



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**BİLSEM'DE ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

Mustafa KARTAL

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2021

**BİLSEM'DE ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

Mustafa KARTAL

2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**BİLSEM'DE ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

Mustafa KARTAL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAAN

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mustafa KARTAL tarafından hazırlanan **BİLSEM’de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi** başlıklı bu tez, **11/02/2021** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Bilge Çam AKTAŞ
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN
Üye :	Prof. Dr. Asım ARI

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

BİLSEM’de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

11/02/2021

Mustafa KARTAL

Teşekkür

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, değerli bilgi ve katkıları ile yöneten, tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Engin KARAHAN'a en derin saygı ve şükranlarımı sunarım.

Tez kapsamında çalışmalarım sırasında ilgi ve desteklerini esirgemeyen çok değerli Asım ARI, Bilge Çam AKTAŞ, Ahmet BACANAK ve Ahmet KARA hocalarıma, çok kıymetli şehit Serdar ÇAĞLAK hocama, çalışma arkadaşlarıma, yoğun eğitim dönemim boyunca sabırla beni destekleyen arkadaşlarım Serdar ABUT, Bilge TOPALOĞLU, Meltem AKSAKBAĞI ERSÖZ, Sinem ÖZTEZCAN, Ali Ulaş GÖCEN ve Yusuf ÇİFCİLER'e ve beni yetiştiren değerli annem Zekiye KARTAL'a ve değerli babam Ömer KARTAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Mustafa KARTAL

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	vi
Şekiller Listesi	viii
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	11
2.1. Zekânın Çerçevesi	11
2.2. Üstün Zekâ (Yetenek) Kavramı ve Modeller.....	13
2.2.1. Gardner’a göre zekâ ve çoklu zekâ	13
2.2.2. Renzulli’nin üçlü zenginleştirme modeli	16
2.2.4. Williams’ın bilişsel –duyuşsal modeli	19
2.2.5. Guilford’un zihinsel yapı modeli	20
2.3. Üstün Yeteneklilerin Tespiti	20
2.4. Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri	22
2.4.1. Bedensel özellikleri.....	22
2.4.2. Zihinsel özellikleri	23
2.4.3. Kişilik özellikleri.....	24
2.4.4. Sosyal-duygusal gelişim özellikleri	24
2.5. Motivasyon.....	24
2.5.1. Motivasyon çeşitleri.....	25
2.5.1.1. İçsel motivasyon	26
2.5.1.2. Dışsal motivasyon	26
2.5.1.3. Motivasyonsuzluk.....	27
2.5.2. Motivasyonun temel ilkeleri	28
2.5.3. Motivasyonun önemi.....	29

2.5.4. Motivasyon ve öğrenme ilişkisi	29
2.5.5. Akademik motivasyon	30
2.6. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)	31
2.6.1. BİLSEM'in kuruluş amacı	33
2.6.2. BİLSEM'lerde eğitim	33
2.6.2.1. Beş aşamalı eğitim programı	35
2.7. İlgili Araştırmalar	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
3. Yöntem.....	50
3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Akademik motivasyon ölçeği (AMÖ).....	53
3.3.2. Görüşme formu	58
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	59
3.4.1. Nicel verilerin toplanması	59
3.4.2. Nitel verilerin toplanması.....	59
3.5. Verilerin Çözümlemesi	59
3.5.1. Nicel verinin analizi	60
3.5.2. Nitel verinin analizi.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
4. Bulgular	66
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	66
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	67
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	68
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	70
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	77
4.5.1. Eğitimin anlamı temasına yönelik bulgular	77
4.5.2. Genel akademik motivasyon temasına yönelik bulgular	79
4.5.3. BİLSEM'in akademik motivasyon üzerindeki etkileri temasına yönelik bulgular	82
4.5.4. Gelecekle ilgili hedefler temasına yönelik bulgular	85
4.5.5. Olumlu ve olumsuz motivatörler temasına yönelik bulgular.....	86
4.5.6. Motivasyon artırıcı öneriler temasına yönelik bulgular	89

4.5.7. Okul dışı motivasyon kaynakları temasına yönelik bulgular	92
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	93
4.6.1. Eğitimin ve BİLSEM'in anlamı temasına yönelik bulgular	94
4.6.2. Eğitim alma, okula gitme, bilsem'e katılma nedenleri temasına yönelik bulgular	97
4.6.3. Gelecekle ilgili hedefler temasına yönelik bulgular	101
4.6.4. Akademik motivasyonu artıran ve azaltan faktörler temasına yönelik bulgular	103
4.6.5. Okul ile BİLSEM farkı temasına yönelik bulgular.....	105
4.6.6. Akademik motivasyonu artırma yolları temasına yönelik bulgular	109
4.6.7. Okul dışı motive edici faktörler temasına yönelik bulgular.....	111
BEŞİNCİ BÖLÜM	114
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	114
5.1. Tartışma.....	114
5.2. Sonuçlar.....	128
5.2.1. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyi ile ilgili sonuçlar	128
5.2.2. Akademik motivasyon ile cinsiyet arasındaki ilişkiye ait sonuçlar	128
5.2.3. Akademik motivasyonu ile okulun türü arasındaki ilişkiye ait sonuçlar	128
5.2.4. Akademik Motivasyonu ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	129
5.2.5. Öğretmen görüşlerine ait bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar.....	129
5.2.5.1. Eğitimin anlamına ait sonuçlar	129
5.2.5.2. Öğrencilerin genel ve derse yönelik akademik motivasyonlarına ilişkin sonuçlar	130
5.2.5.3. BİLSEM'de öğrenim gören öğrencilerle görmeyen öğrencilerin akademik motivasyonunun karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	130
5.2.5.4. BİLSEM öğrencilerinin gelecek ile ilgili akademik hedeflerine ilişkin sonuçlar	131
5.2.5.5. BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar	131
5.2.5.6. BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttırmak için yapılması gerekenlere ilişkin sonuçlar.....	132

5.2.5.7. Okul dışında akademik motivasyona etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar	132
5.2.6. Öğrenci görüşlerine ait bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar	132
5.2.6.1. Eğitimin anlamına ilişkin sonuçlar	133
5.2.6.2. Öğrencilerin eğitim alma, okula ve bilsem'e devam etme nedenlerine ilişkin sonuçlar	133
5.2.6.3. Öğrencilerin gelecek ile ilgili akademik hedeflerine ilişkin sonuçlar	134
5.2.6.4. Öğrencilere göre akademik motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar	134
5.2.6.5. Öğrencilere göre BİLSEM'DE öğrenim görmenin akademik motivasyona etkisine ilişkin sonuçlar	135
5.2.6.6. Öğrencilere göre akademik motivasyonu arttırmak için yapılması gerekenlere ilişkin sonuçlar	136
5.2.6.7. Öğrencilere okul dışında akademik motivasyona etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar	136
5.3. Öneriler	137
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	137
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	137
5.3.3. Program geliştiricilere yönelik öneriler	137
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	159
ÖZGEÇMİŞ	171

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı	51
3.2	Katılımcı Öğretmen Bilgileri	52
3.3	Katılımcı Öğrenci Bilgileri	52
3.4	Akademik Motivasyon Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları	54
3.5	Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri, Standart hata ve t değerleri	55
3.6	Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	56
3.7	Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Model Uyum İndeksleri Değerleri	57
3.8	Akademik Motivasyon Ölçeği Normallik Dağılımı	60
3.9	Akademik Motivasyon Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	61
4.1	BİLSEM Öğrencilerinin Akademik Motivasyonu	66
4.2	BİLSEM Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları	68
4.3	BİLSEM Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları	69
4.4	BİLSEM Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları	70
4.5	Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması (p= .05)	72
4.6	Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması (p= .05)	72

4.7	Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin İç Yansıyan Dışsal Motivasyon Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması (p= .05)	74
4.8	Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin Motivasyonsuzluk Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması (p= .05)	75

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Şekil 2.1. Çoklu Zekâ Kuramı Çeşitleri (Gardner, 1993, s. 302)	16
2.2	Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 2005, s. 256)	17
3.1	Yakınsayan paralel desen modeli (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 77)	50
3.2	Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Path Diyagramı	57
4.1	Sınıf Düzeyine Göre Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Konusundaki Farklılığın Kaynağı	73
4.2	Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Konusunda Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler	73
4.3	Sınıf Düzeyine Göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Konusundaki Farklılığın Kaynağı	74
4.4	İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Konusunda Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler	75
4.5	Sınıf Düzeyine Göre Motivasyonsuzluk Konusundaki Farklılığın Kaynağı	76
4.6	Motivasyonsuzluk Konusunda Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler	76
4.7	Öğretmen Görüşüne Göre Eğitimin Anlamı Teması ile İlgili Model	78
4.8	Genel Akademik Motivasyon Temasıyla İle İlgili Model	79
4.9	BİLSEM'in Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi Temasına Ait Model	82
4.10	BİLSEM Öğrencilerinin Gelecekle İlgili Akademik Hedefleri Temasıyla İlgili Grafik	85
4.11	BİLSEM Öğrencilerinin Motivasyonları Üzerinde Etkili Olan Faktörler İle İlgili Model	87

4.12	BİLSEM Öğrencilerinin Motivasyonlarını Artırıcı Öneriler Teması İle İlgili Model	89
4.13	BİLSEM Öğrencilerinin Akademik Motivasyonuna Etki Eden Okul Dışı Faktörler İle İlgili Model	92
4.14	Eğitimin Anlamı İle İlgili Model	94
4.15	BİLSEM Anlamı İle İlgili Model	95
4.16	BİLSEM'e Gitme Nedeni İle İlgili Model	97
4.17	Okula Gitme ve Eğitim Alma Nedeni İle İlgili Model	98
4.18	Öğrencilerin Okula Gitme Nedenleri İle İlgili Kodlardan Oluşturulan Grafik	98
4.19	Öğrencilerin Gelecek Hedefleri İle İlgili Grafik	101
4.20	Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler İle İlgili Model	103
4.21	BİLSEM'in Akademik Motivasyona Etkisi ile İlgili Grafik	105
4.22	Okul ve BİLSEM'i Akademik Motivasyonun Açısından Karşılaştırılması İle İlgili Model	107
4.23	Akademik Motivasyonu Artırma İle İlgili Model	109
4.24	Akademik Motivasyon Üzerine Okul Dışı Etkenler İle İlgili Model	111

Özet

BİLSEM’de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi

Mustafa KARTAL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Engin KARAHAN

2021

Amaç: Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli tanısı konulmuş ve BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemektir.

Yöntem: Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan bir eğitim-öğretim kurumunda yürütülmüştür. Araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, BİLSEM’de öğrenim gören özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri hem nitel hem de nicel araçlar kullanılarak ele alınmıştır. Araştırmanın nicel kısmında betimsel tarama modeli, nitel kısmında ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel bölümde hem öğrenciler hem de öğretmenler için amaçlı örneklem uygulanırken, nicel bölümde evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış fakat gönüllü olmama ve devamsızlık gibi nedenlerle 202 öğrenciye ulaşılabilmıştır. Nicel verilerin toplanmasında, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, nitel verilerin toplanmasında ise, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 202 öğrenciden, nitel boyutunda ise, 8 öğrenci ve 4 öğretmen olmak üzere toplam 12 kişiden veri toplanmıştır. Nitel bölümde, 8 özel yetenekli ortaokul öğrencisi ve aynı kurumda çalışan 4 öğretmen olmak üzere toplam 12 görüşme yapılmıştır. Uzman görüşü alınmasının ardından gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler Nvivo 9 programıyla kod, kategori ve temalara ayrılarak içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Nicel veriler SPSS 26 istatistiksel analiz programında kayıt altına alınıp çözümlenmiştir.

Bulgular: Ulaşılan bulgulara dayalı olarak; araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin genel olarak yükseğe yakın olduğu, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük

düzeyde olduğu, akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. BİLSEM öğrencilerinin genel olarak akademik motivasyonlarının okudukları okulun devlet ya da özel okul olmasından etkilenmediği fakat özel okul öğrencilerinin motivasyonsuzluklarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, BİLSEM öğrencilerinin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonlarının, Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonlarının, İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyonlarının ve Motivasyonsuzluk düzeylerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı seviyede farklılaştığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyon seviyelerini genel olarak yüksek buldukları, BİLSEM'in öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini yükselttiği, yüksek beklentilerin, yüksek akademik motivasyona neden olduğu, proje odaklı öğretimin motivasyonu artırdığı, öğrencilerin ilgi alanına girmeyen, başkasının koyduğu hedeflerin motivasyonu düşürdüğü, uç hedeflerin başarısızlık hissine ve motivasyon düşüşüne yol açtığı ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: BİLSEM'de öğrenim gören özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları çeşitli değişkenler bakımından ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve program geliştirme uzmanlarına dönük öneriler geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından BİLSEM'de öğrenim gören farklı kademelerdeki öğrencilerin akademik motivasyonları ele alınabilir veya aynı çalışma daha büyük bir grup ile bölgesel veya ulusal çapta yürütülebilir, özel okul öğrencilerinin motivasyonsuzluklarının neden daha yüksek olduğu üzerinde araştırma yürütülebilir. Uygulayıcılar öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini göz önünde bulundurarak, eğitim öğretim sürecine yön verebilir, proje odaklı eğitim yaklaşımını kullanabilir, öğrencilerin ilgi alanlarına öncelik verebilir, öğrencilerin kendi hedeflerini koymalarını teşvik edebilir. Program geliştiriciler tarafından, BİLSEM öğretim programı öğrenci ve öğretmen görüşleri bağlamında yeniden değerlendirilebilir, BİLSEM öğretim programında, öğrencilerin akademik motivasyonunu artıracak kazanımlara ağırlık verilebilir.

Anahtar kelimeler: Üstün zekâlı çocuklar, Üstün yetenekli çocuklar, Zekâ, Motivasyon

Abstract

Examination of Academic Motivation of Secondary School Students Studying at BİLSEM

Mustafa KARTAL

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Asst Professor Engin KARAHAN

2021

Purpose: The aim of this study is to examine the academic motivation of gifted and talented secondary school students studying at BİLSEM in the context of various variables.

Method: This study was conducted in an educational institution located in the central districts of Eskişehir province in the first semester of the 2019-2020 academic year. The research was carried out with the convergent parallel design approach, which is one of the mixed method research designs. Within the scope of the research, the academic motivation levels of gifted and talented middle school students studying at BİLSEM were evaluated using both qualitative and quantitative tools. Descriptive survey model was used in the quantitative part of the study, and phenomenological design in the qualitative part. In the qualitative dimension, purposeful sampling was applied for both students and teachers, while in the quantitative dimension, the entire universe was tried to be reached, but 202 students could be reached due to reasons such as refusal and absenteeism. The "Academic Motivation Scale" was used in collecting quantitative data, and semi-structured interview technique was used in collecting qualitative data. In the quantitative dimension of the study, data were collected from 202 students and in the qualitative dimension, data were collected from a total of 12 people, 8 students and 4 teachers. In the qualitative part, a total of 12 interviews were conducted, including 8 gifted and talented middle school students and 4 teachers working in the same institution. Semi-structured interview questions were applied after expert opinion was obtained and the data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method by dividing them into codes, categories and themes using Nvivo 9 program. The quantitative data were recorded and analyzed in the SPSS 26 statistical analysis program.

Results: Based on the findings reached; It was observed that the academic motivation levels of BİLSEM students that participated in the study were generally close to high, their intrinsic and extrinsic motivation levels were high, their amotivation levels were low, and their academic motivation levels did not differ significantly according to their gender. It has been observed that the academic motivation levels of BİLSEM students in general are not affected by whether their school is a public or private one, but the amotivation level of private school students is higher. It was observed that, as the grade level increased, BİLSEM students' levels of Intrinsic Motivation to Know, Intrinsic Motivation Toward Accomplishments, Introjected Regulation, and Amotivation differed statistically significantly. In addition, it has been stated that teachers generally perceived students' motivation levels as high, BİLSEM increased students' academic motivation level, high expectations caused high academic motivation, project-oriented teaching increased motivation, goals set by others and not in the interest of students, reduced motivation, extreme goals led to a sense of failure and a decrease in motivation.

Conclusion and Suggestions: The academic motivation level of gifted and talented middle school students studying at BİLSEM was revealed in terms of grade levels, gender and school type. Based on the results of the research, suggestions for researchers, teachers and curriculum development experts were presented. Research can be conducted by researchers at different levels of education on the academic motivation levels of students studying at BİLSEM. The same study can be carried out with a larger group, on a regional or national scale or research can be conducted on why private school students have higher levels of amotivation. Practitioners can direct the education and training process by considering the opinions of students and teachers, use the project-oriented education approach, give priority to the interests of the students, and encourage students to set their own goals. The BİLSEM curriculum can be re-evaluated by the program developers in the context of student and teacher views, and in the BİLSEM curriculum, priority and emphasis can be given to the achievements that will increase the academic motivation levels of the students.

Keywords: Gifted and talented children, Intelligence, Motivation

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Tarih boyunca hemen hemen her toplumda insanların dikkatini çekmiş olmasına karşın özel yeteneklilik kavramının kullanılması ve tanımı 1920'li yıllarda yapılmıştır. Özel yeteneklilere yönelik ilk çalışma yapan araştırmacılardan biri Lewis Terman'dır. Lewis Terman 34 yıl dehanın genetiği üzerine çalışmalar yürüterek (Sisk, 1990, s. 36), 1925 yılında zekâyı ölçen bir test (Stanford-Binet) ortaya koymuştur. Kişilerin bu testten yüksek puan (IQ) almaları deha belirtisi olarak görülmeye başlanmıştır. Terman'ın mantıksal, fiziksel ve akılsal özellikleri ölçmesine dayanan bu çalışması 1956'da Terman'ın ölümüne kadar devam etmiştir (Beranek, 1993, s. 15).

Süreç içinde özellikle de Clark ve Zimmerman (1997, s. 51) 1920 ve 1930'larda özel yeteneğin odağını zekânın meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu dönemdeki tanımlar öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmaktadır (Beranek, 1993, s. 14). Terman'nın da dâhil olduğu bu araştırmacıların tek yönlü yetenek tanımları eleştirilmiştir. IQ puanını temel gösterge alan tanımlar öğrencilerin kişiliğini, motivasyonlarını, sanat becerisini ya da diğer alanlarda becerileri olan öğrencileri de dikkate almamaktadır (Cutts ve Moseley, 2001, s. 2).

Üstün zekâlı öğrenciler bireysel özellikleri ve gereksinimleri açısından akranlarından farklıdır (Bruning ve Horn, 2000, s. 25) Üstün zekâlı öğrencilerin dil gelişimi bakımından yaşlıları ile kıyas edildiğinde daha üstün bir yeterliliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bireylerde “odaklanma ve uzun dikkat süreleri, güçlü hafıza ve eleştirel düşünebilme özellikleri, yüksek ilgi düzeyleri, süreç boyunca etkin olma, mükemmeliyetçilik, irrasyonel olmak, yüksek güven düzeyi, mizah anlayışı, duyarlılık ve dürtüsellik” gibi açılardan akranlarından farklılık göstermektedirler (Sak, 2016, s. 683) özellikle de yaşlılarından gelişimsel ve bireysel özellikler ve akademik başarı açısından önemli ölçüde farklılık gösterdikleri için bu bireyler özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Ataman, 2003, s. 187). Aynı zamanda gördükleri eğitim noktasında da özel yetenekli ve üstün zekâlı bu öğrencilerin yaşlılarından farklı bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Karataş ve Sarıcam, 2016, s. 10).

Zekâ ölçümü anlamında zekâ alanı 120 ve üstü olan “matematik, güzel sanatlar ve teknik” gibi alanlarda akranlarından önemli derecede ve olumlu yönde ayrılan çocuklar özel yetenekliler olarak tanımlanmaktadır. Zekâ alanı farklı ölçümlerde devamlı

bir şekilde “130 ve daha üstü olanlara ve akranlarından tesadüfi seçilmiş bir topluluğun %98’inden üstün olanlara üstün zekâlı denilmektedir. Bütün bunlar dikkate alındığında zekâ, yaratıcılık, liderlik yeteneği, sanat veya akademik olarak akranlarına göre üst düzeyde performans sergileyen, uzmanlarca tanımlanan çocuklara üstün veya özel yetenekli çocuklar denilmektedir. Bu çocuklar yeteneklerini artırmak için özel eğitim ve faaliyetlere gereksinim duydukları için onlara eğitim ve öğretim anlamında çeşitli yöntemler ve güncel eğitim uygulamaları yapılmaktadır (Koç, 2016, s. 10).

1.1. Problem Durumu

Özel yeteneklilik, her dönem toplum açısından merak unsuru olmuştur. Yönetimler ise, sistemlerini devam ettirecek, devletin ilerlemesine katkıda bulunacak kişileri belirleyerek, yetenekleri olan alanlarda (bilim, sanat ve mühendislik... gibi) özel yetenekli bu insanlardan hizmet almaya büyük önem vermişlerdir.

Fakat özel yetenekli bireylerin çok azı doğru yönlendirilmiş ve yeteneklerini ortaya koyabilmiştir. Birçok yetenek ise fark edilememiştir. Özellikle erken yaşlarda herhangi bir yeteneğe olan eğilimin fark edilerek bu yeteneğin üstüne düşülmesi, gelişmesine yönelik olanaklar oluşturulması eğitimcilerce zor fakat bir o kadar da çok önemli bir meseledir (Winebrenner, 1992, s. 15).

Renzulli (1978, s.182) üstünlüğün tanınması için zekâ testlerinden alınan puanların genellikle esas kriter olduğu, bu şekilde gerçekleştirilen tanılamanın; bazı özelliklerin zekâ düzeyine bakılarak ölçülememesi ve farklı kültürlerle ait olan bireylerin tanılanamaması gibi iki ana probleme sebep olduğunu dile getirmektedir. Tanılama öncesi ve tanılama esnasında birden çok ölçek kullanımının da var olan bazı dezavantajları azaltabileceği düşünülebilmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin herhangi bir alana özel olarak eğilimli olmasının ortaya çıkarılmasına yardımcı, eğitimcilere bir ön fikir verebilen ve böylece öğrencinin doğru yönlendirilmesine destek olabilecek daha fazla ve çeşitli ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

İstanbul’da üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ilk olarak bir saray mektebi olan Enderun’da uygulanmaya başlanmıştır. Bunun amacı imparatorluk için yetenekli komutanlar ve başarılı idareciler yetiştirmek olduğu bilinmektedir (Çakın, 2005, s. 30)

1960’ların başında özel sınıfların oluşmasıyla özel yetenekli öğrencilerin eğitimi çok yönlü olarak ele alınmış fakat uygulama sırasında karşılaşılan bazı zorluklar nedeniyle bu uygulamadan vazgeçildiği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlıların eğitimi, daha

sonra bilim adamı ve araştırmacı yetiştirme gayesiyle, 1964’de Ankara Fen Lisesi’nde sürdürülmüştür (Ataman, 1976, s. 134). 1980’li yıllarda ise özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusu yeniden ele alınmış ve buna yönelik proje ve çalışmalar yapılmıştır. 1990’lı yıllarda ise, Bilim ve Sanat Merkezleri adı altında özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirme amacıyla eğitim merkezlerinin açılması ve son yıllarda bu merkezlerin yaygınlaştırılması, aslında MEB’in de bu konuya ne kadar önem verdiğinin en önemli kanıtlarındandır. Bu çerçeve de özel yetenekli öğrenciler alanında uzmanlaşmış okullar için, yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve kurumlara yerleştirilmesi amacıyla psikometri testleri yaygın biçimde kullanılmaktadır. Doğuştan yetenekli olan çocukların tespit edilmesinde derecelendirme ölçekleri ve diğer değerlendirme biçimleri ile tanılama testlerinin birlikte kullanılması öğrencilerin yönlendirilmesi ve tanılanmasında yardımcı olabilir (Pfeiffer, 2009, s. 2).

Motivasyon öğrenme sürecinde çok önemli bir etkidir. Öğrencilerin başarısı motivasyon düzeylerine göre değişmektedir. Bu noktada motive olmuş öğrencilerin sergiledikleri davranışları arasında Fidan (2012) “davranışın yapılması için gayret gösterme, zaman harcamaya istekli olma, dikkat etmede süreklilik, odaklanma, kendini verme, ilgi duyma, sonuca ulaşmada gönüllü ve kararlı olma ve çabuk vazgeçmeme” (s. 112) davranışlarını olduğunu ifade etmiştir.

Özel yetenekli ortaokul öğrencileri yüksek içsel ve dışsal motivasyona sahiptirler. (Al-Dhamit ve Kreishan, 2016, s. 18). Akademik motivasyonlarının ve başarı düzeylerinin yüksek tutulması için bu öğrencilerin yaşıtlarından farklı bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Karataş ve Sarıcam, 2016, s. 10). Derslerde zorluk derecesi yetersiz veya yersiz olduğunda veya ders hızı öğrencinin öğrenme hızı karşısında çok yavaş kaldığında ve ayrıca çok tekrar ve zayıf öğretim uygulandığında, özel yetenekli çocuklar kolayca sıkılır ve bu sıkılma onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Shaughnessy, 2004, s. 288). Öğrenme öncesinde ve sürecinde gerekli şartlar oluşturulmadığında özel yetenekli öğrencilerin motivasyon düzeyleri düşebilmekte ve düşük seviyede akademik motivasyon, öz düzenleme veya öz-yeterlik gibi nedenlerle özel yetenekli öğrenciler yeteneklerinin altında performans sergileyebilmektedir. (Reis ve McCoach, 2000, s. 157). Bu öğrencilerde görülen yetersiz başarı durumu, ilkokul yıllarında başlamakta ve zamanla artış göstermektedir. (Gibbons, Pelchar ve Cochran, 2012, s. 117). Akbaba’ya (2006, s. 348) göre, öğrenme motivasyonu, öğrencinin, öğrenme etkinlik ve faaliyetlerini anlamlı ve değerli kabul etmesi, öğrenme faaliyetlerinden yararlanması olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonun tam olmaması ve

yetersiz olması durumu daha çok ders çalışma isteğinin azalmasına ve eğitim ile alakasız faaliyetlere yönelmeye neden olmaktadır. Bu durumdaki bir kişi için ders yapmak istemediği bir mesele olmakta ve başarıda düşüş kaçınılmaz olmaktadır.

Özel yetenekli çocukların dil öğrenimine yönelik motivasyonları yüksek olup normal çocuklardan ayrılarak daha hızlı, önce ve farklı şekilde öğrenmektedirler. Bu anlamda dil becerilerinin hızlı gelişimi küçük yaştaki özel yetenekli çocukların sıklıkla karşılaşılan özelliklerindedir (Meyen ve Skrtic, 1988, s. 269). Özel yetenekli çocukların sıra dışı zengin kelime hazineleri bulunmakta ve dili neredeyse hatasız kullanmaktadırlar (Swassing, 1990, s. 8). Dili çok hızlı öğrenmekte ve konuşmalarında cümleleri karmaşık olarak kullanmaktadırlar. Bunda bu çocukların kitaplara erken yaşlarda ilgi duyması ve okula başlamadan okumaya başlamaları etkili olabilmektedir. (Meyen ve Skrtic, 1988, s. 269).

Standart seviyede bulunan öğrencilere yönelik metotların üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin zekâ seviyesi bir konuyu veya kavramı anlamada belirleyici rol oynamaktadır. Zekâ seviyesi düştükçe, öğrenciler kavramları ve konuları anlamak için daha fazla tekrara gereksinim duymaktadırlar. IQ puanı ile tekrarlama ihtiyacı ters orantılıdır (Meyen ve Skrtic, 1988, s. 269).

Özel yetenekli öğrenciler sıklıkla entelektüel kapasitelerinin altında başarı sergileyebilirler. Bu çocuklar okula ilk başladıklarında öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon, heyecan sergilerler. Fakat akademik etkinlikler onları yeterince zorlamadığında, öğrencilerin akademik motivasyonları bazen okulun ilk yılı kadar erken bir dönemde azalma gösterebilir. (Batdal Karaduman, 2013, s. 169).

Bu çalışmada, kapasitelerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri amacıyla, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerinin derinlemesine bir şekilde incelenmesi ve ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların üstün zekâlı olma özelliğinin onların akademik motivasyonuna etkisi var mıdır, eğer varsa bu etki ne şekildedir, üstün zekâlı öğrencilerin motivasyonlarına etki eden faktörler nelerdir ve diğer alt başlıklı sorulara cevaplar aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüze kadar üstün zekâlı öğrenciler üzerinde pek çok araştırma yürütülmüş olmasına rağmen, bu öğrencilerin akademik motivasyonlarını ele alan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı tanısı konulmuş ve

BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin hangi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymaktır. Bu çerçevede cevabı aranan diğer sorular şunlardır;

1. BİLSEM’lerde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri nedir?
2. BİLSEM’lerde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. BİLSEM’lerde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri öğrenim gördükleri okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. BİLSEM’lerde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre, BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrencilere sağlanan eğitim ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişki nasıldır?
6. Öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olan faktörler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan kapsamlı literatür taramasında üstün zekâlı tanısı konulmuş ve BİLSEM’de eğitim-öğretim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarına yönelik çalışmaların yeterli sayıda olmadığı anlaşılmıştır.

Akademik motivasyon ile ilgili çalışmalarda kızlar arasında kaygı seviyesinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Martin, 2007, s. 432). Yabancı diller, derslerinde kızların akademik motivasyonlarının erkeklere oranla yüksek olduğu (Williams, Burden ve Lanvers, 2002, s. 515), spor dersinde ise erkeklerin motivasyonlarının kızlara oranla yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Aybek, İmamoğlu ve Taşmektepligil, 2011, s. 56). Kızlarla kıyaslandığında, daha fazla erkek potansiyellerinin altında performans sergilemektedir (Gibb, Ferguson ve Horwood, 2008 s. 74). Erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla daha fazla dışsal motivasyon gösterirken, iç motivasyon düzeylerinde farklılıklar bulunmamaktadır (Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999, s. 161). Kızlar sergiledikleri performanslarda çabayı daha çok öne çıkarırken, (Georgiou, 1999, s. 407), erkekler başarılarını açıklarken daha çok yetenek ve şansa vurgu yapmaktadır (Burgner ve Hewstone, 1993, s. 127).

Araştırmalar, yüksek akademik motivasyonun okul başarıyla paralel bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Eccles, Wong ve Peck, 2006, s. 421). Dahası araştırma sonuçları, yüksek akademik motivasyonun kaygı düzeyi ile ters ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gottfried, 1990, s. 526). Pintrich ve DeGroot (1990, s. 38), yürüttükleri araştırmada kaygının akademik performans ve öğrencinin iyi performans gösterme inançları ile ters ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Elliot ve Church (1997, s. 219) başarısızlık korkusunun başarı motivasyonu ile olumsuz ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmanın sonunda elde edilen bulguların, BİLSEM’de eğitim-ğretim gören üstün yetenekli veya üstün zekâlı ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanacak ğretim programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunlarla birlikte çalışma sonunda elde edilecek bulguların, üstün zekâlı öğrencilerin motivasyonlarına etki eden faktörler ve bu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları konusunda bilgi sağlaması ve eğitmenlerin üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili farkındalıklarını arttırması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların yeni araştırmalara temel sağlayacağı ve üstün zekâlı öğrencilere yönelik ğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi için faydalı olacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde zekâ kavramı, Gardner'a göre zekâ ve çoklu zekâ, üstün zekâ ve yetenek kavramları ve modeller, Renzulli'nin üçlü zenginleştirme modeli, Sternberg'in başarılı zekâ kuramı, Guilford'un zihinsel yapı modeli, Williams'ın bilişsel-duyuşsal modeli, üstün yeteneklilerin tespiti, üstün yetenekli çocukların genel özellikleri, motivasyon, motivasyon çeşitleri, motivasyonun temel ilkeleri, motivasyonun önemi, motivasyon ve öğrenme ilişkisi, akademik motivasyon, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), BİLSEM'in kuruluş amacı, BİLSEM'lerde eğitim ve özel yetenekli öğrencilerin akademik motivasyonları ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Zekânın Çerçevesi

Bireyin zekâsına yönelik ilk bilimsel incelemelere göre zekâ bireylerde bir "genel zihinsel yetenek" olmakla birlikte duyu organları vasıtasıyla beyne ulaşan ve buna bağlı bir şekilde algılamada farklılıklar meydana getiren bir olgudur. (Çelik, 1998, s. 7).

Genel olarak literatüre göre zekâ soyut bir kavramdır. Bu sebeple zekâyı adlandırma, uç noktalarını tespit etme adına pek çok düşünce insanı ve bilim adamı farklı düşünceler ortaya koymuşlardır. Ortaya konan bu düşüncelerin pek çoğunda "matematik, dil ve mekanik" gibi yeteneklerle var olan bir sorunu çözüme kavuşturma durumları ölçüt olarak ele alınmıştır. Pek çok birey için standart bir zekâ kuramı ve testi hedeflenmiş fakat bireylerin kültür ve yaşantı farklılığı nedeniyle herkes tarafından benimsenen bir kuram ortaya konamamıştır (Gürses, 2011, s. 6).

Bir kuram olarak ortaya konmasa da zekâyı kuramsal çerçevede ilk defa psikolog Guilford incelemiştir. Guilford'un ortaya koyduğu zekâ testi, bireyin bilişsel yapısının bütün olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin insandan insana değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede Guilford, bilincin çerçevesini irdelemiş bu becerileri: "işlemler, ürünler ve içerik" şeklinde üç boyuta ayırmıştır. Fakat zihnin karmaşık ve çok soyut olması sebebiyle bilinç çerçevesine yönelik detayları ifade etmede yeterli olamamıştır (Demirel, 2002, s. 38).

Tüm bunlar dikkate alındığında soyut bir kavram olarak zekâ, hangi manaya geldiği ve hangi becerileri içine aldığı birçok disiplinde tartışılmıştır. Bunlarla birlikte

kişiyi öngörülemez birtakım davranışlara yönlendirmesiyle zekâyı Sezen (1998) “öğrenme hızı, öğrenme seviyesi, anlama kapasitesi, problem çözmek için bilgileri işleme yeteneği ve daha pek çok kabiliyet ve kapasite alanı” (s. 1) şeklinde ifade etmekte ve bu kabiliyetlerin kişiden kişiye değiştiği anlaşılmaktadır. Bu manada her bir insanın zihinsel yeteneklerindeki farklılıklar zamanla zekâyâ olan bakış açılarının da farklılaşarak zenginleştiğini göstermiştir. Kavram ve içerik olarak zekânın bu durumunu çeşitli araştırmacılar ifade etmeye çalışmışlardır.

Sternberg’in zeka ile ilgili Başarılı Zekâ Kuramında zekânın üç yönü birlikte ele alınmaktadır: analitik, yaratıcı ve pratik beceriler (Sternberg, 2003, s. 69). Bu kuramı temel alan eğitim ortamlarında bireylerin kapasitelerinin farkına vararak gelişmesi desteklenmektedir. Başarılı zekâ kuramı ile Sternberg öğrencilere hayat becerilerini ve kapasitelerini artırmada son derece etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Sternberg, bu kuramda zekâyı “hedeflere ulaşabilmek amacıyla analitik, yaratıcı ve pratik beceriler vasıtasıyla çevresel unsurları seçmek, şekillendirmek ve bu unsurlara uyum için gerekli olan bilişsel yetenekler” şeklinde belirtmiştir (Sternberg, 2005, s. 189).

Sternberg’in zekâ tanımına benzer olarak zekâyı Wechsler (1939) “bir amaca dayalı hareket etme, gerçekçi ve mantıklı düşünme ve çevre ile etkin biçimde başa çıkabilme hususlarında bireyin genel kapasitesidir” (s. 23) şeklinde tanımlamıştır.

William Stern zekâyı, kişinin düşüncesini karşılaştığı yeni durumlara bilinçli olarak intibak ve tatbik ettirebilmesine ilişkin genel kabiliyet şeklinde dile getirirken kendisinden önceki tanımlara ek, karmaşık zekâ kavramına uyum ve bilinç gibi iki kavram daha ekleyerek bu kavramı daha da karmaşık ve üzerinde daha fazla çalışılması gereken bir konu haline getirdiği anlaşılmaktadır (Stern ve Whipple, 1914, s. 334; akt. Özgüven, 2014, s. 180).

Bu çerçevede zekâ üzerine ilk çalışmaları yapan Binet’e göre zekâ dış dünyanın idrak edilmesi, algıların hafızada yerleştirilmesi ve bu içerik hakkında düşünülmesi sürecidir (akt. Öner, 1997, s. 28). Aynı içerikte bir tanımda ise zekâ insanın çevreye adaptasyonu olarak tanımlanmıştır (Sternberg, 2019, s. 2). Bir başka tanıma göre zekâ; “düşünme kapasitesi, karşılaşılan yeni problemleri çözmeye, etki tepki ilişkisi kurabilme ve çevredeki gelişmelerden ve değişimlerden haberdar olma” ve “zekâ testleri ile ölçülen bir alandır” (Anderson, 2006, s. 11).

Gardner’a göre ise bilindik teorilerin aksine zekâ; bir tek nedenle izah edilemeyecek kadar çok yetenektan oluşmakta ve problem çözme becerisi ya da bir veya daha fazla kültürel yapıda karşılığı olan bir ürün ortaya koyabilme becerisidir (Gardner,

1993, s. 305). Bu çerçevede zekânın kesin bir formda tanımlanamayacağı ve bunun nedenini de bir tek zekânın doğasından ziyade kavramların doğasından oluştuğu ifade edilmektedir (Neisser, 1979, s. 15).

IQ seviyesi bakımından yaklaşık olarak 135 ve üzeri puana sahip kişiler üstün zekâlı şeklinde tanımlanmaktadır ve bu kişiler halkın yüzde ikilik kısmını oluşturmaktadır. Fakat ölçümlerin nesnel olup olmadığı ve bir kişinin zekâsının ölçülüp ölçülemeyeceği konusu hala tartışılmaktadır. Zihin çerçevesinde ortaya konan araştırmalara göre zekânın izahında somut delillere gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada zekânın yapısına yönelik çeşitli bakış açıları ise Sternberg'in (1985, s. 155) kuramı ortaya koymaktadır. Sternberg'in kuramı zekânın üç yönünü almaktadır ve bundan dolayı da "Üç Aşamalı Zekâ Teorisi" şeklinde ifade edilmektedir. Bunlar; sentezci zekâ, analitik zekâ ve pratik zekâ olarak adlandırılmaktadır (Çamdeviren, 2014, s. 10).

1904 yılında, Fransız psikolog Alfred Binet ve arkadaşları, ilköğretim ilk kademedeki başarısız olma ihtimali olan öğrencilerin tanınması amacıyla bir ölçme aracı geliştirmeye girişiminde bulundular (Gardner, 1993, s. 301). Bu çabalar ilk zekâ testlerinin kaynağını oluşturmaktadır. Terman normal ve üstün zekâlıları ayırt etmek amacıyla 1916'da Stanford-Binet Intelligence Scala ismiyle zekâ testini insanlığın hizmetine sunmuştur. Daha sonrasında günümüzde yaygın olarak kullanılan Weschler Intelligence Scala For Children uygulanmaya başlanmıştır (Yıldız, 2010, s. 8). Zamanla kişilerin zekâsının nesnel olarak ölçülebileceği ve zekâ seviyesinin de IQ puanı şeklinde sayı ile ifade edilebileceği görüşü birçok eğitimci tarafından kabul görmeye başlamıştır.

2.2. Üstün Zekâ (Yetenek) Kavramı ve Modeller

2.2.1. Gardner'a göre zekâ ve çoklu zekâ

XX. yüzyılda eğitimle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan temel araştırma alanlarına bakıldığında en önemlilerinden birisinin zekâ kavramı ve bununla ilişkili öğretim etkinliklerinin olduğu anlaşılmıştır. Bütün bu sorular çerçevesinde bireylerin ilgilerine, gereksinimlerine göre meydana getirilen eğitim modelleri, öğretme-öğrenme yöntemleriyle farklılaşmaya gitmiştir. Bu çerçevede "Çoklu Zekâ Kuramı", teorisyeni Nöropsikolog ve gelişim uzmanı Gardner, zekâ konusunu incelemiş ve özellikle de 1970-80'li yıllarda bireylerin zihinsel kapasitelerini araştırmayı hızlandırmıştır.

Günümüzde sistemsel açıdan zekâyı inceleyen ve hala geçerliliğini devam ettiren en önemli teorilerden biri de Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisidir. Amerika'da birçok okul ve eğitimci aracılığıyla öğretimde uygulanmaya konulan Çoklu Zekâ Kuramının önemi her gün artmaktadır. Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilen Çoklu Zekâ kuramında bireylerde zekânın tek boyutlu olmadığı dile getirilmektedir. Eğitime yeni bir bakış açısı kazandıran Çoklu Zekâ Kuramı bilişsel gelişim, gelişim psikolojisi ve nörolojiden faydalanarak her bireyin zekâ seviyesinin otonom güçler ya da yetenekler aracılığıyla meydana getirildiği ve yedi hatta sekiz zekâ türünün var olduğunu savunmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000, s. 169).

Gardner Çoklu zekâyla ilgili yedi farklı ve evrensel faktör ileri sürmüştür. Bu kapasite ya da zekâl türleri her insanda doğuştan gelmekte fakat çeşitli kültürlerde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2002, s. 147).

Gardner ayrıca zekâyı sorun çözme ya da ürün meydana getirme yeteneği olarak dile getirmektedir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı dünyada çok kabul almış kuramlar arasındadır ve eğitim bilimciler yapacaklarını bu teoriye göre bina etmişlerdir. Bu çerçevede Gardner zekâyla ilgili şu genellemelerde bulunmuştur:

- Zekânın geliştirilebilir yönü vardır,
- Zekâ çok yönlüdür,
- Kendi içinde bir bütünlük oluşturmaktadır,
- İnsan bütün zekâlara çeşitli derecelerde sahiptir (Ataman, 2005, s. 177).

Gardner (1993, s. 304) çoklu zekâ kuramına göre insanlarda bazı zekâ çeşitleri olduğunu söylemiştir. Bunlar: bedensel kinestetik zekâ, kişiler arası zekâ, müzik zekâsı, sözel dilsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, uzay ilişkilerine ilişkin spatial zekâ, (şekil uzay), benlik zekâsı (kişisel/içsel zekâ) ve doğacı zekâdır. Gardner'e göre, zekânın ilerlemesini geliştiren veya geriletten yani engel olan bazı çevresel faktörler vardır. Bunlar beş başlıkta ele alınabilir:

- Kaynaklara ulaşım açısından eğer aile maddi olarak zayıfsa çocuk keman, gitar gibi müzikal zekâsını geliştirebilecek aletlere erişemediğinden çocuğun müzikal zekâsının gelişmesi kolay olmamaktadır.
- Tarihi ve kültürel etkenler açısından ise okulda matematik ve fen derslerine yönelik programlar önemseniyorsa, öğrencinin mantık, matematik zekâsı gelişebilmektedir.

- Coğrafi etkenler açısından kırsal alanda yetişmiş bir çocuk apartmanda yetişmiş bir çocukla karşılaştırıldığında bedensel zekâsını daha fazla geliştirebilmektedir.
- Aile etkeni olarak ise ressamlığa ilgi duyan bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını arzu ediyorsa çocuğun dil zekâsının desteklenmesi gerekmektedir.
- Son olarak durumsal faktörler açısından ise kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan kişiler doğalarında sosyallik yoksa becerilerini geliştirmek için daha kısıtlı zamana sahiptirler. Bunun sonucundan anlaşıldığı üzere, bu etkileşimler ve buna bağlı zekânın farklı boyutları arttırılabilmektedir (Kaptan, 1999, s. 112).

Gardner insanlarda en az sekiz zekâ bölümü olduğunu dile getirmiştir. Bunlar, müziksel-ritmik zekâ, sözel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, öze dönük zekâ ve doğa zekâsıdır. İfade edilen bu zekâ türleri kültürel yapılardan etkilenmektedir ve kendi aralarında bir etkileşim içindedir (Gardner 1993, s. 304). Gardner sekiz tür zekâyı şöyle ifade etmiştir:

1. Dilsel/Sözel Zekâ: Okunan ve dinlenenlerin anlaşılması, anlamlandırılması ve dilbilgisi kurallarına göre kavranması, yazılı ve sözlü ifade gibi yetileri içermektedir (Akarsu, 2001, s. 61). Şiir okuma, mizah, hikâye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme bu zekâ bölümüne ait bazı doğal yeteneklerden sayılmaktadır.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ: Bu zekâ türü tümevarım, tümdengelim gibi akıl yürütmelere ve hesaplamalara dayanan zekâ bölümlerindedir (Akarsu, 2001, s. 63). Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan kişiler, nesnelere kategorize ederek, meseleler arasında bağ oluşturup nesnelere bazı özelliklerini nicelleştirerek ve olaylar arasındaki soyut ilişkiler hakkında düşünerek öğrenmektedirler.

3. Mekansal/Uzaysal/Görsel Zekâ: bu zekâda, görsel-uzaysal zekâsı olan insanlar, çizgi, şekil, yer, zaman, renk, biçim, desen gibi olgulara ve bahsi geçen olgular arasındaki ilişkilere yönelik aşırı duyarlı bir tutuma sahip olmaktadır. Görsel zekâsı kuvvetli insanlar, varlıkları, olayları veya olguları en iyi resimler, renkler, çizgiler vasıtasıyla görselleştirerek öğrenmektedirler.

4. Müziksel- ritmik Zekâ: Sesleri ayırt edebilme, ritim, melodiyi doğru biçimde algılayabilme, tınılama duyarlılığı, beste yapabilme becerileri bu zekâ türünün özellikleri arasında sayılmaktadır (Akarsu, 2001, s. 65).

5. Bedensel /Kinestetik Zekâ: Bu zekâ türü gelişmiş olan bireyler, bir ya da daha çok spor faaliyetiyle uğraşmakta ve bedenlerini etkin olarak kullanabilme becerisine sahip olmaktadır.

6. Sosyal Zekâ: İnsanlarla diyaloglarla ilgili zekâ türüdür. Çevresindeki insanların duygularını, ilgilerini, arzu ve gereksinimlerini anlama, ayırt etme ve karşılama sürekli başarılıdır. Bunların önsezerleri kuvvetlidir. Sosyal zekâsı kuvvetli insanlar bir grup dahilinde grupta bulunan üyeler ile ortak hareket etme, onlarla uyumlu şekilde çalışma ve bu kişilerle iletişim kurma benzeri durumlarda son derece başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

7. İçedönük Zekâ: Kişinin kendini anlaması, güçlü ve zayıf yönleri bakımından farkındalığa sahip olması bu zekâyla ilgilidir (Akarsu, 2001, s. 64).

8. Doğa Zekâsı: “Bitkileri, hayvanları, mineralleri, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneği” bu grupta yer almaktadır. Bu zekâ türü gelişmiş olan bireylerde doğa duyarlılığı yüksek düzeydedir. Bu bireyler doğaya katkı sağlamaktadırlar. Toprakla, hayvanlarla ilgilenmekten, bitki yetiştirmekten hoşlanmaktadırlar.



Şekil 2.1. Çoklu Zekâ Kuramı Çeşitleri (Gardner, 1993, s. 302)

2.2.2. Renzulli'nin üçlü zenginleştirme modeli

Renzulli'nin zenginleştirme ve üç halka modeli 1970'lerde geliştirilmeye başlanmıştır. Bu model başlarda ABD'de okullarda üstün yetenek eğitim programı şeklinde başlamıştır. Sonrasında bu program modeli, çeşitli alanlarda uygulanmış ve Amerika'nın bütün eyaletlerinde beğenilmiştir. Sonrasında ise bu modelin uygulama şekli ile ilgili çeşitli sorular da beraberinde gelmiştir. Bunların sonucunda da yaklaşık

otuz yıl “saha araştırması, denemesi ve farklılaştırma yöntemleri” uygulanmaya çalışılmıştır (Carolyn ve Holly, 2013, s. 200).



Şekil 2.2. Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 2005, s. 256).

Zenginleştirme modelinde, üretken ve akademik üstün zekâlıların eğitimine değinilmiştir. Bu modelde, yaratıcı olmakla birlikte bazı hedef kitleleri için uygulamalar vardır. Eldekilerin faaliyete konması ve düşünme becerileri bütüncül, tümevarımsal ve gerçek problem çözme odaklı olması gerekmektedir. İlk elden öğrenciler öğrenme aşamasını çeşitli yönleriyle yaşadıklarında yaratıcı-üretken eğitim, akademik bilgi ile bütünleşmiş ve amaç gerçekleşmiş olmaktadır (Renzulli ve Reis, 1997, s. 27).

Eğitim ortamı olarak okulların bütününde Renzulli'nin üstün zekâlı insan yerine üstün davranışlara sahip insan eğitiminde üç halka görüşü dayanak noktasıdır. Genel ve özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılıktan meydana gelen bu kuramda elit davranışı olan bireyler üstün yetenek ihtiyacı bulunan alanlara uygulayabilmektedirler. Özellikle bu modeli uygulayan kişilerde geleneksel eğitim programlarıyla elde edilmesi mümkün olmayan geniş çapta eğitim olanaklarının olması şarttır (Renzulli, 1978, s. 180).

Zenginleştirilmiş eğitim modelleri vasıtasıyla sadece üstün zekâyalı öğrenciler değil bunlarla birlikte diğer öğrenciler için de fırsatlar doğmuş olacaktır. Bu sayede değişik yeteneği olanlar da bunlardan yararlanacaklardır. Hedef ise bütün öğrencilerin bunlardan yararlanmasını mümkün hale getirmek olmaktadır. Üstün yeteneğe ve zekâyaya sahip olanların akademik manada geliştirilmesi gerekmektedir. Renzulli'nin eğitiminde şunlar bulunmaktadır (Renzulli, 1999, s. 12).

- Uygulama olanağının olması
- Eğitim-Öğretim amaçlı geliştirme programının olması
- Yaratıcı, eleştirel düşünme ve sorun çözme becerisinin olması

- Her öğrenci için online kaynakların bulunması

Renzulli'nin üçlü halka kuramının ilk bölümünde öğrenciler farklı alan, hobi, kişi, konu, meslek, yer ve olay aktivitelere yönlendirilmektedir. Buna benzer aktiviteler standart okul müfredatında yoktur. Üstün zekâlılar ve üstün yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumlardaki zenginleştirme ekibinde öğrenci, öğretmen ve veliler yer almaktadır. Bu bölüm okullardaki sınıflarda ve zenginleştirme programlarında uygulanmaktadır. Bu evreyle ilgili olarak; yaratıcı düşünme ve problem çözme, eleştirel düşünme ve duygusal ilerleme, çeşitli becerileri edinmeye yönelik özel öğrenme yöntemi, ileri seviye kaynak materyallerinin doğru kullanımı ile oluşturulan beceriler ve yazılı, sözel ve görsel iletişim becerileri bulunmaktadır.

İkinci evrede özel zenginleştirme programı vardır ve plan dahilinde uygulanmamaktadır. Birinci evrede öğrenci konu seçimi yapmaktadır. İkinci evrede ise ileri seviyede konuyla alakalı okumalar yapılmakta ve derleme, planlama ve uygulamayla birlikte seçilen konu incelenmektedir. Sonrasında daha üst düzeyde ilerlemek isteyen öğrenci olduğunda üçüncü evreden devam etmesi gerekmektedir.

Son olarak ise üçüncü evrede araştırma evresi bulunmaktadır. Üçüncü evre ürünleri bireyler veya küçük öğrenci grupları aracılığıyla sona ermekte ve öğrencinin kişisel ilgi alanı ön planda olmaktadır. Bu son evre öğrencinin şu özellikleri kazanmasını sağlamaktadır:

- Seçilen problem veya çalışmada ilgi, bilgi, üretken düşünme ve göreve adanmışlık ile ilgili kazanımlar
- Kazanım olarak belirli bir disiplin, sanat alanı ve disiplinler arası çalışmayla bilgiyi üst düzey kavrama ve metodoloji safhası
- Bir kitlede etki sağlamak için gerçek ürünlerin gerçekleştirilmesi
- Araştırmayı planlama, zaman yönetimi, organize etme, kaynaktan faydalanma, karar verme ve öznel değerlendirme alanlarındaki kabiliyetleri bağımsız öğrenme yöntemleriyle geliştirme
- Kazanılması gerekenler olarak motivasyon (göreve adanmışlık), özgüven ve yaratıcı yetenek duygularını geliştirme sağlanmaktadır (Carolyn ve Holy, 2013, s. 202).

2.2.3. Sternberg'in başarılı (üçlü) zekâ kuramı

Başarılı zekâ kuramı, bireyin hedeflerine ulaşması amacıyla becerilerini kullanması, güçlü yönlerini öne çıkarması ve daha baskın olarak kullanması, zayıf yönlerini keşfederek güçlendirmesi, çevresini seçme, biçimlendirme ve çevreye adapte olma, yaratıcı, uygulamalı ve analitik becerilerini kullanma olarak ifade edilmektedir. Sternberg, belirli ölçüm araçlarıyla ölçülen zihinsel becerilerin zekâ olgusunu ortaya koymakta dar ve yetersiz kaldığını belirtmiştir. Belirli ölçüm araçlarıyla yürütülen zekâ çalışmalarının, zekâyı sadece bir yönü ile ortaya koyacağını, bu yönünde sadece akademik başarıya sahip insanlarda görülebileceğini iddia etmiştir (Sternberg, 2005, s. 192).

Sternberg, normal hayatta başarıyı elde etme becerisini başarılı zekâ olarak niteler. Bu kurama göre, üstün yetenek çevresel ve kalıtsal etkenlerin birbirleri ile etkileşimleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Sternberg bu kuramla insan zekâsının birbirleri ile etkileşim halinde olan analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olmak üzere üç zekâ türü bağlamında ele alınabileceğini iddia etmiştir. İnsanlar günlük yaşamda başarıya ulaşmak için bu üç zekâ türünü dengelemelidir. (Sternberg, 1999, s. 302).

Sternberg, Başarılı Zekâ Kuramı'nda 3 tür zekâyı ele alır

1-Analitik Zekâ: Akademik zekâ olarak da ifade edilen analitik zekâ eğitimde başarı için gerekli olan zekâ türüdür. Bireyin öğrenmesi, analiz becerisi ve karşılaştırma yapması bu zekâ türü ile ilgilidir.

2-Yaratıcı Zekâ: Bu zekâ türü keşfetme, icat etme, oluşturma ve sezgi becerilerini içerir. Mevcut bilgileri kullanarak yeni bir ürün oluşturmaktır ve eldeki bilgilerle, yeni bir durumu başarılı şekilde ele alma becerisidir. Bireyin yeni ve farklı fikirler ortaya koyması bu zekâ türü yoluyla mümkün olabilmektedir.

3-Pratik Zekâ: Pratik zekâ, bireylerin becerilerini farklı ortamlarda günlük hayatlarında karşılaştığı problemlere uygulamak amacıyla kullanmasını ifade eder. Birey becerilerine çevreye göre şekil verebilir veya çevreyi kendine göre uyarlayabilir. Bu zekâ türü kişinin uyum sağlama becerisini geliştirir.

2.2.4. Williams'ın bilişsel –duyuşsal modeli

Guilford'un 4 aşamasını (merak, risk alma, karmaşıklık ve hayal gücünü) içeren Williams'ın modeli, yetenekli çocuklar için tüm bu faktörlerin dikkate alınmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir (Meyen ve Skrtic, 1988, s. 276). Williams modelinin uygulanması zor değildir çünkü yüzlerce ayrıntılı öğrenme etkinlikleri ve projeler

içermektedir. Williams'ın modelinde duygusal öğrenme ve bilişsel öğrenme bir arada düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında her ikisinin de eşit olduğunu ve bu etkileşimin insanı tam anlamıyla işlevsel birey yapmaktadır. Bu açıdan da duygusal alanın içerisinde benlik kavramı, bireyler arası ilişkilerdeki beceriler, görevini tamamlama ve riske girme yer almaktadır (Williams, 1974, s. 39).

Bu çerçevede Willimas'ın bu modeli, üstün zekâlı çocukların, eğitim sürecinde grup dahilinde aktif ve üretken olmalarının, üstün zekâlı çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde katkısı büyüktür. Bu durumda modele göre; üstün zekâlı bir çocuk bir projenin belirli bir bölümünden sorumlu olmakta ve bitkileri sınıflandırmada diğer grup üyeleriyle birlikte çalışabilmektedir (Mertol, 2014, s. 45).

2.2.5. Guilford'un zihinsel yapı modeli

Bu modelde üç aşamalı ana boyut bulunmakta ve bu boyutlar, içerik, işlem ve ürün eksenlidir. Diğer bir ifadeyle içerik veya materyal bireysel beceri ile işlenmekte ve sonrasında ürün olmaktadır. Bu model insan zekâsı tasvir edilirken kullanılmaktadır (Heward ve Orlansky, 1980, s. 426).

1960'larda Guilford zekânın üç temel kategorisini açıklamış ve bunları işlem, içerik ve ürün şeklinde sıralamıştır. Buna göre içerik olmadan zihinsel işlem yürütmek, zihinsel işlem yürütmeden de ürün elde etmek mümkün değildir.

Guilford içeriği; görsel, işitsel, sembolik, anlamsal (semantik) ve davranışsal içerik olarak ele alırken, işlemler aşaması hafıza, ırsak üretim, yakınsak üretim ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Zekâ işlevi sonucunda yapılan davranışlardan oluşan zekâ ürününü ise birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar kategorilerine ayırarak ele almıştır (Guilford, 1988, s. 3).

2.3. Üstün Yeteneklilerin Tespiti

Üstün yetenekli çocukların eğitimin belkide en önemli süreci bu çocukların tespiti sürecidir. Üstün yeteneklilerin önemli yetişkinler olabilmesi önce, bunların ilk yaşlardan tespitini gerektirmekte ve dolayısıyla doğru tanı konulması şart olmaktadır. Bununla birlikte birçok nedenle olanlardan fark edilmeyen, ancak mevcut yetenekleri daha sonra anlaşılan çocuklar da vardır. Mesela; Galton, Churchil, Edison gibi kişiler bu gruba örnek verilebilir. Bu açıdan bakıldığında üstün yetenekli çocukların seçimi çok önemli hale gelmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002, s. 135).

Bunlarla birlikte üstün yetenekli çocukların bir kısmı hızlı gelişimleri ve başarıları ile kolayca fark edilebilir halde olabilirler. Ancak bazılarının yetenekleri çeşitli sebeplerden açığa çıkamamakta veya çok kolay fark edilememektedir (Nazik, 2003, s. 25). Bu çocukların fark edilmemesi ve yeteneklerinin keşfedilmemesi çocukların yaşamlarında birçok sorunlara neden olabilmektedir. Tespit edilemeyen bu çocuklar akranlarına ayak uydurmak için yeteneklerini gizleme yolunu tercih edebilirler. Bu nedenle bu çocukların okullarının ilk yıllarında tanınması gerekmekte, aksi takdirde sonraki yıllarda bu yeteneklere sahip çocuklar tespi edilemeyebilirler (Meyen ve Skrtic, 1988, s. 272). Bu açıdan da özel yetenekli çocukların okul öncesi dönemde keşfedilmesi ve tanınması, yeteneklerinin geliştirilmesi için son derece önemlidir (Porter, 1999, s. 86).

Üstün yetenekli çocukların tespiti ve bazı göstergelere bakılınca tanılama süreci için belirli zekâ testlerini uygulamalarının yapılması önemli olmaktadır. Bununla ilgili Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu (2004, s. 40)'nda bulunan, özel yeteneklilerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken önemli bazı uyarılar aşağıdaki gibidir:

- Tespitte ölçmeler çok boyutlu yapılmalıdır.
- Ölçütler güncel bilimsel verilerle ve koşullara uygun olması gerekmektedir.
- Ölçme nesnel olmalı ve bireylerin ilgi alanları ve dikkat sürelerine önem verilmelidir.
- Bunlarla birlikte “tanılama ve seçme işlemleri çok aşamalı şekilde” sürdürülmelidir.
- Küresel durumlar dikkate alınmalı ve Türkiye’de bazı nesnel ölçme araçları geliştirilmeli ve bunlar standartlaştırılarak yapılmalıdır.
- Çocukları tanılama işlemleri il ve ilçelerdeki “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri”nde sürdürülmelidir.
- Bu testleri uygulayabilecek görevliler alınmalı ve hizmet içi eğitim yoluyla geliştirilmelidir.
- Testler, aile, öğretmenler ve çevre kanaat ve değerlendirmesi önemlidir fakat çocukta yetenek varsa bir ölçüm yapılmadan çocuğun yeteneği hakkında bir çerçeve belirlenmelidir.

Bu noktada şu örnek verilebilir; “Çocuk dört işlemi üç yaşındayken yapabilme becerisine sahipse ve dört yaşına girmeden dış yardım alamadan okumaya başlıyorsa, ilgili çocuğun üstün zekâlı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Aynı şekilde, üç yaşında çeşitli müzik aletlerini etkin şekilde çalabilen ya da yaşına göre olağanüstü sayılabilecek resim

yapabilen bir çocuğunda müzik ve resim becerisi açısından üstün yetenekli olduğu açık şekilde ortadadır” (Ataman, 1998, s. 337).

2.4. Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri

Genel özellik bakımında üstün yetenekli çocukları diğer öğrencilerden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Fakat bu özellikler her gözlem ve araştırmada farklılık gösterdiği gibi her özellik her öğrencide yoktur. Tüm bunlara uymayacak öğrencilerin olduğu da unutulmaması gerekmektedir. Birçok eğitimcide, üstün çocukların özelliklerini belirten listeler bulunmaktadır. Bu özellikler öğretmenlere, çocukların öğrenme stratejileriyle ilgili fikirler vermektedir. Yapılan çalışmaların geneline göre üstün yetenekli çocukların genel özelliklerinin çağının çok ilerisinde olduğu anlaşılmaktadır (Stuart ve Beste, 2008, s. 27).

2.4.1. Bedensel özellikleri

Bedensel olarak üstün nitelikli çocuklar, sağlık açısından ve fiziksel açıdan ortalamann üzerindedir. Üstün nitelikte bir sinir sistemleri bulunmaktadır. Duyu organları genelde olarak keskin olduğu gibi olgunlaşmaları diğerlerine göre daha süratli bir akış göstermektedir. Bu çocukların çoğunlukla kuvveti yerinde, hızlı ve koordinasyon isteyen işlerde tepkileri standart öğrencilere göre daha hızlıdır (Davaslıgil, 2004a, s. 241). Ayrıca;

- Bedensel olarak gelişmede ilerleme göstermektedirler.
- Yaşıtlarına kıyasla yürümeyi, konuşmayı, okumayı, yazmayı daha çabuk kavramaktadırlar.
- Bu çocukların bedenindeki tüm veya bazı motor kasları kullanma konusunda üst düzey performans sergilemektedirler.
- Akranlarıyla karşılaştırıldığında daha ritmik, koordineli, dengeli, atletik, güvenli ve enerjik olma gibi özelliklere sahiptirler.
- Hatta yürüme, desteksiz oturma, ayakta durma gibi beceriler akranlarına göre daha hızlı ilerlemektedir.
- Erken diş çıkardıkları gibi duyu organları normal çocuklara göre daha keskin olmaktadır.
- Yine dil kazanımı ve gelişimi daha erken başlamakta ve akranlarından ortalama 2 ay daha erken konuşmaktadırlar.
- 18 ay civarında ortalama olarak 50 kelimelik bir kelime hazineleri vardır.

- Soyut kelimeleri yerinde ve anlamlı olarak kullanmaktadırlar ve zaman ve ölüm gibi soyut kavramları kavrayabildikleri anlaşılmaktadır (Bildiren, 2011, s. 18).

2.4.2. Zihinsel özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar, normal çocuklara göre, özellikle zihinsel yetenekler açısından önemli derecede farklılık göstermektedirler. Doğdukları andan itibaren görüp, işitip temas kurdukları nesnelere karşı akranlarına göre fazla ilgi gösterdikleri gibi, dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırabilmektedirler. Ayrıca;

- Zorlanmadan kavram oluşturabilirler.
- Düşünceleri akıcı ifade ederler.
- Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre hafızalarında saklayabilirler.
- Sözcük dağarcıkları geniştir.
- Yardım almadan okumayı öğrenebilirler.
- Sayılara standart öğrencilere göre daha erken ilgi duyarlar.
- Zaman olgusu erken gelişebilmektedir.
- Soyut düşüncede yetenekleri üst düzeydedir.
- Kavramlar arasında mantıksal bağlantıyı görebilirler (Köksal, 2007, s. 33).
- Bu çocukların soyut düşünme becerileri gelişmiş olduğu için standart çocuklara göre daha erken yaşlarda mecaz anlamları kolayca kavramaktadırlar (Cutts ve Moseley, 2001, s. 3).
- Bu çocuklar zihinsel anlamda daima aktif olmakta ve geniş hayal gücüne sahiptirler.
- Yaratıcılıkta akranlarına göre daha akıcı ve esnek olmakla birlikte yeni mekanik aletler icat edebilmektedirler (Akarsu, 2001, s. 65).
- Bir işi başlatmada ve sürdürmede yüksek beceri gösterirler
- Küçüklüklerinden bu yana mantığa dayalı muhakemeler yapabilmekte ve yaratıcılıklarının sayesinde karmaşık problemlere rahatça çözümler bulabilmektedirler (Cutts ve Moseley, 2001, s. 4).

2.4.3. Kişilik özellikleri

Kişilik özellikleri açısından üstün zekâlı çocuklar mükemmeliyetçi olma özelliğine sahiptir. Zihin, bedene oranla daha süratli olduğundan, sonuca varma özellikleri yaşlılarıyla değil, zihinsel açıdan benzerleri ile aynı olmaktadır. Ayrıca;

- Bağımsızlık özellikleri sergilerler. Bu özellikleri öğrenme yaşantılarında da göze çarpmaktadır.
- Üst düzeyde amaçları ve idealleri bulunmaktadır.
- Çalışmaya başlamak için kendinden motordurlar, yani içten denetimlidirler.
- Hayatlarını ve yaşadıklarını kontrole alabileceklerine inanırlar, kaderci olmamaktadırlar.
- Mükemmeliyetçi olma karakterini göstermektedirler. Yüksek bir özgüvene sahiptirler (Clark, 2002, s. 32).

2.4.4. Sosyal-duygusal gelişim özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak bazı sosyal özellikleri bulunmaktadır.

Bunlar;

- Yaşlılarına göre daha sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilmektedirler,
- Toplumsal manada akranlarından daha önde olmaktadır,
- Duygusal olarak mutlu, dikkatli ve iyimser bir ruh haline sahiptirler,
- Ruhsal bozukluk durumlarını akranlarına göre daha az sergilemektedirler,
- Disiplin ve saldırgan hareketler anlamında yaşlılarından daha az sorun yaşamaktadırlar,
- Akranları arasında popüler ve sevilen bir bireydirler (Terman ve Oden, 1976, s. 2).

2.5. Motivasyon

Motivasyon sözcüğü mana olarak İngilizce ve Fransızca motive sözcüğünden üretilmiştir. Motive sözcüğü Türkçe’de güdü, sebep veya harekete geçirici diye ifade edilmektedir. Bununla birlikte güdüleme; birini hedeflenmiş bir amaç için harekete geçirici, hareketi sürdürücü ve olumlu şekilde kanalize edip yöneltici gibi özelliklere sahip bir güç şeklinde adlandırılabilir (Eren, 2000, s. 474).

Bu çerçevede motivasyon; davranışı harekete doğru yönlendirme ve faaliyete geçirme potansiyeli olan bir güçtür. Burada “istem ve arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri” içine alan genel bir sözcüktür (Öncü, 2000, s. 113). Akat (1984, s. 175) ise

motivasyonu birey veya bireyleri bir yöne, hedefe devamlı olarak yönlendirmek için gösterilen çabaların bütünü olarak ifade etmektedir.

Ayrıca motivasyon; güç diye de ifade edilebilir (Bentley, 1999, s. 180). Bu çerçevede motivasyon, bireyleri davranışa yönlendiren ve bir amaç belirleyerek sürekliliğini ortaya koyan çeşitli iç ve dış dinamikleri kapsayan bir süreçtir (Şahin, 2004, s. 524).

Alanyazında motivasyonla ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Kısaca bunlar;

- Bireyi gayrete sevk etme, bir amaç için insanı yönlendirme ve isteklendirme (Sercan, 2010, s. 167),
- Kişinin bir gereksiniminin giderilmesine yönelik bir gayret süreci (Keser, 2006, s. 4),
- İnsanın verimli olmasının hem iç hem de dış enerjisinin toplamı (Şahin, 2004, s. 525),
- Belli bir hedefe yönelmiş birden çok insanı amacı gerçekleştirmek için kendi saikleriyle davranmalarını” (Karaman, 2010, s. 27).
- Bir veya birden çok bireyi, belirli bir hedefe yönlendirme süreci (Türkel, 1998, s. 26),
- İnsanı bir iş yapmaya, bir harekete, kısaca davranışa yönelten; iradeli, yani usullama ile elde edilen itici kuvvet ya da güç (Binbaşıoğlu, 1995, s. 77) olarak motivasyon ifade edilmektedir.

Motivasyon, bireyi harekete yönelten içsel ve dışsal unsurlar diye ikiye ayrılmaktadır. Belirli bir iş kişi tarafından ilgi çekici, heyecan verici, kişinin becerilerini geliştirici olduğu için yapılıyorsa içsel motivasyonu; fakat aynı iş terfi, para, şöhret gibi dışsal bir ödül kazanmak için yapılıyorsa dışsal motivasyonu göstermektedir (Solmuş, 2004, s. 152).

2.5.1. Motivasyon çeşitleri

Motivasyonun özünü bireyi farklı şekillerde etkileyen güdüler meydana getirmektedir. Ayrıca bu durum çeşitli etkenlerle bireyi harekete geçiren, belli bir gayeyle ortaya konan davranış, davranışın devam ettirilmesi ve kendilerine performanslarıyla ilgili bilgi verilmesi gibi faktörler vardır (Özkalp ve Kirel, 1999, s. 25). Motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyut halinde ele alınmaktadır.

2.5.1.1. İçsel motivasyon

İnsanlar yaşama başladıklarında aktif, meraklı, şakacı ve keşfetmeye meyillidirler. Doğan bir bebek eline aldığı bir nesneyi tanımak için ağzına götürmekte ve nesnenin ses çıkartmasını beklemektedir. Buna karşın ise herhangi bir ödül beklememektedir. Bebeğin tuttuğu nesneyi anlamaya çalışması onun harekete geçmesini sağlayan içsel bir motivasyon olmaktadır (Kaplan ve Oudeyer, 2004, s. 260). Yapılan davranışların ara ara etraftakilerce etkilenmediği görünse de bazı bilinmeyen güdülerden dolayı bireyin davranışındaki gücünü ve yönünü kaybetmeyip sürekliliğini sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum içsel motivasyonla izah edilmektedir (Gage ve Berliner, 1988, s. 13).

İnsanın, bir güdüsünü ya da ihtiyaçlarını tatmin amacıyla gayretli bir çaba gösterme durumu içsel motivasyonla açıklanmakta; insanı etkinliğe yönelten, istediğini alıncaya kadar etkin halde olmasını sağlayan ve doyuma ulaştıran doğal bir itici güç diye ifade edilmektedir. İçsel motivasyonu olan insan; elde etmek istediği amaç için gayreti ve bu gayretten hangi miktarda harcayacağını kararlaştırıp belirli bir zaman sürecinde bu gayreti harcayarak davranışını devam ettirmektedir. Kişinin, hedeflerine ulaşmak için çaba sarf etmesi, motive olması, kişisel ihtiyaçlarının tatmin edilmesine bağlı olduğu için, böyle bir beklentisinin olmaması halinde çaba sarf etmesinin olanaksızlığı bilinmektedir (Başaran, 2000, s. 31).

Vallerand vd., (1992, s. 1003) yaptıkları çalışmalar neticesinde içsel motivasyonu içsel motivasyon-başarma, içsel motivasyon-bilme ve içsel motivasyon hareket olarak üç alt başlığa ayırmıştır. İçsel motivasyon-bilme; kişinin yeni şeyler keşfetmekten, öğrenmekten haz duyması, duyduğu haz ve tatmin olma hali sonucunda bir etkinliği sürdürme arzusunu ifade eder. İçsel motivasyon başarma; kişinin bir işi başarılı şekilde yapmaktan dolayı haz duyması, tatmin olması ve bu haz nedeniyle harekete geçme isteğini ifade eder. İçsel motivasyon-hareket kişinin bir işi yürütürken ya da bir davranışı sergilerken eylemin kendisini yapmaktan aldığı haz ve duyduğu tatmin olma duygusu nedeniyle etkinliği sürdürme isteğini ifade eder.

2.5.1.2. Dışsal motivasyon

Diğer bir motivasyon olan dışsal motivasyonda ise bir insan toplumsal kabul görme, sosyal statü, ödül elde etme gibi dışsal nedenlerden aktiviteyi başarmaya çalışmaktadır. Kendisini öğrenmeye zorunlu hissetmekte ve sürekli beğeni istemektedir. Yani az çaba göstermektedir. Aktiviteye eğlence zevk için bağlanmanın dışında

aktivitenin kendisi dışındakileri yani ödülleri elde etmek için bunu yapmaktadır (Vallerand, 2004, s. 427).

Dışsal motivasyonda da insanın gayelerine dönük gayret göstermesinde etkili olduğu ancak; bu etkinin içsel motivasyondaki gibi devamlılık göstermediği ifade edilmektedir. Çünkü insanın gayretinin devamlılık göstermesi, devamlı bir şekilde insanda istek ortaya konulmasına yönelik dışarıdan etkilerle imkân dahilinde olmaktadır (Başaran, 2000, s. 30).

Motive etme ya da güdüleme manası taşıyan dışsal motivasyon; bireyin ihtiyacını gidermeye ya da yeni bir gereksinme oluşturmaya yönelik, dışarıdan bir etkiyle insanda harekete geçirecek yeterlilikte arzu ortaya konması şeklinde tanımlanmaktadır. Dışsal motivasyon, kişinin davranışlarını dış faktörlere dayalı olarak sergilemesi güdüsüdür (Ryan ve Deci, 2000a, s. 60). Birey, takdir edilmek, ödüle ulaşmak ya da negatif yorumlardan sakınmak amacıyla öğrenme isteği sergiler. Dışsal motivasyon; belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dış düzenleme- dışsal motivasyon olarak üç başlık altında ele alınmıştır (Vallerand vd.,1992, s. 1006). Dış düzenleme-dışsal motivasyonda kişiler davranışı herhangi bir ödül elde etmek ya da kısıtlamadan kurtulmak, zorlamadan kaçınmak için yaparlar. Böyle bir öğrenci sınavlardan bir gün önce çalışırım çünkü ebeveynlerim beni bu yönde zorluyor diyebilir. İçe yansıyan dışsal motivasyonda kişiler davranışları sergileme sebeplerini içselleştirmeye başlarlar. Fakat bahsi geçen içselleştirme durumuna rağmen, geçmiş dışsal tesadüfi durumlardan kaynaklı motive olmaları nedeniyle dışsal motivasyonlu olarak görülürler. Böyle bir öğrenci sınavlardan bir gün önce çalışırım çünkü iyi bir öğrencinin böyle davranması gerekir diyebilir. Belirlenmiş dışsal motivasyonda davranış kişi tarafından önemli ve değerli görülür, kişi bir olay ya da durumu kendi tercihiymiş gibi görmeye başlar. Böyle bir öğrenci sınavlardan bir gün önce çalışmaya kendim karar verdim çünkü bu benim için önemli diyebilir. (Vallerand vd.,1992, s. 1007; Ryan ve Deci, 2000a, s. 60).

2.5.1.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, bireyin bir davranışı sergilemekte isteksiz olma halidir (Ryan ve Deci, 2000a, s. 61). Kişinin kendi eylemleri ve sonuçlar arasındaki olasılıkları algılayamadığı durumlarda ortaya çıkar (Vallerand vd., 1992, s. 1007). Birey bu durumda hem içsel olarak hem de dışsal olarak motive değildir. Motivasyonsuzluk, etkinliği değersiz görmekten, bireyin kendini yetersiz hissetmesinden, durumu kontrol

edemeyeceğini düşünmesinden veya arzu ettiğini başaramayacağına inanmasından kaynaklanabilir (Ryan ve Deci, 2000a, s. 61).

2.5.2. Motivasyonun temel ilkeleri

Alanyazında motivasyonla alakalı tanımlamalara bakıldığında, bu kavramın gerçekte insanın eyleme geçmesini sağlayan, insana ait güçleri açığa çıkaracak dışsal etmenler aracılığıyla meydana gelen davranışlardan oluştuğu söylenebilir (Tınaz, 2013, s. 39). Motivasyonun bireye has bir durum olmasından motivasyonu meydana getiren bu öğeler insandan insana değişkenlik gösterebilmektedir. Bunlarla birlikte motivasyonun özelliklerinden biri de birey davranışının ve hareketlerinin gözlemlenebilir ve anlaşılabilir” olmasıdır (Koçel, 2005, s. 26). Fakat motivasyonu eğitimde önemli yapan, öğrenmenin en kritik ve bir o kadar da ölçülebilen öğelerinden olmasıdır (Ulusoy, 2007, s. 869). Bütün bunlara bakıldığında motivasyon sürecinin dört evresi olduğu anlaşılmaktadır (Aşıkoğlu, 1996, s. 55):

- İhtiyaç evresi: Bu evrede motivasyon, bir şey için his duyulan gereksinimden kaynaklanmaktadır.
- Uyarılma evresi: Bu evrede insanda ihtiyaca karşı bir güç meydana gelmesidir.
- Davranış evresi: Bu evrede insanın ihtiyaçtan dolayı uyarıldığında, hedefi gerçekleştirmek için eylemde bulunmasıdır.
- Doyum evresi: Burada insanın gereksiniminin karşılanmasına yönelik giderdiği derecede doyuma ulaşmasıdır.

Motivasyon genel manada içsel ve dışsal diye ayrılmaktadır fakat içsel motivasyon insanın gayesini netleştirerek varmak istediği amaca yönelme gayretini ortaya koymasındır. Bu çerçevede özel yetenekli çocukların bilişsel yetilerini araştırmış ve bu araştırmasında özel yetenekli çocukların yaşlılarından farklı bir şekilde içsel motivasyonlarının fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu manada içsel motivasyon özellikle insana has olup dışarıdan belirli bir ödüllendirmeye değil, daha çok yaptığı faaliyeti gerçekleştirmeye yönelik başarıya, sorumluluk alma gibi etkenleri de içinde almaktadır. Bu çerçevede bu içsel motivasyon insanın eylemi yaparken hissettiği içsel ödüller sonucunda meydana gelirken dışsal motivasyon ise dıştan kaynaklı ödüle (takdir edilme, rekabet, ödül gibi) varma gayesiyle meydana gelen eylemlerden ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple dışsal motivasyon, öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkilerine bakılarak kolayca anlaşılabilir (Kanevsky, 1994, s. 4).

2.5.3. Motivasyonun önemi

Motivasyonu elde etmek için bazı ihtiyaçların karşılanması gerekmekte ve bu ihtiyaçların karşılanması halinde ise tatminsizlik meydana gelebilmektedir. İnsanın güdülere değişmekte ve bu sebeple farklı hal ve zamanlarda, farklı davranışları gösterebilmektedir. Bunun nedenini, insanın gerekli ihtiyaçlarını gidererek tatmin olma çabası şeklinde ifade edilmektedir. İnsanın temel ihtiyaçları; fizyolojik, güvenlik, aidiyet ve statü kazanma şeklinde söylenebilir. Aynı işi yapan fakat gayeleri ve hedefleri farklı olanlar bulunmaktadır (Birkan, 2009, s. 45).

Bu temel ihtiyaçları Artan (1986) “fizyolojik ihtiyaçlar, insanın doğumundan ölümüne kadar süren, yaşamın sürdürülmesi için sağlanması gereken beslenme, barınma vb.; toplumsal gereksinimlerini ise sonradan öğrenilen ve insanın toplumda yaşamasıyla zamanla ortaya çıkan saygınlık, sevilme, bağlılık” (s. 120) şeklinde ifade etmiştir.

Motivasyon meselesi önemlidir çünkü her kurum ve organizasyon amaca ulaşmada muhataplarını en iyi nasıl motive edeceğini araştırmaktadır. Mesela okul, eğitim hedeflerini yakalamada bir öğretim aracı gibidir. Eğitim yöneticileri sürekli bir şekilde okuldaki şartları iyileştirip, okuldaki performansları üst düzeye çıkarmak için çalışmaktadırlar. Hatta öğretmenler ara ara farklı yöntemlerle, aktivitelerle öğrencileri motive etmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar. Bu çerçevede Önen ve Tüzün, (2005, s. 104), eğitimin, birçok farklı şartta bireyleri motive etmenin en güzel vasıtası olduğu ve insanın, yeni bilgi ve deneyimler edindiğini söylemişlerdir.

Eğitimde yaşanan sıkıntılardan özellikle motivasyon eksikliği ve öğrencileri motive etmenin zorluklarıdır. Eğitimciler en iyisini hedeflemektedirler. Öğretmenler sınıfı düzenli hale getirip öğrencilerin sınıf arkadaşlıklarını geliştirmektedirler. Çünkü motivasyon etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilere bu ortamı sağlamalı ve başarılı hareketleri pekiştirmeleri gerekli olmaktadır (Aktaş, 2016, s. 9).

Motivasyon öğrencinin öğretim sürecinde çok önemli bir etkidir. Öğrencinin başarısı da motive olup olmasına göre değişmektedir. Bu noktada motive olmuş öğrencilerin sergiledikleri davranışlar “çaba sarf etme, zaman ayırma, uzun süreli dikkat, odaklanma, kendini verme, ilgi duyma, sonuca ulaşmada gönüllü ve kararlı olma ve çabuk vazgeçmemedir” (Fidan, 1986, s. 3).

2.5.4. Motivasyon ve öğrenme ilişkisi

Öğrenci insan bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, problem çözmede değişik yolları deneyebilme, öğrenmeleri değerlendirme, amaçlara uygun yönelimlerde bulunma, ve

motivasyonu sağlama yeterliklerini elde etmiştir (Güneş, 1996, s. 26). Bunlarla birlikte, hayat boyu öğrenmede okulların tek olarak yeterli olmayacağı, hızlı değişimin meydana geldiği ortamda tüm kurumların iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Okullarda bilgi ezberden ziyade bilgiyi özümseyen, bilgiyi ölçen, bilgiyi uygulayarak kullanan, yani daha hâle getirme çabası içerisinde olmalı ve öğrenmeyi öğretmelidir (Güven, 2008, s. 79).

Bir öğrenci için ders çalışmak can sıkıcı hale gelebilmektedir. Ders çalışmayı sıkıcı bulan öğrenci ancak dışarıdan belirli zorlamalarla ders çalışmaya başlamakta ve içsel motive olmadığı için çoğu zaman ders çalışma süreci verimli geçmemektedir (Aydemir, 2012, s. 3). Bu süreci motivasyon olarak etkileyen iç ve dış etkenler bulunmaktadır. Dışsal etkenler çok çeşitli olabilmektedir. İçsel etkenler ise ilgiyi edinmeye ve başarmaya karşı olan tutum, ilgi alanları, dikkat seviyesi ve karakter özellikleri gibi nedenlerle alakalıdır. Dışsal faktörlerin motivasyonu artırıcı etkisi önemlidir fakat, içsel faktörler olmadan dışsal etkenler çoğu zaman gerekli motivasyonu sağlayamamaktadır. Ayrıca öğrenme isteği ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum, öğrenci motivasyonuna etki eden faktörlerin en önde olanıdır. Bu çerçevede yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını “başarıya odaklı, başarıdan kaçınan ve başarısızlığı kabul eden tutumlar” şeklinde üç başlıkta ifade etmektedir (Aydemir, 2012, s. 4).

2.5.5. Akademik motivasyon

Eğitim, insanın hareketlerinde, kendi yaşantısıyla kasıtlı bir şekilde istendik manada değişim gerçekleştirme manalarına gelmektedir (Ertürk, 1972, s. 12). Genel manasıyla eğitimi, insanların belirli amaçlar çerçevesinde yetiştirildiği bir süreç olarak ifade etmektedir. İnsanın doğumundan ölümüne kadar eğitime karşı insanın istekleri farklı sebeplerden dolayı değişiklik gösterebilmektedir. Günümüzde insanlar öğrenciliğinden mezuniyetine ve sonrasında emekli olana kadar birçok sınavdan geçmektedirler. Kişilerin gördükleri eğitim de bu sınav sonuçlarına yani akademik başarılarına göre ölçülmektedir. Bu da akademik başarıyı etkileyen nedenlerin bilinmesini önemli hale getirmektedir.

Akademik motivasyon, çocuğun ilgi ve merakını harekete geçiren, öğrenciyi derste etkin kılan “yapıcı, yaratıcı ve faydalı öğrenciler” haline gelmelerini sağlayan en önemli faktörlerdendir. Özellikle eğitim fakülteleri çerçevesinde eğitim alan kişilerin

ileride niteliği yüksek birer öğretmen olabilmeleri için yüksek bir motivasyonda olmaları gerekmektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014, s. 7).

Bu noktada öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları güçlüklerden en önemlisi güdülenme meselesidir. Farklı tanımları olmasına rağmen güdülenme, öğretmenlerin karşı karşıya olduğu zorluklar arasında ilk sıradadır (Özsöz, 2007, s. 54). Akbaba'ya (2006, s. 348) göre, öğrenme motivasyonu, öğrencinin, öğrenme etkinlik ve faaliyetlerini anlamlı ve değerli kabul etmesi, öğrenme faaliyetlerinden yararlanması olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonun tam olmaması ve yetersiz olması durumu daha çok ders çalışma isteğinin azalmasına ve eğitim ile alakasız faaliyetlerle (arkadaşlarla vakit geçirme, telefon görüşmeleri, televizyon seyretme gibi) yönelmeye neden olmaktadır. Bu durumdaki bir kişi için ders yapmak istemediği bir mesele olmaktadır.

2.6. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezi; “okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören üstün ya da özel yetenekli çocukların örgün eğitimlerini sekteye uğratmadan bireysel yeteneklerini etkin şekilde kullanabilmeleri ve kapasitelerini geliştirmeleri hususunda destek veren bağımsız özel eğitim kurumları” şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2007, s. 2).

Bu kurum, 1992 senesinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimlerini sağlamak gayesiyle MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve idari, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere üç daire başkanlığı ve bunlara bağlı olarak açılan 25 şube içerisinde de özel yeteneklilerin eğitimlerini gideren şubesidir. Bakanlık 1993 yılında, özel yetenekli çocukların eğitimiyle alakalı gruplama yöntemine dayalı bir program düzenlemiştir. Bu programla, özel yetenekli çocukların tanınmasına yardımcı olunarak, bu öğrencilerin belirli gün ve saatlerde eğitim-öğretim hizmeti alacakları ve böylece mevcut becerilerini kullanarak üretkenliklerini arttırabilecekleri eğitim merkezleri açılması uygun görülmüştür. Kurulan bu eğitim-öğretim kurumlarına hem bilim hem de sanat alanlarında özel yetenekli çocuklara eğitim-öğretim hizmeti sunulmasından dolayı “Bilim ve Sanat Merkezleri” ismi verilmiştir.

Bilim ve sanat merkezi şeklinde adlandırılan bu kurumlar, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar olan eğitim düzeyinde yer alan özel yetenekli çocukların bu yeteneklerine yönelik olarak farkındalık meydana getirmek ve kapasitelerini artırarak en üst seviyede kullanmalarına yardımcı olarak, örgün eğitimin dışındaki süreçte, her bir öğrencinin kendisine ait ilgi ve yeteneği çerçevesinde eğitim almalarını amaçlayan

kurumlar olarak bilinmektedir (Tebliğler Dergisi, 2016, s. 451). Günümüzde Bilim ve Sanat Merkezleri, iyi bir yönetim ve velilerin katkıları ile yaygınlaştırılmıştır. Bu merkezlerde Bilim ve Sanat Merkezi yönergesi çerçevesinde özel yetenekli bireylerin bilimsel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, liderlik, teknik beceriler ve disiplinler arası düşünme gibi alanlarda eğitim hizmeti almalarına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2015, s. 2).

Bilim ve Sanat Merkezi şeklinde adlandırılan bu pilot proje, öğretmen, öğrenci, aile eğitim süreci ve bina hazırlıkları açılarından çok yönlü planlanarak öncelikle beş ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Denizli, Bayburt) uygulanmıştır. Süreç içerisinde sayısı zamanla artış gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrenciler için onların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirici ve destekleyici bir eğitim modeli uygulanmaya başlamış ve bu merkezlerin sayısı; ilgili müdürlük çalışanları, merkez yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin desteğiyle zamanla artmıştır (Dönmez ve Kurt 2004, s. 71). Ardından da 1993 senesinde özel okul, özel sınıf, kaynaştırma ve Bilim ve Sanat Merkezleri gibi çeşitli sistemler tartışılmıştır.

BİLSEM sistemi, öğrencilere dersleri ilgi alanlarına göre özel yetenekli akranlarıyla birlikte alma imkânı ve onlarla çalışma imkânı sunmaktadır. BİLSEM sisteminin sağladığı en önemli avantaj, öğrencilerin kendi okulunda, akranlarıyla ve sınıf arkadaşları ile örgün eğitim kapsamında temel eğitim alabilmesidir. Bu sayede gelecekte toplum için yürütecekleri çalışmalarda; zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan toplumlarını tanıyacaklardır. Özel yetenekli kişiler, yeteneklerini toplum için kullanmakta ve diğer bireyleri yönlendirmektedirler (Özince, 2018, s. 31).

Bu noktada öğrenciler toplumsallaşmayı okulda yaşayarak elde etmiş olmaktadır. Öğrenciler BİLSEM’de kendi ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda becerilerini geliştirme ve üretme imkanlarına sahiptirler. Toplumun içinde olan fakat toplumdaki diğer kişilerden çeşitli yönleriyle farklı öğrenciler eğitim-öğretim hizmeti almaktadır. Bu öğrenciler sınıflarında ya tek kişidir ya da oldukça az sayıdadır. Bu durumda öğrenciler çeşitli sebeplerle huzursuz iken kendileri ile benzer özelliklere sahip olan diğer özel yetenekli öğrencilerle birlikte çalışabilecekleri BİLSEM’de ise zihinsel, duygusal ve sosyal olarak mutlu ve huzurlu olmaktadır (Dönmez ve Kurt, 2004, s. 72).

2.6.1. BİLSEM'in kuruluş amacı

BİLSEM'in kuruluş amacı Tebliğler Dergisi'nde (2007, s. 12) de ifade edildiği gibi şu maddelerle sıralanabilir;

- Atatürk ilke ve inkılaplarının özel yetenekli öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin; insan ve çocuk haklarıyla ilgili uluslararası sözleşmelere uygun şekilde bilinçlenmesi ve bu hakları kullanma konusunda istekli olması, bunlarla birlikte çevresindekilerin haklarına saygı duyma, görev ve sorumluluklarının farkında olup bunları yapan bir birey olmalarını katkı sağlanması gerekmektedir.
- Özel yetenekli öğrencilerin ulusal ve evrensel değerleri anlamalarını ve bu değerleri özümsemelerini, saygı duymaları, liderlik, yaratıcılık ve üreticilik yönünde var olan beceri ve yeteneklerini toplumun gelişmesi amacıyla kullanmalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin yeteneklerinin yanında duygusal yönden de ilerlemelerini sağlamak gerekmektedir.
- Bir bireyin yaratıcılık ve yeteneğinin küçük yaşlardan keşfedilmesi ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Bireysel farkındalıklar oluşturup yeteneklerin en iyi şekilde kullanılmasını sağlamak gerekmektedir.
- Genel anlamda “bilimsel düşünce ile estetiği birleştirebilen, üretken, yaratıcı, çözüm yolları sunabilen, öz-güveni yüksek bireyler” yetiştirmektedir.
- Değişik sektörlerle yönelik ihtiyacı gidermek için önerilerde bulunma ve teknik buluş ile modern araçlar geliştirmektedir.
- Yetenekleri aracılığıyla farklı disiplinlerdeki kazanımlarla birlikte problemleri çözüme kavuşturucu çeşitli projeler ortaya koymaktadır.
- Günlük yaşamla ilgili tasarlanan projelerin yaşama dönük değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.6.2. BİLSEM'lerde eğitim

BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrenciler hafta içi okul saatleri haricinde haftada bir veya iki gün ve bazı BİLSEM'lerde ayrıca Cumartesi tam gün eğitim alabilmektedirler. İlk ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler; yaşlıları ile bir arada eğitim aldıkları okullarında örgün eğitimlerine devam ederek, örgün eğitimleri dışında kalan zaman aralıklarında yılda iki dönem BİLSEM'lerde eğitim almaktadırlar. Burada sunulan eğitim-öğretimin süresi ve şekli öğrencilere ait ilgi, yetenek ve ihtiyaçlar çerçevesinde

kalmaktadır. Eğitim programları oluşturulurken ise öğrencilerin çevreleri ile olan diyalogları gözlemlenebilir düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenen etkinliklerin planlanmasına ve uygulamaya konulmasına önem verilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2007, s. 11).

BİLSEM’de yapılan etkinlik, eğitim ve faaliyetlerinin genel amacına bakıldığında; proje hazırlama ve geliştirme çalışmalarının ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Bu konularda gerekli olan bilgi ve becerileri edindirmek için merkezdeki öğretmenler kanalıyla proje yönergeleri hazırlanıp sunulmaktadır. Proje konularının belirlenmesinde öğrenci önerileri etkili olurken sonuçların değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde ise o bölgede bulunan ticari kurumlar, üniversiteler, kamu kurumları ile görüşülerek iş birliği yapılmaktadır. Bu noktada öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre bireysel ya da gruplar halinde proje çalışmalarını sürdürmektedirler. Proje konuları ve amaçları tespit edilirken öğrencilere herhangi bir sınırlandırma yapılmamaktadır. Bu çerçevede yöntem olarak öğrencilerin öğrenen bireylere bir konuyu olduğu gibi aktarımından öte, kendi oluşturacakları projeler vasıtasıyla kendilerinin buldukları çözümler, uygulamalar ve bu süreç içerisinde yaparak yaşayarak edinilen öğrenmeler temel alınmaktadır. Böylece öğrenen bireyler, lider öğretmenler önderliğinde “planlama, uygulama ve değerlendirme” aşamalarını gerçekleştirerek, yaparak ve yaşayarak öğrenen, üreten, problem çözebilen, yaratıcı fikirler üretebilen, bilimsel çalışma ve buluş yapabilen kişiler olarak yetiştirilmektedir” (Karabulut, 2010, s. 28).

2020 yılı itibariyle Türkiye’de 182 BİLSEM bulunmaktadır. Buralarda eğitim beş dönemi kapsamaktadır. BİLSEM’lerin en büyük faydası şüphesiz öğrencilerin kendi okullarından ve arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır. Okul haricinde de BİLSEM’de eğitim devam etmekte ve öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine uygun olarak çalışmalar yapma ve üretme imkânına sahip olmaktadır (Dönmez, 2004, s. 69).

Öğrenme-öğretme döneminin etkili olabilmesi için öğrencilerin bilgiyi özümsemesi ve kendiyle bütünleştirip kullanması faydalı olacaktır. Bu iş, reel manada bireyde gayreti gerektirdiği için, eğitim-öğretim ortamında “tutumlar, değerler, beklentiler, direnç” gibi insana özel, kontrolü zor değişkenlerden etkilenmektedir. Böyle bir ortamda öğretmen sahip olduğu teknik bilgi ve becerilerinin yanısıra kendi iç kaynaklarına başvurması, duygu, öngörü, tecrübe ve kendi hayat felsefesinden destek alması, çocukların ailelerine ulaşarak onlardan bilgi alması, bunları okul içinde de meslektaşları ile paylaşması gerekmektedir (Şahin, 2005, s. 32).

Bu çerçevede potansiyel sahibi öğrencilere ileri düzeyde materyallerin verilmemesi gerekmektedir. Böylece, diğer öğretmenlerden farklı olarak ilk kez gözlem ve değerlendirme araçları aracılığıyla onların hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeleri gerekmektedir. Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri belirlendikten sonra dikkatle hazırlanmış bir programa ihtiyaçları bulunmaktadır (Davaslıgil, 2004b, s. 289). Bu durum aşağıda belirtilen eğitim programı için de geçerli olmaktadır.

2.6.2.1. Beş aşamalı eğitim programı

1-Uyum (Oryantasyon) Programı:

BİLSEM'e ilk defa gelen öğrenciler ve beraberinde veliler iki aylık süreyi ve 40 ders süresini aşmayacak şekilde bir uyum programına tabi tutulurlar. Bu program; öğrenci, öğretmen ve veliden oluşan tüm paydaşların iş birliği halinde birbirini anlamaya ve ortak bir dil geliştirmeye çalışılan aşamadır.

2- Destek Eğitimi Programı:

Bu aşamada üretken ve eleştirel düşünme, eşli ve grupla çalışma teknikleri, öğrenme becerileri, sorun çözme teknikleri, iletişim becerileri, bilimsel araştırma teknikleri, girişimcilik, karar verme, kaynakları etkin kullanma gibi beceriler kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu aşamada Fen, Teknoloji ve Tasarım, Matematik, Yabancı Dil, Türkçe, Bilişim Teknolojileri, Sosyal Bilimler, Görsel Sanatlar, Müzik ve benzeri disiplinlerle ilgili eğitim almaktadırlar.

3- Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı:

BİLSEM'e soyut ve genel zihinsel yetenek tanısıyla gelmiş öğrenciye yetenekli olabileceği bütün disiplinleri tanıtmak bu programın temel amacıdır. Bu programın devam ettiği süreç boyunca öğrencinin öğrenme hızı, merak güdüsü, ilgi alanında derinlemesine bilgi ihtiyacı hissetme, hayatında karşılaştığı problemleri alana taşıyarak çözüm bulma girişimleri gibi özelliklerini keşfetmeye yönelik aktiviteler planlanmakta ve yürütülmektedir. Bunun sonucunda da değerlendirmeye tabi tutulmakta ve her öğrencinin özel yeteneği ve/veya yetenekleri tespit edilmektedir.

4- Özel Yetenekleri Geliştirme Programı:

Bu aşamada, BİLSEM'e yerleşen öğrencinin özel yeteneğinin uygulamaya döküldüğü özel alan belli olmuştur. Bu nedenle öğrencinin özel yetenekli olduğuna karar verilen en fazla 2 bilim veya sanat alanında derinlemesine ve ileri seviyede bilgi, beceri ve davranış kazandırma amaçlanmaktadır.

5-Proje Üretimi/Yönetimi Programı:

Bu programda, öğrenciler ilgi alanlarına, bireysel tercihlerine ve becerilerine uygun olarak proje gruplarına ayrılmaktadır. Oluşturulan proje grupları disiplinler arası çalışma ve çeşitli becerilerin sentezini gerçekleştirmeye yönelik projeler yürütmektedirler. Bir başka ifade ile bu programda öğrencilerin danışman öğretmenler gözetiminde kendi seçecekleri projelere yönelik çalışmaları, ortaya koydukları çözümler ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2017, s. 6-9).

2.7. İlgili Araştırmalar

Tarihsel süreçte zekânın çeşitli şekillerde yorumlandığı yapılan araştırmalara bakıldığında anlaşılmaktadır. 1921 yılında Journal of Educational Psychology dergisinde yer alan bir araştırmada 14 psikologdan zekâ olgusunu yorumlamaları istenmiştir. Bu çalışmada elde edilen cevaplar; zekânın tecrübeler sonucu öğrenmeler elde etme kapasitesini ve çevreye adaptasyon sürecini kapsadığı yönünde 2 tema üzerinde toplanmıştır.

1986 yılında Sternberg ve Detterman benzer bir araştırmayı 24 psikolog ile tekrarlamışlardır. Bu araştırmada da psikologlar zekâyı tecrübeler yoluyla öğrenme ve çevreye adaptasyon süreci olarak tanımlamışlardır. Ancak bu tanımları genişleterek ve metabilişselliğin önemine atıfta bulunarak insanın kendi düşünme sürecini kavrama ve kontrol etme özelliğindedir vurgu yapmışlardır (Sternberg ve Detterman,1986, s. 12).

Renzulli'ye (1986, s. 250) göre üstün zekâ ve üstün yeteneği; yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon boyutlarıyla ele almaktadır. Motivasyon üstün iş, görev yüklenme isteği ve kabiliyettir. Yaratıcılık, yeni düşünceler geliştirmeyi ve bunları ortaya çıkan problemlerin çözümünde uygulayabilmeyi ifade etmektedir. Yetenek ise genel ve özel yetenek şeklinde iki farklı grupta ele alınabilir. Yaratıcılık ve motivasyon boyutlarındaki nitelikler değişken olup doğru bir eğitimle geliştirilebilir. Genel yüksek yetenekler; sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, sözcük akıcılığı, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici şeklinde hatırlanmasıdır. Özel yetenekler ise; müzik, tiyatro, resim, dans, gibi fen, sanat, matematik, kimya gibi teknik alanlardaki becerilerdir. Ancak bu üç boyut birbirinden ayrı düşünülemez ve başarı için bu üçünün etkileşimi şarttır. Birey, bu boyutların tamamında yaşlılarının %85'inden ve en azından birinde %98'inden daha başarılı ise ancak o zaman üstün yetenekli veya üstün zekâlı olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir (Renzulli, 1986, s. 253).

Diğer bir açıdan çağdaş araştırmacılar, zekâyı tanımlarken kültürün önemini vurgulamışlardır. Zekâyı bilişsel olarak ele alan araştırmacılar, insanların evren ile ilgili öğrendiklerini ve bu öğrendiklerini nasıl işlediklerini ve nasıl sunduklarını incelemektedirler. Bu alanda çalışan araştırmacılar için işleme sürecinin karmaşıklığı diğer yaklaşımlara göre değişiklik göstermekte ve bilgiyi işlemede hız ve doğruluğun önemli faktörler sayıldığını kabul etmektedirler (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010, s. 63). Arthur Jensen, Earl Hunt, Ted Nettelbeck, Herbert Simon ve Robert Sternberg gibi araştırmacılar bu alanda çalışan önemli araştırmacılardır.

Alanyazında üstün zekâ kavramı kullanılmasına rağmen, MEB bünyesinde bu ifadenin yerine özel yetenek ifadesi kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2013, s. 3) Üstün zekâ kavramı Türkiye’deki BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilere verilen addır. Millî Eğitim Bakanlığı BİLSEM yönergesinde üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocuklar/öğrencileri “Zekâ, yaratıcılık, üretkenlik, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına oranla yüksek düzeyde başarı gösterdiği uzmanlar tarafından ortaya konan çocuk/öğrencilerdir” şeklinde tanımlamaktadır (Tebliğler Dergisi, 2007, s. 13).

Yine üstün zekâyâ karşılık gelen özel yetenek kavramı genel zihinsel yetenek, fen ve sosyal bilimleri, matematik, dil, yaratıcılık, liderlik, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko-motor becerileri içermektedir (BTYK, 2013, s. 115).

Diğer bir çalışma da üstün zekâlı çocukların aile, okul, sosyal çevre ve kişisel problemleri ile geliştirilebilir alanları tespit edilmiş ve doğru iletişim süreçlerinde sürdürülebilirliğin elde edilmesi planlanmıştır. Kara’nın (2016, s. 1) çalışmasında ulaşılan verilere göre kişisel bulgularda öğrenciler mükemmeliyetçi olduklarından, kendilerine bir görev verilmek istendiğinde öğrencilerin önce sorgulama yaptıkları ve o görevi yapabilecekleri düşüncesine vardıldıktan sonra verilen sorumluluğu kabul ettikleri görülmüştür. Karşılaştıkları sorunları bireysel olarak çözmeye çalıştıkları esnada müzik dinlemeyi veya sosyal bir etkinlikte bulunmayı tercih etmektedirler. Bütün öğrencilerde görülen ortak özellik, sınav kaygıları nedeniyle sürekli bir kaygı hissi bulunmasıdır. Bu kaygı hissi mükemmeliyetçi yapılarından ve daima en yüksek puanı elde etme arzusundan kaynaklanmaktadır. Amaçlarını yerine getirmek için özgüvenlerinin yüksek olduğunu ancak eğitim-öğretim fırsat ve olanaklarının yeterli olmamasının bu öğrenciler için sorun oluşturduğunu ifade etmektedirler (Kara, 2016, s. 1).

Sosyal çevreyle ilgili görüşleri sorulduğunda özel yetenekli çocukların ülkede ve dünyada yaşanmakta olan problemler ile ilgili hassas oldukları ve bu problemlere yönelik

çözümler oluşturmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, bazen sosyal çevrelerinde temas halinde oldukları kişilere gereğinden fazla tepki verebilmektedirler. Bu durum da öğrencilerin arkadaş seçimlerinde seçici oldukları gözlenmiştir. Yine aile ile ilgili görüşmelerde; ebeveynlerinin üstün zekâlı bir çocuğa sahip olma hususunda bilinçlendirilmeleri ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede yapılan çalışmadaki bulgularda ise “kişisel, okul, aile ve sosyal çevre faktörlerinin” üstün zekâlı çocukların iletişiminde önemli olduğu ve ülkemizde faal olan en ideal eğitim-öğretim modelinin BİLSEM’ler yoluyla yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Kara, 2016, s. 2).

Üstün zekâlı öğrencilerle ilgili öğretmenlerin tavrı ve iletişimi duygusal zekâ alanı ile doğrudan alakalıdır çünkü bununla ilgili sürdürülen bir çalışmada IQ’nun tek başına yeterli olamayacağını ve yaratıcılık ve motivasyon gibi farklı özelliklerin de olmasının gerekliliği anlaşılmaktadır (Goleman, 2014, s. 44). Diğer bir çalışmada İstanbul’daki Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim gören 4., 5., 6., 7. ve 8.sınıf 259 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin matematiğe ile ilgili tutumlarını cinsiyet, ana-babanın öğrenim durumu, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik durumu gibi değişkenler açısından inceleyen Hızlı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik dersi ile ilgili yaşadıkları sorunlara çözüm üretmektir (Hızlı, 2013, s. 1)

Bu konuyla ilgili diğer bir çalışmada sosyal zekâ düzeylerini karşılaştırılmak için üstün zekâlı eğitim merkezinde eğitim gören çocuklarla, normal okullarda okuyan çocuklar örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada çocukların sosyal zekâ düzeyleri demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda genetik yolu ile geçmeyen sosyal zekâ seviyesini erken yaşlardan itibaren “ana-baba tutumları, sosyal çevre ve okul hayatı”nın etkilediği tespit edilmiş ve üstün zekâlı çocukların sosyal zekâ seviyelerinin normal gelişim gösteren çocuklara oranla yüksek olduğu ve bu farkında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Abdullayeva, 2018, s. 52).

Başka bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerin rolüne bakılmış ve öğretmenlerin daha çok üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin fikirleri ve davranışları hakkında derinlemesine bir bakış sunmuştur (Fraser-Seeto, Howard ve Woodcock, 2015, s. 14).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci eğitimi, zenginleştirme ve hızlandırma olarak temelde akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutum değişkenlerinde akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri değişkenleri bakımından etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Çalikoğlu, 2018, s. 133).

Akademik motivasyonla ilgili genel çalışmalara bakıldığında motivasyonun çeşitli yönlerine değinildiği görülmektedir. Motivasyon, tüm öğrenciler için öğrenmenin önemli bir unsuru olarak kabul edilir (Martin, 2007, s. 416). Araştırmalar, yüksek akademik motivasyonun okul başarıyla paralel bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Eccles vd., 2006, s. 421). Dahası araştırma sonuçları, yüksek akademik motivasyonun, kaygı düzeyi ile ters ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gottfried, 1990, s. 526). Motivasyon ve bileşenleri, fen, matematik, müzik ve spor gibi alanlarda akademik başarı ve performansla ilişkilendirilmiştir (Hazari, Potvin, Tai ve Almarode, 2010, s. 2; Schmidt, 2005, s. 135; McLean ve Mallett, 2012, s. 22).

Motivasyon ve üstün zeklilar üzerine yapılan araştırmaların tanımlama, programlama ve danışmanlık ve eğitim programı değerlendirmesi üzerinde önemli etkileri vardır (Clinkenbeard, 1996, s. 220). Yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler öğrenme süreçlerinde daha yüksek farkındalığa sahip olma ve görevlerde inisiyatif ve sebat gösterme eğilimindedirler (Zimmerman ve Kisantas, 1999, s. 241; Zimmerman ve Schunk, 2008, s. 2).

Clinkenbeard (1994, s. 198), ğrenci bağımlılığının, ğretmen odaklı öğrenmenin ve rekabetin dış motivasyon ile ilişkili, ğrenci bağımsızlığı ve öz yönelimli öğrenmenin i motivasyonla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. İçsel motivasyona sahip olan öğrencilerin, gerektiğinde yardım istemeye gönüllü olduklarını ve bu durumun, onların bir konuyu yeterince anlamadıklarında bu durumu kabul ve ifade etmekten korkmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu tür öğrencilerin, kendilerine uygun seviyede zorlayıcı görevler seçtiklerini ve entelektüel riskler almaya istekli olduklarını ifade etmektedir. Entelektüel riskler almaya istekli olunması durumu, öğrencilerin tam kapasitelerinin keşfedilmesinde (Leyden, 1985, s. 74), yaratıcılığın geliştirilmesinde (Cropley, 1995, s. 316) ve daha yüksek başarı seviyeleri için önemli olarak görülmektedir (Tannenbaum, 2000, s. 452).

nemli bazı araştırmalar ve geçmişe yönelik çalışmalar, yüksek başarı seviyelerinde motivasyon ve azmin hayati rolüne işaret etmiştir (Roe, 1983, s. 171; Howe, 1995, s. 35) Schneider (2000, s. 165), geçmişe yönelik çalışmaların ve araştırmaların çoğunun motivasyon da dahil olmak üzere bilişsel olmayan faktörlerin olağanüstü performans seviyeleri için önkoşul olduğunu gösterdiğini savunmaktadır. Bloom (1985, s. 33), rekabetin motivasyonda önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Udvari ve Schneider (2000, s. 213), bazı teorisyenlerin rekabeti başarı için gerekli

gördüklerini belirtmektedir, çünkü diğerleriyle karşılaştırma, bir performansın yeterli ve tatmin edici olup olmadığı konusunda bir fikir vermektedir.

Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen (1997, s. 219), üstün yetenekli gençler üzerinde yürüttükleri araştırmada, öğrenme motivasyonu olmadığı sürece, en iyi öğrenme ortamının işe yaramadığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla motivasyon okul başarısı için vazgeçilmez bir öğedir. Gagne (1993, s. 71; 2000, s. 68), üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler modelinde, motivasyonu, üstün zekâlıların, yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunan ve geliştiren içsel bir faktör olarak bahsetmektedir.

Araştırmalar, akademik başarıda, motivasyonun önemli yordayıcılardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Leana-Tascılar, 2015, s. 45; Pokay ve Blumenfeld, 1990, s. 46). Motivasyon, kendimizin ve başkalarının öğrenmesi için belirlediğimiz hedeflerle yakından ilgilidir (Tirri, 2010, s. 77). Benlik saygısı ve motivasyon gibi kişisel özellikler, bazı üstün yetenek modellerinde anahtar kavramlardır (Renzulli'nin üç halka modeli, Tannenbaum'un Yıldız modeli, Gagne'nin farklılaşmış üstün yetenek modeli vb.) (Colangelo ve Davis, 1997).

Motivasyonun başarıdaki önemli rolü, üstün zekâlıların eğitiminde, aralarında Renzulli'nin üstün zekâlılar için üç halka modelinin de olduğu pek çok modelde, görüşte ve tanımda kabul edilmiştir. Göreve adanmışlık terimi, bazı araştırmacılar tarafından motivasyon terimi ile eşdeğer olarak görülmektedir (Street, 2001, s. 164).

İçsel motivasyon- dışsal motivasyon bağlamında yapılan çalışmalarda bu durum temellendirilmiştir. Lens ve Rand (2000) içsel motivasyon ve dışsal motivasyon türlerinin davranışlarımızın çoğunda aynı anda etkili olduğunu düşünmektedir. Temel ihtiyaçların karşılanması, içsel motivasyonun temel şartıdır (Ryan ve Deci, 2000a, s. 57).

Belki de hiçbir fenomen insan doğasının pozitif potansiyelini, içsel motivasyon, yenilik ve zorlukları arama, kişinin kapasitelerini genişletme ve kullanma, keşfetme ve öğrenme eğilimi kadar yansıtmaz. (Ryan ve Deci, 2000b, s. 70). Hem içsel hem de dışsal motivasyon önemli olmakla birlikte, içsel motivasyon dış motivasyona göre öğrenme sürecinde daha değerli olarak kabul edilir. Street (2001, s. 165) yürüttüğü araştırmanın bulgularında içsel motivasyonun avantajlarından bahsetmektedir. Lens ve Rand (2000) yaratıcılığın, üstün yeteneklerin gelişiminin ve yüksek başarı düzeylerinin genel olarak motivasyona, özellikle de içsel motivasyona bağlı olduğunu ifade etmektedir.

İçsel motivasyon, etkinliklere katılmak için bir kişinin doğasında var olan ilgi ve isteği, başka herhangi bir ödül veya etki olmaksızın onları takip etmekten kaynaklanan zevk ve memnuniyeti, içsel ödüller tarafından yönlendirilen davranışı ifade eder (Deci

vdiğ., 1991, 328). İçsel motivasyon genellikle akademik katılım, akademik başarı, başa çıkma stratejileri, yüksek notlar gibi olumlu sonuçlarla doğrudan ilgilidir (Wigfield ve Cambria, 2010.). İçsel motivasyona sahip olmak, dıştan müdahale olmadan zevk alarak ve memnuniyet duyarak bir şeyler yapmaktır (Gagne ve Deci, 2005, 331). İçsel motivasyon, merak, keşif, meydan okuma, ustalık ve ilgiyi besleyen bağlamlardan ortaya çıkar ve gelişme bu bağlamda gerçekleşir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997; Ryan ve Deci, 2000a, s. 59). İçsel motivasyon ve zihinsel motivasyon, üstün yetenekli öğrenciler ve onların gelişimi için özellikle önemli olabilir. Üstün yetenekli çocuklar, özellikle de yüksek üstün zekâya sahiplerse, genellikle başkalarıyla ilişki kurmakta sorun yaşarlar (Blackett ve Webb, 2011, s. 5).

Üstün zekâlılar bağlamındaki çalışmalarda, dâhiler yoğun motivasyona sahip üstün zekâlı bireyler olarak ifade edilmektedir. Bazı üstün yetenekli bireyler, onları diğerlerinden ayıran düzeyde duygusal duyarlılığa ve yoğunluğa sahiptir (Needham, 2012, s. 31). Üstün yetenekli çocuklar, erken yaşlarda dahi fark edilebilen, ilgi alanlarının genişliği, sorgulayıcı tutumları ve ısrarlı soruları gibi yönleriyle ayırt edilebilirler (Davis ve Rimm, 2004; Renzulli vd., 2002). Üstün zekâlı çocuklar genellikle bir ya da birkaç hobiye yoğun ilgi duyarlar ve hobilerini sürdürmek için yeterince zaman ayırırlar (Freeman, 1979).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, okul döneminde akademik başarılarının ve normal gelişmekte olan çocuklara kıyasla daha yüksek motivasyon sergileme eğilimlerinin bir sonucu olarak ön plana çıkarlar. (Gottfried ve Gottfried, 1996, s. 180). Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlardan başlayarak üstün üst bilişsel beceriler sergilerler. Bu üst bilişsel beceriler, çocuk bir görev üzerinde çalışırken daha fazla ortaya çıkar. Bu çocuklar üstün bellekleri sayesinde, karmaşık sorunları kolaylıkla çözebilir, daha hızlı öğrenebilir ve en küçük ayrıntıları hatırlayabilirler (Renzulli vd., 2002).

Üstün zekâlı çocukların çoğu, akranlarına kıyasla erken yaşlarda, kuralları sorgulama ve adaletsizlik duygusu hissetme eğilimi göstermektedir (Clark, 2002, s. 32; Lovecky, 1997, s. 92). Üstün yetenekli öğrenciler arasında beklenenin altında başarı, önem verilen bir konudur. Araştırmacılar üstün yetenekli öğrenciler arasında hem başarılı hem de başarısız olan öğrenciler arasındaki mevcut motivasyon durumunun iyileştirilmesinin bunu düzeltmenin bir yolu olabileceğini ifade etmektedir (Siegle ve McCoach, 2005, s. 22). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, normal gelişmekte olan çocuklara kıyasla bilişsel, duyuşsal, sosyal vb. birçok açıdan farklılık gösterir. (Friedman vd., 2006, s. 175).

Özel yetenekli çocuklar genellikle bağımsız davranan, risk almaktan kaçınmayan, özgün fikirleri olan, enerjik ve yaratıcılıklarının farkında olan çocuklar olarak tanımlanabilirler (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Özel yetenekli öğrenciler ortalama öğrencilere göre pozitif kariyer planlama tutumları daha yüksektir. (Güleç, Karaburçak, Tatar ve Akalan, 2020, s. 325). Özel yetenekli öğrenciler, akranlarına göre biyolojik yaşlarının ötesinde daha yüksek seviyelerde başarı elde edebilen olağanüstü yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Harrison, 2005, s. 87).

Yüksek içsel motivasyona sahip üstün zekâlı öğrenciler daha yüksek başarıya sahip olma, daha az endişe duyma eğilimindedirler ve ayrıca daha az dış motivasyona ihtiyaç duyarlar. Araştırmalar, yüksek başarıya sahip ve düşük başarı gösteren üstün zekâlı öğrenciler arasında motivasyon farklılıkları olduğunu göstermiştir (McCoach ve Siegle, 2003, s. 148). Üstün zekâlı çocuklar düşünmede, anlamada hızlıdır ve güçlü hafızaya sahiptirler. Üstün zekâlı çocuklar, bu özellikleri sayesinde kolayca öğrenirler ve içselleştirirler (Freeman, 1979; Wallace, 2000). Gottfried ve Gottfried (1996, s. 181) gibi boylamsal çalışmalar, üstün zekâlı çocukların tüm alanlarda (okuma, matematik, sosyal bilgiler ve fen) ve genel olarak okulda, önemli ölçüde daha yüksek akademik içsel motivasyona sahip olduğunu ileri sürmüştür. Üstün zekâlı eğitimi teorileri ve görüşleri üzerinde büyük etki oluşturan Renzulli'nin üç halka anlayışı (Borland ve Wright, 2000) üstün zekâlı eğitimi modelinde göreve adanmış olmayı gerektirir. Renzulli bu modelde, ortalamanın üstünde yetenek ve yaratıcılıkla etkileşime girmenin, üstün zekâlı davranışlarla sonuçlandığını öne sürmektedir.

Genellikle üstün zekâlı öğrencilerin ortalama akranlarından daha yüksek içsel motivasyona sahip olmaları beklenir. Üstün zekâlı öğrencileri ortalama akranlarıyla karşılaştıran araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin ortalama akranlarına göre daha yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını öne sürmüştür (Topçu, 2015, s. 149; Vallerand vd., 1994, s. 172). Motivasyon ve üstün zekâlılar üzerine yapılan araştırmaların tanımlama, programlama ve danışmanlık ve eğitim programı değerlendirmesi üzerinde önemli etkileri vardır (Clinkenbeard, 1996, s. 220).

Özel yetenekli çocuklar için duygusal destek önemlidir ve araştırmalar, üstün yetenekli çocukların, kabul ve destek sağlayan ortamlarda daha olumlu davranışlar sergilediğini göstermektedir (Eddles-Hirst, Vialle, McCormick ve Rogers, 2012, s. 57). Üstün zekâlı çocuklar sosyal tecrit eğilimi oluşturan davranışlar sergileyebilse de, aynı zamanda zihinsel güdümlü davranışlar sergilerler. Üstün zekâlı çocuklar yaratıcı, yenilikçi, yoğun konsantrasyon yeteneğine, hakikat sevgisine ve problemleri çözebilme

becerisine sahip, sorgulayıcı ve meraklı bireyler olarak tanımlanmıştır (Blackett ve Webb, 2011, s. 5).

Özel yetenekli çocuklar genellikle kendilerini akranlarından farklı olarak görürler ve üstün zekâlı olarak etiketlenmiş olmaları nedeniyle, sıklıkla akademik üstün başarı veya sosyal kabul arasında seçim yapmak zorunda kalabilirler. Dahası bu tür öğrenciler yeteneklerini gizlemeye yönelebilirler. Duyarlılık ve mükemmeliyetçi eğilimlerle birleştiğinde, sosyal izolasyon durumları, üstün zekâlı öğrencilerin sorunlu davranışlar göstermelerine neden olabilir. (Blaas, 2014, s. 248). İçsel motivasyon ve zihinsel motivasyon, üstün yetenekli öğrenciler ve onların gelişimi için özellikle önemli olabilir. Üstün yetenekli çocuklar, özellikle de yüksek üstün zekâyâ sahiplerse, genellikle başkalarıyla ilişki kurmakta sorun yaşarlar (Blackett ve Webb, 2011, s. 5).

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, yüksek başarıya sahip özel yetenekli öğrenciler, bilgiyi ileri seviyede kavrama ve üstün performans sergileme eğilimindedir. Ayrıca bu öğrenciler özel yetenekli düşük başarıya sahip öğrencilere göre kendileri için daha sık hedef belirlemektedirler. Düşük başarıya sahip özel yetenekli öğrenciler ise, yüksek başarıya sahip özel yetenekli öğrencilere göre bilgiyi ileri seviyede kavrama ve üstün performans sergileme eğilimini daha az göstermektedirler ve kendilerine daha az hedef koymaktadırlar. (Baldwin ve Coleman, 2000, s. 9). Düşük başarıya sahip özel yetenekli öğrenciler, başarısızlık korkusu yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler ayrıca amaçlarına ulaşmak için gerekli eylemleri yapmakta ve kendileri için gerçekçi hedefler koymakta sorun yaşamaktadırlar. (Reis ve McCoach, 2000, s. 165). Al-Dhamit ve Kreishan (2016, s. 5), (a) özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin içsel ve dışsal olarak motivasyonlarının yüksek olduğunu ve (b) içsel ve dışsal motivasyonları, kontrol dışında algılanan yeterlilik ve ebeveyn desteği ile güçlü bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Merak entelektüel üstün zekâlı olmanın önemli bir özelliğidir ve üstün zekâlı çocukların sahip olduğu üstün entelektüel beceriler, keşfetmelerini ve üretmelerini mümkün kılar (Perleth ve Wilde, 2009).

Cinsiyet açısından ise, Martin (2007, s. 432) 12.000'den fazla öğrencide cinsiyet farklılıklarını incelemiş ve kızların motivasyonlarının, okula verilen değer, öğrenmeye odaklanma, planlama, görev yönetimi ve süreklilik gibi uyuma yönelik pek çok özellikler bakımından erkeklerinkinden önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını ve akademik motivasyon ile ilgili unsurların kızlarda daha yaygın olduğunu tespit etmiştir.

Williams vd., (2002, s. 515) yapılan çalışmanın sıkıcı olduğu durumlarda bile, hem erkeklerin hem de kızların, kızların çalışmaya daha yatkın oldukları konusunda

ittifak ettiklerini, diğer yandan erkeklerin sıkı bir çalışma yürütmek için kızlara göre işi daha fazla eğlenceli bulmaları gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan kızların, onların öğrenmelerini engelleyen motivasyonun olumsuz ve uyumu bozucu yönlerine daha fazla yatkınlığı vardır (Dai, Moon ve Feldhusen, 1998, s. 55).

Yapılan başka bir araştırma, kızların genellikle başarılarını ve başarısızlıklarını dışsal nedenlere bağladığını ve eğer içsel nedenler belirtirlerse, çabaya değil, yeteneğe vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur (Postigo, Pérez ve Sanz, 1999, s. 247). Yürütülen çalışmada, erkek ve kız öğrencilerin izlediği akademik hedef türlerine göre, erkeklerin daha yüksek iç motivasyon sergilediği gözlenmiştir (Meece ve Holt, 1993). Bununla birlikte, başka bir çalışmada, cinsiyete dayalı olarak izlenen hedef türünde farklılıklar bulunamamıştır (Ryan ve Pintrich, 1997).

Dweck (1986, s. 1044), kız öğrencilerin erkeklere kıyasla zor görevleri daha az tercih etme eğiliminde olduklarını ve başarısızlıkla sonuçlanan görevlerden sonra daha fazla zayıflama yaşama olasılıklarını ortaya koymuştur. Ablard ve Lipschultz (1998, s. 99) bayanların (n = 105) akran gruplarındaki erkeklerden (n = 117) daha yüksek ana hedef oryantasyonu bildirdiklerini bulmuşlardır. Bu sonuçlar Gottfried ve Gottfried'in (1996, s. 181) bulgularıyla, kadın (n = 43) ve erkek (n = 56) öğrencilerin içsel hedef yönelimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren bulgularla çelişmektedir.

Okulun türüne göre, motivasyon eksikliği ve kontrollü motivasyon, erkek katılımcılar arasında daha yüksektir. Bayanlar ise özerk motivasyon bakımından daha yüksek oranlara sahiptir. Öğrenciler sınıf seviyesi olarak ilerledikçe özerk motivasyon azalırken, kontrollü motivasyon ve motivasyon eksikliği artmaktadır. Özel okul öğrencileri devlet okullarındaki öğrencilerle karşılaştırıldığında hem daha az öz motivasyona sahipler hem de motive olmak için dış kontrole daha fazla ihtiyaç duymaktalar. Okul sisteminin türü bakımından incelendiğinde, sonuçlar devlet okulu öğrencilerinin daha özerk olduğunu göstermiştir. Bu öğrenciler, özel kurumlara kayıtlı olanlara göre hem dışsal motivasyon hem de içsel motivasyon açısından daha yüksek puan almıştır.

Sınıf düzeylerine göre, ortaokul son sınıfa yaklaştıkça, öğrencilerin iyi bir liseye gidebilme arzuları nedeniyle tükenmişlik sendromunun artacağı ifade edilmektedir (Lefkowitz, 2005, s. 44). Öztan (2014, s. 58) 6. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik seviyeleri ile kıyaslandığında, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe, ödevlerin, beklentilerin ve sınav kaygısının artması bu duruma sebep olarak gösterilebilir. Kutsal ve Bilge (2012, s. 284)

yürüttükleri çalışmada okul tükenmişliğinin yaş ile paralel olarak yükseldiğini ortaya koymuştur.

Özellikle fen ve matematik olmak üzere, öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından ilerledikçe eğitim için motivasyon seviyelerinin düştüğü görülmüştür (Harter, 1981, s. 304; Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005, s. 185). Ryan ve Deci (2000a, s. 60), sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin içsel motivasyonlarında belirgin bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Motivasyon eksikliği ve kontrollü motivasyon, erkek katılımcılar arasında daha yüksektir. Bayanlar ise özerk motivasyon bakımından daha yüksek oranlara sahiptir. Öğrenciler sınıf seviyesi olarak ilerledikçe özerk motivasyon azalırken, kontrollü motivasyon ve motivasyon eksikliği artmaktadır. Özel okul öğrencileri devlet okullarındaki öğrencilerle karşılaştırıldığında hem daha az öz motivasyona sahipler hem de motive olmak için dış kontrole daha fazla ihtiyaç duymaktalar.

Sağlanan eğitim ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişki açısından özel yetenekli öğrenciler, özel yeteneklilere yönelik eğitim programları kapsamında, alanında başarılı öğretmenlerden, ileri seviyede ve daha zorlayıcı bir müfredat, ek dersler gibi olanaklardan faydalanırlar (Dean, 2011, s. 1).

Özel yeteneklilere yönelik eğitim programları, onların ilgi alanları, yetenekleri ve düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim programı, onların düşünme becerilerini geliştirecek ve yeni öğrenme fırsatları oluşturacak şekilde düzenlenmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirmek için eğitim ortamlarında öğrencilere yeterli zaman ve zengin kaynak desteği sağlanmalıdır (Kanevsky, 2011, s. 293). Standart programlar özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamamakta. Bu nedenle bu tür öğrenciler kişisel, bilişsel ve sosyal yönlerini geliştirmek için zenginleştirilmiş özel eğitim programlarına ve yüksek kalitede eğitime ihtiyaçları duyarlar. (Al-Zoubi ve Bani Abdel Rahman, 2016, s. 3).

Özellikle olumsuz tutumların hedefi olan özel yetenekli öğrenciler için, olumlu kişilerarası beceriler, düşmanca davranışlarla başa çıkmada ve akranlarıyla iyi sosyal ilişkiler kurmada büyük önem taşıyabilir. Akademik başarının desteklendiği, akademik başarının diğer alanlardaki başarıların yanı sıra takdir edildiği ve ödüllendirildiği bir okul kültürüne sahip olmak, yüksek beceriye yönelik olumsuz tutumların yıkıcı etkilerini onarmak için çok faydalı olabilir. Bu nedenle, okullar, üstünlüğün hem kabul edilebilir hem de arzu edilir olduğu bir atmosfer yaratmaya teşvik edilmelidir (DfEE, 1997).

Üstün zekâlılar genellikle farklılaşmamış standart ders ortamında yeterli zorluğun olmamasından kaynaklanan sorunlardan yakınmaktadır (Freeman, 1997, s. 54). Özel

yetenekli öğrenciler için geliştirilen programlar, bu öğrencilerin öğrenme, motivasyon ve benlik kavramını geliştirmeye katkıda bulunur (Chessor ve Whitton, 2005, s. 94). Eğitim sistemi, özel programlar yoluyla özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Adelson, McCoach ve Gavin, 2012, s. 34; Rogers, 2007, s. 389). Adelson ve diğ. (2012, s. 34), özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan programların öğrencilerin okuma becerisini ve matematik başarısını geliştirmelerinde ve bu derslere yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olmadığını ifade etmiştir. Jin ve Moon (2006, s. 169) özel yetenekli öğrencilere eğitim veren okulların, onların eğitim ihtiyaçlarını yeterli seviyede karşılamalarına, akranları ve öğretmenleri ile ilişkilerini olumlu yönde etkilemelerine ve bu programlar ve okullar sayesinde öğrencilerin yaşam doyumlarını artırmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olan faktörler çerçevesinde, Clinkenbeard (1989, s. 298) çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin, bireysel çalışmada, rekabete dayalı çalışmaya göre, daha fazla motivasyon ve daha güçlü çaba gösterdiğini ve daha iyi öğrenme performansı sergilediklerini ortaya koymuştur. Yürüttükleri çalışmada, Walker, Shore ve French (2011, s. 123) üstün yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenmeye yönelmelerinin bu öğrencilerin doğasında var olan bir eğilimi değil, “asalak etkisine” tepkilerini temsil edebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu terim, üstün zekâlı öğrencilerin sürekli olarak karşılıklı olmayan, diğer öğrenciler için daima eğitmen olarak hareket etmeleri ve ait oldukları gruba verilen çalışmalarını zorlayıcı veya ilginç bulmadan tamamlamaları beklenen durumları ifade eder.

Bloom (1985, s. 35) yetenek gelişiminin ilk yıllarında diğer ödüller ve takdir edilme durumunun yanı sıra evin ve öğretmenlerin motivasyonel desteği ve teşvikinin, yüksek seviyede öğrenmeyi mümkün kıldığını ifade etmektedir. Freeman (2000) üstün zekâlı çocukların mutluluğu ve başarısında ev geçmişinin hayati bir rol oynadığını ifade etmektedir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranlarının takdiri, övgü ve destek, anlık dışsal ödüller olarak görülebilir. (Csikszentmihalyi vd., 1997, s. 147) Ebeveynlerden ve öğretmenlerden gelecek, kasıtlı ve çaba ile ilişkili olan övgüler motivasyonu artırıcı etkiye sahip olabilir (Hay, 1993, s. 19).

Öğretmenin sergilediği yaklaşım, öğrencilerin heyecanını zayıflatabilir veya onların motivasyonunu arttırabilir. Üstün zekâlıların yeterli başarı sergilemesi için, öğretmenin öğrenmeye elverişli bir sınıf kültürü ve atmosferi oluşturması gerekir (Kerry ve Kerry, 2000, s. 60). Öğretmenlerin, öğrencilerin stresli olduğu veya çeşitli sosyal zorluklar yaşadığı durumlarda, onlara sorunlarla başa çıkma ve motivasyonlarını

yitirmeme yönünde verecekleri danışmanlık hizmeti psikolojik olarak önemlidir. Bu hizmet, üstün zekâlıların ihtiyaçlarından biri olarak görülür (Stedtnitz, 1995; Whybra, 2000). Kaygının sebep olduğu stres öğrencilerin motivasyonunu önemli derecede etkileyebilir. Küçük bir miktar kaygı öğrenmeye yardımcı olabilir, ancak çok fazla miktarda olduğunda engelleme ve parazit etkisi oluşturabilir (Fontana, 1981).

Öğretmenlerin öğrenciden beklentisi çok yüksek olduğu durumlarda öğrencilerde kaygı durumu oluşabilir (Csikszentmihalyi vd., 1997, s. 10), benzer şekilde ebeveyn beklentilerinin çok yüksek olduğu durumlarda da kaygı durumu oluşabilir (Peters vd., 2000). Öğrencilerin başarısızlık korkusu (Butler-Por, 1993), onlarda entelektüel riskleri almak konusunda isteksizliğe sebebiyet verebilir. Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çok aceleci ve çok yüksek beklentileri, stres ve başarısızlık riskini artırabilir (Lens ve Rand, 2000). Özel yetenekli özellikle de entelektüel açıdan özel yetenekli öğrenciler, akranlar arasında kendilerine karşı olumsuz tutumlarla başa çıkmak zorunda kalabilirler. Bu öğrenciler özel yetenekli olmaları nedeniyle, çevrelerinden özellikle akranları tarafından olumsuz ve düşmanca tavırlarla karşılaşabilirler. Üstün zekâlı olması nedeniyle özellikle akranları özel yetenekli öğrencileri zorbalık için bir hedef haline getirebilir (Kerry, 1992).

Özel yetenekli öğrencilerin zorbalık için hedef haline gelmesi, onların motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Aidiyet ve bir grupta yer alma hissi herkes açısından için bir ihtiyaç olarak görülür (Maslow, 1954). Gomme (2000), üstün zekâlı kişilerin ait olma ve iletişim kurma ihtiyacının yeteneklerini geliştirme ihtiyacı kadar önemli olduğunu düşünmektedir. Akranları tarafından kabul görmediğinde, üstün yetenekli çocukların okul başarıları olumsuz etkilenebilir (Lens ve Rand, 2000). Akran kabulünü kazanmak veya sürdürmek amacıyla, özel yetenekli öğrenciler kasıtlı olarak yeteneklerini gizleyebilir veya yeteneğini olduğundan daha düşük gösterme eğilimi sergileyebilir. (Kerry, 1992; Peters vd., 2000).

Üstün zekâlılar, akran kabulü, akranlarla olan ilişkiler ile akademik başarı düzeyleri arasında tercihte bulunmada veya doğru dengeyi kurma konusunda sorun yaşayabilirler (Coleman ve Cross, 2000; Peters vd., 2000). Bazı üstün yetenekli çocukların başarıları, başarısızlık korkusu ile engellenebilir. (Butler-Por, 1993). Önceki araştırmalarda ulaşılan bulgulara göre (Bloom, 1985, s. 21, 1991; Howe, 1995, s. 35; Csikszentmihalyi vd., 1997, s. 219) motivasyonları yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin hepsi onları destekleyen ev ortamlarına sahipti. Üstün zekâlı gençler için ödülleri ve takdir edilme önemlidir (Csikszentmihalyi vd., 1997, s. 147).

Adelson ve diğ. (2012, s. 34), özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan programların öğrencilerin okuma becerisini ve matematik başarısını geliştirmelerinde ve bu derslere yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olmadığını ifade etmiştir. Özel yetenekli öğrenciler, karmaşık sorunları çözmek için içsel bir isteğe sahiptir. Yeterince zorlanmadıklarında, bu öğrenciler öğrenme motivasyonunu kaybedebilir (Phillips ve Lindsay, 2006, s. 58). Bu durumda bu öğrenciler sıkılabilir, istenmeyen davranışlar sergileyebilir ve beklentilerini düşürebilirler (Kautz, 2017, s. 697).

Öğrenme sürecinde seçme hakkı tanımak ve bağımsızlığı teşvik etmek motive edici bir etkiye sahiptir. Seçme hakkı ve bağımsızlık hissi öğrencilerin motivasyonunu artırır ve bu sayede öğrenciler çalışarak öğrenme becerilerini geliştirirler (Goertz ve Bernal, 2002, s. 30). Öğretmenler, üstün zekâlıların yanı sıra genel olarak tüm öğrencileri motive etmede hayati bir role sahiptir. Öğretmenin derste uyguladığı teknikler öğrencilerin ilgisini uyandırarak motivasyonlarını artırıcı rol oynayabilir veya aksine mevcut motivasyonlarına zarar verebilir. (Niki ve Lindsay, 2006, s. 68).

Önceki araştırmalara göre, öğrencilerin okul ortamındaki aidiyet duygusu ve kabul deneyimleri, öğrenmeleri ile paralel ilişki içindedir. Öğrenci, öğretmenin kendisini sevgiye, saygıya, gerçek manada ilgiye layık bir kişi olarak algıladığını ve ona değer verdiğini hissettiğinde, bunun sonucu olarak öğrenciler, coşku, motivasyon, neşe ve rahatlık duygularıyla öğrenme faaliyetlerine katılım sağlamaktadır. Kabul ve takdir algısının öğrencileri kendi eğitimlerine daha motive ve daha bağlı hale getirmesi sonucunda daha iyi öğrenme sonuçları beklenebilir (Osterman, 2000, s. 331).

Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri tutum öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olabilir. Wentzel (1997, s. 411), bir öğrencinin öğretmenini “ilgilenen ve değer veren” olarak algılama seviyesinin, öğrencinin motivasyonunu güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, ilgilenen ve değer veren öğretmenleri “demokratik etkileşim tarzına sahip, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenci davranışları için beklentiler geliştiren, çalışmalarına ilgili bir tutum sergileyen ve yapıcı geri bildirim sağlayan” şeklinde tarif etmişlerdir (Wentzel, 1997, s. 411).

Benzer şekilde, Sciarra ve Ambrosino (2011, s. 232) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin eğitimsel kazanımlarına yönelik öğretmen beklentileri öğrenci motivasyonunu güçlü bir şekilde etkileyebilir. Araştırmacılar, öğrencilerin ebeveynlerin beklentilerini görmezden gelmeyi daha kolay bulduklarını ancak öğretmenlerin akademik beklentilerine daha fazla önem verdiklerini öne sürmektedir.

Genel olarak alanyazına bakıldığında ülkemizde son zamanlarda üstün yeteneklilerin eğitimine önem verilmeye başlanmıştır. Bu anlamda üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik yenilikler ve yasal düzenlemeler 2000’li yılların başlarında yapılmaya başlanmıştır. Günümüze kadar geçen süreçte ise üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik stratejik plan oluşturulmuş ve üniversitelerin anabilim dallarında üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik dersler ve programlar yaygınlaşmaya başlamıştır. Son yıllarda üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim programları ve bu alandaki bilimsel yayınların sayısı da artmıştır. Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yaşanan bu gelişmelere rağmen üstün yetenekli çocukların tanımlanması ve programların uygulanmasında bir tutarlılığın olmaması, ulusal tanılmalarda yaşanan sorunlar bulunması, program türlerinin yetersizliği, yeterli sayıda nitelikli öğretmen olmaması, program geliştirmede yeterli uzman personelin bulunmaması gibi sorunlar çözüm beklemektedir.

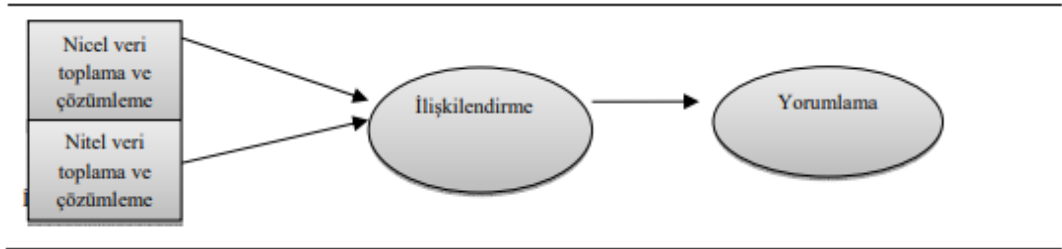
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi kapsamında, araştırma modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi bölümlerine yer verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, karma araştırma desenlerinden yakınsayıcı paralel desende yürütülmüştür. Karma araştırmada, nitel ve nicel veriler toplanarak her iki yaklaşım birlikte ele alınmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 2). Yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel veriler eşit önceliktedir. Bu desene göre, araştırmacı nitel ve nicel verileri eşzamanlı şekilde toplar, birbirinden bağımsız şekilde analiz eder ve analiz sonuçları yorumlanırken birleştirilir. Araştırmacı her iki boyuta ait veri analiz sonuçlarını karşılaştırarak sonuçların birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakar. Bu tür araştırmalarda amaç bir veri toplama şeklinin zayıf yanlarını diğerinin güçlü yanlarıyla telafi etmektir. (Creswell, 2009, s. 16). Nicel yöntem yoluyla toplanan veriler yüksek sayıda katılımcıya ulaşma olanağı sağlarken, gözlem, görüşme vb. nitel yöntemler yoluyla toplanan veriler, daha derinlemesine inceleme ve ayrıntılara ulaşma olanağı sağlar (Creswell, 2008, s. 327).



Şekil 3.1. Yakınsayan paralel desen modeli (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 77)

Çalışmanın nicel kısmında, tarama modeliyle, Bilim Sanat Merkezlerinde öğrenim gören üstün zekâlı veya üstün yetenekli tanısı konulmuş ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları alt ölçekler, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Çalışmanın nitel bölümü, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür.

Tarama modeli; her hangi bir zamanda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, bireyler veya nesnelere, kendi koşulları içinde herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmeden betimlenir. Bu modelde önemli olan, mevcut olanı değiştirmeye çalışmadan araştırma konusunu doğal şartları içinde ele almaktır (Aksoy, 2003, s. 4).

Fenomenoloji, bir nitel araştırma yöntemi olup, bir kavram veya olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerin birkaç kişi için anlamını betimlemeye veya değerlendirmeye odaklanır (Creswell, 2007, s. 57). Fenomenolojinin temel amacı bir olgu veya kavram ile ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir (van Manen, 1990, s. 177). Jasper'e göre (1994, s. 310) fenomenolojide, olguyu yaşayan bireylerin ile olgu arasında bir bağ bulunmaktadır ve olgular fenomenolojinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Araştırmacı, bu desende, bireylerin tecrübelerini tanımlamak ve yorumlamak için kişilerden tecrübelerini ödünç almaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonbahar döneminde Eskişehir ili merkez ilçesinde bulunan bir eğitim öğretim kurumunda öğrenim gören 267 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alınmamış evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış fakat devamsızlık, araştırmada gönüllü olmama gibi nedenlerle 103'ü kız, 99'u erkek olmak üzere toplam 202 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Nicel bölüme ait demografi Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı*

Özellik	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	103	51.0
	Erkek	99	49.0
	Toplam	202	100.0
Okul Türü	Devlet	117	57.9
	Özel	85	42.1
	Total	202	100.0
Sınıf	5. Sınıf	106	52.5
Düzeyi	6. Sınıf	31	15.3
	7. Sınıf	33	16.3
	8. Sınıf	32	15.8
	Toplam	202	100.0

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %51'i kız öğrencilerden, %49'u da erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %56'sı devlet okullarında öğrenim görürken, %42'si özel okullarda öğrenim görmektedir. En kalabalık öğrenci grubunu beşinci sınıflar (%53) oluştururken, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan araştırmaya katılan öğrenci sayıları hemen hemen aynıdır.

Araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Eskişehir ili merkez ilçesinde yer alan bir eğitim-öğretim kurumunda öğrenim gören her sınıf düzeyinde bir kız bir erkek olmak üzere toplam 8 ortaokul öğrencisi ile aynı kurumda görev yapan, Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce branşlarındaki 4 öğretmen olmak üzere toplam 12 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, nitel araştırma yaklaşımına uygun olasılıklı olmayan örneklem belirleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 136)'e göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı ulaşılması kolay, mevcut ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen bireyler arasından seçim yapar. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Katılımcı Öğretmen Bilgileri*

Öğretmen	Branşı	Cinsiyet	Meslek deneyimi (Yıl)	Son mezuniyet derecesi
Ö1M	Matematik	Erkek	17	Yüksek Lisans
Ö2F	Fen Bilgisi	Kadın	9	Lisans
Ö3T	Türkçe	Erkek	17	Yüksek Lisans
Ö4İ	İngilizce	Kadın	5	Yüksek Lisans

Tablo 3.3. *Katılımcı Öğrenci Bilgileri*

Öğrenci	Sınıf	Yaş	Cinsiyet
Ö1	5	11	Kız
Ö2	5	11	Erkek
Ö3	6	12	Kız
Ö4	6	12	Erkek
Ö5	7	13	Kız
Ö6	7	13	Erkek
Ö7	8	14	Kız
Ö8	8	14	Erkek

Araştırmada görüşme yapılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 kodları verilmiştir. Öğretmenlere ise Ö1M, Ö2F, Ö3T ve Ö4İ kodları verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı 202 BİLSEM öğrencisine uygulanan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)'dir.. İkinci veri toplama aracı ise 4 BİLSEM öğretmeni ve 8 BİLSEM öğrencisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen dökümlerdir.

3.3.1. Akademik motivasyon ölçeği (AMÖ)

Bu araştırmada, özerklik teorisi temel alınarak Fransızca ve İngilizce olarak hazırlanan Akademik Motivasyon Ölçeğinin (AMÖ, Academic Motivation Scale-AMS) (Vallerand vd., 1989, s. 159; Vallerand vd., 1992, s. 427), Yurt ve Bozer (2015, s. 685) tarafından İngilizce'den Türkçeye uyarlanmış biçimi kullanılmıştır.

Yedili likert tipli olarak hazırlanan Akademik motivasyon ölçeği, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan soruların hemen altında "Çünkü..." ibaresi verilmiş ve katılımcının cevabının nedenini açıklaması beklenmiştir. Ayrıca katılımcılardan ölçekteki maddeleri 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında değişen derecelerle değerlendirmesi de istenmiştir (Vallerand vd., 1992, s. 427).

AMÖ yedi alt boyuttan oluşmaktadır: Bu boyutlar; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak belirlenmiştir (Vallerand vd., 1992, s. 427).

Ölçekte yer alan yedi boyuttan altısında cümlere olumlu iken sadece Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler olumsuzdur. Ancak puanlama aşamasında bu maddeler diğer alt boyutlarda yer alan maddeler gibi puanlanmaktadır. Bir başka ifade ile ifadeler olumsuz olmasına karşın bu ifadeler ters puanlama ile puanlanmamaktadır. (Vallerand vd., 1992, s. 159). Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puanlar 7-28 puan arasında değişmekle birlikte ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçekten alınan puanın 28 değerine yakın olması, öğrencilerin akademik motivasyon seviyelerinin yüksek olması şeklinde yorumlanmaktadır (Yurt ve Bozer, 2015, s. 673).

Vallerand ve arkadaşlarının (1989, s. 343) Fransızca olarak geliştirdikleri "l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)" (Eğitim Motivasyon Ölçeği) için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin 7 faktörlü yapısını doğrulamıştır. Genel olarak sonuçlar, EME'nin iyi bir iç tutarlılığa ve aynı zamanda yüksek zamansal kararlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach

alfa katsayıları .70 ile .90 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerleri ise .69-.81 arasında değişen değerler almıştır.

Vallerand ve arkadaşlarının (1992, s. 1012), İngilizce'ye uyarladıkları çalışmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş ve yedi faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğu ortaya konulmuştur. Aynı şekilde özgün ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları .62 ile .91 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerleri ise .71-.83 arasında değişen değerler almıştır.

Yurt ve Bozer (2015; s. 675) ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için yaptıkları araştırmalarında hesaplanan GFI (.86), AGFI (.83) ve CFI (.90) değerleri kabul edilebilir düzey uyumu göstermiştir. Benzer şekilde, AMÖ'nün güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach alfa değerlerine bakılmış ve .61-.80 arasında değişen değerler aldığını tespit edilmiştir.

Bu araştırmada da ölçekle ilgili tekrar DFA yapılmış ve güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçeğin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. 0.41 ile 0.86 arasında değişen değerler alan alfa değerleri Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Akademik Motivasyon Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1- Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (BIL)	4	.86
2- Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon (BAS)	4	.80
3- Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon (UYAR)	4	.77
4- İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon (ICYAN)	4	.80
5- Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme (DIS)	4	.62
6- Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (BELIRLEN)	4	.85
7- Motivasyonsuzluk (MOTSUZLUK)	4	.41
Toplam	28	.90
n=202		

Bu araştırma için yapılan birinci düzeyde doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise Tablo 3.5, Tablo 3.6 ve Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri, Standart hata ve t değerleri

Maddeler		Alt Boyutları	B	S.H.	t	p
Soru_23	<---	BİL	1,000			
Soru_16	<---	BİL	,876	,069	12,636	***
Soru_9	<---	BİL	,984	,075	13,047	***
Soru_2	<---	BİL	,750	,066	11,322	***
Soru_6	<---	BAS	1,000			
Soru_13	<---	BAS	,525	,068	7,677	***
Soru_20	<---	BAS	1,110	,097	11,391	***
Soru_27	<---	BAS	1,063	,092	11,506	***
Soru_25	<---	UYAR	1,000			
Soru_18	<---	UYAR	1,063	,090	11,778	***
Soru_11	<---	UYAR	,799	,090	8,848	***
Soru_4	<---	UYAR	,585	,093	6,258	***
Soru_7	<---	ICYAN	1,000			
Soru_14	<---	ICYAN	,924	,115	8,056	***
Soru_21	<---	ICYAN	1,116	,137	8,149	***
Soru_28	<---	ICYAN	1,339	,143	9,383	***
Soru_22	<---	DIS	1,000			
Soru_15	<---	DIS	,516	,065	7,977	***
Soru_8	<---	DIS	,794	,127	6,238	***
Soru_1	<---	DIS	,679	,108	6,277	***
Soru_26	<---	MOTSUZLUK	1,000			
Soru_19	<---	MOTSUZLUK	1,023	,096	10,699	***
Soru_12	<---	MOTSUZLUK	,596	,076	7,893	***
Soru_5	<---	MOTSUZLUK	,901	,097	9,254	***
Soru_3	<---	BELIRLEN	1,000			
Soru_10	<---	BELIRLEN	,957	,088	10,837	***
Soru_17	<---	BELIRLEN	,717	,067	10,750	***
Soru_24	<---	BELIRLEN	1,037	,079	13,092	***

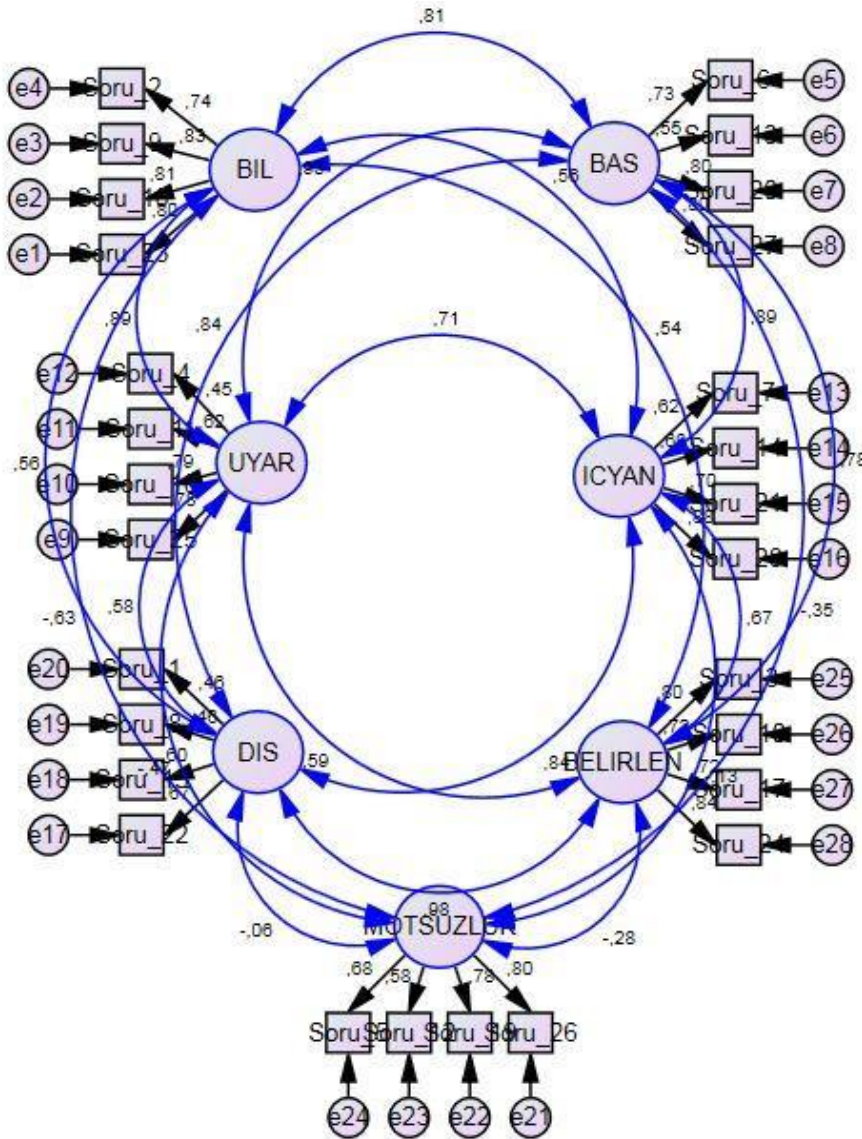
Tablo 3.5’de bulunan ölçekte yer alan maddelerin standardize edilmemiş faktör yük tüm değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.001$).

Tablo 3.6. *Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri*

Maddeler		Alt Boyutlar	β
Soru_23	<---	BIL	,797
Soru_16	<---	BIL	,810
Soru_9	<---	BIL	,831
Soru_2	<---	BIL	,743
Soru_6	<---	BAS	,729
Soru_13	<---	BAS	,546
Soru_20	<---	BAS	,796
Soru_27	<---	BAS	,803
Soru_25	<---	UYAR	,778
Soru_18	<---	UYAR	,790
Soru_11	<---	UYAR	,617
Soru_4	<---	UYAR	,449
Soru_7	<---	ICYAN	,616
Soru_14	<---	ICYAN	,694
Soru_21	<---	ICYAN	,705
Soru_28	<---	ICYAN	,875
Soru_22	<---	DIS	,665
Soru_15	<---	DIS	,598
Soru_8	<---	DIS	,459
Soru_1	<---	DIS	,462
Soru_26	<---	MOTSUZLUK	,798
Soru_19	<---	MOTSUZLUK	,784
Soru_12	<---	MOTSUZLUK	,582
Soru_5	<---	MOTSUZLUK	,675
Soru_3	<---	BELIRLEN	,803
Soru_10	<---	BELIRLEN	,721
Soru_17	<---	BELIRLEN	,716
Soru_24	<---	BELIRLEN	,839

Tablo 3.7. Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Model Uyum İndeksleri Değerleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Modele Ait Değerler
χ^2/sd	2.45
RMSEA	.08
TLI	.81
CFI	.85
NFI	.77
IFI	.85



Şekil 3.2. Birinci Düzeyde Doğrulayıcı Faktör Analizinin Path Diyagramı

Ölçek maddelerinin alt ölçeklere dağılımı şöyledir:

Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	2, 9, 16, 23
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	6, 13, 20, 27
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	4, 11, 18, 25
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	7, 14, 21, 28
Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme	1, 8, 15, 22
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	3, 10, 17, 24
Motivasyonsuzluk	5, 12, 19, 26

Çalışmada Akademik Motivasyon Ölçeğinin nihai uygulama öncesi iç tutarlılık sınaması yapılmıştır. Bu amaçla Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçüm sonucunda ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu ($\alpha = .902$) gözlenmiştir.

3.3.2. Görüşme formu

Çalışmada öğretmenlerle “öğretmen görüşme formu” ve öğrencilerle “öğrenci görüşme formu” kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla iki farklı görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formları üçer aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada öncelikle araştırma konusu ile ilgili detaylı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş, alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmış ve oluşan deneyimle, BİLSEM öğrencilerinin ve öğretmenlerinin akademik motivasyon kavramına yönelik görüşlerini almaya dönük olarak madde havuzu oluşturulmuştur.

Devamında madde havuzunda yer alan maddeler alan uzmanlarına ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarına incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre benzerlik gösteren maddeler elenmiştir. Bu haliyle her iki taslak görüşme formu dil bilim uzmanlarının incelemesine sunulmuş, onlardan gelen geribildirimler ışığında soru kökleri üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Sonraki aşama formların ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin soruları ne derece anladıkları kontrol edilmiş ve öğrencilerin soruları anlamasında ve yanıtlamasında herhangi bir zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Görüşme dökümü incelenerek kapsam ve yapı bakımından uyumu uzmanlar tarafından tekrar incelenerek görüşme formlarına son biçimi verilmiştir. Öğretmenler için hazırlanan görüşme soruları Ek-2’de, öğrenciler için hazırlanan görüşme soruları Ek-3’de görülebilir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Bu bölümde yapılan araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerin toplanma süreci ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.4.1. Nicel verilerin toplanması

Araştırmada kapsamında nicel verilerin toplanması amacıyla özel yetenekli 202 Bilim ve Sanat Merkezi öğrencisine Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) uygulanmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin toplanması

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan Bilim Sanat Merkezi öğretmenleriyle telefon yoluyla iletişim kurulmuş, uygun oldukları bir zaman belirlenerek, her öğretmen ile görev yaptıkları kurumda görüşme yapılmış ve cevapların bağlamdan kopmaması için azami hassasiyet gösterilmiştir. Benzer şekilde öğrenci grubuyla da ailelerinden ve öğretmenlerinden yazılı izinler alınarak onlar için en uygun zamanda okul içerisinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ortalama 10-15 dakika, öğrenciler ile yapılan görüşmeler ortalama 8-12 dakika sürmüştür.

Çalışma grubunda bulunan kişiler görüşmelerin ses kayıt aygıtı ile kayıt altına alınmasına onay vermişlerdir. Böylece, görüşmeler, katılımcı kişilerin rızası ile alınan ses kayıtları ve araştırmacının tuttuğu notlarla kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşme esnasında katılımcılara herhangi bir şekilde müdahalede bulunulmamış, katılımcılara düşüncelerini ifade etmeleri için yeterli süre tanınmış, katılımcılardan alınan geribildirimler doğrultusunda görüşmeler sürdürülmüş ve arzu ettikleri zaman sona erdirilmiştir. Hem görüşmeler hem de araştırma bütünü içerisinde bilimsel etik kuralları hususunda azami dikkat gösterilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada iki kaynaktan gelen sözel ve sayısal veri ayrı ayrı çözümlenmiştir. Nicel veri, akademik motivasyon ölçeğinin uygulanmasından elde edilip SPSS 26 istatistiksel analiz programı yardımıyla çözümlenmiştir. Nitel veri ise Nvivo 9 programıyla kod, kategori ve temalara ayrılarak içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir.

3.5.1. Nicel verinin analizi

Uygulanan Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen verinin çözümlenmesi için öncelikle veri seti düzenlenmiştir. Daha sonra AMÖ'nin maddelerinden elde edilen ortalamalarının normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile sınanmıştır. Elde edilen analiz verileri Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Akademik Motivasyon Ölçeği Normallik Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Statistic	p	Statistic	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	.154	.000	.881	.000
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	.110	.000	.932	.000
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	.090	.000	.971	.000
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	.090	.000	.956	.000
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	.078	.005	.966	.000
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	.184	.000	.839	.000
Motivasyonsuzluk	.258	.000	.734	.000
OAMÖ	.087	.001	.972	.000

Normallik varsayımında anlamlılık düzeyinin .05'ten yüksek olması istenmektedir ($p > .005$). Ancak Tablo 3.8 incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında değerinin .05'den düşük çıktığı anlaşılmaktadır ($p < .005$). Bu veriler ölçeğin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak sosyal bilimlerde kullanılan ölçeklerde normal dağılım elde etmek oldukça zordur. Bu nedenle normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine de bakılmıştır. Hesaplanan Skewness ve Kurtosis değerleri standart hata değerine bölünerek normallik varsayımı için hesaplanan değerler -1.96 ile +1.96 arasında olması beklenir. Yapılan analiz neticesinde elde edilen ortalama, ortanca, mod, standart sapma, ranj, çeyrekler arası ranj, minimum ve maksimum değerler, basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Akademik Motivasyon Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek		Değer	Standart Hata
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Ortalama	22.17	0.40
	95% Güven aralığı for	21.37	
	Ortalama	22.96	
	5% Kesilmiş Ortalama	22.68	
	Medyan	23.50	
	Varyans	32.73	
	Standart sapma	5.72	
	Minimum	4.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	24.00	
	Çeyrekler arası Ranj	8.00	
	Çarpıklık	-1.10	0.17
	Basıklık	0.73	0.34
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Ortalama	20.87	0.39
	95% Güven aralığı for	20.10	
	Ortalama	21.65	
	5% Kesilmiş Ortalama	21.11	
	Medyan	22.00	
	Varyans	31.27	
	Standart sapma	5.59	
	Minimum	5.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	23.00	
	Çeyrekler arası Ranj	10.00	
	Çarpıklık	-0.49	0.17
	Basıklık	-0.82	0.34
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Ortalama	17.51	0.43
	95% Güven aralığı for	16.67	
	Ortalama	18.35	
	5% Kesilmiş Ortalama	17.64	
	Medyan	18.00	
	Varyans	36.66	
	Standart sapma	6.05	
	Minimum	4.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	24.00	

Tablo 3.9. (Devam) *Akademik Motivasyon Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Ölçek		Değer	Standart Hata
	Çeyrekler arası Ranj	9.00	
	Çarpıklık	-0.31	0.17
	Basıklık	-0.70	0.34
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Ortalama	17.69	0.47
	95% Güven aralığı for	16.76	
	Ortalama	18.63	
	5% Kesilmiş Ortalama	17.83	
	Medyan	18.00	
	Varyans	45.44	
	Standart sapma	6.74	
	Minimum	4.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	24.00	
	Çeyrekler arası Ranj	11.00	
	Çarpıklık	-0.26	0.17
	Basıklık	-1.00	0.34
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Ortalama	20.33	0.36
	95% Güven aralığı for	19.63	
	Ortalama	21.04	
	5% Kesilmiş Ortalama	20.52	
	Medyan	21.00	
	Varyans	25.91	
	Standart sapma	5.09	
	Minimum	5.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	23.00	
	Çeyrekler arası Ranj	9.00	
	Çarpıklık	-0.38	0.17
	Basıklık	-0.42	0.34
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Ortalama	23.39	0.36
	95% Güven aralığı for	22.68	
	Ortalama	24.10	
	5% Kesilmiş Ortalama	23.93	
	Medyan	25.00	

Tablo 3.9. (Devam) *Akademik Motivasyon Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Ölçek		Değer	Standart Hata
	Varyans	26.25	
	Standart sapma	5.12	
	Minimum	4.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	24.00	
	Çeyrekler arası Ranj	7.25	
	Çarpıklık	-1.35	0.17
	Basıklık	1.62	0.34
Motivasyonsuzluk	Ortalama	7.76	0.38
	95% Güven aralığı for	7.00	
	Ortalama	8.51	
	5% Kesilmiş Ortalama	7.10	
	Medyan	5.00	
	Varyans	29.59	
	Standart sapma	5.44	
	Minimum	4.00	
	Maksimum	28.00	
	Ranj	24.00	
	Çeyrekler arası Ranj	6.00	
	Çarpıklık	1.68	0.17
	Basıklık	2.34	0.34
OAMÖ	Ortalama	129.73	1.87
	95% Güven aralığı for	126.04	
	Ortalama	133.42	
	5% Kesilmiş Ortalama	130.56	
	Medyan	132.00	
	Varyans	706.44	
	Standart sapma	26.58	
	Minimum	52.00	
	Maksimum	178.00	
	Ranj	126.00	
	Çeyrekler arası Ranj	39.25	
	Çarpıklık	-0.44	0.17
	Basıklık	-0.50	0.34

Tablo 3.9’da yer alan basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri, standart hata değerine bölüldüğünde hesaplanan değerlerin beklenen değer aralığında olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğe ait puan ortalamalarının genel olarak normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Bu nedenle ölçekle ilgili diğer analizlerde non-parametrik testler yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Ölçekten elde edilen puanların analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi iki bağımsız gruba ait ortalamaları karşılaştırmak için kullanılan non-parametrik bir tekniktir. Bu test parametrik analiz yöntemi olan bağımsız örneklem t-testinin karşılığı olarak da bilinmektedir. Kruskal Wallis testi ise üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla kullanılan non-parametrik bir tekniktir ve parametrik bir analiz tekniği olan One-Way ANOVA’nın karşılığıdır. Ayrıca Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkması durumunda all pairwise comparison (PostHoc) analizi de yapılmıştır.

3.5.2. Nitel verinin analizi

Araştırmanın nitel bölümü ile ilgili veriler Bilim sanat merkezlerindeki öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için hazırlanan görüşme soruları, araştırmacının alanyazını tarayarak, konuyu en iyi şekilde yansıtacak bir biçimde yaptığı çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Sonrasında araştırmacı danışmanı başta olmak üzere 3 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bu 7 soruda karar kılmıştır.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için alanyazında kabul gören stratejilerden yararlanılmıştır. “İç geçerlik” kavramı “inandırıcılık” olarak kullanılmış, “dış geçerlik” kavramı ise “aktarılabirlik” olarak kullanılmıştır. İç geçerlik için Merriam (2013, s. 220)’a göre verilerin toplanması sürecinde hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Aktarılabirlik için ise (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 259) amaçlı örnekleme ile detaylı betimleme yöntemlerinden istifade edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada iç geçerlik için veri toplama sürecinde gerekli hassasiyet gösterilerek, dış geçerlilik ise detaylı betimleme yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada görüşmeden elde edilen veriler üzerinde yazım hataları dışında herhangi bir düzeltme işlemi yapılmamış ve doğrudan alıntılar yoluyla katılımcı görüşleri aktarılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 257).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları elektronik ortamda çözümlenerek dökümleri alınmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler Nvivo 9 programı yardımıyla içerik analiz yöntemi kullanılarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Bu amaçla araştırmada elde edilen veriler üzerinde çözümlene işlemleri yapılırken sayısallaştırmalardan kaçınılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen dökümler içerik analizi yöntemine uygun olarak detaylı bir biçimde incelenmiştir. Analizler neticesinde çalışmanın amacına ve sorularına uygun olarak kodlama yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer olan kodlar çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak oluşturulan temalar altında toplanmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar Nvivo 9.0 programı yardımıyla grafik ve modellere dönüştürülerek sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Çalışmada BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler ile öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizler neticesinde elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Ölçekten elde edilen veri üzerinde aritmetik ortalamam, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, anlamlılık değeri ile farklılık testleri yapılmıştır. Farklılık testleri kapsamında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yürütülmüştür. Yanı sıra pairwise comparison testi yapılarak gruplar arası farklılıkların kaynağı belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veri içerik analiziyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Ulaşılan tüm bulgular araştırmanın beş sorusuyla ilişkilendirilerek alt başlıklarda sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru bilim sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye dönüktür.

Bu amaçla öğrencilerin Akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri en yüksek ve en düşük puanlar ile ortalamalar ve standart sapma hesaplanmıştır. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *BİLSEM Öğrencilerinin Akademik Motivasyonu*

Ölçek	Minimum	Maximum	\bar{X}	SS
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	4.00	28.00	22.17	5.72
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	5.00	28.00	20.87	5.59
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	4.00	28.00	17.51	6.05
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	4.00	28.00	17.69	6.74
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	5.00	28.00	20.33	5.09
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	4.00	28.00	23.39	5.12
Motivasyonsuzluk	4.00	28.00	7.76	5.44
OAMÖ	52.00	178.00	129.73	26.58

Tablo 4.1’deki bulgular incelendiğinde BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyon ölçek bütününden $\bar{X}=129,73$ ortalama elde ettikleri (SS:26,58) gözlenmiştir.

Elde edilen puanın yüksekliği motivasyonun yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın $\bar{X}=196$ olduğu düşünülürse, BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının genel olarak yükseğe yakın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen ortalamalar alt ölçekler bağlamında değerlendirilmektedir. Öğrencilerin *bilmeye yönelik içsel motivasyon* alt ölçeğinden $\bar{X}=22,17$ (yüksek); *Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon* alt ölçeğinden $\bar{X}=20,87$ (yüksek); *Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon* alt ölçeğinden $\bar{X}=17,51$ (yükseğe yakın orta); *İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon* alt ölçeğinden $\bar{X}=17,69$ (yükseğe yakın orta); *Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme* alt ölçeğinden $\bar{X}=20,33$ (yüksek); *Belirlenmiş Dışsal Motivasyon* alt ölçeğinden $\bar{X}=23,39$ (yüksek) ve *Motivasyonsuzluk* alt ölçeğinden $\bar{X}=7,76$ (düşük) ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak; araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının genel olarak yükseğe yakın olduğu, içsel ve dışsal motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, bilim sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının kız ya da erkek oluşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönüktür. Bu amaçla ölçek maddelerinden elde edilen ortalamaların normal dağılmaması nedeniyle parametrik olmayan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2. *BİLSEM Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları*

Ölçek	Cinsiyet	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Bilmeye Yönelik	Kız	103	98.83	4823.5	-0.667	0.51
İçsel Motivasyon	Erkek	99	104.28			
	Total	202				
Başarıya Yönelik	Kız	103	99.07	4848.5	-0.603	0.55
İçsel Motivasyon	Erkek	99	104.03			
	Total	202				
Uyarım Yaşamaya	Kız	103	100.63	5008.5	-0.217	0.83
Yönelik İçsel	Erkek	99	102.41			
Motivasyon	Total	202				
İçe Yansıyan Dışsal	Kız	103	100.06	4950.5	-0.357	0.72
Motivasyon	Erkek	99	102.99			
	Total	202				
Dışsal Motivasyon	Kız	103	96.82	4616	-1.164	0.24
Dış Düzenleme	Erkek	99	106.37			
	Total	202				
Belirlenmiş Dışsal	Kız	103	101.22	5069.5	-0.071	0.94
Motivasyon	Erkek	99	101.79			
	Total	202				
Motivasyonsuzluk	Kız	103	104.45	4794.5	-0.769	0.44
	Erkek	99	98.43			
	Total	202				
OAMÖ	Kız	103	99.61	4904	-0.468	0.64
	Erkek	99	103.46			
	Total	202				

Tablo 4.2. incelendiğinde Bilim sanat merkezinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, kız ya da erkek olmak akademik motivasyon üzerinde farklılığa neden olmamaktadır denilebilir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, bilim sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının devlet ya da özel okulda okumalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye dönüktür. Bu amaçla, parametrik olmayan

farklılık analizlerinden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. *BİLSEM Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları*

Ölçek	Okul Türü	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Devlet	117	102.73	4829	-0.352	0.725
	Özel	85	99.81			
	Total	202				
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Devlet	117	102.81	4819	-0.375	0.708
	Özel	85	99.69			
	Total	202				
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Devlet	117	101.38	4959	-0.033	0.974
	Özel	85	101.66			
	Total	202				
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Devlet	117	101.73	4945.5	-0.066	0.947
	Özel	85	101.18			
	Total	202				
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Devlet	117	107.61	4257.5	-1.747	0.081
	Özel	85	93.09			
	Total	202				
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Devlet	117	105.17	4543	-1.059	0.289
	Özel	85	96.45			
	Total	202				
Motivasyonsuzluk	Devlet	117	93.12	3992	-2.511	0.012*
	Özel	85	113.04			
	Total	202				
OAMÖ	Devlet	117	102.65	4838.5	-0.327	0.744
	Özel	85	99.92			
	Total	202				

Tablo 4.3. incelendiğinde BİLSEM öğrencilerinin genel olarak akademik motivasyonlarının okudukları okulun devlet ya da özel okul olmasından etkilenmediği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonsuzluk konusundaki ortalamaları arasında okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir (U: 3993, z=-2,51, p<,05). Ulaşılan bulgulara dayalı olarak, özel okul öğrencilerinin

motivasyonsuzluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Dikkat çekici bu bulgunun ileri araştırmalarla desteklenmesi yerinde olacaktır.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru, bilim sanat merkezlerinde öğrencim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönüktür. Bu amaçla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Karşılaştırmalarda görülen anlamlı düzeyde farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla nonparametrik analiz kapsamında pairwise comparison (PostHoc) çözümlenmesi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. *BİLSEM Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları*

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	p
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	5. Sınıf	106	108.16	9.758	3	0.021
	6. Sınıf	31	115.89			
	7. Sınıf	33	79.27			
	8. Sınıf	32	88.42			
	Total	202				
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	5. Sınıf	106	107.42	10.691	3	0.014
	6. Sınıf	31	119.5			
	7. Sınıf	33	79.48			
	8. Sınıf	32	87.14			
	Total	202				
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	5. Sınıf	106	99.25	5.787	3	0.122
	6. Sınıf	31	124.13			
	7. Sınıf	33	94.08			
	8. Sınıf	32	94.7			
	Total	202				
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	5. Sınıf	106	104.25	12.986	3	0.005
	6. Sınıf	31	126.55			
	7. Sınıf	33	75.24			
	8. Sınıf	32	95.2			
	Total	202				

Tablo 4.4. (Devam) *BİLSEM Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları*

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	p
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	5. Sınıf	106	95.64	3.707	3	0.295
	6. Sınıf	31	114.9			
	7. Sınıf	33	98.26			
	8. Sınıf	32	111.27			
	Total	202				
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	5. Sınıf	106	97.61	7.149	3	0.067
	6. Sınıf	31	126.94			
	7. Sınıf	33	94.98			
	8. Sınıf	32	96.45			
	Total	202				
Motivasyonsuzluk	5. Sınıf	106	88.96	19.473	3	0,001
	6. Sınıf	31	104.66			
	7. Sınıf	33	103.15			
	8. Sınıf	32	138.27			
	Total	202				
OAMÖ	5. Sınıf	106	99.95	10.504	3	0.015
	6. Sınıf	31	128.29			
	7. Sınıf	33	81.36			
	8. Sınıf	32	101.45			
	Total	202				

Tablo 4.4'deki bulgular incelendiğinde BİLSEM öğrencilerinin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonların (H: 9,758, SD:3, p<,05), Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonlarının (H:10,691, SD:3, p<,05), İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonlarının (H.12,986, SD:3, P,01) ve Motivasyonsuzluk düzeylerinin (H: 19.473, SD:3, p<,01) sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Bu bulgulara dayalı olarak farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonların sınıf düzeyine göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. *Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması (p= .05)*

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	p
7. Sınıf-8. Sınıf	-9.149	14.405	-.635	.525
7. Sınıf-5. Sınıf	28.888	11.574	2.496	.013
7. Sınıf-6. Sınıf	36.614	14.522	2.521	.012
8. Sınıf-5. Sınıf	19.739	11.711	1.685	.092
8. Sınıf-6. Sınıf	27.465	14.632	1.877	.061
5. Sınıf-6. Sınıf	-7.727	11.855	-.652	.515

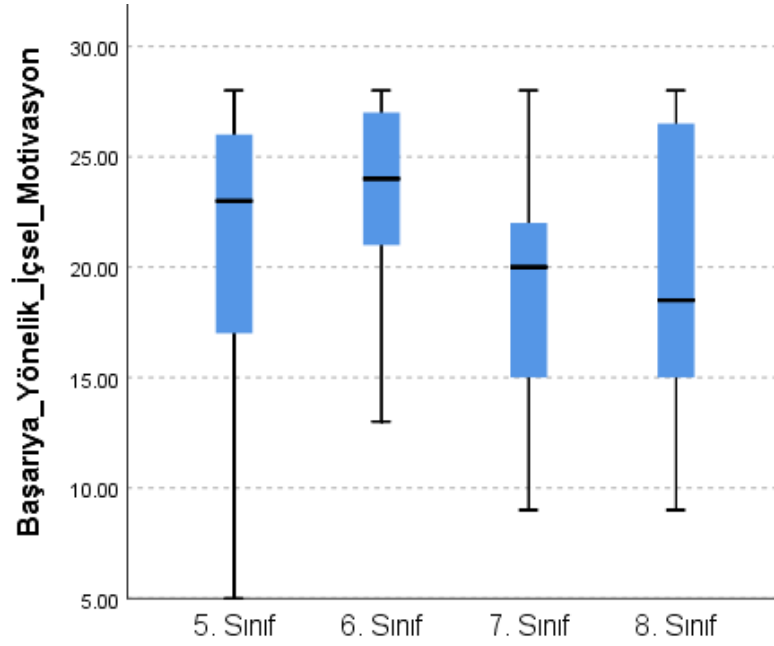
Tablo 4.5 incelendiğinde, Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, 7. Sınıf öğrencileri ile 5 ve 6 sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Farklılığın 5 ve 6 sınıf öğrencileri lehine olduğu söylenebilir.

Bulgulara dayalı olarak farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyonların sınıf düzeyine göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

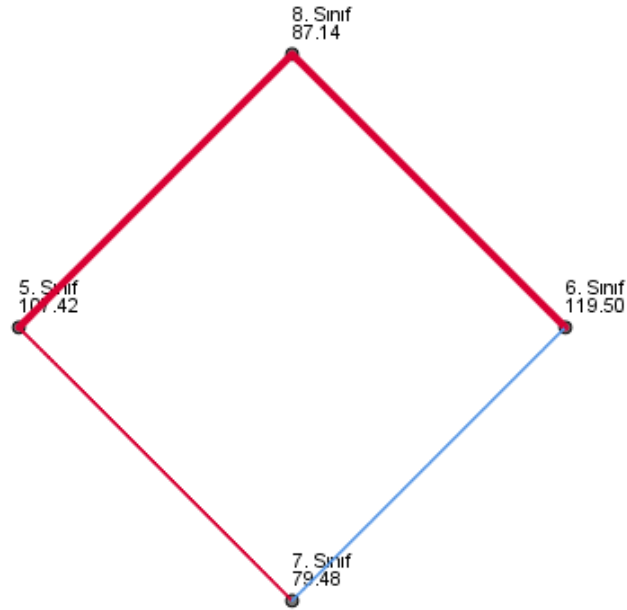
Tablo 4.6. *Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması (p= .05)*

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	p
7. Sınıf-8. Sınıf	-7.656	14.468	-.529	1.000
7. Sınıf-5. Sınıf	27.940	11.625	2.403	.097
7. Sınıf-6. Sınıf	40.015	14.586	2.743	.036
8. Sınıf-5. Sınıf	20.284	11.763	1.724	.508
8. Sınıf-6. Sınıf	32.359	14.696	2.202	.166
5. Sınıf-6. Sınıf	-12.075	11.907	-1.014	1.000

Tablo 4.6. incelendiğinde, Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, 7. Sınıf öğrencileri ile 6 sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Farklılığın 6 sınıf öğrencileri lehine olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 4.1. ve Şekil 4.2’deki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 4.1. Sınıf Düzeyine Göre Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Konusundaki Farklılığın Kaynağı



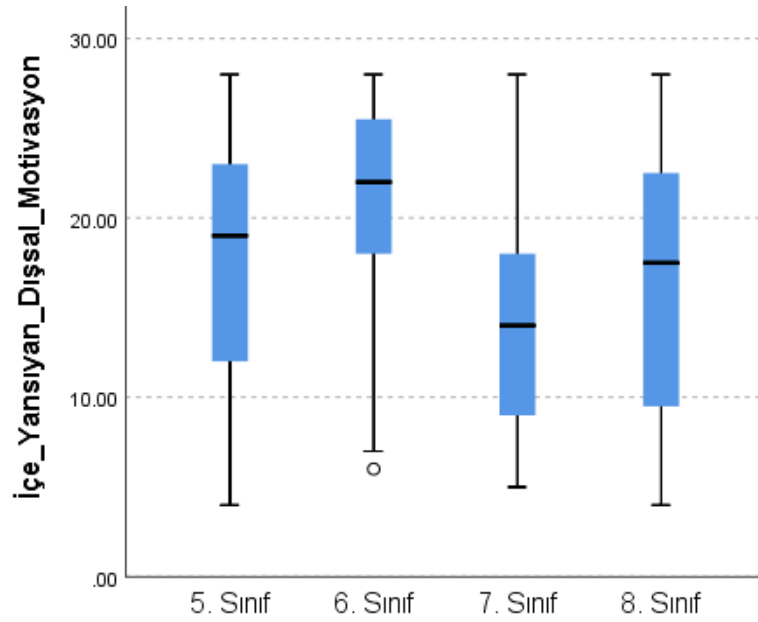
Şekil 4.2. Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Konusunda Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Bulgulara dayalı olarak farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4..7’de verilmiştir.

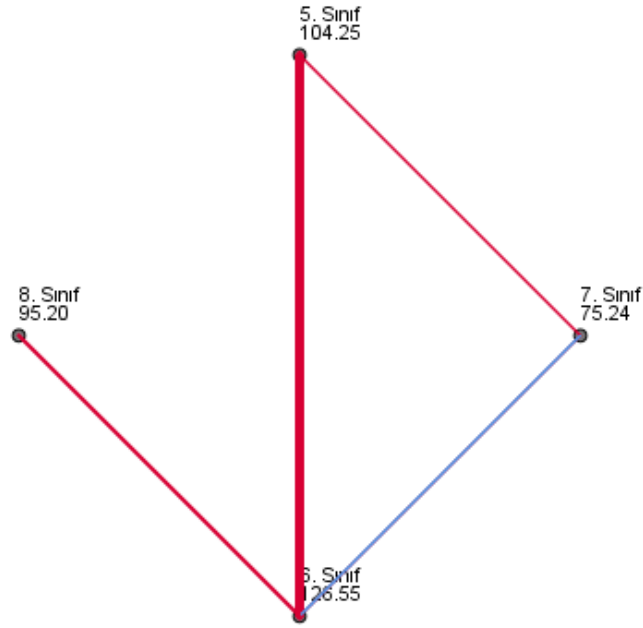
Tablo 4.7. Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması ($p = .05$)

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	p
7. Sınıf-8. Sınıf	-19.961	14.486	-1.378	1.000
7. Sınıf-5. Sınıf	29.008	11.639	2.492	.076
7. Sınıf-6. Sınıf	51.306	14.604	3.513	.003
8. Sınıf-5. Sınıf	9.047	11.777	.768	1.000
8. Sınıf-6. Sınıf	31.345	14.715	2.130	.199
5. Sınıf-6. Sınıf	-22.298	11.922	-1.870	.369

Tablo 4.7. incelendiğinde, İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, 7. Sınıf öğrencileri ile 6 sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Farklılığın 6 sınıf öğrencileri lehine olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 6 ve Şekil 7'deki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 4.3. Sınıf Düzeyine Göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Konusundaki Farklılığın Kaynağı



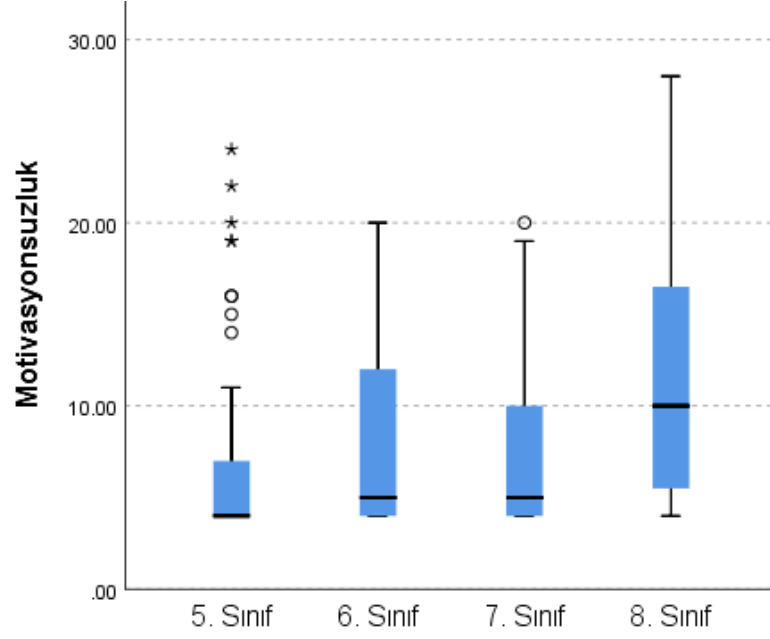
Şekil 4.4. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Konusunda Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Bulgulara dayalı olarak farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşması konusunda, farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla pairwise comparison incelemesi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

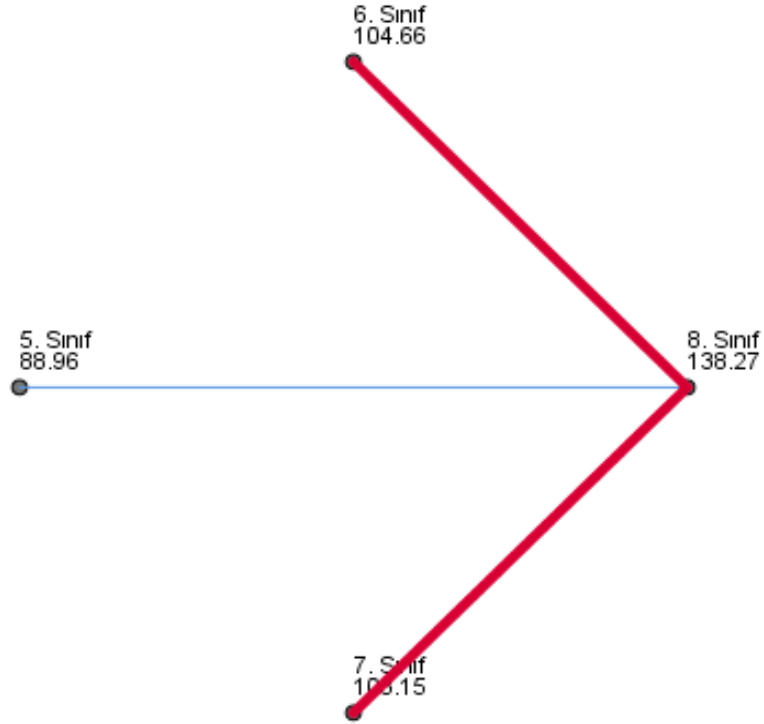
Tablo 4.8. Sınıf Düzeyine Göre BİLSEM Öğrencilerinin Motivasyonsuzluk Konusundaki Ortalamalarının Karşılaştırılması ($p = .05$)

Grup 1 – Grup 2	Test Değeri	Std. Hata	Standardize Değer	p
5. Sınıf-7. Sınıf	-14.189	11.094	-1.279	1.000
5. Sınıf-6. Sınıf	-15.699	11.364	-1.381	1.000
5. Sınıf-8. Sınıf	-49.303	11.226	-4.392	.000
7. Sınıf-6. Sınıf	1.510	13.920	.108	1.000
7. Sınıf-8. Sınıf	-35.114	13.808	-2.543	.066
6. Sınıf-8. Sınıf	-33.604	14.025	-2.396	.099

Tablo 4.8 incelendiğinde, okula yönelik motivasyonsuzluk konusunda, 5. Sınıf öğrencileri ile 8 sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 5. sınıf öğrencileri lehine olduğu söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgulardan yararlanılarak Şekil 4.5 ve Şekil 4.6’daki grafikler oluşturulmuştur.



Şekil 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Motivasyonsuzluk Konusundaki Farklılığın Kaynağı



Şekil 4.6. Motivasyonsuzluk Konusunda Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, sınıf düzeyleri arasındaki en belirgin farklılığın ise 5. sınıf (88,96) ile 8. sınıf (138,27) arasında olduğu, bunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu Tablo 4.8’de görülmektedir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

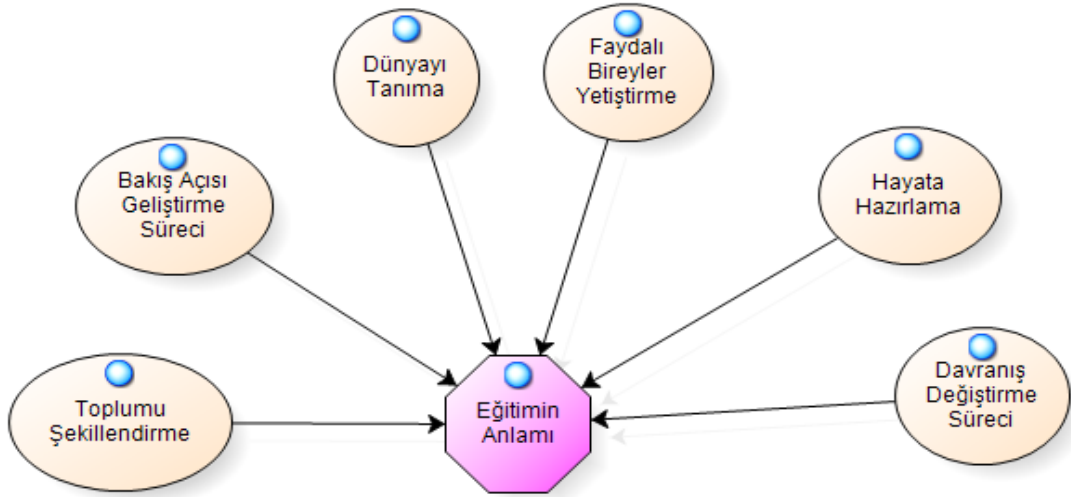
BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrencilere sağlanan eğitim ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye dönük öğretmen görüşlerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt bulmak amacıyla, Bilim sanat merkezlerinde görev yapan matematik, fen, Türkçe ve İngilizce öğretmenleriyle (4 kişi) yapılan görüşmelerden elde edilen veri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu konuda ulaşılan bulgular görüşme sorularıyla tutarlı olacak biçimde yedi grupta toplanmıştır. Bu gruplar aynı zamanda beşinci araştırma sorusu için oluşturulan temalara karşılık gelmektedir.

Her bir tema altında, görüşme yapılan farklı branştaki dört öğretmenin görüşlerinden elde edilen kodlarla matrisler oluşturulmuştur. Devamında öğretmenlerin ilgili temaya ilişkin görüşlerine, doğrudan alınan ifadelerle örnekler verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen dökümlerin incelenmesi sonucu oluşturulan temalar şunlardır:

1. Eğitimin anlamı
2. Genel akademik motivasyon
3. BİLSEM’in akademik motivasyon üzerindeki etkisi
4. Gelecekle ilgili hedefler
5. Olumlu ve olumsuz motivatörler
6. Motivasyon artırıcı öneriler
7. Okul dışı motivasyon kaynakları

4.5.1. Eğitimin anlamı temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan ilk tema eğitimin anlamına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan model Şekil 4.7’de verilmiştir.



Şekil 4.7. Öğretmen Görüşüne Göre Eğitimin Anlamı Teması ile İlgili Model

Araştırmaya katılan öğretmenlere eğitimin anlamı konusunda “Eğitim sizin için ne ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya Ö1M’nin eğitimin dünyayı tanımaya sağlayan, kişiyi hayata hazırlayan, Ö2F’nin ise eğitimin bireylerin dünyaya bakışını değiştiren, geliştiren, güzelleştiren ve anlamlandıran bir olgu olduğunu belirttiği gözlenmiştir. Ö1M kod adlı öğretmenin “Eğitim kişinin gelişmesini, dünyayı tanımmasını, hayata hazırlık yapmasını ifade ediyor.” ve Ö2F kod adlı öğretmenin “Eğitim öğrencinin dünyaya bakış açısını değiştiren, geliştiren, güzelleştiren ve anlamlandıran bir süreç.” ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır.

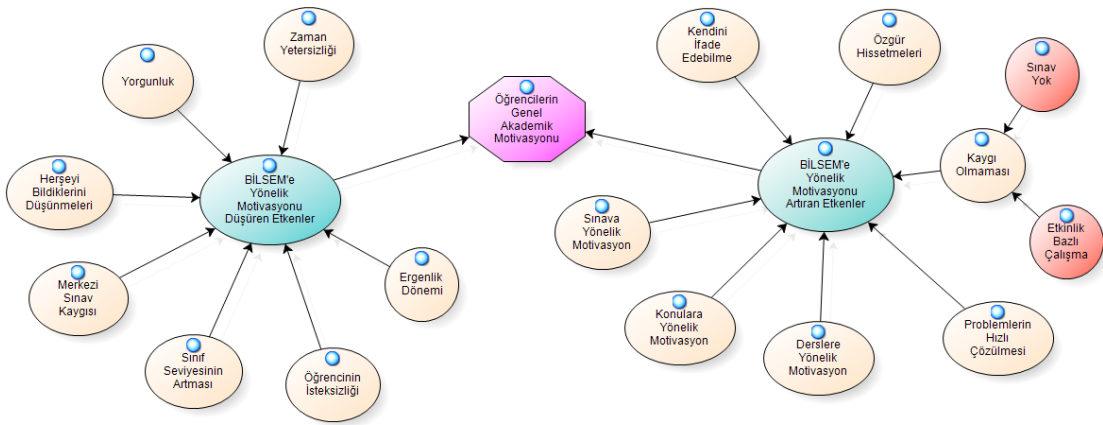
Ö3T konuya farklı bir açıdan yaklaşarak eğitimin veli, okul idaresi, öğrenci ve öğretmenlerin dahil olduğu bir çerçevede davranış değiştirme süreci olarak algılanması gerektiğini, eğitimde aile ve öğretmen faktörlerinin en önemli etkenler olduğunu, öğretmenlerin tek başlarına başarılı olamayabileceğini, ailelerin desteğinin önemli olduğunu, ailelerin ve öğretmenlerin birbirini tamamlayıcı bir işlev gördüklerini, kaliteli eğitimin aile, öğretmen ve öğrencinin işbirliği ile gerçekleştirilebileceğini ve eğitim yoluyla bireylerin değiştirildiğini, dönüştürüldüğünü ifade etmiştir. Ö3T kod isimli öğretmenin “Eğitimi aslında öğrenci, öğretmen, veli, yönetim, hepimizi içine alan bir çerçevede davranış değiştirme süreci olarak algılıyorum. ... Eğitimin tabii asıl ana noktası öğretmen. Ancak öğretmenler tek başına eğitimle ilgili tam anlamıyla bazı şeyleri başaramazlar. ... O yüzden eğitimin ana noktası aynı zamanda anne ve babalar ve ailedir. Aile, öğrencilerin eğitimini ilk aşamada kaliteli bir şekilde tamamlayabildiği

sürece öğretmenlerimiz de sonraki eğitim ve öğretim sürecini kaliteli bir şekilde tamamlayacaklardır.” ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Ö4İ’ye göre eğitim toplumun şekillenmesine katkı sunan çok önemli bir unsurdur. Eğitim ailede başlayan ve daha sonra okulda formal bir ortamda devam eden bir olgudur. Ayrıca eğitimle bireylerin bilgi, beceri ve ahlak gelişimine katkı sunulmaktadır: Bu hususu Ö4İ kod isimli öğretmen “Eğitim bir öğretmen olarak benim için çok önemli. Çünkü toplumu şekillendiren şey eğitimidir. Eğitim okulda başlamaz, ailede başlar ama okulda daha formal bir ortamda devam eder ve gençlerimizin şekillenmesi gerek bilgi ve beceri gerek ahlaki anlamda topluma faydalı bireyler olması için çok önemli bir unsur.” sözleri ile ifade etmiştir.

4.5.2. Genel akademik motivasyon temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan ikinci tema BİLSEM öğrencilerinin genel akademik motivasyonuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan model Şekil 4.8’de verilmiştir.



Şekil 4.8. Genel Akademik Motivasyon Temasıyla İlgili Model

Şekil 4.8.’de bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlere genel akademik motivasyon konusunda “Öğrencilerin genel akademik motivasyonunu nasıl görüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar ve temalar verilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin ürettikleri kodlar ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadeler sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgulara göre, lise öncesinde çoğunlukla öğrencilerin genel akademik motivasyonları yüksektir fakat LGS

ve YKS gibi merkezi sınavlar yaklaştıkça öğrencilerin akademik motivasyonu BİLSEM’de uygulanan ders ve etkinliklerden merkezi sınava doğru kaymaktadır. 8. sınıf ve sonrasında öğrencilerin BİLSEM’de uygulanan ders ve etkinliklere yönelik akademik motivasyonları düşmekle birlikte akademik başarıları sürmektedir. Ayrıca sınıf seviyesinin artmasıyla öğrencilerin motivasyonları ve performansları düşmektedir. Bu konuda Ö1M kod adlı öğretmenin aşağıda yer alan ifadesi durumu açıklamaktadır:

Ö1M: *“Okulda gördükleri konular için motivasyonları gayet iyi. Bilim Sanat Merkezinde’de ortaokul, liseye geçene kadar gayet iyi. İlkokul, ortaokul gayet iyi. 8. sınıf ve lisede merkezi sınav gerçeğinden dolayı azalmaya başlıyor. ... Okulda sınava yönelik motivasyonları iyi, artıyor fakat BİLSEM’e yönelik motivasyonları düşüyor. Genel akademik başarıları çok iyi. Türkiye dereceleri yapan sınavlarda Eskişehir’de ilk sıraları alan öğrencimiz çok. Ama sınıf seviyesi yükseldikçe projelerde etkinliklerde katkı sunan öğrencilerimiz azalıyor.”*

Öğrencilerin 8. sınıfta LGS vb merkezi sınavlar nedeniyle yorgun düştüklerini, kendilerine zaman ayıramadıklarını, etkinlikler için yeterli zaman bulamadıklarını ifade eden Ö1M kod adlı öğretmene göre bu durum BİLSEM’de akademik motivasyonu düşürmektedir.

Ö1M: *“İlkokulda ve ortaokulda gayet iyi ama 8. sınıfta girdikleri sınav gerçekten çok etkiliyor. 8. sınıfta girdikleri sınav fen dersine yönelik akademik motivasyonu azaltıyor yani yorgun oluyor çocuk, yeterli zaman bulamıyor. Bunun gibi sıkıntılar var.”*

Ö2F kod adlı öğretmene göre, BİLSEM’deki Öğrenciden öğrenciye değişebilmekle birlikte, öğrencilerin genel akademik motivasyonları beklendiği kadar yüksek değil. Bunda birçok faktör olmakla birlikte aşırı özgüvenin olumsuz etkisi, sınıf seviyesinin yükselmesiyle motivasyonun düşmesi, ergenliğin etkisiyle yanlış bir benlik algısına kapılmaları ve bazı bireysel özellikler motivasyonu düşürücü faktörler arasında sayılabilir.

Ö2F: *“Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonunun çok iyi olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Küçük gruplarda daha motivelediler ama ortaokul seviyesine geldikleri zaman yani 5, 6, 7, 8 bunlarda biraz buraya gelen öğrenciler biliyoruz havasındalar ve biz her şeyi biliyoruz her şeyi yaparız, bizim ekstra bir şey öğrenmemize gerek yok diye düşünüyorlar o yüzden orta ve düşük düzeyde olduğunu düşünüyorum. Ergenliğin de etkisiyle yanlış bir benlik algısına kapılıyorlar.”*

BİLSEM öğrencilerinin fen dersine yönelik motivasyonlarının iyi seviyede olmakla birlikte yeterince yüksek olmadığını, geliştirilebilir düzeyde olduğunu ve

öğrencilerin yeterince istekli davranmadıklarını belirten Ö2F kod adlı öğretmen, *“Benim dersim fen bilgisi. Onlarla fizik kimya veya biyoloji üzerine çalışmalar yapıyoruz. Ders açısından bakıldığında iyi denilebilir. Ama yine de çok iyi, çok mükemmel sadece bir öğrencim var. Bu da öğrenciden öğrenciye değişiyor. Öğrencilerin akademik motivasyonları geliştirilebilir düzeyde. İşte öğrencide bitiyor yine iş. ...”* ifadesi ile durumu açıklamıştır.

Ö3T kod adlı öğretmene göre BİLSEM öğrencilerinin genel akademik motivasyonu yüksektir. Bunda da özel eğitim öğrencilerinin olanaklarının fazla olması, onlarla birebir ilgilenilmesi, öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etme olanağına sahip olmaları, öğrenci sorunlarının kısa sürede çözülebilmesi, kitap okuma oranlarının yüksek olması önemli faktörlerdendir. Bu durumu Ö3T kod adlı öğretmen aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

“... Öğrencilerimizin akademik motivasyonlarını değerlendirdiğimde öğrenciler gerçekten kurumumuza yani merkezimize çok rahat bir şekilde gidiyorlar. Kendilerini özgür bir şekilde ifade ediyorlar. Herhangi bir sorunu veya problemi olduğunda hemen derse başlamadan bunu çözüme imkânımız oluyor. ... Burası özel eğitim kurumu olduğu için, bireysel anlamda her türlü sorunu çözerek çok rahat bir şekilde akademik bir motivasyonu sağlayabiliyoruz.”

BİLSEM öğrencilerinin Türkçe ve edebiyat konusundaki akademik motivasyonları oldukça yüksektir. Ö3 T öğrencilerin akademik motivasyonlarını canlı tutmak için öğrencilerin ortaokulda öğrendikleri bilgilerle BİLSEM’de öğrendikleri bilgileri etkinlik bazlı olarak örtüştürmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ö3T dersleri eğlenceli şekilde işlenmesinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını yükselttiğini bu şekilde akademik başarıya da destek sunduğunu ifade etmiştir. Ö3T kod adlı öğretmenin *“Öğrencilerimizin Türkçe ve edebiyat dersleri ile ilgili olarak motivasyonları gerçekten çok yüksek. ... Bu noktada onların akademik motivasyonunu etkilemek için tabii ki okuldaki öğrenilen bilgilerle buradaki öğrenilen bilgileri etkinlik bazlı olarak mutlaka örtüştürmeye çalışıyoruz. ... Türkçe ve edebiyat derslerinde mutlaka ortaokullardaki öğrenilen tüm bilgi ve kavramları burada sadece etkinlik bazlı düzenleyerek daha eğlenceli şekilde motivasyonu yükselterek akademik başarıya da destek sunduğumuzu düşünüyorum.”* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

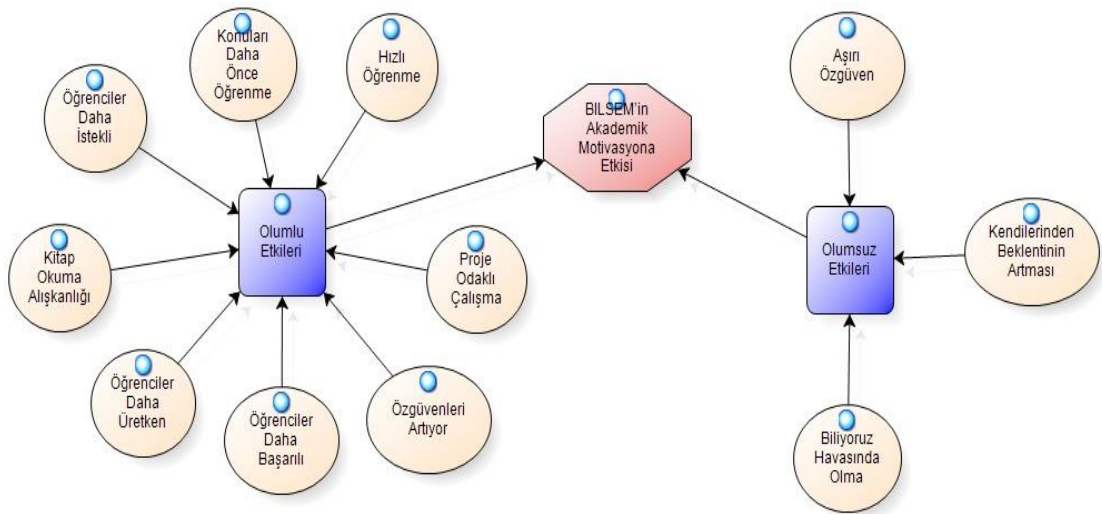
Ö4İ kod adlı öğretmene göre BİLSEM öğrencileri BİLSEM’de sınav ve not kaygısı yaşamadıkları, derslerde etkinlik bazlı çalışıldığı, ilgi duydukları alanlara eğilme ve potansiyellerini ortaya koyma fırsatı buldukları için motivasyonları yüksek

düzyededir. Bu durumu Ö4İ kod adlı öğretmenin “... Burada kendi ilgi alanlarına eğilme fırsatları oluyor. Sınav olmaması, etkinlik bazlı çalışmamız aslında belli kaygıları ortadan kaldırıyor ve bu sayede yapabilecekleri şeyleri ve potansiyellerini daha çok ortaya koymayı kolaylaştırıyor sanırım.” İfadesi desteklemektedir.

Ö4İ kod adlı öğretmen, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik motivasyonlarının başlangıçta düşük olduğunu fakat yaptığı çeşitli çalışmalarla öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmeye çalıştığını ifade etmektedir. Öğrencilerin okulda da sadece sınav odaklı olarak gördükleri için İngilizcenin çok sevdikleri eğlendikleri bir ders olmadığını ifade etmiştir. Ö4İ kod adlı öğretmen bu durumu “Benim dersime motivasyonları ilk geldiklerinde genellikle düşük oluyor. Çünkü sınav odaklı görüyorlar. Okulda da sınav odaklı olarak gördükleri için çok sevdikleri eğlendikleri bir ders değil. Bazı çok yetenekli olan öğrencilerimiz seviyor ama motivasyon olarak düşük oluyor. Burada yaptığımız çalışmalarla bunu arttırmaya çalışıyoruz.” ifadesiyle ortaya koymaktadır.

4.5.3. BİLSEM’in akademik motivasyon üzerindeki etkileri temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan üçüncü tema BİLSEM’in öğrencilerin akademik motivasyonuna olan etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan model şekil 4.9’da verilmiştir.



şekil 4.9. BİLSEM’in Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi Temasına Ait Model

Şekil 4.9.'da bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin akademik motivasyonu konusunda “BİLSEM öğrencileri ile diğer okullardaki öğrencileri akademik motivasyon açısından karşılaştırın. Size göre BİLSEM’de öğrenim görmenin, öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar ve tema gösterilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin ürettikleri kodlar ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadeler sırasıyla verilmiştir.

BİLSEM’de öğrenim görmenin, öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki etkisi konusunda tüm öğretmenler bilim sanat merkezinde öğrenci olmanın, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırıcı bir etki yaptığını, BİLSEM öğrencilerinin diğer okullardakilerden daha istekli, daha aktif ve daha fazla güdülenmiş durumda olduklarını belirtmişlerdir. BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyon bakımından birbirlerine yakın seviyede olmalarının ve onların fikirlerinin alınmasının, fikirlerine değer verilmesinin akademik motivasyonu artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca BİLSEM öğrencilerine yönelik yüksek beklentilerin, yüksek akademik motivasyona neden olduğu ifade edilmiştir. Bu durum Ö1M kod adlı öğretmenin “*BİLSEM’dekiler akademik motivasyon açısından daha aktif oluyor, daha farklı, daha başarılı ve istekli oluyorlar. Özellikle aynı seviyedeki öğrenciler birbirlerini gördükleri zaman daha da etkili oluyor. Farklı ve yeni bilgi edindikleri için özgüvenleri artıyor. Bir de fikirleri sorulduğu için daha iyi üretim içeren etkinlikler yapıyorlar. Farkını hem BİLSEM’e hem de örgün okullara gidenler daha çabuk görüyorlar.*” ifadesi ile desteklenmektedir.

Ö2F kod adlı öğretmene göre BİLSEM öğrencilerinin entelektüel becerilerinin yüksek olmasının yanında özgüvenlerinin yüksek olduğu da gözlenmektedir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin akademik motivasyonları orta düzeyde olsa da bu öğrenciler diğer okullardaki öğrencilerden daha motive. Yanı sıra öğrenciler yeterince istekli değiller. Öğrencilerde zaman zaman çaba eksikliği gözlenmektedir. Buna rağmen akademik başarıları yüksek. Ö2F kod adlı öğretmene göre öğrenciler çaba göstermeden başarıya ulaşmayı amaçlamaktadırlar:

“Normal okuldaki öğrencilerden akademik motivasyonları daha yüksek. ... Hızlı öğreniyorlar. Sıkıntımız şurada öğrendiklerinin hani biraz öğrendiklerinde çabuk anladıkları kavradıkları için üzerine gitmiyorlar sadece. Yeterince istekli değiller. Ama başarıda sıkıntı yok. ... Aşırı özgüven sahibiler ve biliyoruz havasındalar. ... İleride bilimle ilgili bir alanla uğraşmak istiyorlar ama çokta öyle zamanlarını vermek, kafalarını yormak istemiyorlar. Yeterince emek sarf etmiyorlar ...”

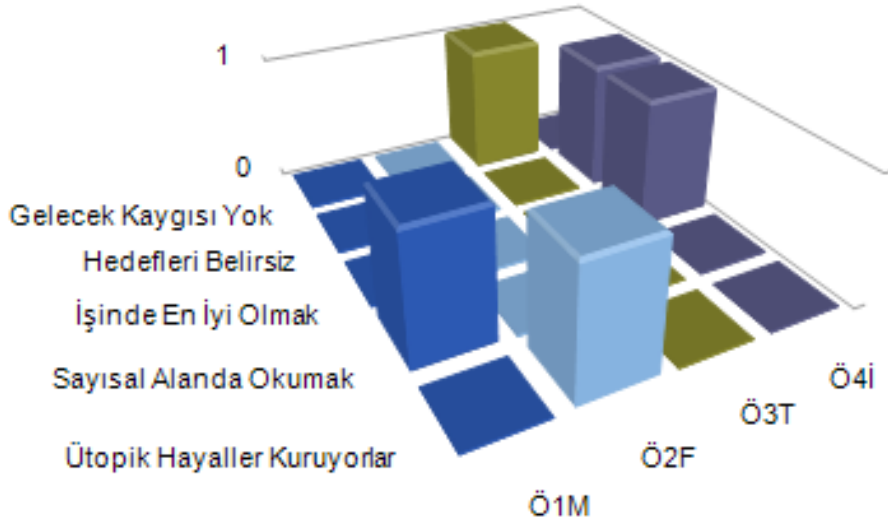
Ö3T kod adlı öğretmen de diğer öğretmenlere benzer düşüncelere sahiptir. Ona göre BİLSEM öğrencileri diğer okullardaki öğrencilere göre daha fazla güdülenmiş durumdadır. BİLSEM'deki proje odaklı çalışmalar öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırıcı önemli bir faktör olarak işlev görmektedir. Öğretim programının rutinden çok yaratıcılığa odaklı olması akademik motivasyonu artırıyor. Ö3T kod adlı öğretmene göre okuma alışkanlığı olan bir ortaokul öğrencisi ile akademik başarıyı yakalamak zor değil.

“Evet tabii ki bizim BİLSEM öğrencilerinin akademik olarak üst konumda olduğu açık bir şekilde görülüyor. ... 7.sınıf ya da 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerle TÜBİTAK 4006, TÜBİTAK 4004 Doğa eğitimi, TÜBİTAK ortaokullar arası yarışmalarda da onları proje havasına sokuyoruz. Çünkü bizim buradaki amacımız, bir proje merkezi olmak. ... BİLSEM'de Türkçe ve edebiyat sınıflarında öğrencilerimizle kitap okuyoruz ve beraber inceliyoruz, kitap analizleri yapıyoruz. ... Okuma alışkanlığı olan bir ortaokul öğrencisi ile istediğimiz akademik başarıyı çok rahatlıkla halledebileceğimizi düşünüyorum.”

Ö4İ kod adlı öğretmene göre BİLSEM öğrencilerindeki yüksek özgüven ve motivasyon aslında onlara yönelik yüksek beklentiden kaynaklanmaktadır. Veliler, öğrencileri yüksek beklenti nedeniyle, BİLSEM'i kazandıktan sonra özel okullara ve kurslara daha fazla gönderme eğilimi sergilemektedir. Bu yüksek beklenti, öğrencilerde daha iyisini yapabilirim hissini uyandırarak özgüvenlerini ve akademik motivasyonlarını artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin BİLSEM'de konuları ortaokuldaki diğer arkadaşlarından daha önce görmeleri ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması etkinlik bazlı çalışmalar öğrencilerin akademik motivasyonlarını oldukça yükseltmektedir. Ö4İ kod adlı öğretmenin *“Ben bu öğrencileri karşılaştığımda BİLSEM öğrencileri üzerinde daha fazla baskı olduğunu görüyorum. Mesela BİLSEM'i kazandıktan sonra özel okullara daha fazla kurslara vs. gönderiyorlar. Bunun sebebi bu öğrencilerden daha büyük bir beklenti olmasıdır. Bundan ötürü de motivasyonları arkadaşlarına göre değişiyor. Öğrencilere daha iyisini yapabilirim diye bir özgüven geliyor diye düşünüyorum. Burada BYF programında dersleri ve konuları arkadaşlarından daha önce görüyorlar. Yabancı dil müfredatında da aynı şekilde. Fizik, Biyoloji, Kimya gibi dersleri daha erken alıyorlar. Farkındalıkları daha önde oluyor bir kere. Bu da motivasyonlarını arttırıyor. Dolayısıyla akademik motivasyonları çok çok daha yüksek oluyor.”* ifadesi bu durumu desteklemektedir.

4.5.4. Gelecekle ilgili hedefler temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan dördüncü tema BİLSEM öğrencilerinin gelecekle ilgili hedeflerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan grafik Şekil 4.10’da verilmiştir.



Şekil 4.10. BİLSEM Öğrencilerinin Gelecekle İlgili Akademik Hedefleri Temasıyla İlgili Grafik

Şekil 4.10’da Bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin gelecekle ilgili akademik hedefleri konusunda “Öğrencilerin gelecek ile ilgili akademik hedeflerini nasıl görüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elden edilen kodlara ait referanslar verilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin ürettikleri kodlar ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadeler sırasıyla verilmiştir.

BİLSEM öğrencileri sayısal alanlara yönelmek istemektedirler. Öğrenciler arasında tıp eğitimine yoğun talep var. Ayrıca ebeveynler, öğrencilere tıp eğitimi almaları konusunda baskı yapmaktadır. Öğretmenler ise öğrencileri ilgi duydukları alanlara yönlendirmektedir. Ö1M kod adlı öğretmenin “... Bazıları Fen- Edebiyat okumak istiyor diğerleri anne baba çevre etkisiyle tıp okumaya yöneliyor. Biz tabi ki Fen-Edebiyat, Fizik, Kimya, Matematik öğrenci hangi alana ilgi duyuyorsa onu tavsiye ediyoruz öğrencilerimize. Genelde tıp okumak isteyen çok.” ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Ö2F kod adlı öğretmene göre BİLSEM öğrencilerinin ütopik sayılabilecek hayalleri bulunmaktadır. Öğrencilerde çok daha iyisini başarabilecek potansiyel var ama yeterince istekli davranmıyorlar, motivasyon eksikliği yaşıyorlar. Bununla birlikte

hedeflere nasıl yürüyeceklerini ise bilmemektedirler: İlgili öğretmenin “*Biraz hayal yani ütopyik görüyorum. Hedefler yüksek ama o yüksek hedefe nasıl ulaşacaklarını bilmiyorlar. Eğer isteseler çok daha iyilerini de yapabilirler, yapabilecek kapasiteleri var ama istekleri yok motivasyonları yok bununla ilgili. Akademik motivasyonları yeterince iyi değil, daha iyi olabilir.*” ifadesi bu durumu desteklemektedir.

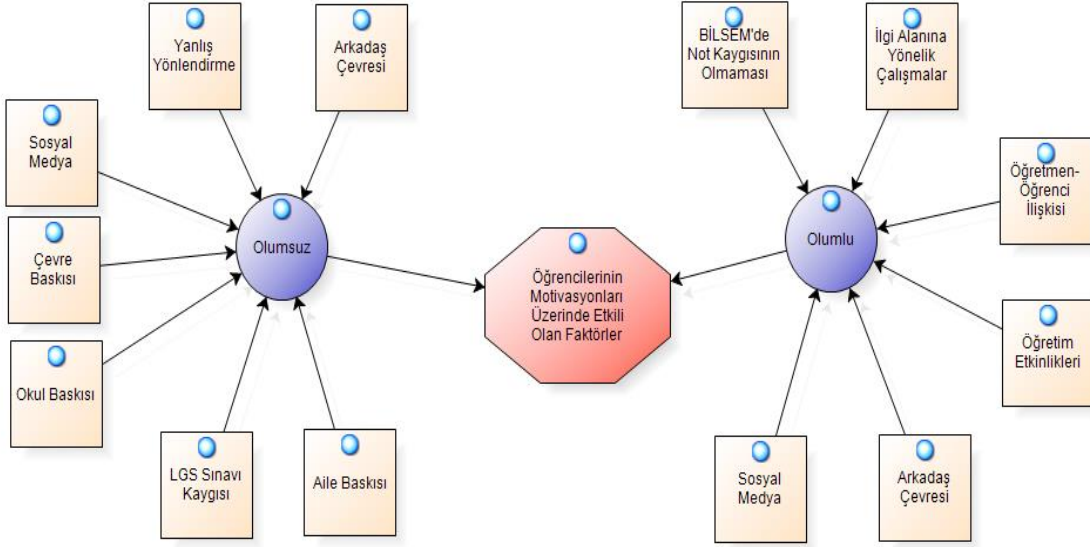
Ö3T kod adlı öğretmene göre BİLSEM öğrencilerinin özgüvenlerinin yüksek olması nedeniyle gelecek kaygısı taşımadıkları söylenebilir. Türkçe bağlamında yeterlikleri çok yüksek. Öğrenciler çeşitli alanlarda başarı gösterebilecek, uzman personel olabilecek potansiyele sahip. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu bakışı öğrencilerin kendilerine yüksek hedefler belirlemelerine yol açmaktadır:

“*...Gelecekle ilgili kaygı taşıdıklarını zannetmiyorum. Buradaki öğrencilerimizin her şeyden önce iyi bir okuyucu, aydın bir okuyucu olabileceklerini, okuyarak inceleyerek ve analiz yaparak tüm sorunları rahatlıkla çözebileceklerini düşünüyorum. Akademik olarak Türkçe ve edebiyat derslerinde mutlaka geleceğe yönelik olarak belki ikinci meslek olarak örneğin bir Türkçe öğretmeni olabilir, yazar olabilir veya bir gazetede yazıları olan, makaleleri olan, köşe yazıları olan bir yazar da olabilir, konferanslar veren birileri de olabilir, doktor da olabilir. ... Öğrencilerin akademik olarak gelecekle ilgili hiçbir engeli olduğunu düşünmüyorum.*”

Ö4İ kod adlı öğretmene göre göre bilim sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek hedefleri çok belirgin değildir. Öğrenciler yüksek özgüvenlerine dayanarak hedeflerinde en üst noktaya gelmek, en iyisini başarmak istiyorlar. Bu durumu Ö4İ kod adlı öğretmenin “*Öğrencilerin gelecek ile ilgili akademik hedefleri aslında çok belirli değil. En azından benim dersine girdiğim ortaokul gruplarında çok şey istiyorlar, en iyisini olmak istiyorlar. Hedeflerinde en üst noktaya gelmek istiyorlar. Ama çok belirli değil. Doktor da olmak isteyebiliyor aynı anda heykeltıraş da olmak isteyebiliyor. Ama her ikisinde de en üst noktaya gelmek istiyor. Burada bir özgüven var. Ben yaparsam en iyisini yaparım diyor çoğu.*” ifadesi desteklemektedir.

4.5.5. Olumlu ve olumsuz motivatörler temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan beşinci tema BİLSEM öğrencilerinin motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan model Şekil 4.11’de verilmiştir:



Şekil 4.11. *BİLSEM Öğrencilerinin Motivasyonları Üzerinde Etkili Olan Faktörler İle İlgili Model*

Şekil 4.11’de Bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin motivasyonları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkiye sahip faktörler konusunda “Öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumlu/ olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar ve tema gösterilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin ürettikleri kodlar ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadeler sırasıyla verilmiştir.

Öğrencilerin motivasyonu LGS nedeniyle BİLSEM etkinliklerinden sınava doğru kaymaktadır. Öğrenciler sınava çalışmak için zaman ayırmak zorunda olduklarından, yeterli zamanları kalmamakta ve BİLSEM etkinlikleri için ayırdıkları zaman ve duydukları ilgi azalmaktadır. Ayrıca LGS nedeniyle aile, okul ve çevre tarafından uygulanan baskı öğrencilerin motivasyonlarını düşürmektedir. Diğer taraftan projeler, sergiler gibi öğrenciyi sürece dahil eden çalışmalar motivasyonu artırmaktadır: Ö1M kod adlı öğretmenin “*Olumsuz etkileyen kuşkusuz sınav. Sınavdan dolayı, aile, okul, çevre baskısı. Olumlu olarak ta BİLSEM’de ya da okulda yapılan proje etkinlikleri, sergiler ve bu tür çalışmalar. Çocuğu dahil ettiğiniz bütün çalışmalar motivasyonu arttırıyor. BİLSEM kapsamında yaptığınız proje ve etkinlikler motivasyonu arttırırken, 8. sınıfta sınavın varlığı motivasyonu düşürüyor.*” şeklindeki ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Sosyal medya genellikle öğrencilerin motivasyonu üzerinde genellikle olumsuz etki yapsa da bu durumun aksi de mümkündür. Sosyal medyada hem olumlu hem de olumsuz örnekler bulunabilmektedir. Öğrenci kendi eğilimleri doğrultusunda olumlu örneklere veya olumsuz örneklere yönelebilmektedir. Bu noktada, öğrencinin sosyal

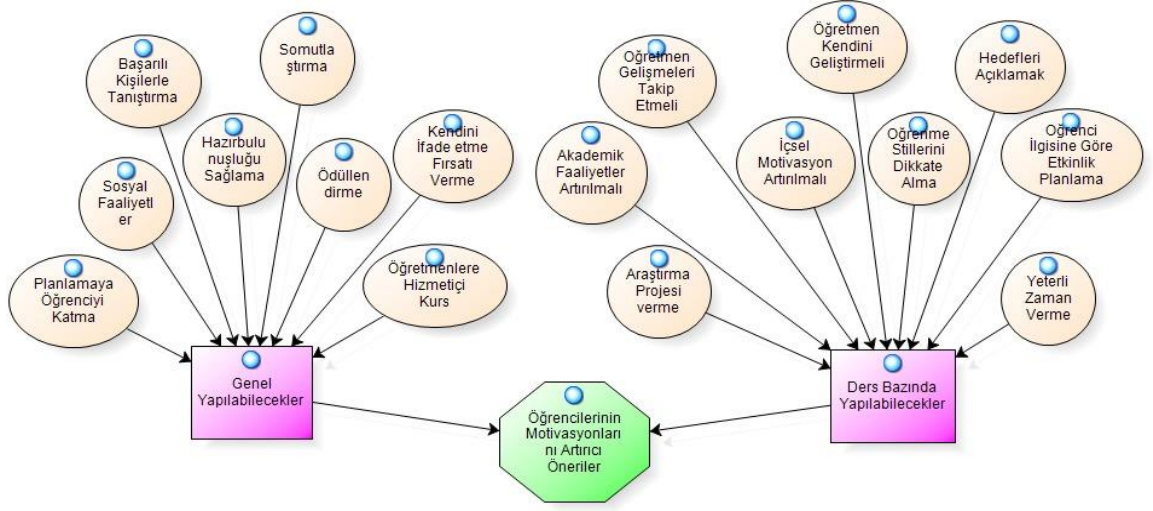
medyayı nasıl kullandığı, sosyal medyaya ne kadar süre ayırdığı kritik rol oynamaktadır. Ayrıca arkadaş çevresi öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etki oluşturabilmektedir. Arkadaş çevresinin özelliklerine ve öğrencinin kendi eğilimlerine göre olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Ö2F kod adlı öğretmenin “... Sosyal medya hem olumlu hem de olumsuz etkileyebiliyor. Bu durum öğrencinin neye yöneldiğine bağlı. Hani olumsuzları da görüyorlar olumluları da. Öğrencinin eğilimleri ve sosyal medyayı ne şekilde kullandıkları önemli. Arkadaş çevresi de aynı şekilde. Arkadaş çevresinin davranışları, alışkanlıkları, eğilimleri ve öğrencinin kendi eğilimleri belirleyici. Bu nedenle doğru arkadaş seçimi önemli” ifadesi bu durumu desteklemektedir.

BİLSEM’lerde sınav ve not kaygısı olmaması öğrencilerin motivasyonlarını artırırken, yanlış arkadaşlıklar, yanlış yönlendirmeler ve veli baskısı öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürmektedir. Ö3T kod adlı öğretmenin “... BİLSEM’deki öğrencilerimizin kesinlikle bir not kaygısı yok. ... Yanlış arkadaşlıklar veya yanlış yönlendirmeler, veli baskısı gibi durumların akademik olarak öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü düşünüyorum...” ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi motivasyonu artırırken, motivasyon artışına neden olabilecek başka faktörler de bulunmaktadır. Bunlar arasında gönüllü faaliyetler, öğrencilerin ilgi alanına dayalı etkinlikler gösterilebilir. Öğrenciler kendi ilgi alanlarına giren gönüllülük bazında yaptıkları işlerde üstün performans sergileyebilmektedir. Yanı sıra öğrencilerin ilgisini çekmeyen, başkasının koyduğu yanlış hedefler öğrencilerin motivasyonlarını düşürücü etki yapmaktadır. Öğrenciler başkalarının belirlediği hedeflere ulaşamayacağını ve başarısız olacağını düşünerek kendinde sürekli suç bulmaktadır. Ö4İ kod adlı öğretmenin “Olumlu etkileyen etkenler genel olarak ders bazında yaklaştığımız zaman, öğretmenle olan ilişkisi, ondan beklenen sorumluluklar çok etkiliyor. ... Ama kendi ilgi alanlarında gönüllülük bazında yaptıkları işlerde çok daha farklı işler çıkarabiliyorlar. Orada gerçekten onları heyecanlandıran ne görebiliyorsunuz. İlgi alanlarına giren bir şeyler olduğunda motivasyonları yükseliyor. ... Motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler bence onlara gösterilen bunu yapmalısın diye konulan hedefler başkaları tarafından olduğunda ve bu hedefler onlara hitap etmeyen yanlış hedefler olduğu zaman başarısızlık onları çok kötü etkiliyor. Hedeflerini kendileri koymuş olsalar ya da hedefler daha doğru koyulsa belki daha farklı olur. Yanlış hedefler çok kötü etkiliyor. Yapamayacağını ve başarısız olacağını düşünerek kendinde sürekli suç buluyor.” ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

4.5.6. Motivasyon artırıcı öneriler temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan altıncı tema BİLSEM öğrencilerinin motivasyonlarını artırmaya yönelik öğretmenlerin önerilerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan model Şekil 4.12’de verilmiştir.



Şekil 4.12. BİLSEM Öğrencilerinin Motivasyonlarını Artırıcı Öneriler Teması İle İlgili Model

Şekil 4.12’de Bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin motivasyonları artırmaya dönük önerileri almak üzere “Öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için A) Genel olarak neler yapılabilir? B) Sizin dersinizde neler yapılabilir?” sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar ve temalar verilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin ürettikleri kodlar ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadeler sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlere, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırma yolları konusunda hizmet-içi olanakları sunulmalıdır. Öğretmenler alanlarındaki yenilikleri öğrenmek ve kendilerini geliştirmek konusunda zaman ve yer sorunu yaşamaktadır. Ö1M kod adlı öğretmenin “Birincisi öğretmenlerimizi, kendimi de katıyorum için içine, hizmet içi eğitimlerle desteklemek gerekiyor. Branşlarında farklı yeni bilgiler edinmesi için ortamlar hazırlamak gerekiyor. Bazen kendimden de biliyorum, çalışmak için zaman ya da yer bulamıyorum. Geliştirmek için. Çünkü bilim ya da herhangi bir şey ile uğraşmak için zaman gerekiyor. Sürekli değişiyor. Sürekli yeni şeyler öğrenip öğrencilere

göstermek gerekiyor. Bu da öğrencilerin motivasyonlarını tabii ki artırır.” ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Öğretmenin yetkinliği, iyi ve kaliteli eğitim alması, alanında derinleşmesi ve alanına hakim olması oldukça önemli. Öğrenci motivasyonunu artırmak için öğretmenler alanlarındaki yeni gelişmeleri takip etmeli, bilgilerini yenilemeli, kendilerini sürekli güncellemeli. Ayrıca öğretmen niteliğini artırmaya dönük faaliyetler icra edilmeli. Ö1M kod adlı öğretmenin *“Matematik dersinde yeni çıkan ya da bizim yeni öğrendiğimiz konu ya da etkinlikleri öğrenerek çocukların motivasyonlarını arttırabiliriz. Örnek olarak son yıllarda Geo-Gebra diye bir alan çıktı. Bunu tam öğrenmiş olsak öğrencilere daha iyi aktarıp daha güzel etkinlikler yapabiliriz. ... Matematik modelleme ile ilgili bir şeyler öğrenirsek daha çok aktarabiliriz. Yani ilk sırada aslında öğretmenin yetkinliği geliyor. Öğretmenin iyi ve kaliteli eğitim alması. Öğretmen alanında derinleşirse, bu öğrencinin akademik motivasyonuna olumlu etki eder.”* ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Somut örneklerin gösterilmesi, mesleğinde başarılı kişilerle öğrencilerin tanıştırılması ve iletişim kurulması yoluyla öğrencilerin akademik motivasyonları artırılabilir. Ö2F kod adlı öğretmenin *“Onların daha çok olmak istedikleri bilimle ilgili veya meslekle ilgili iyi örneklerle birebir tanıştırılabilir... Yani eğer genetikle ilgili bir şey çalışmak istiyorsa bir genetik mühendisi ile tanıştırılmalı, birebir iletişim kurulmalı olmak istediği ile ilgili. Somut örnekler göstererek ...”* ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Fen dersinde öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılması için Ö2F kod adlı öğretmene göre daha çok araştırma projesi yaptırılmalı ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik faaliyetler düzenlenmeli, bu bağlamda gereken tedbirler alınmalı. Öğrenciler daha istekli hale getirilmeli. Ö2F kod adlı öğretmenin *“Motivasyonu artırmak araştırma projeleri gösteriyorum örneğin onlara. TÜBİTAK'ın yürüttüğü projelerin her aşamasını gösteriyorum. Kimiyle dalga geçiyorlar kimini yapabiliriz diyorlar. ... Ama kendileri yeni bir şey üretmiyorlar ya da üreten o kısım çok az dediğim gibi. Ben elimden geleni yapıyorum ama yine de iş öğrencide bitiyor yapmak istemiyorsa bir fikrim var diyor ama yapmayacağım diyor. Çocuğun içsel motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapılabilir”* şeklindeki ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için projelerde başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi, sinema, gezi, tiyatro etkinliklerinin düzenlenmesi, üniversitelerin gezilmesi, kitap fuarlarına yönelik ziyaretler gibi etkinlikler öğrencilerin motivasyonlarını artıracaktır. Ö3T kod adlı öğretmenin *“... Öğrencilerimizi özellikle en*

önemlisi etkinliklerde ve projelerde başarılı olan öğrencilerimizi veya günü müsait olan tüm öğrencilerimizi gezilere gönderiyoruz, sinemaya, tiyatroya veya üniversiteye götürüyoruz. Örneğin Anadolu Üniversitesi Sinema Tv'yi ziyaret ettik yakın zamanda. Kitap fuarlarını ziyaret ediyoruz. Özdilek'teki kitap fuarına gittik. 10-15 Aralık'ta düzenlenecek TÜYAP kitap fuarına da gideceğiz. Onlar için gerçekten motivasyonu arttırıyor. ...” şeklindeki ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Türkçe dersinde öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmak için proje çalışmaları yürütmek faydalı olmaktadır. Ayrıca tiyatro faaliyeti, yazarları, şairleri derse çağırarak veya onları ziyaret etmek, şiir, kitap ve masallar üzerine konferanslar ve söyleşi faaliyetleri gibi sosyal etkinlikler öğrencilerin akademik motivasyonlarına katkıda bulunmaktadır. Ö3T kod adlı öğretmenin *“Benim dersim Türkçe ve edebiyat dersi olduğu için bunlarla ilgili olarak proje çalışması yaptık, proje yürütücüsü olduk. ... Dersimde tiyatroya gidiyoruz dediğim gibi yine farklı yazarları getiriyoruz. Özellikle bölgesel yazarlar bizim için çok önemli. Eskişehir ve çevresindeki ilçelerde bulunan yazarları, Şairler ve Yazarlar Derneği'ni ziyaret ediyoruz. Onlarla söyleşiler yapıyoruz. Hocalarımızı söyleşi yapmaları için davet ediyoruz. Şiir, kitap ve masallar üzerinde konferanslar gerçekleştiriyoruz. ...”* ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve seviyelerine uygun etkinliklerin yapılması, planlama esnasında öğrencilerin ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatının verilmesi ve bu konuda özgürlük sağlanması BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını artıracaktır. Ö4İ kod adlı öğretmenin *“Öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için bir kere hazır bulunuşluklarına göre seviyelerine, kendi ilgi alanlarına uygun, kendilerini iyi ifade etme fırsatları vererek, özgürlük vererek planlama yapmak. Bir öğretmen açısından bence bunlar önemli... Bunun faydası inanılmaz güzel. ... Onların isteklerine göre çalıştığımız zaman çok farklı sonuçlar alıyoruz.”* ifadesiyle bu durumu ortaya koymaktadır.

Öğrencilere neyi, neden öğrendiklerini işin başında açıklamak, hedefler hakkında detay bilgiler vermek, etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurarak planlamak, öğrencilere kendilerini ifade etmek için yeterli zaman vermek, farklı öğrenme stillerine hitap etmek için farklı yöntem ve teknikler kullanmak öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik motivasyonlarını artırmaktadır. Ö4İ kod adlı öğretmenin bu durumu *“... İstedikleri hedeflere dünya çapında uluslararası yayınları takip ederek bir şeyler yapmak için İngilizce bilmeleri lazım. Bir kere neden öğreniyorlar, İngilizce nedir,*

nereden gelmiştir, ne için kullanılır bunları ilk başta, dönem başında ilk derslerde aktarmak gerekiyor. ... İlgi ve isteklerine göre dersleri, etkinlikleri özelleştirmek çok önemli. Öğretmenden çok öğrencinin konuşma zamanı olması lazım. ... Bir de çeşitlendirmek yani kullanılan teknikler, yöntemler, ortamlar farklı olmalı. Kimi öğrenciler dijital ortamda daha iyi öğrenirken, kimi öğrencilerde tam tersi olabiliyor...” ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

4.5.7. Okul dışı motivasyon kaynakları temasına yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan yedinci tema BİLSEM öğrencilerinin okul dışında motivasyonlarına etki eden faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine dönüktür. Bu konuda ilgili kodlar yardımıyla hazırlanan model Şekil 4.13’de verilmiştir.



Şekil 4.13. BİLSEM Öğrencilerinin Akademik Motivasyonuna Etki Eden Okul Dışı Faktörler İle İlgili Model

Şekil 4.13’de Bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen okul dışındaki faktörlere yönelik görüşlerini almak üzere “Okul dışında öğrencilerin akademik motivasyonuna etki eden faktörler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda oluşturulan kodlar ve tema verilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin ürettikleri kodlar ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadeler sırasıyla verilmiştir.

Ö1M kod adlı öğretmene göre öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik geziler, uzmanlarla görüşmeler, projeler, sergiler, yarışmalar gibi faaliyetlere katılım motivasyon artırıcı faktörler olarak görülebilir. Ayrıca öğrencilerin anne babalarının, çevrelerinin teşvik etmesi ve öğrencilerin eğitim ile ilgili sahip olduğu imkanlar akademik motivasyonlarını artırır: “İlgi duyduğu alan ile ilgili çalışmalarda bulunması. Örneğin

öğrencinin elektroniğe ilgisi varsa, bu konuda geziler düzenlenmesi, uzman kişiler ile görüşülmesi, projelere, sergilere ya da yarışmalara katılması motivasyonlarını arttırıyor. Anne babasının, çevresinin öğrencileri teşvik etmesi, imkanların bulunması etkili olacaktır.”

Ö2F kod adlı öğretmene göre, aile arkadaş ve sosyal medya öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen temel faktörlerdir: *“Ailesidir, arkadaşlarıdır yine bu sosyal medyadır diye düşünüyorum.”*

Ö3T kod adlı öğretmene göre öğrencilerin çevrelerinde özellikle arkadaş ortamlarında karşılaştıkları olumsuz tutum ve davranışlar onların akademik motivasyonunlarını olumsuz etkiler: *“... Eğer bir çocuk mesela evinden çıktığı andan itibaren okula gidesiye kadar herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadıysa zaten mutlaka gün içinde de olumlu bir şekilde motivasyonunu sürdürebiliyor. Dediğim gibi çevre faktörü, arkadaş çevresi ve diğer kişilerin oluşturduğu olumsuz iletişim öğrencilerin motivasyonuna zarar veriyor...”*

Ö4İ kod adlı öğretmene göre, Aileler, öğrencileri iş olanakları nedeniyle kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda zorluyor. Bu durum öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkiliyor. Öğrencilerin hobilerinin olması onların motivasyonlarını artırıyor: *“En başta aile, çünkü şu anda yabancı dil alanında özel yeteneği olan öğrencilerimiz olabiliyor ama lise seviyesine geldiklerinde genel olarak fen alanına yönlendirildiklerini görüyoruz. Çünkü iş olanakları anlamında daha zengin seçenekler bulunmakta. Özel hobileri çok fazla geliştirebiliyor ...”*

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olan faktörler nelerdir sorusuna yanıt bulmak amacıyla, Bilim sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerden sekizi ile yapılan görüşmelerden elde edilen veri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu konuda ulaşılan bulgular görüşme sorularıyla tutarlı olacak biçimde yedi grupta toplanmıştır. Bu gruplar aynı zamanda altıncı araştırma sorusu için oluşturulan temalara karşılık gelmektedir.

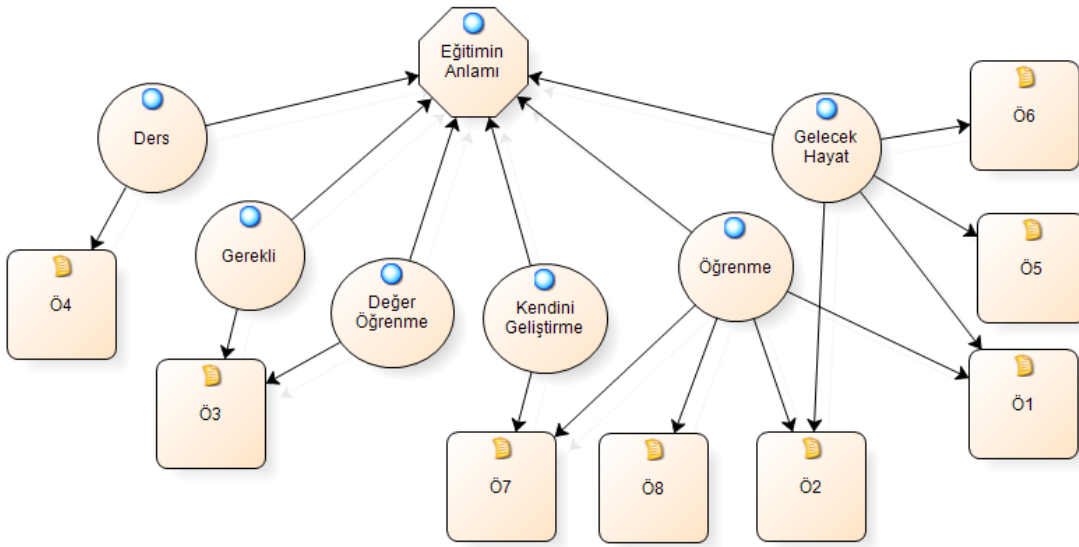
Her bir tema altında, görüşme yapılan sekiz öğrencinin görüşlerinden elde edilen kodlara ve öğrencilerin ilgili temaya ilişkin görüşlerine, doğrudan alınan ifadelerle örnekler verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen dökümlerin incelenmesi sonucu oluşturulan temalar şunlardır:

1. Eğitimin ve BİLSEM’in anlamı
2. Eğitim alma, okul gitme, BİLSEM’e katılma nedenleri

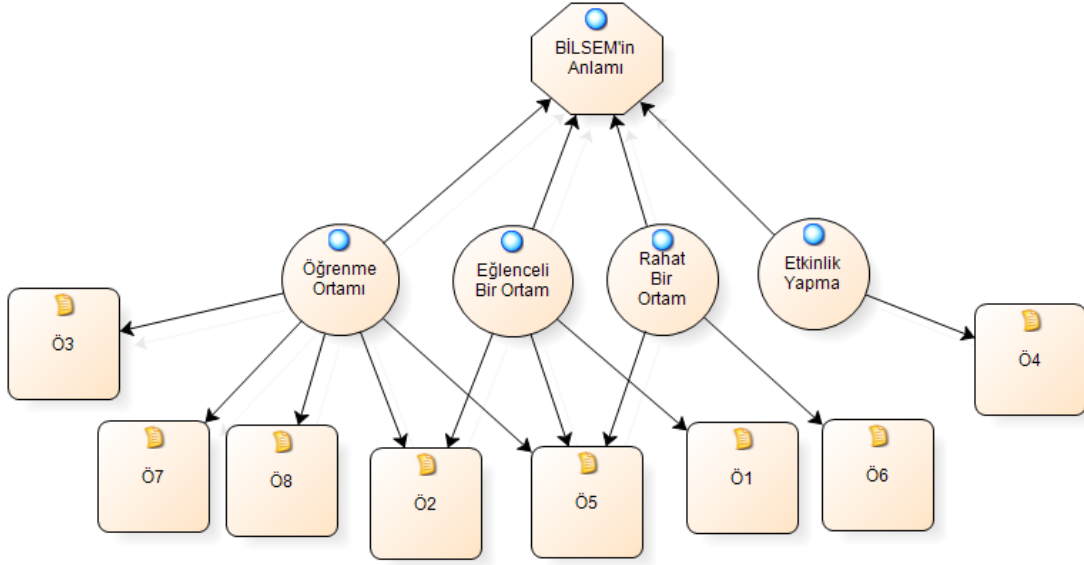
3. Gelecekle ilgili hedefler
4. Akademik motivasyonu artıran ve azaltan faktörler
5. Okul ile BİLSEM farkı
6. Akademik motivasyonu artırma yolları
7. Motivasyonu etkileyen okul dışı faktörler

4.6.1. Eğitimin ve BİLSEM'in anlamı temasına yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan ilk tema eğitim ve BİLSEM'in ne ifade ettiğine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu kısımda araştırma bağlamında yürütülen görüşmeler neticesinde ulaşılan bulgulara göre eğitimin anlamı ve BİLSEM'in anlamı kategorileri ortaya konacaktır. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. Eğitimin anlamı ve BİLSEM'in anlamı temasıyla ilgili modeller Şekil 4.14 ve Şekil 4.15'de verilmiştir.



Şekil 4.14. Eğitimin Anlamı İle İlgili Model



Şekil 4.15. *BİLSEM Anlamı İle İlgili Model*

Birinci temaya ilişkin öğrencilere sorulan ilk soru “eğitim senin için ne ifade ediyor?” biçimindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde Ö6 kod adlı öğrencinin eğitimi kaderlerini belirleyen bir yol olarak, Ö1 ve Ö2 kod adlı öğrencilerin eğitimin yeni şeyler öğrenip gelecekte başarılı olmayı sağlayan faktör olarak ifade ettiği, Ö5 kod adlı öğrencinin ise eğitimi açılmadığı takdirde hiçbir şey yapamayacağı, başarılı olamayacağı bir kapıya benzettiği ve gelecek hayata vurgu yaptığı görülmüştür. Bu hususta BİLSEM öğrencilerinin görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

Ö1 Eğitim bence öğrenmeyi ve gelecekteki hayatımı ifade ediyor çünkü göreceğim eğitimin niteliği hayatımı etkiliyor.

Ö5 Eğitim benim için bir tür kapı, eğer o kapı açılmazsa hayatta hiçbir şey yapamayacağım. O kapıyı açmazsam elimde hiçbir şey olmayacak. ...

Ö6 Eğitim benim için kaderimi belirleyen bir yol gibidir.

Ö7 kod adlı öğrenci, eğitimi kendisini geliştirebileceği bilgileri öğrenme, bireysel gelişime olanak sağlayan faktör şeklinde açıklarken, Ö1 ve Ö2 kod adlı öğrenciler öğrenmeyi ve başarıya ulaşmayı sağlayan faktör, Ö8 kod adlı öğrenci ise eğitimi, kişinin kendisini bilgilerle donatma süreci olarak ifade etmiştir. Bu konuda BİLSEM öğrencilerinin görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir: Ö7 kod adlı öğrencinin “Eğitim benim için kendimi geliştirebileceğim bilgileri öğrenmeyi ifade ediyor”, Ö2 kod adlı öğrencinin “Eğitim, bir şeyler öğrenerek gelecekte başarılı

olmamızı sağlayan faktör” ve Ö8 kod adlı öğrencinin “Eğitim bence kişinin bilgi eksikliğini gidermesi, kendisini bilgilerle donatmasıdır” ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

Ö3 kod adlı öğrenci, insani değerleri ön planda tutan bir yaklaşım sergileyerek, eğitimi insani değerleri öğrenmeyi ve edinmeyi içine alan ve her insan için gerekli bir süreç olarak nitelendirmiş, eğitim olmadan insanın yaşayamayacağını ifade etmiştir. Ö3 kod adlı öğrencinin *“Eğitim bana göre her insan için gerekli bir şey. Yani bir insan eğitim görmeden yaşayamaz. Çünkü eğitim yoluyla sadece Matematik, Fen, Türkçe vb. değil. İnsan okulda eğitim görürken insani değerleri de öğreniyor ve bu bence her insan için gerekli bir şey”* şeklindeki ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Ö4 kod adlı öğrenci, eğitim ibaresinin kendisi için okulda gördüğü dersler ve BİLSEM’de gördüğü dersler gibi güzel şeyler ifade ettiğini belirtmiştir. Bu öğrencinin *“Eğitim benim için güzel bir şey. Okulda gördüğüm dersler, BİLSEM’de gördüğüm dersler gibi”* ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

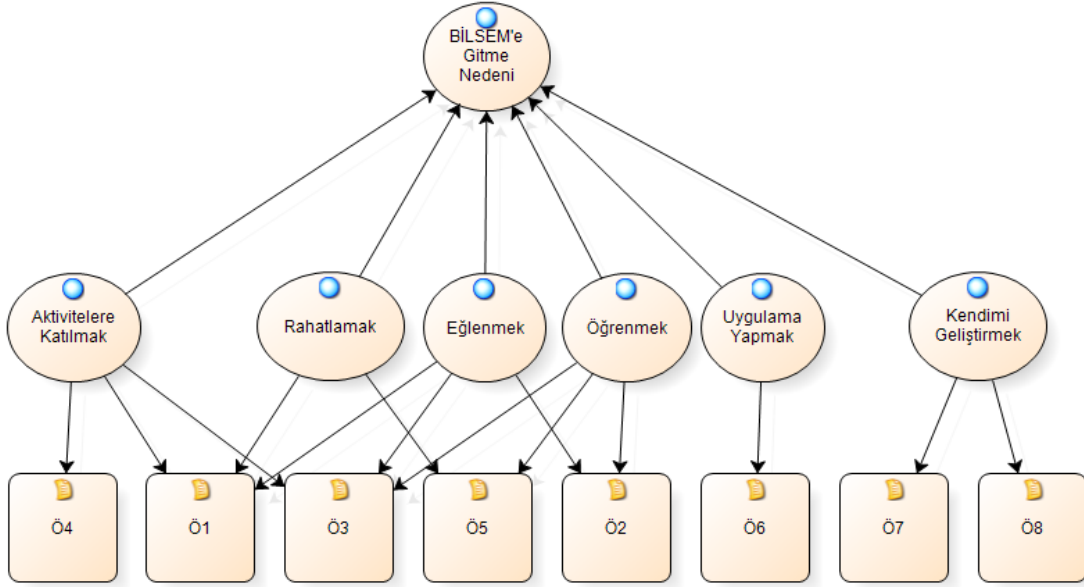
Öğrencilere sorulan ikinci soru Bilim sanat merkezinin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkindir. Bu konuda öğrenciler BİLSEM’de kişinin zihnlerini boşaltabilecekleri rahat ve ferah bir çalışma ortamı bulduklarını, BİLSEM’in eğlenceli bir eğitim ortamı olduğunu, eğlence ve öğrenmenin bir arada yaşandığını, BİLSEM’in çeşitli eğlenceli ve öğretici etkinlik fırsatları ve okuldan daha eğlenceli bir eğitim ortamı sunduğunu, BİLSEM’de yeni bilgiler öğrendiklerini, okula göre daha rahat hissettiklerini söyleyerek BİLSEM’in okuldan daha eğlenceli bir yer olduğunu ifade etmişlerdir. Bu hususta Ö2 kod adlı öğrencinin BİLSEM için *“hem eğlencenin hem de öğrenmenin bir arada olduğu yer”* ifadesi, Ö4 kod adlı öğrencinin *“BİLSEM, çeşitli etkinlikler yapılan okuldan farklı ve güzel bir yer”* ifadesi, Ö1 kod adlı öğrencinin *“BİLSEM eğlenceli bir eğitim ortamı”* ifadesi, Ö5 kod adlı öğrencinin *“BİLSEM benim için farklı. Orada yeni bilgiler öğrendim. Okuldan biraz daha eğlenceli olan ve biraz bile olsa okula göre daha rahat hissettiğim bir yer”* ve Ö6 kod adlı öğrencinin *“BİLSEM okuldan sonra, zihnimi boşaltacağım rahat, ferah bir çalışma ortamı gibidir”* ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Bilim sanat merkezinin anlamına ilişkin bazı öğrenciler ders odaklı bakarak, BİLSEM’in ders konularında okula göre daha hızlı ilerlediğini, dolayısıyla okula göre daha önde olduğunu ve bu durumun BİLSEM öğrencileri için okulda avantaj sağladığını, BİLSEM’in öğrencilere bilgileri daha kolay ve daha güzel şekilde öğrenme imkanları ve ortamı sunduğunu, öğrencilerin BİLSEM’i yeni bilgilere ulaşmaya dönük bir kaynak olarak düşündükleri söylenebilir. Ö3 kod adlı öğrencinin *“BİLSEM konularda daha ileri olduğu için, ben okulda o konuda çok yabancı durmuyorum çünkü BİLSEM’de bunun*

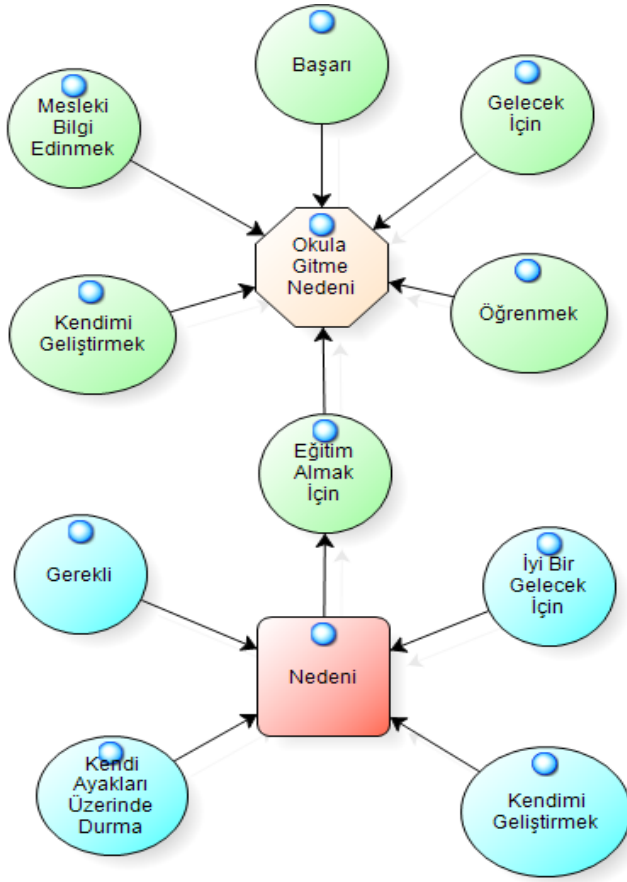
temelini atmış oluyorum” ve Ö7 kod adlı öğrencinin “BİLSEM benim bilgileri daha kolay yoldan ve daha güzel bir şekilde öğrenebilmemi ifade ediyor” ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

4.6.2. Eğitim alma, okula gitme, bilsem’e katılma nedenleri temasına yönelik bulgular

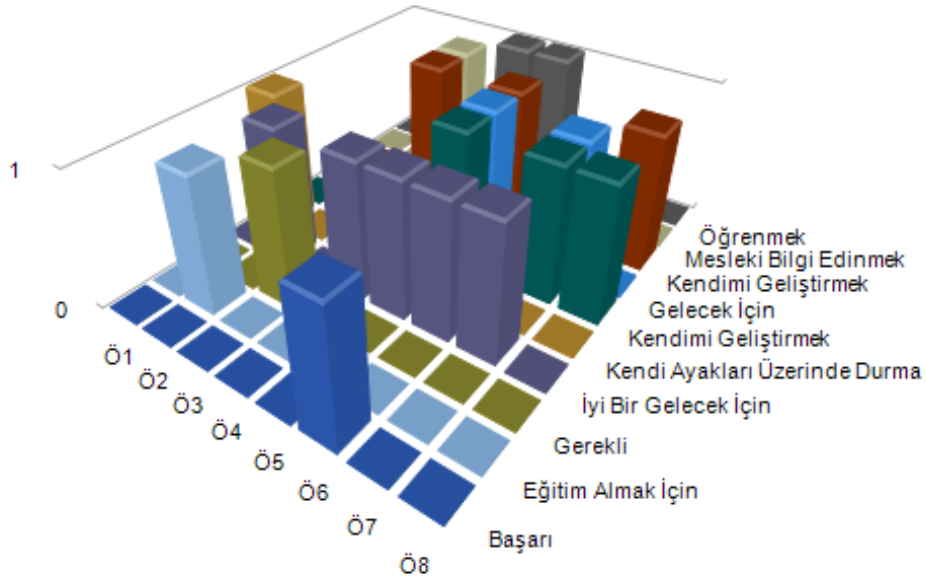
Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan ikinci tema neden eğitim aldıkları, neden okula gittikleri ve neden BİLSEM’e devam ettiklerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. BİLSEM’e gitme, okula gitme ve eğitim alma nedenleri ile ilgili modeller ve grafik Şekil 4.16, Şekil 4.17 ve Şekil 4.18’de verilmiştir.



Şekil 4.16. BİLSEM’e Gitme Nedeni İle İlgili Model



Şekil 4.17. Okula Gitme ve Eğitim Alma Nedeni İle İlgili Model



Şekil 4.18. Öğrencilerin Okula Gitme Nedenleri İle İlgili Kodlardan Oluşturulan Grafik

Bu tema ilgili olarak öğrencilere üç adet soru yöneltilmiştir. İlk soru “neden eğitim aldığımı düşünüyorsun?” biçimindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar

incelendiğinde gelecekte başarılı olabilmek için, ileride iyi bir meslek sahibi olmak için, nitelikli bir lise ve üniversite kazanmak için, gelecekte iyi yerlere gelebilmek için, daha başarılı, daha mutlu gelecek için, geleceğimi şekillendirmek için gibi gerekçelerle eğitim aldıklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu konuda Ö2 kod adlı öğrencinin *“Gelecekte daha iyi bir şeyler yapabilmek için.”*, Ö4 kod adlı öğrencinin *“İleride nitelikli bir lise ve üniversite kazanmama yardımcı olacağı için.”*, Ö6 kod adlı öğrencinin *“Gelecekte eğitim sayesinde daha başarılı, daha mutlu bir noktada olacağımı düşündüğüm için eğitim alıyorum.”*, ve Ö7 kod adlı öğrencinin *“Gelecekte iyi yerlere gelebilmek ve kendimi geliştirmek için eğitim alıyorum”* ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Bazı öğrencilerin bu soruya cevap olarak bilgi edinmeye, eğitime ve kendini geliştirmenin önemine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, eğitimin herkes için gerekli olması nedeniyle, bireyin hayatında çok önemli bir yer tuttuğu için, bireylerin eğitimsiz yaşayamacağı için, bilgi sahibi olmak için, kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek için gibi gerekçelerle eğitim aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda Ö1 kod adlı öğrencinin *“Çünkü eğitim benim için çok önemli bir yer tutuyor.”*, Ö3 kod adlı öğrencinin *“Eğitim herkes için gerekli. Şahsen eğitim almadan yaşayamayacağımı düşünüyorum.”*, Ö5 kod adlı öğrencinin *“Bilgi sahibi olmak için ve kendimi geliştirebilmek için eğitim alıyorum.”* Ö7 ve Ö8 kod adlı öğrencilerin *“Kendimi her daim geliştirebilmek adına.”* ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

Ö1 kod adlı öğrenci neden eğitim aldığı sorusuna cevap olarak eğitim alarak kendi ayakları üzerinde durmayı hedeflediğini belirtirken, Ö4 kod adlı öğrenci lise ve üniversite eğitim süreçlerinde daha nitelikli eğitim almasına ve gelecekte iyi bir meslek sahibi olmasına yardımcı olacağını düşündüğü için eğitim aldığını ifade etmiştir. Ö1 kod adlı öğrencinin *“Eğitim alarak kendi ayaklarım üzerinde durmayı hedefliyorum.”* ve Ö4 kod adlı öğrencinin *“İleride iyi bir meslek sahibi olmama ve kaliteli eğitim veren bir lise ve üniversite kazanmama yardımcı olacağı için.”* ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Bu tema içerisinde öğrencilere sorulan ikinci soru *“neden okula gidiyorsun?”* biçimindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğrencilerin eğitime, öğrenmeye ve bilgi edinmeye vurgu yaparak, eğitim almak için, gelecekte işlerine yarayacak bilgileri edinmek için, bilgiden yoksun kalmamak için ve yeni şeyler öğrenerek bilgi açlığını dindirmek için gibi gerekçelerle okula gittiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ö2 kod adlı öğrencinin *“Eğitim görmek için.”*, Ö4 kod adlı öğrencinin *“Okula ders görüp yeni şeyler öğrenmek için gidiyorum.”*, ve Ö5 kod adlı öğrencinin

“Bilgi sahibi olmak, bilgi açılışımı dindirmek, yeni şeyler öğrenmek için okula gidiyorum.” ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

Ö1 kod adlı öğrenci anne babasına muhtaç olmadan kendi ayakları üzerinde durmak için, Ö6 kod adlı öğrenci başarılı olmak için, Ö7 kod adlı öğrenci geleceğini daha iyi planlamak için, Ö8 kod adlı öğrenci bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek için okula gittiğini belirtmiştir. Ö1 kod adlı öğrencinin *“Anne babama muhtaç olmadan kendi ayaklarım üzerinde durmak istiyorum.”*, Ö6 kod adlı öğrencinin *“Başarılı olmak için bir yerden başlamam gerektiği için okula gidiyorum.”*, Ö7 kod adlı öğrencinin *“Geleceğimi daha iyi planlamak için okula gidiyorum.”* ve Ö8 kod adlı öğrencinin *“Kendimi her daim geliştirebilmek ve bu gelişimi devam ettirebilmek adına okula gidiyorum.”* ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

Ö3 kod adlı öğrenci bilgi edinmeye ve insani değerlere vurgu yaparak, insani değerleri edinmek, bilgiden yoksun kalmamak ve gelecekte işine yarayacak bilgileri edinmek için okula gittiğini ifade etmiştir. Ö3 kod adlı öğrencinin *“Hem insani değerleri öğrenmek ve edinmek, hem de gelecekte işime yarayacak bilgileri öğrenmek için. Ayrıca bilgiden yoksun kalmamak için okula gidiyorum.”* ifadesi bu durumu desteklemektedir.

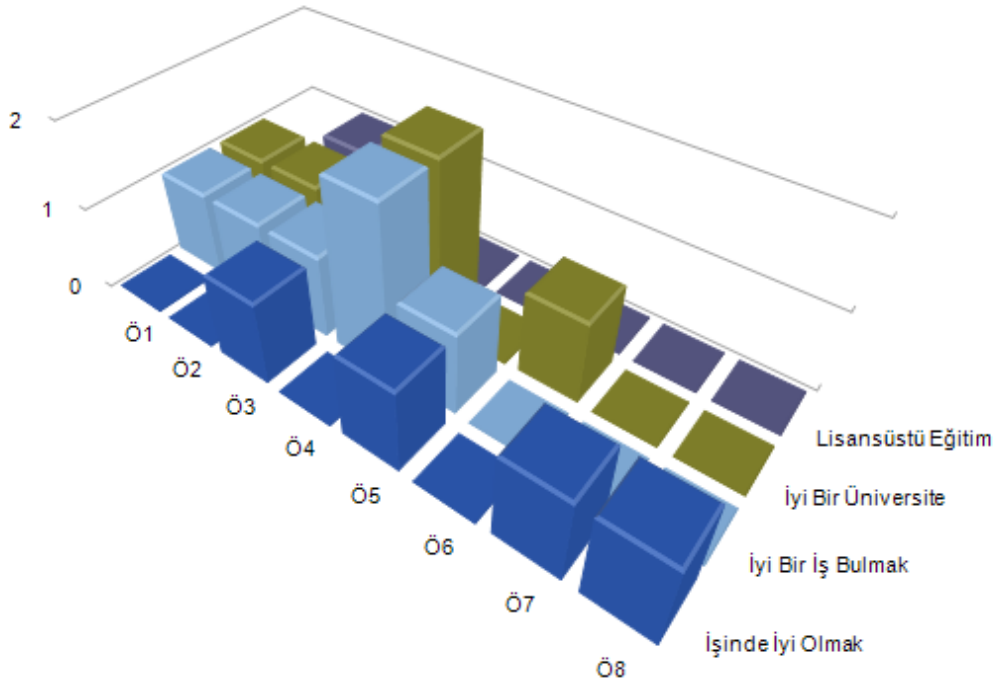
Bu temada öğrencilere sorulan üçüncü soru *“neden BİLSEM’e devam ediyorsun?”* biçimindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; genel olarak okuldan sonra BİLSEM’de uygulanan etkinliklerin kendilerini rahatlatığı için, BİLSEM’in çeşitli etkinliklerle okuldan sonra eğlendirici ve rahatlatıcı bir rol oynadığı için, BİLSEM’de eğlenceli ve bilgilendirici etkinlikler yaptıkları için, hem eğlence hem de öğrenme ortamına sahip oldukları için ve ayrıca farklı konular öğrenmek için BİLSEM’e gittiklerini ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu konuda Ö1 kod adlı öğrencinin *“Çünkü okuldan sonra BİLSEM beni rahatlatıyor. Orada eğleniyorum ve etkinlikler yapıyorum.”*, Ö2 kod adlı öğrencinin *“Çünkü BİLSEM eğlenceli ve aynı zamanda da bir şeyler öğreniyoruz.”*, Ö3 kod adlı öğrencinin *“Benim için bir şey öğrenirken en önemli olan şeylerden birisi eğlencedir. BİLSEM’de hem eğlence var, hem de çeşitli etkinlikler var. Ayrıca okulda işime yarayan bilgiler var.”*, Ö4 kod adlı öğrencinin *“BİLSEM okuldan daha güzel. Daha farklı konular görüyoruz. Daha güzel etkinlikler yapıyoruz.”* ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

BİLSEM’e gitme nedeni ile ilgili olarak, Ö5 kod adlı öğrenci BİLSEM’e aynı düzeyde öğrencileri bir araya getirerek kendisi için daha rahat bir öğrenme ortamı sağladığı için, Ö6 kod adlı öğrenci öğrendiklerini deneyip çalışmalarla pekiştirmek için, Ö7 kod adlı öğrenci kendisini geliştirmek için, Ö8 kod adlı öğrenci ise kendisini her daim

geliştirebilmek ve bu gelişimi sürekli kılmak adına BİLSEM'e gittiğini ifade etmiştir. Ö5 kod adlı öğrencinin "... BİLSEM'de benimle aynı düzeye sahip olan arkadaşlarla birlikte daha rahat bir şekilde yeni şeyler öğrenebildiğimi düşünüyorum.", Ö6 kod adlı öğrencinin "Öğrendiklerimi deneyip çalışmalarla netleştirmek için BİLSEM'e gidiyorum", Ö7 kod adlı öğrencinin "Kendimi geliştirmek için BİLSEM'e gidiyorum" ve Ö8 kod adlı öğrencinin "Kendimi her daim geliştirebilmek ve bu gelişimin hiç durmaması adına" ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

4.6.3. Gelecekle ilgili hedefler temasına yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan üçüncü tema gelecekle ilgili hedeflerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. Öğrencilerin gelecekle ilgili hedefleri temasına ait grafik Şekil 4.19'da verilmiştir.



Şekil 4.19. Öğrencilerin Gelecek Hedefleri İle İlgili Grafik

Üçüncü tema ile ilgili olarak öğrencilere "Gelecekle ilgili akademik hedeflerin nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; nitelikli bir liseye gidip oradan nitelikli bir üniversite eğitimi alma fırsatı yakalamak, iyi bir iş bulmak, Türkiye'nin prestijli üniversitelerinde öğrenim görmek, lisansüstü eğitim almak, alanında iyi bir doktor ve cerrah olmak, iyi şartları olan nitelikli

bir okulda eğitimine devam etmek, mesleğinde iyi yerlere gelmek, yüksek başarılarla ulaşmak gibi hedefleri olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin gelecekle ilgili hedefleri bağlamında görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

Ö1 Ortaokulla ilgili akademik bir hedefim yok. Ama lisede ve üniversitede Koç Üniversitesi ve Koç Lisesini bitirmek istiyorum. Onları bitirdikten sonra da nitelikli bir bilgisayar mühendisi olmak istiyorum.

Ö2 İyi bir iş bulmak ve yüksek lisanstan sonra doktora yapabilmek. Bir de ODTÜ'de okumak.

Ö3 kod adlı öğrenci gelecekle ilgili akademik hedeflerini işinde çok başarılı olan ve herkesin hayatını kurtaran bir cerrah olmak, tıp alanında yenilikçi projelerde bulunmak şeklinde belirtirken, Ö4 kod adlı öğrenci gelecekle ilgili akademik hedeflerini nitelikli bir liseden mezun olduktan sonra nitelikli bir üniversiteyi kazanıp doktor olmak şeklinde ifade etmiştir.

Ö3 Gelecekte işinde gerçekten çok başarılı olan ve herkesin hayatını kurtaran bir cerrah olmak istiyorum ve sadece cerrah olmakla yetinmeyip tıp alanında yeni projelerde bulunmak istiyorum. Sağlık sorunlarının ve hastalıkların çözümleri gibi.

Ö4 Akademik hedeflerim; ileride nitelikli bir lisede okuyup iyi bir üniversiteyi kazanıp sonra doktor olmayı düşünüyorum.

Ö5 kod adlı öğrenci gelecekle ilgili akademik hedeflerini Galatasaray Lisesi'nde okuyup tıp okuyup psikiyatrist olmak ve bu konuda ilerlemeler yapmak şeklinde belirtirken, Ö6 kod adlı öğrenci gelecekle ilgili akademik hedeflerini iyi şartları olan yerlerde nitelikli bir okulda okumak şeklinde ifade etmiştir.

Ö5 Gelecek ile ilgili akademik hedeflerim aslında çok büyük. Lise olarak Galatasaray Lisesi'ni istiyorum ve hedefim tıp okuyup psikiyatrist olmak. Bu konuda ilerlemeler yapmak...

Ö6 İyi şartları olan yerlerde nitelikli bir okulda okumak.

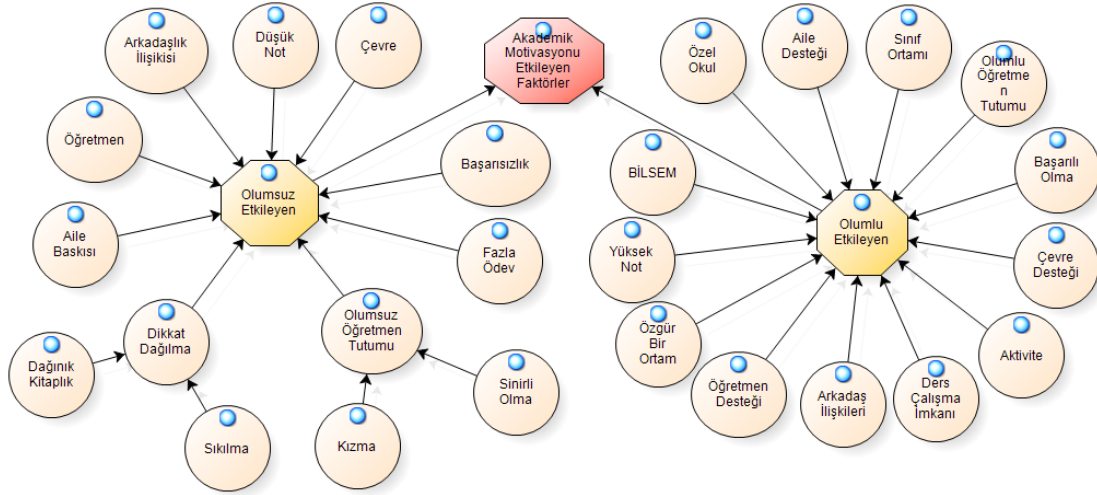
Ö7 kod adlı öğrenci gelecekle ilgili akademik hedefini mesleğinde çok iyi yerlere gelmek şeklinde belirtirken Ö8 kod adlı öğrenci gelecekle ilgili akademik hedefini bulunduğu yerde başarı anlamında iyi bir noktada olmak şeklinde ifade etmiştir.

Ö7 Olacağım meslekte çok iyi yerlere gelmek.

Ö8 Bulduğum yerde başarı anlamında iyi bir noktada olmak.

4.6.4. Akademik motivasyonu artıran ve azaltan faktörler temasına yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan dördüncü tema akademik motivasyonu artıran ve azaltan faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonunu etkileyen faktörler ile ilgili temaya ait model Şekil 4.20’de verilmiştir.



Şekil 4.20. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler İle İlgili Model

Araştırmanın dördüncü teması çerçevesinde öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. İlk soru akademik motivasyonlarını artıran faktörlerin neler olduğunu belirlemeye dönüktür. Bu soruya ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde; okula gitmenin, sınavdan iyi not almanın, öğretmen tarafından takdir edilmenin, eğlenceli etkinlikler yapmanın, derslerin eğlenceli geçmesinin, istirahat için kısa molalar vermenin, öğretmenlerin yardımcı olmasının, arkadaşlarla okulsonrası sohbet etmenin, çevredeki insanların öğrencilere destek sunmasının ve geleceğe ilişkin hayallerinin bulunmasının öğrencileri olumlu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şunlardır:

Ö2 Sınavdan iyi not almak, hocanın beni takdir etmesi bu kadar.

Ö3 ... Eğlence benim için önemli. O yüzden eğlenceli aktiviteler yapmak benim motivasyonumu yükseltiyor. Ya da mesela kafamı veremediğimde, istediğim şeyi yapabilmek, kısa molalar verip kafamı toplayabilmek beni olumlu etkiliyor.

Akademik motivasyonlarını artıran faktörlerin neler olduğu sorusuna ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde; ayrıca okuldaki derslerin eğlenceli geçmesinin, okuldan

sonra BİLSEM'e gelip orada nitelikli eğitim almanın, ailelerin ve öğretmenlerin öğrenciye yardımcı olmasının, arkadaşlarla okul sonrası sohbet edip onlarla konuşabilmenin, kurslarda konu tekrarı yapabilmenin ve evde ders çalışabilmenin öğrencilerin akademik motivasyonunu olumlu etkilediği görülmüştür.

Ö4 Akademik motivasyonumu arttıran, okuldaki derslerin eğlenceli geçmesi, okula gittiğimde BİLSEM'e gelip burada eğlenceli ve nitelikli eğitim almak.

Ö5 İlk olarak, ailemin ve öğretmenlerimin bana yardımcı olması akademik motivasyonumu büyük oranda arttırıyor. Ayrıca derslerin işleniş şekli. Derslerin beni sıkmaması çok önemli çünkü dersten sıkıldığım an bu olumsuz olarak düşmeye başlıyor...

Ö6 Akademik motivasyonumu arttıran olumlu etkenler; arkadaşlarımla okul sonrası, sohbet edip onlarla konuşabilmem, kurslarda konu tekrarı yapabilmem ve evde ders çalışabilmem.

Dördüncü temaya ilişkin öğrencilere sorulan ikinci soru akademik motivasyonlarını düşüren faktörlerin belirlenmesine yöneliktir. Öğrencilerin motivasyon azaltıcı faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, dağınık bir yaşantının, olumsuz öğretmen tutumlarının, sınavlardan yüksek not alamamamın, öğretmenlerle iyi iletişim kuramamamın, arkadaşlarla kavga etmenin, ailenin aşırı baskıcı davranmasının, gereğinden fazla ödev verilmesinin, çevrede yaşanan sorunların ve sınavlarda başarısız olmanın genel olarak öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürdüğü görülmüştür. Motivasyon azaltıcı faktörlere ilişkin öğrenci görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şu şekildedir:

Ö2 Sınavdan 90'ın altında almak en büyük bu. Bir de hocanın kızması.

Ö3 ... Eğer bir öğretmen kötüyse zaten ben o dersten fazla bir şey anlamıyorum ve öğretmenin bana olan desteği de çok önemli. Ayrıca bazen çok gereksiz fazla ödev veren hocalar oluyor. Ben ödev yapmayı seviyorum ama bazen çok gereksiz veriyorlar. Buna benim canım çok sıkılıyor. Anneler eve geç geldiklerinde ben onlar yokken tekrarımı da dersimi de çalışmış oluyorum. Eve gelince benim yaptığımı bilmedikleri için bana "tekrar yap" ya da "ders çalış" diyorlar. Ben de onlara anlatıyorum ama yine de yap diyorlar. Bu beni çok sinirlendiriyor.

Akademik motivasyonlarını düşüren faktörlerin neler olduğu sorusuna ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde, aile baskısı, öğretmenlerin öfkeli tepkisi, öğrenciyi

düşünmeden fazla ödev verilmesi, yaşanan problemler ve başarısız olmanın öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşüren faktörler olduğu görülmüştür.

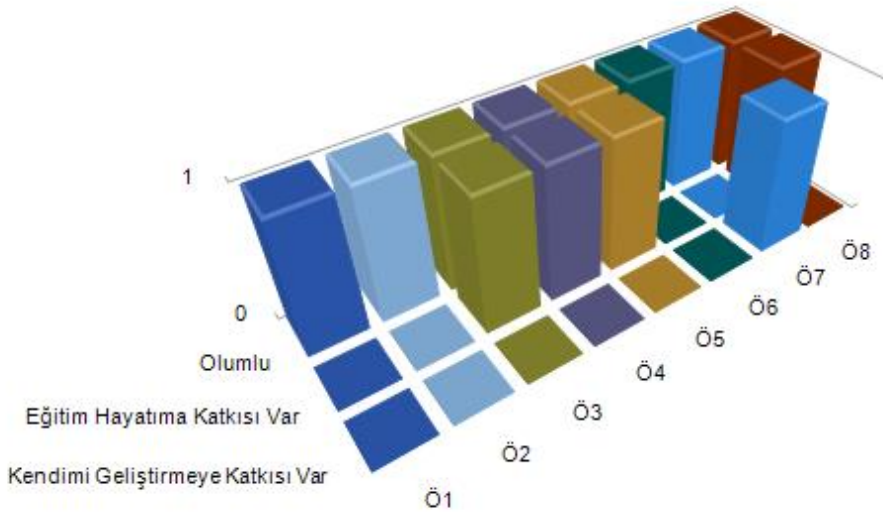
Ö5 ... Aile baskısı olabiliyor bazen. ... Bana ‘ders çalış’ dediği an benim motivasyonum direkt düşüyor çünkü ben bir program kurmuşken bir anda öyle denmesi ve biraz sıkıştırılması her öğrencinin zaten kâbusu gibidir. Onun dışında öğretmenlerin tepkisi çok önemli. Öğretmenlerin bize karşı tutumları bizi çok etkiliyor. Eğer bir hoca sinirliyse zaten direkt motivasyonum düşüyor. Çünkü o dersi dinlemek bile istemiyorum direkt o dersten çıkmak istiyorum, gitmek istiyorum.

Ö6 Normal devlet okullarının sadece akademik başarıyı önemsemesi ve bu yüzden öğrenciyi düşünmeden ödev vermesi.

Ö7 Çevremde yaşadığım problemler ya da başarısız olmak.

4.6.5. Okul ile BİLSEM farkı temasına yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan beşinci tema öğrenim gördükleri okul ile Bilim sanat merkezindeki eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. BİLSEM’in akademik motivasyona etkisi ile ilgili grafik Şekil 4.21’de verilmiştir.



Şekil 4.21. BİLSEM’in Akademik Motivasyona Etkisi ile İlgili Grafik

Beşinci temaya ilişkin öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. İlk soru “BİLSEM’de öğrenim görmenin akademik motivasyonuna etkisi nasıldır?” biçimindedir. Bu soruya

öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin, BİLSEM’de verilen eğitimin nitelikli olduğunu, BİLSEM’in öğrencilere kendilerini iyi hissettirdiğini, bireysel gelişimlerine olanak tanıdığını ifade ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

Ö1 Etkisi şöyle: Daha üst seviyede öğrenim gördüğüm için eğitim hayatımda iyi olacağını düşünüyorum.

Ö3 ... Mesela 7. sınıfa geçtiğimde ya da 8. sınıfa geçtiğimde orda önüme çıkan konulara ben yabancı kalmayacağım ve çabuk kavrayabileceğim. Çünkü BİLSEM’de zaten bunların temellerini atıyoruz. BİLSEM’de öğrenim görmek akademik motivasyonumu arttırıyor.

BİLSEM’de öğrenim görmenin öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisinin nasıl olduğu sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, BİLSEM’de okuldaki bilgilere ek bilgiler gördüklerini, etkinlikleri daha detaylı şekilde yaptıklarını, BİLSEM’in okula göre daha önceden bir bilgi birikimi verdiğini ve konuları BİLSEM’de okuldan önce öğrenmenin öğrenciler için okulda avantaj sağladığını, bu durumun kendilerine rahatlık ve mutluluk verdiğini, derslere daha iyi katılım sağladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Ö4 BİLSEM’de öğrenim görmek, daha farklı konular gördüğüm için ileride daha çok işime yarayacak diye düşünüyorum. Çünkü okulda gördüğümüz bilgilere ek bilgiler oluyor.

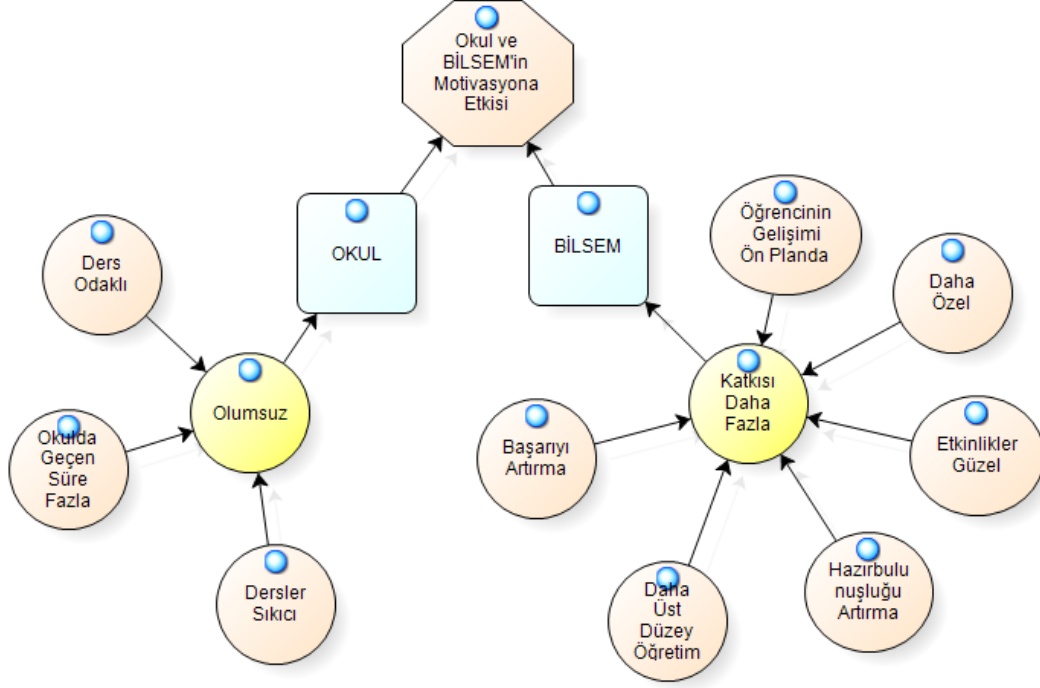
Ö5 Akademik motivasyonumu şu şekilde söyleyeyim; Ben 5. sınıfta gördüğüm konuyu daha ayrıntılı bir şekilde 5.sınıfta BİLSEM’de gördüğüm konuyu 7. sınıfta işliyorum şu an. Önceden bir bilgi birikimi veriyor sana ve o konuları biliyor girmek bir rahatlık ve mutluluk veriyor, derslere daha iyi katılım sağladığımı düşünüyorum.

BİLSEM’de öğrenim görmenin öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisinin nasıl olduğu sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ayrıca BİLSEM’de eğitim görmenin öğrenciyi geliştirdiği ve öğrencinin bu nedenle mutlu olduğu, yine BİLSEM’de konu olarak önden gitmenin öğrenciler için fayda sağladığı ve bu nedenle akademik motivasyonu yükselttiği gözlenmiştir.

Ö7 BİLSEM’de eğitim görmek benim okul derslerimi pek etkilemiyor. Ama kendimi geliştirdiğimi görünce mutlu oluyorum.

Ö8 Öncelikle yeni bilgiler öğrenmek adına diğerlerinden bir tık avantajlı olduğumu düşünüyorum. Bu da akademik motivasyon olarak önden gitmenin bir faydasını sağlıyor bana.

Okul ve BİLSEM'in akademik motivasyonun açısından karşılaştırılması ile ilgili model Şekil 4.22'de verilmiştir.



Şekil 4.22. Okul ve BİLSEM'i Akademik Motivasyonun Açısından Karşılaştırılması İle İlgili Model

Bu temada öğrencilere sorulan ikinci soru “Okul ve BİLSEM’i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin?” biçimindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde genel olarak BİLSEM’in öğrencilerin akademik motivasyonlarını normal okullardan daha fazla artırdığı, daha üst seviyede eğitim verdiği, BİLSEM’de normal okullar gibi sıkıcı ders içerikleri olmaması, etkinliklerin daha öğretici ve eğitici oluşu, daha başarılı olmaya yönelttiği gibi konuları örnek göstererek BİLSEM eğitiminin normal okullardan daha iyi olduğunu vurguladıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin normal okul ile BİLSEM’i karşılaştırdıkları görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

Ö1 ... Dediğim gibi okulda beşinci sınıflar Biyoloji dersi görmüyor fakat BİLSEM’de biz Biyoloji dersi görüyoruz. Bunun gibi daha üst seviyelerde ders gördüğüm için eğitim hayatımda daha iyi olacağını düşünüyorum.

Ö2 Akademik motivasyonum BİLSEM’de daha yüksek. Bu kadar.

“Okul ve BİLSEM’i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin?” sorusuna BİLSEM’de eğitim süresinin okula göre kısa olmasının Ö3 kod adlı öğrenci tarafından olumlu görüldüğü, ilgi çekici konular işlendiği ve etkinlikler yapıldığı için Ö4 kod adlı öğrencinin BİLSEM’i daha çok sevdiğini belirttiği görülmüştür.

Ö3 Okul süresi çok fazla bana göre. ... BİLSEM en azından 4 derslik sadece. Bu yüzden mesela BİLSEM bana olumlu geliyor. Okul 9 ders olunca, insan 9 saat ders üst üste görünce sıkılabiliyor yani doğruyu söylemek gerekirse.

Ö4 Karşılaştırabilirim. BİLSEM’i daha çok seviyorum. Daha güzel konular ve daha güzel etkinlikler yapıyoruz.

Ö5 kod adlı öğrencinin “Okul ve BİLSEM’i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin?” sorusuna okulun sıkıcı olduğunu fakat BİLSEM etkinliklerinin zorlayıcı olmasının kendisinin motivasyonunu artırdığını, Ö6 kod adlı öğrenci *BİLSEM’in normal okuldan daha fazla motivasyon sağlayıp daha başarılı olmasını sağladığını ifade ettiği gözlenmiştir.*

Ö5 BİLSEM her türlü daha isteyerek geldiğim bir yer yani. Ne kadar yorgun olursam olayım BİLSEM’e bir şekilde gitmeye çalışırım. Çünkü okul ve okuldaki dersler bana çok sıkıcı geliyor. Okulda bir kerede yapıp öğrendikten sonra motivasyonum düşüyor ama BİLSEM’ her türlü çok zorluyor. Ben o yüzden burada motivasyonumun çok yüksek olduğunu düşünüyorum akademik motivasyonumun.

Ö6 BİLSEM normal okulumdan daha fazla motivasyon sağlayıp daha başarılı olmamı sağlıyor

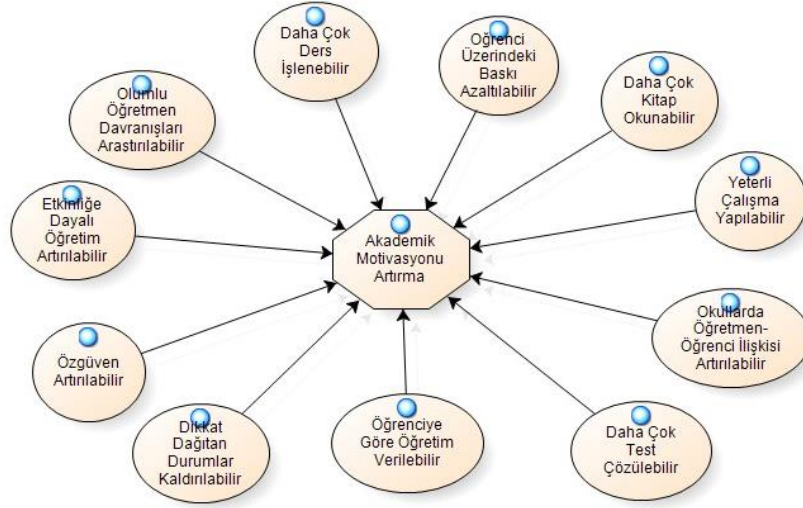
Ö7 kod adlı öğrencinin “Okul ve BİLSEM’i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin?” sorusuna, okul daha çok ders odaklı olduğu için BİLSEM’i daha çok sevdiğini, BİLSEM’in kendisini geliştirmesi ve başarılı olduğu yönleri keşfetmesi için ona daha çok yardım ettiğini düşündüğü, Ö8 kod adlı öğrencinin ise BİLSEM’in daha özel olduğunu ve burada öğrenim görmenin kendisi için daha güzel olduğunu vurguladığı gözlenmiştir.

Ö7 Okul daha çok ders odaklı olduğu için BİLSEM’i daha çok seviyorum ve motivasyonumu, gelişmemi daha iyi yönde etkilediğini düşünüyorum. BİLSEM’in kendimizi geliştirmemiz için ve iyi olduğumuz yönleri bulmamız için bize daha çok yardım ettiğini düşünüyorum.

Ö8 BİLSEM benim için daha özel olduğundan, burada öğrenim görmek benim için daha güzel oluyor.

4.6.6. Akademik motivasyonu artırma yolları temasına yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan altıncı tema akademik performansı artırmaya dönük öğrencilerin önerilerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonu artırma ile görüşlerinden elde edilen model Şekil 4.23’de verilmiştir.



Şekil 4.23. Akademik Motivasyonu Artırma İle İlgili Model

Altıncı tema çerçevesinde öğrencilere “Akademik motivasyonunu arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, bu şekilde öğrencilerin motivasyonlarını nasıl daha iyi artıracaklarının yollarını öğrenmeleri, farklı etkinliklerin yapılması, daha fazla kitap okunması, daha fazla test yapılması, ailenin öğretim süreçlerine katkı sunması, derslerin sıkıcılıktan kurtarılarak daha eğlenceli hale getirilmesi, öğretmen öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesi, öğrenciler üzerinde baskı kurulmaması, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci fikirlerine değer verilmesi ve çalışma ortamları oluşturulması gibi önerileri getirdikleri gözlenmiştir. BİLSEM öğrencilerinin

akademik motivasyonu artırmak için önerdiği konularla ilgili görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

Ö2 *Örnek olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin akademik motivasyonlarının nasıl arttığını bulup ona göre davranmaları.*

Ö3 *Öncelikle ben istemediğim bir şey yapıldığında çok üzülürüm ve sinirlenirim. Eğitimde de öyle. Mesela etkinlikler olduğunda veya böyle eğlenceli şeyler olduğunda ben genellikle görsel olarak daha iyi anlarım. ... Etkinliklerin olması motivasyonumu arttırıyor... Derslerde çeşitli projeler, maketler yapıldığında, bunu seviyorum. Ya da fen dersinde laboratuvara gittiğimizde bir şeyler incelediğimizde bunu çok seviyorum. Ya da işte hoca bize bir konuyu anlamamız için video izlettiriyor bu da benim motivasyonumu arttırıyor ve konuyu daha iyi anlıyordum gibi geliyor bana.*

Ö4 *Daha çok ders işleyip daha çok test çözersem mesela kitap okursam, daha çok akademik motivasyonum artar.*

Ö5 kod adlı öğrencinin “Akademik motivasyonunu arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun?” sorusuna ailenin öğretim süreçlerine katkı sunması, derslerin sıkıcılıktan kurtarılarak daha eğlenceli hale getirilmesi, Ö6 kod adlı öğrencinin ise öğretmen öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin öğrencileri daha iyi anlaması gibi öneriler sunduğu gözlenmiştir.

Ö5 *İlk olarak aile ve öğretmen tutumu çok önemli. ... İkinci olarak derslerde okuma yazmadan, anlatımdan biraz daha etkinliğe kayılabilir. Öğrencilerin üstüne biraz daha düşülebilir. Üstünkörü bir eğitim verilmemeli.*

Ö6 *Normal okullarda öğretmenler öğrencilerle daha çok ilgilenmeli ve öğrencileri daha iyi anlamaya çalışmalı diye düşünüyorum.*

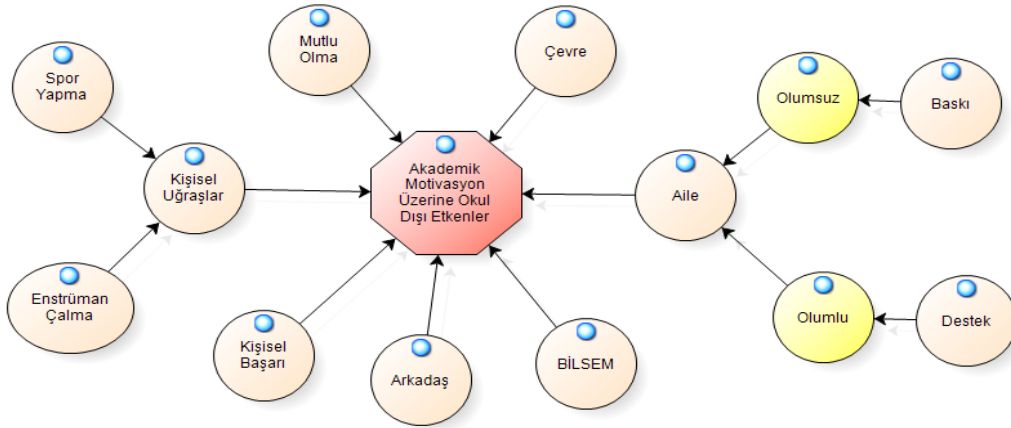
Ö7 kod adlı öğrencinin “Akademik motivasyonunu arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun?” sorusuna öğrenciler üzerinde baskı kurulmaması, yalnızca öğrenci fikirlerinden oluşan bir geleceğin tasarlanması Ö8 kod adlı öğrencinin ise *başarılı olunabilecek kadar çalışmak ve kendine güvenmek* cevabını verdiği gözlenmiştir.

Ö7 *Üzerimizde baskı kurulmamalı ve sadece bizim fikirlerimizden oluşan bir gelecek tasarlanmalı. Bize başka birinin istediği bir gelecek sunulmamalı.*

Ö8 *Başarılı olunabilecek kadar çalışmak ve kendine güvenmek.*

4.6.7. Okul dışı motive edici faktörler temasına yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan yedinci tema okul dışında öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye dönüktür. Bu konuda araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifadelerle örneklendirilmiştir. Akademik motivasyon üzerine okul dışı etkenler ile ilgili görüşlerinden elde edilen model Şekil 4.24’de verilmiştir.



Şekil 4.24. Akademik Motivasyon Üzerine Okul Dışı Etkenler İle İlgili Model

Yedinci tema çerçevesinde öğrencilere “Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; BİLSEM’de eğitim almanın, ailenin öğrenciyi mutlu edecek sürprizlerinin, hobi olarak uğraşılan spor dalının, müzik enstrümanı kurslarının, ailenin desteğinin, arkadaş desteğinin, çeşitli çevresel faktörlerin öğrencilerin akademik motivasyonlarını okul dışında olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin okul dışı motive edici faktörler konusundaki görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

Ö1 BİLSEM dışında başka bir faktör yok. Çünkü arkadaşlarım veya anne babam akademik bir çalışma yapmıyor o yüzden BİLSEM dışında bir faktör görmüyorum.

Ö2 kod adlı öğrencinin “Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdiği yanıtlar incelendiğinde; sosyal faaliyet kapsamında dinlenme vasıtası olarak gördüğü gitar kursunun, öğrencinin akademik motivasyonunu okul dışında olumlu etkilediği yanıtını verdiği gözlenmiştir. Benzer şekilde Ö5 kod adlı öğrencinin uğraştığı spor ya da çaldığı enstrümanın onun akademik motivasyonunu yüksek bir şekilde etkilediği, sıkıldığında onu rahatlattığı ve dikkatini toplamasında

yararlı olarak öğrencinin akademik motivasyonunu okul dışında olumlu etkilediği yanıtını verdiği görülmüştür.

Ö2 BİLSEM ve bir de gitar kursu var. Arada dinlenmiş oluyorum.

Ö3 kod adlı öğrencinin “Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdiği yanıt incelendiğinde; ebeveyn baskısının ve ebeveyn kısıtlamasının öğrencinin akademik motivasyonunu okul dışında olumsuz etkilediği, mutlu olduğu herhangi bir şeyin akademik motivasyonunu artırdığı, ardından ders çalışabildiği, tekrar yapabildiği, kafasını daha iyi verebildiği yanıtlarını verdiği gözlenmiştir.

Ö3 Annemin veya babamın bazen benim ders çalıştığımı bilmeden “ders çalış, tekrar yap” demesi. Bir de mesela arkadaşlarımla buluşmak istiyorum izin vermiyorlar ve tabi çok sinirleniyorum. ... Bazen bana telefonla çok oynuyorsun diyorlar. Hiç odana gitmiyorsun, ödevlerini yapmıyorsun falan diyorlar ama onlar bilmiyorlar ki ben zaten ödevlerimi önceden ayarlıyorum, planlıyorum ama onlar öyle deyince bu da etkiliyor yani beni. Olumlu etkileyen faktörler ise mesela benim hoşuma gidecek şeyler yapıldığında mutlu oluyorum ve mutlu olduğum bir şeyin ardından ders çalışabiliyorum. Tekrar yapabiliyorum. Çünkü kafamı daha iyi verebiliyorum. ...

Ö5 Okul dışında akademik motivasyonumu etkileyen faktörler, uğraştığımız spor ya da çaldığım enstrüman benim akademik motivasyonumu yüksek bir şekilde etkiliyor çünkü sıkıldığımda, spor ve enstrüman hem beni rahatlatıyor hem de enerjimi alıyor. Dikkatimi toplamamda da yararlı olduğunu düşünüyorum.

Ö4 kod adlı öğrencinin “Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdiği yanıt incelendiğinde; okul dışında güzel deneyimler yaşayabilmenin ve arkadaşları öğretmenleri ile görüşebilmenin öğrencinin akademik motivasyonunu okul dışında olumlu etkilediği yanıtını verdiği gözlenmiştir.

Ö4 Okul dışında benim öğrenme isteğimi arttıran şeyler, okul dışında güzel şeyler yaşayabilmem. Okula geldiğim zaman tekrar okul başladığımda tekrar arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle görüşebilmek.

Ö6 ve Ö7 kod adlı öğrencilerin “Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdiği yanıt incelendiğinde; ailenin akademik başarı ile ilgili desteği, arkadaşların desteği gibi faktörlerin öğrencilerin akademik motivasyonunu okul dışında olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Ö6 Ailemin akademik başarıml ile ilgili desteği.

Ö7 Ailem ve arkadaşlarım.

Ö8 kod adlı öğrencinin bu soruya verdiği yanıt incelendiğinde; çeşitli çevresel faktörlerin, aile desteğinin ve yapabilme başarabilme hissinin öğrencinin akademik motivasyonunu okul dışında olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Ö8 Çeşitli çevresel faktörler, ailemin yaptığı motivasyonlar ve yapabildiğinizi görmeniz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilk önce çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak literatürlerdeki diğer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak tartışma yapılmıştır. Tartışma sonucunda ulaşılan sonuçlar sonuçlar başlığı altında verilmiştir. Sonuçlar neticesinde ise öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak; araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının genel olarak yükseğe yakın olduğu, içsel ve dışsal motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatürdeki birçok çalışmanın bulgusuyla benzerdir. Gottfried ve Gottfried (1996, s. 181) yürüttükleri boylamsal çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin tüm derslerde (okuma, matematik, sosyal bilgiler ve fen) belirgin derecede daha yüksek akademik içsel motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yine Al-Dhamit ve Kreishan (2016, s. 18) özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin içsel ve dışsal olarak motivasyonlarının yüksek olduğunu ve çalıştıkları evrenin içsel ve dışsal motivasyonlarının algılanan yetkinlik ile önemli derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir sonuca Vallerand vd., (1994, s. 172) tarafından yürütülen çalışmada da ulaşılmıştır. Buna göre özel yetenekli öğrenciler, normal öğrencilere göre daha yüksek seviyede içsel motivasyona sahip olma eğilimindedir. Bireyin yaptığı işten tatmin olması veya zevk alması içsel motivasyonunu devam ettirmesi veya artırmasında önemlidir. Aktaş (2016, s. 51)'a göre de akademik başarı ile dışsal motivasyon arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu bağlamda BİLSEM öğrencilerinin içsel motivasyonlarının yüksek olması BİLSEM'e karşı istekli olmalarının veya buradaki akademik faaliyetlerden zevk aldıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilirken, BİLSEM öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olması dışsal motivasyon düzeylerini de artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Friedman vd. (2006, s. 175) yürüttükleri çalışmada özel yetenekli çocukların, normal çocuklara göre bilişsel, duyuşsal, vb. pek çok yönden farklılık ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Pereira, Peters ve Gentry (2010, s. 587) bu durumun özel yetenekli öğrencilere zenginleştirilmiş program uygulanmasının bir sonucu olabileceğini, bu tür programların özel yetenekli öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiğini ve onların

yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Yine yürütülen bu çalışmalarda, özel yetenekli öğrencilerin akademik motivasyonları genel olarak yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulgu Ryan ve Pintrich (1997, s. 336) tarafından yürütülen araştırmada elde edilen bulgu ile uyumludur. Buna karşın Williams vd. (2002, s. 522) tarafından yürütülen çalışmada, kız öğrencilerin akademik motivasyonlarının yabancı diller, spor, matematik derslerinde daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise beden eğitimi ve spor dersinde motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Martin (2007, s. 432) tarafından 12.000'den daha fazla öğrenciyle yürütülen çalışmada kız öğrencilerin motivasyonlarının okula verilen önem, öğrenmeye yoğunlaşma, plan yapma, görevi yerine getirme ve devamlılık gibi adaptasyona dair pek çok özellikler bakımından dikkate değer derecede daha yüksek olduğunu ve akademik motivasyon öğelerinin kızlarda daha yoğun olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Meece ve Holt (1993, s. 587) tarafından yürütülen araştırmada, erkek ve kız öğrencilerin takip ettiği akademik hedef çeşitlerine göre, erkek öğrencilerin daha fazla iç motivasyona sahip olduğu ifade edilmiştir. Patrick vd. (1999, s. 161) tarafından yürütülen çalışmada ise kız öğrenciler ile karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin daha fazla dışsal motivasyon gösterdikleri ancak cinsiyet yönünden iç motivasyon düzeylerinde farklılıklar bulunmadığı ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada ise, erkek katılımcılarda motivasyon eksikliği ve kontrollü motivasyon daha yüksekken, kadın katılımcılar özerk motivasyon yönüyle daha yüksek oranlara sahiptir (Rufini, Bzuneck ve Oliveira, 2012, s. 54). Bu çalışmada cinsiyete göre dışsal motivasyon açısından öğrenciler arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durumun nedeni olarak aynı kuruma devam eden ve aynı şehirde yaşayan öğrencilerin motivasyona etki eden dış faktörlerin birbirilerine benzer olması düşünülebilir.

BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının öğrencilerin devam ettikleri okulun devlet ya da özel okul olmasından etkilenmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonsuzluk ortalamaları ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifade ile BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonları her ne kadar devam ettikleri okuldan etkilenmiyorsa da motivasyonsuzluk düzeylerinin bundan etkilendiği ve özel okula devam eden öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin devlet okullarına devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Rufini vd. (2012, s. 54) tarafından yürütülen çalışmada ulaşılan bulgulara göre, devlet okullarındaki öğrenciler ile kıyaslandığında, özel okul öğrencileri daha az öz motivasyona sahip olmanın yanı sıra motive olmak için dış kontrole daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu dışsal motivasyon kaynakları arasında öğretmen ve aile desteği yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin çok yüksek olduğu durumlarda öğrencilerde kaygı durumu oluşabilmektedir (Csikszentmihalyi vd., 1997, s. 10). Üstün zekâlı gençlerin gelişiminde ve başarısında ebeveyn desteği ve teşviki çok büyük önem taşımaktadır (Howe, 1995, s. 36). Ancak ebeveyn beklentilerinin çok yüksek olduğu durumlarda da kaygı durumu ortaya çıkabilmektedir (Peters vd., 2000). Sciarra ve Ambrosino (2011, s. 232) öğrencilerin eğitimsel kazanımları ile ilgili öğretmen beklentilerinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Genellikle öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilerden beklentisi yüksek başarı sergilemeleri yönündedir. Öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentisi, öğrencilerin sınav kaygısının ve tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyinin yükselmesinin öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyinin artmasına yol açabileceği rahatlıkla söylenebilir. Özel okula devam eden öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin yüksek olması bu kurumlardaki öğretmenlerin ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin öğrencilerden beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının yaş ve sınıf seviyesi yükseldikçe düştüğü, buna karşın motivasyonsuzluk düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizlerine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, sınıf düzeyleri arasındaki en belirgin farklılığın ise 5. sınıf (88,96) ile 8. sınıf (138,27) arasında olduğu, bu farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Rufini vd.’nin (2012, s. 54) yürüttükleri çalışmada benzer bir şekilde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin özerk motivasyonu düşerken, kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk artmaktadır. Harter (1981, s. 304) tarafından yürütülen çalışmaya göre de öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe özellikle fen ve matematik derslerinde akademik motivasyon düzeylerinin düştüğü ifade edilmiştir. Kutsal ve Bilge (2012, s. 284) yürüttükleri çalışmada okul tükenmişliğinin yaş ile paralel olarak yükseldiğini ortaya koymuştur. Lefkowitz (2005, s. 44) yürüttüğü çalışmada da benzer bir şekilde öğrencilerin kaliteli eğitim veren bir liseye gitme isteğinin tükenmişlik sendromunu artırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeyi arttıkça akademik

motivasyonun düşmesinde ve motivasyonsuzluk düzeyinin artmasında; öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesinin artmasıyla verilen ödevlerin, hem öğretmen ve velilerin öğrencilerden beklentileri hem de öğrencinin iyi bir lise kazanma isteği nedeniyle ortaya çıkan sınav kaygısının ve tükenmişlik sendromunun artmasının bununla birlikte ergenlik gibi diğer bazı faktörlerin etkili olabileceği rahatlıkla söylenebilir (Öztan, 2014, s. 58).

Akademik içsel motivasyonun üstün zekâlılara ait bir yapı olarak kabul edilebilmesi için Gottfried ve Gottfried (2004, s. 121) dört kriter belirtmektedir: 1) entelektüel açıdan yetenekli öğrenciler akranlarına göre belirgin ölçüde daha yüksek motivasyon gösterirler; 2) motivasyon, IQ'nun ötesinde akademik başarı ile anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişki içindedir; 3) motivasyon, çocukluk boyunca ergenliğe kadar gözlemlenebilir ve oldukça süreklidir; ve 4) motivasyon çevre ile anlamlı derecede ilişkilidir. Wail, Zaharah, Asmawi ve Siraj (2013, s. 9) üstün zekâlı öğrenciler arasında başarı motivasyonunun bireyin performansına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Clinkenbeard (2012, s. 627) üstün yetenekli öğrencilerin mevcut performansları ile potansiyelleri arasındaki boşluğu azaltmak için motivasyonlarının ele alınmasının önemini savunmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerinin bilmeye yönelik içsel motivasyonların, başarıya yönelik içsel motivasyonlarının, içe yansıyan dışsal motivasyonlarının ve motivasyonsuzluk düzeylerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Verilerin analizleri incelendiğinde, bilmeye yönelik içsel motivasyon konusunda gruplar arasında gözlenen farklılığın, 7. Sınıf öğrencileri ile 5 ve 6 sınıf öğrencileri arasında ve 5 ve 6 sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ortaokulun ilk iki yılındaki öğrencilerin öğrenmeye dönük içten gelen (intrinsic) güdülenmesinin yaş gruplarının henüz ergenlik dönemine giriş aşamasında olmasından, diğer bir ifadeyle henüz gelişimsel çalkalanmanın onların akademik başarı istekleri üzerinde olumsuz etki yapmaya başlamamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf düzeyine göre hem başarmaya yönelik içsel motivasyon hem de içe yansıyan dışsal motivasyon konusunda 7. Sınıf öğrencileri ile 6 sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bunun 6 sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon, kişinin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır. İçsel motive olan öğrenci çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğünden dolayı çalışır. Bu bağlamda BİLSEM'e devam eden 6. sınıf öğrencilerinin kendi istekleri ile çalıştıkları ve bu çalışmalarının harcadıkları çabaya değdiğini düşündükleri ancak sınıf seviyesinin

artmasıyla birlikte bu durumun olumsuz yönde değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Sınıf düzeyinin artması öğrencilerin sosyal çevresinin de artmasına ve ilgili alanlarının değişmesine yol açmaktadır. Özellikle eğitim ile ilgili olmayan etkinliklere yönelen öğrencilerde motivasyon eksikliği artmakta ve zevk alarak ders çalışmaktan uzaklaşmaktadırlar. Bu durumun 7. Sınıfların başarmaya yönelik içsel motivasyonlarının ve içe yansıyan dışsal motivasyonlarının 6. Sınıflara göre daha düşük olmasının nedeni olduğu şeklinde düşünülebilir.

Öğrenme sürecinde seçmeye ve bağımsızlığa izin vermek ve teşvik etmek, motive edici bir etkiye sahiptir (Uresti vd., 2002, s. 30). Bir başka ifade ile öğrenme sürecinde çocukların kendi ilgi alanlarını keşfetmelerine mümkün olduğunca izin verilmesinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu etki oluşturacağı ifade edilmektedir (Peters vd., 2000, s. 615). Kendi ilgi alanları dahilinde müfredat dışı düzenleme veya okul dışı programlara katılmak, üstün zekâlı öğrencilerin başarıya motivasyonlarını artırabilmektedir (Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004, s. 162).

BİLSEM üstün yetenekli öğrencileri bir araya getiren bir kurumdur. Üstün zekâlıların, benzer yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip olanlarla bir araya gelmeleri onlara dürtü sağlamaktadır. Bu dürtü onların motivasyonlarını arttırmaktadır. Yeteneklere dayalı gruplama ve müfredat dışı faaliyetler motivasyonu artırıcı etki oluşturabilmektedir (Whybra, 2000, s. 113). Ayrıca, entelektüel olarak eşit veya hatta üstün olan bireylerle müzakere ve tartışma tecrübesinin öğrenciler için zevkli olabileceği ifade edilmektedir.

BİLSEM üstün yetenekli öğrencilere hem kendileri gibi üstün yetenekli öğrencilerle bir arada bulunma hemde okul dışı farklı programlar uygulanarak onlara katkı sağlamaktadır. Zenginleştirme programları öğrencilerin motivasyonlarını arttırmakta ve onların yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Zenginleştirme programları ayrıca öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerine olumlu katkı sağlar (Pereira vd., 2010, s. 579). Öğretmenler, üstün zekâlıların yanı sıra genel olarak tüm öğrencileri motive etmede hayati bir role sahiptir. Öğretmenin derste uyguladığı teknikler öğrencilerin ilgisini uyandırarak motivasyonlarını artırıcı rol oynayabilir veya aksine mevcut motivasyonlarına zarar verebilir. (Niki ve Lindsay, 2006, s. 68). Öğretmenin sergilediği yaklaşım, öğrencilerin heyecanını zayıflatabilir veya onların motivasyonunu arttırabilir. Üstün zekâlıların yeterli başarı sergilemesi için, öğretmenin öğrenmeye elverişli bir sınıf kültürü ve atmosferi oluşturması gerekir (Kerry ve Kerry, 2000, s. 60).

Neumunster (2004, s. 220) başarı hedef yönelimleri ve üstün zekâlı bireyler hakkındaki araştırmaların sınırlı olduğunu ve bulguların karmaşık olduğunu belirtmiştir. Bu alandaki araştırmaların yetersiz olmasının sebebi motivasyon, bilişsel öğrenme ve öz yönlendirmeli öğrenme arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda üstün zekâlı öğrencilerin dışlanılması gösterilebilir (Yoon, 2009). Üstün zekâlı olarak tanılanan, ancak yeteneklerinin altında performans gösteren öğrencileri inceleyen bazı çalışmalar, akademik başarı için motivasyon eksikliği ve düşük öz düzenleme, başarısızlık ve zayıf çalışma becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur (McCoach ve Siegle, 2003, s. 148).

Motivasyonu azaltan ve motivasyonsuzluk düzeyini artıran faktörlerle ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin çalışmalarının onların seviyelerinin üstünde ve zorlayıcı olması önemlidir (Clinkenbeard, 1994, s. 194). Ancak bu zorluk tutarlı, istikrarlı ve yerinde olmalıdır (Freeman, 1997, s. 57). Öğrenciyi zorlamayan tekrarlar, sürekli kitaptaki etkinliklerin yapılması veya plansız yapılan etkinlikler zorluk derecesi bakımından uygun bulunmamaktadır. Çalışmaların yeterli seviyede zorlayıcı olması önemli bir motivasyon kaynağıdır ve yeterli derecede zorlamayan görevler motive edici değildir ve başarı ihtiyacını karşılamamaktadır (Lens ve Rand, 2000, s. 198). Derslerin zorluk derecesi yetersiz olduğunda, ders hızı öğrencinin öğrenme hızı karşısında çok yavaş kaldığında, sürekli tekrar ve etkisiz öğretim uygulandığında, özel yetenekli çocuklar kolayca sıkılabirler ve bu sıkılma onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Feldhusen, 1998, Lens ve Rand, 2000, Shaughnessy, 2004, s. 288). Benzer şekilde etkinliklerin yeterince zorlayıcı olmamasından kaynaklanan can sıkıntısı ve motivasyon bozukluğu ise başarısızlığa yol açabilmektedir (Butler-Por, 1993; Montgomery, 2000).

Bu çalışmada motivasyonsuzluk konusunda elde edilen verilerin analizine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin 5, 6 ve 7 sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, sınıf düzeyleri arasındaki en belirgin farklılığın ise 5 sınıflar ile 8 sınıflar arasında olduğu, 5 sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının görece 8 sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, bunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonsuzluk düzeyi arttıka motivasyonun düşmesi beklenir, diğer bir ifadeyle aralarında ters yönlü bir ilişkiden bahsedilebilir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin liselere geriş sınavlarına hazırlanmaları nedeniyle oluşan sınav kaygısı, sürekli sınava yönelik yapılan tekrarlar, sınava yönelik çalışmalar ve bu çalışmaların müfredata bağlı kalması nedeniyle çoğu zaman üstün yetenekli öğrencileri

zormaması öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerinin sıra ergenlik döneminin belki de en çalkantılı günlerini yaşıyor olma olasılığı onların motivasyonlarını azaltıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler öğretim ortamının BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonu üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yapabildiğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Rahmi ve Diem (2014, s. 41) tarafından yürütülen çalışmada, öğrenme ortamı şartlarının öğretim süreçleriyle ve öğrenci özellikleriyle uyumlu bir biçimde tasarlanmasının öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığı, öğrenme ortamına ilişkin algıları olumlu olduğunda da öğrencilerin daha iyi performans sergiledikleri, öğrenme konusuna daha olumlu yaklaştıkları, projeler ve benzeri görevleri istekle yerine getirdikleri, özetle öğrenme sürecinden beklenen çıktılarının istenilen düzeyde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Corgnati, Filippi ve Viazzo (2007, s. 951) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim sürecinin iyi tasarlanmaması durumunda, öğrencilerde motivasyon eksikliğinin gözlemlendiği, öğrenme çıktılarının istenilen düzeylerde olmadığı, tersi durumda ise öğrenme çıktılarının ve öğrenci başarısının üst düzeye çıktığı belirtilmiştir. Bu konuda benzer bulgulara Earthman ve Lemasters (2011, s. 17), Vandier (2011, s. 32), Wei ve Elias (2011, s. 240) tarafından yürütülen çalışmalarda da ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM'in etkisinin artırılmasına yönelik önerileri dikkate alındığında bireysel çalışmalara önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerde sosyal ve duyuşsal becerilerin yanında bilişsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla entelektüel beceri testlerinin uygulanması ve bu doğrultuda bireysel etkinliklerin planlanıp yürütülmesi gerekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Leana (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulguya rastlanılmaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonunu artırmak için bireysel etkinliklere daha çok önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

BİLSEM'de görev yapan öğretmenler genel olarak okulların olanaklarının öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olabildiğini düşünmektedirler. Yapılan kimi araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlar olan BİLSEM'lerin fiziksel olanaklarının, ulaşılması amaçlanan hedeflere yönelik olmadığı birçoğunda eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Sezginsoy (2007, s. 25) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlere göre Türkiye'nin farklı bölgelerindeki BİLSEM'lerde binaların donanımı, oyun alanlarının ve oyun malzemelerinin yeterliliği, öğretimsel

materyal konusunun gereksinimi karşılama düzeyi, kütüphanelerin kaynakça yeterli olma durumu ile bilişim teknolojileri konusundaki olanaklarının düzeyi ve benzer fiziksel olanaklar bağlamında istenilen düzeyde olmadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin BİLSEM'e olan motivasyonlarını düşüren ve motivasyonsuzluk düzeyini artıran etkenlerden bir tanesinin bu kurumların sahip oldukları fiziksel imkan ve donanımların buradaki üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaması olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada yer alan öğretmenler, BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yanında özgüvenlerinin de oldukça yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Sezginsoy (2007, s. 26) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, ayrıca BİLSEM öğrencilerinin okullarda ürettikleri ürünleri diğer öğrencilerle paylaşmama yönünde hareket ettiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının ve başarılarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara Al-Dhamit ve Kreishan (2016, s. 18) tarafından özel yetenekli ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre özel yetenekli ortaokul öğrencileri yüksek içsel ve dışsal motivasyona sahiptirler. Yine Eccles, Wong ve Peck (2006, s. 421) yürüttükleri çalışmada yüksek akademik motivasyonunun okul başarısıyla paralel bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Alan yazın ile araştırma sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırıldığında ulaşılan bulgunun literatür ile uyumlu olduğu, üstün yetenekli öğrencilerde akademik motivasyon ve okul başarısının paralel bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının ilk yıllarda oldukça yüksek olduğunu fakat sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu hususta Batdal Karaduman (2013, s. 169) özel yetenekli öğrenciler ile ilgili çalışmasında, bu öğrencilerin okulun ilk yıllarında öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon ve heyecan sergilediklerini fakat akademik çalışmalar onları yeterince zorlamadığında, öğrencilerin akademik motivasyonlarının zamanla azalma eğilimi gösterebileceklerini, motivasyon kaybı nedeniyle bu çocukların sıklıkla entelektüel becerilerinin altında başarı sergileyebileceklerini ifade etmiştir. Literatürle uyumlu bu bulgulara dayalı olarak BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin akademik motivasyonlarının

azalmamasının nedenleri arasında onları zorlayıcı, onlara zevk veren ve okul dışı etkinlerin fazla olduğu programların etkili bir şekilde uygulanmaması sayılabilir.

Yapılan bu araştırmada BİLSEM'e devam eden öğrencilerden de çalışmanın amacına uygun olarak nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek temalar altında toplanmıştır. Öğrencilerin "eğitim senin için ne ifade ediyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin eğitimi; kaderlerini belirleyen bir yol olarak gördüklerini, eğitimin bireysel gelişime olanak tanıdığını, yeni şeyler öğrenip gelecekte başarılı olmayı sağladığını, yaşamın tümünü etkilediğini, insani değerleri öğrenmek için gerekliliği olduğunu, eğitimin hayata açılan bir kapı olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz (2013, s. 4), eğitimi yaşamı sürdürmek için gereken yeterliliği (deneyim, donanım, bilgi, birikim, tutum, davranış) kazanma süreci olarak tanımlamıştır. Bu araştırma katılan öğrenciler de eğitimi kendi yaşamlarını biçimlendiren, kendilerini geliştiren ve insani değerleri kazandıran bir süreç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu bulgular literatürdeki tanımlama ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilere sorulan ikinci soru olan Bilim sanat merkezinin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin öğrenciler; BİLSEM'in eğlenceli bir okul ortamı olduğunu, eğlence ve öğrenmenin bir arada yaşandığını, normal okuldan farklı etkinlikler yapıldığını, öğrencinin zihnini boşaltacağı ferah bir çalışma ortamı olarak görüldüğünü, kolay yoldan ve güzel bir biçimde öğrenmeyi sağladığını, yeni bilgilere ulaşmaya dönük bir kaynak olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu verilere dayanarak BİLSEM'in öğrenciler tarafından kuruluş amacına uygun şekilde tanımlandığı söylenebilir.

Eğitim alma, okula gitme ve BİLSEM'e katılma nedenleri ile ilgili olarak öğrencilere üç adet soru yöneltilmiştir. İlk soru olan "neden eğitim aldığını düşünüyorsun?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; gelecekte daha iyi şeyler yapabilmek için, eğitim almadan yaşamayacakları için, sonraki eğitim basamaklarına daha iyi hazırlanmak için, bilgi sahibi olmak için, geleceğini şekillendirmek için, kendini geliştirmek için eğitim aldıklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu veriler daha önceki eğitimin anlamı nedir sorusuna verilen yanıtlarla uyumludur.

Öğrencilere ikinci olarak "neden okula gidiyorsun?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; ebeveynlere muhtaç olmadan kendi ayakları üzerinde durmak için, eğitim görmek için, mesleki bilgi ve becerileri öğrenmek için, yeni şeyler öğrenmek için, bilgisizliği önlemek için, geleceği planlamak için ve gelişimini devam ettirebilmek için şeklinde kodlanan ifadeler vermişlerdir. Sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alındığında okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi için alt

sistemleriyle birlikte bir sistem bütünlüğü sağlaması gerekmektedir (Başaran, 1982, s. 89). Okul sadece çeşitli bilgi ve beceriler öğrenilen bir yer değil aynı zamanda birçok değerler, görüşler ve davranışlar öğrenilen yerlerdir ve bunlar öğrencinin kişiliği üzerinde en az bilgi ve beceriler kadar etkilidir (Bursalıoğlu, 1982, s. 70). Okulun amacını açıklayan ilgili literatüre göre öğrenciler okulu gelecekleri için gerekli olan bilgi ve beceri kazanma yeri olarak görmektedir. Değer, davranış veya görüş kazanma ortamı olarak görmemektedir. Bu durum öğrencilerin devam ettikleri okullarda daha çok öğretim ağırlıklı bir program uygulandığını, kişilik oluşturacak eğitimi ikinci olanda tutulduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilere sorulan üçüncü soru ise “Neden BİLSEM’e devam ediyorsun?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; genel olarak okuldan sonra BİLSEM’deki etkinliklerin kendilerini rahatlattığını, BİLSEM’de eğlenceli ve bilgilendirici etkinlikler yaptıklarını, bilgi ve deneyimlerini geliştirdiklerini, başka yerde öğrenemeyecekleri şeyleri burada öğrenebildiklerini, kendilerini geliştirebildiklerini ve gelişimlerinin devam etmesi için fırsat bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu veriler daha önceki BİLSEM sizin için ne ifade ediyor? sorusuna verilen yanıtlarla uyumludur. Öğrenci yanıtları BİLSEM’in öğrenciler için deyim yerindeyse bir cazibe merkezi gibi olduğunu, bunda da normal okuldan farklı olarak yürütülen öğretim süreçleri ve öğrencilere kendilerini iyi hissettirmesinin etkisi yadsınamaz. Karabulut (2010, s. 29) tarafından yürütülen bir çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada BİLSEM’in öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Altun (2010, s. 1) çalışmasında, BİLSEM öğrencilerinin mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olma eğiliminde olduklarını, bu çerçevede öğrenme stillerinin ve akademik başarılarının mükemmeliyetçi anlayışa göre şekillendiğini gözlemlemiştir. Bu çalışmada da hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından BİLSEM’deki öğretim ortamının özgüven artırıcı bir işlev gördüğü belirtilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulgularının ilgili alanyazın tarafından desteklendiği söylenebilir. Ancak sınıf seviyesi yükseldikçe bir başka ifade ile BİLSEM de geçen zaman arttıkça öğrenci motivasyonlarının düştüğü de tespit edilmiştir.

Öğrencilerin gelecekle ilgili hedeflerini tespit etmek için sorulan soruya verilen yanıtlar incelendiğinde; daha iyi bir liseye gidip oradan daha iyi bir üniversite eğitimi alma fırsatı yakalamak, iyi bir iş bulmak, Türkiye’nin adı bilinen üniversitelerinde öğrenim görmek, lisansüstü eğitim yapmak, alanında iyi bir doktor ve cerrah olmak, iyi şartları olan güzel bir okulda eğitimine devam etmek, mesleğinde iyi yerlere gelmek,

yüksek başarılarla ulaşmak gibi hedefleri olduğu tespit edilmiştir. Bu hedeflere bakıldığında neredeyse tamamı gelecekte iyi bir üniversite eğitimi almak ve iyi bir iş sahibi olmak üzerinedir. Ancak burada önemli olan hepsinin bir hedefinin olmasıdır. Hedef belirleme aşaması birey kendini tanıma, karar verme, sorumluluk alma ve eylem planı oluşturma gibi basamaklardan oluşmaktadır. Öğrencilerin hedeflerinin net olması bu basamakları gerçekleştirdikleri şeklinde düşünülebilir. Yine Cleveland ve Fisher (2014, s. 5) tarafından yürütülen çalışmada da öğretim sürecinin ve öğrenme çıktılarının öğrenciler açısından daha anlamlı kılınmasında öğretimsel etkinliklerin etkili birer motivatör olarak işlev gördüğü, öğrencilerin kendilerine nitelikli akademik hedefler belirlemede motivasyon kaynaklarının etkisi gözlenmiştir. Bu çalışmada da BİLSEM'in öğrencilerde öğrenme isteği oluşturduğu ve geleceğe dönük hedef belirlemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı kapsamında öğrencilere akademik motivasyonlarını artıran ve azaltan faktörleri belirlemek için yöneltilen soruya verilen cevaplar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını artıran faktörler arasında okula gitmek, sınavdan iyi not almak, öğretmen tarafından takdir edilmek, eğlenceli etkinlikler yapmak, derslerin güzel geçmesi, öğretmenlerin yardımcı olması, arkadaşlarla okul sonrası sohbet etmek, çevredeki insanların destek olması ve geleceğe ilişkin hayallerinin bulunması gibi faktörler yer almaktadır. Bu faktörler arasında en çok bahsedilen öğretmendir. Çünkü öğretmen tarafından takdir edilmek, eğlenceli etkinlikler düzenlemek, dersin güzel geçmesi, öğrencilere yardımcı olması gibi faktörler öğretmene bağlı faktörlerdir. Alan yazında yer alan birçok çalışmada da öğretmenin öğrencinin motivasyonunu artırmada önemli bir unsur olduğunu belirtmektedirler.

Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016, s. 476) da öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğretmene odaklanmak gerektiği ifade etmektedir. Bu duruma gerekçe olarak öğretmenlerin gerek sınıf ortamını düzenlemede belirleyici olmalarını gerekse de öğretmenlerin davranışları ile öğrencilerin akademik motivasyonu ve akademik başarısı ile olan ilişkisini göstermektedirler. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006, s. 64)'a göre öğretmenlerin oluşturacakları olumlu sınıf atmosferi, öğrencinin öğretmenine güven duymasını, derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamakta, böylelikle de öğrenci motivasyonunda artmaya neden olmaktadır.

Li ve Pan (2009, s. 123) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar destekli öğretim ortamlarının, proje çalışmalarının, fen laboratuvarlarında yapılan çalışmaların ve öğrenciyi aktif kılacak öğretim ortamlarının öğrencilerin motivasyonlarını önemli oranda etkilediği

ifade edilmiştir. Telli, Çakıroğlu ve Brok (2006, s. 520) da öğretim ortamının düzenlenme biçiminin, öğretim sürecinde yürütülen faaliyetlerin öğrencilerin derslere ve okula ilişkin algıları üzerinde etkili olabildiğini ifade etmişlerdir. Eccles, Wigfield ve Schieffe (1998, s. 1017) yürüttükleri çalışmada, öğrenciler kendilerine verilen öğretimsel görevleri yerine getirirken içsel motivasyonlarını artıracak yönde tutumlar geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmada onlara eğitim veren öğretmenlerin verimli, üretici ve etkili sınıf ortamları düzenleme, öğrencilere güven veren davranışlara ve bilgiye sahip olmaları gerektiği rahatlıkla söylenebilir.

Öğrencilerin akademik motivasyonlarını azaltan faktörler arasında, öğretmenler tarafından azarlanma, öğretmenlerle iyi iletişim kuramama, gereğinden fazla ödev verilmesi, sınavlardan yüksek not alamama ve sınavlarda başarısız olma, arkadaşlarla kavga etme, ailenin aşırı baskıcı davranması, çevrede yaşanan sorunlar yer almaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin olumsuz davranışları, kaygı, baskı ve çevrenin motivasyonu azaltmada etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur.

Kearney vd. (1991, s. 29), öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen öğretmen davranışlarını, “istenmeyen öğretmen davranışları” olarak adlandırmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin öğrencileri rahatsız eden ve motivasyonunu azaltan davranışları yetersizlik, sorumsuzluk ve saldırganlık olarak üç ana başlık altında gruplandırmışlardır. Saldırganlık başlığı altında öğrencileri alay/küçük düşürme, makul olmayan/keyfi kurallar, olumsuz kişilik ve kayırma/önyargılı olma davranışları yer almaktadır. Bu davranışlar öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Sorumsuzluk başlığı altında ise davranışları ise devamsızlık, geç kalma, hazırlıksızlık ve dağınıklık, programdan sapma, çalışmalara geç dönüt verme ve aşırı bilgi yükleme davranışları yer almaktadır.

Ünal (2012, s. 14) istenmeyen öğretmen davranışları arasında; öğrenci dövmek, öğrenciyi sınıftan atmak, öğrenciye hakaret etmek-tartaklamak, azarlamak, terslemek, küfür etmek gibi davranışlar olduğunu belirtmiştir. Dışsal baskılarda motivasyon üzerinde etkilidir. Motivasyon dışsal baskıyla değil bireyin kendi istemesiyle artırılabilir. Bu nedenle öğrencinin üzerindeki baskı en aza indirilmelidir (Akbaba, 2006, s. 348). Kaygı da motivasyonu azaltan önemli bir faktördür. Başarısızlıktan korkan öğrenciler, mücadeleden kaçınırlar ve sınav kaygısı yaşarlar (Akbaba, 2006, s. 354). Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonunu azaltmada olumsuz öğretmen davranışlarının, aile ve çevre tarafından yapılan baskılarının ve başarıyı hedefleyen bu

öğrenciler üzerindeki başarısızlıkla ilgili kaygılarının etkili olduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

BİLSEM ve okulun akademik motivasyon üzerindeki etkileri yine bu çalışmanın amacı kapsamında araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilere BİLSEM’de öğrenim görmeyen akademik motivasyonuna etkisi nasıldır? ve Okul ve BİLSEM’i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin?” soruları sorulmuştur. Öğrenciler, BİLSEM’de verilen eğitimin nitelikli olduğunu, kendilerini iyi hissettirdiğini, okuldaki bilgilere ek bilgiler gördüklerini, daha detaylı olarak etkinlikler yaptıklarını ve bireysel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler BİLSEM’in akademik motivasyonlarını normal okullardan daha fazla artırdığını, normal okullar gibi sıkıcı ders içeriklerinin olmadığını, etkinliklerin daha öğretici ve eğitici olduğunu ve daha başarılı olmaya yönelttiğini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden BİLSEM’deki etkinliklerin veya proje çalışmalarının öğrenciler tarafından başarılarını artıran bir faktör olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular literatürle de uyumludur.

Tarhan (2005) tarafından yürütülen çalışmada, BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin fizik disiplinine ilişkin becerilerinin gelişimi konusunda yürütülen çalışmada, öğrencilerin bilimsel araştırma projelerinde süreci başarıyla tamamladığı, proje yapma ve sorun çözme konusundaki akademik becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Çaylak (2009, s. 10) tarafından yürütülen çalışmada BİLSEM’lerde öğrencilere fen ve teknoloji ağırlık eğitim verilmesinin yanında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin güçlendirilmesi, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz ve sentez yapabilme, bulgulardan yararlanarak değerlendirme yapabilme, küçük görevleri birleştirerek büyük hedeflere odaklanabilme, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstelenebilme, farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme sürecini örgütleyebilme gibi konulara odaklanılması BİLSEM’lerden beklenen faydayı üst düzeylere çıkaracağı ifade edilmiştir.

Öğrenciler okullardan farklı etkinlikler yapıldığını ifade etmişlerdir. BİLSEM yönetmeliğinde de öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması vurgulanmaktadır (BİLSEM Yönergesi, 2016, s. 6). BİLSEM’lerde sunulan bu tür zenginleştirme eğitimleri ile üstün yetenekli öğrenciler için daha etkili öğrenme ortamları oluşmakta, onların bilgi düzeyini ve motivasyonunu arttırmakta ve öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmelerinde faydalı olmaktadır (Özer, 2020, s. 6). Bu veriler ışığında öğrenciler açısından

BİLSEM'in kuruluş amaçlarına hizmet ettiği ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı rahatlıkla ifade edilebilir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere sorulan akademik motivasyonunu arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun? sorusuna verilen cevaplar arasında; öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, farklı etkinliklerin yapılması, daha fazla kitap okunması, daha fazla test yapılması, ailenin öğretim süreçlerine katkı sunması, derslerin sıkıcılıktan kurtarılarak daha eğlenceli hale getirilmesi, öğretmen öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesi, öğrenciler üzerinde baskı kurulmaması, yalnızca öğrenci fikirlerinden oluşan bir geleceğin tasarlanması ve çalışma ortamları oluşturulması gibi öneriler yer almaktadır. Bu bulgular akademik motivasyonu artıran ve azaltan faktörlerle uyumluluk göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilere Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir? sorusuna verilen cevaplar arasında; aile desteğinin olumlu, aile baskısının ise olumsuz etki yaptığı, enstrüman çalma ve spor yapma gibi kişisel uğraşlar, kişisel başarı, mutlu olma durumu, arkadaş ve çevre gibi faktörler yer almaktadır.

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin akademik motivasyonu etkileyen okul dışı faktörler arasında ailelerin tutumu ilk sıralarda gelmektedir. Gökdere, Ayvacı ve Küçük (2004, s. 32) tarafından yürütülen çalışmada BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin akademik motivasyonları üzerindeki en önemli etken olarak ailelerin tavırları gösterilmektedir. Çalışma bulgularına göre aileler BİLSEM'i bir dersane olarak görmekte ve öğrencilerinin burada sınavlara daha iyi hazırlandıkları düşünmektedirler. Bu düşünce BİLSEM'lerin kuruluş amacına tamamen terstir. Bununla birlikte Türkiye koşulları dikkate alındığında bir üst öğrenim basamağına yükselmeye her türlü fırsatın aileler tarafından değerlendirilmesinin rasyonel karşılanabileceği, bununla birlikte ailelerdeki bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle uzun vadede çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunabilecek bu eğitim ortamlarına yönelik düşüncelerinde rasyonaliteye yöneldikleri, ailelere yönelik yapılacak bilgilendirici çalışmalar sonucunda BİLSEM'in çocuklarına uzun sürede katacağı yararın farkına varmaları sağlanabilir.

5.2. Sonuçlar

BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi üzerine yapılan bu çalışmanın bu bölümünde, tezin her bir alt problem cümleleri kapsamında ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

5.2.1. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyi ile ilgili sonuçlar

Bu bölümde akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyi nasıldır, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin genel olarak yükseğe yakın olduğu ve öğrencilerin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon alt ölçeğinden yüksek düzeyde, Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon alt ölçeğinden yüksek düzeyde, Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon alt ölçeğinden yükseğe yakın orta düzeyde, İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon alt ölçeğinden yükseğe yakın orta düzeyde, Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme alt ölçeğinden yüksek düzeyde, Belirlenmiş Dışsal Motivasyon alt ölçeğinden yüksek düzeyde, Motivasyonsuzluk alt ölçeğinden düşük düzeyde ortalama elde ettikleri görülmüştür. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak; araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarının genel olarak yükseğe yakın, içsel ve dışsal motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Akademik motivasyon ile cinsiyet arasındaki ilişkiye ait sonuçlar

Bu bölümde akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, kız ya da erkek olmanın akademik motivasyon üzerinde farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3. Akademik motivasyonu ile okulun türü arasındaki ilişkiye ait sonuçlar

Bu bölümde akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır, araştırma sorusu altında yer

alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin okudukları okulun devlet ya da özel okul olmasından etkilenmediği ancak özel okul öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.2.4. Akademik Motivasyonu ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Bu bölümde akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri sınıf düzeylerine göre göre farklılaşmakta mıdır, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. 7 sınıf öğrencilerinin bilmeye yönelik içsel motivasyonlarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu, 6 sınıf öğrencilerinin başarmaya yönelik içsel motivasyonlarının ve içe yansıyan dışsal motivasyonlarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu, 8 sınıf öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin diğer sınıflardan daha yüksek olduğu ve sekizinci sınıf öğrencilerinin genel olarak motivasyonlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

5.2.5. Öğretmen görüşlerine ait bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerine sağlanan eğitim ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişki nasıldır, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

5.2.5.1. Eğitimin anlamına ait sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, eğitim sizin için ne ifade ediyor, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. Öğretmenlerin eğitimin anlamına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, eğitimin dünyayı tanımayı sağlayan, kişiyi hayata hazırlayan, bireylerin dünyaya bakışını değiştiren, geliştiren, güzelleştiren ve anlamlandıran, toplumun şekillenmesine katkı sunan, bireylerin bilgi, beceri ve ahlak gelişimine katkı sunarak faydalı bireyler yetiştirilmesini sağlayan çok önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5.2. Öğrencilerin genel ve derse yönelik akademik motivasyonlarına ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin genel akademik motivasyonunu nasıl görüyorsunuz ve öğrencilerin dersinize yönelik akademik motivasyonlarını nasıl görüyorsunuz araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerin genel akademik motivasyonlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, lise öncesinde çoğunlukla öğrencilerin genel akademik motivasyonlarının yüksek olduğu fakat LGS yaklaştıkça öğrencilerin akademik motivasyonlarının BİLSEM’de uygulanan ders ve etkinliklerden LGS öncesi sınava doğru kaydığı, sınıf seviyesinin artmasıyla öğrencilerin motivasyonlarının ve performanslarının düştüğü gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin 8. sınıfta LGS vb merkezi sınavlar nedeniyle yorgun düştükleri, kendilerine zaman ayıramadıkları, etkinlikler için yeterli zaman bulamadıkları ve bu durumun BİLSEM’de uygulanan etkinliklerde öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürdüğü diğer yandan derslerin eğlenceli şekilde işlenmesinin, öğrencilerle birebir ilgilenilmesinin, öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etme olanağına sahip olmalarının, öğrenci sorunlarının kısa sürede çözülmesinin, BİLSEM’de sınav ve not kaygısı olmamasının öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin kendi derslerine yönelik akademik motivasyonlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik motivasyonlarının ilk yıllarda oldukça yüksek olduğu fakat 8. sınıfta LGS nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının BİLSEM etkinliklerinden sınava doğru kaydığı, öğrencilerin zaman yetersizliği sorunu yaşadıkları, çok yoğun ve yorgun oldukları, sınıf düzeyi yükseldikçe motivasyonlarının düştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2.5.3. BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerle görmeyen öğrencilerin akademik motivasyonunun karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencileri ile diğer okullarda öğrenim gören öğrencileri akademik motivasyon açısından karşılaştırın. Size göre BİLSEM’de öğrenim görmenin, öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

BİLSEM’in öğrencilerin akademik motivasyonuna olan etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim görmenin, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırıcı bir etki yaptığı, BİLSEM öğrencilerinin

diğer okullardakilerden daha istekli, daha aktif ve daha fazla güdülenmiş durumda oldukları, BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyon bakımından birbirlerine yakın seviyede olmalarının ve onların fikirlerinin alınmasının, fikirlerine değer verilmesinin onların akademik motivasyonlarını artırdığı, BİLSEM öğrencilerinin entelektüel becerilerinin yüksek olmasının yanında özgüvenlerinin yüksek olduğu, yüksek özgüven ve motivasyonun onlara duyulan yüksek güven ve onlara yönelik yüksek beklentiden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5.4. BİLSEM öğrencilerinin gelecek ile ilgili akademik hedeflerine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerin gelecek ile ilgili akademik hedeflerini nasıl görüyorsunuz, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM öğrencilerinin gelecekle ilgili hedeflerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin sayısal alanlara yönelmek istedikleri, öğrenciler arasında tıp eğitime yoğun ilgi olduğu, ebeveynlerin öğrencilere tıp eğitimi almaları konusunda telkinde buldukları, özgüvenlerinin yüksek olması nedeniyle gelecek kaygısı taşımadıkları, hedeflerinde en üst noktaya gelmek, en iyisini başarmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5.5. BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumlu veya olumsuz etkileyen faktörler nelerdir, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

BİLSEM öğrencilerinin motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ilgisini çekmeyen, başkasının koyduğu yanlış hedeflerin, veli baskısının, yanlış arkadaşlıkların, LGS nedeniyle aile, okul ve çevre tarafından uygulanan baskının, aşırı yoğunluğun öğrencilerin akademik motivasyonlarına olumsuz etki yaptığı, diğer yandan projeler, sergiler gibi öğrenciyi sürece dahil eden çalışmaların, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin ilgi alanına dayalı etkinliklerin, doğru arkadaş seçiminin öğrencilerin akademik motivasyonlarına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5.6. BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttırmak için yapılması gerekenlere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için genel olarak neler yapılabilir, sizin dersinizde neler yapılabilir, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

BİLSEM öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmaya yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinin, kaliteli eğitim almalarının, alanlarındaki yeni gelişmeleri takip etmelerinin, bilgilerini güncel tutmalarının, mesleğinde başarılı olmuş kişilerle etmelerinin, alanlarında başarılı olmuş kişilerle öğrencilerin tanıştırılmasının, öğrencilerin düzeylerine uygun etkinlikler yapılmasının, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulmasının, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatının verilmesinin, hedefler hakkında öğrencilere bilgi verilmesinin, derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanılmasının öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için öne çıkan öneriler arasında yer aldığı görülmüştür.

5.2.5.7. Okul dışında akademik motivasyona etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, okul dışında öğrencilerin akademik motivasyonlarına etki eden faktörler nelerdir, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

BİLSEM öğrencilerinin okul dışında motivasyonlarına etki eden faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik gezilerin, uzmanlarla yapılan görüşmelerin, projeler, sergiler, yarışmalar gibi faaliyetlerin, öğrencilerin ebeveynlerinin ve çevrelerindeki diğer kişilerin teşvik etmesinin, öğrencilerin eğitim ile ilgili sahip olduğu imkanların, ailenin, arkadaşların, sosyal medyanın, öğrencilerin hobilerinin okul dışında öğrencilerin akademik motivasyonlarına etki eden faktörler arasında olduğu görülmüştür.

5.2.6. Öğrenci görüşlerine ait bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları üzerinde etkili olan faktörler nelerdir, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

5.2.6.1. Eğitimin anlamına ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, eğitim senin için ne ifade ediyor, BİLSEM senin için ne ifade ediyor, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. Eğitimin BİLSEM öğrencileri için ne ifade ettiğine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitimi kaderlerini belirleyen bir yol, yeni şeyler öğrenip gelecekte başarılı olmayı sağlayan faktör, açılmadığında başarılı olunamayacak bir kapı, bireysel gelişime olanak sağlayan faktör, başarıya ulaşmayı sağlayan faktör, kişinin kendini bilgilerle donatması, insani değerleri öğrenmeyi ve edinmeyi içine alan ve her insan için gerekli bir süreç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

BİLSEM'in, BİLSEM öğrencileri için ne ifade ettiğine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin BİLSEM'i kişinin zihnini boşaltabileceği rahat ve ferah bir çalışma ortamı, eğlenceli bir eğitim ortamı, eğlencenin ve öğrenmenin bir arada yaşandığı yer, çeşitli eğlenceli ve öğretici etkinlik fırsatları ve okuldan daha eğlenceli bir eğitim ortamı sunan kurum, okula göre daha rahat hissettikleri yer, ders konularında okula göre daha hızlı ilerleyen, derslerde daha önde olan ve dolayısıyla BİLSEM öğrencileri için okulda avantaj sağlayan eğitim-öğretim kurumu, daha kolay ve daha güzel şekilde öğrenme imkanları ve ortamı sunan, bilgilere ulaşmaya dönük bir kaynak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6.2. Öğrencilerin eğitim alma, okula ve bilsem'e devam etme nedenlerine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, neden eğitim aldığını düşünüyorsun, neden okula gidiyorsun, neden BİLSEM'e devam ediyorsun, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır.

Eğitim alma nedenleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin gelecekte başarılı olabilmek için, ileride iyi bir meslek sahibi olmak için, iyi bir lisede ve üniversitede eğitim hakkı kazanmak için, gelecekte iyi yerlere gelebilmek için, daha başarılı, daha mutlu gelecek bir için, geleceklerini şekillendirmek için, eğitim herkes için gerekli olduğu için, bireyin hayatında çok önemli bir yer tuttuğu için, bireyler eğitim almadan yaşayamacağı için, bilgi sahibi olmak için, bilgi ve becerilerini geliştirmek için, kendi ayakları üzerinde durmak için eğitim aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okula gitme nedenleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin eğitim almak için, gelecekte işlerine yarayacak bilgileri edinmek için, bilgiden yoksun kalmamak için, yeni şeyler öğrenerek bilgi açlığını dindirmek için, başarılı olmak için, geleceklerini daha iyi planlamak için, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek için, insani değerleri edinmek ve gelecekte işine yarayacak bilgileri edinmek için okula gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

BİLSEM'e devam etme nedenleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin okuldan sonra BİLSEM'deki etkinliklerin kendilerini rahatlattığı için, BİLSEM'in çeşitli etkinliklerle okuldan sonra eğlendirici ve rahatlatıcı bir rol oynadığı için, BİLSEM'de eğlenceli ve bilgilendirici etkinlikler yaptıkları için, BİLSEM'de hem eğlence hem de öğrenme ortamına sahip oldukları için, farklı konular öğrenmek ve eğlenceli etkinlikler yürütmek için, aynı düzeyde öğrencileri bir araya getirerek kendileri için daha rahat bir öğrenme ortamı sağladığı için, öğrendiklerini deneyip çalışmalarla pekiştirmek için, kendilerini her daim geliştirebilmek ve bu gelişimi sürekli kılmak için BİLSEM'e devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6.3. Öğrencilerin gelecek ile ilgili akademik hedeflerine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, gelecek ile ilgili akademik hedeflerin nelerdir, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM öğrencilerinin gelecek ile ilgili akademik hedeflerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin iyi bir lisede eğitim aldıktan sonra nitelikli eğitim veren Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinde eğitim-öğretim hakkı kazanmak, iyi bir iş bulmak, , lisansüstü eğitim yapmak, alanında iyi bir doktor ve cerrah olmak, iyi şartları olan nitelikli bir okulda eğitimine devam etmek, mesleğinde iyi yerlere gelmek, yüksek başarılarla ulaşmak, işinde çok iyi olan ve herkesin hayatını kurtaran bir cerrah olmak, tıp alanında yeni projelerde bulunmak ve tıp okuyup psikiyatrist olmak ve bu konuda ilerlemeler sağlamak gibi hedeflere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6.4. Öğrencilere göre akademik motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttıran (olumlu) etkenler nelerdir ve akademik

motivasyonlarını düşüren (olumsuz) etkenler nelerdir araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını artıran faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, okula gitmenin, sınavdan iyi not almanın, öğretmenler tarafından takdir edilmenin, eğlenceli etkinlikler yapmanın, öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olmasının, arkadaşlarla okul sonrası sohbet etmenin, çevredeki insanların destek olmasının, öğrencilerin geleceğe ilişkin hayallerinin bulunmasının, okuldan sonra BİLSEM'e gelip orada ders almanın, ailenin ve öğretmenlerin öğrenciye yardımcı olmasının, derslerin eğlenceli geçmesinin, kurslarda konu tekrarı yapmanın ve evde de ders çalışmanın BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını düşüren faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, dağınık bir yaşantının, olumsuz öğretmen tutumlarının, sınavlardan yüksek not alamamanın, öğretmenlerle iyi iletişim kuramamanın, arkadaşlarla kavga etmenin, ailenin aşırı baskıcı tutumlarının, gereğinden fazla ödev verilmesinin, çevrede yaşanan sorunların ve sınavlarda başarısız olmanın öğrencilerin genel olarak akademik motivasyonlarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6.5. Öğrencilere göre BİLSEM'DE öğrenim görmenin akademik motivasyona etkisine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM'de öğrenim görmenin öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisi nasıldır, okul ve BİLSEM'i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM'de öğrenim görmenin öğrencilerin akademik motivasyonlarına etkisinin nasıl olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM'de verilen eğitimin okula göre daha üst seviyede olduğu, okuldaki bilgilere ek bilgiler verildiği, BİLSEM'de öğrenim görmenin öğrencileri geliştirdiği BİLSEM'in öğrencilere kendilerini iyi hissettirdiği, öğrencilerin bireysel gelişimlerine olanak tanıdığı, okulda işlenecek konular için daha önceden bilgi birikimi sağladığı, öğrencilerin bu sayede okulda derslere daha iyi katılım sağladıkları, BİLSEM'de konuların okuldan önce öğrenilmesinin okulda rahatlık ve mutluluk verdiği, bu durumun öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ve BİLSEM'in öğrencilerin akademik motivasyonları açısından karşılaştırılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM'in öğrencilerin akademik motivasyonlarını normal okullardan daha fazla artırdığı, kendilerini geliştirmeleri ve başarılı oldukları yönleri keşfetmeleri için onlara daha çok

yardımcı olduğu, öğrencileri daha başarılı olmaya yönelttiği, BİLSEM’de uygulanan ders içeriklerinin normal okullara göre daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, etkinliklerin daha öğretici ve eğitici olduğu ve eğitim-öğretim süresinin okula göre kısa olmasının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6.6. Öğrencilere göre akademik motivasyonu arttırmak için yapılması gerekenlere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, akademik motivasyonunu arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttırmaya ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmelerinin, öğrencilerin motivasyonlarını artırma yolları aramalarının, derslerde farklı eğlenceli etkinlikler yapılmasının, öğrencilere kitap okunması için daha fazla olanak sunulmasının, ailenin eğitim-öğretim süreçlerine katkı sunmasının, derslerin daha eğlenceli hale getirilmesinin, öğretmen öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesinin, öğrenciler üzerinde baskı kurulmamasının, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci fikirlerine değer verilmesinin ve öğrenciler için uygun çalışma ortamları oluşturulmasının öğrencilerinin akademik motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6.7. Öğrencilere okul dışında akademik motivasyona etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM öğrencilerinin okul dışında akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler nelerdir, araştırma sorusu altında yer alan sonuçlar sunulacaktır. BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okul dışında akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’deki eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin hobi olarak katıldığı enstrüman kurslarının, ailenin öğrenciyi mutlu edecek sürprizlerinin, uğraşılan spor dallarının, *arkadaşlarla ve öğretmenlerle görüşme olanağının*, ailenin akademik başarı ile ilgili desteğinin, arkadaş desteğinin, başarabilme hissini öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveyn baskısının öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlara dayanarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve program geliştirme uzmanlarına dönük öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- BİLSEM’de öğrenim gören farklı kademelerdeki öğrencilerin akademik motivasyonları ele alınabilir
- Bu çalışma daha büyük bir grup ile bölgesel veya ulusal çapta yürütülebilir
- Özel okul öğrencilerinin motivasyonsuzluklarının neden daha yüksek olduğu hususunda araştırma yürütebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Uygulayıcılar öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini göz önünde bulundurarak, eğitim öğretim sürecine, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak şekilde yön verebilirler
- Uygulayıcılar öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmak için proje odaklı eğitim yaklaşımını kullanabilir
- Uygulayıcılar öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmak için öğrencilerin ilgi alanlarına öncelik verebilir
- Uygulayıcılar öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmak için öğrencilerin kendi hedeflerini koymalarını teşvik edebilir.

5.3.3. Program geliştiricilere yönelik öneriler

- BİLSEM öğretim programının güncellenmesi durumunda, öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular göz önünde bulundurulabilir.
- BİLSEM öğretim programında öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmaya dönük kazanımlara ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullayeva, L., (2018). *Üstün zekâlı çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre sosyal zekâ düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ablard, K.E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Adelson, J., McCoach, D & Gavin, M. (2012). Examining the effects of gifted programming in mathematics and reading using the ECLS-K. *Gifted Child Quarterly*, 56(1), 25-39.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. (1. Basım). Ankara: Eduser Yayınları.
- Akat, İ. (1984). *İşletme yönetimi*. Üçel Yayıncılık, İzmir.
- Akbaba, S. (2006) Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048>
- Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı. Trabzon
- Al-Zoubi, S. M., & Bani Abdel Rahman, M. S. (2016). Talented students' satisfaction with the performance of the gifted centers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(1), 1-20.
- Anderson, A. (2006). *Intelligence*. MS Encarta Online Encyclopedia.
- Artan, K. (1986). *Personel yönetimi*. İstanbul: Gül Basım

- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Ataman A. (1976). *Gifted children's educational problems: a study of Ankara science high school*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Ankara, Faculty of Education, Ankara.
- Ataman, A. (1998), Üstün zekalı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 335-344.
- Ataman, A. (2003). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar* (Ed: A. Ataman). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. (s.173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş*. (2.Basım). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Aybek, A., İmamoğlu, O. ve Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51-59.
- Aydemir, O. (2012). *Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi*. Eğitim Makaleleri, 1-19. <https://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat2.pdf>
- Baldwin, C. A., & Coleman, C. L. (2000, April). *Achievement goal orientation: Instructional practices and teacher perceptions of gifted and / or academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 442 213). Retrieved from https://archive.org/stream/ERIC_ED442213/ERIC_ED442213_djvu.txt
- Başaran, İ.E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara : A.Ü . Eğitim Fakültesi Yayınları, No . 112.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Batdal-Karaduman, G. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and their Implications*, 4(4), 165-172.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme*, (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Beranek, D. J. (1993). *An international survey of definitions of giftness and procedures to indentify and select student for gifted programs*. Dissertation of Doctor, University of Oregon Teacher Education and Graduate School, Oregon USA.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün yetenekli çocuklar*. (1. Basım). İstanbul: Doğan Kitap.

- BİLSEM Yönergesi, (2016). TC Millî Eğitim Bakanlığı Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 10.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları* (1. Baskı). Ankara: Egit-Der Yayınları.
- Birkan, C.K. (2009). *Çalışanların motivasyonel öncelikleri ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğin önemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24, 243–255. doi:10.1017/jgc.2014.1
- Blackett, R. & Webb, J. (2011). The social-emotional dimension of giftedness: The SENG support model. *The Australian Journal of Gifted Education*, 20, 5–13.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Borland, J. H. & Wright, L. (2000) Identifying and educating poor and under-represented gifted students, in: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 587–594). Oxford: Elsevier Science.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP35014>.
- BTYK, (15 Ocak 2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Burgner, D. & Hewstone, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: "self-enhancing boys" and "self-derogating girls". *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 125-129.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü . Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 107.
- Butler-Por, N. (1993) Underachieving gifted children, in: K. A. Heller, F. J. Moñks ve A. H. Passow (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 621-629). Oxford: Pergamon Press.
- Bümen, N. (2002). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Carolyn, M. Callahan & Holly, L. Hertberg-Davis (2013). *Fundamentals of gifted education considering multiple services*. Routledge, New York.

- Chessor, D., & Whitton, D. (2005). The impact of grouping gifted primary school students on self-concept, motivation and achievement from parents' perspectives. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 93-104
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Clark, G. & Zimmerman, E. (1997). The influence of theoretical frameworks on clark and zimmerman's research about art talent development. *Journal of Aesthetic Education*, 31 (4), 49-63.
- Cleveland, B., & Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17 (1), 1-28.
- Clinkenbeard, P. R. (1989). The motivation to win: Negative aspects of success at competition. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(4), 293-305. <https://doi.org/10.1177/016235328901200405>
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49, 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Clinkenbeard, P.R. (1994). Motivation and highly able students: resolving paradoxes, in: J. B. Hansen ve S. M. Hoover (Eds) *Talent development: theories and practice* (s. 187-202). Dubuque: Kendall/Hunt.
- Clinkenbeard, P.R. (1996). Research on motivation and the gifted: implications for identification, programming, and evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 220-221.
- Colangelo, N. & Davis, G. (1997). *Handbook of gifted education*, 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2000) Social-emotional development and the personal experience of giftedness, in: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 203-212). Oxford: Elsevier Science.
- Corgnati, S. P, Filippi, M. & Viazzo, S. (2007). Perception of the thermal environment in high school and University classrooms: subjective preferences and thermal comfort. *Building and Environment*, 42, 951-959.
- Cresswell, J.W. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (s. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cropley, A. J. (1995) Actualizing creative intelligence, in: J. Freeman, P. Span ve H. Wagner (Eds) *Actualizing talent: A lifelong challenge* (s. 99-114). London: Cassell.
- Csikszentmihalyi, M. R., Rathunde, K. & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers – the roots of success and failure*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi: ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir?* (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları. (Eserin orijinali 2001 yılında yayınlandı).
- Çakın, N. (2005). *Bilim ve sanat merkezine zihinsel alandan devam eden öğrencilerin akranları ile okul başarıları açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Çalikoğlu, B. S. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezinde devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çaylak, B. (2009). *Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan fen bilimleri etkinliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çelik, Z. (1998). *WPPSI Zekâ testi ön uyarılama çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dai, D.Y., Moons, S. M., & Feldhusen, J.F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45-63.

- Davaslıgil, Ü. (2004a). *Üstün zekâlı çocukların eğitimi*. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, Ü. (2004b). *Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı*. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23-25 Eylül 2004). Seçilmiş Makaleler Kitabı, (s. 289-300). İstanbul.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Press.
- Dean, K. (2011). *The effects of gifted programming on student achievement: differential results by race/ethnicity and income*. Unpublished Ph. D Thesis, Georgia State University.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(Bahar), 61-73.
- DfEE, (1997). *Excellence in schools*. London: Department of Education and Employment.
- Dönmez, N. (2004). *Bilim sanat merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler*. Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E Şirin M. R. (Ed.). I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69–84
- Dönmez, N. B., ve Kurt, Z. Ş. (2004, Eylül). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin yönlendirilmesi*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları
- Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu (2004, Eylül). *Üstün yetenekli çocuklar durum tespiti komisyonu ön raporu*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 5, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 67
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41,1040-1048.

- Earthman, G. I., & Lemasters, L. (2011). The influence of school building conditions on students and teachers: A theory-based research program (1993-2011). *The ACEF Journal*, 1 (1), 15-36.
- Eccles, J. S. , Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). *Motivation*, (Edited by: Nancy Eisenberg). Handbook of Child Psychology. New York: Willey, 1017-1095.
- Eccles, J. S. , Wong, C. A., & Peck, S. C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 407-426.
- Eddles-Hirst, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper review*, 34, 53–62. doi:10.1080/02783193.2012.627554
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Feldhusen, J. F. (1998) Strategies and methods for teaching the talented, in: J. van Tassel Baska (Ed.) *Excellence in educating gifted and talented learners* (s. 363-379). Denver: Love Publishing Company.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Basımevi.
- Fontana, D. (1981). *Psychology for teachers*, London: The British Psychological Society and Macmillan Publishers Ltd.
- Fraser-Seeto, K., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 1-14
- Freeman, J. (1979). *Gifted children: Their Identification and Development in a Social Context*, Lancaster: MTP Press Ltd.
- Freeman, J. (1997). Actualizing talent: implications for teachers and schools, *Support for Learning: British Journal of Learning Support*, 12(2), 54–59.

- Freeman, J. (2000) Families: the essential context for gifts and talents, in: K. A. Heller, F. J. Moynks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 573-586). Oxford: Elsevier Science.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C. & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17, 172-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01681.x>
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4.basım). Houghtan Mifflin Company Boston.
- Gagne, F. (1993) Constructs and models pertaining to exceptional human abilities, in: K. A. Heller, F. J. Moynks ve A. H. Passow (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 69-88). Oxford: Pergamon Press.
- Gagne, F. (2000) Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis, in: K. A. Heller, F. J. Moynks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 67-80). Oxford: Pergamon Press.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. Basicbooks, New York, USA.
- Georgiou, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and parents. *Educational Psychology*, 19, 399-412.
- Gibb, S. J., Ferguson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25, *Australian Journal of Education*, 52, 63–80.
- Gibbons, M. M., Pelchar, T. K., & Cochran, J. L. (2012). Gifted students from low-education backgrounds. *Roeper Review*, 34(2), 114–122. doi:10.1080/02783193.2012.660685
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ, EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* 38.Baskı, Çev. Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları: İstanbul.
- Gomme, S. (2000) The role of the family, in: M. J. Stopper (Ed.) *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children* (s. 50-64). London: David Fulton Publishers.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.

- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183. <https://doi.org/10.1177/001698629604000402>
- Gottfried, A.E., & Gottfried, A.W. (2004). Toward the development of a conceptualization of gifted motivation. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 121-132.
- Gökdere, M. Ayvacı, H. Ş. ve Küçük, M. (2004) Üstün Yetenekli Çocukların Karsılaştıkları Temel Problemler. *Çağdaş eğitim aylık eğitim öğretim dergisi*, 29 (313), 23-32.
- Grolnick, W., Deci, E., & Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. Grusec ve L. Kruczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (s. 135–161). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Guilford, J. P. (1988). Some Changes in the Structure-of-Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 1–4. doi:10.1177/001316448804800102
- Guimarães, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: Um motivo humano fundamental. In E. Boruchovitch ve J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (s. 177-200). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Güleç, S., Karaburçak, S., Tatar, V. ve Akalan, C. (2020). Özel yetenekli lise öğrencilerinin pozitif kariyer planlama tutumlarının incelenmesi ve normal gelişim gösteren popülasyon ile karşılaştırılması. *The Journal of Social Science*, 4(7), 318-327. DOI Number: 10.30520/tjsosci.684251
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi* (Halk eğitimi). Ankara: Ocak Yayınları
- Gürses, A.B. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ gelişim düzeylerine ilişkin algıları ve ingilizce öğretmenlerinin çoklu zekâyâ yönelik uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Güven, M. (2008). *Programda öğretme-öğrenme süreci. Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ed.: Bilal Duman. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Harrison, C. (2005). *Young gifted children: Their search for complexity and connection*. Australia: INSCRIPT Publishing.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

- Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students, *Gifted Education International*, 9(1), 16–21.
- Hazari, Z., Potvin, G., Tai, R.H., & Almarode, J. (2010). For the love of learning science: Connecting learning orientation and career productivity in Physics and Chemistry. *Physical Review Special Topics: Physical Education*, 6(1), 1-9.
- Heward, W.L., & Orlansky, M. D. (1980). *Exceptional children*. Merrill Publishing Company, USA.
- Hızlı, E., (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların matematiksel tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Howe, M. (1995). What can we learn from the lives of geniuses? in: J. Freeman, P. Span ve H. Wagner (Eds) *Actualizing talent: a lifelong challenge* (s. 33-41). London: Cassell.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Jin, S. & Moon, K. (2006). A Study of well-Being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.
- Kanevsky, L. S. (1994, Kasım). *Ability-related differences in learning in reading and math*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Gifted Children, Salt Lake City, UT.
- Kanevsky, L. S. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299
- Kaplan, F. & Oudeyer, P. Y. (2004). *Maximizing learning progress: An internal reward system for development*. F. Iida, R. Pfeifer, L. Steels, and Y. Kuniyoshi (Ed.). *Embodied Artificial Intelligence* (s. 259–270). Berlin Heidelberg: Springer.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H., (2000). *Çoklu zekâ kuramı tabanlı fen öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*, IV. Fen Bilimleri Sempozyum Bildirileri, Ankara.
- Kara, N., (2016), *Üstün zekâlı çocukların duygusal zekâyâ ilişkin gelişim süreçlerinde iletişimin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de özel yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

- Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik* (1. Baskı). İstanbul: Etap Yayınevi
- Karataş, Y., ve Sarıcam, H. (2016). The relationship between moral maturity and sense and behaviors of responsibility in gifted children. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i1.491>.
- Kautz, J. M. (2017). No "gift" giving here: The inadequate gifted education programs in New York State and the need for gifted education reform. *Journal of Law ve Policy*, 25(2), 687-721.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R. & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Kerry, T. & Kerry, C. (2000). The centrality of teaching skills in improving able pupil education, *Journal of NACE*, 4(2), 13-19.
- Kerry, T. (1992) Judging and handling ability in classrooms: do circumstances alter cases? in: L. Jones (Ed.) *Curriculum for able children* (s. 7-26). London: Middlesex University.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon* (1. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 1-10.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Leana, Z. M. (2009). *Üstün ve normal öğrencilerin yöneticilişlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Leana-Tascılar, Z. M. (2015). The actiotope model of giftedness: its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students.

- The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 32(1): 41–55. DOI: 10.1017/edp.2015.6.
- Leana-Taşçılar, Z. M. (2017) *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lefkowitz, E. S. (2005). Things have gotten better’developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 20, 40–63.
- Lens, W. & Rand, P. (2000) Motivation and cognition: their role in the development of giftedness, in: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 193-202). Oxford: Elsevier Science.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Leyden, S. (1985). *Helping the child of exceptional ability*, Kent: Croom Helm.
- Li, P., & Pan, G. (2009). The relationship between motivation and achievement. *English Language Teaching*, 2(1), 123-128.
- Lovecky, D. (1997). Identity development in gifted children: moral sensitivity. *Roeper Review*, 20, 90-94. <https://doi.org/10.1080/02783199709553862>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 413–440.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper ve Row.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective Instruction*. Colombus OH: Merrill.
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., & Bosker, R. (2013). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 459–482.
- McCoach, D.B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.
- McLean, K.N., & Mallett, C.J. (2012). What motivates the motivators? An examination of sports coaches. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 17(1), 21-35.

- MEB. (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf adresinden 16 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve abd'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope Projesi ve BİLSEM Örneği)*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Meyen, E.L., & Skrtic, T. M. (1988). *Exceptional children and youth*, Colorado: Love Publishing Company Denver.
- Montgomery, D. (Ed.) (2000). *Able underachievers*, London: Whurr Publications.
- Montgomery, D., (2001). Teaching the more able: An update. *Gifted Education International*, 15(3): 262–280.
- Nazik, B. (2003). *Çocuk ruh sağlığı 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Needham, V. (2012). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. APEX. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-18.
- Neisser, U. (1979). *The concept of intelligence*. (Eds. Sternberg, R. J. and Detterman D.K.) Human Intelligence. Norwood, NJ: Ablex.
- Neumunster, K.L.S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219-231.
- Niki, P. & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1): 57–73.
- Olszewski-Kubilius, P. & Lee, S. Y. (2004) Parents of gifted children: parent perceptions of the effects of the Saturday Enrichment Program on Gifted Students' Talent Development, *Roepers Review*, 26(8), 156–165.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Öncü, H. (2005). Motivasyon (güdüleme), L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*, (s. 167-189), Ankara: Nobel.
- Önen, L. ve Tüzün, M.B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*, İstanbul: Boaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özer, M. (2020). *BİLSEM proje sürecinin işbirlikli problem çözme açısından değerlendirilmesi: bir acemi - deneyimli karşılaştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik Testler*. (12. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1999). *Örgütsel davranış*. (1.Baskı). Eskişehir: Etam Matbaa Tesisleri.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S., (2002), *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özsöz, B. (2007). *Öğrenci güdülenmesini etkileyen öğretmen özellikleri ve bu özelliklerle ilgili öğretmen farkındalığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öztan, S. (2014) *Ortaokul 6.7.8.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic mastery goal orientations on males'and females'self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 11, 153-171.
- Pereira, S. , Peters, S. & Gentry, M. (2010). My class activities instrument as used in Saturday enrichment program evaluation. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 568-593.
- Perleth, C. & Wilde, A. (2009). Developmental trajectories of giftedness in children. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (s. 319-335). Amsterdam, Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-6162-2_14.

- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: theory and practice, in: K. A. Heller, F. J. Moynks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds). *International handbook of giftedness and talent* (s. 609-620). Oxford: Elsevier Science.
- Pfeiffer, S. (2009). Gifted rating scales. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17, 57-73.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children*. Buckingham: Open University Press.
- Postigo, Y., Pérez, M. & Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. (A study about gender differences in solving scientific problems). *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 247-258.
- Rahmi, R. A., & Diem, C. D. (2014). Junior high school students' perception of classroom environment and their English achievement. *International Journal of Applied Linguistics ve English Literature*, 3(3), 41-47.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The School Wide Enrichment Model: A how to guide for educational excellence*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness, reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. Retrieved from <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: a developmental model of creative productivity, in: R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds) *Conceptions of giftedness* (s. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.

- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness, conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roe, A. (1983). Early background of eminent scientists, in: R. S. Albert (Ed.) *Genius and eminence: the psychology of creativity and exceptional achievement* (s. 170-181). Oxford: Pergamon Press.
- Rogers, K. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Rufini, S. É., Bzuneck, J.A. & Oliveira, K.L. (2012). The quality of motivation among elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53-62. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>
- Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1997). Shoul I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents'help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sak, U. (2016). Eptscurriculum model in the education of gifted students. *Annals of Psychology*, 32(3), 683-694.
- Schmidt, C.P. (2005). Relations among motivation, performance, achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147.
- Schneider, W. (2000) Giftedness, expertise and (exceptional) performance: a developmental perspective, in: K. A. Heller, F. J. Mo'nks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 165-178). Oxford: Elsevier Science.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, M.L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, (3rd ed). Upper Saddle River: Pearson

- Sciarra, D. T. & Ambrosino, K. E. (2011). Post-secondary expectations and education attainment. *Professional School Counseling, 14*(3), 231-241.
- Sercan, H. (2010). *Etkili motivasyon yöntemleri* (1. Baskı). İstanbul: Etap Yayınevi.
- Sezen, E. (1998). *ÖSS sosyal bölüm matematik alt-testinin sayısal muhakeme yeteneğini ne derecede ölçtüğü üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Shaughnessy, M. F. (2004). A reflective conversation with Joan Freeman, *Gifted Education International, 18*(3), 283–290.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children, 38*, 22–27. <https://doi.org/10.1177/004005990503800104>
- Sisk, D. A. (1990). The state of gifted education: toward a bright future. *Music Educators Journal, 76* (7), 35–39.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler. Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Stednitz, U. (1995). Psychosocial dimensions of talent: some major issues, in: J. Freeman, P. Span ve H. Wagner (Eds) *Actualizing talent* (s. 42-55). London: Cassell.
- Stern, W., & Whipple, G. M. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore: Warwick ve York.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology, 3*, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2019). A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence, *Journal of Intelligence, 7*(23), 1-17.
- Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?* Norwood, NJ: Ablex
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R.J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 189-202.

- Sternberg, R.J.(2003). The development of creativity as a decision-making process. R. Keith Kelly (Ed.). *Creativity and development*. U.S.A:Oxford University Press.
- Street, P. (2001) The role of motivation to the academic achievement of gifted secondary students, *Gifted Educational International*, 15(2), 164–177.
- Stuart, T. & Beste, A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum “üstün yeteneklileri anlayabilmek”*. (A. Gönenli, Çev.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Swassing, R. H. (1990). *Teaching gifted children ad adolescents*, Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Anı Yayıncılık. Ankara
- Tannenbaum, A. J. (2000) Giftedness: the ultimate instrument for good and evil, in: K. A. Heller, F. J. Moñks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (s. 447-466). Oxford: Elsevier Science.
- Tarhan, H. (2005). *Üstün yetenekli öğrencilerde fizik eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Tebliğler Dergisi. (2007). *Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. [http://orgm.meb.gov.tr/](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/yonergeler/Bilim_Sanat_Yeni_Yönerge.doc) Mevzuat/yonergeler/Bilim Sanat Yeni Yönerge.doc adresinden erişilmiştir.
- Tebliğler Dergisi. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Milli Eğitim Bakanlığı, 79(2710), 448-477.
- Telli, S., Çakıroğlu, J. ve den Brok, P. (2006). Turkish secondary education students'perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology, in: D. Fisher ve M.S. Khine, (Ed.). *Contemporary approaches to research on learning environments: world views*. (s. 517-542). London: World Scientific Publishing.
- Terman, L., M. & Oden, M., H. (1976). *Genetic studies of genius: volume iv the gifted child grows up twenty – five years'follow – up of a superior group*, Stanford: Stanford University Press.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar: motivasyon, iş tutumları, iş stresi, iletişim, mülakat, performans değerlendirme, eğitim, örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş etiği, mobbing*. Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Tirri, K. (2010). Motivation and giftedness. *High Ability Studies*, 21(2), 77-80.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2010.528923>
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkel, A. U. (1998). *İnsan kaynaklarının etkin yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Udvari, S. J. & Schneider, B. H. (2000). Motivation and achievement: competition and the adjustment of gifted children: a matter of motivation, *Roepers Review*, 22(4), 212–216.
- Ulusoy, A. (2007). *Güdülenme. Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uresti, R., Goertz, J. & Bernal, E.M., (2002). Maximizing achievement for potentially gifted and talented and regular students in a primary classroom. *Roepers Review*, 25(1): 27–31. Available at: <https://doi.org/10.1080/02783190209554194>.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 7-32.
- Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eğitim Araştırmaları*, 49, 1-20.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L.G., (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME), *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3):323-349
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R., Gagne, F., Senecal, C., & Pelletier, L. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172–175. doi:10.1177/001698629403800403
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York, NY: SUNY Press.
- Vandier, B. (2011). *The impact of school facilities on the learning environment*. (Doktora tezi), Capella University, America.

- Wail, M.I., Zaharah, H., Asmawi, A. & Siraj, S., (2013). A comparative study on the relationship between meta-cognitive thinking and motivation for achievement among gifted and non-gifted secondary school students in Irbid City, Jordan. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 1(3): 1-12.
- Walker, C. L., Shore, B. M., & French, L. R. (2011). A theoretical context for examining students' preference across ability levels for learning alone or in groups. *High Ability Studies*, 22(1), 119-141. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.576082>
- Wallace, B. (1983). Provision at the LEA level: Gifted children in Essex, in: T. Kerry (Ed.) *Finding and helping the able child* (s. 184-201). London: Croom Helm.
- Wallace, B. (2000). *Teaching the very able child: developing a policy and adopting strategies for provision*, London: David Fulton Publishers.
- Wechsler, D. (1939). *Wechsler Scale of Intelligence, (WAIS,WISE)*, New York: Psychological Corporation.
- Wei, L. S. , & Elias, H. (2011). Relationship between students' perceptions of classroom environment and their motivation in learning English language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), 240-25
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Whybra, J. (2000). Extension and enrichment programmes: 'A place I could fit in', in: M. J. Stopper (Ed.) *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children* (s. 99-118). London: David Fulton Publishers.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Williams, F. (1974). Models for encouraging creativity in the classroom: education the ablest. in: J. C. Gowan, & P. Torrance (Ed.), *Educating the ablest* (s. 222-233). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28, 503-528.
- Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Y. (2013). Eğitim nedir, Öğretim nedir?, *Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Dergisi*, 6, 4.
- Yoon, C.H. (2009). Self-Regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 203-216.
- Yurt, E. ve Bozer, E.N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-68.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*, (s. 1-30). New York, NY: Taylor ve Francis Group.

EKLER

EK 1. Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu ölçek, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisinin tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmanın amacı BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ortaya koymaktır. Araştırma verilerinin güvenilirliği için verdiğiniz bilgilerin doğruluğu son derecede önemlidir. Elde edilecek veri sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verdiğiniz güvenilir ve doğru bilgiler için şimdiden teşekkürler.

Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek: <i>neden okula devam ettiğinizi</i> belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size <i>not vermek</i> va da sizi <i>eleştirmek</i> amacıyla <i>kullanılmayacaktır</i> . Bu soruların herkes için <i>aeçerü doâru yanıtları bulunmamaktadır</i> . Bu nedenle, <i>neden okula adivorsunuz?</i> Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.		
Hiç Uyuşmuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Tamamen Uyuşuyor
1.....	2.....	3.....
4.....	5.....	6.....
7.....		
1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK 2. Öğretmen Görüşme Soruları

Değerli öğretmenler, görüşme sorularına verilecek cevaplar, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisinin tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmanın amacı BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ortaya koymaktır. Araştırma verilerinin güvenilirliği için verdiğiniz bilgilerin doğruluğu son derecede önemlidir. Elde edilecek veri sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verdiğiniz güvenilir ve doğru bilgiler için şimdiden teşekkürler.

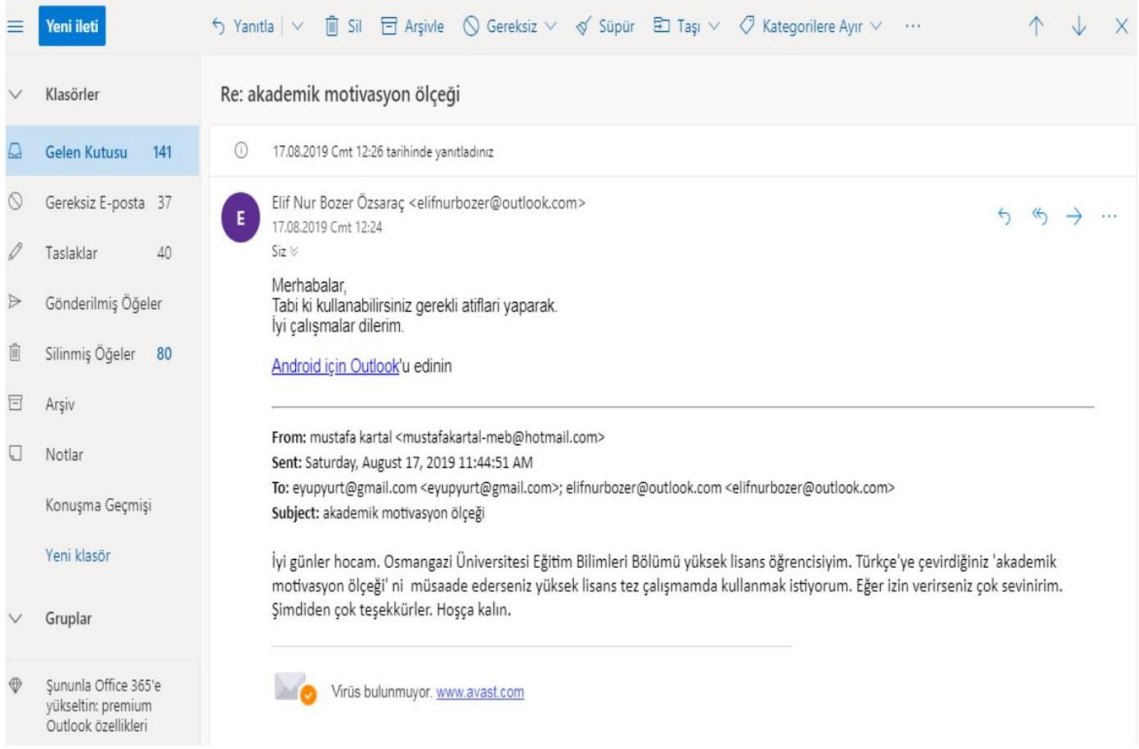
- 1.Eğitim sizin için ne ifade ediyor?
- 2.Öğrencilerin genel akademik motivasyonunu nasıl görüyorsunuz?
Öğrencilerin dersinize yönelik akademik motivasyonunu nasıl görüyorsunuz?
3. BİLSEM öğrencileri ile diğer okullardaki öğrencileri akademik motivasyon açısından karşılaştırın. Size göre BİLSEM’de öğrenim görmenin, öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır?
- 4.Öğrencilerin gelecek ile ilgili akademik hedeflerini nasıl görüyorsunuz?
- 5.Öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumlu/ olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- 6.Öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için genel olarak neler yapılabilir?
Öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için sizin dersinizde neler yapılabilir?
- 7.Okul dışında öğrencilerin akademik motivasyonuna etki eden faktörler nelerdir?

EK 3. Öğrenci Görüşme Soruları

Değerli öğrenciler, görüşme sorularına verilecek cevaplar, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisinin tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmanın amacı BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ortaya koymaktır. Araştırma verilerinin güvenilirliği için verdiğiniz bilgilerin doğruluğu son derecede önemlidir. Elde edilecek veri sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verdiğiniz güvenilir ve doğru bilgiler için şimdiden teşekkürler.

- 1.Eğitim senin için ne ifade ediyor? BİLSEM senin için ne ifade ediyor?
- 2.Neden eğitim aldığını düşünüyorsun? Neden okula gidiyorsun?
Neden BİLSEM’e devam ediyorsun?
- 3.Gelecek ile ilgili akademik hedeflerin nelerdir?
- 4.Akademik motivasyonunu arttıran (olumlu) etkenler nelerdir?
Akademik motivasyonunu düşüren (olumsuz) etkenler nelerdir?
5. BİLSEM’de öğrenim görmenin akademik motivasyonuna etkisi nasıldır? Okul ve BİLSEM’i akademik motivasyonun açısından karşılaştırabilir misin?
6. Akademik motivasyonunu arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun?
7. Okul dışında akademik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?

EK 4. Ölçek Kullanma İzni



Yeni ileti Yanıtla Sil Arşivle Gereklessiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır

Klasörler

- Gelen Kutusu 141
- Gereklessiz E-posta 37
- Taslaklar 40
- Gönderilmiş Öğeler
- Silinmiş Öğeler 80
- Arşiv
- Notlar
- Konuşma Geçmiş
- Yeni klasör

Gruplar

- Şununla Office 365'e yükseltin: premium Outlook özellikleri

Re: akademik motivasyon ölçeği

17.08.2019 Cmt 12:26 tarihinde yanıtladınız

E Elif Nur Bozer Özseraç <elifnurbozer@outlook.com>
17.08.2019 Cmt 12:24
Siz

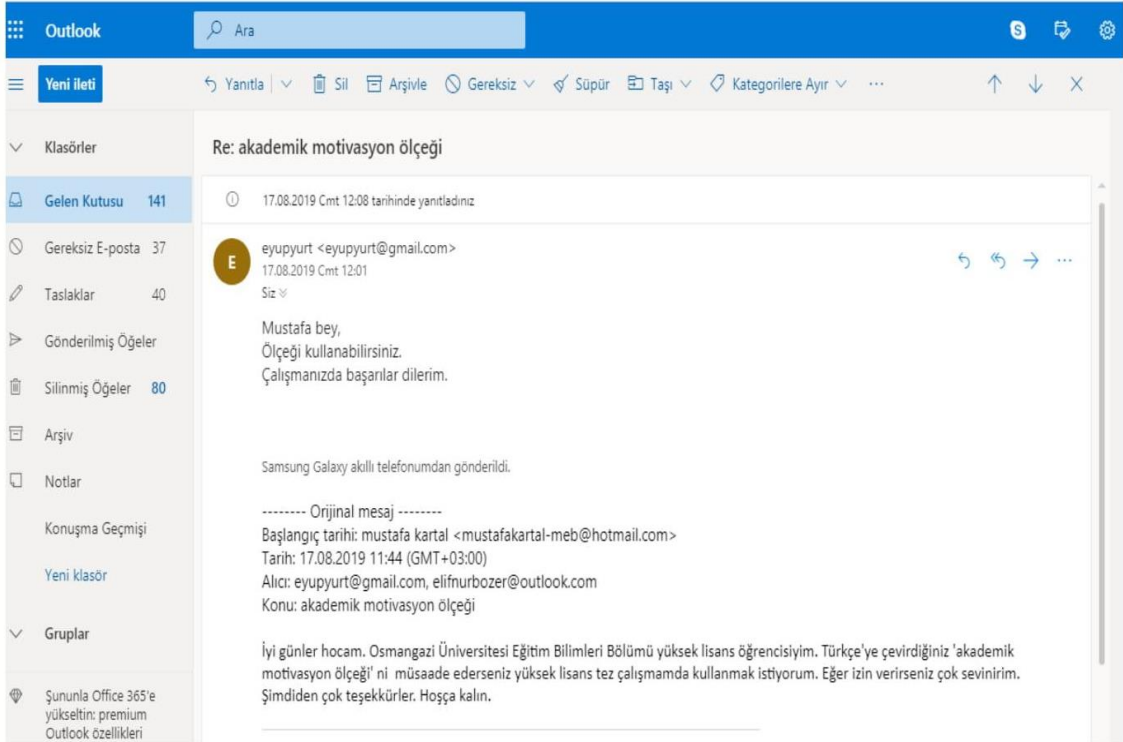
Merhabalar,
Tabi ki kullanabilirsiniz gerekli atıfları yaparak.
İyi çalışmalar dilerim.

[Android için Outlook'u edinin](#)

From: mustafa kartal <mustafakartal-meb@hotmail.com>
Sent: Saturday, August 17, 2019 11:44:51 AM
To: eyupyurt@gmail.com <eyupyurt@gmail.com>; elifnurbozer@outlook.com <elifnurbozer@outlook.com>
Subject: akademik motivasyon ölçeği

İyi günler hocam. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Türkiye'ye çevirdiğiniz 'akademik motivasyon ölçeği' ni müsaade ederseniz yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Eğer izin verirsiniz çok sevinirim. Şimdiden çok teşekkürler. Hoşça kalın.

Virüs bulunmuyor. www.avast.com



Outlook Ara

Yeni ileti Yanıtla Sil Arşivle Gereklessiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır

Klasörler

- Gelen Kutusu 141
- Gereklessiz E-posta 37
- Taslaklar 40
- Gönderilmiş Öğeler
- Silinmiş Öğeler 80
- Arşiv
- Notlar
- Konuşma Geçmiş
- Yeni klasör

Gruplar

- Şununla Office 365'e yükseltin: premium Outlook özellikleri

Re: akademik motivasyon ölçeği

17.08.2019 Cmt 12:08 tarihinde yanıtladınız

E eyupyurt <eyupyurt@gmail.com>
17.08.2019 Cmt 12:01
Siz

Mustafa bey,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda başarılar dilerim.

Samsung Galaxy akıllı telefonundan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----
Başlangıç tarihi: mustafa kartal <mustafakartal-meb@hotmail.com>
Tarih: 17.08.2019 11:44 (GMT+03:00)
Alıcı: eyupyurt@gmail.com, elifnurbozer@outlook.com
Konu: akademik motivasyon ölçeği

İyi günler hocam. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Türkiye'ye çevirdiğiniz 'akademik motivasyon ölçeği' ni müsaade ederseniz yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Eğer izin verirsiniz çok sevinirim. Şimdiden çok teşekkürler. Hoşça kalın.

EK 5. Etik Kurul İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul



Sayı : 64075176-299-E.120107
Konu : 2019.15.01.Karar.

21/10/2019

Sayın Dr. Öğr. Üy. Engin KARAHAN
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Sorumlu Araştırmacısı olduğunuz **"BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi"** başlıklı çalışma hakkında alınan karar ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Eyüp ARTVINLİ
Kurul Başkanı

BU BELGE ELEKTRONİK
İMZA İLE AYNI DİR.

21.10.2019

Sibel AK
Bilgisayar İşletmeni

Sibel AK

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama.eb0a5e49-fdb0-4f02-914e-cc919547dc3eb>

Adres	Mescik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	Münevver Sibel AK - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	0222 2393750-3074	Faks	
E-Posta	sibelak@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	http://www.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	esk.osmangaziunivrekicib01.kep.tr

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 09.10.2019

Toplantı No : 2019-15

GÜNDEM :

1. Başvuru Sahibi : Dr.Öğretim Üyesi Engin KARAHAN. **Konu :** "BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi" konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

1. Dr.Öğretim Üyesi Engin KARAHAN'ın "BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi"konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu'na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan


Prof. Dr. Yaşar SART
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye


Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye (Görevli)

Prof. Dr. Zeki KARTAL
Üye (Görevli)


Prof. Dr. Selim SEZGİN
Üye

Prof. Dr. Ferit USLU
Üye


ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA
VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma No : 01	
Araştırma Başlığı : BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi	
Sorumlu Araştırmacı : Dr.Öğretim Üyesi Engin KARAHAN	
Başvuru Tarihi : 18.09.2019	
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	
<input type="checkbox"/> Düzeltme Gereklidir	Gerekçe: 1. 2. 3.
<input type="checkbox"/> Red	Gerekçe: 1. 2. 3.
Başkan	
Adı Soyadı Prof.Dr.Eyüp ARTVİNLİ	Tarih 09.10.2019
 İmza	

EK 6. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 81922757-302.08.01-E.131042
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Mustafa
KARTAL)

14/11/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 08/11/2019 tarihli ve 22142303 sayılı yazısı.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Mustafa KARTAL'ın " BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasının **uygun görüldüğü** hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rifat EDİZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 4 Sayfa

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/543eed42-dcf5-416b-bd91-02a3a5654685>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Seyfi ÖNER - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2292201-5128	Faks	: 0222 239 3767
E-Posta	: seyoner@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://oidb.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.22142303
Konu : Araştırma İzni

08.11.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi:30/10/2019 tarih ve 123920 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa KARTAL'a ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Murat SERTSÖZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İZLENİDİR
Tarih: 11 Kasım 2019
Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cf71-4330-3a5e-83d3-5399 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.22064272
Konu : Araştırma İzni

07/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04/11/2019 tarih ve 126072 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa KARTAL'ın "BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, BİLSEM'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Odunpazarı ilçesinde bulunan Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezinde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Murat SERTSÖZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

O L U R
.../11/2019

Akın AĞCA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağı: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgidinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 361d-267c-3919-b8fc-e5f7 kodu ile teyit edilebilir.


ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Mustafa KARTAL
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir Odunpazarı Emin- Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi
Araştırmanın Konusu	Bilsem'de Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri Toplama Araçları	1.Akademik Motivasyon Ölçeği (2 sayfa) 2.Öğretmen Görüşme Soruları (1 sayfa) 3.Öğrenci görüşme soruları (1 sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	

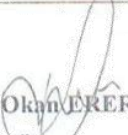
KOMİSYON GÖRÜŞÜ


İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.


Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :


KOMİSYON

07/11/2019


Okan ERER
Öğretmen


Gülseren TOPUZ
Öğretmen


Cemile KARALAR
Öğretmen


Ayşe AYDIN AKKURT
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mustafa KARTAL

Doğum Yeri : Sungurlu/ ÇORUM

Eğitim Durumu

Lise : Çorum Atatürk Anadolu Lisesi

Üniversite : Selçuk Üniversitesi / İngilizce Öğretmenliği Bölümü (ELT)

Yabancı Dil : İngilizce: Okuma (İleri), Yazma (İleri), Konuşma (İleri) Dinleme (İleri)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Dursunbey Farabi MTAL	2014-2015
Öğretmen	Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi	2015-2017
Öğretmen	Bilecik 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi	2017-2021

Sertifikalar

Bilim ve Sanat Merkezlerini Geliştirme Eğitimi Projesi Çalıştayı 2015

2015-2016 TUBİTAK Bilim Fuarı Katılım Belgesi

Bilim ve Sanat Merkezleri Öğretim Programı ve Etkinlik Geliştirme Çalıştayı 2017

Bildiriler

Kartal, M. (2018). *3. Sınıf İngilizce 2013 ve 201 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. International Congress on Science and Education Afyonkarahisar, 23-25 Mart 2018.

Kartal, M. (2018). *Aşırı Teknoloji Kullanımının Öğrenci Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Olumsuz Etkileri*. 17.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ankara, 11-14 Nisan 2018

İletişim: mustafakartal-meb@hotmail.com 05064014759