



Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Oğuzhan Nacaroglu ¹, Oktay Kızıkcapan ², Tahsin Bozdağ ³

Öz

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenimlerine devam eden 168 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler, "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ve "Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik analizleri ile birlikte bağımsız gruplar t testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"nden ve "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği"nden elde edilen toplam puanların cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde katılımcıların problemlerin sebeplerini ortaya koyup belli hedefler doğrultusunda çözüme gittikleri, fikrinsel mücadeleler yaparak çözüm üretmeyi sevindikleri, bu süreçte var olan durumu sorguladıkları, bilimsel ve bilimsel olmayan okumalar yaptıkları, bu okumaların farklı çözüm yolları üretmelerine yardımcı olduğu, yanlış öğrenmelerini düzeltmek için farklı yollar denedikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan da hareketle öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin algıları yüksek olan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu kapsamda özellikle Bilim ve Sanat Merkezi'nde yürütülen öğretim programlarının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirme bağlamında daha fazla zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yaşam boyu öğrenme
Öz-düzenleme
Özel yetenekli öğrenci
Bilim ve sanat merkezi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.08.2019
Kabul Tarihi: 03.06.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8935

¹ Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, onacaroglu44@gmail.com

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, okizkapan@nevsehir.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, tbozdag99@gmail.com

Giriş

Tarihsel süreç incelendiğinde tüm dünyada; buhar sistemlerinin kullanılmasıyla birinci sanayi devrimi, petrolün ortaya çıkması ve üretimin artmasıyla ikinci sanayi devrimi, elektronik, bilgisayar ve internetin ortaya çıkmasıyla informatik devrim olarak ifade edilen üçüncü sanayi devrimi yaşanmıştır (Bulut ve Akçacı, 2017). Toplumların bilgi düzeylerinin artması sonucu ortaya çıkan, makine gücünün insan gücünün yerini aldığı ve hız, dijitalleşme, sistem yönünden diğer sanayi devrimlerinden farklılık gösteren son sanayi devrimi ise Endüstri 4.0 olarak ifade edilmektedir (Schwab, 2016). Bu sanayi devrimine toplumların uyum sağlayabilmeleri için nitelikli ve teknolojiyi içselleştirmiş iş gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Toplumların Endüstri 4.0 sanayi devrimini içselleştirip yaşamlarına entegre edebilmeleri noktasında her bireyin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, yaşam boyu öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir (Bal, 2018).

21.yüzyıl becerileri, günümüz bilgi toplumunda bireylerin nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan özellikleri ifade etmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). 21. yüzyıl becerileri; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, girişimcilik, kültürel farkındalık, sosyal vatandaşlık, esneklik ve finansal okuryazarlık, uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve bu beceriler doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirme becerileri gibi birçok alt temayı da bünyesinde barındırmaktadır. (Yenen, 2019; Yenice ve Alpak-Tunç, 2019). 21.yüzyıl becerilerinin neler olduğu ile ilgili farklı fikirler ortaya atılsa da (Lai ve Viering, 2012), bu becerilerin bireylere kazandırılmasının önemli olduğu, bu konuda yapılan birçok çalışma tarafından ifade edilmektedir (Yalçın, 2018). Bu amaç doğrultusunda birçok kurum tarafından bireylere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının önemine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin OECD (2018) tarafından hazırlanan raporda, şu an öğrenci olan bireylerin 2030 yılında birer yetişkin olacakları, yeni meslek alanlarının oluşacağı ve bazı mesleklerin kaybolacağı ifade edilmektedir (Cansoy, 2018). Bu durum da bireylerin farklı becerilerle donatılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Dünya Ekonomi Formu (2016) geleceğin meslekleri raporunda çalışanların sahip olması gereken yetkinlikleri; karmaşık problemleri çözebilme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, muhakeme, karar alma ve müzakere gibi yetkinlikler şeklinde sıralamıştır. Bu becerilere sahip olabilmek için sadece ürün ortaya koymak yeterli görülmeyip, aynı zamanda bireyin kendisini devamlı yenilemesi ve öğrenme süreçlerini tüm hayatına taşıması da gerekmektedir (Harari, 2018). Dolayısıyla bireylerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılması ve bireylere farklı becerilerin kazandırılması günümüzde önemli bir yere sahiptir (Wagner, 2008). Bu becerilerin bireylere kazandırılabilmesi için de yaşam boyu öğrenme becerileri önemli bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır (Yenice ve Alpak-Tunç, 2019).

Yaşam boyu öğrenme, formal ve informal öğrenmeleri bünyesinde barındıran (Candy, 2003), bireylerin hayatları boyunca yaşam standartlarını yükseltmek için yaptıkları öğrenmeleri (Dunlap, 2005), sahip oldukları potansiyelleri ve yeterlilikleri artırma sürecidir (Demirel, 2009). Avrupa Birliği Komisyonu (2006) yaşam boyu öğrenmeyi, "Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir." şeklinde tanımlarken; Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) yaşam boyu öğrenmenin insana ve bilgiye verilen değer artmasında ve bireylerin yaşamlarında sahip olması gereken temel niteliklerin kazandırılmasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte Kılıç (2014), yaşam boyu öğrenme sürecini bireylerin tüm yaşamlarında devam ettirdikleri öğrenme süreci şeklinde ifade etmiş ve bu beceriye sahip olan bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmesini düzenlemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Knapper ve Copley, 2000). Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme becerisinin temel felsefesi, her yaşta öğrenmenin olabilmesi ve bu öğrenmelerin bir yaşam biçimi haline gelmesidir (Göçer, 2016; Kaya, 2016). Eğitsel, ekonomik ve sosyal alanlarda tartışılan yaşam boyu öğrenme (Aydın, 2018), kapsamı, uygulama alanı, yapısı itibarıyla geleneksel öğrenme ortamlarından ayrılır (Güleç vd., 2012). Yaşam boyu öğrenmenin; bireylerin değişen koşullara göre yenilenmesine fırsat vermek (Güler, 2004), iyi öğrenme ortamlarına ulaşmalarını sağlamak (Turan, 2005), yüksek becerili iş gücüne sahip bireyleri yetiştirmek gibi birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin sadece örgün eğitimde değil yetişkin eğitimi ve tüm mesleki öğrenme faaliyetlerini de içerdiği söylenebilir (Kılınç ve Yenen, 2015). Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme; iletişim, insanları ve

görevleri yönetme, değişik ve yeniliklere uyum sağlama ve kendi kendine yönetme şeklindeki temel becerileri de bireylere kazandırmayı hedefler (Evers, Rush ve Berdrow, 1998). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini kontrol edip değerlendirme noktasında öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Yenice ve Alpak-Tunç, 2019).

Öz-düzenleme; bireylerin kendi öğrenme amaçlarını değerlendirdikleri, hedeflerine ulaşmak için ortaya koydukları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerdir (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip bireyler; kendi hedeflerini oluşturarak bu hedefleri gerçekleştirmek için çabalar (Zimmerman ve Schunk, 2011), öğrenme ortamlarında kendilerini izleyerek eksikliklerinin düzelmesi için faaliyetler yürütürler (Moos ve Bonde, 2015). Ayrıca bu bireyler, öğrenme sürecindeki bilgileri örgütleyerek verimli çalışma ortamı içerisinde kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar (Karabacak, 2014). Öz-düzenleme süreciyle ilgili birçok bilim insanı farklı model ileri sürmüştür. Zimmerman'ın (2000) öz-düzenleme modeli; öngörü, performans ve öz-yansıma evrelerinden oluşmaktadır (Haşlamam, 2018). Öngörü evresinde öğrenenler, öğrenme etkinliklerine yönelik gerekli planlamaları yaparlar (Zimmerman, 2000). Performans evresi, öz gözlem ve öz kontrol boyutlarını içerir ve öğrenenin öğrenme çabalarının en iyi şekilde olmasını hedefler. Bununla birlikte öz yansıma evresi ise öz yargı ve öz tepki alt boyutlarını içerir ve bireylerin öz değerlendirme yaparak öğrenme süreçlerini, öğrenme performansını ve kişisel hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirmeyi amaçlar. Pintrich (2003)'e göre ise öz-düzenleme süreci; bilişsel, motivasyonel ve davranışsal faktörleri içerir. Dolayısıyla öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler; değerlendirme, yansıma ve izleme gibi süreçleri kullanarak üst düzey öğrenme etkinliklerini başarılı bir şekilde yerine getirirler (Stubbé ve Theunissen, 2008).

Bireylerin, kendi öğrenmelerini kontrol ederek yaşam standartlarını yükseltmeleri için yaşam boyu öğrenme ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekir (Usher ve Schunk, 2018). Çünkü okullarda verilen eğitim bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yetersiz kalmakta ve okul sonrası öğrenmelere daha fazla önem verilmesi gerekir (Bağcı, 2011). Yenilenen öğretim programlarında bu becerilere yoğun bir şekilde yer verilmesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), bu durumun gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi yoğunluğunun artması (Hilbert, 2014), yeni meslek ve iş alanların ortaya çıkması, öğrencilere yaşam boyu öğrenme (Barroso-Hurtado ve Chan, 2019) ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır (Siegle, 2013). Dolayısıyla farklı yaş ve özellikteki öğrencilere bu becerilerin kazandırılması ve sahip olma düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu öğrenci gruplarından birisi de yaşitlarına göre farklı özelliklere sahip özel yetenekli öğrencilerdir.

Özel yetenekli öğrenciler; toplumların en önemli insan gücü olup duyarlılık, yaratıcılık, yoğun motivasyon, farklı konularda özel beceri ve üst seviyede zihinsel kabiliyet gibi birçok özellik bakımından normal gelişim gösteren yaşitlarına göre farklılık gösterirler (Şahin, 2015). Ülkemizde de diğer toplumlarda olduğu gibi özel yetenekli öğrencilere son zamanlarda önem vermeye başlanmıştır. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ve sahip oldukları donanımları ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak için 1995'te Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Bu merkezlerde; Uyum, Destek eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje Üretimi ve Yönetimi programlarında eğitimler yapılmaktadır. Uyum eğitimi, BİLSEM sınavlarını kazanan öğrencilere; amacın, kurumun, öğretmenlerin, yapılacak faaliyetlerin tanıtıldığı programdır. Uyum eğitimi ile öğrencilerin BİLSEM'e adapte olması amaçlanır. Destek eğitiminde, disiplinler arası çalışma dikkate alınarak öğrencilerin temel becerileri kazanması hedeflenir. Destek eğitiminde başarı gösteren öğrenciler BYF programına alınır. Bu programda, öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak, ilerleyen süreçte ciddi çalışmalar yapmak isteyeceği alanları belirlemek, çalışmak isteyeceği alana yönelik tutum ve becerilerinin farkına varmalarını sağlamak amaçlanır (Ayverdi, 2018). BYF programını tamamlayan öğrenciler, ÖYG programına alınır. Bu programda, özel yeteneklerine yönelik bilimsel ve sanatsal faaliyetler yürütürler. Bu programdan da başarı gösteren öğrenciler, çalışmalarını daha da derinleştirerek danışman öğretmenlerin gözetiminde proje üretimi ve yönetimi programı kapsamında daha ileri bir seviyeye taşırlar (MEB,

2016). Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere yönelik BİLSEM'lerde yürütülen bu faaliyetler özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarına ve bu yeteneklerini kullanmalarına fırsat vermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin bağımsız çalışma noktasında motive olduklarına ve öz-düzenleyici öğrenmeyi kullandıklarına yönelik alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ablard ve Lipschultz, 1998; Heller, 1999). Ayrıca bu öğrencilerin, kendi öğrenmelerini kontrol etme noktasında daha başarılı ve öğrenmelerini okul dışına taşıyarak bilgilerini artırma eğiliminde oldukları da bilinmektedir (Çağlar, 2004a). Bu tür öz-düzenleme becerilerini hayatlarında kullanabilen özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bu becerilere ilişkin algı düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir. Çünkü alanyazında algı; nesnelere, özelliklerin veya ilişkilerin farkında olma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Dolayısıyla öz-düzenleme becerilerine sahip olan ve bu becerileri hayatlarında kullanan özel yetenekli öğrencilerin bu becerilerinin farkında olacakları düşünüldüğünden bu becerilere ilişkin algılarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Bu bakımdan öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin algı düzeyinin yüksek olması, özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve becerilerinin farkına varıp bunları geliştirebilmeleri açısından önemlidir (Obergrösser, Steinbach ve Stoeger, 2013). Öz-düzenleme becerilerine ilişkin algı düzeyleri yüksek olan özel yetenekli öğrenciler, bu yeteneklerini daha fazla kullanma eğiliminde olacaklarından yaşam boyu öğrenme eğilimleri de yüksek olacaktır. Çünkü öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrenciler bilişsel ve davranışsal öğrenme stratejilerini düzenleyerek yaşamları süresince karşılaştıkları görevlerde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanabilirler (Housand ve Reis, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin algıları hayatın içerisinde karşılaşılan görevlerin yürütülmesi ve bitirilmesinde önemli bir etkidir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sahip oldukları öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda alanyazında özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmalar bulunsun da (Betts ve Kercher, 2009; Jung, 2017; İspir, Ay ve Saygı, 2011; Oppong, Shore ve Muis, 2018; Tortop ve Eker, 2014), bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme noktasında öz-düzenleyici öğrenme becerilerine (Yenice ve Alpak-Tunç, 2019) ve bu becerileri kullanabilmek için de bunlara ilişkin yüksek bir algı düzeyine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle öz-düzenleme becerisine ilişkin algı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlere, bu alanda program geliştirenlere ve araştırmacılara deneysel bir kanıt sunma noktasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçelerle gerçekleştirilen çalışmada aşağıda ifade edilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik algıları ne düzeydedir?
5. Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik algıları öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem, araştırmacıların nicel ve nitel yaklaşım ve yöntemleri kullanarak çıkarımda buldukları bir araştırma yöntemidir (Tashakkori ve Creswell, 2007). Bu çalışmada kullanılan karma araştırma deseni ise sıralı açıklayıcı desendir. Sıralı açıklayıcı desende baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanır. Nitel veri toplanmasındaki amaç nicel verileri daha derinlemesine açıklamaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2013). Bu kapsamda araştırmamızın nicel boyutunda tarama ve korelasyon desenleri, nitel boyutta ise fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Tarama deseni bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, beceri, algı, yetenek gibi özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı durumlarda kullanılan nicel araştırma desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Mevcut çalışma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarının düzeyinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi aşamasında tarama deseni kullanılmıştır. Korelasyon deseni ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği nicel araştırma desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik algıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmek istendiğinden korelasyon deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan fenomenoloji deseni ise günlük hayatta karşılaşılan ancak üzerinde çok fazla düşünülmeyen olguları derinlemesine inceleyen bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşleri derinlemesine incelenmek istendiği için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde bulunan bir BİLSEM'de öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olduğu durumlarda ulaşılabilir evrenin tamamı çalışma grubuna dâhil edilebilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Mevcut çalışmada da ulaşılabilir evrenin tamamına ulaşmak mümkün olduğu için bu kapsamdaki 168 özel yetenekli öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

Demografik özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	82	48.8
Erkek	86	51.2
Yaş		
6-10	48	28.6
11-15	86	51.2
16 ve üzeri	34	20.2
Öğrenim görülen program		
Destek	43	25.6
BYF	59	35.1
ÖYG	35	20.8
Proje	31	18.5

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunun %48,8'i kadın, %51,2'si ise erkektir. Çalışma grubunun 43'ü destek eğitimi, 59'u BYF, 35'i ÖYG ve 31'i proje üretimi programında öğrenimlerini sürdürmektedir. Çalışmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubundaki öğrenciler amaçlı

örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik yönteminde; kendi içinde değişken, benzeşik ve farklı durumlardan oluşacak şekilde katılımcılar belirlenmektedir (Grix, 2010). Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyet ve öğretim programı açısından maksimum çeşitlilik sağlayacak şekilde belirlenen 15 özel yetenekli öğrenci nitel verilerin toplandığı çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" (YBÖÖ) kullanılmıştır. Beşli likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek, tek boyutlu olup 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan (13x1) 13, maksimum puan (13x5) 65'dir. Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .78, bu çalışma ile birlikte tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucu ölçeğe ait Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür ($X^2= 277.09$, $DF= 64$, $RMSEA= .091$, $NFI= .92$, $NNFI= .93$, $CFI= .94$, $IFI= .94$, $SRMR= .061$).

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ilişkin algılarını belirlemek için Aslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" (AÖDÖ) kullanılmıştır. Beşli likert tipi şeklinde hazırlanan ölçekten alınabilecek minimum puan (16x1) 16, maksimum puan (16x5) 80'dir. Aslan ve Gelişli (2015) tarafından ölçek ile ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması 604 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüş olup açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçekte yer alan 16 maddenin "açık olma" ve "arayış" şeklinde iki alt boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yürütülerek uyum indeks değerleri de hesaplanmıştır ($RMSEA= .042$, $NFI= .98$, $CFI= .99$, $IFI= .99$, $RFI= .97$, $CFI= .99$, $GFI= .94$, $AGFI= .92$, $SRMR= .035$). Aslan ve Gelişli (2015) tarafından yapılan çalışmada Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için .90, açık olma alt boyutu için .84 ve arayış alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma ile birlikte tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için .81, açık olma alt boyutu için .80 ve arayış alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır.

Nitel veriler, çalışma grubunda yer alan 15 özel yetenekli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup hazırlanma sürecinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin alt başlıklarını oluşturan temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel özellikler dikkate alınmıştır (Erdamar, 2015). Ayrıca görüşme soruları hazırlanırken iki alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda dört soru hazırlanmış ve sorulara sondalar eklenmiştir. Birinci ve üçüncü soruda üç, ikinci ve dördüncü soruda bir sonda soru bulunmaktadır. Örneğin "Günlük hayatta karşılaştığınız problemlere karşı nasıl bir çözüm yolu denersiniz?" şeklindeki birinci soruya; "Problemleri analiz etmeyi sever misiniz? Neden?", "Problemlere çözüm üretirken fikrîsel mücadelelerden hoşlanır mısınız? Neden?" ve "Okulda ya da çevrenizde yaşanan bilimsel tartışmalara nasıl katkı sağlarsınız?" sondaları eklenmiştir. Birinci soruyla öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm buldukları araştırılmıştır. İkinci soruyla öğrencilerin okul ya da okul dışı ortamlarda yaptıkları işlerde nasıl motive olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Üçüncü soruyla öğrencilerin bilimsel ya da bilimsel olmayan okumalar yapıp yapmadıkları araştırılmıştır. Dördüncü soru ise öğrencilerin öğrenme sürecinde kimlerle ve nasıl iletişim kurduklarını belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile algılanan öz-düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenleri açısından fark olup olmadığını test etmek için öncelikle MANOVA yürütülmesi düşünülmüştür. Ancak MANOVA'nın varsayımları karşılanmadığı için hata oranı artmasına rağmen puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında t testi, öğrenim görülen program değişkenine göre karşılaştırılmasında ise ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir. Bu analizleri yürütebilmek için betimsel istatistik analizi kapsamında aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak normallik kontrolü

yapılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadığı normallik testi ile de kontrol edilmiştir. Yapılan betimsel istatistik sonucunda YBÖÖ ve AÖDÖ'den kadın ve erkeklerin aldıkları puanların ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerleri de her iki ölçek için (YBÖÖ için basıklık: .606, çarpıklık: .039; AÖDÖ için basıklık: -.417, çarpıklık: .069) +/-1 aralığını aşmamıştır. Bu bulgulardan sonra normallik testi yürütülmüş ve kadın ve erkeklerin her iki ölçekten elde ettikleri puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Normallik sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kadın ve Erkek Katılımcıların Ölçek Puanlarına Ait Normallik Sonuçları

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p.	İstatistik	sd	p.
AÖDÖ	Erkek	.065	86	.200*	.988	86	.749
	Kadın	.072	82	.200*	.979	82	.223
YBÖÖ	Erkek	.140	86	.002	.959	86	.028
	Kadın	.068	82	.200*	.983	82	.352

Tablo 2'de, kadın ve erkek sayıları 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir (McKillup, 2012). Kadın katılımcıların AÖDÖ ve YBÖÖ'den aldıkları puanlar normal dağılırken, erkek katılımcıların AÖDÖ'den aldıkları puanlar normal dağılmış fakat YBÖÖ'den aldıkları puanlar normal dağılmamıştır. Ancak YBÖÖ puanlarına ilişkin ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakın olduğu ve basıklık ve çarpıklık değerleri +/-1 aralığını aşmadığı için erkeklerin bu ölçekten aldıkları puanlarında normal dağıldığı kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2001). Dolayısıyla kadın ve erkek katılımcıların her iki ölçekten aldıkları puanların t testi kullanılarak karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

BİLSEM'de farklı öğretim programlarında okuyan özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve algılanan öz-düzenleme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için MANOVA'ya ait varsayımlar karşılanamadığından dolayı hata oranını artırmaya rağmen her iki ölçek puanlarına ilişkin sonuçları karşılaştırmak için de ANOVA kullanılmıştır. ANOVA kullanılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda hem ortalama, medyan, mod, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş hem de normallik testi yapılmıştır. Betimsel istatistik sonuçlarına göre dört farklı BİLSEM programındaki öğrencilerin YBÖÖ ve AÖDÖ'den aldıkları puanların ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerleri de her iki ölçek içinde YBÖÖ için basıklık: .606, çarpıklık: .039; AÖDÖ için basıklık: -.417, çarpıklık: .069) +/-1 aralığını aşmamıştır. Bu bulgulardan sonra normallik testi yürütülmüş ve dört farklı BİLSEM grubunda okuyan öğrencilerin her iki ölçekten elde ettikleri puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Normallik sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Farklı Öğretim Programındaki Katılımcıların Puanlarına ait Normallik Testi Sonuçları

Program	Program	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
AÖDÖ	Destek	.141	43	.045	.978	43	.617
	BYF	.090	59	.200*	.984	59	.680
	ÖYG	.142	35	.140	.940	35	.099
	Proje	.164	31	.096	.959	31	.419
YBÖÖ	Destek	.107	43	.200*	.954	43	.100
	BYF	.160	59	.001	.960	59	.066
	ÖYG	.100	35	.200*	.975	35	.689
	Proje	.103	31	.200*	.951	31	.291

Normallik sonuçları değerlendirilirken genel olarak gruplardaki öğrenci sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmıştır (McKillup, 2012). Bu sonuçlara göre tüm grupların AÖDÖ ve YBÖÖ'den aldıkları puanlar normal dağılım göstermektedir (Tüm gruplar için $p > .05$). Dolayısıyla hem betimsel istatistik kapsamında hesaplanan ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerlerinden hem de normallik testi sonuçlarından hareketle farklı BİLSEM gruplarındaki öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2001). Buradan hareketle, özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerilerinin öğrenim görülen programa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) analizi tekniği kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, normal dağılım gösteren değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü gösteren bir istatistiksel analiz tekniği olup hesaplanan katsayının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında ise yüksek, 0.70-0.30 arasında ise orta; 0.30-0.00 arasında ise belirlenen değişkenler arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2017).

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerilerinde yer alan boyutlardaki maddelere katılım düzeylerini belirlemek için seçenek sayısı-1/seçenek sayısı formülü kullanılmıştır. Buradaki amaç, süresiz olan cevap seçeneklerini sürekli hale getirerek istatistiksel olarak elde edilen verilerin yorumlanmasına imkân sağlamaktır. Bu kapsamda beşli likert tipi ölçek olan yaşam boyu öğrenme ve algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeğine ait puan aralıkları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Ölçeklere İlişkin Puan Aralıkları

Yaşam boyu öğrenme ve algılanan öz-düzenleme becerileri ölçeği	
Hiçbir zaman	1.00-1.80
Nadiren	1.81-2.60
Ara sıra	2.61-3.40
Sık sık	3.41-4.20
Her zaman	4.21-5.00

Nitel verileri analiz etmek için tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu kapsamda yapılan görüşmeler ses kayıt cihazından transkript edilerek metne aktarılmıştır, metin ile ses kaydı her bir araştırmacı tarafından ve görüşme yapılan katılımcılar tarafından teyit edilmiştir, elde edilen her bir veriye dayalı olarak kod, kategoriler oluşturulmuştur, daha sonra temalar düzenlenerek bulgular yorumlanmıştır (Corbin ve Strauss, 2007). Bulgular kısmında katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılırken K1, K2...K15 şeklinde takma isimleri ile verilmiştir. Katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda anlam birimleri oluşturulmasıyla elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar bulgular kısmında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın nitel verilerinin inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini artırmak için birtakım önlemler alınmıştır. Bu kapsamda BİLSEM'de farklı öğretim programında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerle çalışılarak çeşitleme sağlanmıştır. Görüşme formu uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, yapılan görüşmelerin ses kayıtları metne aktarılarak katılımcıların teyit etmeleri sağlanmıştır. Yine bu kapsamda araştırmanın nitel bulguları doğrudan alıntılar verilerek sunulmuş, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın tutarlılığını ve tekrar edilebilirliğini sağlamak için ise görüşme kayıtları kayıt cihazı ile kaydedilerek veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bulgular yorum yapılmadan sunulmuş ve sonuç kısmında uygun bir şekilde tartışılmıştır.

Bulgular

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırma kapsamında "Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	N	\bar{X}	S
1 Fikirsiz mücadelelerden keyif alırım.	168	4.02	.91
2 Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.	168	3.65	1.18
3 Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim.	168	3.65	1.20
4 Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir.	168	3.36	1.03
5 Kendi kendine motive olan biriyimdir.	168	3.58	1.17
6 Kütüphane ve kitapçıları, ilgi çekici kitaplar, dergiler için dolaşırım	168	4.33	.83
7 Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.	168	4.23	.94
8 Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir.	168	3.75	1.08
9 Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum.	168	3.63	1.13
10 Pek çok farklı alana ilgi duyarım.	168	3.45	1.25
11 Farklı farklı ilgi alanlarını takip ederim.	168	3.61	1.11
12 Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	168	3.73	1.07
13 Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum.	168	4.08	.92
Genel		3.77	

Tablo 5 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ölçeğinde yer alan maddelere katılımcıların verdikleri cevapların genel ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler, yaşam boyu öğrenme ölçeğinin tümüne 3.77 katılım derecesi ile "Sık sık" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların "Kütüphane ve kitapçıları, ilgi çekici kitaplar, dergiler için dolaşırım" maddesine en çok ($\bar{X}=4.33$), "Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir." maddesine ise en az ($\bar{X}=3.36$) katıldıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, "Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum." maddesine "Her zaman" şeklinde görüşlerini belirtirlerken ($\bar{X}=4.23$), diğer maddeler için elde edilen ortalama değer "Sık sık" görüş aralığındadır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında "Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda katılımcıların yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucu araştırmaya katılan kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Kadın ve Erkek Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Yaşam Boyu Öğrenme	Erkek	86	48.53	6.77	0.031	.861	166	.506	.614
	Kadın	82	48.51	6.39					

Tablo 6 incelendiğinde, kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasında (Kadın katılımcı=48.51, Erkek katılımcı=48.53) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p > .05$, $t = 0.506$).

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Program Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim görülen programa göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemi cevaplamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Analiz sonucu elde edilen grup istatistikleri Tablo 7’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 7. Öğrenim Görülen Programa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Program	N	\bar{X}	S	Standart Hata
Destek	43	47.55	6.15	.93906
BYF	59	48.91	5.98	.77974
ÖYG	35	47.62	6.26	1.05964
Proje	31	50.12	8.26	1.48523
Toplam	168	48.52	6.57	.50722

Tablo 7’de yer alan betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde de her ne kadar proje üretimi programında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin ortalamalar ($\bar{X}=50.12$), diğer programlarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasından yüksek de olsa elde edilen puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 8. ANOVA İstatistiğine ait Sonuçlar

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	P
	Gruplar arası	157.069	3	52.356		
Yaşam Boyu Öğrenme	Gruplar içi	7060.836	164	43.054	1.216	.306
	Toplam	7217.905	167			

Tablo 8 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında öğrenim görülen program açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3-164) = 1.216$; $p = .30 > .05$].

Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin algılanan öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği		N	\bar{X}	S
Açık Olma Boyutu	1 Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim.	168	3.70	1.11
	2 Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim.	168	3.90	1.06
	3 Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim.	168	4.27	.74
	4 Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim.	168	3.40	1.05
	5 Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim.	168	3.96	1.01
	6 Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder.	168	4.11	.95
	7 Hatalarımdan öğrenebilirim.	168	4.13	1.11
	8 Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı sorgularım.	168	3.75	1.10

Tablo 9. Devamı

Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği		N	\bar{X}	S
Arayış Boyutu	9 Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım.	168	3.65	1.25
	10 Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm.	168	3.49	1.13
	11 Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim.	168	3.81	1.15
	12 Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm.	168	3.88	.91
	13 Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım.	168	4.07	.95
	14 Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım.	168	3.74	1.10
	15 Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim.	168	3.91	1.12
	16 Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim.	168	4.15	.88
Genel			3.87	

Tablo 9 incelendiğinde, öz-düzenleme ölçeğinde yer alan maddelere katılımcıların verdikleri cevapların genel ortalaması 3.87 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler, öz-düzenleme ölçeğinin tümüne 3.87 katılım derecesi ile "Sık sık" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar açık olma alt boyutunda yer alan maddelerden "Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim." maddesine en çok ($\bar{X}=4.27$), "Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim." maddesine ise en az ($\bar{X}=3.40$) katıldıkları görülmektedir. Aynı şekilde katılımcıların arayış alt boyutunda yer alan "Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim." maddesine en çok ($\bar{X}=4.15$), "Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm." maddesine ise en az ($\bar{X}=3.49$) katıldıkları tespit edilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında "Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda katılımcıların algılanan öz-düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucu araştırmaya katılan kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara yönelik t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. Kadın ve Erkek Katılımcıların Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Levene Testi		sd	t	p
						F	p			
Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	Açık olma	Erkek	86	27.31	3.07	2.11	.148	166	.988	.325
		Kadın	82	26.80	3.59					
	Arayış	Erkek	86	27.43	4.47	1.94	.165	166	-1.211	.228
		Kadın	82	28.20	3.29					
	Toplam	Erkek	86	54.74	6.00	0.35	.550	166	-.294	.769
		Kadın	82	55.01	5.81					

Tablo 10 incelendiğinde, kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasında (Kadın katılımcı $\bar{X}=55.01$, Erkek katılımcı $\bar{X}=54.74$) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p > .05$, $t = -0.294$). Aynı şekilde kadın ve erkek katılımcıların açık olma [$t(166)=0.988$; $p=.325$] ve arayış [$t(166)=-1.211$; $p=.228$] alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri öğrenim görülen programa göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemi cevaplamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Analiz sonucu elde edilen grup istatistikleri Tablo 11’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 11. Öğrenim Görülen Programa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Program	N	\bar{X}	S	Standart Hata
Destek	43	53.62	5.31	.81039
BYF	59	54.80	5.73	.74663
ÖYG	35	54.05	6.63	1.21193
Proje	31	54.84	6.23	1.12012
Toplam	168	54.32	5.89	.45492

Tablo 11’de yer alan betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde farklı BİLSEM programlarında kayıtlı özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı ANOVA yapılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. ANOVA İstatistiğine ait Sonuçlar

Ölçek	Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	P
Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği	Açık Olma	Gruplar arası	4.220	3	1.407	.124	.946
		Gruplar içi	1856.060	164	11.317		
		Toplam	1860.280	167			
	Arayış	Gruplar arası	55.124	3	18.375	1.061	.367
		Gruplar içi	2840.781	164	17.322		
		Toplam	2895.905	167			
	Toplam	Gruplar arası	47.977	3	15.992	.455	.714
		Gruplar içi	5758.398	164	35.112		
		Toplam	5806.375	167			

Tablo 12 incelendiğinde, algılanan öz-düzenleme ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında öğrenim görülen program açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3-164) = 0.455$; $p = .455 > .05$]. Aynı şekilde öğrenim görülen program açısından açık olma [$F(3-164) = 0.124$; $p = .946 > .05$] ve arayış [$F(3-164) = 1.061$; $p = .367 > .05$] alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları

Değişkenler	Yaşam boyu öğrenme	Açık Olma	Arayış	Öz-düzenleme
Yaşam boyu öğrenme	1	.255*	.371*	.321*
Açık Olma	.255*	1	.226*	.726*
Arayış	.371	.226*	1	.834*
Öz-düzenleme	.321*	.726*	.834*	1

N:168, * $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.321, p<.05$). Yaşam boyu öğrenme ile algılanan öz-düzenleme ölçeğine ait açık olma alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r=.255, p<.05$). Buna karşın yaşam boyu öğrenme ile arayış alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.371, p<.05$). Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olmaları yaşam boyu öğrenme becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşlerini açıklayan kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen kod, kategori ve temalar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kategoriler	İçerik Kodları	Frekans (f)
Problem çözme ve eleştirel düşünme	Problemi analiz etme sürecinde	Probleme ait sebepleri ortaya koyarım.	5
		Başkalarından yardım alırım.	5
		Kendi deneyimlerimi kullanırım.	3
		Üzerinde düşünmeden çözümüne odaklanırım.	1
		Çözüme yardımcı olacak farklı yollar denerim.	1
	Fikirsel tartışmalar	Fikirsel mücadeleler çözüme götürür.	8
		Fikirsel mücadeleler farklı bakış açısı kazandırır.	4
		Problem çözümünde pek bir katkısı olmaz.	3
Kişisel özellikler	Kendini yönetme ve motive etme için	Çevremden yardım alırım.	7
		Kendimi durumumu sorgularım.	4
		Elde ettiğim başarılar etkilidir.	4
Okuma ve bilgi edinme	Okuyarak yeni bilgiler elde etme	Zevk verir.	14
		Zevk vermez	1
	Bilimsel içerikler dışında okumalar	Farklı bilgiler katar	11
		Düşünce yapımı çeşitlendirir.	2
	Farklı bilimsel içerikli okumalar	Gereksiz bilgilerin zihinde yer almasına neden olur.	2
		İnsanın ufkunu açar.	10
		Farklı bakış açısı kazandırır.	3
		Meslek seçiminde etkilidir.	2
İletişim ve paylaşma	Öğrenme sürecinde	Öğrenme sürecinde kimseye ihtiyaç duymam.	7
		Deneyimli öğretmenlerle çalışırım.	5
		Arkadaş ve ailemden yardım alırım.	2
		En büyük yardımcım internet ve kitaplardır.	1
	Bilgi paylaşma	Bilgiler paylaşıldıkça anlam kazanır.	12
		Herkes istediği bilgiye kendisi ulaşmalı	3

Tablo 14 incelendiğinde katılımcılardan beşer kişi başkalarından yardım alarak ve problemin oluşmasında etkili olan sebepleri ortaya koyarak analiz etme sürecini yönettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda örneğin K5 "*Karşılaştığım problemlere çözüm üretirken o problemin nedenleri üzerinde kafa yorup düşünürüm.*" şeklinde görüşünü belirtirken, K11 "*Eğer bir problem varsa ve çözemiyorsam deneyimli insanlara güvenirim.*" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte üç katılımcı önceki problemlerde karşılaştığı durumları göz önüne alarak problemi analiz edip çözüme kavuşturabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K9 "*...En önemli çözüm yolum yaşantılarımdır.*" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir katılımcı problemi analiz etmeden çözüme yoğunlaşacağını bir diğeri ise çözüm için farklı yollar deneyeceğini belirtmiştir.

Katılımcıların sekizi fikrîsel mücadelelerden hoşlandıklarını var olan problemi çözüme kavuşturmada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda K1 *"Bir konu hakkında tartışmak ve düşünsel olarak bir mücadele içerisine girmek çok hoşuma gider ve bence problemlerin çözümünde önemlidir..."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların dördü fikrîsel mücadelelerin farklı bakış açısı kazandırdığını ifade etmelerine rağmen üçü fikrîsel mücadelelerin problem çözümüne yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K5 *"Fikrîsel mücadele ve tartışmalar olaylara farklı pencereden bakmama yardımcı olur."* şeklinde görüşünü belirterek fikrîsel mücadelenin öneminden bahsederken, K15 *"Yapılan fikrîsel tartışmaların bir getirisi olduğunu düşünmüyorum."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Kendini yönetme ve motive etme kategorisinde katılımcıların yedisi çevrelerinden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K7 *"Benim için en önemli nokta ailem ve arkadaşlarımdır. Başarılı olmamda onların desteği ve motivesi çok önemli."* şeklinde görüşünü belirtirken, K3 *"Motive kaynağım yakın çevremdir..."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan dörder kişi kendi durumlarını sorguladıklarını ve en önemli motive kaynaklarının yaşamlarında elde ettikleri başarılar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda K6 *"Söyle ki bilim insanların hayat hikayelerinde başarıları motive olmalarını ve yeni başarılar elde etmelerini sağlamıştır. Bende de durum böyle."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bununla birlikte kendi durumunu sorguladığını ifade eden K8 *"Nerdeyim, hangi noktadayım, bu benim için önemli..."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların 14'ü okuyarak yeni bilgiler elde ettiklerinde mutlu olduklarını ve zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda örneğin K10 *"Okumak benim için en önemli ilahtır. Okuyup yeni bilgiler edindikçe mutluluk tarif edilemez."* şeklinde görüşünü belirtirken, K13 *"Okumak ve bilgi edinmek ve bu bilgiyi kullanmak müthiş zevk verir. Çünkü o bilgi işe yaramıştır."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bununla birlikte sadece bir katılımcı (K4) okuyarak yeni bilgiler elde etmenin zevk vermediği ifade etmiş ve *"Bana göre mutluluktan ziyade bir angaryadır."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların 11'i, bilimsel içerikler dışında yapılan okumaların bireylere farklı bilgiler kattığını, ikisi ise düşünce yapılarını çeşitlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K14 *"Ben sadece ders kaynaklı değil farklı birçok okumalar yaparım. Bu da farklı düzeyde bilgi sahibi olmama yardımcı olur."* şeklinde görüşünü belirtirken, K2 *"Belli bir alan kalmadan bilgi edinmek düşüncelerimizi ve bakış açımızı zenginleştirir."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların ikisi ise alan dışı yapılan okumaların zihinde gereksiz bilgilerin yer almasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K3 bu duruma yönelik görüşünü *"Durduk yere farklı bilgi yüklemesi beyni yorar..."* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların 10'u farklı bilimsel içerikli okumaların insanların ufku geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K4 *"Farklı alanlarda bilimsel yayınları takip etmek insana yeni bir vizyon ve ufuk kazandırır."* şeklinde görüşünü ifade ederken, K9 *"...okumak ve bilgi sahibi olmak farklı düşünmeyi, farklı konuşmayı, farklı yorumayı beraberinde getirir."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların ikisi farklı bilimsel okumaların meslek seçimlerinde etkili olacağını düşünmektedirler.

Katılımcıların yedisi öğrenme sürecinde kimseye ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda örneğin K11 *"Ben öğrenmek istediğim bilgiyi öğrenirim. Burada başka birilerine ihtiyaç duymuyorum."* şeklinde görüşünü belirtirken, K5 *"şimdi öğrenmek istediğim bir bilgi var ve bu bilgiye ait ulaşabileceğim kaynaklar var. Dolayısıyla kendim halledebilirim..."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların beşi deneyimli öğretmenlerden yardım aldıklarını, ikisi aile ve arkadaşlarından yardım aldıklarını ve biri ise internet ve kitaplardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların 12'si bilgilerin paylaştıkça anlam kazandığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda K12 *"Bilgi en büyük hazinedir. Onsuz hayat bir anlam ifade etmez. Bunun için sadece bilmek değil paylaşmak da gerekir."* şeklinde görüşünü belirtirken, K6 *"Bilgi paylaştıkça güzeldir..."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte üç katılımcı ise bilgilerin paylaşılmasından ziyade herkesin istediği ve ihtiyacı olan bilgiye kendilerinin ulaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bilgi öğrenme sürecinde başkalarına ihtiyaç duymadığını ifade eden K11 bu duruma yönelik görüşünü de *"Benim bilgim başkası için anlam ifade etmeyebilir. Bu bakımdan herkes ihtiyacı olduğu bilgiye kendisi ulaşmalı."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde yer alan bir BİLSEM'de farklı öğretim programlarında öğrenim gören 168 özel yetenekli öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların ortalaması 3.77 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bir ülkenin gelişmesi ve kalkınmasında yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetişmesi önemli görülmektedir. Bu durum yaşam boyu süren öğrenmelerin yapılmasını gerekli kılmıştır (İzci ve Koç, 2012). Bununla birlikte toplumlar tarafından önemsenen ve eğitimlerine ayrı bir önem verilen özel yetenekli öğrencilerin (Çitil ve Ataman, 2018), yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması, bu öğrencilerin öğrenmelerini okul dışına taşıdıkları ve ilerleyen süreçte sahip oldukları donanımlarını en üst seviyede kullanacaklarının bir göstergesidir. Bunun için de hızlı ve derin öğrenme, araştırmaya merak ve yaratıcılık gibi genel özelliklere sahip bu öğrencilerin (Davis, 2006), yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeleri için okul ile gerçek yaşamı birleştiren ayrı bir öğretim programının oluşturulması ve kullanılması önem arz etmektedir (Gökden-Kaya, 2019). Çünkü dışsal faktör olarak uygun olmayan okul ortamları özel yetenekli öğrencileri birçok açıdan olumsuz etkilemektedir (Altun ve Yazıcı, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinde yer alan "*Kütüphane ve kitapçılar, ilgi çekici kitaplar, dergiler için dolaşırım*" maddesine en çok ($\bar{X}=4.33$), "*Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir.*" maddesine ise en az ($\bar{X}=3.36$) katıldıkları tespit edilmiştir (Tablo 5). Özel yetenekli öğrenciler, öğrenmelerini ilgi duydukları alanlara yoğunlaştırırlar. Bu kapsamda katılımcıların ilgilerini çeken okumalar yapmaları önemli bir bulgudur. Elde edilen bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşlerinin alındığı nitel verilerle de desteklenmektedir (Tablo 14). Yapılan görüşmeler sonucu katılımcıların önemli bir kısmı (14 katılımcı), okumaktan büyük bir zevk aldıklarını, bilimsel ve bilimsel olmayan okumalar yaptıklarını ve bu okumaların ufuklarını geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Yakın bir zamanda ülkenin karar verme mekanizmasında yer alması muhtemel olan bu öğrencilerin (Akbaş ve Seda-Çetin, 2018), ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenmeler yapmaları, ülkenin gelişmesi ve değişimlere ayak uydurması noktasında önem arz etmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin okumalarını düzenli bir şekilde yapmamaları, yaşam boyu öğrenme becerilerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eden ve bu noktada yüksek motivasyon gösteren özel yetenekli öğrencilerin, okuduğu bilgileri anlaması, yorumlaması ve en önemlisi kullanabilmesi için öncelikle düzenli okuma yapmayı bilmesi gerekmektedir (Aksoy ve Öztürk, 2018). Yaşam boyu öğrenmede önemli olan düzenli okuma alışkanlığının ülkelerin en önemli insan gücü olan özel yetenekli öğrencilere kazandırılabilmesi için bu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik öğrenme ve okuma ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin yapılan analizler sonucu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete (Tablo 6) ve öğrenim görülen programa (Tablo 8) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Son yıllarda alan yazında farklı kesimdeki bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını (Boztepe ve Demirtaş, 2018; Dünder, 2016; Murray 2015; Şahin ve Arcagök, 2014; Yurdakul, 2017) ve farklılaştığını (Bulaç ve Kurt, 2019; Diker-Coşkun, 2009; Gökyer, 2018; Gökyer ve Türkoğlu, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Yılmaz ve Beşkaya, 2018) ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Boztepe ve Demirtaş (2018), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade ederken; Bulaç ve Kurt (2019) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini ve kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek katılımcılara göre iyi seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla cinsiyete ilişkin sonuçların farklılığı, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisine yönelik genellemeye

varmanın zor olduğunu göstermektedir (Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015). Aynı şekilde bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmeler sonucunda da kadın ve erkek katılımcıların ortalama aynı görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin BİLSEM’de devam ettikleri program açısından incelendiğinde de anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir (Tablo 8). Ancak elde edilen veriler incelendiğinde BİLSEM’de öğrencilere uygulanan son program olan proje üretimi programında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının ($\bar{X}=50.12$) diğer programlarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasından fazla olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Dolayısıyla BİLSEM’de öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bir üst programa geçtikçe yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Bu bakımdan her ülke için önem arz eden özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerini büyük bir oranda karşılamaya çalışan BİLSEM’lerde öğretim programlarının ve uygulanan etkinliklerin öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerileri kazandıracak şekilde güncellenmesi önemli görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin ölçekten elde ettikleri toplam puanların ortalaması 3.87 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin algıladıkları öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu İspir ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. İspir ve diğerleri (2011), özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme yetkinlik algılarını inceledikleri çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin ölçekte yer alan bilişsel düzenlemeler alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrenciler için anahtar yeterlilik olarak ifade edilen öz-düzenleyici öğrenme becerisi (Obergrösser vd., 2013), bu öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine ve sahip oldukları donanımları ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde; Purdue Modeli, Otonom Öğrenme Modeli, Renzulli Üçlü Zenginleştirme Modeli, Izgara Modeli, Zekânın Yapısı Modeli, Üçlü Sacayağı Modeli, William ve Mary Bütünleşik Müfredat Modeli gibi birçok eğitim modeli kullanılmakta ve bu eğitim modellerinin öğrencilere hedeflediği becerileri kazandırabilmesi için öz-düzenlemeli öğrenmeyi içeren öğretim stratejilerinin kullanılması önerilmektedir (Tortop ve Eker, 2014). Bu bakımdan elde edilen bulgular özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri BİLSEM’de öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini bünyesinde barındıran birtakım uygulamalara yer verildiğini göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin açık olma alt boyutunda yer alan maddelerden “Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim.” maddesine en çok ($\bar{X}=4.27$), “Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim.” maddesine ise en az ($\bar{X}=3.40$) katıldıkları tespit edilmiştir (Tablo 9). Yapılan görüşmelerle elde edilen bulgular da bu sonuçla paralellik göstermektedir. Öğrencilere öğrenme sürecinde kimlerle nasıl iletişim kurduğu sorulduğunda katılımcıların yedisi öğrenme sürecinde kimseye ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 14). Her ne kadar esnek düşünen (Uzun, 2004) ve öğrenmeye açık olan (Çağlar, 2004b) özel yetenekli öğrencilerin bir konuyu rahatlıkla öğrenebileceklerini ifade etmeleri kayda değer bir sonuç olarak görülse de bu öğrencilerin öğrenmeler yaparken arkadaşlarından yardım istemeye yönelik maddeye en az katılmaları ve bu konuda görüş bildirmeleri, üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü sosyal ilişkileri genel olarak iyi düzeyde olan bu öğrencilerin (Özince, 2018), öğrenmeler yaparken arkadaşlarına daha az ihtiyaç duymalarının altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Aynı şekilde katılımcıların arayış alt boyutunda yer alan “Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim.” maddesine en çok ($\bar{X}=4.15$) katıldıkları da tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu yapılan görüşmelerle desteklenmektedir. Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler; kendi öğrenmelerini düzenlerler, bilgi birikimleri ile bağlantı kurarak öğrenmek için farklı yolu denerler (Cheng, 2011). Bu bakımdan elde edilen bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip olduğunu gösteren bir kanıt olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen arayış alt boyutunda yer alan “Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm.” maddesine ise en az ($\bar{X}=3.49$) katıldıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere

farklı çalışma yöntemleri kazandırmak, öğrenmelerini düzenlemeleri noktasında farklı yolları denemelerine fırsat vermek ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için öğrenim gördükleri okullarında ve BİLSEM'lerde işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme yöntemlerinin yanında ters yüz öğrenme gibi çevrimiçi araçlarla yüz yüze etkileşimi birleştiren harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının uzman öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarında kullanılması önem arz etmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin algılanan öz-düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 10). Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmese de kadın katılımcıların ölçekten elde ettikleri toplam puan ortalamasının ($\bar{X}=55.01$), erkek katılımcıların elde ettikleri puan ortalamasından ($\bar{X}=54.74$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) yaptıkları çalışmada, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemişler ve kız öğrencilerin; not tutma, izleme, çevreyi yapılandırma ve amaç belirleme ve planlama stratejilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır (Kızıkan, Bektaş ve Saylan-Kırmızıgül, 2018). Aynı şekilde özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin BİLSEM'de öğrenim görülen program açısından da bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 12). Her bir programda öğrenim gören öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların ortalaması incelendiğinde, proje üretimi programında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla ölçekten elde ettikleri toplam puan ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11). Dolayısıyla BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrenciler, bir üst programa geçtikçe öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 13). Aynı şekilde özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve algılanan öz-düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu da görülmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ile algılanan öz-düzenleme ölçeğine ait açık olma alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında düşük düzeyde, buna karşın yaşam boyu öğrenme ile arayış alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 13). Bu ilişkiden hareketle özel yetenekli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olduklarına ilişkin algıları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, yapılan görüşmelerle de desteklenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde de önemli bir kısmı; problemlerin sebeplerini ortaya koyup belli hedefler doğrultusunda çözüme gittiklerini, fikirsel mücadeleler yaparak çözüm üretmeyi sevdiğini, bu süreçte var oldukları durumu sorguladıklarını, bilimsel ve bilimsel olmayan okumalar yaptıklarını, bu okumaların farklı çözüm yolları üretmelerine yardımcı olduğunu, yanlış öğrenmelerini düzeltmek için farklı yollar deneyebildikleri gibi farklı öz-düzenleme becerilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 14).

Sonuç olarak; özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin algıları yüksek olup, cinsiyet ve BİLSEM'de öğrenim görülen program değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin algıları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Son olarak ise özel yetenekli öğrencilerin esnek düşünebildikleri, öğrenmeye açık oldukları, ilgi duydukları alanlarda özerk bir şekilde çalışabildikleri ve çalışmalarında süreklilik gösterdikleri söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-düzenleme becerilerine sahip olma algıları yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde okul ve gerçek yaşamı birleştiren, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda okuma ve öğrenme imkânı sağlayan bir öğretim programının uygulanmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin öğretim ortamları mümkün olduğunca farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak zenginleştirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişmesine imkân

tanınmalıdır. Bunun için bilişsel çelişki yaratarak araştırma ve sorgulamaya yönlendirecek, bireysel ve grup çalışmalarına imkân tanıyacak görev ve etkinliklere öğretim programlarında daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca BİLSEM'lerin öğretim programlarının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirme bağlamında daha fazla zenginleştirilmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda araştırma ve okuma yapmalarına imkân tanıyacak, öğrendiklerini akranları ve öğretmenleri ile paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin benzer ilgi ve yetenekleri olan akranları ile bir araya gelebilecekleri kulüp ve sosyal ortamlar oluşturulabilir. Bir başka öneri olarak ise ileride bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yordamsal bir ilişki olup olmadığını veya farklı değişkenlerin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ilişkin algılarına ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini test eden çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: relation to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Akbaş, M. ve Seda-Çetin, P. (2018). The investigation of gifted students' argumentation level and informal reasoning related to socioscientific issues. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 339-360.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.339056
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/218525261154
- Aslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş II* (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). *Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden erişildi.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ayverdi, L. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımı: Fetemm yaklaşımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Barroso-Hurtado, D. ve Chan, R. (2019). Why enrol in a lifelong learning programme? A comparative study of Austrian and Spanish young adults. *Social Indusion*, 7(3), 110-121.
- Betts, G. T. ve Kercher, J. J. (2009). *The autonomous learner model for the gifted & talented*. J. S. Renzulli, J. E. Gubbins, K. S. McMillan, R. D. Eckert ve C. A. Little (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2. bs., s. 49-104). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of lifelong learning scale into Turkish culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10-17.
- Boztepe Ö. ve Demirtaş Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 327-335. doi:10.5961/jhes.2018.275
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Bulut, E. ve Akçacı, T. (2017). Industry 4.0 and within the scope of innovation indicators analysis of Turkey. *ASSAM International Refereed Journal*, 7, 50-72.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy*.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Çağlar, D. (2004a). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çağlar, D. (2004b). Üstün zekâlı çocukların seçimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 343-350). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme. 2. *Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dünya Ekonomi Formu. (2016). *Future of jobs survey*. <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/skills-stability> adresinden erişildi.
- Erdamar, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 219-237). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evers, F. T., Rush, J. C. ve Berdrow, I. (Eds.). (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. bs.) New York: McGraw-Hill.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows. Step by step* (3. bs.). USA: Allyn & Bacon.
- Göçer, A. (2016). Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir aşaması: Yetişkin okuryazarlığı ve yararları (Kayseri örneği-Türkiye). *Education and Science*, 41(183), 199-215. doi:10.15390/EB.2016.4600
- Gökden-Kaya, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Education and Science*, 44(199), 239-256. doi:10.15390/EB.2019.7978
- Gökkyer, N. (2018). Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1791-1801. doi:10.17218/hititsosbil.458301
- Gökkyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders* (S. Siral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Haşlamam, T. (2018). Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenen olmalarının infografik aracılığıyla desteklenmesi: "Nasıl daha iyi öğrenebilirim?". *İlköğretim Online*, 17(1), 277-292.
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10(1), 9-21.
- Hilbert, M. (2014). How much of the global information and communication explosion is driven by more, and how much by better technology?. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65, 856-861.
- Housand, A. ve Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20, 108-136.
- İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 101-114.
- Jung, J. Y. (2017). Occupational/career amotivation and indecision for gifted and talented adolescents: A cognitive decision making process perspective. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28, 143-165.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaya, E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 187-198.
- Kızırcan, O., Bektaş, O. ve Saylan-Kırmızıgül, A. (2018). Examining self-regulation skills of elementary school students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(4), 613-624.
- Knapper, C. ve Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Kozikoğlu İ. ve Altunova N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531. doi:10.5961/jhes.2018.293
- Lai, E. R. ve Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2. bs.). United States: Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi* (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.
- Moos, D. C. ve Bonde, C. (2015). Flipping the classroom: Embedding self-regulated learning prompts in videos. *Technology, Knowledge and Learning*, 21, 1-18.

- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veritabanından erişildi. (UMI No. 1710060769)
- Obergriesser, S., Steinbach, J. ve Stoeger, H. (2013). *Emotional experience during participation in a program of self-regulated learning*. International Conference on Talent Development & Excellence Congress, etkinliğinde sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> adresinden erişildi.
- Oppong, E., Shore, B. M. ve Muis, K. R. (2018). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119.
- Özince, Ş. B. (2018). *BİLSEM'e devam eden 3-4-5. sınıf öğrencileri ile bir özel okuldaki 3-4-5. sınıf öğrencilerinin yakınsak becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pintrich P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Schwab, K. (2016). *Dördüncü sanayi devrimi* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Optimist Yayıncılık.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, & reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Stubbé, H. E. ve Theunissen, N. C. M. (2008). Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review. M. Kalz, R. Koper, V. Hornung-Prähauser ve M. Luckmann (Ed.), *Proceedings of the first workshop on technology support for self-organized learners* içinde (s. 5-28). Aachen, Germany: RWTH Aachen University.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, E. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin (ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde) (Bilsemle) seçim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Üstün yetenekliler eğitim programlarında öz-düzenlemeli öğrenme neden yer almalıdır?. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-41.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Usher, E. L. ve Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. D. H. Schunk ve J. A. Greene (Ed.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde (s. 19-35). Abingdon: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Uzun, M. (2004). Üstün veya özel yeteneklilik nedir?. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.

- Wielkiewicz, R. M. ve Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology, 41*(3), 220-227.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201. doi:10.30964/auebfd.405860
- Yenen, E. T. (2019). An examination of relationship between English teachers' job satisfaction and key competences for lifelong learning. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 7*(1), 35-46.
- Yenice, N. ve Alpak-Tunç, G. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(2), 753-765. doi:10.24106/kefdergi.2716
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 159-181. doi:10.30964/auebfd.406246
- Yurdakul, C. (2017). An investigation of the relationship between autonomous learning and lifelong learning. *International Journal of Educational Research Review, 2*(1), 15-20.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2014). Comparing students' selfdiscipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 145-155.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (Ed.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Abingdon: Taylor & Francis.