990). Bilişsel gelişim sürecinde ergenlerde soyut düşüncenin gelişmesiyle birlikte bilişsel çarpıtmalar da ortaya çıkabilmektedir (Steinberg, 2007). Bilişsel terapide mükemmeliyetçi düşüncenin niteliği bilişsel çarpıtma olarak açıklanmıştır. Mükemmeliyetçi düşünce başarılı olunmasına rağmen başarıyı küçümseme gibi durumlarda akademik bilişsel çarpıtmalar olarak görülebilmektedir. Bu düşünce kalıpları ise hedefe ulaşmak için işlevsiz hatta zarar verici tutumları benimsemelerine neden olabilir (İlgar ve Coşkun-İlgar, 2019). Mükemmeliyetçi düşünce başarıya engel olan bilişsel çarpıtmaların özel bir çeşidini yansıtabilir (Flett, Hewitt, Blankstein ve Gray, 1998). Yılmaz Çelik (2013) akademik yeterlikle uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Altun (2010) üstün yeteneklilerde olumlu mükemmeliyetçilikle akademik başarı ve okul motivasyonu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları ile başarıları arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları ile başarıları arasında olumsuz yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerle normal gelişim gösteren arkadaşları arasında mükemmeliyetçilik puanları açısından fark olmadığını gösteren araştırmalar (Kanlı, 2011; Leana Taşçılar ve Kanlı, 2014) bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin üstün yetenekli öğrencilere göre bilişsel çarpıtma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Altun (2010) normal gelişim gösteren öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Schuler (2000) ve Guignard, Jacquet ve Lubart (2012) üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Greenspon (2000) ise mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklileri rekabetçi bir hale getirdiğini, ayrıntılarla daha fazla ilgilenir hale geldiklerini ifade etmektedir.

Bu çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyinin, üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve normal gelişim gösteren öğrenciler için akademik bilişsel çarpıtmaların öz düzenleme ile başarı arasındaki ilişkide aracılık ettiği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyi arttıkça akademik öz düzenleme ve akademik

başarı düzeyleri arasındaki ilişki zayıflamaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyinin yüksek olması, öz düzenleme düzeylerini olumsuz etkilemiş, buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarıları da olumsuz etkilenmiş olabilir. Bu durumda işlevsel olmayan, hatalı düşünceler içeren bilişsel çarpıtmaların, normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve öğrenme sonucu niteliğindeki akademik başarılarına olumsuz etki edebilen bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak bu aracılık ilişkisi üstün yetenekli öğrenci grubu için anlamlı bulunmamıştır. Çalışma verilerine göre üstün yetenekli öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma puan ortalaması ölçekten alınabilecek en yüksek puanın yarısına yakın bir değer almış olmasına rağmen, üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenlemeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye aracılık etmediği tespit edilmiştir. Bu durum bilişsel yaklaşımın öngördüğü olumsuz yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkan işlevsel olmayan düşüncelerin bireyin duygu ve davranışlarına olumsuz etki edebileceği varsayımı ile çelişmektedir. Çalışmaya konu her üç değişkenin akademik alan üzerine kurgulu olması, örneklem grubunun ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden oluşması, ölçeklerin zorlayıcı bir yaşam durumu olan ve öğrencilerin ortaöğretimde hangi okulda öğrenim göreceklere karar vermek için tek giriş hakkı bulunan LGS sınavı sürecinde yapılmış olması, akademik alanda ortaya çıkan bilişsel çarpıtmaların duygusal ve davranışsal çıktıları ile sonuca etki etmesi beklenebilirdi. Ancak bu durumun gerçekleşmemiş olması, üstün yetenekli öğrencilerin yüksek genel yetenek kapasitelerine bağlı olarak sahip oldukları yüksek kişisel farkındalık düzeyi ile açıklanabilir. Mendaglio (2016), yüksek kişisel farkındalık düzeyini bilişsel boyutta üstün yetenekli bireyin düşünce, davranış ve duygularının farkında olması durumu olarak açıklamıştır. Bu yüksek farkındalık durumunun üstün yetenekli öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtmalara bağlı olarak ortaya çıkması beklenen olumsuz duygu durumu ve davranışsal tepkilerin, akademik öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye etki etmesini engellediği söylenebilir. Bununla beraber bilişsel yaklaşımın terapi ortamında tespit edip danışanın farkındalığına çıkardığı bilişsel çarpıtmaları, işlevsel olan düşünceler ile değiştirme sürecinde sokratik sorgulama, kanıt inceleme, alternatif açıklamalar gibi muhakeme yeteneği gerektiren teknikleri sıklıkla kullandığı göz önüne alındığında, doğuştan üstün muhakeme yeteneğine sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin bu özelliklerinden dolayı akademik öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin, akademik bilişsel çarpıtmaların olumsuz sonuçlarından daha az etkilenmiş olabileceği söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkide yetenek durumu düzenleyici değişkenine göre akademik bilişsel çarpıtmaların aracı etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda:

- Üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile LGS puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu,
- Üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı,
- Üstün yetenekli öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri ile LGS puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı,
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile LGS puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu,
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu,
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri ile LGS puanları arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu,
- Akademik öz düzenleme düzeyleri açısından her iki grubun birbirine yakın aritmetik ortalama ve standart sapma değerine sahip olduğu,
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu,
- Üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek LGS puan ortalamasına sahip olduğu,
- Aracı düzenleyici model sonuçlarına göre akademik öz düzenlemenin, akademik bilişsel çarpıtmaları olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği,

- Üstün yetenekli olup olmamanın, akademik bilişsel çarpıtmaları olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği,
- Akademik öz düzenleme ve üstün yetenekli olup olmama değişkenlerinin, akademik bilişsel çarpıtma değişkeni üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu,
- Akademik bilişsel çarpıtmaların, akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği,
- Akademik bilişsel çarpıtmaların dahil edilmediği modelde, akademik öz düzenlemenin, akademik başarı üzerindeki toplam etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu,
- Akademik öz düzenlemenin, akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu,
- Düzenleyici değişken olan yetenek durumunun üstün yetenek ve normal gelişim gösteren özelliklerine göre düzenleyici etkisinin farklılaştığı, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeyleri ile akademik bilişsel çarpıtmaları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunduğu ancak üstün yetenekli öğrenciler grubunda bu değişkenler arasında anlamlı ilişki olmadığı,
- Dolaylı etkiler testine göre akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma, akademik başarı arasındaki ilişkide üstün yetenekli olup olmamaya göre farklılık bulunduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerde dolaylı etkiler anlamlı olduğu, akademik bilişsel çarpıtmaların akademik öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, üstün yetenekli öğrencilerde ise dolaylı etkilerin anlamlı olmadığı,
- Araştırma kapsamındaki tahmin değişkenlerinin, akademik başarı üzerindeki değişimin yaklaşık %10'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Eğitim sistemimiz içerisinde örgün eğitimlerini birlikte gören üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarı ve bilişsel çarpıtma düzeyleri açısından farklılık gösterdikleri tespit edilmiş olup öğrencilere yönelik yapılacak rehberlik faaliyetlerinde bu farklılıkların göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırma sonucunda her iki yetenek grubundaki öğrencilerin öz düzenleme düzeyi ile akademik başarıları arasında doğru orantı ilişkisi tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle okul ortamında akademik başarısızlık yaşayan öğrencilere yönelik öz düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları ile başarı düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki tespit edilmiş olup bu sonuçtan hareketle okul ortamında öğrencilerin akademik bilişsel çarpıtma düzeylerinin tespit edilmesi ve önleyici rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- COVID-19 pandemisi nedeniyle araştırma kapsamında örneklem grup ile yüz yüze görüşme yapılamamış, araştırma verileri Google Forms uygulaması üzerinden çevrim içi olarak toplanmış ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Pandemi sonrası dönemde yüz yüze görüşmeler ile örneklem gruptan veri toplanması ve çalışmanın nitel görüşmelerle desteklendiği karma yöntemde araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı arasındaki ilişki, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren 8. sınıf öğrenci örneklemini üzerinde yürütülmüştür. Bu konu ile ilgili farklı yaş ve kademelerdeki öğrenciler üzerinde çalışmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma düzeyleri toplam puanlar üzerinden ele alınmıştır. Başka bir araştırma, akademik öz düzenleme ve akademik bilişsel çarpıtma değişkenlerinin alt boyutları üzerinde yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler akademik öz düzenleme, akademik bilişsel çarpıtma ve akademik başarı değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Örgün eğitimde aynı sınıfta, aynı program ile eğitim gören üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki olumlu anlamlı ilişki sonucundan hareketle öğrencilere yönelik hazırlanacak öz düzenleme becerisi geliştirme programının başarı üzerindeki etkisi deneysel olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Edesur Yayınları.
- Akhun, İ. (1992). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerine öğrenci seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 325-334.
- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkaya, G. (2016). *Rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6 (4):177-183.
- Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Anasız, B. T., Ekinci, C. E. ve Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173.
- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramının felsefi paradigmaları: Bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71
<https://doi.org/10.29065/usakead.232435>
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün üstün yetenekli çocuklar*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Ataman, A. (2009). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atik, S. (2016). Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Penerbit Universiti Teknologi MARA.
- Aydın, F. (2018). *Ergenlerde mantıkdışı inançların anne baba davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S. ve Atalay, T.D. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Ayköse, N. (2019). *Eğitsel rehberlik programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, J. (2011). Stability of racial differences in gifted education: the case for stereotype threat. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 27-31.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589–595.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (ss. 71–81). Newyork: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy (The exercise of control)*, New York: W. H. Freeman and Company.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Başlantı, U. (1999). *Gifted underachievers and factors affecting underachievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Batdal Karaduman, G. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerde başarı düşüklüğünü önlemek için örnek bir model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 196-221.
- Batıgün, A.D. (2001). Depresyonda bilişsel davranışçı terapiler. *Türk Psikoloji Bülteni*. 7(20), 16-31.
- Batman, D. ve Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği: geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 217-232.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. and Hebert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression. *Archives of General Psychiatry*, 10(6), 561.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York, NY: Hoeber Medical Division.
- Beck, A. T. and Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler, bilişsel bir bakış açısı* (2. Baskı). (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T. and Weishaar, M. E. (2008). Cognitive therapy. In R. J. Corsini and D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Beck, A. T. and Dozois, D. J. A. (2014). Cognitive theory and therapy: Past, present, and future. In S. Bloch, S. A. Green, and J. Holmes, (Eds.). *Psychiatry: Past, Present, And Prospect* (pp. 366–382). Oxford University Press.
- Beck, A.T., Rush, J., Shaw, B. and Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Beck, J.S. (2001). *Bilişsel terapi, temel ilkeler ve ötesi*. (N. Hisli Sahin Çev.). Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bembenuddy, H. and Zimmerman, B. (2003). The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Berglas, S. and Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 873-878.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Education Digest*, 71(2), 54-57.
- Boeaerts, M. (1997). Self regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149–167. doi:10.1207/s15326985ep2802_4
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. and Laviree, S. (1993). Self-Regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115–134.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17–42.
- Bradley, R.L., Browne, B.L. and Kelley, H.M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51, 518-530.
- Breger, L. and McGaugh, J.L. (1965). Critique and reformulation of "learning-theory" approaches to psychotherapy and neurosis. *Psychological Bulletin*, 63(5), 338–358
- Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brooks, J. G. and Brooks, M, G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 18-24.
- Butler, D.L. and Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Education Research*, 65(3), 245-281.
- Buttelmann, F. and Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 1040. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. ve Yalın, H. İ. (2017). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 273-290.
- Cachia, M., Lynam, S. and Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades?. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jimenez, M. I., Kazén, M. and Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Callahan, C. M. (2009). Giftedness, definition. B. Kerr, (Ed.). *Encyclopedia Of Giftedness, Creativity And Talent*. (pp.386-390). California: Sage Publications.
- Calvete, E., Estevez, A., De Arrayobe, E.L. and Ruiz, P. (2005). Schema questionn aire – short form: Structure and relationships with automatic thoughts and symptoms of affective disorders. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 90- 99.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guildford Press.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*. (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carter, V. and Good, E. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Cengiz, H. F. (1988). Lise 3. sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Y. Lisans tezi, Ankara.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü* (1.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

- Chang, K., Lu, F. H., Chyi, T., Hsu, Y., Chan, S. and Wang, E. W. (2017). Examining the stress-burnout relationship: the mediating role of negative thoughts. *Peerj*, 5, 41- 81. Doi:10.7717/peerj.4181
- Cheng, C.K. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *International Journal of Research*, 6, 1-16.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, B. (2008), *Growing up gifted* (7th Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc., Upper Saddle River,
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cross, T. L., Speiers Neumeister, K. L. and Cassady, J. C. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 285–294. <https://doi.org/10.1177/0016986207302723>
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekâlı çocuklar. M. R. Şirin, A.Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili (der.), *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş bildiriler kitabı* (409–415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalikoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde Bilişsel Esneklik İle Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176): 347-354.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 460-479.
- Çivitci, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-80.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13,17-22.
- Davis, G., Rimm, S. and Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). London: Person Education Limited.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Dozois, D. J. A., Dobson, K. S. and Rnic, K. (2019). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. K. S. Dobson and D. J. A. Dozois, (Eds.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (4th Ed.), (pp. 3–31). New York: The Guilford Press.
- Duran, S., Karadaş, A ve Kaynak, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünceleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Medical J.* 6(2), 30-37.
- Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14 (4).
- D'Zurilla, T.J. and Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 78(1), 107–126.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies*. 9(8), 417-433.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 64–79). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.006>
- Flett, G. and Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional and treatment issues. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, G. Flett & P.L. Hewitt, (Eds.), Washington DC: American Psychological Association.
- Forster, J. and Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation?. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(3), 147-156.

- Forza, C. and Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model. *International Journal Of Production Economics*. 55(1), 1–20.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B. and Simon, K.M. (1990). *Clinical Applications of Cognitive Therapy*. New York: Plenum Press.
- Freeman, J. (1983), Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24: 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>
- Friedberg, R. D. and McClure, J. M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. New York: Guilford Press.
- Friedman-Nimz, R., Altman, J., Cain, S., Korn, S., Karger, M. J., Witsch, M. J., Muffly, S. and Weiss, M. (2006). Blending Support and Social Action: The Power of a Gay-Straight Alliance and PrideWorks Conference. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 258–264. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-412>
- Friend, M. and Pope, K. L. (2005). Creating schools in which all students can succeed. *Kappa Delta Pi Record*. 41(2), 56-61.
- Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J., Sternberg and R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (67-79). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gonzalez, J. & Hayes, A. (1988). Psychosocial aspects of the development of gifted underachievers: Review and implications. *The Exceptional Child*, 35(1), 39-5.
- Gottfried, A. E. and Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 179–183. <https://doi.org/10.1177/001698629604000402>

- Gökaydın, B. (2017). *Üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlara yönelik psikolog görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon – umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Grant A. (2009). Evidence-based practice and the need for paradigmatic pluralism in cognitive behavioural psychotherapy. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 368–375.
- Greenspon, T. S. (2000). The self-experience of the gifted person: Theory and definitions. *Roeper Review*, 22(3), 176-181. doi: 10.1080/02783190009554029.
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. *Plos One*, 7(7), e41043. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>.
- Gürbüz, S. (2021). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. (7 ed.). New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Hamamcı, Z. (2002). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş psikodrama uygulamasının kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve temel inançlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Haşlamam, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 110-122.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

- Heller, K. A. (1999). Individual (Learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 9, 9–21.
- Heyder, A., Bergold, S. and Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27–44.
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. (2007). *Sosyal psikoloji* (2.baskı). (İ. Yıldız, A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Hoover, S. M., Sayler, M. and Feldhusen, J. F. (1993). Cluster grouping of gifted students at the elementary level. *Roeper Review*, 16 (1), 13-15.
- Housand, A. and Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 108–136. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-865>
- İlgar, M. Z. ve Coşgun İlgar, S. (2019). Varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapi: teori ve pratiği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 193-220. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/44605/483556>
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi*, (ss. 246-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Kanık, P. (2017). *Özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 103-121.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eggefd/article/view/5000163356>.
- Kapıkıran, Ş.(2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self-esteem and social support. *Soc Indic Res*, 111, 617-632.

- Karaca, Ü. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeyleri ile sosyal çevre koşulları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadaş, C. (2020). *Anne-Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocuklarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme Ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karataş, H.E. (2013). *Öğretmen, anne-baba ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B. ve Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey/Türkiye’de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (2), 742-765. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5465/74208>
- Kaya, İ. (2018). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(3), 1082-1098.
- Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16.
- Kaysen, D., Scher, C. D., Mastnak, J. and Resick, P. (2005). Cognitive mediation of childhood maltreatment and adult depression in recent crime victims. *Behavior Therapy*, 36(3), 235.
- Kenç, M.F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğilim ve Bilim*. 27(124).
- Kirişçi, N. (2013). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kirişçi, N. ve Köksal Konik, A. (2016). Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13-2(25).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Knapp, P. and Beck, A. T. (2008). Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30, 54-64.
- Kolubüyük, M. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Koşar, M.B. (2019). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki ergenlerde bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Kou, Y.C. (2010). *Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in distance education courses*. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Kula Kartal, S. ve Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(4), 1865-1879.
- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma (7. Baskı)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lazarus R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational relational theory of emotion. *Journal of Research in Personality*. 21, 1-39.
- Leahy, R. L. (2008). *Bilişsel terapi yöntemleri* (H. Türkçapar ve E. Köroğlu, Çev. Ed.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Leahy, R. L. and Holland S. J. (2000). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. The Guilford Press: New York.
- Leana-Taşçılar, M.Z. ve Kanlı, E. (2014) Üstün zekalı ve normal öğrencilerin, mükemmeliyetçilik ve öz saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 1-20.
- Leana-Taşçılar, M.Z. (2016). An experimental study related to planning abilities of gifted and average students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6 (2), 55-70.
- Lindberg, E. and Demircan, A. N. (2013). Parental participation according to students' perspective at high school: Adaptation of a scale. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 3(1).

- Litauer, F. & Litauer, M. (1997), *Kişilik bulmacası: Birlikte çalıştığımız insanları anlamak* (Personality Puzzle, Understanding The People You Work With), (H. Betül Çelik, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Luthar, S. S. and Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development*, 73(5), 1593-1610. doi: 10.1111/1467-8624.00492.
- MacKinnon, D.W. (1964). The creativity of architects. In C.W. Taylor. (Ed.), *Widening horizons in creativity*, New York: John Wiley and Sons.
- McCoach, D. B. and Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- McCurdy, H.G. (1960).The Childhood Pattern of Genius, *Horizon*, 2, 33-38.
- Mendaglio, S. (2016). Üstün yetenekli bireylerin danışmanlığı için duyuşsal-bilişsel terapi. S. Mendaglio and J.S. Peterson (Eds.), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* (ss. 35-68). (A. Yıldırım ve A. Özbay, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mısıır, S. ve Emir, S. (2021). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin empati becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişki. *International Multilingual Journal of Science and Technology* (IMJST). 6(3), 2952-2957.
- Midgley, C. and Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf. (01.03.2022).
- Montalvo, F. T. and Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2(1), 1-34.
- Moon, S. M. (2006). Developing a definition of giftedness. In J. Purcell & R. Eckhart (Eds.), *A guidebook for developing educational services and programs for gifted and talented students* (pp. 23-31). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Neenan, M. and Dryden, W. (2004). *Cognitive therapy: 100 key points and techniques*. Routledge.
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (1. Cilt)*. (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Nicholls, J.C. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*, 27, 717-727.
- Nota, L., Soresi, S. and Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3).
- Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychosocial adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 236-244. <https://doi.org/10.1177/001698629503900407>
- Özbay, Y. (2019). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, N. N. ve Demirel, Ş. (2012). Üstün zekâ kavramları: Sosyo-kültürel bakış açıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 77-82.
- Özenç, M. ve Özenç, E.G. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171.
- Özer, A. K. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. Ankara: Varlık Yayınları.
- Özguven, İ.E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforlar. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Öztürk, H.B., Ilgar, M.Z. ve Öztürk, E.E. (2015). Aile içi şiddetin akademik başarı ve saldırganlıkla ilişkisi, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 115-168.
- Papadopoulos, D. (2016). Psycho-pedagogical and educational aspects of gifted students, starting from the preschool age; How can their needs be best met? *Journal of Psychological Abnormalities*, 5(2), 153. <https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153>

- Pereira, N., Peters, S. J. and Gentry, M. (2010). My Class Activities Instrument as Used in Saturday Enrichment Program Evaluation. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 568–593. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100402>
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 3–12.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts, and P. R., Pintrich., (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychologist Review*, 16(4).
- Platon. (2020). *Devlet*. (S. Eyuboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22.
- Preacher, K.J., Rucker, D.D. & Hayes, A.F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185–227. doi:10.1080/00273170701341316
- Putwain, D., W., Connors, L. and Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship?. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>
- Ragan, T. J. and Smith, P. L. (1999). *Instructional design*. New York: Macmillan Publishing.
- Reis, S.M. (2004) The underachievement of gifted students Wege zur Begabungsförderung symposium Wien 72-84. Erişim Kasım 23,2007, <http://www.adlibros.de/KATALOG147.pdf>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

- Renzulli, J. S. and Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: personal, family, and schoolrelated factors*, Niversity Of Connecticut, The National Research Center On The Gifted And Talented.
- Richert, E.S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In M. Bireley and J. Genshaft, (Eds.). *Education And Psychology Of The Gifted Series. Understanding The Gifted Adolescent: Educational, Developmental And Multicultural Issues*. (pp. 139–162). Teachers College Press.
- Roberts, S.M. and Lovett, S.B. (1994), “Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure”, *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (3), 241-259. <https://doi.org/10.1177/016235329401700304>
- Robinson, A. and Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13–31). Springer Science, Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_2
- Roe, A. (1952). *The Making of a Scientist*. New York: Dodd.
- Sahranavard, S., Miri, M.R. and Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of Education and Health Promotion*, 7(1).
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Sak, U. (2013). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 51-61.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2016). Zekâ ve gelişimi. C. Bayrak (Ed.), *Eğitim psikolojisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Salih, İ.R. (2017). *Aile sosyoekonomik özelliklerinin akademik başarıya etkisi: Erbil Salahaddin Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

- Sastre-Riba, S. and Viana-Saenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual (Executive functions and high intellectual capacity). *Revista de Neurologia*, 62(1), 65–71.
- Saunders, C.L. (2016). Yetersiz başarı gösteren öğrencilerin ve ebeveynlerinin danışmanlığı. S. Mendaglio and J.S. Peterson (Eds.). *Üstün yeteneklilerin danışmanlık modelleri*. (A. Yıldırım ve A. Özbay, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Schneider, W. and Bjorklund, D. F. (1992). Expertise, aptitude, and strategic remembering. *Child Development*, 63(2), 461–473. <https://doi.org/10.2307/1131492>
- Schniering, C. A. and Rapee, R. M. (2004). The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescents: A test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 464–470. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.3.464>
- Schotte, D.E. ve Clum G.A. (1982). Suicide ideation in a college population: A test of model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 690-696.
- Schuler, P.A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183–196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Schultz, D. P. and Schultz, E. S. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknus Yayınları.
- Schunk, D. and Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (p.631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p.125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus On Exceptional Children*, 37(4).
- Seligman, M. E. and Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1–9.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*, Ankara: Özsen Matbaası.

- Sert-Ağır, M. ve Yavuzer, H. (2018). Bilişsel çarpıtma ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26.
- Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Slavin, R. E. (2013). Bilişsel, dil, okuma ve yazma gelişimi. (B. İkinci Böl. Çev.). (G. Yüksel, Çev.). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (ss. 29-47). Ankara: Nobel Akademi.
- Spearman, C. (1904). ‘‘General intelligence’’ objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K. and Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students’ perspectives on the development of perfectionism. *Roeper review*, 31(4), 198–206.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: new perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55–59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>
- Sternberg, R. J. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1980). Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 573–584.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003a). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003b). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
- Sternberg, R.J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2).
- Sternberg, R.J. (2011). The theory of successful intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.). *The Cambridge handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Stewart, J. L., Christner, R. W. and Freeman, A. (2007). An introduction to cognitive behavior group therapy with youth. R. W. Christner, J. L. Stewart and A. Freeman (Eds.), *Handbook of cognitive-behavior group therapy with children and adolescents: specific settings and presenting problems* (pp. 3-22). New York: Routledge.
- Stoeger, H. and Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted math underachievers. *International Education Journal*, 6, 261- 271.
- Sulaiman, N. (2019). *Impact of negative experiences on academic achievement of university students: Cognitive distortions as mediating factor*. The Islamia University of Bahawalpur, Department Of Education. Pakistan.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 6, 49-74.
- Şahin, H. (2011). Psikoseksüel gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed.), *Üstün ekalı ve Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed.), *Üstün ekalı ve Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şenler, B. ve Sungur, S. (2013). Pre-Service Science Teachers' Teaching Self-Efficacy in Relation to Personality Traits and Academic Self-Regulation. *Spanish Journal of Psychology*, 16(12), 1-20.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, E.U. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.

- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Ed., pp. 447 - 465). Oxford: Elsevier.
- Tekgöl, N. (2015). *Ergenlik döneminde bilişsel odaklı psikoeğitim programının kaygı düzeyi, akademik başarı ve bilişsel hatalar ile etkileşiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Terman, L. M. and Oden, M.H. (1959). *Genetic studies of genius: vol.5. The gifted group at mid-life: thirty-five years follow up of the superior child*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thompson, L. A. and Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298-307.
- Tortop, H. S. (2015). A comparison of gifted and non-gifted students self-regulation skills for science learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 42-57.
- Tortop, H. S. (2015). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim, müfredat farklılaştırma modelleri*. Düzce: Genç Bilge Yayıncılık.
- Türkçapar M. H. (2009). *Klinik uygulamada depresyon*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi temel ilkeler ve uygulama*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2015). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- VanTassel-Baska, J. and Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44 (3), 211-217.
- Vernon, A. (2002). *What works when with children and adolescents: A handbook of individual counseling techniques*. Research Press.

- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., and Sinnadurai, S. K. (2010) "The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8: 490-497.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J., Monks, F.J. and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153–189). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winne, P. H. and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H. and Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Academic Press.
- Winne, P.H. (2017). Cognition and Metacognition within Self-Regulated Learning. In P. A. Alexander, D.H. Schunk, J. A. Greene (Eds.). *Handbook of self-regulation of Learning and Performance*. London: Routledge.
- Wong, S.S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407–415.
- Woolfe, R. and Dryden, W. (1996). *Handbook of counselling psychology*. London: Sage.
- Yaman, Y. ve Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-2, (22).

- Yeniçikan, S. (2020). *Bir üniversite ortamında öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Yenidünya, A. (2005). Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2006), 258-267.
- Yıldız, M.H. (2019). *Spor aktivitelerine devam eden ortaokul öğrencilerinin başarıları ile spor başarıları okulların derslerinden faydalanacaklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Batman Üniversitesi, Batman.
- Yılmaz, S. ve Tortop, H.S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik akademik başarısızlık olgusunun farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 9-30.
- Yılmaz-Çelik, D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- York, T. T. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. doi:10.1086/651257
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173- 201.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 5(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex & giftedness to self-efficacy & strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. and Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

EKLER

Ek 1. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Onayı

Ek 2. Gaziantep Valiliği Uygulama İzin Onayı

Ek 3. Etik Kurul Onayı

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Ek 5. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeleri)

Ek 6. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (Örnek Maddeleri)



Ek 1. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Onayı

Evrak No : 2105200032
Tarih : 20.05.2021



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

Sayı : E-27250534-605.01-25109431
Konu : Uygulama İzni Hk.
(Erdal KILINÇ)

07.05.2021

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29.04.2021 tarih ve E-30735567-604.01.01-BABBFCF 2104290035 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programı öğrencisi Erdal KILINÇ'ın; "Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Başarıları Arasındaki İlişkide, Erteleme ve Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü" konulu Doktora Tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiş olup ilgi (b) Genelge kapsamında söz konusu çalışmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Vazlık Mahallesi Eğref Bitlis Caddesi C Blok No10
Yenimahalle/ANKARA 06170
Telefon No : 0 312 413 39 52
E-Posta:
Kep Adresi : meb@trb01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Sinan AKSOY
Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: Faks: 0 312 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2d03-9bfc-3da4-84a3-c7b0 koda ile teyit edilebilir.

Ek 2. Gaziantep Valiliği Uygulama İzin Onayı



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-25210391
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Erdal KILINÇ)

17/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Personel Müdürlüğü'nün 29.04.2021 tarihli ve 2104290033 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisans Üstü Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Öğrencisi Erdal KILINÇ'ın yürüttüğü " Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Başarıları Arasındaki İlişkide, Erteleme ve Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pancarlı Mah 58007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mülk Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU VHKİ Sadullah AYYILDIZ

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepnem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Dah 2782
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmeb.gov.tr Faks:3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1e98-bb92-39d7-b825-edab kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Etik Kurul Onayı



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI

Sayı :E--804.01-2102260008
Konu :Etik Kurul Hak.

Tarih:26.02.2021

Çalışmanın Türü:	Doktora Tezi
Konu:	Anket Uygulama
Başlık:	Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Başarıları Arasındaki İlişkide, Erteleme ve Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü
Yürütücü / Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Cemre ERTEN TATLI
Yazar:	Erdal KILINÇ
Karar:	Olumlu

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
Üye

Prof. Dr. Gül Rengin KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Üye

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Levent SUTCIGİL
Etik Kurul Üyesi

Ek: Etik Kurul Başvuru Formu.pdf (Elektronik Ek)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:02591163

Belge Doğrulama Adresi: <http://ebys.hku.edu.tr/Dogrulama/Index>

Adres :Havaalanı Yolu Üzeri 8.Km - Şahinbey / GAZİANTEP
Tel / Fax :+90 342 211 80 91 / +90 342 211 80 92
Kep Adresi :hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

İrtibat: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Web: sbe.hku.edu.tr
e-Posta: sbe@hku.edu.tr



Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Adınız-Soyadınız	
Devam Ettiğiniz Ortaokul /Bilim ve Sanat Merkezinin Adı	
Okulunuzun Bulunduğu İl	
Okulunuzun Bulunduğu İlçe	
Sınıfınız	
Öğrenci Numaranız	



Ek 5. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler)

Akademik Öz Düzenleme Ölçeği

AÇIKLAMA Lütfen alt kısımda belirtilen maddeleri dikkatle okuyarak, her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Sizi en iyi anlattığını düşündüğünüz seçeneklerden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Teşekkürler.

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1.Hedefime ulaşıncaya kadar çalışmaya devam ederim.					
3.Çalıştığım konuya tüm dikkatimi veririm.					
5.Başarılı olmak için neler yapmam gerektiğini bilirim					
7.Anlayamadığım konuları anlamak için çaba harcarım.					
9.Ders çalışmak için belirli bir zaman ayırırım					
10.Sınavlardan sonra yaptığım hatalara bakarım.					

Ek 6. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (Örnek Maddeler)

Sevgili gençler, aşağıda sınavlara ve sınavlarda başarılı olmaya ilişkin bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her bir cümledeki düşünceye katılma düzeyinizi;

Hiç Katılmıyorum/ Katılmıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Katılıyorum/ Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birine (X) işareti koyarak belirtiniz. Sıralanan ifadelerin doğru veya yanlış bir cevabı yoktur ve hangi formun kim tarafından doldurulduğu gizli tutulacaktır. Bu nedenlerle ifadeyi okuduktan sonra üzerinde fazla düşünmeden içinizden geçen ilk seçeneği işaretlemeniz bilimsel bir amaç çerçevesinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarını olumlu etkileyecektir.

Bu araştırmaya katılıp katılmama konusunda tamamen serbestsiniz ve katıldıktan sonra isteğiniz an formu doldurmayı bırakabilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden **tesekkür ederim.**

		<u>Hiç</u> Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	<u>Tamamen</u> Katılıyorum
1	Başarısız olursam bu benim için tam felaket olur	()	()	()	()	()
3	Sınavlarda başarısız olmam yetersiz bir insan olduğumu gösterir	()	()	()	()	()
5	Bazı insanlar başarı konusunda şanslı doğar ama ben asla onlardan biri değilim	()	()	()	()	()
7	Girdiğim her sınavda en iyisi olmalıyım	()	()	()	()	()
9	Sınavlarda başarılı olmazsam herkese rezil olurum	()	()	()	()	()
10	Başarısızlık ailemin emeklerinin boşa çıkması demektir	()	()	()	()	()