

**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

M. POLAT

BAU 2022

Merve POLAT

MAYIS 2022

**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Merve POLAT

**ÜSTÜN ZEKÂLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

Mayıs 2022

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencinin Adı Soyadı:	Merve POLAT
Tezin Adı:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki
Tez Savunma Tarihi:	14/05/2022

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş
olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet ÖNCÜ
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir
Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI	
2. Üye:	Dr. Ayşegül LİMAN KABAN	
3. Üye:	Dr. Öğr. Gör. Esra YATAĞANBABA	



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Merve POLAT

İmza :

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Polat, Merve

Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

Mayıs 2022, 102 sayfa

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bulunan liselerde eğitime devam eden özel yetenekli olan 343 ve özel yetenekli olmayan 358 sayıda öğrenci ile anket uygulaması yapılmıştır. Anket formu “Kişisel Bilgi Formu”, “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri toplam puanları ve yaratıcı kişilik özelliklerinin özel yetenekli olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında hem özel yetenekli öğrencilerde hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerde yabancı dil öğrenme stratejileri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekliler, Yabancı dil öğrenme stratejileri, Yaratıcı kişilik, Yaratıcılık

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND CREATIVE PERSONALITY FEATURES OF GIFTED AND NON-GIFTED STUDENTS

Polat, Merve

Master's Program in Gifted and Talented Education

Supervisor: Assist. Prof. Ayşin KAPLAN SAYI

May 2022, 102 pages

The aim of this study is to examine the relationship between foreign language learning strategies and creative personality traits of gifted and non-gifted students. For this purpose, a survey was conducted with 343 gifted students and 358 non-gifted students who continue their education in high schools in Istanbul in the 2021-2022 academic year. The questionnaire form consists of three chapters: "Personal Information Form", "Language Learning Strategies Inventory" and "Creative Personality Traits Scale". As a result of the analysis, it was determined that the total foreign language learning strategies scores and creative personality traits of the gifted students were higher than the students with non-gifted students. In addition, it has been determined that there are significant positive relationships between foreign language learning strategies and creative personality traits in both gifted and non-gifted students.

Keywords: Gifted students, Foreign language learning strategies, Creative personality, Creativity

TEŞEKKÜR

Bu araştırma sürecinde gece gündüz gösterdiği emeği ve kıymetli desteği için saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI'ya teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Yıllardır manevi desteğini benden esirgemeyen ve daima yanımda olan sevgili dostum Şeyda BAŞ'a ve bu yoğun süreçte pes etmeme asla izin vermeyen değerli hocam Anthony John PAVLIK'e karşı minnettarım.

Son olarak, bu günlere gelmemde sonsuz emekleri olan, koşulsuz sevgi ve inançlarıyla bana her zaman güç veren kıymetli annem Melahat POLAT'a, kıymetli babam Mevlüt POLAT'a ve her zaman varlığını hissettiğim sevgili abim Mesut POLAT'a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	i
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
Bölüm 2: Kavramsal Çerçeve	7
2.1 Zekâ ve Yetenek Kavramları.....	7
2.1.1 Özel yetenek tanımları	8
2.1.2 Özel yetenekli bireylerin özellikleri	10
2.2 Özel Yetenek Modelleri	13
2.2.1 Sternberg ve Zhang – beşgen kuramı	14
2.2.2 Renzulli – üç halka kuramı	15
2.2.3 Gagne – farklılaştırılmış üstün zekâ ve özel yetenek modeli	16
2.2.4 Gardner – çoklu zekâ teorisi	17
2.2.5 Thurstone – grup faktörleri kuramı.....	19
2.2.6 Tannenbaum – deniz yıldızı modeli.....	19
2.2.7 Sternberg – triarşik (üçlü saç ayağı) kuramı.....	20
2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sorun Yaşadıkları Alanlar.....	21
2.4 Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi.....	22
2.5 Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri.....	24

2.5.1Ayrı eğitim modeli.....	24
2.5.1.1 TEVİTOL.....	24
2.5.1.2 ARGEM	25
2.5.2 Birlikte eğitim modeli.....	25
2.5.2.1 Beyazıt Ford Otosan.....	26
2.5.2.2 TÜBİTAK Fen Lisesi.....	26
2.5.3 Destek Eğitim Modeli.....	27
2.5.3.1 BİLSEM	27
2.5.3.2 Çocuk üniversiteleri	28
2.5.3.3 ÜYEP	29
2.6 Öğrenme	30
2.7 Öğrenmede Temel Yaklaşımlar.....	31
2.7.1 Davranışçı öğrenme kuramı.....	31
2.7.2 Bilişsel öğrenme kuramı	31
2.8 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	32
2.8.1 Dolaysız yöntem	32
2.8.2 Çeviri yöntemi	32
2.8.3 Sessizlik yöntemi	33
2.8.4 Dilsel yöntem.....	33
2.8.5 Görev temelli öğrenim yöntemi.....	33
2.8.6 Telkin yöntemi.....	34
2.8.7 Eklektik yöntem.....	35
2.8.8 Grup ile dil öğretim yöntemi	35
2.8.9 Bilişsel yöntem	35
2.9 Özel Yetenekli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretimi	36

2.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandığı Stratejiler	39
2.11 Yaratıcılık Kavramı	40
2.11.1 Yaratıcılığın tanımı	40
2.11.2 Yaratıcılığı etkileyen faktörler	42
2.11.2.1 Kalıtım ve çevre	42
2.11.2.2 Yaratıcılık ve zekâ	42
2.11.2.3 Yaratıcılık ve aile	43
2.11.2.4 Yaratıcılık ve eğitim	44
2.11.2.5 Yaratıcılık ve yaş	45
2.11.2.6 Yaratıcılık ve Cinsiyet	45
2.11.3 Yaratıcı kişilik özellikleri	45
2.12 Dil Öğrenme Stratejileri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki	47
Bölüm 3: İlgili Araştırmalar	51
3.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	51
3.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	53
Bölüm 4: Yöntem	56
4.1 Araştırma Modeli	56
4.2 Evren ve Katılımcılar	56
4.3 Verilerin Toplanması	57
4.3.1 Veri toplama araçları	57
4.3.2 Verilerin analizi	59
4.4. Geçerlik ve Güvenirlik	59
4.5. Sınırlamalar	61
Bölüm 5: Bulgular	62
5.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	62

5.2 Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	63
Bölüm 6: Sonuç ve Tartışma.....	80
Bölüm 7: Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	105
Ek 1. Anket Formu	106



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 2 Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Geçerlilik Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 3 Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	62
Tablo 4 Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri.....	63
Tablo 5 Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 7 Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 9 Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Düzeyleri Arasındaki İlişki Analizi.....	74
Tablo 11 Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Düzeyleri Arasındaki İlişki Analizi.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Araştırmanın Modeli.....	56
----------------------------------	----



KISALTMALAR LİSTESİ

ACT	The American College Test
ARGEM	Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Ortaokulu ve Lisesi
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SAT	The Scholastic Assessment Test
TDK	Türk Dil Kurumu
TEVİTOL	Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ÜYEP	Üstün Yetenekliler Eğitim Programları
WISCIII	Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, araştırma soruları ve araştırmada geçen anahtar sözcüklerin tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Bir toplumu oluşturan bireylerin beyin gücü, yetenekleri ve zekâsı, o toplumun en değerli serveti olarak nitelendirilmektedir. Ülkeler bu potansiyel gücü etkili ve doğru bir şekilde kullanmayı başardıklarında, ileri kalkınmışlık seviyesine ulaşmaktadırlar. Gelişmiş ülkeler olarak nitelendirilen söz konusu ülkelerde pek çok alanda öne çıkan bireylerin “özel yetenekli bireyler” arasından çıktığı ifade edilmektedir. Bu çerçevede ülkelerin kalkınmışlık seviyesinin artmasında nitelikli insan gücünün katalizör rolü oynaması ise özel yetenekli bireylerin eğitiminin öne çıkmasını sağlamaktadır (Levent, 2011). Günümüzde özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla farklı eğitim seçenekleri uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra özel yetenekli çocukların gelişimi, ileride topluma yararlı bireyler olabilmeleri ve kapasitelerinin ortaya çıkarılabilmesi için öncelikle özelliklerinin bilinmesi önem arz etmektedir (Şenol, 2011).

Özel yetenekli bireylerin örgün eğitime yönelik ihtiyaçlarının giderilebilmesi için farklılaştırılmış eğitim programlarına gereksinim duyulduğu belirtilmektedir. Söz konusu farklılaştırılmış eğitim programlarının özel yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler çerçevesinde yapılandırılması ve onların üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirerek nitelikte olması gerekmektedir. Bunların yanı sıra eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin derslere zihinsel olarak aktif katılımının sağlanması ve derslerde edinilen bilgi ve becerileri yaratıcılıkla birleştiren bir niteliğe sahip olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi, Türkiye’nin temel eğitim sorunlarından biri olarak ifade edilmektedir. İngilizce, ülkemizde en yaygın öğretilen yabancı dildir. Günümüzde İngilizceyi akıcı bir şekilde kullanmak bir gerekliliğe dönüşmüştür. Bu nedenle uluslararası bir dil olarak İngilizcenin özellikle internet dili olarak kullanılması

sebebiyle her geçen gün önem kazandığı görülmektedir. Günümüzde iş hayatında ve eğitim hayatında iyi İngilizce bilmenin neredeyse zorunluluğa dönüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda ikinci dil öğrenme isteğinin artması sonucunda yeni öğrenme ve öğretim teknikleri geliştirilmeye başlanmıştır. Eğitim kurumlarının dil sınıfında eğitim gören öğrencilerin her zaman homojen olmadıkları görülmektedir. Bu öğrenciler genellikle farklı eğilimlere, yeteneklere ve deneyimlere sahiptirler. Bu sebeple öncelikle hem özel yetenekli öğrencilerin hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin yabancı dile ilişkin bu durumlarının tespit edilmesi hazırlanacak programlara kaynaklık edecektir.

Yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin listeler bolca mevcuttur. (Barron, 1955; Dellas & Gaier, 1970; Feist, 1999; MacKinnon, 1962; Stein, 1974; Vervalin, 1962). Bu listelerin birçoğu birbiriyle örtüşürken, diğerleri benzersiz örnekler sunmaktadır. Listelenen bazı özellikler çelişkili bile olabilir. Bir kişinin literatürde bulunan özellikleri sergilemesi beklenemeyeceği gibi, bu özelliklerden birini ya da birkaçını sergileyen bir kişinin, o özellikleri sürekli olarak sergilemesi de beklenemez. Barron tarafından ortaya konanlar arasında karmaşıklığa karşı duyarlılık, yargıda bağımsızlık, kendinden eminlik, bastırmanın bir savunma mekanizması olarak daha az kullanılması, ve dürtüleri ifade etmeye daha fazla eğilim göstermek mevcuttur. Vervalin listesinde yüksek düzeyde geniş çaplı zeka, gelişime, deneyim ve duygulara açıklık, engellemelerden ve kalıplaşmış düşünceden kurtulma, estetik duyarlılık, esneklik, düşünce ve eylemde bağımsızlık, yaratmak için yaratmayı sevmek ve sürekli yeni zorluklar ve çözümler arama mevcuttur (Selby vd., 2005). Şahin ve Danışman (2017) ise yaratıcı kişilik özelliklerini amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma olarak tanımlamaktadır.

Clarke (2015), modern dil öğretimi ve öğreniminde yaratıcılığın özünü ve perspektiflerini ele almakta, bilgisayar destekli dil öğreniminde yaratıcılığın yanı sıra sınıf uygulamalarında yaratıcılığı tartışmakta, yükseköğretim öğretmenlerini ve konu topluluklarını öğrencilerin öğrenmesinde ve öğrenme deneyimlerinde yaratıcılığın rolünü dikkate almaya teşvik etmeye çalışmaktadır. Livingston (2010), yeni teknolojilerle bağlantılı acil bir yaratıcılık konusunu ele almakta ve yaratıcılığın, araştırma, işbirliği, bağlantı, entegrasyon ve sentez yoluyla yeni seviyelerde

aşlanmış bir kültürde içerik bilgisi ve becerileri geliştirmek için gerekli olduğunu söylemektedir. Özellikle de yeni bir dil öğrenirken yaratıcı kişilik özellikleri olan amaç yönelimli olmanın, içsel motivasyonun, kendine güven ve risk almanın ne kadar önemli olduğu ortadadır. İkinci dil öğrenimi disiplin ve hedef koyma gerektirir bu sebeple bireylerden amaç yönelimli olmaları ve içsel motivasyonlarının yüksek olmaları beklenir. Öte yandan özellikle konuşma gibi önemli ikinci dil becerileri kendine güven ve risk almayı gerektirmektedir. Kendine güvenmeyen ve risk alamayan kişiler dil bilgisi kurallarına takılarak, ikinci dil öğrenimindeki en önemli beceri olan konuşma becerisinin gelişmesini engelleyebilirler. Bu sebeple ikinci dil öğretiminde yaratıcı kişilik özelliklerinin göz önüne alınması ve desteklenmesi önemlidir.

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3 Araştırma Soruları

Bu genel amaç kapsamında araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır:

- Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri (bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal, sosyal) ile yaratıcı kişilik özellikleri (amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma) puanları farklılaşmakta mıdır?
- Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri puanları arasında ilişki var mıdır?

1.4 Çalışmanın Önemi

Özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere kıyasla karmaşık bilgileri çok daha kolay ve hızlı bir şekilde kavradıkları ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin düşünme süreçlerinin de daha erken bir şekilde farklılaştığı bildirilmektedir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin soyut terimleri kullanma, sonuç çıkarma, olasılıkları düşünme, görsel düşünme, metafor ve analogileri kullanma ve genelleme yapma gibi düşünsel süreçlere daha erken ilgi duymalarını sağlamaktadır (Sayı, 2013). Sözel yetenekleri çok gelişmiştir ve üst düzeyde bir dil gelişimi göstermektedirler. Esnek düşünce yapısına sahip olmakla beraber, ilişkileri görme hususunda son derece başarılılardır. Özel yetenekli bireyler söz konusu niteliklerinden dolayı daha zorlayıcı bir eğitim sürecine, sorun çözme becerilerine, farklı konularla tanışma ve yaşanan problemlerde farklı çözüm yolları deneme gereksinimi duymaktadırlar. Ayrıca söz konusu kişiler dil gelişimi bakımından gittikçe zorlaşan sözcük, kavram bilgisine, sözel fikirleri kapsamlı bir şekilde tartışmaya, düşünmeye, soyutlamalarla, olasılıklarla ve metaforik stratejilerle düşünmeye ve bu düşünceleri genellemelerle test etmeye gereksinim duymaktadırlar.

Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan programlarla öğretim göremediklerinde, potansiyelinin çok daha altında başarı göstermektedirler. Bu durum özel yetenekli çocukların yeterlilik duygularının zayıflamasına yol açmaktadır (Davaslıgil, 2004). Bu grup tarafından topluma büyük ölçüde katkı sağlandığı düşünüldüğünde, bu kesimin göz ardı edilmemesi gerektiği açıktır. Bu nedenle bu grubun gereksinim duyduğu eğitim programlarının iyi bir şekilde sağlanması gerektiği görülmektedir.

Bu grubun eğitim programında gerekli düzenlemeleri yapmak için grubu iyi tanımak gerekir. Literatürde dil öğrenme stratejilerine ilişkin birçok çalışma mevcuttur (Akkaş-Baysal, 2019; Aksoy, 2012; Baş, 2012; Li & Qin, 2006; Boylu & Güngör, 2020). Ancak bu çalışmalar özel yeteneklilerde dil öğrenmeyi içermemektedir. Benzer şekilde yaratıcı kişiliğe ilişkin de birçok çalışma (Cevher Kalburan, 2011; Kara & Şençiçek, 2015; Şahin & Danışman, 2017) yapılmıştır ama özel yetenekliler ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin bu özelliklerini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

1.5 Tanımlar

Özel Yetenekli Bireyler: Alan ve konu uzmanları tarafından zekâ, sanat, liderlik kapasitesi, yaratıcılık veya akademik alanlarda yaşıtlarına kıyasla çok daha yüksek düzeyde başarılı olduğu belirlenen çocuklardır (MEB, 2016).

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen öğrenme süreçleridir (Cohen, 2003). Oxford'a (1990) göre ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da tekniklerdir.

Yaratıcılık: Özgün, yeni ve bireyin yaratma becerisine bağlı olarak ortaya çıkan bir ürüne dönüşmemiş kendine özgü sorun çözme basamakları bulunan, kişinin zekâ unsurlarının kullandığı zihinsel yetenek olarak ifade edilmektedir (Davaslıgil, 2004)

Yaratıcı Kişilik: Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme, çevremize ve koşullara uyum sağlama yeteneğimizi geliştirmekle kalmayıp onları dönüştürmemize de imkan sağlar. Yaratıcılık sanat, bilim, felsefe ve teknolojinin temelini teşkil eder. Yaratıcı süreç, çeşitli zihinsel işlevlerin entegrasyonunu ve ayrıca yaşam deneyiminin tüm bileşenlerini içerir. Kişilik, bir bireyin günlük duygu, düşünce ve davranış biçimlerini bünyesinde barındırır ve iki örtüşen bileşene sahiptir: Mizaç yani biyolojik ve kalıtsal özellikler ve de Karakter yani kültürel ve sosyal etkileşim yoluyla kazanılan özellikler (Cloninger, 2002). Bu bileşenler birbirleriyle yakından ilişkilidir. Son genetik araştırmalar, genetik faktörlerin çevremizi deneyimleme şeklimizde bir etkisi olduğunu ve çevrenin, belirli bir zamanda genlerin nasıl kendini gösterdiği üzerinde bir etkisi olduğunu göstermiştir (Plomin, 2003).

Yaratıcı Kişilik Özellikleri: Yaratıcılığı yüksek olan bireyler ilgi alanları yaygın, içsel olarak motive, risk alabilen, kendine güvenli, amaç yönelimli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Barron ve Harrington, 1981).

Akademik Özel Yetenek: Akademik yeteneği anlamaya yönelik bir yetenek yaklaşımı, yeteneklerle yakından ilgilidir, ancak çoğu üstün zekâlılık teorisinden farklı bir şekilde konuyu ele alır. Odak noktası, bir şeyi başarmak için uygulamaya konulması gereken tüm yeteneklerdir. Burada özellikle amaçlanan, hem şu anda akademik mükemmellik sergileyen ve bunu sergilemeye devam etmesi muhtemel

olan çocukları hem de daha az istisnai düzeyde başarı gösteren, ancak özel yardım verildiğinde bunu geliştirmesi muhtemel olan çocukları tespit etmektir. O halde akademik üstün yeteneklilik "okullarda öğretilen ve toplum tarafından değer verilen uzmanlık biçimlerine yol açan bilgi ve becerileri edinme yeteneği açısından" ele alındığında en iyi şekilde anlaşılmaktadır. Yetenek testleri de konuyla ilgilidir, çünkü ilerde bir gün mükemmel mühendis, bilim insanı, yazar vs. olabilecek kişileri belirlemeye yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, yeteneklerle ilgilenilmektedir çünkü onlar kabiliyetin göstergeleridir (Lohman, 2009).

1.6 Sayıtlar

Bu çalışmada,

- Kullanılan veri toplama araçlarının yeterli olduğu,
- Seçilen örneklemin evreni yansıttığı ve
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçme araçlarında yer alan soruları gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma, kullanılmış olan veri toplama araçları ile sınırlıdır. Araştırmada ele alınan bazı demografik özelliklerin olduğu bağımsız değişkenler, kullanılan ölçüm araçlarının geçerlik ve güvenilirliğiyle sınırlıdır.

Araştırma, İstanbul'un farklı bölgelerinde bulunan ve merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden devlet okullarına yerleşmiş 343 akademik özel yetenekli öğrenci ve yerel yerleştirme ile sınavsız kayıt alan devlet okullarına devam eden 358 öğrenciyle sınırlıdır.

Bu çalışma akademik olarak özel yetenekli olan öğrencilerle yapılmıştır. Bu öğrenciler, bir IQ testi almak yerine, başarı testi olan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavından yüksek puan alan ve %0.08 – 2.60 dilime giren öğrencilerdir.

Bölüm 2

Kavramsal Çerçeve

2.1 Zekâ ve Yetenek Kavramları

Zekâ ve yetenek üzerine pek çok bilim insanı çeşitli çalışmalar yürütmüş farklı tanımlar geliştirmiştir. Bu tanımlara geçmeden önce zekâ ve yetenek kavramlarının sözlükteki anlamları ele alınabilir. Zekâ, “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset” (TDK, 2021a) olarak tanımlanırken yetenek “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret” olarak tanımlanmaktadır. “Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasitedir. Kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır veya dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü” (TDK, 2021b) şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel yetenek üzerine yapılan ilk araştırmalarda, "üstün zekâlı", "dahi" ve "yetenekli" kavramları genellikle birbirlerine çok yakın anlamda, hatta neredeyse birbirlerinin yerini tutacak şekilde kullanılmışlardır (Sternberg & Kaufman, 2018). Zekâ kavramı üzerine geliştirilen tanımların, tarih boyunca pek çok kez değiştirildiği görülmektedir. İngiliz psikolog Charles Spearman, zekânın, ölçülebilen ve başkalarıyla karşılaştırılabilen g faktöründen oluştuğuna inanıyordu (Cianciolo & Sternberg, 2004). Diğer psikologlar, zekânın tek bir faktörden değil, farklı yetenekleri içeren pek çok faktörün birleşiminden oluştuğuna inanıyordu. Örneğin, Raymond Cattell, genel zekânın, kristalize zekâ ve akıcı zekâ olarak iki ayrı bileşene ayrıldığını öne sürdü. Cattell'e göre kristalize zekâ, bir bilginin öğrenilmesi, hatırlanması ve gerek duyulduğunda geri çağırılması için kullanılır. Akıcı zekâ ise karmaşık ilişkileri analiz etme ve problem çözme becerilerini kapsar. Bu bağlamda, kristalize zekâ somut sorunların, akışkan zekâ ise soyut zorlukların üstesinden gelmek için kullanılmaktadır (Cattell, 1963).

Araştırmalara göre zekâ, yetenek ve yaratıcılık, genetik aktarım ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Karabey & Yürümezoğlu, 2015). Biyolojik tanımlara göre zekâ, çevreye adapte olabilme yeteneğidir (Gross, 2001). Piaget (1950) zekâyı “yeni çevresel uyaranlara adapte olmaya devam eden dinamik bir süreç ve bu şekilde

kişinin dengeye ulaşma durumu” olarak tanımlamıştır. Psikometrik yaklaşımlara göre ise zekânın açıklaması bireysel farklılıkların ölçülmesiyle yapılmaktadır. Spearman’e göre zihinsel aktiviteler iki unsurdan oluşur: “g” ile belirtilen genel yetenek ve “s” ile belirtilen özel yetenek (Gross, 2001). Horn, zekâ ve bilişsel yeteneklerin aynı anlama geldiğini öne sürer (Ackerman, Glaser, & Sternberg, 1989). Fontana (1988) ise zekâyı, ilişkileri görme ve problem çözme yeteneği olarak değerlendirir. Horn ve Fontana gibi Bigge (1976) de zekâ ve yeteneğin bağlantılı olduğunu öne sürer ve zekâyı, eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etme ve durumlara uygun davranabilme yeteneği olarak tanımlar. Sternberg (2004) ise zekâyı “çevreye uyum sağlama, şekillendirme ve seçme yeteneği” olarak değerlendirir.

Özetlemek gerekirse zekâ doğru tahminlerde bulunabilme, çok aşamalı planlar yapabilme yeteneğidir. Zaman içinde düşünce ve davranışlarını daha dakik ve düzenli hale getirmektir. Zekâ, bir tartışmanın temelinde yatan mantığı fark etmek, doğru olan yeni analogiler kurmak, hoşla giden uyumlar yakalamaktır. Akıl, yaşamın sunduğu seçenekler arasında en doğru olanı bulabilme yeteneği; zekâ ise yaratıcı akıldır.

2.1.1 Özel yetenek tanımları. Özel yetenek kavramına yönelik çeşitli tanımlar ortaya konulmuş ve bu yönde farklı bakış açısıyla kuram ve modeller geliştirilmiştir. Bunun en büyük göstergesi de ortak bir zeminde buluşularak herkes tarafından kabul edilen evrensel bir tanımın olmayışındır. Bunun nedeni üstünlük, zekâ ve yetenek gibi kavramlar farklı kültürlerde farklı açılarda anlam kazanarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumlarında dahi üstünlük ibaresine ilişkin çeşitli anlamların olduğu ve birbirinden bağımsız farkların olduğunu görmek mümkündür (Ataman, 2014). Zekâ kavramına ilişkin farklı tanımlar olduğu karşımıza çıksa bile birçok araştırmacının ortak noktada birleştiği zekânın kapasite ve potansiyel alanda artırılabilir olduğu ve genetik alt yapısını da taşıdığı gerçeğidir. Bu açıdan zekâ bireyin dünyaya gelirken sahip olduğu ve genetik olarak bireyden bireye aktarılan ve merkezi sinir sisteminin çalışmalarına dikkat çeken; deneyim, öğrenme ve yaşadığı çevreden şekillenen bir bileşim şeklinde söylenmektedir (Uzun, 2004).

Özel yetenek tanımları ve kavramları geçmiş yıllarda ve günümüzde ele alındığında konservatif (geleneksel) tanımların yerini daha liberal (çağdaş) tanımlara

bıraktığı görülmektedir. Bu kavramı daraltarak belirli ölçütlere göre ifade etmeye çalışan konservatif yaklaşımlar daha çok sayılar kullanarak tanımlama yapmışlardır. Örnek olarak uygulanan zekâ ölçeklerinde 130 IQ ve üstü puan alan ve belli kriterlere bağlı olarak belirlenmiş sınır puanı üstüne çıkan bireyler özel yetenekli olarak değerlendirilir. Liberal tanımlar ise belirli kriterler belirlenmesine rağmen özel yetenek tanımının sayısal değerlerle tanımlanmasının güçlüğüne inanır. Liberal yaklaşımda ise özel yetenek, farklı yetenek alanında açığa çıkarılan üst performans kapasiteyi vurgulamaktadır (Sak, 2014). Bu açıdan bakıldığında özel yeteneğin altı alanda ortaya çıkabileceği ve birden fazla kritere dayandırılmaktadır; “Genel zihinsel yetenekte, özel akademik yetenekte, yaratıcı veya üretken düşünmede, liderlik yeteneğinde, sanat yeteneğinde veya psikomotor yetenekte üst düzey başarı gösteren veya potansiyel yeteneğe sahip olan çocuklar” özel yetenekli olarak tanımlanmıştır. Bu raporda özel yetenekli bireylerin tanımı yapılırken çeşitli yetenek alanları vurgulanmıştır (Uzun, 2004).

Üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramlarına yönelik ülkemizde yapılan tanımları gözden geçirdiğimizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinatörlüğünde yapılan I. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu’nda “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” ifadeleri “özel yetenek” kavramında toplanarak bir tanım yapılmıştır. Tanımda, “özel yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Özel yetenekliler bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duymaktadır” (MEB, 1991). MEB’e bağlı bünyesinde üstün potansiyele sahip bireylere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yönergesinde ise özel yetenekli çocuk, “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2016). Yapılan bu birçok tanım arasından en yaygın kabul gören tanım ise zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşıtlarına göre üst düzey bir performans gösteren, yaratıcılık yönü güçlü olan, bir işe başladığında asla vazgeçmeyen kişi şeklindedir. Bu bireyler kendi yaşıtlarından rastgele seçilmiş kişilerin %98’inden üstündürler (Ataman, 2003).

Yapılan tanımlardan yola çıkacak olursak hem zekâ kavramına hem de özel yetenek kavramına karşı bakış açısında belli bir değişim olduğu söz konusudur. Yaşadığımız yüzyılda özel yetenek kavramının zekâ ile bağlantısı yok sayılmamakla birlikte, özel yetenek kavramı için zekânın dışında birtakım faktörlerinde etkisi olduğu ifade edilmektedir. Geçmiş yıllarda kabul gören üstün yetenek kavramının sadece zekâyâ dönük yapılan açıklamalar, yaşadığımız dönemde değişime uğramış ve değişik bakış açılarını kapsayarak, zekâ kavramını da içine alan farklı yetenek özelliklerini ifade eder duruma gelmiştir. Bütün bu durumlardan yola çıkılarak özel yetenekli bireyleri diğer insanlardan farklı alanlarda üstün potansiyele sahip özellikler taşıyan bireyler olarak açıklamak mümkündür.

2.1.2 Özel yetenekli bireylerin özellikleri. Özel yetenekli çocuklar yaşlılarından üç yönden farklıdır. Bu farklılığı oluşturan öğeler erken tezahür, yoğunluk ve nadir bulunma olarak ifade edilmektedir. Özel yetenekli çocukların yaşlılarına kıyasla belirli alanlarda daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmektedir. Bunun yanı sıra özel yetenekli çocuklar, akranlarına kıyasla daha erken gelişim gösterebilmektedirler (Özyaprak, 2016). Bu çocuklar sanat alanlarındaki becerilerini, yüksek liderlik yeteneklerini, ileri düzeyde matematik, icatlar yapan karakterlerini, okuma becerilerini ve söz konusu yeteneklerin tamamını açığa vurmaktadırlar (Meyen & Skrtic, 1988). Bu çerçevede özel yetenekli çocukların gelişimleri kapsamlı bir şekilde incelendiğinde, gelişim özelliklerine takip eden bölümde yer verilmiştir (Ataman, 1996; Heward & Orlansky, 1980; Meyen & Skrtic, 1988; Swassing, 1990).

Özel yetenekli çocukların zihinsel gelişim açısından sahip oldukları özellikler şöyle ifade edilmektedir:

- Yaşanan olaylar arasında mantıksal bir bağlantı kurarak, karmaşık sorunlara yaratıcılıklarını kullanarak çözüm bulurlar.
- Soyut düşünme tarzının bir yansıması olan kavram oluşturma hususunda son derece başarılıdırlar.
- Yüksek öğrenme istekleri ve merakları sayesinde ilgi duydukları konulara uzun süre dikkatlerini yoğunlaştırabilirler.

- Fikirleri bütünsel olarak kavrarlar ve çok kullanılmayan öğrenme stillerini benimserler.

- Kendilerine özgü fikirlere sahip olmaları sayesinde orijinal çözüm yolları geliştirirler.

- Yüksek gözlem gücüne ve eleştirisel düşünme becerilerine sahiptirler.

- Hafızları son derece iyidir.

- Karşılaştıkları olaylarda farklı fikirler üretirler.

- Esnek düşünme tarzlarına sahiptirler

- Yaşıtlarına kıyasla temel becerileri akranlarına daha az tekrarla, daha iyi ve daha çabuk öğrenirler.

Bunların yanı sıra kişilik gelişimi açısından özel yetenekli çocukların sahip oldukları nitelikler şöyle ifade edilmektedir (Clark, 2002; Çağlar, 2004; Gökdere, 2004; Silverman, 1993; Uzun, 2004):

- Sosyal ve popüler olmaları sayesinde kolaylıkla arkadaşlık kurabilirler.

- Kişisel hatalarının farkına varıp bu hataları değiştirebilirler.

- Her zaman özgürlüklerine düşkün ve kendilerinden emin olurlar.

- Duygusal ve mükemmeliyetçi bireylerdir.

- Sabırlı, kararlı, diğer insanların fikirlerine karşı empati ile yaklaşan bireylerdir.

- Çalışma konusunda azimli bireylerdir.

- Haksızlık karşısında son derece duyarlıdır.

- Erken yaşta ahlaki bilinç ve duyarlılıkları ortaya çıkar.

- Erken yaşta sayılara ve mekanik gereçler kullanmaya meyillidirler.

- Aynı anda iki işi yapabilirler ve yaptıkları işi başarıyla bitirebilmek için daha çok zamana sahip olmak isterler.

- İç denetime sahip olmaları nedeniyle herhangi bir işe başlamak için dıştan bir etkiye ihtiyaç duymazlar

- Yaşıtlarıyla oynamak yerine, büyük yaştaki çocuklarla oynamayı tercih ederler.

- Hayal güçlerinin fazla gelişmesi nedeniyle hayali arkadaşlar edinebilmektedirler.

Fiziksel zihinsel gelişim açısından özel yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler şöyle ifade edilmektedir (Ataman, 2004; Uzun, 2004; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Lael, 2002):

- Özel yetenekli çocuklar her zaman yüksek seviyede enerjiye sahiptirler, akranlarına kıyasla uyku süreleri daha azdır.

- Akranlarına kıyasla daha olgun bir görünüme sahiptirler.

- Doğduklarında kilo olarak diğer bebeklere kıyasla çok daha ağırdırlar.

- Erken çocukluk döneminde sürekli olarak hareketlilik gösterirler.

- Uyarılara karşı sinir sistemleri de yüksek duyarlılık gösterir.

- Gelişim alanlarında akranlarından çok daha ileridedirler.

- Diğer çocuklarla kıyaslandığında özel yetenekli çocuklarda bedensel özürler son derece azdır.

Sosyal gelişim açısından özel yetenekli çocukların sahip olduğu özellikler şöyle sıralanmaktadır (Clark, 2002; Çağlar, 2004; Heward & Orlansky, 1980; Meyen & Skrtic, 1988; Uzun, 2004):

- Akran gruplarında uçlarda gezerler; ya yalnızlığı tercih ederler ya da lider olurlar.

- İletişime geçtikleri insanların beklentileri ve duyguları konusunda son derece hassastırlar.

- Ahlaki gelişim düzeyinde ileri seviyededirler.

- Diğer insanlara karşı merhametli ve hoşgörülüdürler.

- İlişkileri karşılıklı güven üzerine kurarlar ve dostluk ilişkilerinde sadıktırlar.

- Değişen durumlara kolay bir şekilde uyum sağlayabilirler.

- Yüksek espri yeteneklerine sahiptirler.

- Arkadaş çevresinde gözdedirler

Dil gelişimi açısından özel yetenekli çocukların sahip olduğu özellikler şöyle sıralanmaktadır (Ataman, 1996; Bildiren, 2016; Clark, 2002; Çağlar, 2004; Sayı & Akgül, 2021; Sayı & Yurtseven, 2021; Meyen & Skrtic, 1988; Uzun, 2004):

- Dil yeterliğini akranlara göre daha erken yaşlarda edinirler.

- Akranlarına kıyasla daha karmaşık yapıda ve uzun soluklu cümleler kurarlar.

- Okumaya ve yazmaya yüksek düzeyde ilgi duyarlar.

- Son derece geniş bir kelime hazinesine sahip olmaları sayesinde, kendilerini rahat ve kolay bir şekilde ifade ederler.

- Problemlerin çözümünde dili, etkili ve güçlü bir araç olarak kullanırlar.

- Kitap okumayı çok severler.

- İleri seviyede sözel yeteneklere sahiptirler.

- Uygun yerlerde soyut anlamlı sözcükleri kullanırlar.

- Entelektüel konuşmalara katılırlar.

Özetle özel yetenekli çocuklarda dil gelişimi yaşlarına göre bariz şekilde önde gidebilmekte, hatta özel yetenekli çocukları tanılamada önemli kriterlerden biri sayılabilmektedir. Erken yaşlardan itibaren konuşmaya başlama, cümleleri erken kurma, soyut kelimeleri erken kullanma, çok fazla sayıda kelimeyi hafızalarında tutabilme, alıcı ve ifade edici dil kapasitesinde, yaşlarından önde olma sıklıkla görülmektedir.

2.2 Özel Yetenek Modelleri

Bu başlık altında özel yetenekliliği tanımlayan modeller ele alınacaktır. Bu modeller, Sternberg ve Zhang'ın beşgen kuramı, Renzulli'nin üç halk kuramı, Gagne'nin farklılaştırılmış üstün zekâ ve özel yetenek modeli, Gardner'in çoklu zekâ teorisi, Thurstone'un grup faktörleri kuramı, Tannenbaum'un deniz yıldızı modeli ve Stenberg'in triarşik (üçlü saç ayağı) kuramıdır.

2.2.1 Sternberg ve Zhang – beşgen kuramı. Robert Sternberg ve Li-Fang Zhang (2004), bir kişinin özel yetenekli sayılması için karşılaması gereken beş ölçüt öne sürmüştür. Bunlar:

- Olağanüstülük
- Üretkenlik
- Enderlik
- Kanıt ve
- Değerdir.

Beşgen Kuramı çerçevesinde (Sternberg & Zhang, 2004);

Olağanüstülük; tanımlanması oldukça güç bir ölçüt olarak nitelendirilmektedir. Kişinin düzey olarak farklı yaklaşımlarının temelinde yer aldığı söylenebilmektedir. Bu nedenle olağanüstülük kavramının ruhani veya doğaüstü bir kavram olarak değil, kişinin özgünlük değeri olarak nitelendirilmesi gerekmektedir. Bu ölçütün ortaya çıkabilmesi için kişinin, diğer kişilerle karşılaştırılma mecburiyeti bulunmaktadır. Çünkü kişinin özgün ya da olağanüstü olarak tanımlanması için öncelikle bir grubun içindeki durumu incelenmelidir. Söz konusu ölçüt farklı gruplarda son derece farklı bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Örnek verilecek olursa bir kültürde olağanüstü olarak nitelendirilen bir durumun, farklı bir kültürde normal olarak nitelendirilmesi gösterilebilir.

Üretkenlik; özel yetenekli olarak tanımlanmış olan kişinin, performans göstermekte olduğu alanın üretkenliğe açık olması zorunludur. Kişinin üretim yaptığı ya da performans gösterdiği çalışma alanının dar olması, söz konusu kişinin fark edilmesi veya tanımlanması için yeterli ipucunu vermeyebilmektedir. Bu çerçevede bazı kuramcılar tarafından özel yetenek tanısı alma durumunda zekâ testlerinin kullanılmasının her zaman doğru sonuç vermeyebileceği ifade edilmektedir. Söz konusu testlerden normal düzeyde puan almış olan kişilerin, testin ölçtüğü alanların dışında özel yetenek performansı gösterebileceği de ileri sürülmektedir. Bu kapsamda üretken olmanın, özel yetenek açısından önem arz eden bir ölçüt olarak kabul edildiği görülmektedir.

Enderlik; kişinin sahip olduğu yeteneğin, içinde bulunduğu grupta ender olması özel yeteneğin önemli bir ölçütü olarak ifade edilmektedir. Fakat enderlik söz konusu olduğunda, bu durumun yalnızca bir kişide olması özel yetenek olarak tanımlanmayabilmektedir. Çünkü nadir gerçekleşmek, sık bir şekilde meydana gelmemek olarak ifade edilmektedir. Yani bir durumun hiç gerçekleşmemiş olması demek değildir. Kişinin herhangi bir alanda yüksek performans göstermesi ile özel yetenek göstermesi durumu, bireyin bulunduğu grup ile ilişkili bir durum olarak nitelendirilmektedir.

Kanıt; kişi diğer ölçütlerin tamamını sağlasa bile, her zaman özel yetenekli olarak kabul edilmeyebilmektedir. Bu nedenle bir yeteneğin ya da performansın üstün olarak kanıtlanması, toplum tarafından söz konusu payenin verilmesi gerekmektedir. Çünkü bir bireyin özel yetenekli olduğunu ileri sürmesi, akademik açıdan ya da toplum tarafından kabul görebilmesi için yeterli olmamaktadır.

Değer; bireyin özel yetenek tanısı alabilmesi için toplumun değerli olarak gördüğü bir alanda performans sergilemesi gerekmektedir. Söz konusu değer, kültürle ya da alt kültürle göre değişiklik gösterdiği ifade edilmektedir. Bireyin özel yetenek tanısı almasını gerektirmeyen durumlar arasında toplum tarafından değer verilmeyen bir alanda yüksek performans göstermesi, ender yeteneği olması, üretken olması veya olağanüstü olması yer almaktadır (Sternberg & Zhang, 2004).

2.2.2 Renzulli – üç halka kuramı. Renzulli tarafından geliştirilen “Üç Halka Kuramı” kapsamında, özel yetenek kavramının üç farklı bileşenin ortak noktalarında olduğu anlatılmaktadır. Söz konusu kuramda yer alan üç bileşen ise ortalama üstü özel veya genel yetenek, görev teslimiyeti ve yaratıcılık olarak ifade edilmektedir. Genel yetenek; kişinin sahip olduğu sayısal, sözel, görsel yeteneklerin yanı sıra hafıza gibi nitelikleri de kapsamaktadır. Söz konusu yetenekler ise zekâ testleri veya genel yetenek ile ölçülebilmektedir. Özel yetenek, herhangi bir disiplinde ya da alanda özellikli olarak ortaya çıkan yetenek olarak tanımlanmaktadır. Örnek verilecek olursa bale, dans ve heykeltıraşlık gösterilebilmektedir. Özel yetenek türünün başarı ya da özel yetenek testleri ile ölçülebildiği belirtilmektedir. Bir işi başından sonuna kadar yürütme yeteneği ise motivasyon olarak nitelendirilmektedir. Bunun yanı sıra organizmanın iş yapabilmede veya problemi çözebilmede enerjik

olması durumu olarak ifade edilmektedir. Son tür olan yaratıcılık türü ise, kişinin esnek, akıcı ve orijinal düşünmesi gibi konuları kapsamaktadır (Renzulli, 1986).

2.2.3 Gagne – farklılaştırılmış üstün zekâ ve özel yetenek modeli.

“Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli” Gagne tarafından geliştirilmiştir. Model kapsamında üstün yetenek kavramı tanımlanırken üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının birbirinden ayrıştırılması amaçlanmıştır. Üstün zekâ, model çerçevesinde doğuştan ya da kendiliğinden gelişmiş ve herhangi bir müdahale olmaksızın salt gelişen yetenek anlamında kullanılmıştır. Üstün zekâ kavramı, “gift (hediye)” ile ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra üstün yetenek kavramı ise bireyde zekânın belirli alanda sistematik gelişen yeteneği olarak nitelendirilmektedir. Gagne tarafından söz konusu tanımlamalara yönelik olarak, üstün zekâlılığa ait yaratıcılık, entelektüel, duyuşal-motor ve sosyal-duyuşal olmak üzere toplam dört kategori belirlenmiştir. Buna ek olarak üstün yeteneğe ait ise teknik, akademik, atletik, sanatsal ve kişilerarası olmak üzere beş kategori belirlenmiştir. Böylece üstün yeteneği ve üstün zekâyı oluşturan bileşenlerin güncellenmesiyle daha kapsamlı bir model geliştirilmiştir (Gagne, 1992).

Bu kapsamda Gagne (2008) tarafından güncellenen model incelendiğinde, modelde beş farklı bileşenin rol aldığı görülmektedir. Bu bileşenler; üstün zekâ, üstün yeteneklilik, öz kişilik, yetenek gelişim süreci ve çevre katalizörleri olarak ifade edilmektedir. Üstün zekâ söz konusu model çerçevesinde yaratıcı, entelektüel, sezgisel ve sosyal olmak üzere dört bilişsel kategoriye ayrılmaktadır. Buna ek olarak; geniş fiziksel hareket içeren kas yetenekleri ile tenis ve beyzbol gibi karmaşık fiziksel aktiviteleri içeren refleksif yetenekler olmak üzere iki fiziksel yetenek kategorisine ayrılmaktadır.

Ayrıca özel yetenek ise kişilik tiplerini; araştırmacı, gerçekçi, sosyal, sanatsal, tutucu ve girişimci olmak üzere altı farklı kategoride toplamıştır. Daha sonra söz konusu kategorilere akademik (anasınıfı - 12.sınıf arası), spor ve oyun olmak üzere üç kategorinin eklenmesi sonucunda yeteneklilik göstergesi kapsamına toplam dokuz kategori dâhil edilmiştir. Öte yandan yetenek gelişim sürecinin zekânın yetenek halini almasında önem arz ettiği bildirilmektedir. Yetenek gelişim süreci ise aktiviteler, yatırım ve ilerleme olmak üzere üç farklı bileşen ile çalışmaktadır. Bahsi

geçen üç yetenek gelişim süreci ise, zekânın yeteneğe dönüşmesini sağlamaktadır. Bu sürecin hızı ise katalizörler tarafından belirlenmektedir. Bu modelin temel bileşenleri arasında yer alan katalizörler ise öz kişilik ve çevre olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Bu çerçevede öz kişilik; fiziksel ve akıl sağlığı ile ilgili olmakla birlikte farkındalık, irade ve motivasyon gibi görev yönetimini ifade etmektedir. Çevre ise kişinin nitelikli aile, öğretmen veya arkadaş sahibi olması, kişinin kırsaldan kente yaşamış olduğu farklı sosyoekonomik düzeye ve özel yetenek programlarına sahip olup olmaması veya bireysel gelişimine yönelik olarak çevrenin zenginleştirme faaliyetleriyle ilintili bir katalizör türüdür. Gagne tarafından kapsamlı bir şekilde anlatılan çeşitli katalizörlerin ve değişkenlerin, üstün zekânın özel yetenek haline dönüşmesinde büyük ölçüde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Gagne, 2008).

Gagne için yetenek ve üstün yeteneklilik kavramları iki farklı kavramlardır. İnsanlar belirli bir alanda potansiyel sahibi ve üstün yetenekli olabilirler. Ancak motivasyon ana katalizördür. Motivasyonun katalizör etkisi olmadan insanların potansiyelinin yeteneğe dönüşmesi mümkün değildir. Bu katalizör ise içinde okul ve ailenin olduğu çevre faktörüdür. Aile ve okul var olan potansiyelin teşhis edilmesi, belirlenmesi ve dönüşümü üzerinde birlikte etkili faktörlerdir.

2.2.4 Gardner – çoklu zekâ teorisi. Gardner tarafından geliştirilen çoklu Zekâ Teorisi, zekâyı sistemsel açıdan inceleyen ve günümüzde halen geçerliliğini sürdüren önemli teoriler arasında yer almaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın ABD'deki okulların ve eğitimcilerin büyük bir kısmı tarafından öğretimde uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Böylece kuramın önemi her geçen gün artmaktadır. 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ kuramı çerçevesinde kişilerde zekânın tek boyutlu olmadığı düşüncesi ileri sürülmektedir. Gardner'a göre her bireyde en az sekiz farklı zekâ bölümü bulunmaktadır. Söz konusu zekâ bölümleri mantıksal-matematiksel zekâ, sözel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, içe dönük zekâ, doğa zekâsı ve sosyal zekâ olarak ifade edilmektedir. Kültürel yapılar tarafından bu zekâ türlerinin büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir (Gardner, 1983). Gardner sekiz tür zekâ sıralar (Akarsu, 2001):

1. Dilsel/Sözel Zekâ: Bu tür kapsamında anlamları ve dilbilgisi kurallarını kavrama, dinlediğini ve okuduğunu anlama ve yazılı sözlü ifade gibi beceriler yer

almaktadır. Bu zekâ bölümüne bağı doğa yetenekler arasında yanı sıra hikaye anlatma, şiir okuma, mizah, mecazi anlatım, benzetme ve gramer bilgisi bulunmaktadır.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ: Bu zekâ bölümü; tümevarım, tündengelim türü akıl yürütmelerin yanı sıra sayısal hesaplamalara da dayalı olduğı belirtilmektedir. Bu kapsamda bireyler mantıksal matematiksel zekâları geliştiğinde, yaşanan olaylar arasında ilişkiler kurarak, nesneleri kategorize ederek, olaylar arasındaki soyut ilişkiler üzerinde düşünerek ve nesnelerin özelliklerinden bazılarını sayısallaştırarak öğrenmektedirler.

3. Müziksel- ritmik Zekâ: Bu zekâ türünün özellikleri arasında sesleri ayırt edebilme, tınılama duyarlılığı, ritim, beste yapabilme ve melodiyi doğru algılama becerileri yer almaktadır.

4. Mekansal/Uzaysal/Görsel Zekâ: Görsel-uzaysal zekâyâ sahip olan bireylerde, yer, zaman, şekil, renk, desen ve çizgi gibi olguların yanı sıra bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı düzeyde hassasiyet gözlenmektedir. Böylece bireyler olayları, olguları ya da varlıkları en iyi şekilde öğrenmek için görselleştirerek veya renklerle ve resimlerle çalışmaktadırlar.

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ: Bu zekâ türü kapsamında yer alan bireyler, genellikle birden fazla spor faaliyeti yapabilme ve etkin bir şekilde vücutlarını kullanabilme yeteneğine sahip olan bireyler olarak nitelendirilmektedir.

6. İçe Dönük Zekâ: İçe dönük zekâ bölümüne ait özellikler arasında, bireylerin kendilerini tanımaları, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmaları yer almaktadır.

7. Sosyal Zekâ: Sosyal zekâ, kişilerarası ilişkiler ile ilgili zekâ bölümü olarak ifade edilmektedir. Sosyal zekâyâ sahip olan bireyler çevrelerinde bulunan diğer bireylerin ilgilerini, isteklerini, duygularını ve ihtiyaçlarını ayırt etme, kavrama ve giderme konularında son derece başarılıdırlar. Bu kapsamda yer alan bireyler güçlü önsenzilere sahiptir. Bu kişiler bir gruptaki grup üyeleriyle birlikte uyum içinde hareket etme, iletişim kurma ve çalışma gibi alanlarda son derece başarılı bireyler olarak nitelendirilmektedir.

8. Doğa Zekâsı: Bu zekâ türü dünyayı, hayvanları, bitkileri, mineralleri, denizleri, sağları, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu tür zekâyâ sahip olan kişilerin doğa duyarlılığının da üst düzeyde olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu bireyler doğaya katkı sağlamak amacıyla, hayvanlarla ve toprakla uğraşmaktan keyif almaktadırlar.

2.2.5 Thurstone – grup faktörleri kuramı. Faktör analizi tekniklerinde yaşanan gelişmelerin ardından zekâyâ yönelik çoklu faktörlere yönelik olarak yapılan çalışmalar hızlandırılmıştır. Bu çerçevede Thurstone ve arkadaşları tarafından faktör analizi aracılığıyla zekâyâ yönelik grup faktörleri bulunmuştur. Thurstone'un ifadeleri çerçevesinde; sözel anlama, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, görsel yetenek, hafıza, algısal hız, tümdengelim ve tümevarımsal akıl yürütme olarak ifade edilen yedi ana zihinsel yetenekten bahsedilmektedir. Söz konusu yedi faktörün Thurstone'un Temel Zihinsel Yetenek Testleri'nin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Guilford, 1985).

2.2.6 Tannenbaum – deniz yıldızı modeli. Deniz Yıldızı Modeli, Tannebaum tarafından 1980'li yılların başında geliştirilmiştir. Bu modelin temelinde özel yetenekli bireylerin eğitimsel ve psikolojik nitelikleri yer almaktadır. Tannenbaum'ın ifadeleri çerçevesinde bir çocuğun özel yetenekli olabilmesi için; ayırt edici özel yetenek, genel yetenek, çevresel unsurlar, zihinsel olmayan unsurlar ve şans faktörünün bir arada bulunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra özel yetenekli çocuk yeni şeyler üretecek ya da farklılık yaratacak bir performans gösterecektir. Bu kapsamda bilgi üretmek, üstünlüğün bir göstergesi olarak nitelendirilmektedir. Bu durum yetişkinlik döneminde gelen bir özellik olarak ifade edilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalarda sanat dalında veya bilim dalında önem arz eden katkılar sunmuş insanların, çocukluk dönemlerinde vaat (promise) işaretleri göstermeye yatkın bireyler oldukları tespit edilmiştir. Genellikle düşünceleri daha hızlı bir şekilde kavrayan ve hızlı öğrenen çocuklar harika çocuklar olarak değerlendirilmektedir. Fakat bu çocuklar bilgi üretmedikleri sürece gerçek üstün olarak nitelendirilmemektedir. Tannenbaum tarafından çocuklukların gösterdikleri vaat (promise) ile bu vaadi gerçekleştirme (fulfillment) yolunda gerçek üstünlüğün işaretini anlama durumunda beş farklı unsur bulunduğu ifade edilmektedir (Leana, 2005). Söz konusu unsurlar aşağıda şöyle açıklanmaktadır (Tannenbaum, 2000):

Zekâ Unsuruyla İlgili Olmayan Faktörler; sadece yeteneğin başarıyı garanti edemediği görülmektedir. Başarı için gereken diğer faktörler arasında seçilen alana adanma, ego gücü, uzun vadede başarıyı yakalamak amacıyla kısa vadeli hoşnutluktan vazgeçebilme isteği gibi faktörler yer almaktadır. Söz konusu faktörler üstünlüğün gerçekleşmesini sağlayacak yan ürünler olarak da nitelendirilmektedir.

Genel Yetenek; Genel yetenek, kişilerin kişisel farklılıkların ortaya çıkarttığı ve yetenek alanlarının ölçüldüğü faktör olarak ifade edilmektedir.

Özel Yetenek; Bireylerin her biri kendine özgü ilgilere ve farklı yeteneklere sahiptir. Söz konusu yeteneklerin olabildiğince erken bir sürede ölçülmesi ve değerlendirilerek geliştirilmesi gerekmektedir.

Şans Faktörü; Başarının beş yardımcı unsurun arasında şans faktörü de yer almaktadır. Bu kapsamda doğru zamanda, doğru yerde ve doğru insanlarla karşılaşmak şans faktörü ile ilişkili bir durumdur. Bu nedenle şans faktörü, hayatın kritik noktalarında iyi kısmet veya kader olarak da nitelendirilebilmektedir.

Çevresel Faktörler; Özel yetenekli bireylerin tamamı kendilerini geliştirebilecekleri genel koşullara sahip olamayabilirler. Bu çocuklara zenginleştirilmiş eğitim verilmesi önem arz etmektedir. Ancak bu öğrencilerin okul dışındaki tutumları da önem arz etmektedir. Bu nedenle çocukların model olarak aldıkları aile bireyleri son derece önemlidir.

2.2.7 Sternberg – triarşik (üçlü saç ayağı) kuramı. Sternberg tarafından özel yeteneğin anlaşılmasında analitik yetenek, sentetik yetenek ve pratik yetenek olarak ifade edilen üç farklı bileşenden söz edilmektedir. Bu kapsamda analitik yeteneğe sahip bireyler, karşılaştıkları bir sorunu parçalara ayırmakta ve her bir parçayı anlamlandırabilmekte, analiz edebilmektedir. Söz konusu analitik yetenekler, akademik ya da standardize zekâ testleri olarak bilinen SAT (The Scholastic Assessment Test), WISCIII (Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition) ve ACT (The American College Test) gibi testler aracılığıyla ölçülebilmektedir. Bunun yanı sıra sentetik yetenekler ise güçlü sezgilere sahip ve yaratıcı ürünler geliştirebilen bireylerde görülmektedir. Ancak sentetik yeteneğe sahip olan kişilerin yüksek IQ'ya sahip olmayabildikleri ifade edilmektedir. Bu kişiler ürünleriyle

edebiyat ve sanat gibi alanlara katkı sağlamaktadırlar. Sentetik yetenekte yaratıcılık son derece önemlidir. Dolayısıyla sentetik yeteneğin ölçümü Torrance tarafından ortaya çıkarılan yaratıcılık testi ile yapılmaktadır. Son olarak pratik yetenek ise sentetik ve analitik yeteneğin günlük yaşama transferini içermektedir (Stenberg & Clinkenbeard, 1995).

2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sorun Yaşadıkları Alanlar

Özel yetenekli çocuklar da diğer çocukların yaşadığı gibi sosyal uyumsuzluk yaşayabilmektedir. Bu çocuklarda, duygusal yoğunluk ve duyarlılık düzeyi yaşitlarına kıyasla daha fazladır. Bu özelliğin bazen gizli bazen de açık bir şekilde gösterildiği ifade edilmektedir. Ward'ın (1985) ifadelerine göre bu tür bireylerde dışsal ödüllü başarı ve tanınmaya karşı açık olmayan bir durum gözlenmektedir. Bu nedenle bu bireyler içe dönük olmakta ve duygusal farkındalıkları da ön planda olmaktadır. Yaşanan olaylara farklı bakış açılarıyla bakmaktan ve bu fikirlerin ve görüşlerin onları nereye götüreceğini takip etmekten keyif almaktadırlar. Bu bireyler süregelen bir şeyleri tekrarlamak yerine, yeni fikirler üretmeyi tercih ederler. Eğitim ortamında ve çevrede bahsi geçen özellikleri desteklemediğinde, çocukların sıkılmasına yol açabilmektedir. Bu durumda özel yetenekli çocuklar, ebeveynlerine veya öğretmenlerine ilgisiz ve motive olmamış gibi görünebilmektedirler. Bunların yanı sıra yetişkinlerin, özel yetenekli çocukların alışılmadık yaratıcılıklarından rahatsız olabildikleri görülmektedir. Çünkü mevcut ve kabul edilmiş standartların ötesinde üretilen ürünler, onları zorlayabilmektedir. Genellikle farklı düşünme becerilerine sahip olan çocuklara farklı oldukları hissettirilmektedir. Ancak bu çocuklar sebebini anlayamadıkları bu dışlanma durumuyla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Çocuklar genellikle ne kadar özel olduklarının farkına varamazlar ve sadece kendilerini yalnız hissederler. Bu bakımdan özel yetenekli çocuklar, depresyona girme konusunda risk grubunda yer almaktadır (Köksal, 2007).

Özel yetenekli bir çocuk farklı ilgi alanlarına ve duygusal yaklaşımlara sahiptir. Mükemmeliyetçilik ise özel yetenekli çocuklarda gözlemlenen baskın duygudur. Söz konusu mükemmeliyetçi duygu, özel yetenekli çocuğun bazı durumlarda risk almasını engellemektedir. Bu nedenle çocuk sadece başarılı olduğu alanlarda çalışmalar yapmak istemektedir. Bu durum çocuğun güçlü ya zayıf

yönlerini keşfetme konusunda sorun yaşamasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra çocuk güçlü olduğu alanlarda kendini geliştirirken, zayıf olduğu alanlarda özgüven eksikliği yaşamaktadır (Sak, 2014). Bu özellik olumlu gibi görünmesine rağmen, bazen özel yetenekli çocuklarda negatif yönlü bir özelliğe dönüşebilmektedir. Detaylara önem veren özel yetenekli çocuklar, toplum tarafından sürekli en üst düzeyde beklenti oluşması ve yanlış yapma korkusu gibi nedenler, bu çocukları yapmaları gereken bir uygulamadan alıkoyabilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli çocuklara bazen yanlış yapmanın da doğruya giden bir adım olduğunun anlatılması önem arz etmektedir. Bu durum kendilerine ulaşılması zor hedefler belirleyen bireyler için çok daha karmaşık bir hale dönüşmektedir. Bahsi geçen durum dışsal taleplerden ziyade, içsel bir baskı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu çocukların yaptıkları işleri en mükemmel olan işlerle karşılaştırma özelliğine de sahip oldukları görülmektedir (Kara, 2016).

2.4 Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Tarihte özel yetenekli bireylere eğitim sunan en eski kurumlardan biri Grand Seraglio'daki Saray Okulu, Enderun olarak ifade edilmektedir. Enderun II Murat tarafından 15. yüzyılın ortalarından kurulmuştur. Bunun yanı sıra Fatih Sultan Mehmet tarafından Osmanlı yönetiminde devşirmelerin yüksek mevkilere gelmelerini sağlayacak şekilde geliştirilmiş ve böylece bir eğitim merkezine dönüşmüştür. Okul söz konusu görevini dört yüzyıllık bir dönemde yerine getirmeyi başarmıştır. Miller'in (1941) ifadelerine göre Enderun'un görevi şöyledir: "her şeyin ötesinde Türk Padişahlarının ülkeye liderlik edecek sıra dışı yeteneğe sahip gençleri keşfedip, yetiştirmesiydi".

Bu tarz bir kurumun varlığının temel amacı ise askeri temele dayanan Osmanlı'ya yetenekli kumandanların yetiştirilmesi ve sürekli olarak büyüüp genişleyen ülkenin farklı dinlere ve kültürlere sahip olan kitlelerini yönetebilecek nitelikte sağlam yönetici kadrolarının oluşturulması olarak ifade edilmektedir (Davaslıgil, 2004).

Cumhuriyet öncesinde özel yetenekli bireylerin eğitimi Enderun okullarıyla başlamıştır. Cumhuriyet sonrasında ise ülkemizde hızını yitirmesine rağmen örgün eğitimde hem devlet tarafından hem de özel teşebbüsler vasıtasıyla özel yetenekli

bireylerin eğitimi konusunda bazı dönemlerde farklı uygulamalara başvurulduğu görülmektedir (Davaslıgil & Leana, 2004). Cumhuriyet Dönemi'nde 3803 sayılı Kanun ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri; bilgi ve yeteneğin ürüne dönüştürülerek geliştirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek ve ülke kalkınmasını köylerden başlatmak amacıyla diğer öğrencilere kıyasla yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi amaçlanmıştır. 1950 yılına gelindiğinde bazı politik sebeplerden dolayı Köy Enstitüleri kapatılmıştır. Cumhuriyet döneminin özel yetenekli bireylere yönelik olarak alınan en eski tedbirler arasında 6660 sayılı yasa ve uygulamaları da yer almaktadır. İlk kez 1948 yılında yürürlüğe giren "İdil Biret-Suna Kan" için çıkarılan kanun 1950 yılında genişletilmiştir. Böylece müzik, resim ve plastik sanatlarda olağan üstü yetenek gösteren çocukların devlet hesabına yurt içinde ya da yurt dışında eğitim almalarına olanak sunan bir nitelik kazanmıştır (Enç, Çağlar, & Özsoy, 1981).

Tarihimizde özel yetenekli bireylere yönelik olarak gurur verici çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Fakat yakın geçmişimiz incelendiğinde, özel yetenekli bireyler için donanımlı bir eğitim ortamının sağlanamadığı gözlenmektedir. Nedeni bilinmeyen gerekçelerle bir dönem ihmal edilmesine rağmen, 1993 yılına gelindiğinde Türkiye'de özel yetenekli bireyler için kalıcı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda ülkemizde Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu konusu gündeme getirilmiştir (Ataman, 2003). Söz konusu modelin en büyük avantajlarından biri de özel yetenekli çocukların kendi okullarında, sınıf arkadaşlarından ve akranlarından soyutlanmamaları olarak ifade edilmektedir. Gelecekte toplum adına yapacakları çalışmalarda, bireyleri zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel bakımdan tanıyabilme imkanına sahip olmalarıdır. Çünkü özel yetenekli bireyler tarafından sahip olunan yetenekler, insanlık adına kullanılmaktadır. Böylece toplumu onlar yönlendirmektedirler. Bu kapsamda bireylerin ihtiyaçlarına uygun nitelikte eğitim almaları bir insanlık hakkıdır. Yapılan araştırmalarda yüksek zekâ seviyesine sahip olan öğrencilerin farklı nitelikler taşımaları sebebiyle, farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Söz konusu çocuklara böyle bir olanak tanınmadığı takdirde ise yok olma tehlikesi içinde oldukları ve bir ülkenin kalkınmasında özel yetenekli bireylerin büyük önem taşıdıkları konusundaki

gerçeklerin bilinci içinde, Türkiye'de ilk kez, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuştur. Ekim 2002 tarihine gelindiğinde bu Ana Bilim Dalı Üstünlerin Eğitimi Yan Dal: Sınıf Öğretmenliği adı altında, 150 krediden oluşan 4 yıllık bir lisans programı başlatmıştır. Böylelikle yüksek zekâ düzeyine sahip olan öğrenciler için ilköğretimden itibaren farklılaştırılmış bir eğitim öğretim programının uygulanması için altyapı oluşturma çabalarına girildiği belirtilmektedir (Davaslıgil & Leana, 2004).

2.5 Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri

Özel yetenekli çocukların özel yetenekli olmayan öğrencilerin akranlarından farklı bazı öğrenim gereksinimleri vardır. Bu gereksinimleri karşılamak için çeşitli eğitim modelleri uygulanmaktadır. Bu modeller aşağıda sıralanmıştır:

2.5.1 Ayır eğitim modeli. Bu modelde, öğrenciler belirli özelliklerine ve düzeylerine göre gruplanır; özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler tarafından, özel olarak hazırlanmış müfredata göre ve özel olarak tasarlanmış binalarda eğitilir (Ataman, 2007). Ayır eğitim modelinde, özel okul, özel sınıf, yetenek sınıfları ve bireysel öğretim şeklinde çeşitli uygulamalar görülebilmektedir. Bu modelde öğrencilerin dış dünyadan bir kopuş yaşadığı ve kendilerini toplumdan soyutladıklarını gösteren bulgular elde edilmiştir (Kontaş, 2009).

2.5.1.1 TEVİTOL. 1993 senesinde 33 öğrenci ile geçici bir binada eğitim-öğretime başlayan TEVİTOL (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi), bir sene sonra kendi yerleşkesine taşınmıştır. İlk başta okula ilköğretim 5. sınıfı bitirmiş olan öğrenciler alınmıştır. Ancak zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması sonucunda bu okulda artık yalnızca lise eğitimi verilmeye başlanmıştır. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi'nde şu anda 10-15 kişilik sınıflarda yaklaşık 130 öğrencinin öğrenim gördüğü bilinmektedir. Bu okula öğrenci seçme heyeti tarafından din, ırk, mezhep ve ailelerinin siyasi görüşlerine bakılmaksızın, TC. Vatandaşı olan, maddi durumu yetersiz özel yetenekli öğrenciler seçilmektedir. Okulda eğitim gören öğrencilere farklı alanlardan farklı görevler verilmektedir. Böylece öğrencilerin bahçede çalışan bahçıvana yardımcı olmak ve santralde görevlendirilmek gibi belirlenen işler aracılığıyla okulun işleyişine katkı sağlamalarına olanak sunulmaktadır. Bu okulda

kütüphanenin işleyişinin de öğrenciler tarafından tutulan nöbetlerle sağlandığı belirtilmektedir. Kütüphane nöbetçisinin görevleri arasında kütüphanenin açılması, kapatılması, kitapların düzenlenmesi, kitapların ödünç verme-alma işlemleri gibi görevler yer almaktadır (Doğan, Tekcan, & Cürebal, 2018). Öğrenci komitesinin, pek çok konuda aktif olarak öğrenci ve öğretmenlerle diyalog halinde olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler okulda ileri düzeyde İngilizce öğrenmenin yanında Almanca dersleri ve etkinlik saatlerinde isteğe bağlı olarak Fransızca dersleri de alabilmektedirler Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından kurulan küçük komitelerde, okulda verilen eğitim ve okulun işleyişine yönelik ortaya çıkan problemler tartışılmaktadır. Böylece sorunlara uygun çözüm önerileri üretilmekte ve uygulanması için idareye sunulmaktadır (Bildiren & Uzun, 2007).

2.5.1.2 ARGEM. Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Ortaokulu ve Lisesi (ARGEM) 2017 yılında İstanbul'da kurulmuştur. ARGEM özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla etkinlik ve proje tabanlı destek eğitim hizmetleri sunmakta olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) yarı zamanlı destek eğitim kurumları olarak faaliyet göstermesi ve özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik olarak tam zamanlı alternatif modellere ihtiyaç duyulması sebebiyle kurulmuştur. ARGEM öğrencisi olmaya hak kazanan öğrencilerin, belirli ölçütlere göre Bilim ve Sanat Merkezleri'ne kayıtlı öğrenciler arasından yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenmeleri ve özel davet ile öğrenci seçim kampına çağırıldıktan sonra burada yapılan tarama ve uygulama süreçlerini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. ARGEM, kurulduğu yıl, ortaokul ve lise düzeyinde 90 kız ve 90 erkek olmak üzere toplam 180 öğrenciyle eğitime başlamıştır. Bu kapsamda ortaokul ve Anadolu lisesi programlarının yanı sıra öğrencilerin yeteneklerine uygun nitelikte proje tabanlı, disiplinler arası, farklılaştırılmış, hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programları uygulanmaktadır (MEB, 2019).

2.5.2 Birlikte eğitim modeli. Ayrı eğitim modelinin aksine, birlikte eğitimde, özel yetenekli öğrencilerin kendi akran gruplarıyla birlikte öğrenim görmeleri esastır. Bu uygulamada mentorluk, hızlandırma, zenginleştirme, müfredat sıkıştırma, seçmeli ders ve çekme programlar, kaynak oda ve kaynak merkezleri gibi destek hizmetler ve programlar yapılabilmektedir (Güllühalı, 2019).

2.5.2.1 Beyazıt Ford Otosan. Üstün Zekâlılar Eğitimi Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında 30 Haziran 2002 tarihinde imzalanan protokol gereğince kabul edilmiş ve Beyazıt İlköğretim Okulu'nda uygulanmaya başlamıştır. İstanbul'da yaşayan birinci sınıf öğrencileri her yıl bağlı oldukları ilçenin rehberlik araştırma merkezlerine başvurmakta ve böylece okul için aday olmaktadır. Söz konusu adaylar Milli Eğitim Bakanlığınca iki basamaklı bir genel yetenek sınavına tabi tutulmaktadır. Bu sınavın ardından puan sıralama yapılmaktadır. Bu kapsamda yapılan zekâ testlerinin sonucunda yüksek puan alan ve özel yetenekli oldukları tespit edilen toplam 24 öğrencinin 12'si A şubesine, 12'si B şubesine olacak şekilde projeye dahil edilmektedirler. Bahsi geçen 24 özel yetenekli öğrencinin yanı sıra, adresten projeye gelen 24 tane random alınan, özel yetenekli olmayan öğrencinin de dahil edildiği ifade edilmektedir. Beyazıt İlköğretim Okulu'nda özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla farklılaştırılmış bir program uygulanmaktadır. Bu program çerçevesinde diğer normal okullarda bulunmayan üç zenginleştirme dersinin okutulduğu bildirilmektedir (Sayı, 2013).

Söz konusu proje kapsamındaki sınıflarda eğitim gören özel ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin yetenek düzeyindeki çocuklar, fen, matematik ve yabancı dil gibi derslerde kendi düzeyleri çerçevesinde 2 ya da 3 farklı gruba ayrılırlar. Böylece okulda eğitim gören bütün öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerinde ilerlemeleri hedeflenmektedir. Bu amaç ortamı homojene ederek kolaylaştırılmaktadır. Bu kapsamda özel ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin yetenek düzeyindeki öğrenciler, Milli Eğitim Sisteminin müfredat programları içeriği için temelde olduğu gibi korunurken, gerekli durumlarda da zenginleştirilmektedir. Böylece gerektiğinde, derslerin işleyişinde farklılıklar yapılabilmektedir (Davaslıgil & Leana, 2004).

2.5.2.2 TÜBİTAK Fen Lisesi. 2021 yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde TÜBİTAK ve T.C. Savunma ve Teknoloji Bakanlığı İş Birliği Protokolü kapsamında TÜBİTAK Fen Lisesi (TFL) açılmıştır. Fen lisesinde 2021/2022 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren öğrenci alımına başlanmıştır. TÜBİTAK Fen Lisesi'nin amacı, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Programı kapsamında bilimsel araştırmalara ilgi duyan, yetenekli öğrencilerin "Geleceğin Bilim İnsanları" olarak yetiştirilmesidir. Bu okulun eğitim süresi Hazırlık + 4 Yıl olmakta ve özel bir fen lisesi müfredatı

uygulanmaktadır. Bunların yanı sıra hazırlık sınıfında ağırlıklı olarak İngilizce eğitiminin verildiği belirtilmektedir (TÜBİTAK, 2021).

2.5.3 Destek Eğitim Modeli

2.5.3.1 BİLSEM. BİLSEM’deki eğitim programları kapsamında destek eğitimi, uyum, özel yetenekleri geliştirme, bireysel yetenekleri fark ettirme, proje üretimi ve yönetimi yer almaktadır. Destek eğitimi, genel zihinsel yetenek alanında tanılanan ve BİLSEM’deki uyum programını tamamlamış olan öğrenciler tarafından geliştirilmesi gereken temel becerilerin bütün alan ve disiplinlerle ilişkilendirilmesi sonucunda oluşturulan eğitim programı olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda BİLSEM’de uygulanan destek eğitim programının amaçları şöyle sıralanmaktadır: Destek eğitim programında iletişim, bilimsel araştırma, grupta çalışma, teknoloji okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, girişimcilik, etkili karar verme, sosyal sorumluluk ve kaynakları etkin kullanma gibi becerilerin kazandırılması olarak ifade edilmektedir (Azboy, 2020, s. 8).

Millî Eğitim Bakanlığı ise 2016 yılında güncellediği “Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde özel yetenekli çocuğu; akranlarına göre çabuk kavrayan, liderlik özelliklerine sahip, yaratıcılık ve sanat alanlarında öncülük eden, özel akademik beceriye sahip, soyut düşünceleri yaşlıtlarına göre daha iyi anlayabilen, ilgi alanları doğrultusunda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlamıştır (MEB, 2016).

MEB tarafından BİLSEM’lere öğrenci alım süreci yürütülmektedir. Bu süreç BİLSEM yönergesi doğrultusunda işlemektedir. Söz konusu yönergeye çerçevesinde öğrenci alım süreci örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin Bakanlık tarafından oluşturulan gözlem formu kriterlerine göre aday göstermeleri ile başlamaktadır. Daha sonra aday gösterilen öğrenciler ilk olarak, başvurulmuş olan yetenek alanına göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi sistem ile yürütülen grup tarama testine tabi tutulmaktadır. Grup tarama testinde belirlenen ölçütte veya o ölçütün üzerinde performans sergileyen öğrenciler ise daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlarınca bireysel incelemeye tabi tutulurlar. Uzmanlar tarafından özel yetenekli olduğu

saptanan öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinde yetenek alanları doğrultusunda eğitim alma hakkı elde etmektedirler (Levent, 2011).

2.5.3.2 Çocuk üniversiteleri. Ankara Üniversitesi Çocuk Üniversitesi ülkemizin ilk çocuk üniversitesi olarak bilinmektedir. 2000’li yıllardan itibaren gerçekleştirdikleri çocuklara yönelik bilim okulları faaliyetlerini ise 2009 senesine gelindiğinde Ankara Üniversitesi Çocuk Uygulama Araştırma Merkezi bünyesinde toplamış ve böylece kurumsal kimlik kazanmıştır. Bunun yanı sıra EUCU.NET’in kurucu üyeleri arasında da yer aldığı bilinmektedir. Bu çerçevede Ankara Üniversitesi Çocuk Üniversitesi ve EUCU.NET’in iş birliği yapması sonucunda 2011’da bir buluşma gerçekleştirilmiştir. Sonuç bildirgesinin başlığı “Modern Öğrenme Kültüründeki Çocuklara Duyarlılık Üzerine” şeklindedir. Çocuk üniversitesi kavramı, söz konusu buluşma sonucunda ülkemizde bulunan üniversitelerin büyük bir kısmının gündemine girmiştir (Koçkar & Kara, 2017, s. 16).

Öte yandan ülkemizde kurumsal yapı açısından üç farklı çocuk üniversitesi modeli vardır. Bu üniversitelerin en yaygın olanı üniversite rektörlüklerine bağlı merkezler olarak ifade edilmektedir. Söz konusu merkezlerin büyük bir kısmının ise Çocuk Uygulama ve Araştırma Merkezi olarak adlandırılmıştır. Fakat merkez yerine koordinatörlük teriminin kullanılmakta olduğu üniversiteler de bulunmaktadır. Bu merkezlere örnek olarak verilecek merkezlerden birisi 2013-2018 yılları arasında Dr. Öğretim Üyesi Ayşin Kaplan Sayı tarafından yürütülen İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesi’dir (Sayı, 2020). Bunun yanı sıra ikinci model, çıkış noktası ve uygulaması belediye odaklı olan belediye - üniversite protokolüyle kuruludur. Bu modele örnek verilecek olursa Üsküdar Çocuk Üniversitesi ve Küçükçekmece Çocuk Üniversitesi gösterilmektedir. Son model olan üçüncü model ise Mersin Çocuk Üniversitesinin süreç içinde iş birliği kurduğu çeşitli yerel paydaşlar ile ortak protokol modeli olarak ifade edilmektedir. Mersin Çocuk Üniversitesinin paydaşları Mersin Çocuk Üniversitesi, Mersin Valiliği, Mersin Büyükşehir Belediyesi, Mersin Üniversitesi Rektörlüğü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Rektörlüğü ve Mersin Ticaret ve Sanayi Odası Başkanlığıdır (Dworsky, 2015, s. 20-21).

Türkiye’de bulunan çocuk üniversitelerinin faaliyet dönemleri bakımından çeşitlilik gösterdiği belirtilmektedir. Bu kapsamda yaz ve sömestr dönemlerinde 5 ile

15 gün arasında değişiklik gösteren programlar düzenlenmemiştir. Bu dönem çocuk üniversitelerinin en yaygın faaliyet dönemidir. Bu programlar genellikle yaz okulu ve kış okulu olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle bu programlar öğrencilerin okul dışı faaliyetler için uygun olmaktadır. Ayrıca üniversite olanaklarının laboratuvar, derslik ve öğretim elemanının iş yoğunluğu gibi hususlar açısından çocuklara rahat bir şekilde sunulabildiği dönemler olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2015, s. 42).

Bunların yanı sıra çocuk üniversiteleri kapsamında seminer, sunum, gezi ve atölye gibi farklı uygulama biçimlerinin birlikte kullanıldığı belirtilmektedir. Fakat ülkemizde faaliyet gösteren çocuk üniversitelerinin programlarında ağırlıklı olarak yer verdikleri uygulama şekli atölyelerdir. Atölyeler çocuk üniversitesinin felsefesiyle örtüşmekte ve çocuğun merkezde olduğu, çocuğun aktif olduğu ve ders bilgisinin yanında farklı alanlardaki deneyimlerin de kullanabildiği bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra çocuğun eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve takım çalışması gibi pek çok becerisini geliştirmeye uygun niteliklere sahiptir. Ayrıca atölye çalışmaları, çocuklara seçenekli ve çoklu öğretim alanları oluşturması bakımından üretkenlikleri teşvik etmektedir (Üsküplü, 2020, s. 187).

2.5.3.3 ÜYEP. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) programının hedef kitlesi ortaokul düzeyindeki öğrencileridir. ÜYEP programı hafta sonları Anadolu Üniversitesinde yürütülmektedir. ÜYEP programı, özel yetenekli öğrencilere sahip oldukları bireysel özelliklere göre eğitim verilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bunların yanı sıra ÜYEP programı, özel yetenekli öğrenciler ile ilgili farklılaştırma yaklaşımları arasında yer alan hızlandırma ve zenginleştirme modellerinin bir karışımı olarak nitelendirilmektedir. Bu çerçevede ÜYEP modeli, örgün eğitim ile paralel olarak yürütülmektedir.

ÜYEP modelinin, Maker (1982) tarafından önerilen müfredat farklılaştırma ilkeleri, Reis ve Renzulli (1992) tarafından tasarlanan müfredat daraltma modeli ve Kaplan, Purcell, Renzulli, Tomlinson, Leppien ve Burns (2002) tarafından geliştirilmiş olan Paralel müfredat modelinin temel alınmasıyla geliştirildiği bildirilmektedir (Sak, 2014). ÜYEP modelinin davranışsal kazanımları ise, Sternberg tarafından geliştirilen Başarılı Zekâ Kuramından ve Sternberg ve Grigorenko (2000)

tarafından belirlenen problem çözme becerilerinden etkilenecek geliştirilmiştir. Bunların aynı sıra Sternberg ve Grigorenko (2011) tarafından belirlenen problem çözme becerileri, ÜYEP modeli kazanımlarının geliştirilmesi amacıyla yeniden tanımlanmıştır. Daha sonra yeniden örneklendirilmiş ve söz konusu becerilerin hem eğitim-öğretim ortamlarında hem de gerçek yaşamda kullanım tarzları yeniden ele alınmıştır. (Sak, 2014).

2.6 Öğrenme

Öğrenme, davranışın kalıcı izli hale gelmesi ve tekrar yoluyla gerçekleşmesi durumudur (Bacanlı, 2005). Fakat her davranış değişikliğini öğrenme olarak nitelememiz mümkün değildir. Örneğin, sınava çalışırken ezberlenen bilgiler sınav sonrasında hemen unutuluyorsa, burada öğrenmeden söz edemeyiz (Büyükkaragöz & Çivi, 1997).

Günümüzde en yaygın şekilde kabul edilen öğrenme tanımı, “Olgunlaşma düzeyine bağlı olarak bireyin çevresiyle etkileşime girmesi ve yaşantı geçirmesi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişikliği” olarak belirtilebilir (Ersanlı & Uzman, 2006). Bu tanımda özellikle üzerinde durulan üç nokta şunlardır:

- Davranış değişikliğinin gerçekleşmesi
- Davranış değişikliğinin kalıcı olması
- Davranış değişikliğinin etkileşim sonucu oluşması

Öğrenme, davranışçı yaklaşıma göre, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurulması ve pekiştirilmesi durumunda gerçekleşirken, bilişsel yaklaşıma göre ise bu süreç çok daha karmaşık olarak değerlendirilir ve “anlama, düşünme, hatırlama ve yorumlama gibi zihinde gerçekleşen içsel değişimler” olarak tanımlanır. Bu iki kuramın orta noktada birleştiği ve nispeten orta yolu bulduğu sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme; gözlem yapma, taklit etme ve zihinsel fonksiyonlar geliştirme fırsatı ile davranış değişimi oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Ersanlı & Uzman, 2006).

2.7 Öğrenmede Temel Yaklaşımlar

Yapılan çok sayıda çalışma sonucunda, öğrenmenin temelde iki şekilde ortaya çıktığı ortaya koyulmuş ve bu da temelde iki öğrenme kuramı tarafından açıklanmıştır. Bunlar davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarıdır (Bagav, 2015).

2.7.1 Davranışçı öğrenme kuramı. Davranışçı kurama göre öğrenme, somut ve gözlenebilen davranışlardır ve insanlar karşısına çıkan sorunları çözmek için genellikle geçmişte yaşadıkları tecrübeleri kullanırlar (Güven, 2004). Bu yaklaşıma göre temelde üç öğrenme şekli vardır. Bunlar, edimsel koşullanma, klasik koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir.

Klasik koşullanmanın en önde gelen temsilcisi Ivan Pavlov'dur. Pavlov yaptığı bir deneyde köpeği zile koşullamayı başarmıştır (Erden & Akman, 2004). Klasik koşullanmada başlangıçta nötr uyarıcı olan uyarıcı, doğal olan uyarıcıya eşleştirilip tekrar edildiğinde başlangıçta nötr olan uyarıcı, koşullu uyarıcıya dönüşür (Clifford, 1998). Davranışçı yaklaşımçıların bir diğeri ve edimsel koşullanmanın en önemli temsilcisi, Skinner'dır. Edimsel koşullanmada ödül, klasik koşullanmanın aksine, istenilen davranıştan önce değil sonra verilir. İstenilen davranıştan sonra pekiştireç, yanlış davranıştan sonra ceza verilir. Böylece istenilen davranış öğrenilmiş olur. Gözlem yoluyla öğrenme kuramına geldiğimizde ise en önemli temsilcilerinin N. E. Miller, J. Dolard ve A. Bandura olduğunu görürüz. Bu yaklaşıma göre bir davranışın öğrenilmesi için, bireyin bu davranışın sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmez. Öğrenme, çevredeki bireylerin davranışlarını ve bu davranışların ortaya çıkardığı sonuçları gözlemleyerek gerçekleşir (Erden & Akman, 2004).

2.7.2 Bilişsel öğrenme kuramı. 1950'lerin sonundan itibaren davranışçı yaklaşım yerini bilişsel yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşımda öğrenme, somut davranışlardan öte zihinsel süreçleri içermektedir (Ertmer & Newby, 1993). Bilişsel yaklaşımçıları, davranışçı yaklaşımı tamamen yadsımamakta, fakat davranışı açıklamada tek başına yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Bilişselcilere göre öğrenme; duyum, algı, bellek, biliş gibi içsel süreçlerle ortaya çıkan komplike bir süreçtir (Demirel, 2004). Bilişsel yaklaşım, Gestalt psikologları tarafından yapılan çalışmalar üzerine inşa edilmiştir. Bu psikologlardan Piaget ve Bruner'e göre,

öğrenme bireyin verileri anlama kapasitesi ile ilişkilidir ve bir bütün olarak gerçekleşir (Özden, 2005).

Bilişsel kuramı benimseyen psikologlar öğrenmeyi aşağıdaki dört temel unsurla açıklarlar (Demirel, 2004):

- Öğrenme aktif bir süreçtir.
- Öğrenen kendi öğrenmesinden sorumludur. Verileri aldığı gibi kayıt eden değil onları yorumlayan ve yeniden anlamlandırır.
- Öğrenen gelen bütün bilgileri işlemez. Bunlar arasında seçici davranır.
- Öğrenen birey elindekileri analiz ve sentezleyerek yeni bilgiler ortaya çıkarır.

Sonuç olarak bilişsel yaklaşımda öğrenme insanın çevresiyle ilişki içinde olması ve bütün süreçleri yeniden anlamlandırmasıyla ilişkilidir.

2.8 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

2.8.1 Dolaysız yöntem. Dolaysız yöntemde yabancı dil öğreniminde anadil kullanılmamakta ve öğrenim doğrudan gerçekleştirilmektedir. Dolaysız yöntemde hedef dil ilk önce sözlü olarak işitilir, daha sonra konuşma ile pekiştirilir ve en son dil okunur ve yazılır. Dolaysız yöntemde yabancı dil öğrenimi, anadil öğrenimi mantığıyla gerçekleştirilmekte olduğundan ilk olarak sözlü öğrenim yapılır. Çoğunlukla çevrede ya da sınıfta mevcut olan nesne ve kavramlar görsel ve sözel bir şekilde öğretilir. Okunması istenen metinlerde de genellikle hedef dilin konuşulduğu ülkenin günlük hayatı ve kültürüne ilişkin konular işlenmektedir (Demirel, 2010, s. 40). Dolaysız yöntemde öğrenciye; okuma, yazma, konuşma ve dinleme şeklindeki dil becerileri kazandırılmak istenmektedir. Bu yöntemde genellikle ilk 6 hafta kitap kullanılmaz. Kitap kullanılmamasının nedeni hedef dilin yazımı ve telaffuzu arasındaki farklılıkların kafa karışıklıklarına yol açmasının istenmemesidir (Demircan, 2013, s. 197). Dolaysız yöntemde hedef dildeki çeşitli kavramların öğretilmesi için drama ve görsel araçlar kullanılabilir (Demirel, 2010, s. 40).

2.8.2 Çeviri yöntemi. Çeviri yönteminde kişilerin hedef dilde yazılmış metinleri okuyup anlayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerine büyük önem atfedilir (Richards & Rodgers, 2001, s. 5). Çeviri yönteminde birbirinden bağımsız tümcelerin yabancı dilden ana dile tercüme

edilmesi uygulaması yapılmaktadır (Demirel, 2010, s. 37). Yabancı dil öğreniminde kişiye konuşma pratiği bakımından fazla imkan verilmemekte, daha çok yazılı öğrenim yapılmaktadır. Çeviri yönteminde öğrencilerin okuduğunu anlama ile alakalı sorulara yanıt vermeleri, belirli sözcükleri ezberleyerek öğrenmeleri, kompozisyon yazmaları, uygun sözcük ya da cümleler ile verilen boşlukları doldurmaları, verilen bir metni çevirmeleri istenmektedir (Demirel, 2010, s. 38).

2.8.3 Sessizlik yöntemi. Sessizlik yönteminde öğrenciler; sınıf arkadaşlarını ve öğretmenini dinleyerek, izleyerek ve söz ve hareketlerinden anlam çıkararak dil öğrenmektedirler. İnsanlar yabancı dil edinimi sürecinde normal koşullar altında yüksek bir özgüvene sahiptirler. Sessizlik yönteminde yabancı dil öğretmeni öğrenim sürecine kılavuzluk etmek ve yardımcı olmak görevlerini üstlenmektedir. Bu bağlamda öğrenci gereksinim duyduğunda ona destek olunarak rehberlik edilmektedir. Öğrencinin dil öğrenimi sürecinde yaptığı hatalar doğrudan düzeltilmez, kişinin kendisinin fark etmesi sağlanmaya çalışılır (Demirel, 2010, s. 61).

2.8.4 Dilsel yöntem. Dilsel-işitsel yöntemde yabancı dil öğrenen kişiler verilen kalıp ve tümceleri üzerinde düşünmeksizin ezberlemekte ve tekrar etmektedirler. Yabancı dil öğretmeni ise kişinin söz ve davranışlarını kontrol ederek ona kılavuzluk etmektedir. Yabancı dil öğrenimindeki yazma, okuma, konuşma ve dinleme şeklindeki dört ana becerinin kazandırılması hedeflenir (Demirel, 2010, s. 44). Dilsel yöntemde sıklıkla dinleme araçlarından faydalanılmaktadır. Bir dili akıcı bir şekilde konuşabilmenin ancak yeterince pratik yapılması ile mümkün olduğu ileri sürülmekte, dil laboratuvarları eğitim ortamı olarak kullanılmaktadır (Yule, 1994, s. 153). Dilsel yöntemde bir diyalog veya metin ile derse başlanmaktadır. Bunlar kimi zaman teknolojik araçlarla, kimi zaman da bizzat öğretmen tarafından seslendirilir. Yabancı dil eğitimi alan kişilerin hedef dilde öğrenmeleri istenilen sözcükleri ilk başta topluca daha sonra ise ayrı ayrı yinelemeleri istenir (Demircan, 2013, s. 215).

2.8.5 Görev temelli öğrenim yöntemi. Bu yöntemde dört ana dil becerisinin eşit oranda edinilmesi hedeflenmektedir. Görev temelli öğretim yöntemine göre görev; anlamlı etkinlikler aracılığıyla yabancı dil öğreniminde öncelikli hedeflerin edinilmesidir (Doğan, 2012, s. 382). Görevler üç aşamada öğrenciler tarafından

gerçekleştirilmektedir (Memiş & Erdem, 2013, s. 314). Bunlar ise; yabancı dile odaklanma işlemleri aşaması, görev döngüsü işlemleri aşaması, görev öncesi işlemler aşaması şeklindedir.

Görev öncesi işlemler aşamasında, ilgi çekici bir şekilde işlenecek konuya giriş yapılır. Öğretilecek olan konunun ismi ve verilecek görevler öğrencilere tanıtılır. Görevler yapılırken işlenen konuyla alakalı sözcükler ve kalıp ifadeler kullanmaya özen gösterilmelidir. Bu kelime ve ifadeler öncesinde öğrencilere öğretilir. Görev ile ilgili süre ve diğer detaylar da bu aşamada açıklanır.

Görev döngüsü işlemleri aşamasında verilen görevler öğrenciler tarafından yapılır. Bu aşamada öğretmen yalnızca öğrencilere kılavuzluk etmektedir. İkişerli gruplara ayrılan öğrenciler görevleri istenildiği gibi gerçekleştirirler. Görevin yerine getirilmesinin ardından öğrenciler bir rapor hazırlayarak öğretmenin denetimine sunarlar. Bu noktada öğretmen varsa yapılan yanlışların ve hataların düzeltmelerini yapar. Öğrenciler bu rapora istinaden sınıf içerisinde bir de sunum yaparlar ve bu sayede öğrencilerin birbirlerinin görev ve sunumlarından bir şeyler öğrenmelerine fırsat tanınır.

Yabancı dile odaklanma işlemleri aşamasında görevlerin yerine getirilmesinde kullanılan dilin birtakım özellikleri incelenmektedir. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen görevin çözümlemesi yapılır.

2.8.6 Telkin yöntemi. Telkin yönteminin amacı, yabancı dil edinimi sürecinde öğrencilerin olumsuz düşünce ve önyargılarını gidererek öğrenmeye odaklanmalarını sağlamaktır. Telkin yönteminde kişilerin zihinsel yetenekleri uyandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen otoriter bir konumda ve öğretim sürecinin merkezindedir. Telkin yönteminin başarıya ulaşabilmesi için öğrenenlerin öğretmene güvenmesi ve saygı duyması gerekir. Yabancı bir dil öğrenmenin amacı özünde iletişim kurabilmek olduğundan telkin yönteminde diyaloglara büyük önem atfedilmektedir. Telkin yöntemi şu şekilde üç aşamadan oluşur (Demirel, 2010, s. 60);

- Gereken açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere sesli olarak bir diyalog metni okunur.

- Bu konuşma, müzik eşliğinde vurgu ve tonlamalara dikkat çekecek şekilde yeniden okunur, bazı noktalar anadilde izah edilebilir.

- Öğrenciler gözlerini kapatarak ve rahat bir pozisyonda oturarak konuşmayı dinlerler ve bilgiyi akıllarında tutmaya çalışırlar.

Öğrencilerin derse katılımını artırabilmek adına telkin yönteminde; çeviri, tekrar, soru cevap gibi uygulamalar yapılabilir. Bu uygulamalar ile öğrenilen bilgilerin iyice pekişmesi sağlanmaktadır (Doğan, 2012, s. 313).

2.8.7 Eklektik yöntem. Öğrencinin eğitim seviyesine, cinsiyetine, yaşına, gereksinimine ve ilgisine göre bilinen yabancı dil öğretim yöntemlerinden öğrencilerin özelliklerine ve öğretimin amacına en uygun olanların seçilerek tamamının ya da uygun yönlerinin kullanılmasına eklektik yöntem adı verilmektedir (Demircan, 2013, s. 162). Eklektik yöntemde öğretmen, bilinen yöntemlerin en uygun özelliklerinden oluşan bir yöntem oluşturabilmek adına bütün teknik, yöntem ve yaklaşımları araştırarak bir tercih yapmak durumundadır (Demirel, 2010, s. 48).

2.8.8 Grup ile dil öğretim yöntemi. Bu yöntemde yabancı dil edinimi aktif bir süreç şeklinde değerlendirilir ve öğrencilerin iletişim kurmak amacıyla dil öğrendikleri kabul edilerek buna uygun bir öğretim programı izlenir. Grup yönteminde öğrencilerin fiziksel tepkilerinin, davranışlarının ve hislerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere danışmanlık yapmalı ve kılavuzluk etmelidir (Richards & Rodgers, 2001, s. 90). Grup ile dil öğretim yönteminde belirlenen bir konuda öğrencilerin aralarında tartışmaları istenebilir (Demirel, 2010, s. 61). Bunun yanı sıra öğrencilerin kontrollü bir biçimde kendi aralarında sohbet etmeleri de istenebilir. Bir diyalog oluşturmak için öğrencilerden bir tanesi seçilerek başka bir öğrenciye anadilinde bir ifadede bulunması istenir. Yabancı dil öğretmeni bu ifadeyi hedef dile tercüme eder ve öğrenci bu tercümeyi tekrar eder. Bu tercüme ve tekrarlar teknolojik araçlarla kayıt altına alınarak daha sonra tekrar dinlenir (Doğan, 2012, s. 294). Bu şekilde öğrencilerin karşılıklı diyalog içerisine girmeleri, bu diyalogları ve öğretmen tarafından yapılan çevirileri tekrar dinlemeleri ve bunun gibi grup faaliyetleri yapmaları sağlanır (Freeman, 2000, s. 102).

2.8.9 Bilişsel yöntem. Anlamlı öğrenmenin sağlanmasına büyük önem verilen bu yöntemde; yeni bilgiler ile mevcut bilgiler arasında bir bağıntı kurularak öğretim gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bilişsel yöntemde ezbere dayalı öğrenme yöntemlerindense aktif öğrenme teknik ve yöntemleri uygulanmaktadır (Doğan,

2012, s. 176). Erdem ve Memiş (2013, s. 316) bilişsel yöntemin esaslarını şu şekilde sıralamıştır;

- Yabancı dil ediniminin amacı iletişimsel sistemlerin kullanılabilmesidir.
- Yabancı dil öğretiminde anlamlı öğrenme sağlanmalıdır.
- Hedef dilin gramer kuralları muhakkak öğrenimin konusu içerisine dahil edilmelidir.
- Gramer kuralları tündengelim ve tümevarım yöntemleri aracılığıyla öğretilmelidir.
- Hedef dilin kuralları anadil ile karşılaştırma yapılarak ve açıklamalar ile öğretilmelidir.
- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma şeklindeki dört ana dil yeteneğinin yaratıcı bir şekilde kullanılabilmesi ve tam olarak öğrenilmesi sağlanmalıdır.

2.9 Özel Yetenekli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretimi

Bireyin düşüncelerini insanlara iletmesi ve kendisini doğru bir şekilde ifade etmesi dilbilimlerdeki birçok temel beceriyi oluşturmaktadır. Söz konusu beceriler genellikle özel yetenekli öğrenciler tarafından ilk olarak geliştirilen becerilerdir. Bu nedenle bu beceriler özel yetenekli öğrencilerin ilerleyen zekâlarının anlaşılmasını da sağlamaktadır. Dilbilimcilerin ifadelerine göre, potansiyel dil sorunları üç ayda tahmin edebilmektedir (Özden, 2005, s. 137). Çocuklarda erken iletişim yalnızca gelecekteki dil becerilerinin tahmin edilmesi amacıyla kullanılmamaktadır. Üst düzey zekâ gelişimini kanıtlayan durumlar arasında erken iletişim, pek çok dil becerisinin erken sergilenmesi ve okul yaşına gelmeden önce çocuğun okumayı öğrenmesi gibi durumlar yer almaktadır.

Üst düzey yeteneğe sahip öğrenciler genellikle iki yaşına gelmeden önce karmaşık cümle yapıları kullanabilmektedirler. Söz konusu çocukların kavramsal gelişimleri yaptıkları gözlemlere, sormuş oldukları sorulara ve kullandıkları sözcüklere de yansımaktadır. Çocuklar yaşanan olaylara yönelik sıra dışı bir hafızaya sahiptirler (Clark, 2002). Bu kapsamda özel yetenekli çocukların sadece yetenek alanının tanımlanması yetersiz olmaktadır. Çünkü özel yetenekli çocuklara sunulan eğitim programlarının da ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun bir duruma getirilmesi

önem arz etmektedir. Dolayısıyla programın da süreç, içerik ve ürün bakımından farklılaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Okulda öğretmenler tarafından öğrencilerin özgünlük, sözel akıcılık, ayrıntılandırma ve sentezleme yeteneğine yönelik bir iç görü kazanmalarına katkı sağlayacak nitelikte sınıf aktivitelerinin hazırlanması gerekmektedir (Fox, 1986).

Özel yetenekli çocukların özel eğitim gereksinimleri onları diğer öğrencilerden farklı kılmaktadır. Kingore (2004)'in ifadelerine göre sınıfta farklılaştırmanın yapılabilmesi için, olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması için birtakım tavsiyeler verilmektedir. Bu çerçevede sınıfta farklılaştırmayı sağlayacak pozitif yönlü bir atmosferin yaratılması için, problemlerin zorluğunun çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Farklılaştırmanın öğrencilerin uygun öğrenme hızlarına cevap verecek çeşitli öğrenme aktiviteleri gerekli kıldığı vurgulanmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarının sağlanması ve karmaşık sonuçlar içeren sorulara ve sorunlara yönlendirilmeleri gerekmektedir (Clark, 2002; Gallagher & Gallagher, 1994). Özel yetenekli bireyler karmaşıklık olmadan daha az düzeyde aktif olmaktadır. Bu kapsamda üst düzey düşünme süreçleri ile soyut düşünme ve sembolizmin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra öğrencilerin, öğrenmenin organizasyonuna ve planlanmasına dâhil edilmeleri gerekmektedir. Geleneksel öğrenme yöntemlerinin büyük bir kısmı öğrencilerin öğretmenler tarafından hazırlanan öğrenme görevlerini uygulamalarına dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, tüketici olmaktan üretici olmaya yönlendirilmeleri önem arz etmektedir.

Dil bilimleri müfredatına derinleştirme, hızlandırma, yaratıcılık, karmaşıklıklaştırma ve zorlayıcılığı içeren farklılaştırma yaklaşımlarının uygulanması önem arz etmektedir. Müfredatın normal durumlarda sınıf düzeylerine göre oluşturulduğu ve her sınıf düzeyinden belirli becerileri öğrenmeleri beklenmektedir. Ancak müfredat özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırdığında, süreç, içerik ve kavramlar bakımından oluşturulan beklentinin üst düzeyde olduğu belirtilmektedir. (Ataman, 1996). Öte yandan öğrencilere hızlandırılmış bir müfredat sunulduğunda, öğretmenlerin de öğrencilerin ileri düzey seviyelerine göre beklentilerini uyarlamaları son derece önemlidir. Bu bağlamda söz konusu müfredatın seviyesinin

de özel yetenekli öğrencilerin derinlik, ilerleme ve karmaşıklık gereksinimlerine göre uyarlanması önem arz etmektedir (Vantassel-Baska, Johnson, & Boyce, 1996).

Özel yetenekli öğrenciler dil bilimleri müfredatının farklılaştırılmasına aşağıdaki beş alanda ihtiyaç duymaktadır: (Sayı, 2013).

“- Edebiyat: Edebiyat öğrencilerin kaliteli parçaları okuması için çok fazla deneyimi içermelidir. Kitap listelerimizde, şiirler, biyografiler ve otobiyografiler bulunmalıdır. Öğrenciler geniş bir şekilde ve farklı konularda okumalar yapmalı ve en sevdikleri yazar ve o yazarların yaşamlarına ilişkin bilgi edinmelidirler. Eleştirel okumaya önem verilmeli ve analiz ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi ana noktaları oluşturmaktadır.

- Yazma: Özel yetenekliler için yazma programında, expository (bilgilendirici) ve persuasive (ikna edici) yazma becerilerini vurgulanmalı, yazma sürecinde, yazının taslağını oluşturma, gözden geçirme ve yazım kurallarına göre kontrol etme ve fikri geliştirme ve güncel konularla ilgili tartışmalara odaklanılmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler ayrıca anlatımsal (narrative), bilgilendirici gibi farklı formlarda yazma deneyimlerine erişim için uygun modelleri kullanmaya ihtiyaçları vardır. Daha büyük öğrenciler için en sevdikleri yazarın stilini taklit etmeleri yazdıkları üzerinde kontrol sağlamaları için yararlıdır.

- Dil Çalışması: Dilbilgisi ve kelime bilgisi çalışmaları dil çalışmalarının ana bileşenleri olmalıdır. Bu yüzden ana dil anlamsal yapının anlaşılmasına ve onun yan kullanımlarının anlaşılmasını içermelidir ve kelime gelişimini artırmalı, kelime ilişkileri anlamayı güçlendirmeli, (analojiler) ve kökenlerini anlamayı güçlendirmeli (etimoloji) ve anlamsal yapı, dilbilimsel yapı ve dilin tarihi hakkında bir sevgi geliştirmelidir. Bu alanlar arasındaki entegre bir dil çalışması yaklaşımı çok istenen bir durumdur.

- Sözel İletişim: Özel yetenekli öğrenciler iyi dengelenmiş bir dinleme ve konuşmaya maruz kalarak bundan yararlanırlar.

- Yabancı dil: Sözel yetenekte ileri olan öğrenciler çok erken yaşta başlayan dil çalışmalarından faydalanabilirler. Yabancı dil çalışmaların, ilk dört yıl boyunca bir dilde hızlandırma yapılmasını ve liseden mezun olana kadar ikinci bir dil üzerinde en az iki yıl çalışmayı içermektedir.

2.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandığı Stratejiler

Özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretmek, gelecek yaşamlarında çok önemli bir rol oynamaktadır, çünkü bu becerilerinden yararlanarak ve ikinci bir dilde ustalaşarak entelektüel gelişimlerini hızlandırabilirler. Ayrıca başka bir dilde uzmanlık onlar için daha iyi iş fırsatları ve daha parlak bir gelecek yaratır (Davis & Rimm, 2004; Robinson, Shore, & Enersen, 2007; Taylor, 2003).

Özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretmek için üç ana yol vardır ve çoğu eğitim kurumu ve sisteminin bu üç yöntemden birini kullanır. Bu yöntemlerin her birinin uygulanması, öğrencinin yaşına, eğitim sistemine ve ebeveynlerin dil öğrenmeye bakış açısına bağlıdır. Bazı açılardan öğrenci yabancı dili daha hızlı öğrenir ve bazı açılardan öğrenmeyi seçme konusunda daha özgür olur (Fakhrutdinova & Kondrateva, 2016).

Tümevarım yöntemi: Bu öğrenme modelinde özel yetenekli öğrenci tamamen başka bir dil ortamına daldırılır. İki dilli anaokullarında, eğitimciler öğrenmeye yönelik ikinci bir dil konuşurlar ve okulda çocuklar gün boyunca zamanlarının en az yarısını ikinci dili öğrenmek için harcarlar. Birkaç okulda kullanılan tam daldırma yönteminde öğrenciler matematik, fen ve tarihin tüm konularını ikinci bir dilde öğrenirler. Bu şekilde ikinci bir dil öğrenmek, bir öğrenme konusu olmaktan çok, başka konuları öğretmek için bir araç olur ve çocuk bilinçaltında onu öğrenmeye zorlanır. Dili bu şekilde öğrenen öğrenciler, ikinci dili uygun ve eksiksiz bir lehçeyle konuşmada daha başarılı olurlar ve daha yüksek dil öğrenim seviyelerine ulaşırlar (Betts & Kerscher, 1994; Winebrenner, 2000).

İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretim Yöntemi: Bu şekilde ilköğretim seviyesindeki bir çocuğa yabancı dil öğretmek yerine, dil dersleri diğer derslerle birlikte öğrencilere okutulmaktadır. Bu yöntemde, ikinci dil çocuğa bir öğrenme konusu olarak tanıtılır ve genellikle öğrenci dili öğrenmek için haftada 3 ila 5 seans harcar. Bu yaşta dil öğrenmeye başlayan çocuklar, ikinci dili daha sonraki yıllarda öğrenmeye başlayan çocuklara göre daha iyi durumda olacaktır. Çocuğun öğrenmeye hevesli olduğu okulun ilk yıllarında ikinci bir dilin tanıtılması öğrenmeyi hızlandıracaktır. Çocuğa bu dili öğretmek için harcanan zamana ve çabaya bağlı

olarak, çocuk gelecekte ikinci bir dili akıcı bir şekilde konuşabilir (Bogin, 1984; Raven, 2002).

Yabancı Dil Keşfi: Bu metotta öğrencinin yaşı biraz daha yüksektir ve bu bir dil eğitiminden çok çocuğun bilişsel gelişimidir. Burada çocuğa ikinci dil ve kültür bir kavram olarak sunulur. Çocuk farklı kültürler ve diller hakkında konuşur ve çocuğa birden fazla dil sunulabilir, böylece öğrencinin ikinci bir dil öğrenmede seçeneği olur. Bu yöntemin ilk aşamalarında öğrenciye ikinci dil yapıları da öğretilir, ancak dilin belagatına vurgu yapmak yerine konuşulan dilin kültürünü tanımak ve hakkında bilgi vermek amaçlanır (Galustyan, 2008). Temel bir kavram olarak yabancı dil yeterliliği, dilsel, kültürel, sosyokültürel, mesleki yabancı dil ve iletişimsel yeterlilik gibi etkileşimli unsurların bir sistemi olarak düşünülebilir (Proshyants, 2010). Öğrencilerin dilsel yaratıcılığı, “anadili ve/veya yabancı dili kullanarak nesnel ve öznel olarak yeni ideal ürünler yaratma, öğrencilerin yaratıcı konuşma etkinliği arzusu ile farklı düşünmeye dayalı sözlü ve yazılı ifadeler üretme yetenekleri” olarak anlaşılır (Clasen & Clasen, 1995).

Özel yetenekli öğrencilere erken yaşta dil öğretilmeye başlarsa, öğrenciler kelimelerin telaffuzunu doğru öğreneceklerdir. Bu sayede dili öğrenmek için acele etmeden derin ve kavramsal bir dil öğrenme fırsatından yararlanırlar. Bilişsel becerileri, onlara yabancı dil öğretmek ve dil kavramlarını zihinlerine dahil ederek kolayca pekiştirilebilir. Bu fikir, yabancı araştırmacıların bilimsel çalışmalarına yansıtılmıştır: Kagan (2011), Passow (2009), Whitmore (2012), Renzulli (1982). Yabancı dil alt tiplerinin gelişimi, dil eğitimi çalışmalarında çok geniş bir yelpazede bireysel faktörlerde araştırılan bilişsel, bireysel ve sosyal faktörler gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir.

2.11 Yaratıcılık Kavramı

2.11.1 Yaratıcılığın tanımı. Yaratıcılık, insan yaşamındaki aşamaları tamamında, insanlığın evriminin tüm yönlerinde bulunan temel bir yetenek ve insanın ortaya koyduğu her bir üründe yer alan temel öğelerden biri olarak nitelendirilmektedir (Buyurgan & Buyurgan, 2012). Yaratıcılık kavramı tarih boyunca pek çok bilim insanı tarafından farklı yönleriyle ele alınmıştır. Bu nedenle söz konusu kavramın pek çok farklı tanımı yapılmıştır.

Öte yandan 20. yüzyılın sonlarında yaratıcılık kavramına yönelik olarak yapılan araştırma çalışmaların hızla artması sonucunda kavram farklı açılardan ele alınmıştır. Böylece kavrama yönelik yeni tanımlar geliştirilmiştir. Batı dillerinde yaratıcılık kelimesi “kreativitaet, creativity” karşılığına sahiptir. Yaratıcılık kelimesi, Lâtince “creare” kelimesinden gelmektedir. Bu kelime meydana getirmek, yaratmak ve doğurmak anlamlarında kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra yaratıcılık kelimesinin tanımları, yaratma hareketini bilişsel süreçler, kişisel nitelikler, yaşam-gelişim ve sosyal yapı olmak üzere dört farklı bakış açısı çerçevesinde incelemektedir. Söz konusu dört farklı bakış açısının tamamının birbirleriyle etkileşim içerisinde olmaları sebebiyle yaratıcılığın performansına katkı sağladıkları vurgulanmaktadır (Aktan, 2015; Ryser, 2007; San, 2004).

Yaşamın her alanında önem arz eden bir konuma sahip olan yaratıcılık, bireyleri diğer canlılardan farklı kılan nitelik olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle söz konusu kavramın uzun yıllardır bilim insanlarının araştırmalarına konu olduğu görülmektedir. Bilim insanları, yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığına ve nasıl geliştirildiğine yönelik araştırmalar yapmaktadırlar (Kalburan, 2011). Son yıllarda yaratıcılık konusu eğitim ve psikoloji kapsamında yer verilen popüler konulardan biri haline gelmiştir (Güven, 1999). Yaratıcılığın kapsamında tasarım, üretkenlik ve dinamizm yer almaktadır. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarda yaratıcılığın kaynağı, yaratıcılık için gereken yeteneklerin neler olduğu, yaratıcılığın nasıl bir süreç olduğu ve yaratıcılıkla ortaya çıkarılan ürünlerin geçtiği evrelerin hangileri olduğu gibi konuların ele alınmaya başladığı görülmektedir (Çakmak & Geçmiş, 2014). Wallas (1926) tarafından 20. yüzyılın başlarında yaratıcılık kavramının ilk kez ele alındığı bilinmektedir. Bu kapsamda yaratıcılık kavramının açıklamasının ise öncelikle kendi oluşum süreçleriyle birlikte aşamalı olarak yapıldığı bilinmektedir. Yaratıcılık kavramı, Wallas tarafından yapılan tanım çerçevesinde belirli adımları olan, kısa veya uzun olarak net bir sürece yayılamayan bir yetidir (Aktan, 2015). Bunun yanı sıra komplike bir kavram olan yaratıcılığın, tek bir anlamını kabul etmenin son derece güç olduğu belirtilmektedir (Yaşar, 2009).

İnsana özgü yeni bir anlatım türü (Vural, 2011) olarak nitelendirilen yaratıcılık, tüm alanlarda ilk önce ortaya çıkan sorunu algılama, hissetme, tanımlama ve çözüme dönük fikirler geliştirme, deneme ve yanılma ile çözüm teknikleri bulmaya çalışma

ve özgün bir sonuç ortaya koyma olarak tanımlanabilmektedir (Buyurgan & Buyurgan, 2012). Bunların yanı sıra yaratıcılık konusunda doğurganlık, üretkenlik (Diğler, 2012), farklı fikirler üretebilme, özgün buluşlar ortaya çıkarma ve çözüm yöntemi bulma becerileri büyük önem taşımaktadır (Gürtuna, 2004). Uzun yıllardan beri insanların ilgisini çeken konular arasında yaratıcılık konusunun da yer aldığı bilinmektedir. Yaratıcı düşüncenin izleri, geçmişten bugüne kadar yaşamın var olduğu alanlarda görülebilmektedir. Bu çerçevede yazıyı bulan, ateşi keşfeden, teknolojik yeniliklere geliştiren ve aya ilk kez ayak basan insanoğlunu güdüleyen temel itici gücün merak duygusunun yanı sıra yaratıcı düşünce olduğu ifade edilmektedir (Kuru Turaşlı, 2012).

2.11.2 Yaratıcılığı etkileyen faktörler. Bireylerin farklı durumlara uygun davranmalarında ve birbirleriyle kurdukları iletişimi güçlendirmelerinde yaratıcı düşünme büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Yaratıcılık bütün bireylerde doğuştan var olan bir yetenektir. Bu nedenle yaratıcılığın aile, eğitim, çevre, zekâ ve yetenek gibi faktörlerin etkisi ile geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Yenilmez & Yolcu, 2007).

2.11.2.1 Kalıtım ve çevre. Üst düzey düşünme yeteneğinin kazandırılması açısından, yaratıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu tarz ortamları etkin ve verimli bir şekilde düzenleyerek kullanan öğretmenler ise, çocukların metabilşsel düşünme yeteneğine sahip birer birey olmalarına büyük bir katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmenler tarafından yaratıcı ortamların hazırlanması ve bu ortamların verimli bir şekilde kullanılması, çocukların üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarında doğrudan bir etkiye sahiptir (Çakmak, 2010; Yuvacı, 2017). Örnek verilecek olursa, yaparak ve deneyim elde ederek öğrenilmesi gereken bir ders olan fen bilimleri dersinde, bu tarz faaliyetlerin yapılmaması, kalıcı olmayan bir öğrenmeye neden olacaktır. Ancak bu faaliyetlerin sağlanacağı laboratuvar ortamı, çocukların yeni buluşlar yapmalarına, deneyler yapmalarına ve ortaya çıkan problemlere özgün çözümler geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Kılıç, Konokman, & Yelken, 2017; Yolcu, 2004).

2.11.2.2 Yaratıcılık ve zekâ. Yaratıcılık, çağdaş anlayış çerçevesinde, insanlarda doğuştan bulunan, bilimsel çalışmalardan gündelik yaşama kadar hayatın

bütün alanlarında var olan süreç, tutum ve davranışların bir bütünü olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık kavramına yönelik olarak yanlış düşünülen bazı kanılar vardır. Bu kanılardan biri de yaratıcılığın zekâ seviyesindeki artışa paralel olarak artacağına yönelik düşüncedir. Yaratıcılık ve zekâ arasında belli bir ilişki vardır. Ancak özel yetenekli olmayan öğrencilerin zekâ düzeyine sahip olan kişiler, yaratıcı niteliklere sahip tutum ve davranışlar sergileyebilmektedirler (Mentor, 2010; San, 1979).

Zekânın yaratıcılıkla ilişkisi geçtiğimiz 40-50 yıla kadar uzanmaktadır. Bu çerçevede zekâ ve yaratıcılık kavramları arasında zayıf ve orta derecede bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra eşik etkisinden de söz edilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalarda, bir bireyin yaratıcı olabilmesi için minimum olarak özel yetenekli olmayan öğrencilerin bir zekâ düzeyine sahip olması gerektiği öne sürülmüştür.

Yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiyi açıklayan pek çok teorinin ortaya atıldığı ifade edilmektedir. Bu teoriler zekânın alt bileşeni olarak yaratıcılığı incelerken, yaratıcılığın alt bileşeni olarak da zekâyı incelemektedir (Eratay, 1993). Yaratıcılık ile zekâ arasında, ilk bakışta son derece güçlü bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Yaratıcılık da zekâ gibi kişinin doğduğu andan itibaren bulundurduğu bir yetenek olarak nitelendirilmektedir. Fakat bu yeteneğin fark edilmesi ve daha sonra geliştirilmesi için uygun ortamın sağlanması önem arz etmektedir. Yaratıcılık bireyin hayatının ve gelişiminin temelinde yatmaktadır (Argun, 2004; Dağlıoğlu, 2012).

2.11.2.3 Yaratıcılık ve aile. İnsanlarda doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılık, fark edilmezse ve geliştirilmezse zamanla yok olmaktadır. Bebeklik döneminde yapılan karalamalarda yaratıcı düşünmenin ilk izleri görülmektedir. Daha sonra hayatın ilk yıllarında yaratıcılık yeteneğinin en üst düzeylere çıktığı görülmektedir. Aile, söz konusu yeteneğin korunmasında ve geliştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde ebeveynlere bağımlı bir şekilde yaşamaktadırlar (Kara & Şençiçek, 2015). Eğer çocuklara bağımsızlık hakkı, kendi olma ve iradesini ortaya koyma imkanı verilirse, çocuklar yaşitlarıyla iş birliği içine girecek ve yeni yol arayışlarına girerek yaratıcı düşünme sürecine dâhil olacaklardır. Çocukların kendine özgü birer kişi olma hızları ise aileleri tarafından

sahip oldukları niteliklerin kabul edilmesiyle artacaktır. Bu nedenle çocuklara kendi istek ve ilgi alanları doğrultusunda uygun ürünler ve fikirler geliştirmeleri konusunda fırsat sunulması son derece önemlidir (Argun, 2004; Darıca, 2004).

Öte yandan çocukların yaratıcı potansiyelini destekleme açısından annelerin deneyimlere açık olmaları gerekmektedir. Ebeveynler Çocuklarının yaratıcı düşünceler geliştirerek bu düşünceleri hayata geçiren bireyler olmalarını istedikleri zaman, fikir üretirken ya da bir etkinlik yaparken onların bağımsız olmalarına olanak sunmaları gerekmektedir (Argun, 2004). Dolayısıyla çocukların her birine hayal kurma, fikir üretme ve düşünmeleri için fırsat sunulması ve uygun yaratıcı örneklerin verilmesi gerekmektedir. Çocukların kendi fikirlerini oluşturlarken cesaretlendirilmelidirler. Çocukların kendi eşyalarını düzenlemelerine ve kendi isteklerine göre tasarımlarına olanak sunulması ve böylece yaratıcı düşünmeye teşvik edilmelilerdir (Artut, 2017).

2.11.2.4 Yaratıcılık ve eğitim. Genel olarak eğitim süreci değerlendirildiğinde, bilişsel olarak başarılı oldukları kabul edilen öğrenciler ödüllendirilmesine rağmen, yaratıcı yeteneklerine gereken önemin verilmediği görülmektedir. Bu noktada yaratıcılığın desteklenmesinde ve geliştirilmesinde okul öncesi kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Yaratıcılık açısından bahsi geçen kurumlardaki öğretmenlerin ve uygulanmaya konulan programlar ve fiziki ortam şartları önem arz etmektedir (Artut, 2017; Çakmak, 2010; Dağlıoğlu, 2012).

Bu çerçevede Cho vd. (2017) tarafından yapılan araştırma çalışmasında katılımcıların büyük bir kısmı, öğretmenler arasında kurulan iş birliğinin eğitimde yaratıcılığı besleyebileceğine yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Okul öncesi kurumlarının temel amaçları arasında, çocukta var olan yaratıcı fikir üretme yeteneğinin geliştirilmesidir. Bir diğer anlatımla çocukların yaratıcı düşünceler geliştirebilmelerini sağlamaktır. Bunun gerçekleşebilmesinin temel koşulu ise, söz konusu kurumlarda eğitim verilen çocukların duygularını ve fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortamın sunulmasıdır (Ulcay, 1985). Dolayısıyla çocukların yaratıcı düşünme yeteneğine sahip üretken kişiler olabilmeleri için, onların okul ve ev ortamında kendilerini özgür bir şekilde açıklamalarına, bu ortamlarda boyamalar ve resimler yapmalarına fırsat verilmelidir. Ayrıca ev ve okul

ortamında bloklarla ya da legolarla fikirlerini ortaya çıkarmalarına ve müzikle etkinlikler yapmalarına olanak verilmesi önem arz etmektedir (Dağlıoğlu, 2012; Turla, 2004).

2.11.2.5 Yaratıcılık ve yaş. Çocuklarda doğuştan var olan bir yetenek olarak nitelendirilen yaratıcılığın hayal gücü ile pozitif yönde gelişim göstermemesi nedeniyle yaratıcılıkta hayal gücünün büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Yaratıcılık hayal gücüyle desteklenip geliştirildiğinde, ilerleyen yaşlarda bu yaratıcı özellikler artış gösterecektir (Argun, 2004). Çeliköz (2017) tarafından yapılan bir araştırma çalışmasında yaratıcı düşünce üretme becerilerinde yaş faktörünün büyük bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yaratıcılık potansiyeline sahip olmada yaşın, ayırt edici bir unsur olmadığı belirtilmektedir (Mentor, 2010). Çocukluk ve yetişkinlik döneminde yaratıcılık her şeyden önce, psikolojik mekanizmaların karmaşıklığı bakımından büyük ölçüde farklılık sergilemektedir. Bunun sebebi olarak çocukların bilişsel açıdan tamamen olgunlaşmamaları ve sınırlı yaşam deneyimlerine sahip olmaları gösterilmektedir (Alfonso-Benlliure, Melendez, & Garcia-Ballesteros, 2013).

2.11.2.6 Yaratıcılık ve Cinsiyet. Yaratıcılık ve cinsiyet arasında ortaya çıkan farklılıklar, sosyokültürel ve çevresel faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Bu konuya yönelik olarak yapılan araştırmalarda yaratıcılık ve cinsiyetin doğrudan bağlantılı oldukları tespit edilememiştir (Argun, 2004). Bu kapsamda erkek ve kız çocuklarına verilen etkili uyarıcılar aracılığıyla, onların kendi istekleri ve ilgileri çerçevesinde farklı alanlarda aktif bir şekilde yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları görülmektedir (Çeliköz, 2017). Mangır ve Aral (1991) yapmış oldukları çalışma sonucunda yaratıcılık ile doğum sırası ve cinsiyet kavramları arasında anlamlı bir ilişkinin var olmadığını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra Aral (1999) ise çalışmasında cinsiyetin yaratıcılık boyutunda ciddi bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

2.11.3 Yaratıcı kişilik özellikleri. Yaratıcılık ve yaratıcılık sürecine yönelik olarak binlerce tanımın ve farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çerçevede Bernard Show'un ifadelerine göre, akıllı bireyler evrensel düzene uyum sağlamaya çalışan bireyler olarak nitelendirilirken, akılsız kişiler ise evrene uyum sağlamak yerine evrenin kendisine uyum sağlaması gerektiğini düşünen kişiler olarak

nitelendirilmiştir. Bu akıllı olmayan kişiler sayesinde dünyada yaşanan gelişmelerin ve ilerlemelerin sağlandığı belirtilmektedir. Söz konusu durumun düzene uyum sağlamayan ve kendine özgün hayat tarzını benimseyen yaratıcı kişilerde görüldüğünü de belirtmektedir (Ezici, 2005). Uyum sağlama becerisi bir başka görüş çerçevesinde ise zeki insanların tanımı kapsamına girmektedir. Bahsi geçen farklı yaklaşımlarda, yaratıcı kişilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olabildikleri görülmektedir (Sevimli, 2015).

Yaratıcı kişiler karmaşıklığa karşı toleransı olan, maceracı olan, düzensiz olan, karşılıksız yardım eden, yoğun sevgisi olan, diğer insanların farkında olan, karmaşık, düzensiz şeylere eğilim gösteren kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanı sıra bu kişiler esrarengiz olan şeylere karşı merak duyan, zor olan işlerle uğraşmaktan hoşlanan, cesur davranan, kurallar çerçevesinde yaşayan, yapıcı eleştiriler yapabilen, sağlık kurallarını ve görgü kurallarını önemsemeyen ve mükemmelliği arzulayan istikrarlı kişiler olarak da ifade edilmektedirler (Argun, 2004). Aynı zamanda farklı değerleri benimsemiş hiyerarşik düşünceye sahip, hoşnutsuz, heyecanlı, kusurları eksiklikleri bulan, dinamik, farklı görülmekten tedirgin olmayan, meraklı, yalnızlığı seven, kendisine yetebilen, özgür, değer yargılarına bağlı olmayan, güçlü sezgileri olan, çalışkan, içe yönelimli, iş kabiliyeti eksik ve yanlış yapma eğilimi yüksek olan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Artut, 2017).

Yaratıcı kişi, bu alanda çalışmalar yapan bir başka bir araştırmacıya göre: güçlü, dinamik, bir enerjiye sahip olan, sessiz ve esnek bir yapıda kişilerdir. Ayrıca bu kişiler zeki olmalarına rağmen, bazı durumlarda zaman zaman acemidirler. Bu çerçevede yaratıcı kişi disiplin, eğlence, sorumsuzluk ve sorumluluk gibi zıt kavramların da bir arada bulunduğu kişi olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle bu kişiler realist dünya ile hayal dünyası arasında gidip gelmektedirler. Kendi fikirlerini zıt fikirler karşısında muhafaza etmektedirler. Hem gururlu hem de alçak gönüllü bir yapıya sahiplerdir. Bir yandan iç dünyalarında hararetli ve hırslı bir yapı barındırırken, diğer yandan da kendine has bir düşünce sistemi geliştirebilmektedir (Yıldız, 2010).

Bu kapsamda yürütülen araştırma çalışmaları çerçevesinde karşımıza pek çok farklı kişilik özelliği çıkmaktadır. Bahsi geçen özellikleri ise bir kişinin kendisinde barındırması mümkün görünmemektedir. Ancak yaratıcı kişiler de bu özelliklerin tamamını olmasa da büyük bir kısmını kendilerinde barındırabilmektedirler. Bu özelliklerden bir kısmını hemen her insan barındırmaktadır. Ancak bazı durumlarda kişilerde var olan söz konusu özellikler dış faktörlerin etkisiyle engellenmiş, bastırılmış ya da kısıtlanmış bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Uzunçarşılı & Cengizhan, 1999).

2.12 Dil Öğrenme Stratejileri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

Dil öğreniminin bireysel özelliklere göre değiştiği ifade edilmektedir (Skehan, 1989). Öğrencilerin zekâ, kişilik, motivasyon ve yetenek gibi bireysel farklılıkları, başarılı bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi bakımından önem arz eden nitelikler haline gelmiştir. Bu kapsamda yabancı dil öğrenme sürecinde bireyin öğrenme başarısına etki eden bazı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi kişilik özellikleri olarak ifade edilmektedir (Kasap, 2021). Ayrıca öğrenenlerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmalarından ötürü dil açısından, yabancı dil öğrenimine etki etmesi muhtemel birtakım kişilik özellikleri ileri sürülmüştür (Lightbrown & Spada, 2006):

Bu kapsamda Boekaerts'in (1999) ifadelerine göre, öğrenme ortamlarının tümünde öğrencinin kendisi en büyük faktör olarak görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu kişisel özelliklerin yabancı dil öğrenimindeki başarılarını büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir. Bireylerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde kişilik özelliklerinin ve duygularının dikkate alınması gerekmektedir. Duygusal faktörler arasında yer alan psikolojik değişkenler kapsamında özgüven, kaygı, motivasyon, dışa dönüklük ya da içe kapanma gibi kişilik özellikleri ve tutumları yer almaktadır (Buss, 2008). Bu çerçevede kişilik kavramı, bireyin tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıplarını açıklayan nitelikleri olarak tanımlanmaktadır (Pervin & John, 2011). Aynı zamanda kişilik, bireylerin ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleri, ne kadar öğrendikleri ve hangi hızla öğrendiklerine yönelik hususlarda açıklayıcı bilgiler elde edilmesini sağlamaktadır (McCaulley & Natter, 1980). Böylelikle kişilik, dil

öğreniminde duyuşsal, dilsel, demografik ve motivasyonel faktörlerle birlikte önem arz eden yapıya dönüşmektedir (Carrell, Prince, & Astika, 1996).

Dil öğrenimi ve kişilik arasında iki yönlü bir ilişkinin var olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, kişiliğin ikinci dil öğrenimine etki edebileceği ve ikinci dil öğreniminin de kişilik gelişimine etki edebileceği anlamına gelmektedir (Ellis, 2008). Dil öğrenen bireyler tarafından etkili iletişim kurmak amacıyla farklı stratejiler kullanılmaktadır. Söz konusu yabancı dil öğrenme stratejilerinin başlıca işlevlerinin ise dil öğrenenlerin öğrenmeyi daha hızlı, daha kolay, daha öz-yönelimli, daha eğlenceli ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilir hale getirmelerine büyük ölçüde katlı sağladığı düşünülmektedir (Kasap & Power, 2019).

1970'lere kadar dil öğrenimi, yalnızca sözdizimi, anlambilim ve edimbilim gibi dilbilimin alt alanlarına dayalı olarak çalışıldı. 1970'lerden itibaren psikodilbilimciler, bireylerin dil gelişimlerini psikolojik gelişimlerine dayalı olarak incelemeye başladılar. Bu tür çalışmalar, Brown (1973) ve Smart (1970) gibi farklı araştırmacıların çalışmalarında psikodilbilim teorileri olarak karşımıza çıkmıştır. Bu şekilde, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, iç içe geçmiş iki disiplinden ilham almıştır: bilişsel psikoloji ve ikinci dil edinimi. Bu tür ilgili araştırmalar, kişilik faktörlerinin ikinci dil edinimini kolaylaştırabileceğini gösteren yeterli kanıt olduğunu göstermektedir (Ely, 1986; Reiss, 1983; Strong, 1983). Bu durum, dilbilimin bir bileşeni olan dil öğrenme stratejileri ile psikolojik bir yönü olan kişilik arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmaların sonuçlanmasına neden olmaktadır.

Tüm öğrencilerin çok farklı kişiliklere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeğe bağlantılı olarak, dil bağlamında, ikinci dil öğrenimini etkilemesi muhtemel bir takım kişilik özellikleri öne sürülmüştür (Lightbrown & Spada, 2006). Kişilik, bir kişinin “tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıplarını hesaba katan” özellikleri olarak tanımlanır (Pervin & John, 2001, s. 4). Genellikle dışadönüklük/içe dönüklük ve nevroitiklik/istikrar gibi bir dizi özellikten oluştuğu düşünülür (Ellis, 2008).

Kişilik, insanların nasıl öğrendiği ve ne öğrendiği konusunda fark yaratır (McCaulley & Natter, 1980). Böylece dilsel, duyuşsal, motivasyonel ve demografik

faktörlerle birlikte dil öğreniminde önemli bir yapı haline gelir (Carrell, Prince, & Astika, 1996). Pek çok yapıda olduğu gibi, kişilik ve dil öğrenimi arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Yani, kişiliğin ikinci dil öğrenimini etkileyebileceği gibi ikinci dil öğrenimini de kişilik gelişimini etkileyebilmektedir. (Ellis, 2008).

Kişilik ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilere dayanan çalışmalar, Myers-Briggs Tip Göstergesi ve Eysenck Kişilik Anketi kullanılarak tutarsız sonuçlar yaratmıştır. Bazı araştırmalarda anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Harris & Grenfell, 2004; Li & Qin, 2006; Skehan, 1989) ve bazı çalışmalarda kişilik ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunamamıştır (Carrell & Anderson, 1994; Carrell, Prince, & Astika, 1996). Kişilik ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri bulmaya yönelik çok az sayıda çalışma yapılmıştır (Kang, 2012). Buna ek olarak, dil öğreniminde kişilik faktörlerinin rolünün araştırılmasına olan ilgiyi yenilemesi beklenen Büyük Beş modeline (Ellis, 2008, s. 676) dayalı birkaç ikinci dil çalışması yapılmıştır (MacIntyre & Charos, 1996).

Çalışmada odaklanılan yaratıcı kişilik özellikleri; amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk almadır. Amaç yönelimli kişiler hedefleri olan ve bu sebeple o hedefe yönelik çalışmalar yürüten, sistematik çalışan kişilerdir (Şahin & Danışman, 2017). Dil öğreniminde hedef koyma ve disiplinin önemi düşünüldüğünde amaç yönelimli olmanın dil öğrenimini olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Bilişsel Yaklaşım'a göre yabancı dil ediniminde motivasyon bireyin içsel değerlerinden kaynaklı oluşan içsel motivasyondur. İçsel nedenler: Yeni bir dile karşı duyulan istek ve ilgi, öğrenme ihtiyacı, dili anlama ve kullanma arzusu, kendini geliştirme isteği ve bu sayede artacak olan özgüvendir. Öğrenci başarısı üzerinde içsel motivasyonun yadsınamaz bir payı vardır. Çünkü içsel motivasyon dışsal motivasyona kıyasla davranışı daha hızlı ve kalıcı bir şekilde etkilemektedir. Aynı zamanda, dışsal motivasyon düzeyinin artırılması ile içsel motivasyon faktörlerinden sağlanan motivasyon düzeyinin de olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Çünkü olumlu çevre şartları içinde dil öğrenmeye başlayan birey, öğrenim süreci için sağlıklı bir başlangıç yapmış olacaktır. Bu hususlara dikkat edildiği sürece, öğrenci motivasyonundaki olası engeller kaldırılacak ve öğrencilerde etkin bir motivasyon yaratılacaktır (Dağdeviren, 2018). Merak ise motivasyonun içsel yapısı altında yer almaktadır ve her bir bireyin içinde var olan bir duygudur.

Eğitim literatüründe popüler olan bir tanıma göre, merak duygusunun fonksiyonu öğrenmeyi kolaylaştırmaktır ve bu yüzden de kişinin merakı arttıkça başarısı da artacaktır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde herhangi bir başarısızlık karşısında zaman zaman kendi benliklerine olan saygılarını ve güvenlerini yitirdikleri görülmektedir. Duygusal zekâsı baskın olan öğrencilerin benliklerine ilişkin gerçek algılarıyla ideal olarak kabul edilmiş algıları birbirinden kopuk değildir. Dil öğrenme sürecinde yaşanan başarısızlıklar karşısında öğrencilerin güvenlerini koruması sürecin başarıya ulaşmasında önemli bir etken olacaktır (Varışoğlu, 2018). Dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğretiminin her aşamasında öğrenci tarafından plan yapmak ve süreci/ bilgiyi değerlendirmek açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha rahat kontrol edebilmelerini, doğru kararlar alıp süreci yönlendirebilmelerini, zorlandıkları konuları tespit edebilmelerini ve çözüm için risk alabilmelerini sağlar (Chamot, 2004). Öğrenenler “öğrenme stratejilerini kullanarak kendilerini nasıl güdüleyeceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini öğrenmektedirler” (Özkal ve Çetingöz, 2006). Bu bakımdan, öğrenme faaliyetinin tam merkezinde olan öğrenci, dil öğrenirken bağımsız kararlar alabilme ve öğrenme ihtiyacına göre strateji seçebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Bölüm 3

İlgili Araştırmalar

3.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Steinhauer (1998) tarafından yapılan “Dil Bilimleri Sınıflarında Üstün Zekâlılar Eğitimi: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler için Oluşturulmuş Metodolojilerden Bütün Öğrenciler Yararlanmakta mıdır?” isimli çalışma kapsamında hızlandırma, proje tabanlı öğrenme, zenginleştirme, kariyer danışmanlığı ve sınıf ortamında mentor kullanılması gibi metodolojilerin özel yetenekli öğrencilere önerilen stratejiler arasında olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışma kapsamında söz konusu stratejilerin 8.sınıf dil dersi sınıflarının tamamında, özel yetenekli olmayan öğrencilerde yazma derslerinde kullanıldığı zaman ortaya çıkan etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin ise Kanada Başarı Testi, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğrencilerin yazılı ürünleri ve yapılan anketler aracılığıyla elde edildiği bildirilmektedir. Araştırma kapsamına dahil edilen öğrencilerin başarıları Kanada başarı testi puanıyla ölçülmektedir. Ayrıca katılımlarının ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla ölçüldüğü belirtilmektedir. Çalışmada başarıya yönelik nitel verilerle bir sonuç elde edilmediği görülmektedir. Ancak nicel veriler bütün öğrencilerin akademik başarısında önem arz eden gelişmeler kaydedildiğini göstermektedir. Bunların yanı sıra derse katılıma yönelik nitel verilerin, öğrencilerin tamamının yazma davranışı bakımından özel yetenekli öğrenciler için kullanılan metodolojilerden faydalandıklarını ortaya koyduğu görülmektedir.

Yaratıcı, pratik ve analitik düşünme ve öğrenme becerilerini vurgulayan ve üçlü zekâ teorisinin etkililiğinin incelenmesi amacıyla Grigorenko, Jarvin ve Sternberg (2002) tarafından üç çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamına 809 beşinci sınıf öğrencisi, 432 lise öğrencisini ve 62 ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Bu çalışma özel yetenekli öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda toplam iki yıl süren ilk çalışma kapsamında mevcut müfredatın yanı sıra zenginleştirilen okuma öğretimi stratejilerinin de kullanılması sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin gelişip gelişmeyeceğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İkinci çalışma

kapsamında ise üçlü okuma müfredatının tek başına okuma performansını arttırıp arttırmayacağını tespit edilmesi amaçlanmıştır. Son olarak üçüncü çalışma kapsamında ise lise düzeyinde mevcut müfredatta uyarlamalar yapılarak ve dersle ile triarşik öğretim entegre edilerek öğretmenin etkili olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda triarşik öğretim yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla okumanın ve okuduğunu anlamının alt testlerinin tamamında ileri düzeyde kazanım elde ettikleri tespit edilmiştir.

Bain, McCallum, Bell, Cochran ve Sawyer (2010) tarafından yürütülen “Üniversitede Okuyan ve Üstün Zekâlı olarak Tanılanmış Öğrencilerin Yabancı Dil Eğilimi, Tutumu, Özellikleri ve Başarısı” adlı çalışma kapsamında İspanyolca başlangıç kursunda eğitim gören, özel yetenekli öğrencilerin başarı, tutum, özellik ve eğiliminin aynı grupta yer alan özel yetenekli olmayan öğrencilerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul başlangıç İspanyolca kursuna giden özel yetenekli öğrencilerin tavır, tutum ve başarı konularında, diğer özel yetenekli olmayan öğrencilere kıyasla daha farklı oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamına toplam 95 öğrenci üzerinde dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında, bilgilerin analizi için yalnızca Anova ve Manova istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada bilgi toplamak amacıyla Modern Dil Eğilim Testi, Yabancı Dil Tutumları ve Algılamaları Ölçeği ve Üniversite Akademik Nitelik Ölçeği-Kısaltılmış Yabancı Dil formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrenciler ile özel yetenekli olmayan öğrenciler arasında özellik ölçeğinin alt boyutlarının hiçbirinde bir farklılık görülmemiştir. Ancak eğilim ölçeğinden özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere kıyasla yabancı dil öğrenmeye çok daha eğilimli oldukları saptanmıştır.

Bremmer (1999) “Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating The Relationship in Hong Kong” isimli araştırmasında yabancı dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ele almıştır. 149 öğrencinin katıldığı araştırmada Oxford (1990)’un geliştirdiği, “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların dil

yetkinlikleri arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının da arttığı tespit edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileri ile dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi belirlemek için, Griffiths (2003), Yeni Zelanda'daki özel bir dil okulunda çeşitli etnik kökenlerden 26 öğrenciyle “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve temel stratejileri, öğrenme güçlüklerini ve bireysel farklılıkları tanımlayan bir görüşme uygulamıştır. Sonuçlar, daha yüksek seviyedeki öğrencilerin daha çok strateji ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir.

Rahimirad (2014), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin öğrenci dinleme performansı üzerindeki etkisini “The Impact of Metacognitive Strategy Instruction on College Student” çalışmasında incelemiştir. Araştırma sonucunda stratejinin uygulanmasının öğrencilerin işitme performanslarını önemli ölçüde iyileştirdiği tespit edilmiştir.

Amjusa vd. (2021), konuşmayı öğrenme başarıları yüksek ve düşük olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini inceledikleri çalışmalarında, en başarılı öğrencilerin konuşmayı öğrenmek için anımsatıcı, bilişsel, telafi edici, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler kullandıklarını bulmuşlardır. Öte yandan, düşük performans gösteren öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde genellikle öğrenme stratejilerini kullanmadıklarını bulmuşlardır.

3.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Beşkardeş (2007) tarafından 2005-2006 öğretim yılında 38 üstün yetenekli öğrenci ile yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniği uygulamasının öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalamasından daha yüksektir.

Bulut (2010) , özel yetenekli çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çoklu zekâ kuramı ışığında zenginleştirilmiş bir programın ne gibi katkılar sağlayacağını incelemiştir. Araştırma kapsamında deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 12 özel yetenekli, 12 özel yetenekli olmayan öğrenciler olmak üzere 24 öğrenciden oluşan kontrol ve 13 özel yetenekli, 10 özel yetenekli olmayan öğrenciler

olmak üzere 23 öğrenciden oluşan deney grubuyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda zenginleştirilmiş bir eğitim özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede daha başarılı ve verimli olduğu saptanmıştır.

İzci ve Sucu (2013) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin dil stratejilerini kullanım sıklığını cinsiyet ve ders başarısı gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin dil stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını; en çok üst bilişsel stratejileri ve en az bilişsel stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca, başarılı öğrencilerin stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında, strateji kullanımının cinsiyetler açısından kız öğrencilerin lehine farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar, dil öğreniminin cinsiyetlere göre değiştiğinin genel olarak kabul edilen bir görüş olduğunu belirtmiş; bu çalışmada ise kız öğrencilerin daha fazla strateji kullanmasını kız ve erkek öğrenciler arasındaki bilişsel gelişim sürecinin farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Sayı (2013) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap veren bir İngilizce programının geliştirilmesini, uygulanmasını ve bu programın etkililiğinin sınanarak sonuçlarının ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 5. Sınıfa devam eden 12'si deney, 12'si kontrol olmak üzere 24 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak hazırlanan İngilizce programının öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir.

Ercan (2019) tarafından yapılan çalışmada, 260 ortaokul öğrencisinin dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ders başarısı ile strateji kullanımı arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı ve kız öğrencilerin stratejileri daha çok kullandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin stratejileri kullanma seviyesinin orta düzeyde olduğu; üstbilişsel stratejilerin en çok kullanılan, sosyal stratejilerin ise en az kullanılan stratejiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonuçları, Türkiye'de öğrenciler arasında yaygın olan soru sorulmadıkça sessiz kalmayı tercih etmeleri durumuna bağlamıştır. Dahası, bu araştırmadaki öğrencilerin yüksek duyuşsal filtrelere sahip olabileceğini ve bu

durumdan kaynaklanan kaygının onları İngilizce kullanarak başkalarıyla iletişim kurmak için gerekli stratejileri kullanmaktan alıkoymuş olabileceğini belirtmiştir.

Gider (2019) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve iş birlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada ‘öntest sontest kontrol gruplu desen’ uygulanmıştır. Çalışmaya Kırklareli ili Bilim ve Sanat Merkezi’ndeki ilkokul 4. sınıf düzeyinde deney 1 grubunu oluşturan 7, deney 2 grubunu oluşturan 6 ve kontrol grubunu oluşturan 5 öğrenci olmak üzere, toplam 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iş birlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören özel yetenekli öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Canbay (2020), öz-düzenleme ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz-düzenleme ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlara benzer şekilde Erdoğan (2018), öz düzenleme ile dil öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulmuştur.

Boylu ve Güngör (2020), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mülteci öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiş ve stratejilerini daha iyi kullandıklarını bulmuşlardır. Öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

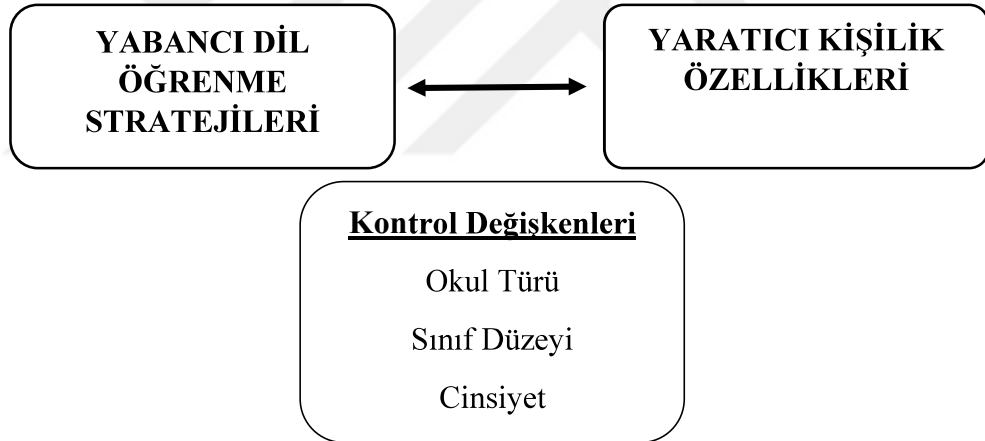
Bölüm 4

Yöntem

4.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2000) tarama modeli türündeki araştırmalar; tekil ya da ilişkisel tarama şeklinde olabilir. Bu araştırmalar; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. DeneySEL olmayan bu araştırma şeklinde araştırmacı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek ve tanımlamak için korelasyon desenini kullanır (Creswell, 2017).

Model şu şekilde oluşturulmuştur:



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

4.2 Evren ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan liselerde eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise özel yetenekli olan 343 ve özel yetenekli olmayan 358 sayıda 9, 10, 11 ve 12. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır.

4.3 Verilerin Toplanması

Veri toplamak için uygulama öncesinde, araştırmanın planlaması yapılmıştır. Uygulanan ölçekler kapalı uçlu sorulardan oluşan çevrim içi anketlerden oluşmaktadır ve her iki ölçeğin de cevaplandırılması ortalama 20-25 dakika arasında sürmüştür. Ölçekler, uygulanması planlanan okulların müdürleriyle bizzat paylaşılmış ve anketleri uygulayacak öğretmenlere uygulama ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere; gönüllülük esası, formların nasıl işaretleneceği, kişisel bilgi formunun eksiksiz doldurulması gibi önemli hususların açıklamaları yapılmıştır. Daha sonra öğretmenler tarafından anketler uygulanmış, araştırmacı tarafından anketlerin takibi yapılmıştır.

4.3.1 Veri toplama araçları. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın verilerini toplamak için kişisel bilgi formu, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği olmak üzere üç araç kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan form okul adı, kaçınıcı sınıfta öğrenci olduğu ve katılımcının cinsiyet olmak üzere üç sorudan oluşmaktadır.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri: Oxford (1990) tarafından geliştirilen ölçek orijinalinde 50 madde, 2 temel boyut (doğrudan ve dolaylı) altında yer alan 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

1. Alt boyut

- Doğrudan öğrenme stratejileri: Doğrudan öğrenme stratejileri boyutu altında aşağıda açıklanan bellek, bilişsel ve telafi stratejileri yer almaktadır.

- Bellek stratejileri: Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini ve iletişim amacıyla tekrar geri getirilmesini sağlamaktadır. Bellek stratejileri altında aşağıda açıklanan zihinsel bağ kurmak, resim ve ses tatbik etmek yeterince tekrar etmek, hareket tatbik etmek ve mekanik teknikleri kullanmak üzere beş strateji bulunmaktadır.

- Bilişsel stratejiler: Zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılırlar. Bilişsel stratejiler aşağıda sıralanan pratik yapmak, mesajı almak ve göndermek, analiz etmek ve anlamak, hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı oluşturmak olarak sıralanmıştır.

- Telafi stratejileri: Dil kullanımında bilgi eksiği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılırlar. Telafi stratejileri altında, dinlerken ve okurken zekice tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırların üstünden gelmek stratejileri yer almaktadır.

2. Alt Boyut

- Dolaylı öğrenme stratejileri: Dolaylı öğrenme stratejileri boyutu altında aşağıda açıklanan üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler yer almaktadır.

- Üst biliş stratejileri: Öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkân sağlayan stratejilerdir. Bunlar öğrenmeyi merkeze koymak, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak ve öğrenmeyi düzenlemek stratejileridir.

- Duyuşsal stratejiler: Öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler endişeyi azaltmak, kendi kendini cesaretlendirmek, duygulara hâkim olmak ve kontrol etmek stratejilerini kapsar.

- Sosyal stratejiler: Sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler, sorular sormak ve ricada bulunmak, iş birliği yapmak ve empati kurmak olarak sıralanır.”

Ölçeğin Türkçeleştirilmesi Cesur (2008) tarafından yapılmıştır. Anketin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyin kullandığı bir dil öğrenme stratejisini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 5 arasında değişmektedir. Her bir birey, en yüksek puan aldığı öğrenme stratejisine atanmaktadır. Ölçeğin cronbac alpha katsayısı .88’dir.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen ölçek 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıdadır. Alt faktör ve ölçek

toplamının cronbach alpha değeri .60– .67 aralığındadır. Ölçme aracından tek bir puan elde edilerek kullanılacağı gibi her bir alt faktör birbirinden bağımsız olarak da kullanılabilir. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar Amaç yönelimlilik ve içsel motivasyon 5–25, risk alma 4–20 ve merak 3–15 aralığında değişmektedir. Ölçek toplamından ise 17–85 aralığında bir puan hesaplanabilir.

4.3.2 Verilerin analizi. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) ile ilgili analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını saptamak amacıyla Normallik Testi basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır (Tablo 2). Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklıkla basıklık değerlerinin +1,50 ve -1,50 değerlerinin arasında olduğu hallerde normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir. Yapılan analiz sonucunda dağılımların normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmakla beraber katılımcı sayısının 30 bireyden az olan gruplarda non-parametrik test yöntemler tercih edilmiştir. Bağımsız 2 grubun ortalamaları karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi/Mann Whitney U testi, 2’den fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) testi/Kruskal Wallis test sonucu kullanılmıştır. ANOVA testinde grup farklılıkları için SCHEFFE ve Kruskal Wallis testinde grup farklılıkları için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada yaratıcı kişilik özellikleri ve dil öğrenme stratejileri envanteri (ÖSA) ölçeklerinden elde edilen verilerin güvenilirliği test edilmiş ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri		

Bellek	,795	9
Bilişsel	,893	14
Telaî	,786	6
Üstbiliş	,906	9
Duyuşsal	,724	6

Tablo 1 (devam)

Sosyal	,736	6
Toplam	,957	50

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Amaç yönelimlilik	,743	5
İçsel motivasyon	,880	5
Kendine güven	,839	3
Risk alma	,795	4
Toplam	,703	17

Dil öğrenme stratejileri envanteri alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri sırası ile ,795, ,893, ,786, ,906, ,724 ve ,736 olup; toplam dil öğrenme Cronbach's Alpha değeri ,957 olarak bulunmuştur. Yaratıcı kişilik özelliklerinin ise amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri sırası ile ,743, ,880, ,839 ve ,795 olup; toplam yaratıcı kişilik özellikleri Cronbach's Alpha değeri ,703 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Geçerlilik Analizi Sonuçları

	Dil Öğrenme	Yaratıcı Kişilik Özellikleri
--	----------------	---------------------------------

			Stratejileri	
Kaiser-Meyer-Olkin	Örnekleme	Yeterliliğinin	,963	,870
Ölçümü.				
		Yaklaşık Ki-Kare	17219,424	5197,273
Bartlett'in	Küresellik	Df	1225	136
Testi		Sig.	,000	,000

Tablo 2’de görüldüğü gibi dil öğrenme stratejileri ve yaratıcı kişilik özellikleri ölçeklerinin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerleri sırasıyla ,963 ve ,870 olarak bulunmuştur. Bu değerler 0,5’den büyük olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ana kütlenin bütünlüğünü test eden ve Bartlett tarafından geliştirilen küresellik (sphericity) testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi değerleri ,00 olarak bulunmuştur. Bu değerler %5 hata payından daha küçük olduğu için Bartlett Küresellik testi anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerleri = 17219,424; 5197,273, $p = ,000 < ,05$. Bu sonuçlara göre ölçeklere ilişkin elde edilen verilerin anlamlı ve analize uygun olduğu belirlenmiştir.

4.5. Sınırlamalar

Araştırma, İstanbul’un farklı bölgelerinde bulunan ve merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden devlet okullarına yerleşmiş 343 özel yetenekli öğrenci ve yerel yerleştirme ile sınavsız kayıt alan devlet okullarına devam eden 358 öğrenciyle sınırlıdır. Bu sebeple çalışmadaki özel yetenekli öğrenciler akademik olarak özel yetenekli olan öğrencilerle sınırlıdır.

Bölüm 5

Bulgular

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) ile ilgili analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını saptamak amacıyla Normallik Testi basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır (Tablo 2). Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklıkla basıklık değerlerinin +1,50 ve -1,50 değerlerinin arasında olduğu hallerde normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir. Yapılan analiz sonucunda dağılımların normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. ANOVA testinde grup farklılıkları için Scheffe, Tukey ve LSD Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarına ilişkin ilişki analizinde pearson korelasyon ve ölçeklerin güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha katsayısı kullanılmıştır. Tüm test sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

5.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci türü, sınıf ve cinsiyetten oluşan kişisel bilgi formunda yer alan sorunlarına verilen cevapların dağılımları frekans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	402	57,3
	Erkek	299	42,7
Öğrenci Türü	Özel Yetenekli Öğrenci	343	48,9
	Özel Yetenekli	358	51,1

Olmayan Öğrenci

Tablo 3 (devam)

	9	191	27,2
	10	221	31,5
Sınıfı	11	179	25,5
	12	110	15,7
Toplam		701	100,0

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %57,3'ünün kız ve %42,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %48,9'unun özel yetenekli ve %51,1'inin ise özel yetenekli olmayan öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %27,2'sinin 9'uncu sınıf, %31,5'inin 10'uncu sınıf, %25,5'inin 11'inci sınıf ve %15,7'sinin 12'inci sınıf olduğu belirlenmiştir.

5.2 Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ve dil öğrenme stratejileri envanteri (ÖSA) düzeylerine ait tanımlayıcı istatistikleri değerlendirilmiş ve sonuçları Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA) Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri							
Bellek	701	2,956	,777	1,00	5,00	-,040	-,042

Bilişsel	701	3,065	,847	1,00	5,00	-,145	-,322
----------	-----	-------	------	------	------	-------	-------

Tablo 4 (devam)

Telafi	701	3,214	,930	1,00	5,00	-,261	-,476
--------	-----	-------	------	------	------	-------	-------

Üstbiliş	701	3,193	,980	1,00	5,00	-,181	-,663
----------	-----	-------	------	------	------	-------	-------

Duyuşsal	701	2,702	,820	1,00	5,00	,279	,077
----------	-----	-------	------	------	------	------	------

Sosyal	701	3,018	,865	1,00	5,00	-,025	-,446
--------	-----	-------	------	------	------	-------	-------

Toplam	701	3,037	,739	1,00	5,00	-,180	,140
--------	-----	-------	------	------	------	-------	------

Yaratıcı
Kişilik
Özellikleri
Ölçeği

Amaç yönelimlilik	701	3,439	,868	1,00	5,00	-,419	-,291
----------------------	-----	-------	------	------	------	-------	-------

İçsel motivasyon	701	3,984	,994	1,00	5,00	-1,437	1,585
---------------------	-----	-------	------	------	------	--------	-------

Kendine güven	701	3,125	1,224	1,00	5,00	-,166	-1,093
------------------	-----	-------	-------	------	------	-------	--------

Risk alma	701	3,852	1,030	1,00	5,00	-1,092	,560
-----------	-----	-------	-------	------	------	--------	------

Toplam	701	3,641	,533	2,29	4,76	-,140	-,729
--------	-----	-------	------	------	------	-------	-------

Dil öğrenme stratejileri envanteri alt boyutlarından bellek ortalama puanı 2.956, bilişsel ortalama puanı 3.065, telafi ortalama puanı 3.214, üstbiliş ortalama puanı 3.193, duyuşsal ortalama puanı 2.702, sosyal ortalama puanı 3.018 ve dil öğrenme stratejileri ortalama puanı 3.037'dir. Ayrıca yaratıcı kişilik özelliklerinde amaç yönelimlilik ortalama puanı 3.439, içsel motivasyon ortalama puanı 3.984,

kendine güven ortalama puanı 3.125, risk alma ortalama puanı 3.852 ve yaratıcı kişisel özellik ortalama puanı 3.641 olarak görülmektedir.

Tablo 5. Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Karşılaştırılması

	Öğrenci türü ¹				
	Özel Yetenekli (n=343)	Özel Yetenekli Olmayan (n=358)	t	p	
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$			
Dil Öğrenme Stratejileri					
Bellek	3,07 ± 0,71	2,85 ± 0,82	3,814	,000*	
Bilişsel	3,27 ± 0,73	2,87 ± 0,9	6,408	,000*	
Telafi	3,4 ± 0,78	3,04 ± 1,03	5,221	,000*	
Üstbiliş	3,36 ± 0,9	3,03 ± 1,03	4,433	,000*	
Duyuşsal	2,71 ± 0,72	2,69 ± 0,91	,364	,716	
Sosyal	3,13 ± 0,76	2,91 ± 0,94	3,505	,000*	
Toplam	3,18 ± 0,63	2,9 ± 0,8	5,171	,000*	
Yaratıcı Kişilik Özellikleri					
Amaç yönelimlilik	3,54 ± 0,77	3,34 ± 0,95	2,960	,003*	
İçsel motivasyon	4,06 ± 0,85	3,91 ± 1,11	1,929	,054	
Kendine güven	3,18 ± 1,19	3,08 ± 1,25	1,077	,282	
Risk alma	3,91 ± 0,89	3,8 ± 1,15	1,367	,172	

Toplam	3,71 ± 0,51	3,57 ± 0,55	3,545	,000*
--------	-------------	-------------	-------	-------

¹Bağımsız örneklem t testi, *p≤0,05

Analiz sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden bellek (3,07 ± 0,71), bilişsel (3,27 ± 0,73), telafi (3,4 ± 0,78), üstbiliş (3,36 ± 0,9), sosyal (3,13 ± 0,76) ve toplam dil öğrenme strateji (3,18 ± 0,63) puanlarının özel yetenekli olmayan puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (p ≤ 0,05). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden amaç yönelimlilik (3,54 ± 0,77) ve toplam yaratıcı kişilik özellikleri (3,71 ± 0,51) puanlarının özel yetenekli olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p ≤ 0,05). Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal öğrenme puanları ve yaratıcı kişilik özelliklerinden içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p > 0,05).

Tablo 6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Öğrenci türü ¹		t	p
	Kız	Erkek		
	(n=163)	(n=180)		
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$		
Bellek	3,2 ± 0,6	2,95 ± 0,78	3,321	,001*
Bilişsel	3,36 ± 0,66	3,19 ± 0,79	2,215	,027*
Telafi	3,45 ± 0,72	3,35 ± 0,83	1,187	,236
Üstbiliş	3,49 ± 0,83	3,24 ± 0,95	2,551	,011*

Duyuşsal	2,75 ± 0,65	2,68 ± 0,77	1,003	,317
Sosyal	3,2 ± 0,69	3,07 ± 0,82	1,638	,102
Tablo 6 (devam)				
Toplam	3,27 ± 0,56	3,1 ± 0,68	2,579	,010*
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği				
Amaç yönelimlilik	3,56 ± 0,7	3,52 ± 0,83	,487	,627
İçsel motivasyon	4,12 ± 0,76	4 ± 0,92	1,312	,190
Kendine güven	2,9 ± 1,15	3,43 ± 1,19	-4,171	,000*
Risk alma	4,12 ± 0,76	3,72 ± 0,95	4,294	,000*
Toplam	3,74 ± 0,46	3,69 ± 0,55	,881	,379

¹Bağımsız örneklem t testi, *p≤0,05

Özel yetenekli kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden bellek (3,2 ± 0,6), bilişsel (3,36 ± 0,66), üstbiliş (3,49 ± 0,83) ve toplam dil öğrenme strateji (3,27 ± 0,56) puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p ≤ 0,05). Erkek öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden kendine güven (3,43 ± 1,19) puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülürken; kız öğrencilerin ise yaratıcı kişilik özelliklerinden risk alma (4,12 ± 0,76) puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (p ≤ 0,05). Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin diğer dil öğrenme stratejileri ve yaratıcı kişilik özellikleri puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p > 0,05).

Tablo 7. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması



	Öğrenci türü ¹		t	p
	Kız	Erkek		
	(n=239)	(n=119)		
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$		
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri				
Bellek	2,93 ± 0,82	2,69 ± 0,81	2,611	,009*
Bilişsel	2,95 ± 0,91	2,71 ± 0,88	2,374	,018*
Telafi	3,08 ± 1,01	2,96 ± 1,06	1,043	,298
Üstbiliş	3,1 ± 1,03	2,91 ± 1,01	1,646	,101
Duyuşsal	2,73 ± 0,89	2,61 ± 0,95	1,268	,206
Sosyal	2,96 ± 0,92	2,8 ± 0,96	1,567	,118
Toplam	2,96 ± 0,8	2,77 ± 0,8	2,160	,031*
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği				
Amaç yönelimlilik	3,39 ± 0,95	3,26 ± 0,93	1,237	,217
İçsel motivasyon	4,02 ± 1,08	3,71 ± 1,14	2,491	,013*
Kendine güven	2,94 ± 1,26	3,34 ± 1,19	-2,891	,004*
Risk alma	3,96 ± 1,13	3,47 ± 1,13	3,859	,000*
Toplam	3,63 ± 0,55	3,46 ± 0,51	2,858	,005*

¹Bağımsız örneklem t testi, *p≤0,05

Özel yetenekli olmayan kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden bellek (2,93 ± 0,82), bilişsel (2,95 ± 0,91) ve toplam dil öğrenme strateji (2,96 ± 0,8) puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p ≤ 0,05). Kız öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden içsel motivasyon (4,02 ± 1,08), risk alma (3,96 ± 1,13) ve toplam

yaratıcı kişilik özellikleri ($3,63 \pm 0,55$) puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülürken; erkek öğrencilerin ise kendine güven ($3,34 \pm 1,19$) puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($p \leq 0,05$).

Bununla birlikte dil öğrenme stratejileri düzeyleri ve diğer yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Araştırmada özel yetenekli öğrencilerde yaratıcı kişilik özellikleri ve dil öğrenme stratejileri düzeyleri sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiş ve sonuçları Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf ¹				F	P
	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf		
	(n=85)	(n=146)	(n=57)	(n=55)		
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$		
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri						
Bellek	$3,03 \pm 0,78$	$3,12 \pm 0,72$	$3,15 \pm 0,68$	$2,92 \pm 0,59$	1,425	,235
Bilişsel	$3,15 \pm 0,72$	$3,3 \pm 0,75$	$3,58 \pm 0,6$	$3,04 \pm 0,72$	6,192	,000*
Telafi	$3,3 \pm 0,78$	$3,37 \pm 0,77$	$3,7 \pm 0,66$	$3,29 \pm 0,85$	3,898	,009*
Üstbiliş	$3,35 \pm 0,92$	$3,39 \pm 0,9$	$3,61 \pm 0,78$	$3,02 \pm 0,92$	4,260	,006*
Duyuşsal	$2,65 \pm 0,69$	$2,74 \pm 0,74$	$2,87 \pm 0,66$	$2,57 \pm 0,74$	1,859	,136
Sosyal	$3,02 \pm 0,78$	$3,21 \pm 0,74$	$3,41 \pm 0,67$	$2,82 \pm 0,76$	6,936	,000*

Tablo 8 (devam)

Toplam	3,11 ± 0,64	3,22 ± 0,66	3,42 ± 0,51	2,96 ± 0,6	5,546	,001*
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği						
Amaç yönelimlilik	3,7 ± 0,71	3,54 ± 0,78	3,5 ± 0,74	3,32 ± 0,82	2,759	,042*
İçsel motivasyon	4,08 ± 0,88	4,06 ± 0,83	4,18 ± 0,7	3,89 ± 0,97	1,113	,344
Kendine güven	3,28 ± 1,18	2,99 ± 1,18	3,14 ± 1,27	3,54 ± 1,1	3,168	,025*
Risk alma	3,86 ± 0,92	3,97 ± 0,83	4,02 ± 0,87	3,69 ± 0,98	1,760	,155
Toplam	3,78 ± 0,5	3,7 ± 0,5	3,76 ± 0,49	3,61 ± 0,56	1,308	,272

¹Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi, *p≤0,05

Dil öğrenme stratejilerinden bilişsel, telafi, üstbiliş, sosyal ve toplam dil öğrenme strateji düzeyleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinden amaç yönelimlilik ve kendine güven puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Scheffe çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; 11. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ($3,58 \pm 0,6$), telafi ($3,7 \pm 0,66$) ve toplam dil öğrenme strateji ($3,42 \pm 0,51$) düzeylerinin 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 11. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üstbiliş ($3,61 \pm 0,78$) puanlarının 12. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 11. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin sosyal ($3,41 \pm 0,67$) dil öğrenme strateji düzeylerinin ise 10. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özel yetenekli öğrencilerden 9. sınıfta eğitim gören öğrencilerin amaç yönelimlilik ($3,7 \pm 0,71$) puanlarının 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha

yüksek olduğu; 12. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin kendine güven ($3,54 \pm 1,1$) puanlarının ise 10. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf ¹				F	p
	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf		
	(n=106)	(n=75)	(n=122)	(n=55)		
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$		
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri						
Bellek	$3,1 \pm 0,84$	$2,75 \pm 0,86$	$2,78 \pm 0,74$	$2,66 \pm 0,84$	5,092	,002*
Bilişsel	$3,12 \pm 0,92$	$2,79 \pm 0,88$	$2,82 \pm 0,86$	$2,61 \pm 0,9$	4,569	,004*
Telafl	$3,17 \pm 1,03$	$2,92 \pm 1,04$	$3,14 \pm 0,96$	$2,72 \pm 1,09$	3,162	,025*
Üstbiliş	$3,25 \pm 1,02$	$2,87 \pm 0,98$	$3,05 \pm 0,98$	$2,81 \pm 1,14$	3,257	,022*
Duyuşsal	$2,83 \pm 0,91$	$2,63 \pm 0,88$	$2,72 \pm 0,92$	$2,43 \pm 0,88$	2,607	,052
Sosyal	$3,07 \pm 0,93$	$2,74 \pm 0,93$	$2,94 \pm 0,89$	$2,75 \pm 1,01$	2,553	,055
Toplam	$3,11 \pm 0,83$	$2,79 \pm 0,78$	$2,9 \pm 0,74$	$2,66 \pm 0,84$	4,566	,004*
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği						
Amaç yönelimlilik	$3,47 \pm 0,9$	$3,25 \pm 0,87$	$3,2 \pm 0,94$	$3,56 \pm 1,07$	2,743	,043*

Tablo 9 (devam)

İçsel motivasyon	4,01 ± 0,99	3,95 ± 1,09	3,84 ± 1,13	3,85 ± 1,32	,514	,673
Kendine güven	3,13 ± 1,23	2,94 ± 1,26	3,02 ± 1,22	3,29 ± 1,34	,993	,396
Risk alma	3,79 ± 1,06	3,91 ± 1,7	3,8 ± 1,2	3,67 ± 1,29	,456	,713
Toplam	3,64 ± 0,5	3,55 ± 0,52	3,5 ± 0,57	3,62 ± 0,59	1,571	,196

¹Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi, *p≤0,05

Dil öğrenme stratejilerinden bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş ve toplam dil öğrenme strateji düzeyleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinden amaç yönelimlilik puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$).

Scheffe, Tukey ve LSD çoklu karşılaştırma testleri ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde 9. sınıftaki öğrencilerin bellek ($3,1 \pm 0,84$) puanlarının 10., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 9. sınıftaki öğrencilerin bilişsel ($3,12 \pm 0,92$), telafi ($3,17 \pm 1,03$) ve üstbiliş ($3,25 \pm 1,02$) puanlarının 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 9. sınıftaki öğrencilerin toplam dil öğrenme strateji ($3,11 \pm 0,83$) düzeylerinin 10. ve 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 12. sınıftaki öğrencilerin ise amaç yönelimlilik ($3,56 \pm 1,07$) puanlarının 9. ve 11. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile değerlendirilmiş ve sonuçları Tablo 10'da paylaşılmıştır.

Tablo 10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Düzeyleri Arasındaki İlişki Analizi

		Toplam Dil Öğrenme	Toplam Yaratıcı Kişilik	Bellek	Bilişsel	Telafi	Üstbiliş	Duyusal	Sosyal	Amaç yönelimlilik	çsel motivasyon	Kendine güven	Risk alma
Toplam Dil Öğrenme	r	1											
	p												
Toplam Yaratıcı Kişilik	r	,311*	1										
	p	,000											
Bellek	r	,779*	,241*	1									
	p	,000	,000										
Bilişsel	r	,922*	,258*	,649**	1								
	p	,000	,000	,000									
Telafi	r	,668*	,192*	,472**	,552*	1							
	p	,000	,000	,000	,000								
Üstbiliş	r	,890*	,319*	,599**	,801*	,455*	1						
	p	,000	,000	,000	,000	,000							
Duyusal	r	,762*	,207*	,555**	,617*	,465*	,616*	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000						

Tablo 10 (devam)

	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
	r	,792*	,282*	,478**	,672*	,467*	,710*	,610*	1				
Sosyal		*	*		*	*	*	*					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
Amaç	r	0,05	,519*	0,059	0,049	-	0,08	0,002	0,083	1			
yönelimlili			*			0,069							
k	p	0,354	0	0,276	0,363	0,2	0,142	0,975	0,126				
İçsel	r	,372*	,712*	,313**	,300*	,256*	,367*	,260*	,313*	0,025	1		
motivasyo		*	*		*	*	*	*	*				
n	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,639			
Kendine	r	-	,457*	-0,049	-	-	-	-	-	,268**	-	1	
güven		0,042	*		0,042	0,034	0,025	0,021	0,027		0,032		
	p	0,442	,000	0,367	0,433	0,534	0,65	0,692	0,619	,000	0,556		
	r	,301*	,567*	,199**	,261*	,272*	,278*	,213*	,253*	-,115*	,546*	-	1
Risk alma		*	*		*	*	*	*	*		*	,144**	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,034	,000	0,007	

Pearson korelasyon, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri ($r: ,311$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Bellek ile bilişsel ($r: ,649$), telafi ($r: ,472$), üstbiliş ($r: ,599$), duyuşsal ($r: ,555$), sosyal ($r: ,478$) içsel motivasyon ($r: ,313$) ve risk alma ($r: ,199$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Bilişsel ile telafi ($r: ,552$), üstbiliş ($r: ,801$), duyuşsal ($r: ,617$), sosyal ($r: ,672$), içsel motivasyon ($r: ,300$) ve risk alma ($r: ,261$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Telafi ile üstbiliş (r: ,455), duyuşsal (r: ,465), sosyal (r: ,467), içsel motivasyon (r: ,256) ve risk alma (r: ,272) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Üstbiliş ile duyuşsal (r: ,616), sosyal (r: ,710), içsel motivasyon (r: ,367) ve risk alma (r: ,278) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Duyuşsal ile sosyal (r: ,610), içsel motivasyon (r: ,260) ve risk alma (r: ,213) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Sosyal ile içsel motivasyon (r: ,313) ve risk alma (r: ,253) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Risk alma ile amaç yönelimlilik (r: -,115) ve kendine güven (r: -,144) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$).

Araştırmada özel yetenekli olmayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile değerlendirilmiş ve sonuçları Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Düzeyleri Arasındaki İlişki Analizi

		Toplam Dil Öğrenme	Toplam Yaratıcı	Kişilik	Bellek	Bilisel	Telafi	Üstbiliş	Duyusal	Sosyal	Amaç yönelimlilik	İçsel motivasyon	Kendine güven	Risk alma
Toplam Dil Öğrenme	r	1												
	p													
Toplam Yaratıcı	r	,301*	1											
	p	,000												
Kişilik	r	,825*	,322**	1										
	p													
Bellek	r				1									
	p													

p ,000 ,000

Tablo 9 (devam)

Bilissel	r	,936*	,233**	,751**	1							
	p	,000	,000	,000								
Telafl	r	,800*	,302**	,622**	,701**	1						
	p	,000	,000	,000	,000							
Üstbılış	r	,909*	,266**	,656**	,823**	,660**	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000						
Duyussal	r	,785*	,170**	,550**	,647**	,585**	,690**	1				
	p	,000	,001	,000	,000	,000	,000					
Sosyal	r	,821*	,269**	,598**	,698**	,570**	,741**	,686**	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
Amaç yönelimlili k	r	,077	,378**	,079	,053	,008	,100	,085	,068	1		
	p	,147	,000	,135	,315	,874	,058	,110	,196			
İçsel motivasyon	r	,306*	,694**	,299**	,243**	,346**	,269**	,155**	,277**	-,250**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		
Kendine	r	-	,255**	-,027	-,110*	-	-,094	-,047	-,093	,461**	-,310**	1
	p		,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	

Amaç yönelimlilik ile kendine güven ($r: ,461$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varken ($p \leq 0,01$); amaç yönelimlilik ile içsel motivasyon ($r: -,250$) ve risk alma ($r: -,340$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

İçsel motivasyon ile kendine güven ($r: -,310$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki varken ($p \leq 0,01$); risk alma ($r: ,702$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).

Son olarak kendine güven ile risk alma ($r: -,402$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p \leq 0,01$).



Bölüm 6

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden bellek, bilişsel, telafi, üstbilişi sosyal ve toplam dil öğrenme strateji puanlarının özel yetenekli olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu önceden yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Clark'a (2002) göre özel yetenekli çocukların çoğu erkenden okumaya başlar, okuduğunu daha iyi anlar, kelime hazineleri genişir ve farklı alanlarda okumayı severler. Harrison (1995) özel yetenekli çocukların alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerinin akranlarından daha erken geliştiğini vurgular. Robinson ve ark. (2014)'na göre özel yetenekli çocukların dil becerileri akranlarına göre çok daha ileridedir. Holton ve Gaffney, (1994) özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha fazla bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ve bağımsız öğrenme, problem çözmede başarılı olduklarını ortaya koymuştur ve bu öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini birlikte kullandıklarını belirtmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerle yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına (Çalışkan ve Sünbül, 2011; Güven, 2004; Haught, 1996; Lee ve Oxford, 2008; Özkal ve Çetingöz, 2006) göre, öğrencilerin çok azının farklı öğrenme stratejilerini kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde Yıldız, Baltacı, Kurak ve Güven (2012) araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin problem çözmede daha fazla strateji kullandıklarını belirlemiştir. Özel zihinsel yeteneğe sahip bireylerin bilişsel alanda başarılı olduğu dikkate alındığında bu öğrencilerin özel yetenekli olmayanlara göre daha fazla stratejiyi kullanıyor olmalarını açıkladığı söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden amaç yönelimlilik ve toplam yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının özel yetenekli olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sternberg ve Lubart (1993) çalışmasında yaratıcılığın zekâyı bütünleyen bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Onlar da yaratıcılığın bir özel yeteneklilik şekli olduğu görüşüne inanmışlardır.

Başka bir deyişle yaratıcılık ve zekâ ilişkili yapılardır; bu yüzden bu iki yapı arasında güçlü bir bağ olması gerekir (Hlansy, 2008). Petruzzi (1984)'nin de 30 tanesi özel yetenekli toplam 180 çocukla yaptığı çalışma sonucunda özel yetenekli çocukların, özel yetenekli olmayan çocuklara göre daha yüksek yaratıcılık puanlarına sahip olduğunu bulmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonucuna paralel olarak çoğu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha yaratıcı oldukları belirtilmiştir (Kattou vd., 2011; Leikin, 2009; Leikin ve Lev, 2007; 2013).

Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve yaratıcı kişilik özellikleri ilişkilerine dair sonuçlar ise şu şekildedir: Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal öğrenme puanları ve yaratıcı kişilik özelliklerinden içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bellek ile içsel motivasyon ve risk alma arasında; bilişsel ile içsel motivasyon ve risk alma arasında; telafi ile içsel motivasyon ve risk alma arasında; üstbiliş ile içsel motivasyon ve risk alma arasında; duyuşsal ile içsel motivasyon ve risk alma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Risk alma ile amaç yönelimlilik ve kendine güven arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bellek ile bilişsel, içsel motivasyon ve risk alma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel ile içsel motivasyon ve risk alma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel ile kendine güven arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Telafi ile içsel motivasyon ve risk alma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Üst biliş ile içsel motivasyon ve risk alma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Duyuşsal ile içsel motivasyon ve risk alma arasında; sosyal ile içsel motivasyon ve risk alma arasında; içsel motivasyon ve risk alma arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Amaç yönelimlilik ile kendine güven arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır; amaç yönelimlilik ile içsel motivasyon ve risk alma arasında ve içsel

motivasyon ile kendine güven ile kendine güven ve risk alma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Oldukça beklenen bir sonuç olarak bu bulgu, yaratıcı kişilik özelliklerinin kişide her beceri ve strateji kullanımını etkilediği gibi, yabancı dil öğrenme stratejileriyle de pozitif yönde ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin yönü, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmanın yabancı dil öğrenme stratejilerini etkilemesi biçiminde olabileceği gibi diğer yönde de olabilmektedir. Psikolojik gelişim kapsamında değerlendirildiğinde dil öğrenmenin yaratıcı kişiliği geliştirdiği ve farklı diller öğrenmek için de bir motivasyon kaynağı olduğu gerek kültürel çeşitlilik gerekse dil çeşitliliği bağlamında bilinci artırdığı belirtilmektedir (Onursal, 2019, s. 49). Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin sosyal ve duyuşsal alt boyutları arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum öncelikle çalışmaya katılan öğrencilerin, genel zihinsel yetenek alanında değil, akademik özel yetenek alanında öne çıktığı ile açıklanabilir. Buna ek olarak sosyallik, asosyallik, iki kere farklı olma (özel yetenek ve disleksi gibi) vb. değişkenler tarafından etkilenen duyuşsal beceriler söz konusu olabilir. Ayrıca IQ ile duygusal zekanın birbirinden bağımsız olgular olduğu açıkça ortaya konulmuştur (Goleman, 2005; Shelley & Brown; 2004; Bülbüloğlu, 2001). Buradan hareketle özel yeteneklilerin zihinsel olarak önde olmasının duygusal olarak da öyle olmasını gerektirmeyeceği söylenebilir.

Öğrencilerin demografik özellikleri ile dil öğrenme stratejileri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar şu şekildedir: Özel yetenekli kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden bellek, bilişsel, üstbiliş ($3,49 \pm 0,83$) ve toplam dil öğrenme strateji puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan kız öğrencilerin de dil öğrenme stratejilerinden bellek, bilişsel ve toplam dil öğrenme strateji puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri düzeyleri ve diğer yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin daha yüksek puanlar almış olmalarının nedeni, kadın cinsiyetin beyin farklılıklarından dolayı yabancı dil öğrenme yatkınlığı ile açıklanabilir. Literatürde de İzci ve Sucu'nun (2013) çalışmalarında sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri

değerlendirilmiştir. Araştırmamıza benzer biçimde, kız öğrencilerin yabancı dil stratejileri bağlamında daha başarılı oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Ercan (2019) da kız öğrencilerin strateji kullanımında daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmamız bulgularının literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Erkek öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden kendine güven puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, erkeklerin toplumda daha ön planda olmaları ve ataerkil bir toplum yapısına sahip olunması ile açıklanabilir. Erkek çocuklarının küçüklüklerinden itibaren daha fazla desteklenerek büyütülmesi, kızlarınsa toplum içinde daha korumacı şekilde yetiştirilmesinin erkek öğrencilerin kendine güven düzeylerinin daha yüksek olmasına sebep gösterilebilir. Kız öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden risk alma puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadınlar toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle toplumda daha fazla problem çözmek ve daha üretken olmak zorundadırlar. Bu durum yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına sebep olarak gösterilebilir (Altın, 2010).

Kız öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden içsel motivasyon, risk alma ve toplam yaratıcı kişilik özellikleri (puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülürken; erkek öğrencilerin ise kendine güven puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünmede kadın cinsiyetin avantaj sağladığı literatürde de vurgulanmıştır. Bunun yanında kadınların toplumdaki rollerinden ötürü daha fazla problem çözme becerisine sahip olmalarının gerekmesi, toplumda çeşitli sosyal risklerle yaşamalarının gerekmesi gibi sebeplerden ötürü risk alma puanlarının daha yüksek saptandığı düşünülmektedir (Koç, Terzi, & Gül, 2015).

11. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, telafi (ve toplam dil öğrenme strateji düzeylerinin 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 11. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üstbilişpuanlarının 12. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu, 11. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin sosyal dil öğrenme strateji düzeylerinin ise 10. sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi 9'dan 11'e ilerledikçe yabancı dil strateji puanları artış göstermektedir. Bu durum normal

gelişimin olağan seyriyle doğru orantılı ve beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu puan artışının 12. sınıfa gelindiğinde durması ve gerilemesi, öğrencilerin üniversiteye hazırlık sınavlarına yoğunlaşmaları ve İngilizceye verdikleri önemin azalmasıyla ilişkili olabilir. Buna ek olarak özel yetenekli öğrenciler, gittikleri okullarda aldığı kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim almakta ve kendilerini beslemeye ve geliştirmeye devam etmektedir. Bu durum da özel yeteneklilerin sınıf düzeyi ilerledikçe puanlarının artışına neden olarak gösterilebilir.

9. sınıftaki özel yetenekli olmayan öğrencilerin bellek puanlarının 10., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 9. sınıftaki öğrencilerin bilişsel telafi ve üstbiliş puanlarının 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 9. sınıftaki öğrencilerin toplam dil öğrenme strateji düzeylerinin 10. ve 12. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu; 12. sınıftaki öğrencilerin ise amaç yönelimlilik puanlarının 9. ve 11. sınıftaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özetle 9. sınıftan sonra her kademedeki puanların gittikçe düştüğü görülmektedir. Bu sonuç, okulun bu öğrencileri körelttiği ve öğrencilerin okuldan fayda sağlayamadığı ile açıklanabilir.

Bölüm 7

Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında sunulabilecek öneriler iki grupta ele alınabilir. İlk gruptaki öneriler eğitimciler ve eğitim kurumlarına, ikinci gruptaki öneriler ise gelecekte konuyu ele alacak araştırmacılara yönelik olarak hazırlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, yabancı dil eğitiminde eğitimciler ve eğitim kurumlarına aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Çalışma kapsamında dil öğrenme stratejileri puanı en düşük 12.sınıflardadır. Bu sebeple öğrencilerin üniversite hazırlık sınavları süreçlerinde yabancı dil becerilerinin geri plana itilmemesi ve sınav kaygılarının yönetilmesi adına rehberlik servisiyle iş birliğinin sağlanması önerilebilir.
- Yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi için öğrencilerin yanıtları vurgulanmamalı, yabancı dil kapsamında özgüvenlerinin gelişmesi desteklenmelidir.
- Lise öğrencilerinin yabancı dil becerilerinin artırılması için yaratıcı kişilik özelliklerinden içsel motivasyon ve risk alma becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir.
- Yapısal farklılıklar göz önünde bulundurularak cinsiyetler arasında ortaya çıkan farklılaşma durumunun her iki cinsiyet lehine desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle kız öğrencilerde özgüven konusunda yine rehberlik servisi iş birliğiyle destek sağlanmalıdır.
- Eğitim kurumlarında hizmet içi eğitimler verilerek yabancı dil öğretmenleri özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir.
- Eğitim kurumlarında velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılarak, okullarda verilen eğitimin evde de desteklenebilmesi için öneriler sunulmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, daha sonra yapılacak araştırmalar için sunulan öneriler şu şekildedir:

- Araştırmalar farklı örneklem, yaş grubu, farklı bölgeler gibi değişkenlerle zenginleştirilerek desteklenebilir.
- Benzer bir araştırmanın genel zihinsel yetenekli öğrencilerle de yapılması önerilmektedir.
- Benzer alışmalar, ğretmen ve ğrenci görüşlerine de başvurarak karma yöntem çalışmalarıyla desteklenebilir.
- Literatürde, yaratıcı kişilik özellikleri ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Konunun daha detaylı biçimde anlaşılabilmesi ve literatüre zenginlik katılması için, özellikle özel yetenekliler alanı kapsamında konuya ilişkin çalışmaların artırılması önerilmektedir.
- Konuya ilişkin araştırmaların oldukça kısıtlı olması, araştırma bulgularının tartışılması kapsamında, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmıştır. Bu nedenle hem yabancı dil öğrenme stratejileri hem de yaratıcı kişilik özellikleri değişkenlerinin özel yetenekli öğrenciler için değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, P. L., Glaser, R., & Sternberg, R. J. (1989). *Learning and individual differences*. New York: Amer Psychological Assn.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkaş-Baysal, E. (2019). Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi . *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2012). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, Z. D. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Alfonso-Benlliure, V., Melendez, J. C., & Garcia-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*(10), 112-120.
- Altın, B. (2010). İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi.
- Amjusfa, S. R., Yasin, B., & Muthalib, K. A. (2021). Language learning strategies employed by higher and lower achieving students in learning speaking. *English Education Journal*, 12(2). 301-319.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataman, A. (1996). Üstün Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. I. Fındıkçı içinde, *Eğitimimize Bakışlar* (s. 17-30). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili içinde, *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınlar.
- Ataman, A. (2007). Üstün yetenekli çocuklar ve zenginleştirme. A. Ataman, Y. Aydoğan, & N. Bilgiç içinde, *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması 3-7 Eylül* (s. 13-60). Ankara: Sentez.
- Ataman, A. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Azboy, Z. U. (2020). Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklarda Psikolojik Sağlamlık ve Sosyal Sermaye İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Bagav, M. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Öğrenme Stilleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, G. (2012). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*(156), 7-28.
- Beşkardeş, S. (2007). Üstün Zekâlı Ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Betts, G., & Kerscher, J. (1994). *Autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley: Autonomous Learning Publications and Specialists.
- Bigge, M. L. (1976). *Learning theories for teachers*. London: Harper & Row Publishing.
- Barron, F. (1955). The disposition towards originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485.

- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Bildiren, A., & Uzun, M. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-39.
- Black, J. (1984). Purdue's New Program for Foreign Language Development. *Gifted Child Today*(7), 40-43.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Bogin, G. I. (1984). *The model of linguistic personality in its relation to the varieties of texts*. Saint Petersburg: Leningrad Üniversitesi.
- Boylu, E., & Güngör, H. (2020). The Level of Use of The Language Learning Strategies of Syrian Refugee Students Learning Turkish as a Foreign Language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 59-78.
- Bremmer, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Brown, H. D. (1973). Affecting variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.
- Bulut, İ. (2010). Türkiye’de Üstün Zekâlı Çocuklar Örneğinde Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buss, D. M. (2008). Human nature and individual differences: Evolution of human personality. O. John, R. Robins, & L. A. Pervin içinde, *Handbook of personality: Theory and research* (s. 29-60). New York: The Guilford Press.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bülbüloğlu, A. (2001). Duygusal Zeka Kuramı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Canbay, F. (2020). The relationship between self-regulation and use of language learning strategies in secondary school students. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 60, 1-22.
- Can Yaşar, M. (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara : Ankara Üniversitesi.
- Carrell, P. L., & Anderson, N. J. (1994). *Styles and strategies in second language acquisition*. Baltimore: Paper presented at the TESOL Convention.
- Carrell, P. L., Prince, M. S., & Astika, G. G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*(46), 75-99.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.
- Cesur, M. O. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevher Kalburan, N. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cho, H., Pemberton, C. L., & Ray, B. (2017). An exploration of the existence, value and importance of creativity education. *Current Issues in Education*, 20(1), 1-20.
- Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence: A brief history*. Malden: Blackwell Pub.

- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and the school*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Clarke, M. A. (2015). Creativity in modern foreign languages teaching and learning. Direct access: 12 08, 2021 tarihinde <https://www.heacademy.ac.uk/resource/creativity-modern-foreign-languages-teaching-andlearning> adresinden alındı.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*(10), 67-76.
- Clifford, M. F. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Cloninger, C. R. (2002). Relevance of normal personality for psychiatrists. B. J. Ebstein, & R. Belmaker içinde, *Molecular Genetics and the Human Personality* (s. 33-42). Washington: American Psychiatric Publishing.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakmak, A. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*, 1-11.
- Çakmak, A., & Geçmiş, H. H. (2014). *Çocukta Sanat ve Yaratıcılık*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.

- Dağdeviren, İ. (2018). İkinci Dil Ediniminde Bireylerin Motivasyonunun Öğrenme Üzerindeki Etkisi. *International Congress on Social Sciences*. 13(15), 131-145.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi. E. Ç. Öncü içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 48-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Darıca, N. (2004). *Yaratıcı etkinlikler uygulama kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi. R. Şirin, K. R., & A. Bilgili içinde, *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dellas, M., & Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity: The individual. *Psychological Bulletin*, 73, 55-73
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diğler, M. (2012). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2012). *SistematiK Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, M., Tekcan, N., & Cürebal, F. (2018). *Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Okul Modeli: TEVİTÖL*. 12 08, 2021 tarihinde <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/dogan-meryem-nurcan-tekcan-fulya-curebal-ustun-ve-ozel-yetenekli-ogrencilere-yonelik-bir-okul-modeli-tevitol-turk-egitim-vakfi-inanc-turkes-ozel-lisesi.pdf> adresinden alındı

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dworsky, C. (2015). Çocuk Üniversitesi Nedir? A. K. Sayı, Z. Topçu, G. Medet, & Ç. Özdemir içinde, *Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Lang Learn.*, 36(1), 1-25.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1981). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Eratay, E. (1993). 7 ve 11 yaş çocuklarının yaratıcılıkları ile psikososyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilim uzmanlığı tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ercan, B. (2019). Middle School Students' Perceptions of Language Learning Strategy Use. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M., & Akman, Y. (2004). *Gelişim Öğrenme Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdogan, T. (2018). The investigation of self-regulation and language learning strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477-1485.
- Ersanlı, K., & Uzman, K. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement*, 6(4), 50-72.
- Ezici, A. K. (2005). Sanatçının Kişiliği ve Yaratma Psikolojisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*(6), 122-127.

- Fakhrutdinova, A. V., & Kondrateva, I. G. (2016). Modeling Teacher's Multicultural Identity through Studying a Foreign Language: Proceedings of the IFTE 2016. – 2nd. International forum on teacher education, (s. 245-250).
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 273–296). New York: Cambridge University Press.
- Fontana, D. (1988). *Psychology for Teachers: Second Edition*. London: Macmillan.
- Fox, D. (1986). *Teaching English To the Gifted Student*. ERIC Publications: New York.
- Gagne, F. (1992). *On the differentiated nature of giftedness. Keynote address at Guiding the Gifted National Conference: Proceedings of the Guiding the Gifted Conference*. New York: Auckland.
- Gagne, F. (2008). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. 12 17, 2021 tarihinde http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf adresinden alındı
- Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn& Bacon.
- Galustyan, O. V. (2008). *Pedagogical technology of monitoring of the formation of the foreign language communicative competence of students of a non-linguistic university*. Rusya: Voronezh State University.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gider, B. (2019). Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekalı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka Neden IQ' dan Neden Önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gollif, E. (2008). Appropriate Strategies for Gifted Students Attending Title I Schools. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. M.A.: Walden University.
- Gökdere, M. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383
- Grigorenko, E. L., L. Jarvin, & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*(27), 167-208.
- Gross, R. (2001). *Psychology: The science of mind and behaviour*. New York: Hodder & Stoughton Educational.
- Guilford, J. P. (1985). The Structure of Intellect Model. B. Wolman içinde, *Handbook of Intelligence*. New York: Willey.
- Güllühalı, E. I. (2019). Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve Sanat Eğitimi/Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, Y. (1999). Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneği Tanıma ve Geliştirme. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Harris, V., & Grenfell, M. (2004). Language learning strategies: A case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness*(13), 116-130.
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1980). *Exceptional Children*, Merrill Publishin. USA: Merrill Publishing Company.

- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1980). *Exceptional Children*. USA: Merrill Publishing Company.
- İzci, E., & Sucu, H. Ö. (2013). Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While Learning English (Nevşehir Sample). *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 14(3), 19-38.
- Kang, S. (2012). Individual differences in language acquisition: personality traits and language learning strategies of Korean university students studying English as a foreign language. *Doktora Tezi*. Indiana: Indiana State University.
- Kaplan Sayı, A. & Yurtseven, N. (2021). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning, *Education*, 3-13.
- Kaplan Sayı, A. (2013). Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan Sayı, A. (2020). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Çocuk Üniversitelerinin Rolü. M. Kılınç, İ. Kösterelioğlu. içinde, Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri. (s. 17-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan Sayı, A. (2021). Psychometric properties of Guiding Creative Thinking Competency Scale. *Thinking Skills and Creativity*, (40), 1-11.
- Kara, N. (2016). Üstün Zekâlı Çocukların Duygusal Zekâyâ İlişkin Gelişim Süreçlerinde İletişimin Rolü . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, Ş., & Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.
- Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 86-106.

- Kasap, S. (2021). Mental Well-Being And Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*(7), 226-230.
- Kasap, S., & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 23-36.
- Kılıç, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, F., Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 87-115.
- Kineş, M. (2018). The Correlation between EFL High School Students' Language Learning Strategies and Their Self-Efficacy Beliefs About English. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, B., Terzi, Y., & Gül, A. .. (2015). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 369-390.
- Koçkar, A., & Kara, D. (2017). Türkiye’de ve Avrupa’da Çocuk Üniversitesi Uygulamaları. A. İ. Koçkar içinde, *Türkiye’de ve Avrupa’da Çocuk Üniversitesi Uygulamaları* (s. 16-22). Ankara: Altınbaş Üniversitesi Yayınları.
- Kontaş, H. (2009). Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Leana, M. Z. (2005). Üstün Zekalı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Levent, F. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Li, J., & Qin, X. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary level English learners in China. *RECL Journal*(37), 67-89.
- Lightbrown, M. P., & Spada, N. (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbrown, M. P., & Spada, N. (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Livingston, L. (2010). Teaching Creativity in Higher Education. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 59 – 62.
- Lohman, D. F. (2009). Identifying Academically Talented Students: Some General Principles, Two Specific Procedures. *International Handbook on Giftedness*, 971-997.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum Development for The Gifted*. MD: Aspen Publishers.
- Mangır, M., & Aral, N. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15(79), 10-20.

- McCaulley, M. H., & Natter, F. (1980). *Psychological (Myrers-Briggs) type differences in education*. Gainesville: Center for Applications of Psychological Type.
- McCaulley, M. H., & Natter, F. (1980). *Psychological (Myrers-Briggs) type differences in education*. Gainesville: Center for Applications of Psychological Type.
- MEB. (1991). *Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 12 08, 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alındı
- MEB. (2019). *ARGEM Yapay Zeka Atölyesi*. 12 17, 2021 tarihinde <https://istanbul.meb.gov.tr/www/argem-yapay-zek-atolyesi/icerik/2504> adresinden alındı
- Mentor, P. (2010). *Fostering creativity*. Harvard: Harvard Business Press.
- Meyen, E. L., & Skrtic, T. M. (1988). *Exceptional Children and Youth*,. USA: Love Publishing Company Denver.
- Nikolova, O., & Taylor, G. (2003). The Impact of a Language Learning Task on Instructional Outcomes in Two Student Populations: High-Ability and Average-Ability Students. *Journal of Advanced Academics*, 14(4), 205-217.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi / Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.

- Özyaprak, M. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 115-128.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Personality: Theory and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2011). *Personality: Theory and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge&Kegan Paul.
- Plomin, R. (2003). General cognitive ability. R. Plomin, J. C. Defries, & I. W. Craig içinde, *Behavioral genetics in the postgenomic era* (s. 183-202). Washington: American Psychological Association Press.
- Proshyants, N. A. (2010). Formation of foreign linguistic competences in professional discourse. *Research work*(3), 34-38.
- Rahimirad, M. (2014). The impact of metacognitive strategy instruction on the listening performance of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(2014), 1485-1491.
- Raven, J. (2002). *Competence in modern society: Identification, development and implementation*. Moskova: Translation from English.
- Reis, S. (2010). Identification in Gifted and Talented Programs. 1. *Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyum Kitabı* (s. 222-228). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Reiss, M. A. (1983). Helping the unsuccessful language learner. *Can Mod Lang Rev*, 39(3), 257-266.
- Renzulli, J. S. (1986). *The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2007). *Best Practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco: Prufrock.
- Ryser, G. R. (2007). *Profile of Creative Abilities Examiner's Manual*. PRO-ED.

- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar özellikleri tanılamaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(4), 177-190.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Selby, E. C., Shaw, E. J. & Houtz, J. C. (2005). The Creative Personality. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 1-15.
- Sevimli, A. D. (2015). Yaratıcılık ve Sanat Bağlamında Sinema Bir Örnek: Akira Kurosawa. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shelley, Y. S. & Brown, L. (2004). *A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*. Research Branch Correctional Service of Canada.
- Silverman, L. K. (1993). *The quest for meaning: counseling issues with gifted. Children and adolescents. Counseling gifted and talented*. USA: Love Publishing Company.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Smart, J. C. (1970). Underachievers and overachievers in intermediate French. *Mod Lang J*, 54(6), 415-420.
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity. Volume 1: Individual procedures*. New York: Academic Press
- Stenberg, R. J., & Clinkenbeard, P. R. (1995). The Triarchic Model Applied to Identifying Teaching and Assessing Gifted Children. *Roeper Review*, 17(4), 255.

- Sternberg, R. J. (2004). Introduction to definitions and conceptions of giftedness. R. J. Sternberg içinde, *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. S. Pfeiffer içinde, *Handbook of Giftedness in Children* (s. 29-47). USA: Springer International Publishing.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2004). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. R. J. Sternberg içinde, *Definitions and conceptions of giftedness* (s. 13-29). California: Corwin.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Strong, M. (1983). Social styles and the second language acquisition of Spanish speaking kindergartners. *TEOSL-Quarterly*, 17(2), 241-258.
- Swassing, R. H. (1990). *Teaching Gifted Children and Adolescents*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Şahin, F., & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747-760.
- Şenol, C. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik içinde, *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 447-465). New York: Elsevier.
- Taylor, S. (2003). Assessment and evaluation. *Retrieved September(15)*.
- TDK. (2021a). *Zeka*. 12 08, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- TDK. (2021b). *Yetenek*. 12 08, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

- Turla, A. (2004). *Çocuğun yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Lael, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- TÜBİTAK. (2021). *TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı Uygulama Kılavuzu*.
https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/tubitak_fen_lisesi_kilavuz.pdf
adresinden alındı
- Ulçay, S. (1985). Okul öncesi kuruluşlarında yaratıcılık. YA-PA 2-3. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (s. 99-106). İstanbul: YA- PA Yayınları.
- Uzun, M. (2004). *Üstün veya özel yeteneklilik nedir?* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uzunçarşılı, Ü., & Cengizhan, S. (1999). *Eğitimde Yaratıcılık ve Ölçümü, Psikoteknik Ölçüm Uygulamaları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Üsküplü, Z. D. (2020). *Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri*. İstanbul: Nobel Bilimsel Eserler.
- Üstün Vural, D. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. "Sanat Yoluyla Öğrenme ve Yaratıcılık". Ankara: Pegem Akademi.
- Vantassel-Baska, J., Johnson, D., & Boyce, L. N. (1996). *Developing Verbal Talent*. Boston: Allyn Bacon.
- Varışoğlu, M. C. (2018). Sosyal-Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 379-396.
- Vervalin, C. (1962). Just what is creativity? *Hydrocarbon Processing*, 41(10), 109–111.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.

- Winebrenner, S. (2000). Gifted students need an education, too. *Educational Leadership*, 52-56.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme Stratejileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(8), 5116-5139.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 2. Kademesinde Okuyan Aktif Satranç Sporcularının Yaratıcılık Ve Çoklu Zeka Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2015). Ege Üniversitesi Çocuk Üniversitesi. A. K. Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir içinde, *Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.