T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**DOKTORA TEZİ**

# SANATLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve ELEŞTİREL DÜŞÜNMELERİNE ETKİSİ

**Canan ÇAKIR**

**DANIŞMAN**
**Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ**

**Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Özel Yetenekliler Eğitimi, Doktora Programı**

**Kasım, 2024**

# TEZ KABUL VE ONAYI

**Canan ÇAKIR** tarafından, **Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ** danışmanlığında hazırlanan **"SANATLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve ELEŞTİREL DÜŞÜNMELERİNE ETKİSİ"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **25/11/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Tez Jürisi**

| | | **İmza** | **Sonuç** |
|---|---|---|---|
| **DANIŞMAN** | Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ<br>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa<br>Özel Eğitim Anabilim Dalı | | ☒ Kabul<br>☐ Ret |
| **ÜYE** | Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN<br>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa<br>Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı | | ☒ Kabul<br>☐ Ret |
| **ÜYE** | Dr. Öğr. Üyesi Zehra Özlem ATALAY<br>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa<br>Özel Eğitim Anabilim Dalı | | ☒ Kabul<br>☐ Ret |
| **ÜYE** | Prof. Dr. Hasret NUHOĞLU<br>Maltepe Üniversitesi<br>Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı | | ☒ Kabul<br>☐ Ret |
| **ÜYE** | Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER<br>Marmara Üniversitesi<br>Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı | | ☒ Kabul<br>☐ Ret |

# BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Canan ÇAKIR

(İmza)

# İTHAF

Can Çakır ve Melis Çakır'a ithaf ediyorum.

# BÜTÇE DESTEKLERİ

## SANATLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve ELEŞTİREL DÜŞÜNMELERİNE ETKİSİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

# TEŞEKKÜR

Bu doktora tez çalışmasının gerçekleştirilmesi sürecinde, bilimsel bilgi birikimi, uzmanlığı ve yol gösterici tecrübesiyle bana her zaman rehberlik eden, destek ve teşvikleriyle çalışmama değer katan, akademik gelişimime olduğu kadar bu çalışmanın başarıyla tamamlanmasına etkili olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ'ye sonsuz teşekkürlerimi ve en derin saygılarımı sunarım.

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle rehberlik ederek değerli desteklerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN ve Sayın Dr. Zehra Özlem ATALAY'a içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, kıymetli değerlendirmeleri ve yapıcı geri bildirimleriyle çalışmaya anlamlı katkılarda bulunan Sayın Prof. Dr. Hasret NUHOĞLU ve Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER'e teşekkür ederim.

Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için yapılan uygulamalarda daima destek olan Bilim ve Sanat Merkezi yöneticilerine ve değerli çalışma arkadaşlarıma, görüşleri için Sayın Dr. Hacer HANCI'ya teşekkür ederim. Bu süreçte, yanımda olarak her zaman destek veren değerli arkadaşım Asiye GÜNEL'e dostuğu için teşekkür ederim.

Bu uzun soluklu çalışmanın her aşamasında yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Fuat Kenan ÇAKIR'a, daima beni destekleyen ve cesaretlendiren anne ve babama, her zaman yanımda olan sevgili ablama, çalışma süresince moral desteğiyle yanımda olan sevgili kızım Melis ÇAKIR ve Can ÇAKIR'a, değerli dostum İncilay MUT'a, tüm özel yetenekli öğrencilerime ve Berfin Bahar ALTINTAŞ'a içten teşekkür ederim.

Kasım 2024 Canan ÇAKIR

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa No**

**TEZ KABUL VE ONAYI** ..... **i**
**BEYAN** ..... **ii**
**İTHAF** ..... **iii**
**BÜTÇE DESTEKLERİ** ..... **iv**
**TEŞEKKÜR** ..... **v**
**İÇİNDEKİLER** ..... **vi**
**ŞEKİL LİSTESİ** ..... **x**
**TABLO LİSTESİ** ..... **xi**
**KISALTMA LİSTESİ** ..... **xvi**
**ÖZET** ..... **xvii**
**ABSTRACT** ..... **xix**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1. PROBLEM DURUMU ..... 1
1.2. AMAÇ ..... 6
1.3. SINIRLILIKLAR ..... 7
1.4. TANIMLAR ..... 8
**2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE** ..... **9**
2.1. ÖZEL YETENEKLİ BİREY ..... 9
2.1.1. Özel Yetenekli Bireyin Tanımı ..... 9
2.1.2. Özel Yetenekli Bireylerin Genel Özellikleri ..... 11
2.1.3. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimleri ..... 14
2.1.4. Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri ..... 18
2.1.4.1. Renzulli Okul Çapında Zenginleştirme Modeli (The Schoolwide Enrichment Model-SEM) ..... 19
2.1.4.2. Otonom Öğrenme Modeli (The Autonomous Learner Model) ..... 20
2.1.4.3. Purdue Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli ..... 21
2.1.4.4. Discover Öğretim Programı Modeli ..... 21
2.1.4.5. Paralel Öğretim Programı Modeli ..... 22
2.1.4.6. Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) ..... 23
2.2. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ ..... 31

2.2.1. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimi ..... 35
2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı ..... 36
2.3. ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE SANATIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ ..... 39
2.3.1. Araştırma Kapsamında Sanatın Öğretimle Bütünleştirilmesinin Nedeni ..... 42
2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ..... 47
2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme ..... 50
2.4.2. Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme ..... 51
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 59
2.5.1. Sanatın Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Dahil Edildiği Çalışmalar ..... 59
2.5.2. Sanatın Diğer Disiplinlerde Öğretim Programına Dahil Edildiği Çalışmalar ..... 68
2.5.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeyi İnceleyen Çalışmalar ..... 73
2.5.4. Özel Yetenekli Öğrenciler için Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeyi İnceleyen Çalışmalar ..... 75
**3. YÖNTEM ..... 78**
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ ..... 78
3.1.1. Araştırma Prosedürü ve İşlem Basamakları ..... 79
3.1.2. Araştırmacı Tarafından Planlanan ve İzlenen İşlem Basamakları ..... 80
3.1.3. Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersi Modüllerinin Deneysel Uygulama İşlemleri ..... 82
3.1.4. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinin Tasarımı ..... 84
3.1.5. Sanat ve Sosyal Bilgiler Dersi Bütünleştirilirken İçeriğin Organizasyonu ..... 90
3.1.6. Dersin İşlenişi: ..... 107
3.1.6.1. Aşama I: Isınma ..... 107
3.1.6.2. Aşama II: Sanat Eserinin, Sanatçının ve Döneminin Etkinliğin Teması ve Sosyal Bilimlerin Konuları ve Diğer Derslerle Kurduğu Bağlantıların Eleştirel Düşünme ile Analizi ..... 107
3.1.6.3. Aşama III: Sanatla Bütünleşik Uygulama ..... 108
3.1.6.4. Aşama IV: Değerlendirme ..... 109
3.1.7. Müdahale Edilmemiş Öğretimin Uygulanışı ..... 128
3.1.8. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Ders Modüllerinin Uygulanması: ..... 132
3.2. ÇALIŞMA GRUBU ..... 132
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi: ..... 132
3.2.2. Akademik Başarı Testi Öntest Puanları Denkliği ..... 133
3.2.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Testi Öntest Puanları Denkliği ..... 134
3.2.4. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 134

3.2.5. Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 135
3.2.6. Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 136
3.2.7. Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 136
3.2.8. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 137
3.2.9. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 137
3.2.10. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Ölçeği Öntest Puanları Denkliği ..... 138
3.2.11. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Öntest Puanları Denkliği ..... 139
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ..... 140
3.3.1. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ..... 140
3.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Süreci ..... 141
3.3.2.1. Uzman Görüşü ..... 142
3.3.2.2. Uygulama ..... 142
3.3.2.3. Verilerin Analizi ..... 142
3.3.3. Yapı Geçerliği ile İlgili Bulgular ..... 143
3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi ..... 143
3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi ..... 147
3.3.4. Güvenirlik ile İlgili Bulgular ..... 152
3.3.4.1. Faktörlerin İsimlendirilmesi ve Ölçeğin Puanlanması ..... 152
3.3.5. Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi ..... 153
3.3.5.1. Akademik Başarı Testinin Hazırlanması, Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Yapılan İşlemler ..... 155
3.3.6. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Ölçmek için Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi ..... 159
3.3.7. Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ) ..... 165
3.3.8. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ..... 167
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ..... 167
**4. BULGULAR ..... 168**
4.1. BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR ..... 168
4.2. İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR ..... 171
4.2.1. Analiz Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 171
4.2.2. Değerlendirme Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 174
4.2.3. Çıkarım Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 177
4.2.4. Yorumlama Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 180

4.2.5. Açıklama Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 184
4.2.6. Öz Düzenleme Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 187
4.2.7. Eleştirel Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 190
4.3. ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR ..... 193
4.4. DÖRDÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR ..... 197
**5. TARTIŞMA ..... 201**
5.1. BİRİNCİ DENENCE ..... 201
5.2. İKİNCİ DENENCE ..... 206
5.3. ÜÇÜNCÜ DENENCE ..... 226
5.4. DÖRDÜNCÜ DENENCE ..... 228
**6. SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 231**
**KAYNAKLAR ..... 235**
**EKLER ..... 257**
**EK-1: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ..... 257**
**EK-2: Madde Analizi Sonuçları ..... 260**
**EK-3: Akademik Başarı Testi ..... 262**
**EK-4: Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ..... 275**
**EK-5: Eleştirel Düşünme Ölçekleri ..... 276**
**EK-6: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları Belirtke Tablosu ..... 285**
**EK-7: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi için Belirlenen Kazanımların Alt Boyutlarının Sınıflandırılması ..... 289**
**EK-8: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Çerçeve Planı ..... 293**
**EK-9: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Modüllerinin Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi ..... 296**
**EK-10: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Eleştirel Düşünme Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı ..... 314**
**EK-11: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Ders Planı(1. Etkinlik) ..... 316**
**EK-12: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Öğretmen Kılavuzu (1. Etkinlik) ..... 318**
**EK-13: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Çerçeve Planı (1. Etkinlik) ..... 326**
**EK-14: Öğrenci Örnekleri ..... 327**
**İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI ..... 329**
**ETİK KURUL İZİN YAZISI ..... 330**
**KURUM İZNİ YAZILARI ..... 333**
**ÖZGEÇMİŞ ..... 335**

# ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Özel Yetenekli Öğrenciler için Bütünleşik Öğretim Programı Modeli.....28

Şekil 2.2: Eğitim Programlarıyla Sanatın Bütünleştirilmesi .....44

Şekil 3.1: Taksonominin İlk Şeklinden Güncelleştirilmiş Biçimine Geçilirken Yapılan Yapısal Değişiklikler (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 356).....87

Şekil 3.2: Taksonominin Güncellenmiş Hali.....88

Şekil 3.3: Ölçeğe İlişkin Faktör Yükleri Kırılma Grafiği.....145

Şekil 3.4: Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı .....149

Şekil 4.1: Grupların Akademik Başarı Puanları Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği.....168

Şekil 4.2: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği.....172

Şekil 4.3: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği .....175

Şekil 4.4: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği.....178

Şekil 4.5: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği .....181

Şekil 4.6: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği.....185

Şekil 4.7: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği .....188

Şekil 4.8: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği .....191

Şekil 4.9: Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği .....194

Şekil 4.10: Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği.....197

# TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri ..... 12

Tablo 2.2: Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Beceriler ..... 33

Tablo 2.3: Türkiye'de 2023-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceri ve değerler (MEB, 2023, s. 9). ..... 34

Tablo 2.4: Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Eleştirel Düşünme Yöntemleri ..... 54

Tablo 3.1: Deney Deseni ..... 79

Tablo 3.2 Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi İçin Seçilen Sanatçı ve Sanat Eserlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Temaları, ICM Bağlantıları ve Eleştirel Düşünme ile Bütünleştirilmesi ..... 96

Tablo 3.3 Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Bütünleştirme Süreci ..... 97

Tablo 3.4: Deney Grubu Uygulama Planı ..... 124

Tablo 3.5: Müdahale Edilmemiş Öğretimin Uygulama Planı ..... 130

Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Sayısı ve Gruplara Göre Dağılımı ..... 133

Tablo 3.7: Grupların Akademik Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 133

Tablo 3.8: Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 134

Tablo 3.9: Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 135

Tablo 3.10: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 135

Tablo 3.11: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 136

Tablo 3.12: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 136

Tablo 3.13: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 137

Tablo 3.14: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 138

Tablo 3.15: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 138

Tablo 3.16: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 139

Tablo 3.17: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları ..... 145

Tablo 3.18: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları ..... 150

Tablo 3.19: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğrenimi Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları ..... 152

Tablo 3.20: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğrenimi Tutum Ölçeği Faktörleri ..... 153

Tablo 3.21: Görüşüne Başvurulan Uzman Sayısı ve Alanları ..... 157

Tablo 3.22: Güvenirlik Analizi Sonucu ..... 159

Tablo 3.23: Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Maddeleri ..... 161

Tablo 3.24: Geliştirilen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarının İçeriği ve Ayrıntılı Performans Göstergeleri Tablosu ..... 164

Tablo 4.1: Grupların Akademik Başarı Puanları Tanımlayıcı Değerleri ..... 168

Tablo 4.2: Grupların Akademik Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 169

Tablo 4.3: Grupların Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 169

Tablo 4.4: Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 170

Tablo 4.5: Deney Grubu Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 170

Tablo 4.6: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest -Son Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri ..... 171

Tablo 4.7: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 172

Tablo 4.8: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 172

Tablo 4.9: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları ..... 173

Tablo 4.10: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 173

Tablo 4.11: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri ..... 174

Tablo 4.12: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 175

Tablo 4.13: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 176

Tablo 4.14: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları ..... 176

Tablo 4.15: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 177

Tablo 4.16: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Ön Test - Son Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri ..... 178

Tablo 4.17: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 178

Tablo 4.18: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 179

Tablo 4.19: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları ..... 179

Tablo 4.20: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 180

Tablo 4.21: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri ..... 181

Tablo 4.22: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 182

Tablo 4.23: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 182

Tablo 4.24: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları ..... 183

Tablo 4.25: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 183

Tablo 4.26: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri ..... 184

Tablo 4.27: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....185

Tablo 4.28: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....185

Tablo 4.29: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....186

Tablo 4.30: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....186

Tablo 4.31: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri.....187

Tablo 4.32: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....188

Tablo 4.33: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....189

Tablo 4.34: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....189

Tablo 4.35: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....190

Tablo 4.36: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri.....191

Tablo 4.37: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....191

Tablo 4.38: Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....192

Tablo 4.39: Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....192

Tablo 4.40: Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....193

Tablo 4.41: Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri.....194

Tablo 4.42: Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....195

Tablo 4.43: Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....195

Tablo 4.44: Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları ..... 196

Tablo 4.45: Deney Grubu Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 196

Tablo 4.46: Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest - SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri..... 197

Tablo 4.47: Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... 198

Tablo 4.48: Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... 198

Tablo 4.49: Kontrol Grubu Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları..... 199

Tablo 4.50: Deney Grubu Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 199

# KISALTMA LİSTESİ

| Kısaltmalar | Açıklama |
|---|---|
| **Akt.** | **:** Aktaran |
| **ABD** | **:** Amerika Birleşik Devletleri |
| **MEB** | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| **BİLSEM** | : Bilim ve Sanat Merkezi |
| **BYF-1** | : Bilim ve Sanat Merkezleri Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı |
| **Bkz**. | : Bakınız |
| **C**. | : Cilt |
| **Çev**. | : Çeviri |
| **Ed**. | : Editör |
| **K**. | : Kazanım |
| **NCSS** | : The National Council for the Social Studies |
| **ICM** | : Integrated Curriculum Model |
| **SBK**. | : Sanatla Bütünleşik Kazanım |
| **syf.** | : Sayfa |
| **Ve diğ.** | : Ve diğerleri |

# ÖZET


## DOKTORA TEZİ

### SANATLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve ELEŞTİREL DÜŞÜNMELERİNE ETKİSİ

**Canan ÇAKIR**

**İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Özel Yetenekliler Eğitimi, Doktora Programı**

**Danışman: Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ**

Özel yetenekli öğrenciler genellikle öğretim süreçlerinde daha fazla zorluk ve ileri düzeyde öğrenme fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle onların karakteristik özelliklerine uygun, çeşitli konuları, disiplinleri veya bilgi alanlarını bir araya getirerek öğrenciler için daha bütünsel ve bağlantılı bir öğrenme deneyimi yaratmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı önemli bir rol oynamaktadır. Bu eğitim ihtiyacının çözümüne yönelik araştırmada sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi ile özel yetenekli öğrencilerin öğrendikleri konuları daha derin ve anlamlı bir şekilde kavramaları, çeşitli konuları, disiplinleri veya bilgi alanlarını bir araya getirerek daha bütünsel ve bağlantılı bir öğrenme deneyimi edinmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde sanatı Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştiren modüller geliştirilmiş, 'kontrol gruplu ön test-son test' deneysel desenden yararlanılarak 2023-2024 yılında İstanbul ilindeki Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi'nde BYF-1 Programı'na devam eden 5. sınıf düzeyinde 20 özel yetenekli öğrenciye on hafta süresince uygulanarak akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünmeye yönelik etkililiği sınanmıştır. Deney grubunda Sosyal Bilgiler dersi araştırmacı tarafından Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak geliştirilen sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi modülleri ile işlenirken, kontrol grubu öğrencileri mevcut öğretmenleri ve programları ile olağan öğretimlerine devam etmişlerdir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi Akademik Başarı Testi, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğretimi Sürecinde Eleştirel Düşünmeyi Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı, Eleştirel Düşünme Ölçekleri, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test son test olarak kullanılarak elde edilmiştir. Test ve ölçeklerden elde edilen verilerin istatiksel analizinde Nonparametrik testlerden biri olan Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını,

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve eleştirel düşünme becerilerini güçlü, pozitif yönde ve anlamlı etkilediğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar tartışılarak öğretime ilişkin ve gelecekte yapılabilecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur. ]

Kasım 2024, [355.] sayfa.

**Anahtar kelimeler:** [Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Özel Yetenekliler, Bütünleşik Öğretim Programı Modeli, Özel Yeteneklilerin Eğitimi İçin Sosyal Bilgiler, Eleştirel Düşünme Becerileri ]

# ABSTRACT

## Ph.D. THESIS

### THE EFFECT OF ART-INTEGRATED SOCIAL STUDIES INSTRUCTION ON GIFTED STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, ATTITUDES AND CRITICAL THINKING

**Canan ÇAKIR**

**İstanbul University-Cerrahpaşa**

**Institute of Graduate Studies**

**Department of Special Education**

**Gifted Education Program**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ**

Gifted students often require a more challenging and advanced curriculum within their educational programs. Consequently, an educational approach that fosters a more holistic and interconnected learning experience for these students is essential. This approach should integrate various subjects, disciplines, or fields of knowledge that are tailored to these students' unique characteristics. This paper aims to address this educational need by providing gifted students with a deeper and more meaningful understanding of their coursework, and it seeks to cultivate a more holistic and interconnected learning experience by integrating art with the social studies program. To achieve this objective, modules were developed to integrate art with the social studies program for gifted students. The effectiveness of these modules was evaluated using a pre-test-post-test with control group design. The evaluation focused on academic achievement, attitude, and critical thinking skills of twenty gifted fifth-grade students enrolled in the BYF-1 Program at the Beşiktaş Science and Art Center in Istanbul during the 2023-2024 academic year, and the program lasted ten weeks.

The experimental group received the social studies curriculum through art-integrated social studies course modules developed by the researcher based on the Integrated Education Program Model. In contrast, the control group continued their regular education with their existing teachers and curriculum. The research data was obtained through pre-tests and post-tests. All instruments, including the Social Studies Lesson Academic Achievement Test, Attitude Scale Towards Art-Integrated Social Studies Lesson, Rubric for Evaluating Critical Thinking in the Art-Integrated Social Studies Teaching Process, Critical Thinking Scales, and Attitude Scale Towards the Social Studies Lesson, were developed by the researcher. Nonparametric tests, including the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon Signed Rank Test, were employed to statistically analyze the data collected from the tests and scales. The research findings revealed

that the art-integrated social studies program has a significant and positive impact on the academic achievement, attitude towards social studies, and critical thinking skills of gifted students. The results are discussed, and recommendations for teaching practices and future research are provided.

November 2024, 355 pages.

**Keywords:** Art-Integrated Social Studies Instruction, Social Studies Curriculum, Gifted and Talented Students, Integrated Curriculum Model (ICM), Social Studies Instruction for Gifted Students, Critical Thinking Skills

# 1. GİRİŞ

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Sosyal Bilgiler dersi, sosyal ve beşeri bilimlerin disiplinlerini bir araya getirerek geniş bir içerik alanını kapsayan bir öğretim programıdır. Bu geniş kapsam, Sosyal Bilgiler dersine yüklenen ve onu şekillendiren tarihsel ve eğitsel beklentilerle de açıklanabilir. En geniş anlamıyla Sosyal Bilgiler, "Sürekli değişen ulusal ve küresel koşullarda bilgiye dayalı kararlar verebilen, sorunları çözebilen etkili vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bilgi ve yöntemlerini kullanan bir öğretim programı" (Öztürk, 2007, s. 24) olarak tanımlanabilir. Ancak alanyazın, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, öğrencilerin toplumsal yaşama katılımlarındaki aktif rolüne karşın, Sosyal Bilgiler dersine ayrılan zamanın ve dersin gerçek yaşamları ile kurulan bağlantılarının yetersizliği nedeniyle öğrencilerin, Sosyal Bilgilerin gelecekteki yaşamları için önemli olmadığına dair bir önyargıya sahip olduklarını vurgulamaktadır (Corbin, 1997; Haladyna ve Thomas, 1979; Haladyna ve diğ., 1982; Kelley (2021). Sosyal Bilgiler dersinin, öğrenciler tarafından genellikle sıkıcı, yetişkin dünyasına yönelik ve yalnızca tarihsel olayların aktarımına odaklanan bir ders olarak algılanması, bu alanla ilgili temel sorunlardan biri olarak görülmektedir. Öztürk (2007) dersin öğrenciler için daha ilgi çekici, anlaşılır ve yaratıcı hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak Ross (2014) bu kapsamdaki hedeflere ulaşmada kullanılan araçların öğretim programlarının sınırlılıklarıyla karşılaşabileceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersini gerçek dünya ile bağlantılı ve kavramsal olarak anlaşılır kılacak öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmalar, dersin ilgi çekici hale getirilmesinin; çeşitli materyal, içerik ve yöntemler kullanılarak sorgulama, eleştirel düşünme ve aktif araştırmayı teşvik eden yaklaşımların, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Beyer, 1971; Brown, 1996; Costa ve Kallick, 2009; Kneip, 1989; Renninger ve Hidi, 2011; Scheurman ve Newman, 1998).

Özel yetenekli öğrenciler, zihinsel olarak erken yaşlardan itibaren soyut düşünmenin önemli göstergelerinden biri olan kavramları oluşturma konusunda yeteneklidirler ve erken zihinsel gelişimleri, bilgiyi daha hızlı işleyerek mantıksal muhakeme becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunur (Clark, 2008; Cutts ve Moseley, 1959). Ancak özel yetenekli

öğrenciler, sadece hızlı öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda karmaşık ve soyut kavramlarla baş etme konusunda da ustadırlar ve iyi bir gözlem gücü ve eleştirel düşünme özelliğine sahiptirler (Clark ve Dixon, 1997; Kettler, 2021). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri, potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmeleri için uygun zorluk seviyesinde, ilgi alanlarında ve öğrenme stillerine yönelik öğrenme fırsatları sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Neihart, 2021; Smutny ve diğ., 2000). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik geliştirilen farklı program ve modeller mevcuttur. Bu program ve hizmetlerin içeriği, bazı modellerde daha genel, bazılarında ise daha belirgin olarak ele alınmış olsa da benzerdir; ancak hepsi, toplumda yetenek gelişiminin desteklenmesine önem veren kurumları ve yetenek gelişimine yönelik tasarlanmış eğitim planlarını bir zorunluluk olarak görmektedir (Assouline ve Lubkowski-Shoplik, 1997; Baum, 1989; Borland, 1989; Callahan, 1983; Clark, 1986; Maker ve diğ., 2015; Moon ve diğ., 1994; Renzulli, 1988; Renzulli ve Reis, 1997; Sternberg, 2007; Subotnik, ve diğ., 2018; Tannenbaum, 1998; Tomlinson, 2009; VanTassel-Baska ve Kulieke, 1987; VanTassel-Baska ve Wood, 2009). Gregory (2000) özel yetenekli öğrencilerin ileri düzeyde içerik ve üst düzey düşünme becerileri içeren öğretim programlarına ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ve bu öğrenciler için disiplinler arası yaklaşımlar ve bağımsız araştırma fırsatlarının önemine dikkat çekmiştir. Ancak mevcut genel eğitim programlarının, bu öğrencilerin kapsamlı eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığı vurgulanmaktadır (Renzulli, 2010). Troxclair (2000) özel yetenekli öğrencilerin pasif bilgi tüketicileri yerine bilgiyi aktif olarak üreten bireyler olmaları için eğitimlerinin üst düzey düşünmeye odaklanması gerektiğini savunur. Little ve diğ. (2007), kavramsal odaklı ve ileri düzey içerik ve süreçlere dayalı Sosyal Bilgiler programlarının, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiler sağladığını belirtmiştir. Jonassen (2000) ise geleceğin iş dünyasında, eleştirel düşünme ve stratejik karar alma gibi üst düzey düşünme becerilerinin hayati önem taşıdığını ifade etmiştir. Ancak özel yeteneklilerin eğitimlerinde üst düzey düşünmeye yönelik araştırmalardan elde edilen kanıtlar sınırlıdır (Kettler, 2012). Üst düzey düşünmeye duyulan bu ihtiyaç bağlamında, Kahveci (2019) özel yeteneklilerin eğitimlerinde Sosyal Bilgiler dersinde Dünyayı ilgilendiren pek çok sorunun Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alınabileceğini vurgulamıştır. "Sosyal Bilgiler eğitimi özel yetenekli öğrencilerden potansiyel liderler olarak bu sorunları çözmede önemli bir fonksiyona sahip olabilir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin en önemli kesişim noktalarından birisi budur" (Kahveci, 2019, s. 319). Bu nedenle, "Özel yetenekli öğrencilerin, genel temaların ve kavramların bütünleştirildiği, akıl yürütme ve araştırmayı içeren, farklı bakış açılarının keşfedildiği, neden-sonuç ilişkilerini ve birincil kaynak belgelerin

ve eserlerin erken ve sürekli kullanımını içeren bir Sosyal Bilgiler öğretim programına ihtiyaçları vardır" (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006, s.142).

Sanat, estetikle birlikte tarih, felsefe, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji, sosyal psikoloji ve iletişim gibi Sosyal Bilimler alanına dahil olan akademik disiplinlerle de yakından ilişkilidir. Tüm toplumlarda farklı derecelerde var olan ve insanın üstbilişsel düşünme kapasitesine dayanan bir olgu olan sanat, bireyin kendini gözlem yeteneğinin bir ürünü olup yalnızca beynin soyut bölgelerinden değil, aynı zamanda sanatçıların ve izleyicilerin toplumsal ve duygusal yapılarından beslenir. Bu etkileşim, karmaşık kültürel-bilişsel alanlar yaratarak sanatı üst düzey düşünme becerilerinin bir parçası haline getirir (Donald, 2006). Joseph Beuys *Toplumsal Heykel* kavramı ile sanatı, toplumun tüm üyelerinin katılımıyla gerçekleşen yaratıcı süreçler aracılığıyla toplumu dönüştüren bir katalizör olarak tanımlar (Adriani ve diğ., 1994). Sanat eserleri, izleyicisini sanatçının zihnini, yaratım sürecini ve yaşadığı toplumu düşünmeye teşvik eder. Sanat, kültürü oluşturan ve taşıyan bir bilişsel ağ gibi işlev görerek toplumların dünya görüşleri ve düşünce yapıları ile etkileşim halindedir ve insanlık tarihi boyunca kültürel dönemleri tanımlamada, toplulukların ve kültürel kimliklerin ortak temellerini belirlemede kritik bir rol oynamıştır (Donald, 2006; Pearse, 1992; Zaidel, 2013). Sanat eserlerinin, Sosyal Bilgilerin bağlamıyla ilgili tema ve kavramları içeren disiplinler arası bağlantılar kurma potansiyeli vardır ve sanatçıların kültürel ve tarihi geçmişleri, sürekli ve yeni sorular sorulmasına olanak sağlayan birincil kaynaklardır (Burton ve diğ., 2000; Bresler, 1995; Efland, 2002; Eisner, 2005; Gaudelius ve Speirs, 2002; Zimmermann, 2003). Bu birincil kaynakları analiz eden, üst düzey sorular sorarak akıl yürütmeyi, karar verip değerlendirme ve genellemede bulunmak gibi üst düzey düşünme ve süreç becerilerini kullanan öğrenciler disiplinlerin sınırlarını çizen cevapların ötesinde düşünmeye teşvik edilirler (Eisner, 2005; Gardner, 1993; Piaget, 1973; Wilkinson, 1998; Wineburg, 1998; Zimmermann, 2003). Sosyal Bilgiler dersinde sanat, kendi başına zengin bir tarihi metindir ve bir sanat eseri, kendine has özellikleri bakımından çoğu zaman tarihi bir metinden fazlasını iletmektedir çünkü bir sanat eseri, aynı zamanda soruları, cevapları, gerçekleri, duygu ve düşünceleri içermektedir (Freedman, 2000; Goldberg, 2021; LaJevic, 2013; Parker, 2001; Romero, 1996; Sriraman ve Dahl Søndergaard, 2009). Manifold (1995) sanat ile Sosyal Bilimler arasındaki ilişkiyi şöyle tanımlar: "Sanat, iç görü sağlayan kişisel karşılaşmalar aracılığıyla insan deneyimlerinin samimi bir şekilde anlaşılmasını sağlama gücüne sahiptir ve Sosyal Bilimlerin gerçeklerini ve soyutlamalarını ifade edemeyeceği bir tür

bilgi sunar" (Manifold, 1995, s. 2). Dewey (1934) fiziksel ve toplumsal dünyaya ait bu bilginin insanla kurduğu bağlamsal ilişki aracılığı ile dönüşürken bireylerin de daha önce kendisi dışında kalan bu bilgi türü yoluyla dönüşerek geliştiğini ifade eder. Alanyazın, sanatın öğrenme üzerindeki estetik algının, eleştirel düşünme becerilerinin, ifade gücünün ve sorgulama gibi zihin alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik etkilerine işaret etmektedir (Anderson ve Lawrence, 2001; Eisner, 2005). Benzer şekilde Brown (1996) sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin kavramları öğrenciler için daha anlaşılabilir ve ilgi çekici hale getirerek, öğrencilerin ders materyali ile duygusal olarak bağlantı kurmasına yardımcı olarak soyut kavramları daha somut ve ilişkilendirilebilir hale getirdiğini ifade etmiştir. Eğitim ortamı, öğrencilere sanatla karşılaşma imkânı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır ve okullar bunu sağlamazsa bu durumun gerçekleşmesi pek olası değildir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, sanat ve beşerî bilimler öğretimine verilen önemin azaldığını ortaya koymuştur (Bowen ve diğ, 2014). VanTassel-Baska (1986; 1995) sanatın özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları kavramsal bir öğretim programının bileşeni olabileceğini ve öğretim programlarının sanatla bütünleştirilmesinin özel yeteneklilerin entelektüel ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde çok etkili olabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Haroutounian (2017) özel yeteneklilerin eğitimlerinde sanatla bütünleşen bir öğretimin üst düzey düşünme becerilerine yönelik ve bütünsel bir öğrenme deneyimi sağlamadaki önemini vurgulamıştır. Sanatın sağladığı öğrenme deneyimleri ile pek çok öğrenci için üst düzey düşünme becerilerine yönelik bilişsel basamaklara giden bir köprü görevi gördüğünü ve akademik rutinin kendilerini zorlamadığını hisseden özel yeteneklilerin eğitimlerinde de ele alınması gerektiğini ifade eden VanTassel-Baska ve diğ. (2009) özel yetenekli öğrencilerin dünyaya yönelik daha öznel tepkilerinin açığa çıkmasının önemini vurgulamıştır. "Özel yetenekli bir çocuğun dünyaya yönelik daha kişisel, öznel tepkilerinin birçok yönden açığa çıkması, zihnini kendisiyle ve çevresiyle daha anlamlı bağlantılar kurma konusunda özgürleştirebilir" (VanTassel-Baska, 2009, s. 160). Bu nedenle, "Öğrencinin yaşına, özel yeteneklerine veya öğretim programımın temel konusuna bakılmaksızın sanat, özel yetenekliler eğitim programlarının ve hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır" (VanTassel-Baska, 2009, s. 164). Diğer yandan, alanyazında özel yeteneklilerin eğitiminde sanatın öğretimle bütünleştirildiği sınırlı sayıda çalışma mevcuttur.

İlgili alanyazınla ortaya konulan kavramsal çerçeve ile birlikte değerlendirildiğinde, sanatın doğası gereği kavram ve temalarla; Sosyal Bilimlerin konu alanları ve Sosyal Bilgiler

dersi ile disiplinler arası form ve anlam sentezleri kurarak ilişkili olduğu görülmektedir (Eisner, 2005; Catterall, 1998; Gullat, 2008; Gregory, 2000; Haroutounian, 2017). Bu bağlamda, farklı disiplinlere ait konuların sanatla iç içe geçerek derin öğrenmeye yönelik entelektüel meraka ve karmaşık kavramları keşfetmeye yönelik yeni bir yol sağlaması mümkündür (Efland, 2002; Romero, 1996; Zimmermann, 2003). Sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini test eden araştırmalar, sanatın disiplinler arası bütünleştirme yoluyla öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Baker, 2012; Bowen ve diğ., 2014; Burton ve diğ., 2000; Catterall ve diğ., 2012; Deasy, 2002; Elster ve Bell, 1999; Hetland ve Winner, 2001; Kettler, 2012; Upitis ve diğ., 2001; Scripp ve Paradis, 2014). Bu genel etki, Sosyal Bilgiler dersinde daha belirgin hale gelmektedir (Romero, 1996; Gaudelius ve Speirs, 2002; Zimmermann, 2003). Eisner (1998, 2005) sanatın Sosyal Bilgiler gibi disiplinlere büyük ölçüde fayda sağlayabileceğini belirterek akademik başarıya yönelik etkilerinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, Burton ve diğ. (2000) sanat ile elde edilen bilgi ve becerilerin diğer akademik alanlara transfer edilebildiğini ve sanatın disiplinler arası bağlantılar kurmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ancak, Winner ve Cooper (2000) sanat ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair kapsamlı bir meta-analizde, yalnızca az sayıda çalışmanın bu ilişkiyi nedensel olarak açıklama standartlarını karşıladığını göstermiştir.

Sanatın akademik başarı üzerindeki etkisini destekleyen deneysel kanıtların eksikliği ve öğretim programlarındaki sınav odaklı yaklaşım, öğrencilerin sanattan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Aslan ve Şener, 2014; Bowen ve diğ., 2014; Kurtuluş, 2002). Bu durum, sanatın akademik başarı üzerindeki etkisini destekleyen deneysel kanıtların eksikliği ile daha belirgin hale gelmektedir ve sanatın farklı disiplinlerle nasıl etkili bir şekilde bütünleştirilebileceği ve bu bütünleştirmenin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında, sanat Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmiş ve araştırmanın problemi sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin, özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemektir.

Bu araştırmanın, sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine ve sanatın öğretim programlarıyla bütünleştirilmesine yönelik bilimsel çalışmalara bulgular ve ulaştığı sonuçlarla katkı sağlaması amaçlanmıştır.

## 1.2. AMAÇ

Araştırmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilerin alanyazında ifade edilen genel özelliklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler ders modüllerini geliştirmek ve bu modüllerin etkililiğini değerlendirmektir. Bu ana hedefe yönelik olarak, araştırmanın alt amacı, sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemektir.

Araştırmanın temel ve alt amaçlarına bağlı olarak aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denence 1: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 2: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

a. Analiz
b. Değerlendirme
c. Çıkarım
d. Yorumlama
e. Açıklama
f. Öz Düzenleme
g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

Denence 3: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutum puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun sanatla bütünleştirilmiş öğretime yönelik tutum puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun sanatla bütünleştirilmiş öğretime ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

## 1.3. SINIRLILIKLAR

Araştırma,

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı,
2. Deneysel işlemlerin uygulandığı on hafta süresi,
3. İstanbul ilindeki Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi'nde BYF - 1 Programı'na devam eden 5. sınıf düzeyinde 20 özel yetenekli öğrenci,
4. BİLSEM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi BYF-1 Programı modülleri,
5. Araştırmada kullanılan, Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçekleri, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve bu ölçme araçlarının ölçtüğü düşünülen nitelikler,
6. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerin sonuçları,
7. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların benzer gruplara genellenebilmesi ile
8. Araştırmada ele alınan sanat eserleri ve
9. Deneysel araştırmalarda katılımcıların gözlemlendiklerinin farkında olmaları sonucu ortaya çıkan davranış değişiklikleri olarak bilinen Hawthorne etkisi ile sınırlıdır.

## 1.4. TANIMLAR

**Akademik Başarı:** Eğitimde başarı kavramıyla genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan 'akademik başarı' kastedilmektedir" (Sarıer, 2016, s. 2).

**Eleştirel Düşünme:** "İçinde bulunulan bağlama duyarlı, sorumlu ve beceri gerektiren, kriterleri olan ve öz düzenleyici bir yapısı olan düşünme" (Lipman, 2003, s. 101-103).

**Özel Yetenekli Birey:** "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2021, s. 10).

**Sanat:** "1. Bir duygunun, tasarının veya güzelliğin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı ve bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

**Sanatın Öğretimle Bütünleştirilmesi:** "Sanatın diğer akademik alanlarla birlikte ele alınarak içerik alanları arasında kurulan bağlantılarla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmesi ve geliştirmesinin hedeflendiği, öğrencilerin bir sanat formu aracılığıyla anlayış geliştirerek gösterdiği bir öğretim yaklaşımı" (Marshall, 2014).

**Sosyal Bilgiler: "** Toplumsal ve beşeri bilimlerin bütünleşerek birbirine bağımlı bir dünyada bireylerin kültürel olarak çeşitli, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmalarını hedefleyen çalışma alanı" (NCSS, 1994).

**Tutum:** "Bireyin belirli bir nesneye, kişiye, olaya veya fikre yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri" (Shaughnessy ve Haladyna, 1985).

# 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. ÖZEL YETENEKLİ BİREY

Özel yetenekli öğrenciler genel özellikleri açısından eğitim süreçlerinde öğretimsel müdahalelere ihtiyaç duyan bireylerdir. Bu öğrencilerin sahip olduğu üstün zekâ, yaratıcılık ve problem çözme becerileri, onların eğitim sürecinde özel bir yaklaşım ve destek gerektirir. Bu bağlamda, özel yeteneklilerin eğitimi, onların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarabilecekleri ve geliştirebilecekleri öğrenme ortamları ve süreçlerini sağlamak amacıyla önemlidir.

### 2.1.1. Özel Yetenekli Bireyin Tanımı

Özel yeteneğin tanımına ilişkin farklı teoriler bulunmaktadır. Terman (1925) özel yeteneklileri bir zekâ testinde en yüksek skoru alan yüzde iki dilim olarak tanımlarken, Witty (1971) bu tanımı "insan çabasının değerli bir türünde sürekli veya tekrar eden şekilde olağanüstü performans sergileyen her birey" olarak genişletmiştir (Witty, 1971, s. 112). Renzulli (1978) ise özel yeteneği yaratıcı ve üretken başarılarla ilişkilendirerek tanımlamış; bu bağlamda ortalamanın üzerinde yaratıcılık, hedefe odaklanma ve göreve bağlılık gibi niteliklerin bir arada bulunması gerektiğine vurgu yapmıştır (Davis ve Rimm, 2004). İnsan özelliklerinin bir bileşeni ya da kombinasyonu olan zekâ; karmaşık ilişkilerde içgörü kapasitesini, soyut düşünme sürecini, problem çözme becerisine adapte olmayı ve yeni kapasite edinme yeteneğini içerir (Cattell, 1971, s. 8'den akt. Tuttle, 1988, s. 13). Clark (1986) yüksek zekâyı hızlı ve genelleme yaparak soyut düşünme kapasitesi olarak tanımlamış; bu kapasitenin, bireyin kalıtsal ve edinilmiş özellikleri arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan bilişsel ve yaratıcı davranışlarla ifade edildiğini belirtmiştir. Ayrıca, bu kapasitenin desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Psikometrik yaklaşıma önemli katkılar sağlayan ve bu alandaki ilk kuramcılardan biri olan Guilford, zekâ ve bilişsel süreçlerin analizine yönelik sistematik bir çerçeve geliştirmiştir. "Zekânın Yapısı" teorisiyle zekâyı kuramsal bir temele oturtan Guilford, zekâyı içerik, ürün ve işlem olmak üzere üç boyutta ele almıştır. İçerik boyutu, figür, sembol, anlam ve davranışla açıklanmıştır. Ürün boyutu, birimleri, grupları, ilişkileri, sistemleri ve farklı durumları formüle etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. İşlem boyutu ise biliş, bellek,

ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Davis ve diğ., 2011). Guilford'un bu yaklaşımı, zekânın karmaşık yapısını anlamaya yönelik araştırmalar için önemli bir kuramsal temel oluşturmuştur. Eğitim psikolojisi bağlamında zekâyı inceleyen bir diğer araştırmacı Gardner (1993), zekânın matematik ve dil becerilerinin tanımlanmasından çok daha geniş bir yetenekler yelpazesini içerdiğini savunmuştur. Gardner her bireyin bu yetenek alanlarının tümüne daha büyük ya da daha küçük ölçüde sahip olduğunu ve bu yetenek alanlarının hiyerarşik bir yapıya sahip olmadığını öne sürmüştür (Sutherland, 2012). Çoklu zekâ modeli olarak bilinen Gardner'ın bu yaklaşımı, zekâyı yalnızca zihinsel becerilerin bir kombinasyonu ve standart testlerden alınan skorlarla açıklamaya yönelik geleneksel görüşten farklı bir perspektif sunmuştur. Gardner'ın modeli, zekânın başka yetenek alanlarında da ortaya çıkabileceği fikrini ileri sürmüş ve buna ek olarak duygusal zekâ ile sosyal zekâ gibi kavramların da bu yetenekler yelpazesine dâhil edilmesi gerektiği görüşünü desteklemiştir. Bu durum, zekânın değerlendirilmesi ve özel yetenekliliğin tanımlanması çalışmalarında önemli yeniliklere ve gelişmelere yol açmıştır. Diğer yandan, zekânın genellikle standartlaştırılmış testlerle ölçülerek bir IQ puanı ile ifade edilmesi ve yalnızca bilişsel görevlerin yerine getirilmesi ile açıklanması, bir çocuğun "zeki" olarak tanımlanması için yeterli olmayabilir. Özel yetenekli bireylerin gelişiminde, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimlerini etkileyebilecek karakteristik özelliklerin varlığı da tartışılmıştır. Bu bağlamda öne çıkan önemli bir kavram *eşzamansızlık*tır. Silverman (2002) özel yetenekli bireylerin gelişiminde "asenkronize" olarak ifade edilen ve Türkçe'ye eşzamansızlık olarak çevrilen bir terimi tanımlamıştır. Eşzamansızlık, özel yetenekli bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimleri arasındaki uyumsuzluğu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Örneğin, özel yetenekli bireylerin bilişsel becerileri diğer alanlardaki becerilerine göre daha hızlı gelişirken, duygusal ve sosyal gelişimleri genellikle kronolojik yaşlarına uyum sağlar ya da bu yaşlarının gerisinde kalabilir. Buna göre, bir çocuk yaşının üstünde bir kitabı okuyup anlayabilir ancak bu materyali duygusal açıdan ele almak için henüz olgunlaşmamış olabilir ve bu durumda eşzamansızlığı deneyimler (Silverman, 2002). Bu bağlamda, gelişim sürecindeki eşzamansızlık, özel yetenekli bireylerin fiziksel yaşlarının ötesinde bilişsel ve duyuşsal özellikler sergilemelerine neden olabilir. Ancak bu durum, genel gelişimlerinde çeşitli tutarsızlıklara ve zorluklara yol açabilir.

Özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgilenen araştırmacılar, psikologlar, eğitimciler ve diğer uzmanlardan oluşan gayrı resmi bir komitenin 1991 yılında Columbus, Ohio'da bir araya

geldikleri toplantının adı ile anılan Columbus Grubu bu toplantıda, özel yetenekli bireylerin eşzamanlı olmayan gelişimini vurgulayan ve özel yeteneklilere ve eğitimlerine yönelik anlayış ve yaklaşımlar üzerinde etkili olan yeni bir özel yeteneklilik tanımı oluşturmuşlardır. Columbus Grubu'nun tanımına göre özel yeteneklilik "İleri bilişsel yeteneklerin ve artan yoğunluğun, niteliksel olarak normdan farklı içsel deneyimler ve farkındalık yaratmak için birleştiği eş zamanlı olmayan bir gelişimdir ve bu eş zamanlı olmayan durum, yüksek entelektüel kapasiteyle birlikte artış göstermektedir" (Columbus Group, 1991'den akt., Morelock, 1992). Bu bağlamda "Özel yetenekli bireyler sahip oldukları olağanüstü entelektüel, yaratıcı ve liderlik kapasiteleriyle akademik alanlarda olduğu gibi sanatsal alanlarda da yüksek performans gösteren bireylerdir ve sahip oldukları olağanüstü özellikler nedeniyle genel eğitim içinde okul tarafından sağlanamayan eğitim hizmetlerine ve faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar" (Özbay, 2013, s. 8).

### 2.1.2. Özel Yetenekli Bireylerin Genel Özellikleri

Özel yetenekli bireyleri diğer bireylerden ayırt ederek tanılanmalarını kolaylaştıran karakteristik özelliklerinin çoğu kez genellenebilmesine karşın Clark (2008) özel yetenekli öğrencilerin tüm gelişim alanlarında birbirlerinden farklı olarak gelişim gösterdiklerini ve bu özelliklerin tümünü birden göstermelerinin beklenmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer önemli husus ise tek tip bir özel yetenekliliğin söz konusu olmadığı gibi birbirinden farklı gelişim özellikleri gösteren özel yetenekli bireyler ve birbirinden farklı yetenek alanlarının mevcut oluşudur (Sandhu ve Kaur, 2015). Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak özel yetenekli bireylerin genellikle akranlarından fiziksel, duygusal ve sosyal açılardan daha üstün olan ve akademik alanda mükemmeliyet gösteren bireyler oldukları ifade edilebilir. Terman (1954) kişilik testleri, ahlaki tutumlar ve başarı testlerinde performansları ile öne çıkan özel yetenekli öğrencilerin akademik alanlarda normalden daha ileri seviyede bilgi ve beceriye sahip olabileceklerini ifade ederek bu durumun okul konularında akranlarından yaklaşık iki sınıf bazı durumlarda ise üç veya dört sınıf ileri düzeyde olmalarına neden olabileceğini vurgulamıştır. Gelişimsel bir perspektiften incelendiğinde Silverman (1997) özel yetenekli bireylerin entelektüel yeteneklerinin sıklıkla eşzamansız bir gelişim göstererek duygusal ve sosyal büyümelerinden önemli ölçüde ileride olduğunu ifade eder. Renzulli (1978) özel yetenekli bireylerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini ve bu becerilerin özel yetenekli bireylerin alternatif ve özgün bakış açılar geliştirmelerindeki potansiyeli vurgularken Csikszentmihalyi (1997) öğrenmeye motivasyonlarına ve yüksek ilgilerine dikkati çekmiştir. Buna göre belirli

bir konuya yoğunlaşarak öğrenmeye duydukları ilgi onların kendilerini sürekli yenileyen bilişsel aktiviteler göstermelerini sağlamaktadır. Özel yetenekli bireylerin duygusal zekâlarına dikkati çeken Gardner (1993) ise empati kurma, problem çözme ve liderlik becerilerinde öne çıkan üstün performanslarının da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Alanyazında yer alan özel yetenekli bireylerin fiziksel ve bedensel, bilişsel ve üstbilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri ana hatlarıyla derlenerek Tablo 2.1'de sunulmuştur.

**Tablo 2.1:** Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

| | |
|---|---|
| **Fiziksel ve Bedensel Özellikleri** | Akranlarına göre genelde doğum kiloları daha fazla ve boyları daha uzundur. |
| | Erken yürüme, el ve göz koordinasyonunda erken olgunlaşma gözlenir. |
| | Yeni ve farklı olanı öğrenmede hızlı, genellikle sağlıklı ve fiziksel olarak enerjileri yüksektir. |
| **Bilişsel Özellikleri** | Genellikle erken konuşurlar, sözcük hazineleri zengindir ve sözcükleri tam anlamları ile kullanırlar. |
| | Soyut düşünce yetenekleri gelişmiştir, mecazları kolaylıkla anlayabilirler. |
| | Öğrenmede istekli, ısrarcı ve kararlıdırlar. |
| | Öğrenme hızları ve entelektüel amaçları bitirme süratleri dikkat çekicidir. |
| | Kendi seviyelerinin en az iki seviye ilerisinde bilgilere ve bunları içeren materyallere ilgi gösterirler ve yüksek zorluk derecesindeki görevlerde yer almayı tercih ederler. |
| | Bellekleri gelişmiştir. Gelecekte kullanacakları bir materyali anımsamakta güçlük çekmezler. |
| | Önsezileri yüksektir. Deneyimlerinden kendi hataları dahil bir şeyler öğrenebilir ve aynı koşullarda yaklaşık olarak ne olabileceğini tahmin edip sezebilirler. |
| | Çevrelerini doğal olarak gözlemlerler. |
| | Mizah ve nükte yapabilmede yeteneklidirler. |
| | Deneyimlere açıktırlar ve geniş bir hayal gücüne sahiptirler. |
| **Üstbilişsel Özellikleri** | Problem çözmede içgörü sahibidirler bu onları, problemin temelini ve esaslarını keşfedip, çabuk ve doğru bir çözüm bulmaya yöneltir. |
| | Zorluk derecesi yüksek zihinsel görevlerden hoşlanırlar. |
| | Yaratıcıdırlar. |
| | Düşünceleri akıcı, sürekli ve özgündür. |
| | Analitik düşünürler. |

**Tablo 2.1 (devam)**

| | |
|---|---|
| | Eleştirel düşünme ve muhakeme becerileri gelişmiştir. |
| | Genel elemanları görebilir, anlam çıkarabilir ve genel prensipleri seçerek genelleme yapabilirler. |
| | Uslamlama yetenekleri gelişmiştir, mantıksal ilişkileri görebilme ve bunlardan doğru sonuçlar çıkarabilmede yeteneklidirler. |
| | Problemlere birden fazla çözüm yolu ile yaklaşabilirler. |
| | Düşüncelerini öz düzenleme becerileri gösterirler. |
| **Duygusal Özellikleri** | Aşırı duyarlılık alanlarına sahiptirler. |
| | Duyguları güçlü ve hassastır. |
| | Duygularını ifade eden kararlı davranışlar gösterirler ve özgüvenleri yüksektir. |
| | Sese ve tonlamalarına duyarlıdırlar. |
| | Empati yetenekleri gelişmiştir. |
| | Stres ve kaygı seviyeleri yüksek olabilir. |
| **Sosyal Özellikleri** | İnisiyatif alabilme ve teşebbüs etme yetileri gelişmiştir. |
| | Toplumlarına ve topluluklarına hizmet etme arzusundadırlar. |
| | Gelişmiş adalet duygusuna sahiptirler. |
| | Tüm insanlığı ilgilendiren konulara ve problemlere duyarlıdırlar. |
| | Olgun iletişim becerileri gösterirler ve gruplarında genellikle değer görürler. |
| | Alçakgönüllü ve genellikle iş birliğine açıktırlar. |
| | Mükemmelliyetçidirler. |
| | Kontrol edilmekten ve kalıplara bağlı kalmaktan hoşlanmazlar (Clark, 2008; Cutts ve Moseley, 1959; Ataman, 1998; Davaslıgil, 2004; Erden, 2017; Gür, 2017; Tucker ve Haferistein, 1997)'den yararlanılarak oluşturulmuştur. |

Tablo 2.1'de sunulan özelliklerine ek olarak özel yetenekli bireyler gelişmişlik, yoğunluk ve karmaşıklık gibi üç temel karakteristik özelliğe sahiptirler ve bu özelliklerinin eğitimleri planlanırken de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okullarında uygulanan eğitim programlarının bir veya iki alanında en az iki yıl ileri düzeyde gelişim gösterebilirler ve *erken gelişmişlik* olarak ifade edilen bu durum özel yetenekli bireylere ihtiyaç duydukları ileri düzey öğretim programı planlaması için de bir temel sağlamaktadır. Yeni materyallerde normal öğrencilere göre üçte bir ya da yarı yarıya daha kısa sürede uzmanlaşabilen özel yetenekli bireyler, hızlı öğrenme ve ilerleme yönünde güçlü bir motivasyona da sahiptirler (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009).

Van Tassel- Baska ve Wood (2009) özel yetenekli öğrencilerin *yoğunluk* özelliklerini kendilerini etkileyen bir konu ya da fikir üzerinde uzun süre odaklanma kapasitesi ile sergilediklerini bu nedenle eğitimlerinde yeterli derinlikte, ilgi çekici konu ve eğitim programlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer özellikleri ise *karmaşıklık* tır. Özel yetenekli öğrenciler erken yaşlarda bile daha yüksek düzeyde ve soyut düşünme ile meşgul olma kapasitesi gösterdikleri için çoğu zaman mevcuttaki içeriğin ve işleyişin ötesinde zorlu işleri tercih etme eğilimindedirler. Bu durum *karmaşıklık* olarak tanımlanmıştır ve "Özel yetenekli öğrencilerin aynı anda birden fazla parça ve perspektife sahip, karmaşık gerçek dünya problemlerinde olduğu gibi farklı düzeyde çalışmaya ilgi duymaları" olarak açıklanmaktadır (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009, s. 675).

### 2.1.3. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimleri

Özel yeteneklilerin eğitimlerine artan ilgi, Terman ve Oden'in 1947'de yayınladığı "The Gifted Child Grows Up" eseri ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında özel yeteneklileri desteklemek için kurulan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (National Association for Gifted Children [WHO]) tarafından yürütülen çalışmalar ile birlikte ivme kazanmıştır (Davis ve diğ., 2011). Bu dönem, bilim ve teknoloji alanlarında özel yetenekli bireylerin öneminin ve ihmal edilmiş olmalarının fark edildiği bir dönem olmuştur. Bu farkındalıkla özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesine yönelik çabalar da artmıştır. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden şekillendirilmesine katkıda bulunan bu süreçte yayımlanan çalışmaların katkısı olmuştur.

Özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik artan bilimsel çalışmalar ve yayınlar özel yetenekli öğrencilerin eğitimine olan ilgiyi artırmış, bilim odaklı ortaokul ve lise düzeyindeki "onur sınıfları" ve "onur okulları" gibi özel eğitim programlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Bu programlar, özel sınıflar, kısmi ayrım ve sınıf atlatma gibi eğitimsel müdahalelerin daha sık uygulanmasını sağlamıştır. Ayrıca, bu dönemde bazı okullar, lise öğrencilerinin erken üniversiteye başlama veya lisede alınan derslerin üniversite kredisi ile zenginleştirilmesi gibi düzenlemeler yapmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, yetenekleri ve başarılarıyla öne çıkan özel yetenekli lise öğrencilerini desteklemek amacıyla, üniversiteye girişte avantaj sağlayan burslar ve ödüller gibi çeşitli teşvikler uygulanmıştır. Bu programlar, ülke genelinde ulusal düzeyde faaliyet göstererek üstün yetenekli öğrencilere geniş çapta erişim sağlamayı hedeflemiştir. Örneğin, 1956 yılında başlatılan National Merit Scholarship Program (Ulusal Merit Bursu Programı [NMSC]), özel yetenekli öğrencilere burs sağlamak amacıyla

geliştirilmiştir. Programın dördüncü yılında, 556 burs verilmiş ve 3000'den fazla özel yetenekli öğrencinin üniversite eğitimine başlaması desteklenmiştir. Bu tür teşvikler, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim fırsatlarına erişimlerini artırmak ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanımak açısından önemli bir rol oynamıştır (Witty, 1971).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda önemli bir dönüm noktası ise 1971 yılında ABD Kongresi'ne sunulan Marland Raporudur (Marland Report, 1972). Bu rapor, özel yetenekli öğrencilerin tanımını ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemiş, aynı zamanda bu alanda politika ve uygulamaların geliştirilmesi için öneriler sunmuştur. Marland Raporu'na göre özel yetenekli öğrenciler, "genel zekâ, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünme, liderlik yeteneği, görsel ve işitsel sanatsal yetenek ile psikomotor yetenek alanlarında üstün performans gösteren bireyler" olarak tanımlanmıştır (Marland, 1972, s. 8). Bu tanım, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında önemli bir etki yaratarak bu alandaki politika ve uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Jolly ve Robins, 2016). 1981'de ABD'de kabul edilen Eğitimi Sağlamlaştırma ve İyileştirme Yasasının (Education Consolidation and Improvement Act) daha genel ve genel kabul gören tanımına göre ise özel yetenekli bireyler "Entelektüel, yaratıcı, sanatsal, liderlik alanlarında veya belirli akademik alanlarda akranlarına göre kapasitesi yüksek ve daha üstün performans gösteren ve normalde okul tarafından sağlanmayan hizmet veya faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuklar" olarak tanımlanmaktadır (Clark, 1979, s. 6). Özel yetenekli bireyleri Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi (2021) şöyle tanımlar "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" (MEB, 2021, s. 10).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde, onların bilişsel, sosyal ve duygusal özelliklerini dikkate alarak kapsamlı bir yaklaşım benimsemek büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin gelişimsel özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve öğretim süreçlerine yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Torrance (1965) özel yetenekli öğrencilerin gelişimsel özellikleri arasında erken yaşta okuma ve yazma becerilerini kazanma, ileri düzeyde sözel ve matematiksel yetenekler ile yüksek düzeyde problem çözme ve analitik düşünme becerilerini vurgulamıştır. Freeman (2001) ise bu öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan da farklı ihtiyaçlara sahip olduklarına dikkat çekerek, özel yetenekli bireylerin akranlarından daha olgun ve empatik olabilmelerine rağmen daha yüksek düzeyde kaygı ve duyarlılık yaşayabileceklerini belirtmiştir. Winner (1996) ve Klein (2007) erken çocukluk döneminde

okul öncesi ya da evde katılmak istedikleri etkinliklere odaklanma kapasiteleri, yüksek konsantrasyonları ve motivasyonları ile akranlarından ayrıldıklarını vurgulamıştır. Gross (2003) ise özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha hızlı ve derinlemesine düşünme yeteneğine sahip oldukları için özel eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde, onlara potansiyellerini en iyi şekilde geliştirebilmeleri için uygun zorluk seviyesinde, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine yönelik öğrenme fırsatları sunulması gerekmektedir (Neihart, 2021; Smutny ve diğ., 2000). Clark (2001) bu süreçte eğitimcilerin rolüne dikkat çekmiş ve özel yetenekli öğrencilere ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun projeler ve etkinlikler sunarak onlara bağımsız çalışma ve araştırma fırsatları sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Feldman (1994) ise özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla işbirliği ve sosyal etkileşim içinde bulunmalarını önererek, onların problem temelli öğrenme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme stratejilerini kullanmaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişimine bu tür yaklaşımlarla destek olunabileceğini ifade etmiştir. Feldman (1994) özel yeteneklilerin eğitiminde, özel yetenekliliğin nasıl kavramsallaştırıldığına ilişkin iki önemli görüşün öne çıktığını belirtmiştir. Bu görüşlerden ilki, özel yetenekliliğin sadece genel bir zekâ göstergesi olarak değil, aynı zamanda alana özgü bir yetenek olarak düşünülmesi gerektiğidir. İkinci görüş ise potansiyel yeteneklerin gerçek dünya başarılarına dönüştürülmesi için bu yeteneklerin gelişim sürecinin anlaşılmasının gerektiğidir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve alacakları destek hizmetleri kapsamında ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin devlet himayesinde eğitimlerine yönelik 1948 yılında müzik alanında özel yetenekli olan İdil Biret-Suna Kan'ın adını alan İdil Biret-Suna Kan isimli yasa önemlidir. Yasanın kapsamı 1956 yılında genişletilerek "6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" olarak değiştirilmiştir (Bilgiç ve Ataman, 2020). Günümüzde de geçerli olan yasa kapsamından en son 1978'de yararlanılmış olup yine bu yasa kapsamında devlet himayesinde eğitimleri desteklenen dünyaca ünlü 17 sanatçının yetişmesi sağlanmıştır. Özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik daha sonraki yıllarda matematik ve fen alanlarında özel yetenekli öğrencileirn eğitimlerine yönelik olarak 1964 tarihinde Ankara Fen Lisesinin kurulması, Ankara pilot olmak üzere Rehberlik ve Araştırma Merkezi nezaretinde bazı ilköğretim okullarında özel sınıflar ve türdeş gruplama çalışmaları denenmesi çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Özsoy ve diğ., 1991). Özel yeteneklilerin eğitimi alanında bir diğer önemli çalışma İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı ile MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün birlikte

yürüttükleri özel yetenekliler eğitimi projesidir. Proje kapsamında Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda 2002-2014 yılları arasında özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış program uygulaması ile özel yetenekli öğrenciler akranlarından ayrılmadan sosyal uyumları da gözetilerek desteklenmişlerdir (Davaslıgil, 2004).

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli öğrencilere yetenek alanlarına göre farklı disiplinlerde ve ilgi alanlarında eğitim fırsatları sunarak bu bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) aracılığıyla faaliyetlerini sürdürmektedir. Ülke genelinde 81 ilde sayıları 355'e ulaşan bu merkezler, özel yetenekli öğrencilere yönelik destek ve zenginleştirme programları sunarak onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Sak ve diğ., 2015). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik eğitimlerin onları uygun şekilde zorlaması gerekmektedir. Bu nedenle bazı öğretimsel müdahaleler gereklidir. "Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme faaliyetleri öğrenci yeteneklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olacak, yaratıcılığı ve düşünme becerilerini geliştirerek sıkılmayı azaltacak ve başarısızlıkla mücadele edecek şekilde farklılaştırılabilir, zenginleştirilebilir ve hızlandırılabilir (Davis ve diğ., 2011, s. 148). Bu kapsamda Bu kapsamda, akranlarından daha hızlı öğrenen ve erken yaşlarda ileri düzey performans gösteren özel yetenekli öğrenciler için uygulanabilecek en önemli yöntemlerden biri, hızlandırma uygulamasıdır. Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin standart planlamalardan daha hızlı ya da daha genç yaşlarda öğretim programında ilerlemesi olarak tanımlanabilir ve bu yöntem, özel yeteneklilerin eğitim programlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken temel yaklaşımlardan biridir (Colangelo ve diğ., 2004). Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir öğrenme tasarımı ile bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar ve bu sayede öğrencilerin zaten bildikleri konuları tekrar ederek eğitim ortamında sıkılmalarını engeller (Siegle ve diğ., 2013). Van-Tassel Baska ve Stambaugh (2006), hızlandırmanın tüm özel yetenekli öğrenciler için uygun olduğunu ve her konu alanında öğrencinin seviyesine göre uygulanabileceğini vurgulamaktadır. Bir diğer uygulama, özel yetenekli öğrencilerin kendileri gibi diğer özel yetenekli öğrencilerle bir araya gelmelerini içeren yetenek gruplama uygulamalarıdır. Bu uygulamada, özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına duyarlı ve kalitesi artırılmış bir öğretim programı, özel yeteneklilerin eğitiminde tecrübeli eğitimciler tarafından uygulanmaktadır (Goldring, 1990; Winner, 1996). Yetenek gruplama uygulamaları, öğrencilerin daha karmaşık beceriler geliştirmelerine ve ileri düzey düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanımaktadır. Özel

yetenekli öğrencilere, bir konunun mevcut öğretim programının ötesine geçerek daha derin ve kapsamlı bir şekilde tanıtılması, zenginleştirme uygulamaları kapsamında ele alınmaktadır. Zenginleştirme, mevcut eğitim programlarını öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarına uygun bir şekilde özelleştirerek, onların uygun bir zorluk seviyesinde öğrenim görmelerini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Davis ve diğ, 2011). Bu uygulama, öğrencinin mevcut potansiyelini en üst düzeye çıkaracak şekilde tasarlanır ve öğrencinin daha karmaşık becerileri uygulamasına ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanır.

Özel yetenekli öğrencilerin grup ya da bireysel eğitim ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş ve standart öğretim programlarından farklı deneyimler sunan uygulamalar, farklılaştırma olarak adlandırılmaktadır (Van-Tassel Baska ve Little, 2012). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate alarak öğretimsel müdahalenin temellendirilmesini sağlar. Kettler (2021) özel yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının, onların genel özelliklerine ve eğitimsel ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Özel yetenekli bireyler genellikle yalnızca hızlı öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda karmaşıklık ve soyut kavramlarla başa çıkma konusunda da ustalık gösterirler. Bu nedenle, özel yeteneklilerin eğitim programları, yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirecek şekilde tasarlanmalı ve genellikle daha üst düzey düşünme becerilerine odaklanmalıdır (Van-Tassel Baska ve Stambaugh, 2006).

### 2.1.4. Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri

Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre üst düzeyde performans gösteren özel yetenekli bireyler genelleme yapmada, ilişkileri görmede, bilgilerin transferinde yaşıtlarından ileri düzeydedirler ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için özel bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları, onlara uygulanacak öğretim modellerinin öğrencilerin gelişimsel boyutlarının ve özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik geliştirilen farklı program ve modeller mevcuttur (Assouline ve Lubkowski-Shoplik, 1997; Baum, 1989; Borland, 1989; Callahan, 1983; Clark, 1986; Maker ve diğ., 2015; Moon ve diğ., 1994; Renzulli, 1988; Renzulli ve Reis, 1997; Sternberg, 2007; Subotnik, ve diğ., 2018; Tannenbaum, 1998; Tomlinson, 2009; VanTassel-Baska ve Kulieke, 1987; VanTassel-Baska ve Wood, 2009). Bu program ve hizmetlerin içeriği bazı modellerde daha genel, bazılarında ise daha belirgin olarak ele alınmış olsa da benzerdir ancak hepsi toplumda yetenek gelişiminin

desteklenmesine önem veren kurumları ve yetenek gelişimine yönelik tasarlanmış eğitim planlarını bir zorunluluk olarak görmektedir (Van-Tassel Baska, 2022).

Bu bölümde özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik geliştirilmiş ve araştırmanın kapsamı ile ilişkili olan modeller incelenecek ve araştırmanın kuramsal çerçevesinin dayanaklarından biri olan Bütünleşik Öğretim Programı modeli detaylı olarak açıklanacaktır.

#### *2.1.4.1. Renzulli Okul Çapında Zenginleştirme Modeli (The Schoolwide Enrichment Model-SEM)*

Renzulli (1978) özel yeteneklilik anlayışını özel yetenekli bireyin tanımlanması yerine özel yetenekli davranışları tanımlayarak ortaya koymştur. Bu, anlayış birbiriyle ilişkili üç bileşeni kapsamaktadır. Buna göre; özel yetenekli davranış, ortalamanın üzerinde yeteneği, göreve yüksek bağlılığı ve yüksek yaratıcılık seviyelerini içeren üç temel insan özelliği kümesi arasındaki etkileşimi yansıtan davranışlardan oluşmaktadır. Özel yetenekli davranışı geliştirebilme kapasitesine sahip bireyler, bu özellikler kümesini geliştirebilen veya geliştirme potansiyeline sahip olan ve bunları herhangi potansiyel olarak değerli bir insan performansı alanına uygulayabilen kişiler olarak tanımlanmıştır. Renzulli ve Reis (1997) özel yetenekli davranışını oluşturan bu üç küme arasında etkileşim geliştirebilme yeteneğini gösteren veya geliştirebilme potansiyeline sahip bu bireylerin genellikle standart öğretim programları aracılığıyla sağlanmayan çeşitli eğitim olanaklarına ve hizmetlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu ihtiyaç doğrultusunda 1970'lerin ortalarında geliştirilen SEM'nin eğitim çekirdeği olan orijinal Zenginleştirme Üçlü Modeli (Renzulli, 1977) başlangıçta yaratıcı üretkenliği teşvik etmek için düşünme ve araştırma becerilerinin eğitimine yönelik zenginleştirilmiş eğitim faaliyetleri ile tasarlanmış bir özel yetenekli öğretim programı modelidir (Renzulli ve Renzulli, 2010; Van Tassel – Baska ve Wood, 2009). Model, özel yetenekli öğrencilerin çeşitli konulara, ilgi ve çalışma alanlarına maruz kalmalarını hedeflerken eğitimleri için gelişmiş içerik, süreçleri ve yöntemleri özel yetenekli öğrencilerin ilgilendikleri ve kendi seçtikleri alanlarda üç tür zenginleştirme kullanılarak uygulanmasını temel almaktadır. Bu bağlamda üç tip zenginleştirme uygulaması tasarlanmış olup, *Tip I zenginleştirmede*; öğrencilerin, standart öğretim programında yer almayan geniş bir yelpazede disiplinler, konular, meslekler, hobiler, kişiler, yerler ve olaylar ile etkileşimi ele alınmaktadır. Bir diğer zenginleştirme tasarımı olan *Tip II zenginleştirme* uygulamasında, düşünme ve hissetme süreçlerini geliştirmeyi teşvik etmek için özel olarak tasarlanmış materyaller ve yöntemler kullanılmaktadır. Ayrıca, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve duygusal süreçler gibi geniş bir yelpazedeki

öğrenme becerilerinin yanı sıra yazılı, sözlü ve görsel iletişim becerilerinin gelişimine odaklanılarak ileri düzeyde materyallerin doğru kullanımı amaçlanmaktadır (Renzulli ve Renzulli, 2010). *Tip III zenginleştirme* ise belirli bir alanda gelişimlerini daha ileriye taşımak isteyen bireylere ileri düzeyde metodoloji eğitimi sağlayarak öğrencinin araştırmacı rolünü üstlendiği, gelişim düzeyi ve yaşı göz önüne alındığında, mümkün olduğunca ileri veya profesyonel düzeyde sürdürülen katılımla pratik yapan bir profesyonel gibi düşünüp hissederek hareket etmesine olanak tanımaktadır (Van Tassel-Baska ve Wood).

#### *2.1.4.2. Otonom Öğrenme Modeli (The Autonomous Learner Model)*

Özel yetenekli öğrencileri özerk öğrenen rolüne taşıyan ve özel yetenekli bireylerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş Otonom Öğrenme Modeli oryantasyon, bireysel gelişim, zenginleştirme, seminer, geniş kapsamlı çalışma olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Modelin temel ilkeleri; bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimine önem verilmesi, benlik saygısının teşvik edilerek kolaylaştırılmasıdır. Bu doğrultuda sosyal becerilerin geliştirilmesi için okul dışı etkinliklerin ve gelişim kurslarının tasarlanmasına yer veren model öğretim programının öğretmene ve öğrenciye göre farklılaştırılarak öğrenicinin ilgi ve tutkularına dayandırılmasını, öğrencinin rehberli ve açık uçlu öğrenme deneyimlerine dahil olmasını vurgulamaktadır. Öğrenmenin keşifler, araştırmalar ve derinlemesine çalışmalar yolu ile geliştirilerek öğrenme sorumluluğunun öğrenciye yüklendiği model bu yönüyle öğrenci merkezlidir. Ayrıca model, öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarına yönelik deneyimlere katılmalarının önemini vurgulayarak öğretmenin bilgiyi dağıtan ve öğrenme sürecini kolaylaştıran rolüne işaret etmektedir. Modelin en önemli vurgularından biri de öğrenmenin bütünleşik ve disiplinler arası olması gerektiğidir (Betts ve Kercher, 2023). Özel yetenekli öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilen Otonom Öğrenme Modelinin öğrencinin modele katılımının sonuçlarını temsil eden bazı standartları karşılaması gerekmektedir. Buna göre; özel yetenekli öğrencinin kendine ve topluma ilişkin zekâ ve yaratıcılık içeren bir anlayış geliştirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrenci geliştireceği daha olumlu ve daha saygılı bir benlikle sürdüreceği iletişimde problem çözme, karar verme ve çatışma çözümü dahil olmak üzere sosyal beceriler geliştirmeli, içinde yer aldığı grubun dinamiklerini ve farklı grup rollerini kavramalı ve bu doğrultuda yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir beceri ve tutum geliştirmelidir. Modelde öğrenme süreçlerine ilişkin öz düzenleme becerileri göstermesi hedeflenen özel yetenekli

öğrencilerin çalıştıkları konu alanlarına yönelik motivasyonları da ele alınmaktadır (Betts ve Kercher, 2023).

#### *2.1.4.3. Purdue Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli*

Özel yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ele alarak kendilerine uygun zorlayıcılıkta bir öğrenme ortamında bulunmalarını sağlamak üzere tasarlanan model; özel yetenekli öğrencilerin temel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine odaklanmaktadır. Diğer özel yetenekli öğrencilerle küçük grup etkileşimi sağlayarak daha yeterli benlik kavramları geliştirmeleri için zorlu öğrenme etkinliklerine dahil edilen özel yetenekli bireylerin entelektüel ve yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenirken daha bağımsız ve öğrenenler olmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Moon ve diğ., 1994). Modelin üç temel bileşeni; program hedefleri, eğitimli öğretmenler ve Purdue üç aşamalı öğretim programı tasarımı modeline dayanan öğretim programıdır. Eğitim programlarındaki öğretim etkinlikleri; ileri ve hızlandırılmış içerik, aktif ve özerk süreç ve kompleks bir yapıda ürünlerle farklılaştırılmıştır. Model, tutarlı tematik öğretim modülleri geliştirmek için kullanılan üç ardışık aşamayı içermektedir. Modelin ilk aşaması temel düşünme becerilerini ve akademik içeriği öğretmeye yönelik öğretim etkinlikleri için tekil ve çoğul düşünmenin kullanımına odaklanırken ikinci aşama yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi içerecek, karmaşık problemlerin çözümüne yönelik faaliyetlere katılıma yöneliktir. Özel yetenekli öğrencilere öz farkındalık, karar verme, planlama ve öz düzenleme gibi bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek için gerekli motivasyonu ve fırsatları sağlamayı hedefleyen üçüncü aşama ile birlikte model ardışık yapısı, kazanılan becerilerin özel yetenekli öğrenciler için uygun düzeyde zorlayıcı faaliyetler, proje ve sunumlarla geliştirilip desteklenmesini içermektedir (Moon ve diğ., 1994).

#### *2.1.4.4. Discover Öğretim Programı Modeli*

Özel yetenekli bireylerin güçlü ve yetenekli yönlerini keşfetmek üzere geliştirilmiş olan Discover modeli, çeşitli alanlardaki yaratıcı problem çözme yeteneklerini değerlendirilerek geliştirilmesi için bütünleşik bir yapıdadır ve hem bireysel hem de toplumsal düzeyde problem çözmenin önemine vurgu yapmaktadır. Dört yetenek alanında problem çözmenin performansa dayalı bir değerlendirmesi olan modelin anahtar kavramı, uygun bir yöntemle ve tek bir doğru çözümle açıkça tanımlanmış bir problemden, birden çok yöntem ve birden çok çözüme sahip tanımlanmamış bir soruna kadar değişen altı tür problem çözmenin sürekliliğinin değerlendirilmesidir (Maker, 2009). Değerlendirmenin yapıldığı etkinlik setleri belirli sınıf

alanlarına özeldir ve öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak karmaşıklaşmaktadır. Öncelikle uzamsal yeteneğin değerlendirilmesine yönelik etkinlik setlerinin yapılmasının ardından en son dil yeteneğinin değerlendirilmesine yönelik etkinlik setleri uygulanmaktadır. Uygulamalar öncesinde öğretmenler süreç ve değerlendirme hakkında bilgilendirilir ve uygulama sırasında çoğu zaman aşina oldukları için öğrencilerini gözleme ve değerlendirme yapma konusunda daha pasif halde olan öğretmenlerden öğrencileri cesaretlendirmeleri, normal öğretim stratejilerini kullanmaları ve öğrencileri hakkında neler öğrenebileceklerini görmeleri için öğrencilerini izlemeleri istenir. Modelin özel yetenekli bireylerin problem çözme performanslarını değerlendirdiği alanları Maker ve Sarouphim (2009) uzamsal, mantıksal-matematiksel, dilbilimsel ve kişiler arası alanlar olarak tanımlamıştır. Buna göre; eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde problem çözme etkinlikleri ile uğraşırlarken özel yetenekli bireylerin dikkatli bir şekilde izlenmesi onlar hakkında bilgi edinmenin en iyi yoludur. Bu değerlendirme ile ayrıca çocukların performanslarını başkaları ile tartışmaları için kendi bakış açılarını genişleterek kişisel ön yargılardan kaçınmaları hedeflenmiştir.

#### *2.1.4.5. Paralel Öğretim Programı Modeli*

Yüksek potansiyelli ve yüksek performans gösteren öğrenciler dahil ancak sadece onlarla sınırlı olmamak üzere geniş bir öğrenci yelpazesi için öğretim programı geliştirmeye yönelik kavram temelli bir yaklaşımdır. Model, disiplinin doğasını özgün bir şekilde yansıtan, öğrencileri karmaşık düşünceye ve alanda bir uzmanın yapacağı işi temsil eden çalışmalara dahil eden bir öğretim programının öncülüğü ile çalışmaktadır. Öğrencilerin bir konunun ve disiplinin temel dayanaklarını disiplindeki uzmanların düşünme becerileri ile organize etmelerine ve anlamalarına yardımcı olan modelin birbirine paralel dört düşünme yolu bulunmaktadır. Paralel öğretim programları olarak isimlendirilen bu programların ilki konu ve disiplinin temel kavram ve ilkelerinin yanı sıra temel bilgi, beceri ve tutumları vurgulayan *temel öğretim programıdır*. Temel öğretim programını öğrencilerin bir disiplinin içerdiği zamanlar ve kavramlarla kendi yaşamları ve deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurmalarını hedefleyen ve bunun için disiplinin temel kavram ve ilkelerini kullanan *bağlantılar öğretim programı* izlemektedir. Bağlantılar öğretim programında ele alınan konu ve sorunların bir uygulayıcı ya da uzmanın ele alacağı şekilde disiplinin temel stratejileri ve süreçleri kullanılarak ele alındığı öğretim programı ise *uygulamalar öğretim programı*dır. Bu öğretim programları kapsamında çalışan öğrencilerin kendi güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını, isteklerini ve hedeflerini anlamak için kendileriyle ilişki kurarken onları bir disiplindeki temel kavramlar,

ilkeler ve uygulamalar üzerinde düşünmeye davet eden öğretim programı ise modelin *kimlik farkındalığı öğretim programı*dır (Tomlinson, 2009). Model aynı zamanda temel öğretim programı bileşeninin içerik gerekliliklerinin, öğrenci ihtiyaçlarını ve öğretim programında yer alan diğer paralel öğretim programlarının yapılarına uygun şekilde uyarlanabilmesini önermektedir.

#### *2.1.4.6. Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model)*

Özel yetenekli öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek dünya bağlamlarında uygulamalarına izin veren, disiplinler arası bir öğretim yaklaşımı olan Bütünleşik Öğretim Programı Modelinde öğrencilere daha derin ve anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamak için farklı disiplinlerden gelen bilgi ve beceriler birleştirilerek ele alınmaktadır (Kysilka, 1998; VanTassel-Baska ve Wood, 2010). Modelin temel amacı öğrencilere gerçek yaşam problemlerini çözmeleri için gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu doğrultuda model, öğrencilerin farklı disiplinler arasındaki bağlantıları görmelerine ve bu bağlantıları kullanarak daha karmaşık ve zorlu problemleri çözmelerine olanak tanır (Vars, 1991; Kysilka, 1998). Özel yetenekli öğrencilerin karakteristik ihtiyaçlarına cevap veren ve aynı zamanda optimal öğrenme için herkese zengin zorluklar sunan tutarlı bir öğretim programının geliştirilmesini hedefi ile ilk olarak 1986'da önerilen model daha sonraki bilimsel yayınlarla detaylandırılarak açıklanmıştır. Modelin tarihsel perspektifine bakıldığında, bu yaklaşımın köklerinin 20. yüzyılın başlarına kadar uzandığı görülebilir. Eğitimcilerin öğrencilere daha bütünsel ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunmak için farklı disiplinler arasındaki bağlantıları vurgulayan yeni öğretim yöntemleri arayışı Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin geliştirilmesine yol açmış ve model eğitim alanında önemli bir yer edinmiştir (Kysilka, 1998, Vars, 1991).

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli'nin kuramsal temeli öncelikle iki temel kaynağa dayanmaktadır. Modele kavramsal temel sağlayarak üç önemli faktör ekleyen bu kaynaklardan ilki Vygotsky'nin 1978 tarihli öğrenme teorisi çalışmasıdır (Wertsch, 1985). Vygotsky'nin öğrenme teorisine göre Bütünleşik Öğretim Programı Modeline kaynak olan ilk kavram, öğrencilerin kendilerini zorlanmış hissetmeleri ve öğrenmelerini geliştirmeleri için mevcut seviyelerinin biraz üzerindeki materyallere maruz kalmaları gerektiğini öne süren yakınsak gelişim bölgesi kavramıdır. Bu kavram Csikszentmihalyi (1997) tarafından, ileri seviyedeki öğrenenlerin normal öğrencilere göre öğrenmeye katılma konusunda daha yüksek bir yetenek gösterdiği akış fikriyle daha da geliştirilmiştir (VanTassel-Baska, 1986; Van Tassel-Baska ve

Wood, 2009). Vygotsky'nin öğrenme teorisinin (1978) Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin teorik çerçevesine kaynak olarak sağladığı ikinci faktör *etkileşimcilik* kavramıdır. Bu görüş, bir öğrencinin, fikirlerin ve kavramların anlaşılmasını destekleyen bir çevrede çevrelerindeki diğer kişilerle etkileşim kurarak anlayışını derinleştirebileceğini savunur. Buna göre, bir film ya da problem gibi bir uyarandan yapılan geçici bağlantıları sözlü olarak ifade etme eylemi, anlayışı doğrular ve geliştirir ve bu etkileşim, uyaran hakkında düşünmeyi yapılandıran ve böylece öğrenmeyi artıran bir iskele görevi görür (Wertsch, 1985). Modele kaynak oluşturan bir diğer faktör, öğrenenlerin aktif olarak kendi bilgilerini yapılandırdıklarını öne süren yapılandırmacı bakış açısıdır. Bu bakış açısı Bütünleşik Öğretim Programı Modelinde kullanılan öğretme ve öğrenme modellerinin temel ilkeleri açısından önemlidir. Modelin kendisi bu argümana önemli bir vurgu yapmaktadır çünkü modele göre, öğrencilerin içerik hızlandırma, proje tabanlı öğrenme olanakları veya çeşitli kavramların, konuların ve temaların araştırılmasını içeren diyaloglar gibi yöntemler ile kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri beklenmektedir. (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009). Modelin kuramsal yapısı üzerinde önemli ikinci teorik etki ise Mortimer Adler'in *Paedaeia Önerisi*dir (1983). Adler (1983) edebi eserleri analiz etmek için ilgili bilişsel yeteneklerin geliştirilmesini vurgulayarak ileri düzeyde içerikle aktif olarak ilgilenmenin önemine vurgu yapar. Öğretimde ileri içeriğe yapılan bu vurgu, özel yeteneklilerin eğitimi alanında bilimsel yaklaşımlara kavramsal bir çerçeve sunması bakımından önemlidir (Van Tassel – Baska ve Wood, 2009). Modelin kuramsal yapısının bir parçasını oluşturan son etki ise Donna Ford ve James Banks (1996) tarafından geliştirilen çok kültürlülük teorisidir. Bu teori, Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin öğrencilerin dünyayı iyileştirme çabalarıyla ilgili yönünü vurgular. Bu teorik çerçeve, öğrencilerin herhangi bir konu alanına, özellikle de tarihe ilişkin kavramları ele alırken çok çeşitli bakış açılarından yararlanmalarını desteklemiştir (Van Tassel – Baska ve Wood, 2009).

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli özel yetenekli bireylerin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına cevap verecek ve aynı zamanda en iyi öğrenme için ihtiyaç duydukları önemli zorlukları sunan tutarlı bir program ile bütünleştirilen *birbiriyle ilişkili üç boyutt*an oluşmaktadır. Modeli oluşturan *ileri içerik, süreç-ürün ve epistemolojik kavram* boyutları özel yetenekli bireylerin erken gelişmişlik, yoğunluk ve karmaşıklık gibi öne çıkan karakteristik özellikleriyle birlikte bilişsel ve duyuşsal boyutları ile eşzamanlı olarak ele alınmaktadır (VanTassel-Baska ve Wood, 2010). Modeli oluşturan ilk boyut olan *ileri içerik'*te bir araştırma

alanı dahilinde öğrenme becerileri ve disiplinleri çevreleyen ileri düzey içerik bilgisi vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu boyut öğretim programı tabanının zorluk düzeyinin artırılmasını içermektedir ve herhangi bir disiplinde modele dayalı geliştirilecek öğretim programlarında bu boyut, ileri düzeyde öğrenmeyi temsil etmektedir. Modelin bu boyutunda öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla belirli bir ünite, beceri ve kavram için ne bildikleri ve ne bilmeleri gerektiğine karar verilmesinin ardından buna göre amaç ve hedefler belirlenir. Öğrencilerin hali hazırda bildikleri ya da gerek duyulmayan kazanımların ve kavramların ortadan kaldırılması ile çekirdek öğretim programı yeniden düzenlenir ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için yapılan testin ölçtüğü seviye üzerinde bir çalışma yapmak üzere öğrenciler sınıf düzeyinde gruplandırılırlar. Çalışma disiplinlerini yapılandıran ve çeşitli akademik alanlar için temel oluşturan ileri içerik bilgisine vurgu yapılan bu boyutta öğretim Programının zorluk seviyesi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine bağlı olarak artırılır. Bütünleşik Öğretim Programı Modeli ile uyumlu eğitim programları için *İleri İçerik boyutu* herhangi bir disiplinde ileri düzeyde akademik sorgulamayı ve uzmanlığı yansıtan bir öğretim Programında öğrenmeyi temsil etmektedir. Birincil kaynakların kullanımını, ileri düzeyde derinlemesine çalışmaları, ileri düzeyde öğrenme standartlarını ve bu standartları karşılayacak performans görevlerini ve ürünleri içeren modelin bu boyutuna uygun geliştirilen ünitelerde içeriğin özetleyici değerlendirmelerine yer verilirken probleme dayalı yaklaşım yoluyla öğrencinin kendisine çalışma alanı olarak belirlediği içeriğe yönelik uzmanlığı yansıtması beklenmektedir. (VanTassel-Baska ve Wood, 2009).

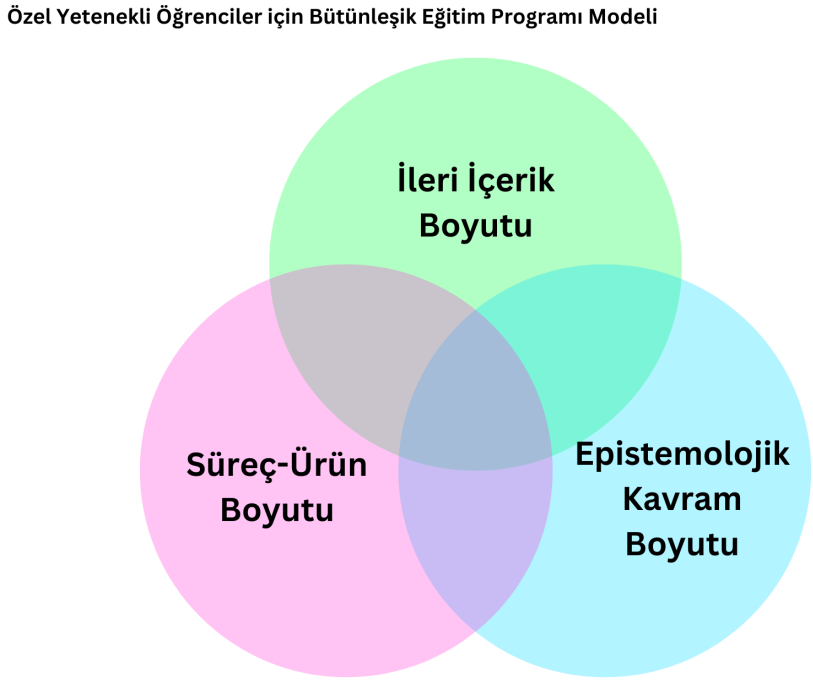
Modelin ikinci boyutu olan *Süreç / Ürün Boyutu*; eleştirel düşünme yöntemlerini kullanarak karmaşık düzeylerde bilgiyi işleyebilmeleri için öğrencilere fırsat sunulmasını ve aynı zamanda proje çalışması ve verimli tartışmalar yoluyla bilginin üretken yollarla kullanılmasını teşvik eder. Bu doğrultuda hem sosyal hem de bilimsel araştırma becerilerine büyük önem verilerek gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerden yüksek kaliteli ürün geliştirmeleri beklenmektedir. Modelin bu boyutunda öğretmen ve öğrenci işbirliği içinde çalışarak araştırma konularını etkileşimli bir ekip olacak şekilde ele alırlar. Bu sayede öğretim modelinin temelinde yer alan danışma ve bağımsız çalışma yaklaşımları ile öğrencilerin disiplinlere özgü süreçleri anlaması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, disipline özgü süreçler geniş bir bilgi tabanı ile ele alınarak alana özgü yöntemlerin ve durumların hızlı bir şekilde tanınmasına yer verilerek ele alınan problemin çözüme ulaşılmasına yönelik uzmanlık düzeyi hedeflenir. Modelin bu boyutu, öğrencilerin geleneksel bir dersten edinecekleri içeriği

edinmekle kalmayıp aynı zamanda olgu, problem ve çözüm bulmada performanslarını artırmaya yöneliktir. Öğrenci odaklı, öğrencilerin bilgiyi kendileri için yapılandırma eylemiyle meşgul oldukları, uygulamalı, araştırmaya dayalı bu boyut aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin modelin temel unsurları olarak kullanıldığı ve vurgulandığı boyuttur (VanTassel-Baska ve Wood, 2009). Bu nedenle üst düzey düşünme becerileri için gerekli üstbilişsel stratejiler belirli bir bağlamla ele alınarak bilginin bir alandan diğerine transferini artırmaya odaklanan bir yaklaşımla kullanılır.

Derin içerik bilgisi ve bilişsel becerilerin doğrudan içeriğe uygulanmasına yönelik bir araştırma yaklaşımının benimsendiği *Süreç / Ürün* boyutunda üretken düşünmenin temel unsurları olan *Düşüncenin Elemanları* bilginin toplanması, kavramsallaştırılması, uygulanması, sentezlenmesi ve değerlendirilmesinde örtük olan muhakeme için genel bir mantık sağlamaktadır (Paul ve Elder, 2019). Buna göre düşünce; amaçlıdır, sorular oluşturur, bilgi ve kavramları kullanır, varsayımlarda bulunur, sonuçlara ulaşır ve bir bakış açısını referanslarla oluşturur. Bu mantığın çerçevesini oluşturan akıl yürütme unsurlarının ilki akıl yürütme için amaç ve hedeflerin açık olarak belirlenmesidir. Birden fazla bakış açısının dikkate alınarak diğer bakış açıları lehinde ya da aleyhinde güçlü argümanlar sunabilmek için öğrencilerin düşüncelerini keskinleştirebilmeleri ve genişletebilmeleri hedeflenir. "Düşüncelerdeki bu keskinlik arayışı düşüncelerin ve bakış açılarının gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmesini ve bir yargıya varılabilmesi için fikir beyan etmekle gerçekleri belirtmek arasındaki farkın ortaya konmasını gerektirmektedir" (Paul ve Elder, 2019, s. 21). Bu nedenle kavramların ve fikirlerin tanımlanarak düşüncelerin etrafında organize edilerek anlaşılması yolu izlenir. Akıl yürütme sırasında doğal olarak karşılanabilecek ve bir durumdan etkilenen farklı paydaşların bakış açılarının ve ön varsayımlarının fark edilerek netleştirilmesi önemlidir. Ayrıca bu unsurlarla gerçekleştirilen akıl yürütme ile elde sonuçların verilere dayandırılması ve bu sonuçlarla kişisel deneyimlerin ve bu deneyimlere dayalı yorumların, sonuçların ve çıkarımların arasındaki ayrımın farkında olunması gerekmektedir. Öğrencinin bilinene, bilme ihtiyacına ve ihtiyaç duyulan bilginin elde edilebileceği sürece dayalı olarak öğrenme görevleri oluşturmasına olanak tanıyan probleme dayalı öğrenme ile gerçek dünya problemlerine duyarlı bireyler olmalarının hedeflendiği *Süreç / Ürün Boyutu*nda öğrenciler yetişkin uygulayıcılar ve alan uzmanları ile temasa geçmeleri yönünde de teşvik edilirler. Bir araştırma konusunu oluşturma, alanyazın taraması yapma, deneysel bir tasarım seçme ve çalışma planlarına yönelik öneriler

oluşturma süreçlerine aktif olarak katılan öğrencilerin süreç ve ürünleri hem öğretmenleri hem de alan uzmanları tarafından eleştirilerek değerlendirilir (VanTassel-Baska ve Wood, 2009).

Öğretmenleri ve öğrencileri çalışılan materyale bağlayarak onları derinden meşgul etme, merak uyandırma ve sorgulama gücüne sahip kavramlar sadece disiplinleri birbirlerine bağlanmakla kalmaz aynı zamanda öğrenciyi dinamik bir şekilde içeriğe bağlar (VanTassel-Baska, 2002). Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin bir disiplinin anlayışını tanımlayan ve disiplinler arası bağlantılar sağlayan ana konular, temalar ve fikirler etrafında öğrenme deneyimlerinin düzenlendiği boyut olan *Epistemolojik Kavram Boyutu* özel yetenekli öğrenciler için eğitim programını bir disiplinin önemli yönleri etrafında çerçeveler ve bu yönleri sistematik bir şekilde vurgular (Ward, 1981). Bu nedenle konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için temalar ve fikirler, öğretim programı geliştirme için en değerli ve önemli fikirleri belirlemek üzere birincil çalışma alanının dikkatli bir araştırmasına dayanarak seçilmektedir (VanTassel-Baska ve Wood, 2009). Özel yetenekli öğrencilerin bilgi sistemlerini anlamalarına ve bu sistemlerin öğelerine duyarlı olma ve onlara değer vermelerine odaklanan ve kavrama dayalı bu boyut konu veya süreç becerilerine göre değil, fikirlere ve temalara göre düzenlenir ve bilginin doğası ve yapısı ile ilgilenmek temel prensiptir. Bu doğrultuda öğrencilere, bilgi şemalarını içselleştirmeleri ve daha fazla örnekle güçlendirmeleri için bilgi alanları içindeki ve aralarındaki temel fikirlerin temaların ve ilkelerin gösterilmesi hedeflenmektedir. Genellikle soyut olan kavramlar, anlamları sosyal olarak inşa edildiği ve hiyerarşik yapıda oldukları için gerçekler gibi doğru veya yanlış olarak doğrulanamazlar. Bu nedenle de öğrencinin bir kavramı anlaması dinamik bir yapıdadır. Bu doğrultuda Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak çalışılmak üzere seçilen kavramlar, akıl yürütmeyi ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştıracak kadar geniş ve derin olması bakımından anlamlarının hiyerarşik sıraları göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009). Bütünleşik Öğretim Programı modelinin yapısı Şekil 2.1'de sunulmuştur.




**Şekil 2.1:** Özel Yetenekli Öğrenciler için Bütünleşik Öğretim Programı Modeli
VanTassel-Baska, J. & Brown, E. F. (2006). Comprehensive Curriculum for Gifted Learners'dan uyarlanmıştır.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki birçok araştıma mevcut bazı öğretim programlarının hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde epistemolojik yaklaşımın etrafında düzenlemesinin etkililiğini ve önemini vurgulamıştır (Hayes-Jacop, 1981; Tannenbaum, 1998; Ward, 1961, 1981). Modelin bu boyutu ile düzenlenen öğretim yaklaşımları, öğrenciler arasında bir konu veya tema hakkında entelektüel bir tartışmayı teşvik etmek için Sokratik soruların kullanımını vurgulamaktadır (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009). Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalarda bir araştırma alanı genelinde analojilerin oluşturulması teşvik edilerek disiplinler arası düşünceye son derece değer verilir. Konu alanları içerisinde bir düzenleyici ve disiplinlerarası öğrenmede bağlayıcı olarak temel bir kavramın, temanın kullanılması önemlidir ve bu kavram yaklaşımı öğrenme görevleri, sorular ve değerlendirmeler yolu ile öğretim programı çalışma birimleri ile bütünleştirilir. Öğrenciler performanslarını okumaya, yansıtmaya ve yazmaya odakladıkça öğretmen sorular sorarak, yorumlayıcı konuları tartışma ve münazara için gündeme getirir. Modelin bu boyutunda güçlü fikirleri temsil eden formların estetik açıdan değerlendirilmesi, estetik nitelikler taşıması, önemli bir sonuçtur ve modelin bu boyutuna katılan öğrencilerin değerlendirilmesi için genellikle içerik yeterliliğinden ziyade üst düzey estetik algı ve içgörü kanıtları olabilecek

ürünler gerekmektedir (Eisner, 2005). Sonuçta ortaya çıkan ürünler, disiplinler arasında form ve anlam sentezinin kanıtlarını gösteren iyi hazırlanmış makaleler veya sanatsal formlar olma eğilimindedir (Van Tassel-Baska, 1995).

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli'nin etkililiğinin sınanmasına yönelik Van Tassel-Baska ve Stambaugh'nun (2009) William ve Mary Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirdikleri çalışmada 3-8. sınıf arası özel yetenekli öğrencilerin dil sanatları öğretim programının dört ünitesi Bütünleşik Öğretim Programı Modeline göre yapılandırılmıştır. Buna göre, tüm ünitelerdeki hedefler sürekli olarak öğrencilerin değişim kavramına ilişkin anlayışlarını geliştirmek üzere edebi analiz ve yorumlama, ikna edici yazma becerileri ve dilsel yeterlilik becerilerini geliştirme ve muhakeme becerilerini teşvik etmeye yönelik uygulamalara odaklanmıştır. Yarı deneysel bir tasarımın kullanıldığı araştırmaya Amerika'da ulusal çapta seçilmiş dokuz okuldan deney ve kontrol grubu olmak üzere 2.189 öğrenci katılmıştır. Öğretim programının etkililiği mevcut geçerli araçlar ve araştırma için geliştirilen performansa dayalı analiz ve yorumlama testleri ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçları; deney ve kontrol gruplarında deney grubu lehine önemli farklılıklar göstermiştir. Araştırmanın etki büyüklükleri, ikna edici yazma için çok yüksek, edebi analiz ve yorumlama için yüksektir. Bir diğer araştırmada Little ve diğ. (2007) Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin Sosyal Bilgiler dersinde etkililiğini yarı-deneysel bir çalışmada araştırmıştır. İlköğretim ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek için tasarlanmış bir öğretim programının öğrenci performansı üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmada özel yetenekli 2-8. sınıf düzeyindeki 1200 öğrenci ile üç yıl boyunca çalışılmıştır. Phoenix Projesi olarak isimlendirilen araştırmada bu proje için öğretim programı üniteleri ileri düzeyde içerik, daha yüksek seviye süreçler ve ürün geliştirme ve kavram öğrenmeyi kapsayan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (VanTassel-Baska, 1986) kullanılarak tasarlanmıştır. Tasarlanan üniteler Amerika Birleşik Devletleri ulusal tarih standartlarına ve Virginia'da sosyal bilimler ve tarih standartlarına uygun şekilde hizalanmıştır. Ünite için konuları partner okul bölgelerinden öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği içinde seçilerek içerik konuları, sosyal bilgilerde eleştirel düşünme ve tarihsel analizi ve birincil kaynak yorumlama ile ilgili standartları kapsamaktadır. Ünitelerin çoğunda Tarih dersinin merkezi çalışma disiplini olarak yer aldığı araştırmada Tarih dersinin standartlarının ana ilkesini yansıtmak için, üniteler yoğun bir şekilde tarihsel analizleri ve metin yorumlamayı, disiplinler arası vurguları ve bir sorgulama yaklaşımını içermiştir. Farklı sosyal bilim disiplinlerinin disiplinlerarası doğasını yansıtarak,

üniteler tarih ve coğrafya, ekonomi ve hükümet arasındaki ilişkileri ve bunların dil sanatları, matematik, fen ve güzel sanatlar gibi diğer konularla olan güçlü bağlantılarını ele almak üzere tasarlanmıştır. Bu disiplinler arası bağlantılar, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili sosyal bilgiler öğretimini desteklemek hedefiyle belirli içerik uygulamaları ve "sistemler" temasına ilişkin içeriğin bütünleştirilmesi ile vurgulanmıştır. Araştırmanın değerlendirilmesinde; veri toplama, kavramsal muhakeme, eleştirel düşünme ve içerik öğrenme ve öğretmenin öğrencinin belirli istenen öğretim davranışlarını göstermesi üzerinde durulmuştur. Oldukça kapsamlı bu araştırmanın sonuçları, içerik öğrenme alanında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine modelin etkililiğini destekleyen önemli farklılıklar gösterdiği, Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin uygulandığı ünitelere maruz kalan öğrencilerin öğrenmelerini önemli düzeyde geliştirdikleri, üst düzey süreç becerilerindeki performanslarının ve başarılarının arttığı ve öğrencilerin değerlendirildikleri her konu alanında modelin kanıtlarının güçlü ve ikna edici olduğu yönündedir (Van Tassel – Baska, 2009). Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin etkililiğini sınayan bu araştırma sonuçlarına göre özel yeteneklilerin eğitiminde çekirdek öğretim programına ve bunun dışındaki tüm seviyelerdeki tüm entelektüel ihtiyaçlara yönelik güçlü, farklılaştırılmış bir program oluşturmak için farklılaştırılmış programların Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin içerik, süreç/ürün ve kavram boyutları ile sentezinin dil sanatları, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler alanlarında öğretim programı geliştirmede etkili bir yol olduğu kanıtlanmıştır (Van Tassel-Baska ve Stambaugh, 2006).

Araştırma kapsamında sanatla bütünleştirilmesi planlanan Sosyal Bilgiler Öğretimi için temele alınan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli' nin özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine duyarlılığı, modeli oluşturan üç boyutun hedefleri, öğrencilerin bilgiyi kendileri için yapılandırma eyleminde aktif öğrenenler oluşları, öğrenci odaklı, uygulamalı, araştırmaya dayalı bir yaklaşımla problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ve öğrenme süreçlerinin kullanımına modelin temel unsurları olarak yaptığı vurgu (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009) özel yetenekli öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerine ve öğrenme hızına sahip olmaları (VanTassel-Baska ve Wood, 2010), disiplinler arasında form ve anlam sentezinin kanıtlarını gösteren ürün hedeflerinin sanatı içermesi (Eisner, 2005; Van Tassel-Baska ve Wood, 2010), yapılan araştırmalarla (Beyer, 1971; Brown, 1996; Evans, 2004; Gregory, 2000; Hertzog ve diğ., 1999; Kneip, 1989; VanTassel-Baska, 1986, 1995; VanTassel-Baska ve diğ., 2002; 2008; 2009) etkililiğinin test edilmiş olması ile özel yetenekli bireylerin

Sosyal Bilgiler dersi öğretimi ihtiyaçları (Parker, 1991; 2010; Ross, 2014; Sheffield ve Duplass, 2009; Stankiewicz, 2000; Stodolsky, 1988) arasındaki örtüşme bu araştırmada modelin tercih edilmesini sağlamıştır.

## 2.2. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel geçmişi, 19. yüzyılın sonlarına kadar uzanmaktadır. Dönemin eğitimcileri ve düşünürleri, Amerikan eğitim sistemi içerisinde sosyal bilgilerin önemini vurgulayarak, bireylere demokratik değerler kazandırmayı ve etkin vatandaşlık bilinci oluşturmayı amaçlamışlardır (Çiğdem, 2010). 20. yüzyılın başında, Amerikan eğitim sistemi içerisinde sosyal bilgiler öğretiminin yerini ve önemini değerlendiren ve bu alandaki gereklilikleri belirleyen önemli raporlar yayımlanmıştır. Bunlardan biri olan 1916 tarihli "Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Rapor" (The Report for the Committee on Social Studies, 1916), sosyal bilgilerin öğrencilere uygarlığı özümlemeye yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazandırmak için yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir (Çiğdem, 2010). Bu doğrultuda Amerika'da sosyal bilgiler öğretimi, 20. yüzyıl boyunca geçirdiği tarihsel süreçte, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi sosyal bilimler disiplinlerini kapsayan disiplinlerarası bir yapı kazanmıştır (Çatak, 2015; Ross, 2014). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994) sosyal bilgiler öğretiminin içeriğini ve kapsamını belirlemede önemli olan bir tanım ortaya koymuştur. Buna göre, sosyal bilgiler, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesiyle vatandaşlık yeterlikleri kazandıran bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilimlerin okullardaki programı arkeoloji, antropoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimleri gibi ilgili ve eşgüdümlü bir çalışma alanı içerir. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğine sahip olabilmeleri için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1994). Sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimindeki önemli dönüm noktalarından biri de 1960'lar ve 1970'lerde yaşanan sosyal ve siyasal hareketlerdir. Bu dönemde eleştirel düşünme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, sosyal bilgiler eğitimi için önemli bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaya başlar (Çiğdem, 2010). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin tarihçesi ise 19. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı İmparatorluğu döneminde başlamaktadır (Çetin, 2003). Dönemin reformcuları ve eğitimcileri, sosyal bilimlere dayalı eğitimin önemine vurgu yaparak öğrencilere, toplum ve devlet işlerine ilişkin bilgi ve bilinç kazandırmayı

amaçlamışlardır (Çatak, 2015). Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte, Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, Cumhuriyet değerlerini benimseyen, milli kimlik bilincine sahip ve Atatürk inkılaplarını benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Çetin, 2003). Bu dönemde sosyal bilgiler eğitimi, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve sosyoloji gibi disiplinleri içerecek şekilde ders öğretim programında düzenlemeler yapılarak şekillendirilmiştir (Çatak, 2015). Tarihsel perspektifinden günümüze gelindiğinde Kabapınar (2014) sosyal bilgiler öğretiminin temel amacının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirerek, düşünen, toplumu anlayan ve etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamak olduğunu vurgulmaktadır. Çatak (2015) sosyal bilgiler eğitiminde demokratik değerleri benimseyen, çevreye ve tarihe duyarlı, düşünen, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bireyler yetiştirmeye yönelik amaçları vurgulamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, sosyoloji ve ekonomi gibi sosyal bilimler disiplinlerini kapsayacak şekilde işlenmektedir. MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak millî bilince sahip, demokratik, laik ve çağdaş değerleri benimsemiş bireyler olarak yetişmelerini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin tarihsel ve kültürel mirası anlayarak korumalarını, çevre duyarlılığı geliştirmelerini, insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü gibi evrensel değerleri benimsemelerini hedefler. Ayrıca, eleştirel ve bilimsel düşünme becerileri kazanmaları, doğru bilgiye ulaşarak bu bilgiyi toplumsal sorunları çözmede kullanmaları ve sosyal bilimlerin temel kavramları ile iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri programın özel amaçları arasındadır (MEB, 2023). Sosyal Bilgiler dersi iyi bir okul öğretim programının merkezinde bulunmalıdır çünkü "Sosyal bilgiler öğretimi ile öğrencilere dünyayı, insanları, mekânları, kültürleri, sistemleri ve sorunları dahası hayalleri ve felaketleri görme ve yorumlama yeteneğinin kazandırılması mümkündür" (Parker, 2001, s. 25). Ayrıca öğrencilerin dünyayı sadece deneyimlemekle kalmayıp onu sistematik bir şekilde anlamalarına ve önemsemelerine, onun hakkında derinlemesine ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olan Sosyal Bilgiler dersi tarihsel bir anlayış içinde öğrencilerin iyi bir karar verme yeteneğine sahip olmasına da katkı sağlamaktadır (Parker, 2001). Sosyal bilgiler öğretimi boyunca tarihsel olaylar, ekonomik sistemler ve sosyal yapılar gibi konuların araştırılmasıyla öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirilirken sosyal ve kültürel sorunlara yönelik yenilikçi çözümler bulma ve üretme sürecinde yaratıcı düşünme becerileri de desteklenmektedir. Bu sayede öğrenciler, düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeyi, başkalarının görüşlerini

dinlemeyi ve farklı görüşlere saygı göstermeyi öğrenirler (Evans, 2004; Parker, 1991; Ross, 2014; Stankiewicz, 2000; Stodolsky, 1988).

Diffily (2002) Sosyal Bilgiler dersinin tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi çeşitli disiplinlerin bir araya gelmesiyle öğrencilere sunduğu geniş perspektife yaptığı vurgu ile dersin toplumları ve insan hareketlerini anlamadaki etkisine dikkati çekmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler çeşitlilik gösterse de bu becerilerin yer aldığı bölümler *demokratik katılım, çalışma ve sorgulama ve üst düzey düşünme becerileri* olarak sınıflandırılabilir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler Tablo 2.2'de görüldüğü gibi alt bölümlere ayrılır.

**Tablo 2.2:** Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Beceriler (Parker, 2001, s. 7-9). Parker, W. (2001). Social studies in elementary education, 14/e. Pearson Education India.'dan yararlanılarak oluşturulmuştur.

| | |
|---|---|
| **Demokratik Katılım Becerileri** | Görüş ve gerekçelerin dinlenmesi ve ifade edilmesi. |
| | Sınıfta, okulda ve toplumda karar alma süreçlerine katılmak, özellikle de kişinin aynı fikirde olmadığı kişilerle kamusal konularda grup tartışmalarına katılması, bu tür tartışmalara liderlik etmesi, arabuluculuk, müzakere ve uzlaşma sağlamak. |
| | Bir görevi netleştirmek ve grup çalışmasını planlamak için iş birliği içinde çalışmak. |
| | Toplum kaynaklarına erişme, bunları kullanma ve oluşturmak. |
| **Çalışma ve Sorgulama Becerileri** | Zaman çizgilerini, haritaları, küreleri, çizelgeleri ve grafikleri oluşturma ve kullanmak. |
| | Basılı yayınlar ve internet gibi çeşitli kaynaklardaki bilgilere ulaşma ve bu bilgileri analiz etmek. |
| | Rapor yazmak ve sözlü sunum yapmak. |
| | Birincil ve ikincil kaynaklar arasında ayrım yapmak. |
| | Hipotezlerin oluşturulması ve test edilmesi. |
| **Eleştirel düşünme ve Problem Çözme gibi Entelektüel Beceriler** | Zıtlıkları ve karşılaştırmaları ele alabilmek. |
| | Kanıta dayalı sonuç çıkarma ve değerlendirme. |
| | Sorunların ve konuların belirlenmesi ve açıklığa kavuşturulması. |
| | Gerçeği görüşten ayırmak. |
| | Sebep-sonuç ilişkilerinin çıkarımı. |

Tablo 2.2'de görülen becerilerin gelişimi için öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde projeye dayalı öğrenme yöntemlerini deneyimlemeleri, sosyal bilgiler alanındaki standartları

karşılamalarına ve zenginleştirici ve bütüncül bir eğitim deneyimi yaşamalarına imkân tanıması bakımından önemlidir (Diffily, 2002). Bu öğrenme deneyimleri özel yeteneklilerin eğitimlerinde öğrencilere sorgulama, analiz, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi beceriler kazandırarak öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal bilgiler alanındaki potansiyellerini de artırmaktadır (Duma, 2014; Lilliedahl, 2018; Russell, 2010; Russell ve Zembylas, 2007; Taylor ve diğ., 2014).

Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceri ve değerler Tablo 2.3'te görüldüğü gibi Temel Beceriler ve Değerler Eğitimi olarak iki bölümde ele alınmıştır (MEB, 2023).

**Tablo 2.3:** Türkiye'de 2023-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceri ve değerler (MEB, 2023, s. 9).

Millî Eğitim Bakanlığı, (2023) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 & 7. sınıflar)'dan uyarlanmıştır.*

| | | |
|---|---|---|
| **Temel Beceriler** | Araştırma | Kanıt kullanma |
| | Çevre okuryazarlığı | Karar verme |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | Konum analizi |
| | Dijital okuryazarlık | Medya okuryazarlığı |
| | Eleştirel düşünme | Mekânı algılama |
| | Empati | Öz denetim |
| | Finansal okuryazarlık | Politik okuryazarlık |
| | Girişimcilik | Problem çözme |
| | Gözlem | Sosyal katılım |
| | Harita okuryazarlığı | Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama |
| | Hukuk okuryazarlığı | Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma |
| | İletişim | Yenilikçi düşünme |
| | İş birliği | Zaman ve kronolojiyi algılama |
| | Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme | |

**Tablo 2.3 (devam):**

| | | |
|---|---|---|
| **Değerler Eğitimi** | Adalet | Estetik |
| | Aile birliğine önem verme | Eşitlik |
| | Bağımsızlık | Özgürlük |
| | Barış | Saygı |
| | Bilimsellik | Sevgi |
| | Çalışkanlık | Sorumluluk |
| | Dayanışma | Tasarruf |
| | Duyarlılık | Vatanseverlik |
| | Dürüstlük | Yardımseverlik |

### 2.2.1. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Öğrencilere tarihsel süreçlerin ve olayların önemini, coğrafyanın rollerini, ekonomik sistemlerin işleyişi ile siyasi yapıların ve sosyal yapıların gelişimini anlama imkânı sunan Sosyal Bilgiler dersi eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında da önemli bir role sahiptir. Dersin öğretim süreci öğrencileri, sosyal gerçeklikleri sorgulamaya, karşılaştırmalı analizler yaparak kendi kültürel bağlamları içinde diğer kültürleri anlamaya ve değerlendirmeye yönlendiren resmî ve gayri resmî öğrenme süreçlerini kapsamaktadır (Kahveci ve Atalay, 2015; Little ve diğ., 2007; VanTassel-Baska ve diğ., 2009). Bu bağlamda tüm özel yetenekli öğrencilerin karşılaşması gereken gerekli bir bilgi temeli olan sosyal bilgiler içeriğinin diğer disiplinlerin içeriği ile bütünleştirilmesi ve kurulacak disiplinler arası bağlantılar dersin kapsadığı tüm disiplinlerin daha derin öğrenilmesini teşvik eden önemli bir bileşendir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006).

Özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler öğretiminin de onların karakteristik özelliklerine ve eğitim ihtiyaçlarına duyarlı olması gerekmektedir. Parker (2001) özel yetenekli bireylerin dikkate değer derecede genel yeteneğe, olağanüstü özel yeteneklere veya her ikisine birden sahip olabileceğini, ileri düzeyde yaratıcılık sergilediklerini ve yetenek alanlarında başarıya ulaşma konusunda yüksek motivasyona sahip olduklarını vurgular. Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve preformaslarındaki ısrarcılık değerlendirildiğine diğer öğrencilerin ilgilerini kaybedip ya da çalışmaktan vazgeçecekleri noktanın çok ötesinde bir çalışma kararlığı gözlemlenebilir “Bir sorun üzerinde çalışmaya

ısrarcı olan özel yetenekli öğrenciler henüz ilköğretim düzeyindeyken, dili kullanma ve soyut ilişkileri anlama kapasiteleri nedeniyle genellikle üzerinde çalışılan konuyu kolayca ele alırlar. Çalışmaları bazen aşırı ve yaşlarına göre çok ileri düzeydedir" (Parker, 2001, s. 61). Sheffield ve Duplass (2009) özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal bilgiler eğitiminin etkin vatandaşlar oluşturma konusunda benzersiz fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu fırsatlar, öğrencilere toplumlarını daha iyi anlama ve katılımcı vatandaş olma becerileri kazandırmak için öğretilmeye değer kılınmalıdır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlayan Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin, insanların nasıl düşündüğünü, duygusal ve davranışsal açıdan nasıl etkileşime girdiğini ve bu etkileşimin sosyal ve kültürel sistemler içinde nasıl işlev gördüğünü anlamalarını sağlayan bir eğitim alanıdır (Sheffield ve Duplass, 2009). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde de "Genel temaların ve kavramların bütünleştirildiği, akıl yürütme ve araştırmayı içeren, farklı bakış açılarının keşfedildiği, neden-sonuç ilişkilerini ve birincil kaynak belgelerin ve eserlerin erken ve sürekli kullanımını içeren bir sosyal bilgiler öğretim programına ihtiyaçları vardır" (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006, s. 142).

### 2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı

Bireyin belirli bir nesneye, kişiye, olaya veya fikre yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri olan tutum, aynı zamanda bireyin kişisel inançlarının, değerlerinin ve duyarlılıklarının bir yansımasıdır. Tutum, bilinçli ya da bilinçdışı olabilir (Shaughnessy ve Haladyna, 1985). Akademik başarı ise öğrencilerin öğretim sürecinde edindikleri bilgi ve becerilerin değerlendirilmesiyle ölçülür ve genellikle sınav notları ya da diğer değerlendirme yöntemleri ile belirlenir (Haladyna ve Thomas, 1979; Neale ve diğ., 1970).

Neale ve diğ.(1970) tutumun akademik başarıyı etkileyebilen bir faktör olduğunu, kişisel deneyimlerin, gözlemlerin ve toplumsal normların etkisiyle oluştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca, olumlu tutumun bireylerin hedeflerine ulaşmalarını destekleyebileceğini ve bu yönüyle tutumun öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Haladyna ve diğ. (1982), öğrencilerin ders konularına yönelik tutumlarını belirleyen faktörlere ilişkin bütünleştirici bulguların eksikliğine dikkat çekmiş ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik araştırmaların artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, bu dersin okullarda en az sevilen derslerden biri olduğuna dair kanıtlar sunduklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda, Neale ve diğ. (1970), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını artırmak için yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ve dersin daha ilgi çekici hale getirilmesi için teknolojik ve pedagojik yeniliklerin değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Ancak, tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin kavramsal olarak karmaşık bir doğaya sahip olduğunu da ifade ederek, öğrenci tutumlarının öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarından, ders içeriğinden ve okul ortamlarından etkilenebileceğini eklemişlerdir. Bu nedenle, Haladyna ve diğ. (1982) tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkinin yalnızca iki değişken arasındaki bir korelasyon olarak görülmemesi gerektiğini vurgulamış, bu ilişkiyi etkileyebilecek diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, herhangi bir disiplinde öğrencinin tutumlarıyla ilgili duyulan endişeler doğrultusunda, öğretmen tutumlarının, dersin işlenişinin, öğrenme ortamının ve içerikte yapılacak düzenlemelerin eğitimin kalitesini artırarak öğrenci tutumlarında olumlu değişiklikler yaratmada kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Azi ve Gündüz (2020), Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve derslere yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, volkanik olaylar konusunu artırılmış gerçeklikle öğrenen deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, derse yönelik tutumlarında önemli bir artış gözlemlenmiştir. Haladyna ve Thomas (1979) sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okula yönelik tutumlarının azaldığını ve özellikle altıncı sınıf ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarda büyük bir düşüş yaşandığını ortaya koymuştur. Haladyna ve arkadaşları (1982) ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genellikle dördüncü sınıfta başladığını ve sekizinci sınıfa kadar hızla azaldığını belirtmiştir. Bu süreçte, öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı gibi faktörlerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarla yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu etkileyen değişkenleri inceleyen bir diğer araştırmada, Corbin (1997), lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının; dersin diğer akademik derslerle karşılaştırılması, öğretmenlerin rolü, dersin içeriği ve yöntemleri, dersin akademik başarılarına etkisi ile ailenin ve çevrenin dersle ilgili tutumları gibi etkenlere bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları iyileştirebilecek bir öğretim programının bileşenlerini araştıran Governale (1997), öğrencilerin ve ebeveynlerin Sosyal Bilgiler dersine yeterince ilgi göstermediğini tespit etmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin artan sınıf mevcudu,

kültürel çeşitlilik ve farklı bilişsel yetenekler gibi zorluklarla başa çıkmak için derse yeterince hazırlıklı olmadıklarını da ortaya koymuştur. Çözüm stratejileri olarak tarihsel kurgu, işbirlikli öğrenme grupları, uygulamalı etkinlikler ve grafik düzenleyicilerin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, bu müdahaleler sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgilere olan ilgisinin arttığı, sosyal becerilerinin geliştiği ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının büyük ölçüde iyileştiği ifade edilmiştir. Gencel (2006) Sosyal Bilgiler dersinde öğretim yöntem ve yaklaşımlarının öğrenci tutumlarına etkisini deneyimsel öğrenme kuramına dayalı bir eğitimle araştırmış ve bu öğrenme yaklaşımının, cinsiyet ve öğrenme stillerinden bağımsız olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik olarak Korkmaz ve Öztürk (2020) eğitsel oyunların öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kelley (2021) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, öğrencilerin toplumsal yaşama katılımlarında aktif bir rol oynamasına rağmen, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ayrılan zamanın ve dersin yaşamlarıyla kurduğu bağlantıların yetersizliği nedeniyle, bu dersin gelecekteki yaşamları için önemli olmadığına dair bir önyargıya sahip olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretim programına ve öğretim stratejilerine yönelik daha olumlu tutum sergileyen öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde daha yüksek başarı eğilimi gösterdiklerini tespit etmiştir.

Bu araştırmaların sonuçları, derste kullanılan farklı materyal, içerik ve yöntemlerin öğrencilerin ders hakkındaki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Derse yönelik olumlu tutumların, öğrencilerin dersin içeriği ve materyalleriyle daha iyi etkileşime geçmesini sağlayarak akademik başarılarını artırdığı ve daha başarılı öğrenme süreçleri yaşamalarına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Governale (1997) öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan ilgisini artırmak için onları öğrenmeye dahil eden ve teşvik eden uygulamalı ortamların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, dersin çoğunlukla soyut kavramlardan oluşan içeriğinin, öğrencinin yaşamı ve kişisel deneyimleriyle somutlaştırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Parker (2001) Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler için ilgi çekici hale getirilmesinin önemini vurgulamış ve eleştirel düşünmeyi ve sivil sorumluluğu geliştirmek için tartışmalar, projeler ve birincil kaynaklar gibi aktif öğrenme stratejilerinin kullanılmasını önermiştir. Böyle bir sınıf ortamında, öğrencilerin çevresinde kitaplar, antropolojik nesneler ve eserler bulundurulabileceğini, hatta öğrencilerin evlerinden buna benzer kaynaklar getirerek materyallerle sergiler düzenlemelerinin sağlanabileceğini ifade

etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı konulara ilişkin materyal ve uygulamalara, görsel sanatlara yer vermesinin öğrenmeyi geliştirerek dersi daha ilgi çekici hale getireceğini ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumlarını iyileştireceğini belirtmiştir (Governale, 1997; Haladyna ve diğ., 1982). Governale (1997) Sosyal Bilgiler dersinin çoğunlukla kavramlardan oluşan içeriğinin, gerçek dünya ile ilişkili ve disiplinler arası bağlantılar kurularak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamak için bu bağlantıların önemine işaret etmiştir.

Tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair bu bulgular, sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği ve akademik başarılarını artırabileceği yönündeki denenceyi desteklemektedir. Bu bağlamda, Burnaford ve diğ. (2001) sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak bilgi ve becerileri bağlam içinde kullanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, bu ezberci olmayan ve anlamlı öğrenme yaşantılarının, içerik ve süreçlerin bağlantılı yapısıyla öğrenci motivasyonlarına ve tutumlarına duyarlı olduğunu vurgulamıştır.

## 2.3. ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE SANATIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ

Sanatın insanlık tarihindeki başlangıcına ilişkin kanıtlar insanın tarih sahnesine çıkışı kadar eski kabul edilebilir. Çevresindeki dünyayı bilişsel ve duyuşsal olarak anlama yolculuğunda insan, sahip olduğu ilk materyaller olan taşları, bitkileri, hayvan derisi ve kürkünü kullanarak içsel ve kendine dönük düşünmesi ile etnografik olanı sanata taşımıştır. Bu bağlamda ortaya konulan kabuklardan yapılmış boncuklardan, taş aletlere, hayvan kemiklerinden yapılmış ok başları gibi silahlara kadar üretilmiş pek çok şeye ait mevcut formların bilişsel bir planlama gerektirdiği ve sembolik bir amaca hizmet etmiş olmaları gerektiği düşüncesi ile bu durumun ilk insanlardaki kültürel normların erken bir göstergesi olduğu öne sürülmüştür (Henshilwood, 2007; Zaidel, 2013). Bilimsel araştırmalar, on binlerce yıl öncesine ait iki ve üç boyutlu sanat eserlerini ortaya koymuştur. Bugün halâ tarih öncesi toplulukların yaşam tarzlarına benzer şekilde yaşayan ilkel toplumlar da resim ve heykel gibi sanatsal faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu toplulukların, zor yaşam koşullarına rağmen sanatla uğraşmasının temelinde önemli nedenler yatmaktadır. Din, büyü, günlük ihtiyaçlar gibi etkenlerin yanı sıra, insanın ifade etme isteği ve doğuştan gelen estetik duygusu birleşerek güzel

sanatların doğmasını sağlamıştır (Ünver, 2002). Sanatın insanın doğuştan getirdiği kendini gözleme kapasitesinin bir ürünü olduğunu ve kaynaklarının sadece beyinin en soyut bütünleştirici bölgeleri değil, aynı zamanda sanatçıların ve izleyicilerin içinde yaşadıkları toplulukların bilişsel ve duyuşsal yapısı olduğunu vurgulayan Donald (2006) bu yapıların etkileşiminin karmaşık kültürel-bilişsel alanları oluşturduğunu ve sanatta yansıtılan bu yapıların sanatı bilişsel olarak güçlü hale getirerek sanatın üst düzey düşünme becerilerinin içinde yer almasını sağladığını ifade etmiştir. Sanatın kronolojik bir sıralama ile incelenmesine yönelik yaklaşımların yerine, bireyin sanat tarihinde oynadığı önemli rolü öne çıkaran düşünce, duyarlılık ve yoruma dayalı alternatif yaklaşımlar benimsenmelidir. İnsanlık tarihine, yaratıcılığına ve eylemlerine bakıldığında, sanatın edebiyat ve düşünce alanlarının, toplumun değişen koşullarıyla şekillenen ve ortak bir duyarlılığı yansıtan çeşitlilikte bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır (Tansuğ, 1988). Sanat eserleri bireyi onu yaratan süreci, sanatçının zihnini ve içinde yaşadığı toplumu düşünmeye zorlar. Toplumun üyeleri tarafından üzerinde akıl yürütülen ve paylaşılan dünya görüşleri ve düşünme modelleri arasında bilişsel bir ağ görevi gören kültürü oluşturmada ve onu taşımada sanat, insanlık tarihi açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kültürel dönemleri tanımlamada, büyüklüğü ve karmaşıklığı ne olursa olsun insan topluluklarını, toplumları ve onları tanımlayan kültürel kimliklerin ortak kaynağını oluşturmada ve bu yapıların tanınmasında çok önemli bir rol üstlenmektedir (Donald, 2006; Zaidel, 2013). Eğitim ortamında sanat, öğrencilerin kendi yaşamlarından, okuldan ve genel kültürden elde ettikleri deneyimlere anlam katma ihtiyacına duyarlıdır. Bedeni, zihni ve ruhu uyumlu hale getirme çabasıyla diğer yöntemlerden ayrılan bir özellik taşıyarak insanın kendi dünyası hakkındaki temel bilgiler ve sezgisel muhakemesinin kaynağı ve başkalarıyla iletişim kurmasının kökeni olarak bütünsel bir işlev görür. Bireyin doğuştan getirdiği gözlem yeteneğini geliştirmesi, çevresini, bir bütün olarak içinde yaşadığı dünyayı ve onun durumunu, problemlerini ve geleceğini bütüncül bağlantılarla keşfetmesi ve birey olarak sorumluluklarını fark ederek problemlerin çözümüne katkı sunması bakımından sanat önemlidir.

İnsanlığın tarihi sanatın tarihselliğinden ayrılamayacağı gibi günümüzden binlerce yıl önceki yaşam biçimlerine, kullanılan araç ve gereçlere, etnografik unsurlara bakılarak uygarlıkların gelişiminin, ülkeler ya da kıtalar arası ilişkilerin analaşılması ve olayların nedenleri ve sonuçları ile bilinmesi yine sanat yoluyla mümkün olabilir (Südor, 2000). Kitaplıklarda bir hazine gibi saklanan minyatürlü yazmalar, Osmanlı kültürünün çeşitli yönlerini aydınlatma gücüne sahip olmasının yanı sıra, estetik kaliteleriyle de dönemin sanat

anlayışını doğrudan yansıtan birincil kaynaklar arasında yer almaktadır (Kuban, 1978). Parker (2001) sanatın insanın kültürel ve toplumsal varoluşunun ve gelişiminin duygu ve düşüncelerinin estetik yansıması olarak sosyal bilimlerin konularına bütüncül, iç görülü ve ön görülü bir kaynak sağladığını ve sosyal bilimlerin her disiplini ve dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi ile yoğun ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, kültür ve vatandaşlık gibi disiplinler arası konuları inceleme fırsatı sunarak öğrencilerin küresel ve toplumsal meselelere karşı daha duyarlı ve bilinçli bireyler olmalarına katkıda bulunmak için tasarlanan Sosyal Bilgiler dersinin bu disiplinlerin kapsamı olan gerçeklere vurgu yaparak öğrencilerin karmaşık problemler ve senaryolarla meşgul olmasını gerekmektedir. Bu nedenle dersin işlenişinde önemli tarihsel olayların veya sosyo-politik olguların tematik bir yaklaşımla incelenerek farklı bakış açılarının araştırılması, problemlerin ve olguların nedenlerinin veya etkilerinin analiz edilerek konuların bütünleşik olarak ele alınması önemlidir (Parker, 2001; (VanTassel-Baska ve Little, 2012). Sanatın sosyal bilgiler öğetimi ile bütünleştirilmesinde sanat, olayları, dönemleri, kültürleri, manzaraları ve insanları belgeleyerek herhangi bir çalışma için tarihsel bir bağlam oluşturur. Bu bağlamda öğrencilerin çevresini keşfederek anlamaya çalışması, dünya hakkında düşüncelerini ve duygularını ifade etmesi için sanat ve Sosyal Bilgiler arasında kurulan bağlantılarla öğrencilerin katılımcı ve motivasyona sahip bir öğrenme ortamında tarihi dönemlerle, uzun zaman önce yaşamış kişiler ve olaylarla bağlantı kurmaları mümkündür (Parker, 2001; Romero, 1996). Genel eğitimin tamamlayıcı bir unsuru ve ruhsal eğitimin temel taşı olarak sanat, bireyin yaratıcı ve üretici potansiyelini fark edip geliştirmeyi hedefleyerek kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimine katkı sağlamaktadır (San, 1979). Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi, öğrencilerin kavramlara ilişkin anlayışlarını yaratıcı, ilgi çekici ve kişisel olarak anlamlı yollarla ifade etmelerine olanak tanır ve kavramların özümsenebileceği ve değerlendirilebileceği yeni yöntemler sunarak bu anlayışın geliştirilmesini destekler (LaJevic, 2013; Sriraman ve Dahl Søndergaard (2009) sanatın, hayal gücümüzün sınırlarını genişleterek yeni olasılıkları önerirken, bilimin bu olasılıkların gerçekliğini doğruladığını ve her ikisinin de kavramları, olguları ve gerçekleri anlama ihtiyacı tarafından yönlendirildiğini ifade etmiştir. Bu yüzden Freedman (2000) sanatın var olma nedenleri ile daha çok ilgilenilmesi gerektiğini vurgulayarak sanatın bir sosyal ifade olarak, sosyal bir bağlamda, sosyal perspektiflerden eğitime dahil edilmesi gerektiğini vurgulamış sanat eserlerinde ve günlük hayatta karşılaşılan ve öğrencilerin temas kurduğu tüm görüntülerde kavramsal ve sosyal bir alan bulunduğuna işaret etmiştir. “Karşılaştıkları tüm görsel içerik hakkında konuşan, yorumda bulunan öğrenciler bu alanın kapsamını da genişletmektedir bu

nedenle sanatın dahil edildiği eğitim programları öğrencilerin görsel sanatlar bağlamında hayatı anlamalarına, problemleri, haklarını ve sorumluluklarını fark etmelerine yardımcı olur" (Freedman, 2000, s. 83). Sanatla meşgul olan öğrenciler, hayal kurma, yaratma ve düşünme süreçlerinde, hem sözel hem de sözel olmayan iletişim yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda, sanatın gerektirdiği zihinsel çaba, öğrencilerin problem çözme, analiz, sentez ve estetik değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca bireysel yaratıcılıklarını değil, aynı zamanda kendi toplumlarını tanıma, değer verme ve topluma katkıda bulunma bilincini de artırır (Özsoy, 2003).

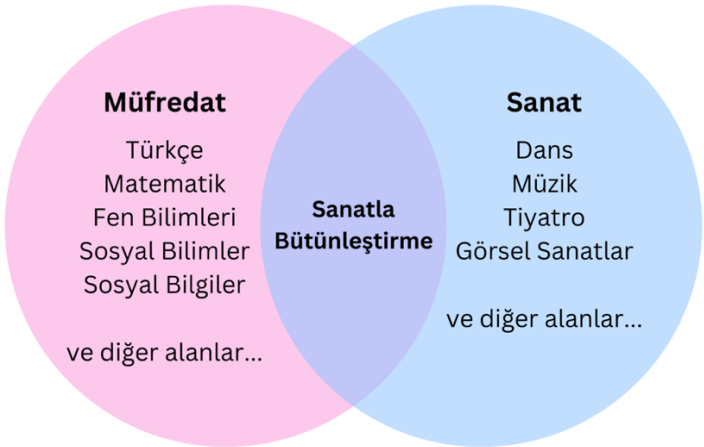
### 2.3.1. Araştırma Kapsamında Sanatın Öğretimle Bütünleştirilmesinin Nedeni

Sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin batı eğitimindeki tarihi kökleri, yirminci yüzyılın başındaki ilerici eğitim düşüncelerine kadar dayanmakla birlikte bu konudaki en önemli vurgu, estetik deneyimin ve bütünsel öğrenmenin önemine yaptığı vurgu ile Dewey (1934) tarafından yapılarak sanatın diğer konu alanları ile ilişkisinin araştırılması çalışmalarına öncülük etmiştir. 1970'lere gelindiğinde sanatın sanatsal bilgi ve deneyim kavramlarının diğer akademik alanlarla ilişkisi daha görünür bir hale gelmiş ve sanatın diğer akademik alanlarla bütünleştirilmesi çalışmaları başlamıştır. 1980 ve 1990'lar yeni eğitim pedagojilerinin öğrencilerin keşfedip deneyimleyerek öğrenmesi ile sanatın diğer disiplinlerin konu alanları ile kurduğu ilişkiye odaklanarak sanatın diğer disiplinlerle bütünleştirilmesi çalışmalarına hız kazandırmıştır. Gardner (1993) çoklu zekâ teorisi ile insan zekâsının çok yönlü, çok modlu olduğu iddiasına araştırmaya dayalı kanıt sağlamış ve bu kanıtların etkisiyle gelişim psikolojisi de sanatın öğrenimle bütünleştirilmesini önermiştir (Russell ve Zembylas, 2007). Bu öneri, eğitim planlayıcılarının ve uygulayıcılarının ilgisini çekmiştir ancak teorinin aşırı basitleştirilerek neredeyse yanlış anlaşılması sonucu ortaya çıkan *çoklu zekâ öğretim programı* sınıflarda sanatın akademik alanlarda yüzeysel olarak kullanılmasına neden olmuştur. Sanata akademik alanlarda yapılan bu yüzeysel vurgu yine Gardner tarafından eleştirilmiştir. Buna göre sanatın akademik içerikle bağlanması gerekmektedir; çünkü sanatın sadece bir fon görevi gördüğü, sanat eserini oluşturan kompozisyona, performansa ve içeriğe odaklanılmayan uygulamalarda sanat zihinsel işleyişle bir ilişki ve bağlantı kuramaz ve bu uygulamaların sanatla öğrenme ile bir ilgisi yoktur (Gardner, 1993; Haroutounian, 2017). Bu nedenle sanatın diğer akademik alanlarla birlikte ele alındığı, içerik alanları arasındaki bağlantıların kurularak daha fazla bütünleşmeye doğru ilerlenen ve disiplinler arası bir yaklaşımla bu alanlara odaklanan öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretimde, içerik alanları arasında disiplinlerin

kesişiminde ilgili konu alanı kendi kavramsal çerçevesi, epistemolojisi ve uygulamalarıyla tanımlanarak öğretilir (Marshall, 2014, Wilson, 2018). Sanat, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri eşsiz bir alandır. Eğitim açısından büyük önem taşıyan bu fırsat, öğrencilerin elinden alınmamalı; aksine, sanat alanında onların söz sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu ortamın oluşabilmesi için eğitimciler, öğrencilerin sanatsal birikimlerine ve gelişim düzeylerine uygun, öğrencilerin kolaylıkla yanıtlayabileceği açık uçlu sorular sormalıdır (Boydaş, 2004). Eser inceleme ortamı, örnekler üzerinden konuşma ve tartışma yoluyla diyalog oluşturulan bir öğrenme alanıdır. Bu süreçte öğretmen, kendi düşüncelerini aktarmanın yanı sıra öğrenciyi de düşünmeye teşvik eder. Böylece öğrenme, öğretmen, öğrenci ve incelenen eser örnekleri arasında kurulan eleştirel düşünme bağlamında gelişir. Bu, yalnızca sıradan bir inceleme süreci değil, sanat eserlerini ipuçları ve kanıtlara dayalı bir şekilde okuyarak anlamlandırma sürecidir (Kırışoğlu, 2014). Bu öğretim yaklaşımı ile ele alınan bir derste öğrencilerin, aktif olarak bir bilgi tabanıyla çalışmaları ve bir sanat formu aracılığıyla çalışılan konuya ilişkin daha derinlemesine düşünme fırsatı elde etmeleri ve konuya ilişkin anlayışlarını inşa ederek konuyla kişisel bir bağlantı kurmaları söz konusudur.

Sanat eserleri, yaratıldıkları dönemin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarını anlamak için önemli birincil kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Bu eserler, hem estetik değerleri hem de dönemin olaylarını yansıtmadaki özgünlükleriyle birincil kaynak niteliği taşır ve günlük yaşamı anlamada değerli bilgiler sunar (Özdemir, 1997). Sanat eserinin taşıdığı bu bilginin oluşumunda, sanatçının veya ustanın yaratıcı gücünün yanı sıra, dönemin düşünce sistemi, toplumsal yaşamı ve ilgi çekilen olaylar ile nesneler, konu seçiminde belirleyici olmuştur (Barışta, 1998). Bu bağlamda, Osmanlı minyatür sanatı özellikle gerçekçilik anlayışı ve tarihsel olayları belge niteliğinde betimlemesiyle, eşsiz bir kaynaktır. Osmanlı tarihine dair olayları ele alan bazı minyatürler, günümüzde tarihsel belge olarak kabul edilmekte olup olayları tüm ayrıntılarıyla ve titizlikle betimlemektedir. Belirli bir konunun tanımlanmasına ihtiyaç duyulduğunda, Osmanlı nakkaşları çevrelerini en belirgin özellikleriyle betimlemeye özen göstermiş ve önemli ayrıntıları bir araya getiren topografik düzenlemeler yapmıştır. Osmanlı ordusunun kuşattığı ya da konakladığı şehir, kasaba ve kale betimlemeleri, günümüz araştırmacıları için önemli bir belgesel kaynak niteliğindedir (Renda, 1980). Sanatın, farklı formlar aracılığıyla kültürü yansıtma ve aktarma gücüne verilebilecek bir diğer örnek halk türküleridir. Halk türküleri, kültürel geleneği çeşitli yönleriyle ifade ederken, aynı zamanda kültürel kimliği oluşturan temel değerleri barındırır. Sözlü kültürün binlerce yıllık birikimi,

asırlar boyunca türkülerde yaşatılmıştır. Bu eserler, bir topluma özgü temel kültürel özelliklerin, davranışların ve tutumların kaynaklarının özüne yönelik formlardır (Mirzaoğlu, 2018). Sanatın kültür aktarımındaki rolüne etnografik eserler üzerinden verilebilecek örnekler bakımından Anadolu medeniyetleri zengin bir kaynak niteliği taşımakatadır. Anadolu'ya ait etnografik eserler, bölgenin zengin kültürel geçmişini yansıtan önemli birer kültür aktarım kaynağıdır. Geç Paleolitik, Neolitik, Kalkolitik, Hitit, Asur, Roma, Bizans, Erken Hristiyan, Emevi, Abbasi, Selçuklu, Artuklu, Akkoyunlu, Karakoyunlu ve Osmanlı dönemlerine ait eserlerin sergilendiği müzeler, yalnızca arkeolojik buluntularla değil, yöresel etnografik eserlerle de dikkat çekmektedir. Ahşap kapılar, kapı tokmakları, sedef ve fildişi işçiliği sandıklar, mobilyalar, halılar, kilimler ve bronz, bakır, pirinçten yapılmış mutfak eşyaları gibi eserler, Anadolu'nun halk kültürünü ve günlük yaşamını anlamada önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Gem ve Alp, 2023). Benzer şekilde, Anadolu çini sanatı, kültürel çeşitlilik ve sanatsal etkileşimlerin bir yansıması olarak, dönemin sosyal ve dini yaşamını, insanın dünya görüşünü, doğayla ilişkisini ve estetik anlayışını yansıtmaktadır (Kacar ve Kantarci, 2024). Kültürün önemli bir parçası olarak, işlevsellik ve estetik özellikleriyle bireyin ve toplumun duygularını aktaran bir ifade aracı olan kilim ise yüzyıllardır zengin çeşitliliğiyle kültürel değer ve sanatsal anlam taşımaktadır (Kaval, 2016). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sanatın öğretimle bütünleştirilmesi, öğrencilere hem tarihsel bağlamda bilgi sağlamak hem de kültürel değerleri anlamalarını ve yorumlamalarını desteklemek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Sanatın eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi Şekil 2.2'de sunulmuştur.




**Şekil 2.2:** Eğitim Programlarıyla Sanatın Bütünleştirilmesi
(https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/what-is-arts-integration/ adresinden uyarlanarak oluşturulmuştur.)

Sanatın bir öğretim programı ile bütünleştiği bir derste sanat, öğretmenlerin öğrencileri kendileri için anlamlı olan öğrenmeye dahil etmelerini sağlayan ve bilginin karmaşıklığıyla etkin bir şekilde mücadele edebilecekleri yeni anlamlı sorular, verimli ve karmaşıklığı arttırılmış tartışmalar için uygun koşulları ve uygulamaları oluşturan forum sağlayan bir araç ve yöntem görevindedir (Eisner, 2008). Goldberg (2021) öğretme ve öğrenme sürecinde konuyla ilgili sanat eserleri aracılığıyla hayal güçlerini çalıştıran çocukların yeni bağlantılar kurma ve önceki sınırlamaları aşma olasılıklarının daha yüksek olabileceğini vurgularken, Gullatt (2008) sanatla bütünleştirilmiş öğretimin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğuna işaret etmiştir. Buna göre, sanatın diğer derslerle bütünleştirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, diğer akademik alanlardaki başarılarını artıran bütünsel bir öğrenme deneyimi sunar ve aynı zamanda öğrencilerin olasılıkları hayal etmelerini, çözüm aramalarını ve aktif öğrenenler olmalarını sağlar (Goldberg, 2021). Öğrencilere önemli zihin alışkanlıkları kazandırma potansiyeli bulunan sanat, anlamlı bir şekilde öğretimle bütünleştirildiğinde; hayal etme, keşfetme, meşgul olma ve öğrenmede ısrar etme de dahil olmak üzere önemli zihin alışkanlıkları ile öğrencilerin konuyu sanat aracılığıyla anlamalarına imkân tanır (Baker, 2013; Gullatt, 2008). Sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi, öğrencilerin algılama, çoğul düşünme, yaratıcı yorumları şekillendirme ve bu performansları, ürünleri diğer insanlara iç görülü eleştirilerle ifade etme becerilerini geliştirir (Eisner, 1998; Hetland ve diğ., 2007; Gullat, 2008). Wilson (2018) özel yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı olarak öğrenme süreçlerine ve potansiyellerine dair benzersiz ihtiyaçlara sahip bireyler olduğunu, bu nedenle onların entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için özelleştirilmiş ve zenginleştirilmiş öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. VanTassel-Baska ve diğ. (2009) özel yetenekli öğrencilerin dünyaya yönelik daha öznel tepkilerinin açığa çıkmasının önemini vurgulamıştır. "Özel yetenekli bir çocuğun dünyaya yönelik daha kişisel, öznel tepkilerinin birçok yönden açığa çıkması, zihnini kendisiyle ve çevresiyle daha anlamlı bağlantılar kurma konusunda özgürleştirebilir" (VanTassel-Baska, 2009, s. 160). Bu nedenle, "Öğrencinin yaşına, özel yeteneklerine veya öğretim programımın temel konusuna bakılmaksızın sanat, özel yetenekliler eğitim programlarının ve hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır" (VanTassel-Baska, 2009, s. 164). Sanatın özel yeteneklilerin öğretimi ile bütünleştirilmesine yapılan bu vurgu ile özel yetenekli öğrencilerin karmaşık kavramları çözmekte yardımcı olan önemli düşünme becerileri kazanarak bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi alanlarda çok yönlü ve derinlemesine inceleme olanakları bulmaları

mümkündür. Özel yetenekli öğrenciler, keşifler ve yeni deneyimler yoluyla sanatın bütünleştirildiği bir konuya iç görülerini, yeteneklerini ve vizyonlarını katarak üst düzey düşünme becerilerini ve problem çözme süreçlerini etkin olarak kullanabilirler. Ayrıca, sanatla bütünleştirilmiş bir alanda öğrenme, özel yetenekli öğrencilerin bilginin ne olduğu, içerik ve öğrenme süreçleri hakkında iletişimlerini teşvik etmektedir (Gallas, 1991; Smutny, 2002). Smutny (2002) sanatla bütünleştirilmiş öğretimle potansiyellerini en üst düzeye çıkararak yaratıcılıklarını geliştirmeye ve hayal güçlerini kullanmaya teşvik edilen özel yetenekli öğrencilere keşfedici bir öğrenme deneyimi sağlanacağını ifade etmiştir. Sanatın bütünleştirildiği bir konuya kendilerinden daha fazlasını, kendi benzersiz iç görülerini, yeteneklerini ve vizyonlarını katma yolu ile sanat, onları yaratıcı sürece dahil ettiği için özel yetenekli öğrenciler, ileri düzey akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini yeni yollarla uygulayabilirler (Clark, 2001; Haroutounian, 2017; Shore ve Kanevsky, 1993; Smutny, 2002; Wilson, 2018). Deming (2015) sanat etkinlikleri ile öğrenmeye katılımın daha yüksek düzeyde akademik başarı, üniversiteye erişim ve aynı zamanda gönüllülük ve siyasi katılım gibi toplum yanlısı davranışların birçok göstergesiyle de ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda, sanatla bütünleştirilmiş etkinliklerde yer alan öğrencilerin edinecekleri işbirliği, empati ve esneklik gibi beceriler günümüzde giderek daha önemlidir ve bu becerileri elde etmek için sosyalleşmeye olanak sağlayan, düşünme becerileri gerektiren kişiler arası ve grup projelerine katılım gereklidir (Catteral, 2009; Deming, 2015). Sanata aktif olarak katılmanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olabileceği gibi sanat, yaratıcı düşünme, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler gibi bir dizi becerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır (Eisner, 1998). Benzer şekilde, Duma (2014) sanatın Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmesinin öğrenciler için daha kapsamlı ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sağlamakla birlikte öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinde de önemli katkılar sağlayabileceğini vurgulamıştır. Little ve diğ. (2012) özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına yönelik ileri düzey içerik ve kavramsal bir yapıda tasarlanan bir Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin kavramsal akıl yürütme, eleştirel düşünme ve içerik öğrenme performansına etkisini araştırmış ve içerik öğrenme alanında önemli bir etki yarattığını ortaya koymuşlardır. Sanatın Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmesi, öğrencilere sorgulama, analiz, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırarak öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal bilgiler alanındaki potansiyellerini artırabilir (Duma, 2014; Lilliedahl, 2018; Russell ve Zembylas, 2007; Taylor ve diğ., 2014). Doğası gereği kavram ve temalarla ilişkili olan sanatın, sosyal bilimlerin konu alanlarıyla, Sosyal Bilgiler dersi ile disiplinler arası form ve

anlam sentezleri ile ilişki kurması mümkündür (Eisner, 2005; Gullat, 2008; Haroutounian, 2017; Parker, 2001; Romero, 1996; Wilson, 2018). Diğer yandan, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde alanyazında genel olarak ifade edilen bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Clark, 2008; Cutts ve Moseley, 1959). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları kapsamında üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitimsel fırsatlara duydukları ihtiyaç, alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Assouline ve Lubkowski-Shoplik, 1997; Callahan, 1983; Kaplan, 2009; Moon ve diğ., 1994; Renzulli, 1988; Sternberg, 2007; Tomlinson, 2009; VanTassel-Baska ve Wood, 2009). Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları ve onları uygun düzeyde zorlayacak, kavramların disiplinler arası ele alındığı, üst düzey düşünme becerilerini, derse yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını geliştirmeye yönelik bir Sosyal Bilgiler dersi tasarımı için sanatla Sosyal Bilgiler dersi bütünleştirilmiştir.

## 2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünebilen bireye yönelik pek çok tanım mevcuttur. Ennis (1993) "Bireyin neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermesine odaklanan yansıtıcı bir düşünme" (Ennis, 1993, s. 180) olarak tanımlarken, Lipman (2003) "İçinde bulunulan bağlama duyarlı, sorumlu ve beceri gerektiren, kriterleri olan ve öz düzenleyici bir yapısı olan düşünme" (Lipman, 2003, s. 101-103) olarak tanımlamıştır. Paul ve Elder (2019) "Bireyin düşünme eylemini daha iyi hale getirebilmesi için düşündükleri hakkında düşünmesi" (Paul ve Elder, 2019, s. 3) olarak tanımlar. Dixon ve diğ. (2004) eleştirel düşünmeyi bireylerin bilgi ve düşüncelerini değerlendirmek ve mantıklı sonuçlar üretmek için kullanabileceği zihinsel süreçler olarak açıklamıştır. Tanımları çoğaltmak mümkündür, ancak bu tanımların ortak olarak işaret ettiği unsurlar incelendiğinde, eleştirel düşünmenin bağlama yönelik, belirli düşünme kriterlerini sağlayan ve bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olduğu; düşünme eylemini, sonuçlarını ve kararlarını yeniden gözden geçirerek düzenlediği bir yapıda olduğu görülmektedir. Bireylerin düşünme süreçlerinin genellikle bir soruna yüzeysel olarak yaklaşma eğiliminde olduklarını ve bir problemle karşılaştıklarında bireylerin otomatik olarak bu probleme zaten bildikleri benzer konular ışığında yaklaştıklarını ifade eden Willingham (2008) bu hızlı, pratik ve otomatik düşünme biçiminin, bir problemin derin yapısını tanımak gibi daha zorlu süreçlere kıyasla daha yaygın olduğunu vurgulamıştır. Buna karşın eleştirel düşünme için bireyler akıl yürütmeyle ilgili bazı standartlar kullanırlar. "Akıl yürütmemizi değerlendirirken ne kadar iyi akıl yürüttüğümüzü bilmek isteriz ve bunun için düşüncenin; doğruluğu, kesinliği,

uygunluğu, derinliği, genişliği, mantıksallığı ve anlamlılığı gibi kriterleri içeren entelektüel standartların kullanılması gereklidir" (Elder ve Paul, 2002, s. 150). Bu entelektüel standartların işaret ettiği farkındalık, düşünmenin önemli bir yönüdür. "Bu farkındalık, ne düşünüldüğünün, neden düşünüldüğünün, nasıl düşünüldüğünün ve düşüncenin nereye gitmesi gerektiğinin farkındalığı ile ilişkilidir ve üstbiliş olarak tanımlanmaktadır" (Chadwick, 2014, s. 15). Buna göre, düşünme süreci üzerinde kontrole sahip olan birey, öğrenilenler hakkında daha fazla bilgiye sahip olarak düşünme üzerindeki hataları tespit ederek düzeltilebilecek; artan düşünme ve öğrenmedeki ilerleme hızı da başarıyı beraberinde getirecektir (Chadwick, 2014). Eleştirel düşünme, felsefi ve psikolojik yaklaşımlardan etkilenerek tanımlanmıştır. Felsefi yaklaşım, eleştirel düşünceyi bir ideal olarak görür ve düşünsel mükemmeliyeti vurgular. Bu yaklaşıma göre, eleştirel bir düşünür; araştırmacı, açık fikirli, esnek, adil ve iyi bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Felsefi gelenek içinde çalışanlar, düşüncenin niteliklerini ve standartlarını vurgulayarak, belirli kriterlere ya da yeterlilik ve doğruluk standartlarına uygun iyi düşünmeyi tanımlamışlardır. Ancak bu yaklaşımın sınırlamalarından biri, her zaman gerçekliğe karşılık gelmemesidir. Eleştirel düşünme ile ilgili yaygın tartışmalardan biri ise, eleştirel düşünmenin yalnızca bazı düşünme becerilerini mi, yoksa eğilimleri de içerip içermediği olmuştur.

Amerikan Felsefe Derneği'nin 1990'da eleştirel düşünme tanımı üzerinde anlaşma arayışı ile gerçekleştirdiği panelin sonunda genel olarak uzlaşılan düşünce, eleştirel düşünmenin hem eleştirel düşünme yeteneğine hem de eğilimine sahip olan bireyler tarafından sergilenebileceği yönünde olmuştur (Ennis, 1993; Faccione, 1990; Nosich, 1996). Eleştirel düşünme ile ilgili alan uzmanlarının farklı görüşlere sahip olduğu bir diğer husus da eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Bu doğrultuda, eleştirel düşünme eğitimine ilişkin temel soru bunun en iyi nasıl başarılabileceği yönünde olmuştur. Bazı araştırmacılar, eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli bağlamlara ve alanlara uygulanabileceğini ve dolayısıyla genel olarak öğretilebileceğini savunurken, diğerleri belirli konuları aşan genel eleştirel düşünme becerilerinin var olmadığını öne sürmüşlerdir ve buna göre, eleştirel düşünme becerileri sadece belirli bir alan bağlamında öğretilebilir. Bu doğrultuda, eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür.

Bu yaklaşımların ilki, eleştirel düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan kursların tasarlanmasını öneren *genel beceriler yaklaşımı*dır. Bu yaklaşıma göre, eleştirel düşünme becerileri farklı bağlamlara ve alanlara genelleştirilebilmek mümkündür ve bu nedenle bu becerilerin genel bir şekilde öğretilebilmesi de mümkündür. Beceri temelli eleştirel düşünme

öğretimi yaklaşımında, eleştirel düşünme öğretimi bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin gibi temellendirilerek gerçekleştirilir. Buna göre, eleştirel düşünmenin bileşenlerinin, standartlarının ve eleştirel düşünmeye ilişkin becerilerin temele alınarak yapılandırıldığı bir içerik ile öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi kazandırılmaya çalışılır (Ennis, 1993).

Bir diğer yaklaşım ise eleştirel düşünmenin alana özgü olduğunu vurgulayan *içerik temelli yaklaşım*dır. Alana özgü eleştirel düşünmeyi savunan araştırmacılar, belirli bir alanda eleştirel düşünmeyi öğrenmenin, genel anlamda eleştirel düşünmeyi öğrenmekten daha kolay olduğunu savunmuşlardır (Aizikovitsh ve Amit, 2010; Bailin ve diğ., 1999; Lai, 2011; Willingham, 2008). Eleştirel düşünme öğretiminin içerik öğretimine derinlikli ve dikkatli bir şekilde yerleştirildiği içerik temelli yaklaşımda, içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları birleştirilmekte ve öğrenciler içerik öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımda, ön planda içerik öğretimi yer almakta ve eleştirel düşünmeye dair genel prensipler açık olarak ifade edilmemektedir. Bu iki yaklaşıma ek olarak ayrıca, hem beceri hem de içerik temelli yaklaşımın birleşiminden oluşan *karma yaklaşım*da ise öğrenciler, eleştirel düşünmenin genel prensiplerinin öğretildiği ayrı bir kursa ve içerik temelli bir eleştirel düşünme öğretimine katılırlar (Ennis, 1993). Eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının görüş birliğine vardığı eleştirel düşünme öğretiminin temel unsurları; öğrencilere gerekçeli değerlendirme ve yargılama gerektiren görevlerin verilmesi, öğrencilerin bu görevlerle bağlantı kurmalarını sağlayacak entelektüel argüman ve kaynaklarını geliştirmelerine yardımcı olunması ve öğrencilere eleştirel düşünmeye değer verilen, eleştirel düşünme ve eleştirel tartışmaya katılmayı teşvik eden bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır (Bailin ve diğ., 1999).

Eleştirel düşünmenin herhangi bir soruna uygulanması için bir bağlama yönelik bilginin, kavramların, sonuçların, yorumların, bakış açılarının, amacın, konuyla ilişkili soruların ve varsayımların yer aldığı mantıklı düşünmenin bileşenlerinin kullanılması gerekmektedir. Çevremizde pek çok sorunun çözülemeyişinin nedeninin aslında sorunun fark edilmeyişi olduğu düşünüldüğünde, bir düşünme sürecinin problemin tanımlanması ile başlaması önemlidir (Runco ve Nemiro, 1994). Problemin tanımlanması ve nedenlerinin araştırılması için problem hakkında bilgi toplanması ve probleme ilişkin alınacak kararların mümkün olduğunca çok kaynağa dayandırılması gerekmektedir. Problem hakkında yeterli bilgiye ulaşıldığında doğruluğu kanıtlanmak üzere geçici sonuçlar oluşturularak, bu sonuçların test edilmesinin ardından değerlendirme yapılarak karar verilir (Moore, 1967; Nosich, 1996; Nosich, 2010).

Nosich (2010) eleştirel bir şekilde gözlem yapılarak bir konuyla ilgili temel soruların gündeme getirilmesinin ve farklı olguların altında yatan ortak yapının fark edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin probleme duyarlı ve bağlam içinde ele alınan yapısı ile sosyal bilgilerin problemleri, kavramları, bireysel ve toplumsal sorumlulukları içeren yapısı ilişkilidir. Nosich (2010) şöyle ifade eder: "Öğrencilerin sosyal bilimlerde, fen bilimlerinde, sanatta ve beşeri bilimlerde ve gerçek dünya problemlerinde sorular üzerinde hem bu disiplinlerin içinde hem de disipline ait argümanlarla düşünmek için eleştirel düşünmenin unsurlarını kullanmaya ihtiyaçları vardır ve diğer disiplinlerle bütünleştirilerek ele alınmalıdır" (Nosich, 2010, s. 11).

### 2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme becerileri, ayrı ve birbirinden bağımsız bir beceri dizisi olmaktan çok iç içe geçmiş, birbiri ile etkileşimli becerilerden oluşmaktadır ve sosyal bilgiler öğretimi, bu becerilerin ayrı ve aşamalı beceriler olarak öğretilmesi yerine bir bağlam içinde öğretilmesine zengin bir kaynak olabilir (Parker, 2001; Romero, 1996). Giroux ve Simon (1988) Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin, gerçek dünya problemlerinin ihtiyaç duyacağı düşünmenin dinamik doğasına uygun bir biçimde sosyo-kültürel, ekonomik ve tarihsel bağlamlar içinde alınması gerektiğini ifade ederek, yerleşik düşünce kalıplarını pekiştirmek yerine öğrencileri eleştirel düşünme sürecine aktif olarak dahil edebilecek biçimde ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Street (2003) eleştirel düşünmenin tüm toplumların ve bütüncül bir bakışla tüm dünyanın ihtiyaç duyduğu üst düzey düşünme becerilerinden oluştuğunun göz önünde bulundurularak kültürel ve tarihsel bağlamlarla ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Koh (2011) eleştirel düşünmenin bu bağlamsal yaklaşımla ele alınabilmesi için sosyal bilgiler öğretiminin yeniden kavramlaştırılması gerektiğine işaret eder. Yapılacak böyle bir yeniden kavramsallaştırmanın, öğrencilerin mevcut verileri, anlamları ve varsayımları sorgulayarak araştırmalar yürütmesine dayandırılması ve buna göre düşüncenin öğretenin ve öğrenenin varsayımlarından arındırılması gerekmektedir (Koh, 2011; Street, 2003).

Öğrencileri karmaşık gerçek dünya problemlerini ve toplumsal sorunları analiz edebilen, yetenekli düşünürler olarak karar veren etkin vatandaşlar olmaları yönünde destekleyebilmek için Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek pek çok yöntem mevcuttur. Paul ve Elder (2008), açık uçlu ve öğrencileri düşünmeye teşvik edecek Sokratik tartışma sorularının kullanılmasının bu yöntemlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Wineburg (1998),

birincil kaynakların kullanımının önemini vurgulayarak, tarihî belgelerin ve biyografilerin analiz edilmesinin, elde bulunan kanıtların yorumlanarak farklı bakış açılarını düşünmesine ve bireyi kendi sonuçlarını çıkarmasına teşvik edeceğini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik Carrol ve diğ. (2008), öğretmenin vereceği yönergeler aracılığıyla öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgularken, Mercer ve Littleton (2007), tartışma ve münazaralar yoluyla öğrencilerin kendi bakış açılarını ve sonuçlarını, farklı bakış açıları ve argümanları dikkate alarak ve diğer görüşlere saygı duyarak savunmalarının sağlanmasının da eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek yöntemlerden olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek diğer yöntemler ise, tarihi figürlerin, olayların ve durumların drama yöntemi ile canlandırılması, farklı tarihi dönemler ve kültürler arasında yapılacak karşılaştırmalı analizler ve problem temelli öğrenme ile sosyal bilgilerin konularıyla ilgili gerçek dünya problemleri üzerinde çalışılmasıdır (Kolodner ve diğ., 2003; Stearns ve diğ., 2000). Hobbs (2010), günümüzde neredeyse tamamen dijitalleşen haber kaynaklarının da öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eleştirel düşünme becerileri ile değerlendirilmesinin gerektiğini vurgulayarak, öğrencilerin bu kaynakları anlamlandırmalarının, önyargıları, gerçek dışı ve tutarsız bilgiler ve bunların yayılmasını tanımlamalarına rehberlik sağlayarak kullanılabilecek önemli yöntemlerden biri olabileceğini ifade etmiştir

### 2.4.2. Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme

Özel yetenekli bireyler, ileri bilişsel yetenekleri ile işlem hızları arasındaki ilişki nedeniyle basit ya da karmaşık görevlerde bilgiyi akranlarından genellikle daha hızlı işlerler. Ayrıca, dikkatli problem çözme kapasiteleri ve problem çözümlerine yönelik geliştirdikleri stratejilerin çeşitliliği de dikkat çeker (Ablard ve Tissot, 1998). Bunun yanı sıra, dikkat ve bellek kapasiteleri de yüksektir (Johnson ve diğ., 2003; Navaro ve diğ., 2006). Özel yetenekli bireylerin ileri düzeyde soyutlama ve genelleme yetenekleri, onların eleştirel düşünme becerilerine ihtiyaç duymalarına neden olur. Bu nedenle, bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Kettler, 2014; Lampert, 2006; Shavinina ve Kholodnaja, 1996; Sriraman, 2004; Winner, 1996; Van-Tassel Baska ve Wood, 2009). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ancak bu yetenekleri teşvik eden bir eğitim ortamı sağlandığında etkili bir şekilde geliştirip uygulayabileceklerini belirten Paul ve Elder (2008) akademik disiplinler ve eleştirel düşünme

arasındaki doğal bağa işaret ederek, akademik disiplinlerin eleştirel düşünmeden izole edilmiş, sadece bilginin ve çeşitli gerçeklerin bir arada bulunduğu alanlar olmadığını; aksine, eleştirel düşünme kavramlarını ve araçlarını öngören ve kullanan, kesin mantıkla ilişkili bir anlamlar sistemi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, Facione ve Facione (2013) disiplinlerarası bir eğitimin, öğrencileri farklı bakış açıları ve bilgi sistemleriyle tanıştırarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan zenginleştirici bir ortam sağlayacağını ifade etmiştir. Disiplinlerarası bir yaklaşım, özel yetenekli öğrencilerin birden fazla alandan bilgi ve becerilerin uygulanmasını gerektiren karmaşık, gerçek dünya sorunlarıyla ilgilenmelerine olanak tanıyarak, konuya özgü öğrenmenin katı duvarlarını aşmalarına yardımcı olur; böylece günümüzün hızla değişen dünyasında anlayışlarını derinleştirir, bakış açılarını genişletir ve esnek düşünme ile uyarlanabilirlik gibi önemli düşünme yapılarını kullanmaları için onlara bir yol sağlar (Hébert, 2018; Kettler, 2014).

Özel yetenekli öğrenciler, olağanüstü entelektüel yetenekleri nedeniyle eğitimlerinde bilişlerini zorlayan ve eleştirel düşünmelerini teşvik eden eğitim stratejilerine ihtiyaç duyarlar (Facione, 1990). Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin karmaşık sorunları çoklu bir perspektifle keşfedip değerlendirmesine olanak tanıyan öğretim yaklaşımları, doğası gereği eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini de sağlamaktadır. Çeşitli disiplinleri içeren öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin bilginin birbirine bağlı doğasını takdir etmelerini sağlayarak, farklı alanlar ve disiplinler arasında bağlantılar kurmaya, yaratıcı problem çözmeye teşvik eder ve gelişmiş akıl yürütme ve tartışma becerileri ile birlikte özel yetenekli öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırır (Facione, 2011). Öğrenmede zekânın uzak transferle ilişkili olduğuna yönelik bulgular, üstbilişin özel yetenekli öğrencilerin yeni ve zorlu görevlerle uğraşmaları gerektiğinde performansları için kritik önemini vurgulamaktadır (Alexander ve diğ., 1995). Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilere yönelik üst düzey düşünme becerilerinin temeli olarak kullanılan içerik her zaman daha karmaşık materyaller içermelidir (Smith, 2006). Buna ek olarak, Facione ve diğ. (1995), etkili öğretimin, öğrencilerin bilişsel becerilerini güçlendirmeye dayalı olmasının yanında, entelektüel karakterlerini oluşturmaya yönelik stratejiler de içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu eğitim yaklaşımları, sadece bilişsel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin daha derin bir anlayışa sahip olmalarını ve dünyayı daha geniş bir perspektiften değerlendirmelerini sağlar. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin sadece akademik bilgilerini derinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda onları toplumları, kültürleri ve insan ilişkilerini anlamaya teşvik eder.

Barth (1991), Sosyal Bilgiler dersinin, insanlar ve toplumlarla ilgili konuları derinlemesine inceleyebilme, sosyal ve kültürel dinamikler hakkında bilgi sahibi olma ve bu konularda üst düzey ve analitik düşünme becerilerini geliştirme imkânı sunan disiplinler arası bir eğitim alanı olduğunu vurgulamıştır. Costa ve Kallick (2009) Sosyal Bilgiler dersinin, farklı disiplinlerden gelen bilgiyi bütünleştirmede etkili bir ders olduğunu belirterek, çevresindeki sorunlara duyarlı, katılımcı ve etkin vatandaşlığın gelişebilmesinin de bu bütünleşmeye bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Sosyal Bilgiler dersi, kavramlar ve temalar aracılığıyla öğrencilerin geniş kapsamlı, üst düzey ve analitik düşünerek problemleri ele alma becerilerini geliştirmektedir (Costa ve Kallick, 2009). Bu becerilerin kullanımı, öğrencileri bilgiyi yalnızca hatırlayan pasif tüketiciler olarak görmek yerine, bilgiyi üreten bireyler haline getirerek üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Troxclair, 2000).

Sanat eserlerinin, Sosyal Bilgilerle ilgili tema ve kavramları içeren disiplinler arası bağlantılar kurma potansiyeli vardır ve sanatçıların kültürel ve tarihi geçmişleri, sürekli ve yeni sorular sorulmasına olanak sağlayan birincil kaynaklardır (Burton ve diğ., 2000; Bresler, 1995; Efland, 2002; Eisner, 2005; Gaudelius ve Speirs, 2002; Zimmermann, 2003). Bu birincil kaynakları analiz eden, üst düzey sorular sorarak akıl yürütmeyi, karar verip değerlendirme ve genelleme yapmayı içeren üst düzey düşünme ve süreç becerilerini kullanan öğrenciler, disiplinlerin sınırlarını çizen cevapların ötesinde düşünmeye teşvik edilirler (Eisner, 2005; Gardner, 1993; Piaget, 1973; Wilkinson, 1998; Wineburg, 1998; Zimmermann, 2003). Sanatın, kendi başına zengin bir tarihi metin olduğunu vurgulayan Goldberg (2021) bir sanat eserinin kendine has özellikleri bakımından çoğu zaman tarihi bir metinden fazlasını ilettiğini; çünkü bir sanat eserinin aynı zamanda soruları, cevapları, gerçekleri, duygu ve düşünceleri içerdiğini ifade etmiştir. Facione (2011) eleştirel düşünme becerilerinin, ilgili varsayımları sorgulayarak, bu varsayımlara meydan okurken veri veya kanıtları inceleme, analiz etme ve bunlardan sonuçlar çıkarma yeteneklerini kapsadığını ve bu becerilerin, öğrenenlerin eldeki bilgiyi veya problemi yorumlamasını, analiz etmesini, değerlendirmesini, çıkarım yapmasını, açıklamasını ve öz düzenleme ile kendi düşünceleri üzerinde düşünmelerini sağladığını vurgulamıştır. Romero (1996) Sosyal Bilgiler öğretiminin sanatla bütünleştirilmesi için ideal bir konu alanı olduğunu ifade ederek, sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin tarihi eserleri analiz ederek birincil ve ikincil kaynakları değerlendirmelerini, tarihi olaylara ilişkin kendi bakış açılarını ve yorumlarını geliştirmelerini ve düşüncelerine ait sunumlarını

oluşturmak için bilgileri sentezlemelerini sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi, olayların ve gerçeklerin ezberlenmesi yerine, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini, konuyla ilgili sorular sormalarını, bağlantılar kurmalarını ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarken, yaratıcı sürece ve konuya aktif katılımla konuyu kavrama ve muhakeme becerilerini de artırmaktadır. Bu nedenle, sanatın sosyal bilgiler öğretim programına dahil edilmesi gerekmektedir (Romero, 1996). Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmenin ele alınışının birçok boyutu vardır. Ancak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmenin temel amacı, öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarını verimli bir şekilde sentezleyerek içerikle bağlantı kurmalarını ve eleştirel düşünmenin temel becerileri ile karar vermeyi öğrenmeleri için fırsatlar sağlamaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgiyi ezberlemekle kalmayıp, aynı zamanda bilgiyi derinlemesine analiz ederek, anlamını keşfetmelerini sağlar ve böylece daha üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu bölümde bu amaçla kullanılabilecek farklı öğrenme yaklaşımları Tablo 2.4'te örneklendirilerek araştırmada kullanılan *Sokratik Tartışma Yöntemi* detaylı olarak açıklanacaktır.

**Tablo 2.4:** Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Eleştirel Düşünme Yöntemleri

| | |
|---|---|
| **Tematik Öğrenme** | Öğrencileri birden fazla disiplindeki farklı konuları derinlemesine araştırmaya teşvik eden tematik öğrenme bir temayla ilgili birden fazla dersin bütünleştirilmesini içeren öğrenmedir. Tema, bütünleştirilen birkaç dersin merkezi veya gelişimi olabileceği gibi ürün geliştirmenin odak noktası, öğrenmedeki önemli bir konu ya da konunun anlaşılması için bir araç olabilir. Sanatın sosyal bilgilerle bütünleştirilmesinde öğrenciler, sosyal bilgiler alanına ait bir konuyu yalnızca tarihsel bağlam aracılığıyla değil aynı zamanda ilgili sanat eserleri ve o döneme ışık tutacak diğer ifade araçları aracılığı ile de keşfedebilirler. Öğrencilerin olgu ve olayları çeşitli açılardan eleştirel bir şekilde analiz etmelerine ve konuya ilişkin kişisel anlayışlarını geliştirmelerine olanak tanıyan bu yaklaşım konuya ilişkin daha geniş bir bakış açısı kazanılmasını da sağlar (Ain ve Rahutami, 2018; Brouillette, 2009; Lynch, 2007). |
| **Problem Temelli Öğrenme** | Bir problemi çözme ihtiyacı yaratarak öğrenmeyi başlatan bir öğretim yöntemidir. Problem çözme sürecinde, öğrenciler içerik bilgisi oluşturarak kendiliğinden öğrenme becerilerini geliştirerek Probleme bir çözüm bulmayı hedeflerler. Problem Temelli Öğrenmenin ana hedefi, öğrenenlerin problemleri çözmesini gerektirerek öğrenmeyi artırmaktır ve problem odaklı ve öğrenci merkezli olma, öğrencinin öz düzenlemesine imkân verme gibi özellikleri bulunmaktadır. Bu yöntemde öğretmenler, akıl yürütme süreçlerini destekleyen ve modelleyen, grup işlemlerini ve kişiler arası dinamikleri kolaylaştıran, öğrencilerin bilgilerini derinlemesine sorgulayan ve asla içerik eklemeyen veya sorulara doğrudan yanıt vermeyen kolaylaştırıcılardır (Hung ve diğ., 2008). |

**Tablo 2.4 (devam)**

| | |
|---|---|
| **Proje Temelli Öğrenme** | Öğrencilerin gerçek dünyadaki bir problemi çözmek veya karmaşık bir soruyu yanıtlamak göreviyle çalıştıkları proje tabanlı öğrenmedir. Proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme gibi diğer pedagojik yaklaşımlarla açık bağlantılara sahip bir öğretim şeklidir Her ikisinin de odak noktası, katılımcıların işbirliği ile ortak bir hedefe ulaşmasıdır. Bir projeyi ele alırken öğrenciler, itici soruya yanıt olarak son ürünü oluşturmak ve sunmak için ele alınması gereken sorunlarla karşılaşabilirler. İkisi arasındaki ana fark, problem tabanlı öğrenme çoğunlukla öğrenme sürecine odaklanırken, proje tabanlı öğrenme ürüne odaklanmaktadır (Helle ve diğ. 2006). |
| **Görsel Düşünme Stratejileri** | Görsel uyaranlara odaklanan eleştirel diyaloğu ve derin öğrenme deneyimlerini teşvik etmek için kullanılan öğrenme yaklaşımıdır. Görsel Düşünme Stratejileri 1990'larda New York City Modern Sanat Müzesi'nin eski eğitim müdürü Philip Yenawine ve bilişsel psikolog Abigail Housen (2001) tarafından geliştirilmiştir. Sanat eserleri yolu ile ve eserler üzerinden odak grup tartışmaları yolu ile eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasının teşvik edildiği bu yaklaşım sanat eserleri ile derin bir etkileşime dayanmaktadır (Yenawine, 2013). Eleştirel düşünmenin bir boşlukta geliştirilemeyeceği ve bir geliştirme aracı olarak bir konuya ihtiyaç duyduğu düşüncesi ile konu alanlarının eleştirel düşünme ile ilişkisinin sanat aracılığı ile kurulduğu bu stratejide sanat eserleri akıl yürütme sürecinin kolaylaştırıcısı olarak eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılır (Hausen, 2001). Görsel Düşünme Stratejileri'nin öğrenmeye yönelimi gözlemlemek, sorgulamak ve tartışma yaratmaktır. Bu ilişkisel görevler, geniş bir öğrenci yelpazesinin erişebileceği kapsayıcı bir öğrenme ortamını birlikte yaratan beyin fırtınasını, aktif tartışmayı ve yansıtıcı fikir birliğini teşvik etmek için tasarlanmıştır (Yenawine, 2013). Görsel Düşünme Stratejilerinin kullanıldığı bir öğrenme ortamında öğrenciler, bir öğretmen ya da moderatörün aracılığı ile bir resimde veya sanat eserinde gördüklerini açıklamaya teşvik edilirler. Yürütülen tartışmada öğrencilerden daha sonra yapacakları yorumları için kanıt sunmaları ve farklı bakış açılarını keşfetmek için işbirlikçi diyaloglara katılmaları istenir. Görsel Düşünme pedagojisinin öğrencilerde daha derin gözlem, yenilikçi problem çözme ve saygılı, empatik dinleme gibi çeşitli aktarılabilir becerileri geliştirdiği ortaya konmuştur (Housen ve Yenawine, 2000). |
| **Dixon-Hegelian Yaklaşımı** | Akıl yürütme, bir iddianın geçerliliği için bir dizi neden oluşturan ve değerlendirilen argümanlar oluşturularak gerçekleştirilmektedir. Argümanlar, sonuçlarının geçerliliğinin diğer argümanlar tarafından tartışılabilir olmasıyla, ispatlardan farklılaşırlar. Bu nedenle, bir iddianın kabul edilebilir olup olmadığı sorunu, sadece bu iddiayı destekleyen bir argümanın varlığına değil, aynı zamanda olası karşı argümanların varlığına ve bunların kendi başlarına karşı argümanlar tarafından tartışmaya açılmasına bağlıdır (Caminada ve diğ., 2014). Bu yaklaşımda tez ve anti-tez düşünme süreci Bloom Taksonomisinin üst düzey düşünme becerilerine denk gelen basamakları ile açıklanır ve sanat eserlerinin sosyokültürel ve tarihsel bağlamları kaynak olarak kullanılabilir. Bu metotta farklı öğrenciler; sınıf ortamında bir tez ve anti tez ileri sürerler ve farklı bir sentezle sonuçlanıncaya kadar bu farklı fikirler tartışılır. Bu tartışma için öğrenciler ele alınan problemleri küçük gruplarda veya büyük grup ortamında açıkça tartışırlar ve öğretmen bu sürecin gerçekleşmesini sağlamak için bir ortam oluşturur. Sürecin tamamı aynı öğrenci grubunun tez, antitez ve sentez sürecini gerçekleştirdiği küçük grup ortamında gerçekleşebileceği gibi tez ve antitez için atanmış gruplar da ortaya çıkabilir ve tüm sınıfta bir sentezle sonuçlanabilir. |

**Tablo 2.4 (devam)**

| | |
|---|---|
| **Dixon-Hegelian Yaklaşımı** | Genellikle sentez, incelenecek bir sonraki tez, fikir ya da problem haline gelir. Metot ile öğrenciler, herhangi bir disiplinde bir tezi tanımlamak için mevcut konuları analiz eder, antitezini önerir ve daha sonra iki karşıt görüşü birbirine bağlayan bir sentez oluştururlar (Dixon ve diğ., 2004). |
| **Sokratik Tartışma** | Batı felsefesinin yaratıcılarından biri olan Yunan filozofu Sokrates aynı zamanda sorularla ilerleyen bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olan Sokratik tartışmanın kurucusu olarak da bilinir. Sokratik yaklaşım, düşünmedeki zayıflıkların, bilgi eksikliklerinin, yanlış sonuçların ve yanlış varsayımların fark edilmesine yardımcı olacak şekilde düzenli ve yapılandırılmış bir soru zinciridir. Geleneksel ve ezberci öğretim yaklaşımlarından farklı olarak bu yöntemde, derin ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek, konular ve fikirler hakkında anlayışlarını artırmak için öğrencilere sorular sorulur. Bu yöntemde, ortaya çıkan sorular için kesin yanıtlar olmadığı gibi sorular da kesin yanıtlara ulaşmak amacı ile sorulmazlar. Soruları soran öğretmenin amacı, düşünmeyi teşvik ederek öğrencinin yeni sorulara ulaşmasına ilham vermektir (Zare ve Mukundan, 2015). |

Batı felsefesinin yaratıcılarından biri olan Yunan filozofu Sokrates, aynı zamanda sorularla ilerleyen bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olan Sokratik tartışmanın kurucusu olarak da bilinir. Sokratik yaklaşım, düşünmedeki zayıflıkların, bilgi eksikliklerinin, yanlış sonuçların ve yanlış varsayımların fark edilmesine yardımcı olacak şekilde düzenli ve yapılandırılmış bir soru zinciridir. Geleneksel ve ezberci öğretim yaklaşımlarından farklı olarak bu yöntemde, derin ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek, konular ve fikirler hakkında anlayışlarını artırmak için öğrencilere sorular sorulur. Bu yöntemde, ortaya çıkan sorular için kesin yanıtlar olmadığı gibi, sorular da kesin yanıtlara ulaşmak amacıyla sorulmazlar. Soruları soran öğretmenin amacı, düşünmeyi teşvik ederek öğrencinin yeni sorulara ulaşmasına ilham vermektir (Zare ve Mukundan, 2015). Düşünme, cevaplar yolu ile değil, sorular yolu ile yönlendirilir ve sorular öğrenmenin doğasına aittir. Bu nedenle, soru sorma becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilmesi bakımından önemlidir. Herhangi bir disiplinde cevap olarak kabul edilen ifadeler aslında birer sorunun yanıtıdır. Elder ve Paul (1998) herhangi bir disiplinin temelini atanların hiç soru sormamış olmaları halinde, bu disiplinlerin gelişemeyeceğini vurgulayarak, soruların öğrenmedeki önemine işaret etmiştir. Her entelektüel alanın ihtiyaç duyulan ve istenen cevaplara sahip bir dizi sorunun ortaya çıkması ile doğduğunu ve disiplinlerin düşünme sürecinde soru üretmeye devam ettikleri sürece gelişerek ilerleyeceğini ifade eden Elder ve Paul (1998) soru sorma becerilerinin yeni ve keşifler içerecek düşünceleri ortaya koyma potansiyelinin sadece doğru cevaplara odaklanan ezberci mevcut öğretim sistemlerinde göz ardı edildiğine dikkat çekmişlerdir. Cevapların hiyerarşik olarak

sorulara göre ayrıcalıklı bu statüsünün, genel olarak düşünme üretmenin ve eleştirel düşünmenin önünde bir engel olarak kabul edilebileceğini vurgulamışlardır. Bir şeyi düşünmek veya yeniden düşünmek için, düşünmeyi teşvik eden soruları sormak gerekir. Sorular, görevleri tanımlar, sorunları ifade eder ve konuları belirler. Cevaplar ise genellikle düşüncede durdurucu bir etkide bulunur. Bu nedenle, bir cevabın daha fazla soru üretmesi düşüncenin sürdürülmesini sağlar ve sadece sorusu olan öğrencilerin gerçekten düşündükleri ve öğrendikleri söylenebilir (Elder ve Paul, 1998).

Sokratik sorgulama üç genel kategoride ele alınabilir ve bu sorgulama türlerinin her biri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için benimsenebilir. Üçü de sorgulama becerisi gerektiren bu yöntemlerin her birinde, eğitimcinin çeşitli entelektüel konular ve durumlar arasından seçim yapması, hangi türden sorunun ne zaman sorulması gerektiğine karar vermesi gerekmektedir. Bu üç kategori; Doğaçlama veya Plansız Sokratik Tartışma, Keşifsel Sokratik Tartışma ve Odaklanmış Sokratik Tartışma'dan oluşmaktadır. Bu kategorilerin ilki olan *Doğaçlama veya Plansız Sokratik Tartışma*, Sokratik sorgulamanın özünü içselleştirmekle ilgilidir. Paul ve Elder (2008) bu ilk kategorinin, öğrencilerin ne düşündüğünü ve düşünmediğini gerçekten merak ettiği zaman gerçekleşeceğini ifade eder. İlk aşamasında merak uyandırıldıktan sonra, öğretmen tarafından öğrencilerin düşüncelerini sorgulayan soruların doğaçlama olarak sorulduğu bu aşama, öğrencilerin zihinlerinde mevcut konu ve bağlantılar hakkında ne olduğunu öğrenmek için bir fırsat sağlamaktadır. Sokratik sorgulamanın özünü, öğrencilerin kendi düşüncelerinin doğruluğu, yanlışlığı, mantıklı ya da mantıksız oluşu, makul ya da makul olmayışı konusunda entelektüel standartlarla ilgili hale gelmeleri olarak açıklayan Paul ve Elder (2008) bu yöntemin örneğin; geometri ile ilgili öne sürülen bir iddianın kanıtlanmasına yönelik nasıl bir yol izleneceğini sorgulamak için kullanılabileceğini, yapılan bir genellemenin ne anlama gelebileceğinin yine doğaçlama olarak sorgulanabileceği gibi bir sorunun cevaplarının birlikte nasıl aranacağına yönelik bir keşif için de kullanılabileceğini ifade eder. Bu doğaçlama tartışmalar yoluyla, eleştirel dinlemenin yanı sıra, öğrencilerin ifade edilen düşüncelerdeki kalıpları keşfetmeleri de sağlanarak, ileri sürülen düşünce ve ifade kuşkulu, tutarsız veya yanlış göründüğünde, öğrenciler öğretmenden bir düzeltme beklemek yerine öz düzenleme yolu ile kendilerine yardımcı olurlar (Paul ve Elder, 2008).

*Keşifsel Sokratik Tartışma*, öğrencilerin çeşitli konularda bilgi ve düşüncelerini ve bunların netliğini, değerlerini, önyargılarını öğrenmek için kullanılır. Akademik materyalin konu ile nasıl bütünleştirileceğini bulmak için bir konunun, ünitenin başlangıcında ya da

sonunda uygulanabilen Keşifsel Sokratik Tartışma yoluyla, öğrencilerin ne öğrendikleri belirlenirken bu uygulama, gelecekteki öğretimin planlanmasına da yardımcı olur. Öğretmenin tartışmanın bir noktasında sorulmak üzere hazırladığı bir soru listesinden faydalandığı keşifsel bir diyalogdan sonra, öğrencilerden tartışmada ortaya çıkan bir konuyu ele alarak yazılı olarak kendi görüşlerini ifade etmeleri ya da konuyu daha fazla araştırıp tartışmaları için grup oluşturmaları istenebilir. Keşifsel Sokratik Tartışma, sadece bir sorunun değil, bir dizi ilişkili sorunun ve kavramın ortaya çıkartılıp keşfedilmesini sağlar (Paul ve Elder, 2008).

*Odaklanmış Sokratik Tartışma* yöntemi, çoğunlukla belirli konu ve sorunların olduğu belirli içeriklere odaklanan öğretim programlarının odaklandığı herhangi bir konuda, konunun veya kavramın derinlemesine incelenmesi, düşüncelerin ve perspektiflerin açıklığa kavuşturularak sıralanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, bilinenin bilinmeyenden ayrılması, ilgili faktörlerin birleştirilmesi yoluyla bilgi oluşturmak için kullanılır. Paul ve Elder (2008) öğrencilere kapsamlı, düzenli ve bütünleşik bir diyalogda fikir ve iç görülerini keşfetme, geliştirme ve paylaşma deneyimi sağlayan bu tartışma yönteminde öğretmen tarafından, öğrencilerin bir sorunu ele alacakları olası perspektifleri, sonuçlar için gerekçeleri, sorunlu kavramları, sonuçları ve öğrencilerin düşünmesi istenen unsurları tartışmanın entelektüel ilerleyişinin devamlılığı için belirlenmesini ve eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi için bu üç Sokratik Tartışma yönteminin uyarlanarak, her birinde Sokratik Tartışmanın özüne yapılacak vurgu ile kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri, öğrencilerin ilgili konu alanında yüzeysel anlayış yerine daha derin bir anlayış geliştirmelerini gerektirir. Bu beceriler; bilgiyi, argümanları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme ve değerlendirme becerisini ve iyi bilgilendirilmiş, derinlemesine düşünülmüş kararlar veya yargılarda bulunma yeteneğini içermektedir (Paul ve Elder, 2008). VanTassel-Baska ve Little (2011), disiplinlerarası bir yöntemin özel yetenekli öğrencileri farklı konular arasında bağlantılar kurmaya teşvik ederek, karmaşık problem çözme ve çeşitli disiplinlerden gelen bilgiyi bütünleştirme yoluyla özel yetenekli öğrencilerin ihtiyacı olan zihinsel olarak uyarıcı ve zorlu eğitim ortamlarının yaratılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi, çeşitli disiplinlere ait konuların sanatla iç içe geçerek derin öğrenmeye yönelik entelektüel merakı teşvik etmesini sağlar. Bu ders, karmaşık kavramları keşfetmeye yönelik yeni bir yol sunar ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmalarla ortaya koyar (Garett, 2018; Hardiman ve diğ., 2014; Yang ve diğ., 2005). Sanatın doğası gereği kavramlar ve temalarla,

Sosyal Bilimlerin konu alanları ve Sosyal Bilgiler dersi arasında disiplinler arası form ve anlam sentezleri kurulur (Eisner, 2005; Gullat, 2008; Haroutounian, 2017; Parker, 2001; Parks, 2021; Romero, 1996; Wilson, 2018). Eleştirel düşünme becerilerinin Sanat ve Sosyal Bilgiler gibi disiplinler arası çalışmalarla bütünleştirilmesinin, öğrencilerin dünyayı eleştirel olarak anlayabilen ve bu anlayışa düşünce üretebilen bireyler olmalarına etkisi vardır (Costa ve Kallick, 2009). Bu bağlamda, Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin bir yöntem olarak uygulanmasını faydalı bularak önermesi, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve bilişsel özelliklerine uygunluğu, tartışma ve eleştirel düşüncenin kabulü için sanatın tartışmalara forum sağlama potansiyeli ile örtüşmesi nedeniyle araştırmada Sokratik Tartışma yönteminin kullanılmasını gerekçelendiren bir yaklaşım benimsenmiştir (Elder ve Paul, 1998, 2002; Lim, 1996; Van-Tassel Baska ve Wood, 2019; Altorf, 2019). Bu yaklaşım doğrultusunda, araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılmak üzere, Facione (1990) tarafından oluşturulan eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri olan yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme becerilerine yönelik Sokratik Tartışma soruları oluşturulmuştur.

## 2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi ile sosyal bilgiler alanında özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik çalışmalara ilişkin ulaşılan kaynakların sınırlı çerçevesinde bu model merkeze alınarak özel yeteneklilerin eğitiminde sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutum, akademik başarı ve eleştirel düşünmelerine etkisine ilişkin ülkemizde yapılan herhangi bir bütünleştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırma ile ilgili bütünleştirme çalışmaları sanatın sosyal bilgiler öğretim programına dahil edildiği, sanatın diğer disiplinlerde öğretim programına dahil edildiği çalışmalar, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı ve eleştirel düşünmeyi inceleyen çalışmalar ve özel yetenekli öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı ve eleştirel düşünmeyi inceleyen çalışmalar olmak üzere dört bölümde incelenmiştir.

### 2.5.1. Sanatın Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Dahil Edildiği Çalışmalar

Özel yeteneklilerin eğitiminde Sosyal Bilgiler dersini özel yeteneklilerin eğitimsel ihtiyaçları bağlamında araştıran Duman (2023) özel yetenekli öğrencilerin ortaokul tarih dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve kültürel miras konuları örnekleminde özel

yeteneklilere yönelik bir zenginleştirilmiş öğretim deseni geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenolojik araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Bursa ili Nilüfer ilçesi Halil İnalcık BİLSEM Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programına devam eden 5. sınıf düzeyindeki 25 öğrenciden ve Bursa Halil İnalcık ve Osmangazi BİLSEM'de görev yapan 5 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında planlanan alan gezileri etkinliklerinde sanatı kültürel mirasın yansımaları, taşıyıcısı ve aktarıcısı olan müzeler ve tarihi mekânlarla ele almıştır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının içeriğini ve dersin işlenişini yararlı, ilgi çekici ve eğlenceli buldukları, BİLSEM öğretmenlerinin sosyal bilgilerdeki tarih ve kültürel miras konularını kazanım, kapsam ve içerik bakımından yeterli bulmalarına rağmen öğrenci düzeyinin üstünde ve soyut buldukları, Tarih ve Kültürel Miras konularının özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uyarlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. "Kültürel Miras" ünitesine yönelik bir diğer araştırmada ise Kurt (2023) Sosyal Bilgiler dersi kültürel miras ünitesinde uygulanan sanat içerikli öğretim programının analiz edilmesine yönelik üç yıllık boylamsal çalışmasını 2020/2021 öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören bir sınıf üzerinde yürütmüştür. Araştırma Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konuyla ilgili bir farklı sanat dallarından farklı öğelerin ders içeriğine eklenmesi ve ders konularının içeriğinde sanat eserleriyle bağlantılı olan bölümlerin öne çıkarılması, öğrencilere bu konularla ilgili proje ödevlerinin verilmesi ve değerlendirilmesi ile işlenmiştir. Araştırmacı çalışma grubu ile 5. sınıftan itibaren Sosyal Bilgiler dersi içeriğindeki sanat tarihi ile bağlantılı olabilecek konular ve bu konularla ilişkili sanat eserleri hakkında detaylı bilgilendirmelerde bulunarak çalışmıştır. Araştırmanın verileri, proje değerlendirme ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada deney grubu olan 7. sınıfı öğrencilerine 5. sınıfta sanat içerikli konulara başlamadan önce ve bittikten sonra tutum ölçekleri uygulanmış, sonuçları arasındaki fark gözlenmiş, aynı işlem 6. sınıfta da yapılabilmiştir, 7. sınıfta ise ortaya çıkan salgın hastalık sebebiyle dersler online olarak sürdürülmüş bu ölçüm bu nedenle o yıl yapılamamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çalışma grubu olan öğrencilerin, 5, 6, ve 7. sınıflarda aldıkları proje notlarının yıllar içerisinde yükseldiği, alınan notların, sanat içerikli konulardan alınan puanlar lehine daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sanatın öğrenilenlerin kalıcılığına yönelik etkisini Akyol (2022) sanat temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrenci motivasyonu, akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini analiz etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında sosyal bilgiler ile sanatı bütünleştirerek Sosyal Bilgiler dersinde sanat temelli etkinlikler geliştirmiş, uygulamış ve

değerlendirmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinin Buca ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrenci görüşme formu ve odak grup görüşmeleri motivasyon ölçeği ve akademik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde sanatla bütünleştirilmiş etkinliklerle sanat temelli sosyal bilgiler öğretiminin gerçekleştirilebileceği, sanat temelli sosyal bilgiler öğretiminin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin motivasyonu, akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir değişim oluşturduğu bulunmuştur.

Sanatın akademik başarı ile birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik çalışmasında Özarpalı (2020) 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlılık becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerini içeren karma bir yöntem kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 28 deney 28 kontrol grubunda olmak üzere 56 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu, yaratıcı drama etkinlikleri ile "çevre kirliliği" konusunu işlerken, kontrol grubu geleneksel öğretim metotlarına tabi tutulmuştur. Verileri "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ve "Çevresel Duyarlılık Ölçeği" gibi araçlar kullanılarak toplanan araştırmada yaratıcı drama yönteminin uygulandığı derslerin standart öğretim metotlarına göre öğrencilerin çevresel bilinç ve eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği ve öğrencilerin yaratıcı drama yöntemleriyle yapılan dersleri daha eğlenceli bularak öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını ve daha iyi öğrenmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sanatın akademik başarı üzerindeki etkilerine yönelik araştırmasında Şentürk (2020) ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Kültür ve Miras' ünitesinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve ders tutumları üzerine etkisini incelediği araştırmasını 46 öğrenci (24 deney, 22 kontrol) üzerinde yarı-deneysel bir ön test-son test tasarımı ile gerçekleştirmiştir. Deney grubuna yaratıcı drama yöntemiyle öğretim uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel anlatım yöntemi kullanılarak öğretim verilen araştırmanın verileri Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğu bulunmuş; ancak ders tutumlarına bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sanatın özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkine yönelik Akyürek Tay ve Çakmak (2020) özel yetenekli öğrencilerde ve örgün eğitimdeki öğrencilerde bant karikatürleriyle desenlenen örnek olay yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde

özel yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin başarı seviyelerini nasıl etkilediğini araştırmak için hem gerçek deneysel tasarım hem de yarı deneysel tasarımı kullandıkları araştırmalarında, toplamda üç grupla (iki deneysel ve bir kontrol grubu) çalışarak çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanmışlardır. Verilerin araştırmacılardan biri tarafından geliştirilen sosyal bilgiler başarı testi aracılığıyla toplandığı araştırmada deney gruplarının ve kontrol grubunun ön test son test puanları arasında fark bulunarak, bant karikatürleriyle tasarlanmış örnek olay yönteminin, özel yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı seviyelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sanatın akademik başarıya etkilerini araştıran bir diğer çalışmada ise Bozkurt (2019) görsel kültür çalışmalarının ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ve kültürel farklılık boyutları üzerindeki işlevselliğini incelemiştir. Karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desen kullanılan araştırmada 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan "Birey ve Toplum" ve "Kültürel Miras" öğrenme alanlarında yapılan görsel kültür çalışmaları kapsamında görsel kültür aracı olarak Zootopia filmi temel alınarak etkinlikler ve kazanımlara paralellik gösterecek şekilde fotoğraf, reklam gibi görsel araçlardan da yararlanılan araştırmanın verileri video kayıtları, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü gibi araçlarla toplanmıştır. Araştırmada görsel kültür çalışmalarının akademik başarıyı artırdığı, öğrencilerin görselleri okuma becerisini geliştirdiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı ayrıca, öğrencilerin ailedeki güç dağılımına eleştirel bir şekilde bakabildikleri, cinsiyet rolleri ve ayrımcılığına dair farkındalıklarının arttığı, her türlü ayrımcılığa ve sosyal dışlanmaya karşı oldukları ve farklılıkları bir zenginlik olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Sanatın Sosyal Bilgiler öğretiminde etkileri üzerine bir diğer araştırmada Baş (2017) sahne sanatları ile sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmanın örneklemi 6. sınıfta öğrenim gören 250 öğrencidir. Deney grubunda "Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetler" konusu Karagöz ve Hacivat ile, "Güneş Enerjisi" konusu meddah gösterimi ile "Vergim Bana Dönüyor" konusu kukla gösterimi ile "Doğal Kaynaklar ve Bilinç" köy oyunu ile "Nitelikli İnsan Gücü" konusu tiyatro oyunu ile işlenmiştir. Araştırmacı tarafından her ders için belirli bir konuyla ilgili önceden hazırlanmış sorular, o günün dersini verecek olan öğretmene materyal olarak sunulmuştur. Derslerin her birinde, oyunların ardından soru-cevap bölümü için sınıfın yönetimi tekrar sosyal bilgiler öğretmenine devredilmiştir. Araştırma sonucunda, sahne sanatları ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrenci başarısını artırmada, mevcut programın öngördüğü

etkinliklere göre daha başarılı olduğu ve sahne sanatları ile sosyal bilgiler öğretiminde bilgilerin kalıcılığını desteklediğini ortaya koymuştur.

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan, tarihi mekân ve müze etkinlikleri ile karikatür kullanımı gibi farklı yöntemlerin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkilerini incelemek üzere; Üztemur (2017) sosyal bilgiler öğretimi bağlamında tarihi mekânlar ve müze ile eğitim etkinlikleri geliştirdiği ve Manisa'da uyguladığı çalışmasında öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik algı ve tutumlarını ortaya koymayı, müzelere ve tarihi mekânlara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini anlamayı, okul dışı gezilerin niteliklerini belirlemeyi ve öğrencilerin Manisa'nın tarihi ve kültürel değerlerine yönelik farkındalıklarını saptamayı amaçlamıştır. Eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada 7. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile araştırmacının planladığı etkinlikler bağlamında Sosyal Bilgiler dersi tarihi mekânlar ve müzelerde işlenmiştir. Verileri odak grup görüşmeleri ile toplanan araştırmada müzeler ve tarihi mekânlarla bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel gelişimine, ilgi düzeyine ve başarı algısına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan bu farklı yöntemlerin etkisi bakımından bir diğer çalışmada sanatın akademik başarıya etkisine yönelik Sidekli ve diğ. (2014) sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse tutumlarına etkilerini inceledikleri ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir modelde olan çalışmalarında 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki "Kutuplardan Çöllere Değişen İklim" konusunu karikatür ile ele almışlardır. Örneklemi 6. sınıfa devam eden 65 öğrenciden oluşan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve başarı testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, karikatür kullanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir artış sağlarken derse yönelik tutumları bakımından anlamlı bir fark elde edilmediği yönündedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde sanat temelli yaklaşımların kullanımının estetik değer eğitimi ve öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını artırma gibi farklı boyutlarda ele alındığı araştırmalarında Mazman Budak (2012) Sosyal Bilgiler dersinde doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimini amaçladığı çalışmasında ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi kapsamında disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımı ile yerel estetik değer eğitimi programı hazırlamıştır. Çalışma grubu 7. sınıfa devam eden 27 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış ve araştırmanın verileri sanat ve estetik değer tutum ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda geliştirilen yerel estetik

değer etkinliklerinin öğrencilerin estetik değer farkındalığında etkili olduğu ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını, dersle ilgili görüşlerini ve sosyal sorunlara yönelik farkındalıklarını artırma potansiyelini inceleyerek bu yöntemlerin eğitime olan katkılarını farklı açılardan ele alan araştırmalarda Ersoy ve Türkkan (2010) ilköğretim öğrencilerinin çevresindeki sorunlara ilişkin duygu, düşünce ve gözlemlerinin çizdikleri karikatürlerle incelenmesini hedefledikleri çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde sanat temelli bir nitel araştırma yaklaşımı kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemi, Eskişehir'de bir ilköğretim okulundaki 4.sınıfa devam eden 30 öğrencidir. Araştırmanın veri toplama araçları açık uçlu sorular, yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrencilerin çizdikleri karikatürlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal sorunları yorumlama şekillerinin büyük ölçüde içinde yaşadıkları kültürden etkilendiği görülmüştür. Ayrıca çizim yapmanın, öğrencilere sorunlara çözüm bulma konusunda yardımcı olduğu, çizimlerin sorunları tanımlama, üzerinde düşünme, yorumlama ve çözüm önerileri geliştirme konularında önemli bir araç olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bir diğer çalışmada, Akengin ve İbrahimoğlu (2010) 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karikatür temelli etkinliklerin kullanımının öğrenci başarısı ve ders hakkındaki görüşleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada karma yöntem ile nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini bir arada kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemi, İstanbul'da bir ilköğretim okulunda 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersine devam eden 37 kişilik bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. "Zaman İçinde Bilim" ünitesinin 6 hafta boyunca karikatür temelli etkinliklerle işlendiği araştırmanın verileri karikatürlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesine ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik soruları içeren çalışma kâğıtları ve ders hakkındaki 13 maddelik açık uçlu soruların da yer aldığı bir anketle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, karikatür temelli etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin ders hakkındaki genel görüşleri de pozitif yönde değiştirdiği görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde n daha fazla keyif aldıkları ve konuları daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Karikatür kullanımının akademik başarı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalılışmasında, Oruç (2010) mizah kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Deneysel model kullanılan araştırmanın örneklemi 6. sınıf ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam"

ünitesi kapsamında deney grubunda mizaha dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, mizah içerikli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını ve derslere olan tutumunu etkili bir araç olarak olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Sanatın eğitim süreçlerine dahil edilmesinin, öğrencilerin akademik başarıları, yazma becerileri ve genel öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, sanat-temelli ve bütünleşik yaklaşımların eğitime olan katkılarını farklı boyutlarda ortaya koymaktadır. Brouillette ve diğ. (2008) okuryazarlık eğitimi ve sanatın bütünleştirilmesinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inlemiştir. Araştırma ön-test son- test kontrol gruplu yarı deneysel Kaliforniya'da yürütülen bir vaka çalışmasıdır. Deney için uygulanacak sanatla bütünleştirilmiş yazma becerileri ödevlerinin geliştirilmesi için 2002'de, 12 okul bölgesinden 44 okuldan 60 öğretmenin katılımıyla bir yaz enstitüsü kurulmuş öğretmen liderler tarafından hazırlanan dersler, görsel sanatlar, müzik, tiyatro, dans disiplin gruplarına katılan öğretmenlere tanıtılmış ardından bu disiplin grubundaki öğretmenler sanatla bütünleştirilmiş olarak kendi etkinliklerini tasarlamıştır. Gerçekleştirilen bu yaz enstitüsü sonunda öğretmenler bütünleşik bir sanat ve okuryazarlık öğretim programı geliştirmişlerdir. Sanatla bütünleştirilmiş yazma öğrenme stratejilerinin öğrencinin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini test etmek için, sanatla bütünleştirilmiş etkinliklerin tasarımına katılmayan bir kontrol grubuyla sanatla bütünleştirilmiş etkinliklerin tasarımına katılan öğretmenler seçilerek eşleştirilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve hem deney hem de kontrol öğretmenlerinin öğrencilerinden Eylül 2005 ve Mayıs 2006'da daha önceki bir Kaliforniya Lisesi Çıkış Sınavı'ndan (CAHSEE) alınan bir yazma ödevi ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplamda 782 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarının öncesi ve sonrası olarak yazılmış kompozisyonları performans analizi yapılarak İngilizce kompozisyon öğretmenleri tarafından puanlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öncesi ve sonrası kompozisyon puanlarının dağılımının karşılaştırılmasında, öncesi kompozisyon puanından sonrası kompozisyon puanına genel bir yükselme eğilimi gözlemlenmiş, sanatla bütünleştirilmiş okuryazarlık eğitiminin etkinliğine dair kanıt, bu etkinliklerin tasarımına katılan öğretmenlerin öğrencilerinde önemli ölçüde gelişme gösteren kanıtlar bulunmuştur. Bir diğer araştırmada, McClure (2009) sanat temelli bir ortaokul eğitiminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri dört yıllık bir sanat-tabanlı ortaokulda eğitim görmenin ardından gelişmiş akademik başarı desenlerinin belirgin olup olmadığını belirlemek için, dördüncü ve sekizinci

sınıf Tennessee Comprehensive Assessment Program (TCAP) ve 9-12. sınıflar arası Gateway Testi'nden alınan başarı verileri ile elde edilmiştir. Araştırma, sınav başarı eğilimleri arasındaki farklılıklar bir sanat-tabanlı öğretim programından gelen öğrencilerin puanları ile standart programda eğitim alan öğrenciler arasındaki farklılıklar ayrıntılı bir şekilde ele alınarak özellikle dil sanatları puanları, matematik puanları ve fen puanları olmak üzere üç standartlaştırılmış bağımlı ölçüm arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sanat-tabanlı öğretim programı grubunun, standart öğretim programı grubundan daha yüksek 8. ve 9-12. sınıflar arası genel standartlaştırılmış puanlara sahip olduğu ayrıca, sanat-tabanlı öğretim programı grubunun genel standartlaştırılmış ortalama test puanı değerlerinin standart öğretim programı grubunun genel standartlaştırılmış ortalama test puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, Eiserman ve diğ. (2017) sanat temelli öğrenmenin Dabrowski tarafından tanımlanan özel yetenekli bireylerin aşırı duyarlılık alanlarına, empati yeteneklerine ve kişilik gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında sanatla bütünleştirilmiş üç proje yürütülmüştür. Yürütülen bu projelerin ilkinde 2013 yılında, Calgary Üniversitesi öğrencilerinden oluşan ART 307 topluluğu "Çocuklarla sanat uygulamaları", "When Fisher Went to Skyland" adlı entegre bir sanat-sosyal bilimler-fen projesinde özel yetenekli 6. sınıf ortaokul öğrencileriyle çalışarak Iroquois kültürünü ve gökyüzü bilimini baskı tekniği ile incelemişlerdir. Diğer proje de ise 2014 yılında özel yetenekli 5. sınıf öğrencileri ART 307 öğrencileriyle birlikte tiyatro oyunları, yaratıcı hareket ve animasyon kullanarak elektrik ve manyetizma üzerine anlayışlarını artırmak için birlikte çalışmıştır. 2014-2015 yılında ise üçüncü bir proje ile özel yetenekli öğrencilerle ''Calgary evsizleri'' isimli bir sanat-matematik-sosyal bilgiler entegre çalışması gerçekleştirmişlerdir. Yürütülen bu üç araştırmanın sonucunda, özel yetenekli öğrencileri sanatla buluşturmanın tüm ders alanlarında alternatif öğrenme yöntemlerini kolaylaştırabileceği ve kişilik gelişiminde gerekli desteği sağlayabileceği, sosyal bilgiler ve sanatın bütünleştirilmesinin öğrencilerin sosyal ve kültürel konulara ilişkin daha derinlemesine anlayış kazanmalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerine ve özel yetenekli öğrencilerin sınıf dışındaki dünyaya geçerek gerçek dünya problemi olan evsizlik olgusu gibi olguları anlamak için yüksek empati yeteneklerini kullanmalarına fırsat sağladığı, sanatın bütünleştirildiği öğretim programı yaklaşımlarının özel yetenekli bireyleri duygusal olarak harekete geçirebileceği, kişiliklerinin gelişiminde onları destekleyebileceği ve onları motive edebileceği ve özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabileceği belirtilmiştir.

Bu doğrultuda, Taylor ve diğ (2014) sanatın Sosyal Bilimler dersleri ile bütünleştirilmesi üzerine öğretmen görüşlerini ve kullanım sıklığını inceleyen çalışması ile Maher (2004) Sosyal Bilimler ve sanatın bütünleştirilmesine yönelik uygulamalı yaklaşımı, sanat temelli öğretim yöntemlerinin pedagojik avantajlarını ve öğrencilerin hem akademik hem de yaratıcı potansiyellerini destekleme gücünü somut örneklerle ortaya koymaktadır. Taylor ve diğ. (2014) Sosyal Bilimler ve sanatın bütünleştirilmesini alandaki araştırmaların perspektifi ile incelemişlerdir. Araştırma kapsamında bir Amerika'da bir Orta Batı eyaletinde, tüm içerik alanlarındaki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri görsel sanatların bütünleştirilmesi hakkında bir anket doldurmak üzere davet edilmişler ve katılımcıların bu anketi çevrimiçi ya da basılı olarak doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmanın verileri bu anketi yanıtlayan 180 katılımcının yanıtları ile elde edilirken katılımcılar arasında bulunan 47 sosyal bilgiler eğitimcisinin sağladığı veri alt kümesi ayrıca filtrelenip analiz edilmiştir. Ankette katılımcılardan eğitim verdikleri seviyeyi (ilkokul, ortaokul veya lise) ve konu alanlarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca sanatın derslerde kullanım sıklığını (hiç, nadiren, bazen veya genellikle) belirtmeleri, derslerde kullanılan sanat eserlerini belirlemek için ankette yer alan sanat eseri formlarını (yağlı boya tablolar, seramikler, heykeller, fotoğraflar, çizimler ve dekoratif eserler) içeren bir listeyi seçmeleri istenerek bu soruya öğretmenlerin birden fazla yanıt seçmesi ve yorum kutusuna başka türlerde sanat eserleri eklemeleri sağlanmıştır. Ankette öğretmenlere, sanatı neden kullandıkları ve sanatın öğretimle bütünleştirilmesi hakkındaki görüşlerini anlamak için "Neden derslerinizde sanat kullanıyorsunuz?" ve "Konu alanı derslerine sanatı entegre etme görüşünüz nedir?" soruları yöneltilmiştir. Öğrenciler üzerinde sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin etkisini ölçmek için ise eğitimcilerden likert ölçek tipinde "Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi, öğrencilerin konu alanına olan ilgisini artırır" ifadesine ne ölçüde katıldıklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, sınıfta sanat eserlerini gördüklerinde öğrencilerin yaygın tepkileri hakkında öğretmenlerden bilgi alınarak son olarak öğretmenlerden sanatla öğretim yapmak için hangi kaynaklara sahip olmak istediklerini belirtmeleri ve ek yorumlar sağlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların %80,4'i sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin kendi öğrencilerinin Sosyal Bilimlere olan ilgisini artırdığını ve çeşitli sanat formlarını kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %61,7'si bazen, %21'i nadiren, %12.8'i sıklıkla öğretimde sanatı entegre ettiklerini belirtirken %4.3'ü hiç sanatı öğretimle bütünleştirmediklerini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan 47 sosyal bilgiler öğretmeninin 43'ü cevap verdikleri açık uçlu sorularla sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin pedagojik avantajlarını açıklamış ve neredeyse hepsi sanatın öğretimle

bütünleştirilmesine olumlu görüş bildirmiştir. Maher (2004) bir Sosyal Bilimler ünitesi kapsamında North Carolina'daki Asheville Orta Okulu'ndaki, sınıf öğretmenleri ile güzel sanatlar ve müzik öğretmenleri ile demiryollarının tarihçesinin ve eyalete ve ulusal düzeye ait Afrika Amerikan deneyimi üzerine bir projede çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubu aynı zamanda araştırmacının eğitim verdiği sınıf olup dokuz beyaz, üç Afro-Amerikalı ve bir Hispanik 13 öğrencidir ve öğrencilerin 4' ü ciddi birer engele sahiptir. Çalışma grubu haftada beş gün, kırk beş dakikalık dersler için toplanmıştır. Çalışma grubu ile yapılan uygulamada öğrenciler, ırk ayrımının sona erdikten önceki ve sonraki çalışma ortamı hakkında bilgi edinmek için emekli bir Afrika Amerikan tren kondüktörüyle, görüşmüş, North Carolina'da demiryolu raylarını döşeme konusunda Afrika Amerikalıların rolü hakkında bir videoyu izleyerek tartışmış son olarak, yirminci yüzyılın ilk yarısında toplumlarını resmetmiş üç Afrika kökenli Amerikalı sanatçı hakkında bilgi alarak ve bu çalışma birimi boyunca öğrendikleri birçok şeyden faydalanarak dönemin tarzında bir sanat eseri yaratmışlardır. Verileri nitel olarak toplanan ve araştırmacının gözlemlerine, öğrenci sunum, rapor ve ürünlerine dayanan araştırma sonucunda araştırmacı-öğretmen bir ay süren sanatla bütünleştirilmiş öğretim etkinliğinin öğrencileri birleştirerek onlara bir bütün olarak çalışma olanağı sağladığını, kendisi ve çalışma grubu arasındaki duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak kolay aktarıldığını, öğrencilerin hem entelektüel olarak hem de sanatsal olarak yaratıcı olabildiklerini, sanata duyarlı ve çalışırken heyecanlı olduklarını, performans ve sunumlarının başarılı olduğunu raporlamıştır.

### 2.5.2. Sanatın Diğer Disiplinlerde Öğretim Programına Dahil Edildiği Çalışmalar

Sanatın diğer disiplinlerle birleştirilerek öğretim programına dahil edilmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve farklı beceriler kazanmalarını destekleyen etkili bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, Fen Bilimleri ve Teknoloji dersleriyle sanatın bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar, bu yaklaşımın akademik başarı, tutum ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Dinç ve Karahan (2021) Fen Bilimleri dersi ile Görsel Sanatlar dersinin birleştirilmesinin öğrenci ve öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma Samsun'da, bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 10 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmanın Fen Bilimleri dersinde gerçekleştirilen uygulaması 7 hafta sürmüştür. Araştırmada nitel yöntem araştırması olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden nesli tükenmekte olan hayvanlar ve yaşam koşulları hakkında araştırma yapmaları ve bu hayvanlar için elverişli yaşam alanlarını tasarlayarak sunmaları istenmiştir. "Yaşam Alanı Tasarımı"

etkinliği süresince sanat ve fen bilimleri disiplinlerine ilişkin bilgi sağlanmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sanatın bütünleştirilmesi yöntemini sevdikleri, yöntemin motivasyonlarını artırdığı, iletişim ve iş birliği kurma becerilerini güçlendirdiği, öğrenilenleri daha iyi hatırlamalarını sağladığı, akademik başarılarını olumlu etkilediği ve kendini ifade etme becerilerine katkı sağladığı yönündedir. Bir diğer çalışmada, Türkoğuz (2008) Fen ve teknoloji dersi ile sanatın bütünleştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, fen ve sanatın bütünleşmesine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir'deki bir ilköğretim okulunun 49 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ilköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesinde yer alan konular görsel sanat etkinlikleri ile bütünleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Deney grubundaki öğrencilere konulara ilişkin kavramlar öğretilirken çizgi ve biçimlendirme, ebru, origami ve heykel gibi görsel sanat etkinlikleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesi başarı testi, "Fen ve Sanat Bütünleşmesine Yönelik Tutum Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, görsel sanat etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin başarıları ve derse yönelik tutumlarında anlamlı bir artış olduğu, öğrencilerin sanatla bütünleştirilmiş öğretime ve sanatla bütünleştirilmiş fen ve teknoloji dersine yönelik olumlu tutum sergiledikleri, fen ve teknoloji dersine artan ilgileri ve çevrelerindeki sanatsal olgulara yönelik daha iyi bir kavrayış sergiledikleri ayrıca öğrencilerin bu çalışmalar sırasında yaparak ve yaşayarak öğrenirken kendilerini özgür hissettikleri yönündedir.

Bu kapsamda, John F. Kennedy Sanatlar Merkezi'nin CETA programı (1999-2009) ve Ingram ve Seashore'un (2003) Akademik Başarı İçin Sanatlar (AAA) çalışması, sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesi yoluyla öğrenci katılımını artırma, bilişsel ve sosyal becerileri geliştirme, düşük performanslı öğrencilerin başarılarını yükseltme ve okullarda iş birliği temelli bir öğrenme kültürü oluşturma potansiyelini ortaya koyarak sanat-temelli eğitim yaklaşımlarının geniş çaplı etkilerini vurgulamaktadır. John F. Kennedy Sanatlar Merkezi 1999'dan beri sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesini hedefleyen Changing Education Through the Arts (CETA) isimli programı ile okullarla bir ortaklık çalışması yürütmüştür. CETA programı sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesini öğretim

programı boyunca öğretimlerinin ana yaklaşımlarından biri yapmak suretiyle öğrenci öğrenimini ve tutumlarını etkilemek üzere tasarlanmış bir tüm okul reform modelidir. Programın 1999'dan 2009'a üç kez yapılan değerlendirme çalışmaları Virginia, Fairfax County Public Schools'da (FCPS) görev yapan yedi öğretmen katılımcı ve altı karşılaştırma öğretmenin sanat bütünleştirmesini gerçekleştirmesini ve bununla ilgili öğrenci başarı verilerini 725 öğrencinin veri seti ile analiz edilerek gerçekleştirilmiştir (Kruger, 2005). Öğretmenler, sanatları ön-CETA yılı ve sonraki iki katılım yılı boyunca ne derece kullandıklarını veya entegre ettiklerini ölçen bir anketi yanıtlamışlar ve her soruya verilen yanıtlar her yıl kaydedilmiştir. Ayrıca, her bir yıl için genel bir uygulama puanı elde etmek üzere her yılın beş sorusuna ortalama yanıtlarının bir özet puanı da oluşturulmuştur. Veri setindeki öğrenciler için demografik verileri (cinsiyet, etnik köken, dil durumu ve her öğretmenin öğrencilerinin özel eğitim durumu dahil), öğrenci karne notları, öğrenci Virginia Öğrenme Standartları (SOL) puanları ve devam bilgileri dahil olmak üzere her yıl için verileri sağlanmıştır. Okul bölgesi 2. sınıftan 5. sınıfa kadar olan öğrencilere karne notları sağladı. Bireysel konu notları, Akademik Başarı'yı (okuma, yazma, sözlü ifade, matematik, fen, sosyal bilimler ve yazımı birleştirme) ve Akademik Çaba'nın yanı sıra diğerlerini içeren temel puanlara dönüştürülmüştür. Programın 1999'dan 2009'a değerlendirme sonuçlarına göre on yıl boyunca sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin bulguları CETA program tasarımı ve programın öğrenciler, öğretmenler ve okullar üzerindeki etkisi olmak üzere dört alanda sunulmuştur. Bu sonuçlara göre, CETA programının öğrenme modelinin yapısı, okulların başarısında kilit bir faktördür ve uygulamayı iyileştirmenin en kritik faktörüdür; sınıftaki sanat koçluğu fırsatları ve sürekli program destekleri olarak çalışma gruplarına katılım önemlidir. Öğrencilere olan etkisine dair bulgular arasında: öğrenci katılımının sosyal ve akademik olarak artmasına ek olarak öğrenci katılımı ve öğretmenlerin profesyonel gelişiminin boyutu arasında orta derecede yüksek pozitif bir ilişki; öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinde artış; ve düşük performans gösteren öğrencilerin standart test puanlarında artış yer almaktadır. Programın öğretmenlere olan etkisine ilişkin bulgular arasında ise tüm çeşitli öğrenenlere ulaşma, tüm öğrencilere başarılı olma fırsatını genişletme ve öğrencilere bilgi ve anlayışlarını ifade etmek için çeşitli yollar sağlama konusunda sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesi değerine güçlü bir destek geliştirme; öğretmenlerin öğrencilerle işbirlikli öğrenme stratejilerini artan bir şekilde kullanmaları; sanat uzmanlarının okullardaki rolünde değişiklik yer almaktadır. Programın okullara olan etkisine yönelik bulgular arasında ise okul kültüründe değişiklikler, daha olumlu ve bütünleşik, çocuk merkezli bir ortama yol açan öğretmen işbirliğinde artış; okulun bir

öğrenme topluluğu olarak büyümesi; ve idari destek ve liderliğin önemi yer almaktadır (Duma, 2014). Sanatın öğretimle bütünleştirildiği bir diğer kapsamlı çalışmada; Ingram ve Seashore (2003) Akademik Başarı İçin Sanatlar (Arts for Academic Achievement [AAA]) isimli çalışmaları ile sanat ve diğer disiplinler arasındaki iş birlikleri yoluyla sanatı öğretimle bütünleştirmek için çeşitli yaklaşımlar geliştirmeyi amaçlamışlardır. Dört yıllık bir eylem araştırması olan çalışma ABD'de 45 okulu kapsayan ve sanatçılar, sanat eğitimcileri ve diğer disiplinlerin öğretmenleri ile iş birliği içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı okulların %77'si sanatın öğretimle bütünleştirilmesini başarıyla gerçekleştirdiklerini bildirmiş ve sanat ortaklarıyla iş birliği yapmayı öğrenen öğretmenlerin, sanatın bütünleştirildiği öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, Burton ve diğ. (2000) sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesinin akademik başarı, öğretmen uygulamaları ve okul toplulukları üzerindeki etkilerini inceleyerek sanat-temelli eğitim yaklaşımlarını disiplinler arası bir perspektiften ele almıştır. Burton ve diğ. (2000) sanat aracılığıyla geliştirilen üst düzey düşünme gibi bilişsel becerilerin genel olarak öğrenme ve düşünmeyi, diğer konu alanlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla Sanat Yoluyla Öğrenme (Learning Through The Arts) isimli Toronto Kraliyet Müzik Konservatuvarı'nın bir girişimi olan, Kuzey Carolina Standart Ders Programı'nı disiplinler arası tematik ünitelerle birleştiren, sanatı öğretimle bütünleştiren, kendini "kapsamlı bir devlet okulu iyileştirme programı" olarak tanımlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. ABD'deki 12 okulda 4., 5., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 2.406 öğrenci ile gerçekleştirilen ve deneyimsel öğrenmeyi savunan araştırmada her çocuğun haftada en az bir kez drama, dans, müzik ve görsel sanatlara dahil olması, okul merkezli atölye çalışmaları ve yaz dönemi enstitüleri içeren uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretim materyalleri, sürekli program koordinasyonu, program değerlendirmesi ve genel öğretmenlerle derslerin tasarımında işbirliği yapan eğitimli sanatçı-öğretmenler yer almış ve bu doğrultuda matematik, bilim, coğrafya ve dil eğitim programlarının öğrenme süreçlerine performans sanatlar ve görsel sanatlar dahil edilmiştir. Araştırma aynı zamanda okulları, ebeveynlerle, bölgedeki kültürel kaynaklarla, yerel kolejler ve üniversitelerle ve medya ile ortaklık geliştirme konularında da desteklemiştir. Nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı araştırmada değerlendirme, öğrencilerin tutumlarını, alışkanlıklarını ve başarılarını, öğretmenlerin inanç ve uygulamalarını, idarecilerin işe alım ve bütçe uygulamalarını, ebeveynlerin sanata yönelik tutumlarını ve sanatçıların inanç ve

uygulamalarına odaklanmıştır. Araştırmanın sonucunda Matematik ve dilde çoğu ölçüde sanat yoluyla öğrenme okullarındaki 6. sınıf öğrencileri ile iki tür kontrol okulundaki öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı, sanat yoluyla öğrenme okullarındaki öğrencilerin sanata katılımının, matematik ve dildeki başarıları sekteye uğratmadığı ayrıca diğer temel derslerdeki test skorlarında belirgin iyileşmeler rapor ettiği, öğrencilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin, sanatçıların ve yöneticilerin sanatın ve sanat aracılığıyla öğrenmenin duygusal, fiziksel, bilişsel ve sosyal faydalarından bahsettikleri, ebeveynlerin yüzde 90'ının okul türü ne olursa olsun, sanatın çocuklarını öğrenmeye motive ettiğine inandıkları yönünde görüşleri olduğu, araştırmaya katılan sanatçıların sanatla meşgul olan öğrencilerde geniş çeşitlilikte faydalar gözlemlediklerini, bunlar arasında sanat becerilerinin geliştirilmesi, sanat yoluyla öğretim programı konularının keşfedilmesi ve sanatı ömür boyu sevmek için bir temel atılması olduğu bulunmuştur. Aynı doğrultuda, Scripp ve Paradis'in (2014) Chicago kamu okullarında sanatın öğretimle bütünleştirildiği programların etkilerini inceleyen CAPE araştırması, sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesinin akademik başarıyı artırdığı ve farklı performans seviyelerindeki öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymuştur. Scripp ve Paradis (2014) Chicago kamu okullarında sanat eğitimi ortaklığı ile yütütülen kısa adı CAPE (Chicago Arts Partnerships in Education) olan üç yıl süren araştırmalarında sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilere etkilerini istatistiki olarak incelemişlerdir. Araştırma kapsamında normalde düzenli sanat eğitimi veren altı devlet ilkokulunda sanatın öğretim programları ile bütünleştirildiği programlar oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan okulların farkı, bazılarının matematik ve fen; okuma ve edebiyat ya da dünya dilleri ve kültürleri akademik bir odakla bazılarınınsa performans sanatlarına odaklanmış olmasıdır. Bu odak okullarda standart öğretim programı genelinde iki dersi entegre etmek için görevlendirilmiş iki ana öğretmen bulunmuştur. Kontrol grubu okulları bu bakımdan deney grubu okulları ile karşılaştırılabilir özelliklere sahiptir. Araştırmada hem kontrol hem de deney okullarının öğrenci popülasyonları programın başında karşılaştırılabilir standartlaştırılmış test puanlarına sahiptir. Sanatla bütünleşen öğretim programının uygulandığı okullarda, iki farklı sanat disiplinini temsil eden öğretici sanatçılar, sınıf öğretmeni ile birlikte 10 oturum tasarlamak ve öğretmek için görevlendirilmiş ardından sınıf öğretmeninden, sonraki sınıf dönemlerinde öğretim programını genişletmesi istenmiştir. Projenin ilk yılında, öğretici sanatçılar dördüncü sınıf öğretmenleri ile, ikinci yılda dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri ile; ve son ve üçüncü yılda, dördüncü sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Program, Chicago halk okulları, profesyonel sanat kuruluşları, devlet ve toplum

kuruluşları arasında uzun vadeli ortaklıkları içeren programın bir özelliği CAPE okullarındaki sanatların ve misafir sanatçıların rolünün planlanmasında sınıf öğretmenleri ve sanat öğretmenlerinin sürekli katılımıdır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci performansının çeşitli yönlerini belgelemek ve derecelendirmek için kullanılan mülakat ve performans değerlendirme araçları, öğretmen raporları, öğrenci ürünleri sanatın öğretimle bütünleştirilmesi performans değerlendirme sonuçları ve akademik test sonuçları ile elde edilen veriler çok değişkenli istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu; bir sanat odaklı ve sanatla bütünleşen öğretim programıyla birleştirilmiş okullardaki öğrencilerin, yalnızca akademik veya geleneksel sanat öğrenimi eğitimi alan öğrencilere göre eyalet akademik testlerinde daha yüksek puan aldığını ayrıca daha önce düşük, orta ve yüksek performansa sahip olarak belirlenen öğrenciler arasındaki başarı uçurumunun daraldığını veya ortadan kalktığını ortaya çıkarmıştır.

### 2.5.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeyi İnceleyen Çalışmalar

Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesininin akademik başarıya etkisi ve derse yönelik tutumlara yönelik çalışmalar, farklı öğretim yöntemleri ve uygulamalarla bu etkileri incelemeye odaklanmıştır. Açar (2010) İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve çevre duyarlılıklarına etkisini araştırdığı ön test- son test kontrol gruplu deneysel deseni kullandığı çalışmasında ilköğretim 5. sınıf "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı, "Ürettiklerimiz" ünitesi, "Ekonomik Faaliyetler" konusunda gözlem gezisi uygulanması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemi Çanakkale'nin Ayvacık ilçesinde bulunan bir İlköğretim Okulu'nun 2008-2009 eğitim öğretim yılı 5. sınıf öğrencileridir. Verilerin toplanmasında, Demir (2006) tarafından hazırlanan eleştirel düşünme ölçeği ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen çevre duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin hem eleştirel düşünme yeteneklerinde hem de çevre bilincinde gözlemlenebilir bir artış gösterirken, kontrol grubunda herhangi bir önemli değişiklik görülmediğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, güncel olayların kullanımı yoluyla, Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir yaklaşımı ele alan Gürdoğan Bayır (2010) Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylar kullanarak yapılan deneysel çalışmanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Nicel ve nitel analizlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli çalışmanın verileri Demir (2006) tarafından geliştirilen

Eleştirel Düşünme Ölçeği ve gerçekleştirilen öğretimden sonra öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada güncel olayların kullanımının öğrencilerin analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama becerilerini arttırdığı; ancak açıklama ve öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlarına göre ise öğrenciler güncel olayların dersi daha ilginç ve eğlenceli hale getirdiğini ve akademik başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ve bu becerilere etki eden faktörleri inceleyen araştırmalardan, Akar (2007) ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinin 2004 yılı programının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında betimsel nitelikteki tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemi İzmir'de 12 okulda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisidir. Araştırmanın verileri Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'ten alınan sonuçlar, karne notları ve öğrenci bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin genellikle düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin testten aldıkları ortalama 29 puanın, ABD'de belirlenen ortalama 6. sınıf normu olan 35 puanın altında olduğu görülmüş ve bu ortalama ile öğrencilerin 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi eleştirel düşünme beceri düzeylerinin genelde "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise 2004 yılı Sosyal Bilgiler dersi programının yenilenmiş bir program olmasına karşın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu bir katkı sağlayamadığı sonucudur. Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi ve bu becerilere etki eden çeşitli faktörlerin incelenmesi bağlamında, Demir (2006) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini incelediği çalışmasında betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da 20 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden 2488 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri adını almış ve analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme beceri alanlarına ait ölçeklerden oluşan ölçme aracı ile elde edilmiştir. İki öğretim yılı süren araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları ve eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve

sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlar ve bu tutumların öğrenme süreçleri ile ilişkisi, öğrencilerin ders hedeflerine ulaşma düzeylerini etkileyen önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda Gencel (2006) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile dersin hedeflerine erişi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel ve deneysel yöntemin bir arada kullanıldığı araştırmanın betimsel örneklemi 15 ilköğretim okulundan yedinci sınıfa devam eden 612 öğrenciden, deneysel boyutu 50 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile ölçülürken akademik başarıları da Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi ile ölçülmüştür. Araştırmanın betimsel boyutunun sonuçlarına göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini özümlemeye yönelik yöntemleri tercih ettikleri, deneysel sonuçlarına göre de deneyimsel öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

### 2.5.4. Özel Yetenekli Öğrenciler için Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeyi İnceleyen Çalışmalar

Özel yetenekli öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacıyla yapılan çalışmalar, farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ve zenginleştirilmiş öğretim programlarının özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda, Bayram (2022) özel yetenekli öğrencilere yönelik Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan sosyal bilgiler öğretiminin nasıl yapıldığını ve bu süreçte öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin neler olduğunu incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemi 25 sosyal bilgiler öğretmeni, 20 öğrenci ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerinde ve yaptıkları etkinliklerinde öğretim sürecini farklılaştırmaya ve zenginleştirmeye çalıştıkları, değerler ve beceri eğitimine önem verdikleri, Öğrencilerin genel olarak Sosyal Bilgiler dersine olumlu bakış açısı sergileyerek, bu dersin normal okullarında gördükleri derslerden daha zevkli geçtiğini ifade ettikleri ancak etkinliklerin daha üst düzey olması gerektiği, velilerin de bilim ve sanat merkezlerindeki sosyal bilgiler öğretimini faydalı buldukları tespit edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların öğrenme süreçlerine etkilerini ele alan araştırmalar, Sosyal Bilgiler dersinin farklılaştırılmış yöntemlerle ele alınmasına yönelik önemli veriler sunmaktadır. Atalay (2014) farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisini araştırdığı çalışmasında özel yetenekli ilköğretim 4. sınıf öğrencileri için Bütünleşik Öğretim Programı Modelini temele alarak Sosyal Bilgiler dersi "İyi ki Var" ünitesini farklılaştıran bir ünite programı geliştirilmiştir. Deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada deney deseni olarak Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney Deseni seçilmiş, örneklemini İstanbul'da Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda 11'i deney ve 10'u kontrol 21 öğrenci oluşturmuştur. 12 ders saati boyunca farklılaştırılmış ünite programı konularının işlendiği araştırmada öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak adına, farklılaştırılmış öğretime uygun çalışma yaprakları, gerçek hayatla ilişkili görseller ve materyaller kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini sergileyebilecekleri etkinlikler ve teşvik edici ortamlar oluşturularak öğrencilerin ezber yapmaktan çok anlamlı bir şekilde öğrenmeleri desteklenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi' ve 'Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği', 'Cornell Eleştirel Düşünme Testi' ve 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Form)' ile elde edilmiştir. Araştırmada farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler dersi programının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal bilgilere yönelik tutumlarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini anlamlı düzeyde arttırdığı ayrıca yaratıcılık becerilerini de geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğretimsel ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanan bütünleştirilmiş öğretim programlarının öğrenci performansı üzerindeki etkilerini araştıran bir diğer çalışmada, Little ve diğ. (2007) özel yetenekli öğrencilerin ilkokul ve ortaokulda Sosyal Bilgiler dersinde öğretimsel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için tasarladıkları öğretim programının öğrenci performansları üzerindeki etkilerini özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler ile incelemişlerdir. Yarı deneysel desen yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada mevcut öğretim programı birimleri için bütünleştirilmiş öğretim programı modeli kullanılarak beş hedef geliştirilmiş ve bu modelle ileri düzey içeriği, daha yüksek seviye süreçleri ve soyut kavramları ele alan hedefler mevcut programa dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen bu beş hedef şu şekildedir: sistemler kavramını ve strüktür, fonksiyon ve desenin temel sistem elemanları olduğunu anlamayı geliştirmek; sosyal çalışmalara

uygulanabilir muhakeme becerilerini geliştirmek; kişilerarası ve sosyal grup süreç becerilerini geliştirmek; tarihi analiz ve birincil kaynak yorumlama becerilerini geliştirmek; ve her birim, incelenen kültür ya da zaman periyoduna ilişkin anahtar kavramları ve bilgileri anlama ve kullanma ile ilgili birimin belirli içerik hedefleri etrafında bilgi ve anlayışı geliştirmek. Bu doğrultuda tasarlanmış öğretim programının farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda üç yıl boyunca uygulandığı araştırmanın çalışma grubunu bir kentsel okul bölgesindeki dokuz okulda 2. ila 8. sınıflarda öğrenim gören 1.200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kavramsal düşünme testi, eleştirel düşünme testi ve birim-spesifik içerik değerlendirmeleri ve sınıf gözlem formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal akıl yürütme, eleştirel düşünme ve içerik bilgisi ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve araştırmanın uygulama süreçleri ile ilgili bilgiler verilecektir.

## 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler ders modüllerinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model" temelli nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırma yaklaşımı, araştırmacıların karşılaştırılabilir işlemler uygulayarak bunların sonuçlarını incelediği ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2012; Karasar, 2011). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için kontrollü koşullar altında yapılan sistemli değişiklikler ve elde edilen sonuçların gözlemlenmesiyle veri toplama süreci olan Deneysel Yöntem, belirli bir durumun veya öğeler arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasını sağlar ve katılımcıların farklı deneysel işlem gruplarına rastgele paylaştırılması gerekmektedir (Robson, 2017;Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Bu nedenle, bu araştırmada örneklem tayinine gidilmemiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları, araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Gencel, 2006), Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Demir, 2006) testlerinden alınan puanlara göre tesadüfi olarak bire bir eşleştirme yöntemiyle atanarak belirlenmiştir. Her iki gurupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Araştırmada özel yetenekli bireylere yönelik eğim modellerinden biri olan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli merkeze alınarak sanat, sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmiştir. Bu doğrultuda; MEB BİLSEM Sosyal Bilgiler Dersi BYF-1 Programının tüm modülleri ve kazanımları sanatla bütünleştirilmiş ve mevcut kazanımlara sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersine yönelik yeni kazanımlar eklenmiştir. Deney grubunda araştırmacının tasarladığı ve mevcut Sosyal Bilgiler dersi programı ile bütünleştirilen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi etkinlikleri ve ders materyalleri kullanılarak Sosyal Bilgiler

dersi öğretimi araştırmacı tarafından yapılırken, kontrol grubunda dersin öğretmeni tarafından geleneksel yöntemle, müdahale edilmemiş Sosyal Bilgiler dersi öğretimi sürdürülmüştür.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin; akademik başarı, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve eleştirel düşünme düzeylerindeki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model" kullanılmıştır. Deney grubu olarak belirlenmiş özel yetenekli bireylere Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatın sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi ile geliştirilen modüller ve etkinlikler kullanılarak akademik başarı, derse yönelik tutum ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretimlerine müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1:** Deney Deseni

| Gruplar | Ön Test | Deney Deseni | Son Test |
|---|---|---|---|
| **Deney Grubu** | Akademik Başarı Testi Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Eleştirel Düşünme Ölçeği | Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğretimi | Akademik Başarı Testi Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Eleştirel Düşünme Ölçeği |
| **Kontrol Grubu** | Akademik Başarı Testi Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Eleştirel Düşünme Ölçeği | Müdahale Edilmemiş Sosyal Bilgiler Öğretimi | Akademik Başarı Testi Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği<br>Eleştirel Düşünme Ölçeği |

### 3.1.1. Araştırma Prosedürü ve İşlem Basamakları

Araştırma kapsamında özel yetenekli bireylerin karakteristik özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara yönelik geliştirilmiş eğitim modelleri incelenmiştir. Bu bağlamda özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik geliştirilmiş Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak, sanatın doğası gereği kavram ve temalarla, Sosyal Bilimlerin konu alanları ve Sosyal Bilgiler dersi ile disiplinler arası form ve anlam sentezleri ile kurduğu ilişki (Eisner, 2005; Gullat, 2008; Haroutounian, 2017; Parker, 2001; Romero, 1996; Wilson, 2018), özel

yetenekli bireylerin karakteristik bilişsel ve duyuşsal özellikleri (Cutts ve Moseley, 1959; Ataman, 1998; Erden, 2017) ve üst düzey düşünmeye yönelik eğitimsel ihtiyaçları (Assouline ve Lubkowski-Shoplik, 1997; Callahan, 1983; Clark, 1986; Renzulli ve Reis, 1997; Moon ve diğ., 1994; Maker ve diğ., 2015; Tomlinson, 2009; VanTassel-Baska ve Wood, 2009) göz önünde bulundurularak onları uygun düzeyde zorlayacak, kavramların disiplinler arası ele alındığı, üst düzey düşünme becerilerini, derse yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını geliştirmeye yönelik bir Sosyal Bilgiler dersi tasarımı için sanatla Sosyal Bilgiler dersi bütünleştirilmiştir. Bu doğrultuda BİLSEM Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 Programının tüm modülleri, tema ve kazanımlarının sanatla bütünleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretimi deney grubunda araştırmacı tarafından yürütülmüş, Kontrol grubunda ise sosyal bilgiler öğretimi ders öğretmeni tarafından işlenmiş ve öğretime müdahale edilmemiştir.

### 3.1.2. Araştırmacı Tarafından Planlanan ve İzlenen İşlem Basamakları

a. Araştırma ile ilgili problemin belirlenmesi için alanyazında konu ile ilgili araştırmaların ve konu ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik sorunların tespit edilmesine yönelik alanyazın taraması yapılarak Doktora Tez konusu olarak özel yetenekli öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde sanatın öğretimle bütünleştirilmesi konusu seçilmiştir. Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi yöntem ve stratejileri araştırılarak sanatla bütünleştirmenin gerçekleştirileceği sosyal bilgiler ders modüllerinin teorik temeli oluşturulmuştur.

b. Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi yöntemleri incelenmiştir.

c. Uygulamaya başlamadan önce veri toplama araçları arasında olan “Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir.

d. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına yönelik İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu’ndan gerekli izinler alınmıştır (bkz.syf.327).

e. Geliştirilen tutum ölçeğinin ve akademik başarı testinin geçerlilik ve güvenirlik hesaplamaları için gereken uygulamaları yapmak üzere İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü vasıtasıyla İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne izin başvurusu yapılarak, geliştirilen tutum ölçeği ve başarı testi ile sanatla

bütünleştirilmiş sosyal bilgiler ders modüllerini uygulamak için gerekli izinler alınmıştır (bkz.syf.330).

f. İzin alınan Bilim ve Sanat Merkezi olan Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi'nde araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve akademik başarı testinin uygulaması yapılmıştır.

g. "Eleştirel Düşünme Ölçeği" (Demir, 2006) incelenmiş, testi oluşturan alt ölçekler hakkında araştırma yapılmış, ölçeğin kullanım izni alınmıştır (Ek-5).

h. "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (Gencel, 2006) incelenmiş, ölçeğin kullanım izni alınmıştır (Ek-4).

i. MEB Sosyal Bilgiler Dersi 5. sınıf düzeyi ve Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 öğretim programı kazanımları incelenerek Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları için belirtke tablosu oluşturulmuştur (Ek-6).

j. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi için belirlenen kazanımların alt boyutları sınıflandırılmıştır (Ek-7).

k. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Çerçeve Planı hazırlanmıştır (Ek-8).

l. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Modüllerinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi gerçekleştirilmiştir (Ek-9).

m. Deney grubunda uygulanacak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modülleri için ders planları yazılarak etkinlikler oluşturulmuştur (Ek-11- Örnek Ders Planı).

n. Bu etkinliklerde kullanılacak değerlendirme formlarından biri olan dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır (Ek-10).

o. Uygulama öncesinde uygulamanın yapılacağı kurum müdürü ile görüşülüp araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak gerekli izinler alınmıştır.

p. Sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler ders modüllerinin uygulama aşamasına başlamadan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve kullanım izinleri alınan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeği, ön test olarak ilk kez uygulanmıştır.

r. Yapılan ön test uygulamasının ardından Deney ve Kontrol Gruplarının denkliğine yönelik istatistik analizler yapılarak, grupların denkliği tespit edilmiştir.

s. Sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler ders modülleri 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Sosyal Bilgiler dersinde on hafta süresince araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanarak deneysel işlemler yapılmıştır.

t. Yapılan deneysel uygulamanın ardından, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeği, son test olarak ikinci kez tekrar Deney ve Kontrol gruplarına uygulanmıştır.

### 3.1.3. Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersi Modüllerinin Deneysel Uygulama İşlemleri

a. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Modüllerinin etkinlikleri 10 hafta boyunca, haftada iki ders saati olarak toplamda 20 ders saati süresince uygulanmıştır.

b. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Modülleri öğretiminin uygulandığı deney grubu ile müdahale edilmemiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı kontrol grubunda konular aynı zamanda işlenmeye başlanarak aynı zamanda bitirilmiştir.

c. Deney grubunda uygulanan modül ve etkinliklerin tayini ve sırası Kontrol grubunun planı takip edilerek belirlenmiş, her iki grubun aynı zamanda aynı modül ve kazanımlarla eşzamanlı olmaları sağlanmıştır (bkz, Tablo 3.2 ve 3.3).

d. Uygulama başlamadan önce deney grubunu oluşturan 10 özel yetenekli birey ile bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilerek 10 hafta boyunca 20 ders saati süresince, Sosyal Bilgiler dersinin birlikte işleneceği ve grupta yer alacak öğrencilerin kimler olacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama sonrası Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeğinin son test olarak tekrar uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Uygulanacak testlerin yalnızca sanatla bütünleşik sosyal bilgiler deri modüllerinin etkililiğini sınamak amacıyla değerlendirileceği ve başka bir amaç için kullanılmayacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilere birer dosya verilerek yapılan çalışmaların bu dosyada muhafaza edilmesi istenmiştir.

e. Tematik Modüllerden oluşan BİLSEM Sosyal Bilgiler dersi programından sırası ile "Değişim", "Genişleyen Çevrem", "Harita Bilgisi", "İletişim", "Keşifler ve Kaşifler", "Kültürel Miras", "Sosyal Bilgiler ve Bilim" modüllerinden 10 etkinliğin işleneceği bilgisi öğrencilerle paylaşılırken bu modüllere ait etkinliklerin tümünde eleştirel düşünme becerilerinin analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme aşamalarının ele alınacağı, etkinliklerin bu üst düzey düşünme becerilerine yönelik gerçekleştirileceği öğrencilere açıklanmış ve bu aşamalar öğrencilere tanıtılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Sokratik Tartışma yaklaşımının kullanılacağı bilgisi verilerek Modül ve etkinliklerde bu eleştirel düşünme becerileri ile kurulan bağlantılar ve bu bağlantıları işe koşacak Sokratik Tartışma soruları örnek bir etkinlik planında gösterilerek dersin yapısı, içeriği ve işlenişi hakkında öğrenciler bilgilendirilerek soruları yanıtlanmıştır.

f. Öğrencilere etkinliklerde bireysel ve grup olarak çalışmalar gerçekleştirecekleri bilgisi verilerek dersin işlenişinde iletişimin olumlu olması, katılım ve dinleme becerilerinin aktif olarak kullanılması gerektiği açıklanarak öğrencilerle birlikte böyle bir sınıf ikliminin ihtiyacı olabilecek kurallar belirlenmiştir. Belirlenen bu kuralların uygulama sırasında görülebilecek bir biçimde sınıfta yer alması sağlanmıştır.

g. Uygulanacak etkinliklere ait modüllerin birer tema olduğu ve tema kavramı öğrencilere açıklanarak etkinliklerin daima işlenen tema ile ilişkili olacağı ve sanatla bütünleştirilmiş etkinliklerin bu tema kapsamında diğer derslerle nasıl ilişkilendirileceği ve kurulacak bağlantılar örnek bir etkinlikle gösterilmiştir.

h. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan etkinliklerde sanat, öğrencilerin tema ve kavramlara ilişkin anlayışlarını, yaratıcı, ilgi çekici ve kişisel olarak diğer disiplinler ve eleştirel düşünme ile anlamlı bağlantılar oluşturmalarına imkân verecek şekilde sosyal bilgilerin konuları ile bütünleştirilmiştir.

i. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin üstbiliş düşünme becerilerinin gelişimine ve kendi bilişleri üzerinde değerlendirme yapabilmelerine yönelik farklı dönem, teknik ve bağlamlarda sanat eserleri seçilerek öğrencilerin farklı düzey ve çeşitlilikte düşüncelerle karşılaşmaları sağlanmıştır. Sanatın sosyal

bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinde yer alan sanat eserinin seçimi için izlenen stratejiler ayrıntılı olarak sunulmuştur (Bkz, Tablo 3.4 ve Tablo 3.5).

j. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen her bir etkinliğin süresi deney ve kontrol grubunda 40+40 dakikadır.

k. Deney grubunda uygulanan Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde her bir etkinlik; ders planı, öğretmen kılavuzu, ilgili modüldeki etkinliği öğretmeye yönelik araştırmacı tarafından oluşturulan çerçeve plan ve araştırma kapsamında araştırmacı tarafından etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik kuramsal olarak geliştirilen ve tamamlayıcı bir ölçme aracı olarak öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi için kullanılan dereceli puanlama anahtarından oluşmaktadır (Ek-10, bkz. syf.310).

l. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi deney grubu uygulama planı Tablo 3.2'de gösterilmiş ve bu planda yer alan derslerin ayrıntılı planları sunulmuştur (Ek-11-40, bkz. syf.312-415).

m. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin işlenişi; içeriğine bakılmaksızın aşağıda uygulanışı detaylı olarak açıklanan dört aşamayı içerecek şekilde planlanmış, ilgili derslerde içerik bu akışa bağlı kalınarak işlenmiştir.

### 3.1.4. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinin Tasarımı

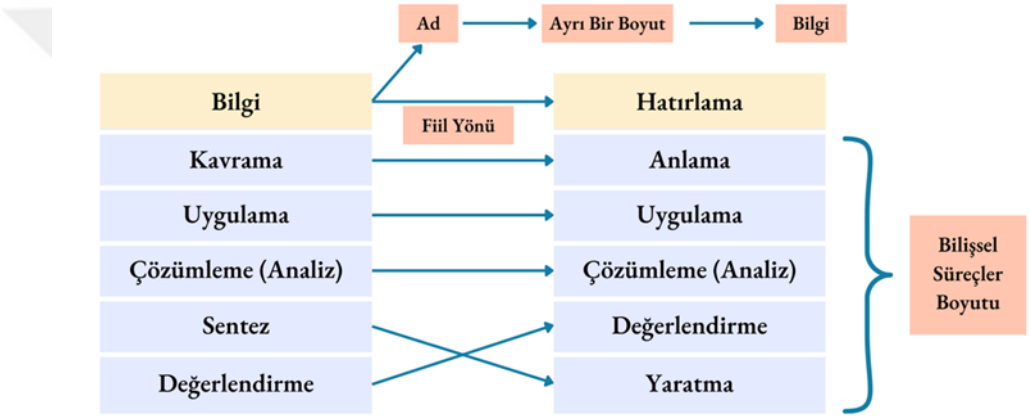
Sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin amaçlarından biri sürekli gelişen ve durağan olmayan bilgi edinme ve öğrenme sürecinde belirli bilgi yapı ve kalıplarının tekrarlanması yerine bilginin öğrencilerin dünyayla ilişkileri hakkındaki fikirlerini keşfedebilecekleri bir sıçrama tahtası görevi görme potansiyelinin işe koşulmasıdır (Duckworth, 2006). Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca daha fazla ve çeşitli öğrenme deneyimi kazanmaları onların geçmiş, günümüz ve gelecek hakkında düşüncelerini de değiştirecektir. Dünyaya ilişkin algısı sürekli değişen ve yeniden yapılanan öğrencilerin edindikleri bilgi ve onu elde etme süreçleri geleceğe yönelik ve bugünü anlamlandıran bir perspektifle dinamik olarak etkileşimlidir. Bu bağlamda Sosyal Bilimlerin içeriği yeni kaynaklar, yeni yöntemler, yeni perspektif ve bakış açılarına göre yeniden yorumlanabilir. Bilginin yorumlanarak yeniden yapılandırılması sürecinde sanat, kişinin duyguları, düşünceleri, eylemleri ve tahminleri ile konular arasında kuracağı bağlantılar için dinamik bir kavramsal alan sunmaktadır (Duckworth, 2006; Romero, 1996).

Özel yetenekli öğrenciler gelişmiş bilişsel, sosyal ve duygusal yetenekleriyle akranlarından farklı olarak belirgin ve ortak özellikler gösterirler. Pek çok araştırmacı bu özellikleri vurgulayarak ele almıştır. Davis ve Rimm (2004) özel yetenekli bireylerin üstün dil becerilerini vurgularken Southern ve Jones (2004) artan merak, içsel motivasyon ve hızlı öğrenme yeteneklerine işaret etmektedir. Neihart ve diğ, (2002) özel yetenekli bireylerin daha yüksek yaratıcılık, ileri düzeyde problem çözme becerilerini Cropley (2005) ise yüksek soyutlama kapasiteleri gibi ayırt edici öğrenme özelliklerini vurgulamıştır. Silverman (1993) özel yetenekli bireylerin aşırı duyarlılık alanlarına ve duygusal derinliğe ve karmaşık görevleri tercih etme potansiyeline sahip bireyler olduklarını vurgulamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları geniş kapsamlı ilgi alanları akademik alanların sınırlarının ötesindedir (Clinkenbeard, 2012). Özel yetenekli öğrenciler ayrıca akranlarına göre yüksek akademik başarı ve sosyal anlayış sergileme özellikleri gösterirler (Peterson, 1997). Bilim ve Sanat Merkezlerinin öğretim programlarının genel olarak özel yetenekli öğrencilerin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerini de hedefleyen kapsamlı tema ve problemlerden oluşacak şekilde üst düzey düşünmeye yönelik ve birbiriyle ilişkili içeriklerden oluşması hedeflenmektedir (MEB, 2021). Öğretmenlerin kendi öğrenci grubuna veya öğrencisine yönelik farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş etkinlikler tasarlamalarına imkân verecek bir yapıda ve modüllerden oluşan bu programların hedefleri arasında konuların öğrencilerin yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik, ilgi ve yetenek alanlarında bağımsız keşif ve araştırma yapmaları göz önünde bulundurularak ve disiplinler arası ele alınmalıdır (MEB, 2021). Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi (2021) bu programların özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı ve disiplinler arası bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında sanatın Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması için öncelikle eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına gidilmiştir. Öğrenme hedeflerinin sınıflandırılması, çeşitli öğrenme hedeflerinin sistematik olarak gruplandırılmasını ifade ederek özel yetenekli öğrencilerin bir dersin veya öğretim programının sonunda edinmesi gereken beceri, yetenek, tutum, davranış ve bilgi yelpazesini tanımlamaya ve düzenlemeye yardımcı olur. Anderson ve Krathwohl (2001) eğitim alanında yapılacak tüm tasarımların bu sınıflandırmaya dayandığını belirtmektedir. Sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin öğrenme için bir araç olduğunu ifade eden Goldberg (2021) öğrenmeye yönelik diğer araçlar gibi bu yaklaşımın da üzerinde düşünülmüş ve amaçlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin öğrenmeye yönelik belirli hedefler ve

sonuçlarla da desteklenmesi gerekmektedir. Eğitimsel hedef sınıflandırması, eğitimcilere ölçülebilir ve beklenen öğrenme çıktıları ile uyumlu hedefler, süreçler ve değerlendirmeler oluşturmaları için açık bir çerçeve sağlayarak öğrenmenin farklı yönlerinin dikkate alındığı ve desteklendiği, daha çeşitli ve kapsayıcı bir eğitim deneyimine yol açar. Ayrıca, yapılandırılmış ve hiyerarşik bir sınıflandırma sistemi, öğrenme ve öğretim etkinliklerindeki boşlukların ve ihmal edilen alanların belirlenmesine yardımcı olarak öğretim programlarının herhangi bir eksiklik veya noksanlığı gidermesini mümkün kılar (Krathwohl, 2002).

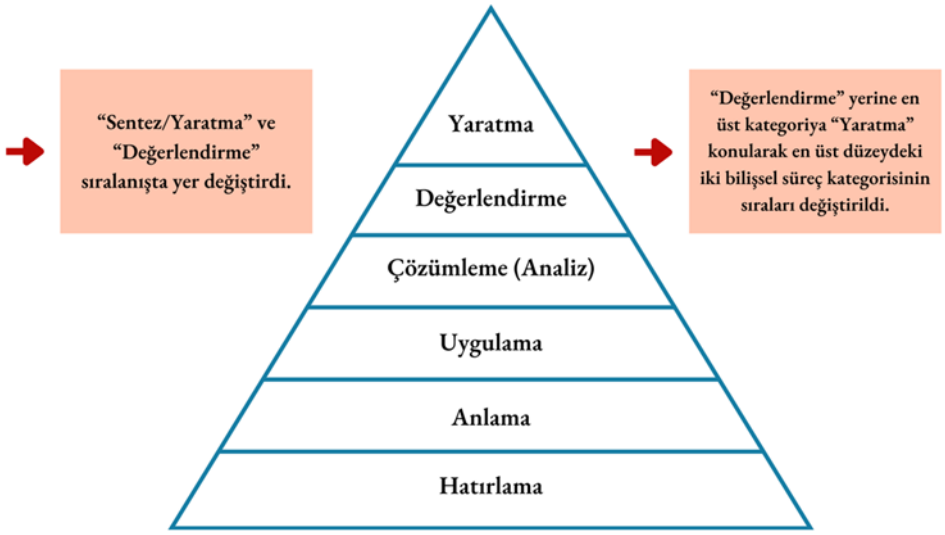
Eğitim psikoloğu Benjamin Bloom ve meslektaşları tarafından 1950'lerde geliştirilen ve Bloom taksonomisi adını alan taksonomi eğitim hedeflerinin en etkili sınıflandırmalarından biridir. Bloom'a göre, insan öğrenebilme ile ilgili zihinsel donanımlarla doğar ve limitsiz bir öğrenme kapasitesi vardır. Ancak eğitim süreçleri, bu donanımlarının ve limitlerinin ne kadarını kullanabileceğini belirler. Bu nedenle, çocuklar uygun öğrenme koşulları sağlandığında kendi öğrenme alanlarına giren hemen her şeyi öğrenebilirler. Buna göre öğrenme ortamında çocuklar arasındaki farklılık daha az ya da daha çok öğrenebilmeleri ile ilgili değil, onların öğrenme stilleri, ilgileri, güdülenmeleri ve hızlarındaki bireyselliklerden kaynaklanmaktadır (Bloom, 1980). Bu bağlamda, eğitimsel hedeflerin taksonomisi, öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlarının ya da bizim beklentimizin ne olduğunu ifadelendiren bir sınıflamanın çerçevesidir (Krathwohl, 2002). Taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Eğitim programlarına yönelik tasarımlarda ise taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmasıdır. Bu bağlamda, aralarında yatay ve dikey sıkı bir ilişki olan öğrenilmiş davranışların sınıflandırılmasında taksonomi kullanılır (Sönmez, 20007). Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin ulaşacağı hedef ve davranışların belirlenmesi ve yazılmasında taksonomiden yararlanılır (Yüksel, 2007). İlk şekli ile Bloom Taksonomisi (1980) altı ana kategoriden oluşmaktadır. Bunların sıralanışı aşağıdan yukarıya doğru yapılanacak şekilde şöyledir; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme kategorilerinden oluşmaktadır. 2001 yılında revize edilen taksonomide her seviyeye ilişkin preformans göstergesi olan isimler eylemlerle değiştirilmiş ve süreçlerin sıralanmasında bazı değişikliklere gidilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Geçen zaman içinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yeni bulguların ve eğitim felsefelerinin ortaya çıkması öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesi gereğini doğurmuş ve programların sorgulanmasına ve yeniden yorumlanmasına neden olmuştur. Bu

gerekçeler Bloom taksonomisinin de yenilenmesinin gerekçeleridir. Öğrenmeye ilişkin yeni anlayışlar arasında öne çıkan yapısalcı öğrenme kuramına göre Bloom taksonomisi öğrenci merkezli üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kalmıştır (Ayvacı ve Türkdoğan 2010). Taksonominin analiz ve değerlendirme basamaklarının ne anlama geldiği konusunda tam bir uzlaşının sağlanamaması, gerçeğe uygun problemler ve projeler gibi etkinliklerin taksonomiyle eşlenememesi ve çocukların öğrenmedeki bireyselliğini, dinamikliğini ve tüm öğrenmelerini açıklamada yetersiz kaldığı düşüncesi taksonominin yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur (Intel, 2011; Tuğrul, 2002). Taksonominin ilk şeklinden güncelleştirilmiş biçimine geçilirken yapılan yapısal değişikliklerin özeti Şekil 3.1'de, güncellenmiş hali Şekil 3.2'de gösterildiği gibidir.




**Şekil 3.1:** Taksonominin İlk Şeklinden Güncelleştirilmiş Biçimine Geçilirken Yapılan Yapısal Değişiklikler (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 356).

Şekil 3.1'de sunulan taksonomi her seviyeden öğrencinin eğitiminin planlanmasında kullanılabilir. Taksonominin güncellenmiş hali Şekil 3.2'de sunulduğu gibidir.




**Şekil 3.2:** Taksonominin Güncellenmiş Hali

Kaynak: Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Bilindiği gibi hedefler uzak, genel ve özel hedefler olarak çeşitlenmektedir. Ders ya da günlük planlar için yazılan hedefler özel hedefler sınıfına girer. Anderson ve diğ. (2001) yenilenmiş taksonominin en yararlı şekilde ders ya da ünite düzeyinde sonuç verdiğini belirtmektedir. Ayrıca günlük ders planlarının hazırlanmasında da kullanışlı olduğu örneklerle açıklanmaktadır. Clark (2008) özel yetenekli öğrencilerde merak etme ve sorgulama davranışının durumları veya olayları derinliğine anlama ihtiyacını doğurduğunu ve bu öğrencilerin sahip oldukları düşünceler arasında kolayca bağlantı kurma becerisinin özel yeteneklilerin eğitiminde karmaşıklık özelliğine olan gereksinimi ortaya koyduğunu ifade etmektedir. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde derinlik, zorlayıcılık, karmaşıklık, yaratıcılık ve soyutluk özelliklerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş modellerin önem verdikleri düşünme becerileri incelendiğinde; modellerin temelinde öğretimin üst düzey düşünme becerilerine ve bu becerilerin işe koşulmasına yönelik olduğu ve bu düşünme becerilerinin özel yetenekli bireylerin eğitimlerinin en önemli unsuru olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Alexander ve Schwanenflugel (1995) özel yetenekli öğrencilerin her yaş düzeylerindeki eğitimlerinde üst düzey düşünme becerilerine ait stratejilere ihtiyaç duyduklarını ve zekânın uzak transferle ilgili olduğu bulgusu ile ilişkili olarak özel yetenekli

öğrencilerin yeni ve zorlu görevlerle uğraşmaları gerektiğinde performansları için üstbilişin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

a. MEB Sosyal Bilgiler Dersi 5. sınıf düzeyi ve Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 öğretim programı içerik, süreç, ürün, ölçme ve değerlendirme boyutları ile incelenmiştir.

b. MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersinin mevcut BYF 1 öğretim programının 8 Modül, 23 etkinlik ve 26 kazanımdan oluştuğu belirlenmiştir.

c. Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 öğretim programının mevcut kazanımları Bloom'un revize edilmiş güncel taksonomisinin kazanımları bakımından değerlendirilerek mevcut kazanımlar listelenmiş, kazanımların taksonomideki yerleri belirlenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır.

d. Öğrencilerin, 5. sınıf örgün eğitim Sosyal Bilgiler dersinde kazandıkları becerilerin tekrarı niteliğinde olabilecek kazanımlar belirlenmiştir.

e. BİLSEM'lerde Sosyal Bilgiler dersinin işlenişi hakkında detaylı bilgi edinilmiştir.

f. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi için Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 öğretim programının mevcut kazanımlarına ek olarak yeni kazanımlar yazılmış, bu yeni kazanımların Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisinin üst düzey düşünme becerilerine karşılık gelen becerilere yönelik olması sağlanarak MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 öğretim programı Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiştir.

g. Bu doğrultuda, mevcut öğretim programının sayısı 26 olan kazanımlarına Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi için 22 yeni kazanım yazılarak sanat sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmiştir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin toplam kazanım sayısı 48 olarak belirlenmiş, mevcut öğretim programının kazanımları ile birlikte tablosunda gösterilmiştir (bkz. Ek-6).

h. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin kazanımların alt boyutlarının sınıflandırılması yapılarak her kazanım ait olduğu alt boyuta yerleştirilerek ilgili kazanım mevcut Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı'na (MEB, 2021) aitse "MEB BİLSEM", Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine aitse "Sanatla

Bütünleşik" ibareleri ile isimlendirildikleri bir tabloda gösterilmiştir. Bu ibarelerden sonra gelen *ilk sayı* kazanımın MEB BİLSEM Sosyal Bilgiler Dersi BYF 1 öğretim programında ait olduğu modül 'ün numarası iken *diğer sayı* kazanımın o modüldeki sırasını göstermektedir (bkz. Ek-7).

i. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmak üzere 48 kazanıma yönelik, Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla sosyal bilgiler öğretimini bütünleştiren 18 yeni etkinlik tasarlanarak mevcut öğretim programının etkinlik ve kazanımları ile bir arada gösterildiği bir çerçeve plan hazırlanmıştır (bkz, Ek-8).

### 3.1.5. Sanat ve Sosyal Bilgiler Dersi Bütünleştirilirken İçeriğin Organizasyonu

Özel yetenekli bireyler karakteristik bilişsel özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimindedirler. Sosyal Bilgiler dersinin kavramsal yapısı özel yetenekli öğrencilerin analiz ve bilgiyi sentezleme, problem çözme gibi üst düzey düşünme yeteneklerini zorlayarak gelişimlerine olanak sağlar (Hertberg-Davis ve Callahan, 2008). Bu bağlamda VanTassel-Baska ve Little (2011) özel yetenekli bireylerin öğrenme deneyimlerinin temel problemler, temalar ve fikirler etrafında bağlamsallaştırılmasının önemini vurgular. Özel yeteneklilerin zekâlarını ve öğrenme tutkularını teşvik eden öğrenme deneyimleri sağlamada kavram temelli öğretimin kullanılmasının önemini vurgulayan Tomlinson ve diğ. (2008) kavram temelli öğretimin kullanılmasının öğretimin basit anlama ve ezberlemenin ötesine geçmesini sağlayarak öğrencileri büyük fikirlerle çalışmaya, eleştirel düşünmeye, entelektüel derinlik ve titizlik geliştirmeye teşvik edeceğini ifade etmiştir. Bu sayede konuların bağlamsal karmaşıklığına odaklanan öğrenme ile öğrenciler bilgilerini gerçek dünya sorunlarına uygulamaya yönelik yeteneklerini geliştirirler. Kavramların bu şekilde kullanması öğrencilerin bilgiyi gerçek dünyadan izole edilmiş parçalar olarak ve salt olgusal bir şekilde hatırlamalarının önüne geçerek onların bilgi ile etkileşimlerine ileri düzeyde sağlayacağı katkı bakımından önemlidir (Tomlinson ve diğ., 2008). Benzer şekilde Subotnik ve diğ. (2011) özel yetenekli öğrencilerin karmaşık olay veya olguları ileri düzeyde analiz etme, değerlendirme ve anlamalarına olanak tanıyan yüksek bilişsel kapasitelerini vurgulamıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde tematik veya probleme dayalı kavramların kullanılması, bu öğrencilerin entelektüel yeteneklerini zorlamaya yardımcı olur, daha derinlere inmelerine ve daha karmaşık senaryolar üzerinde düşünmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca temel içerik bilgisini edinmelerini değil aynı zamanda sosyal bilgilerin temeli olan tarihsel, politik ve

coğrafi kavramları anlamaları için gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmelerini de sağlar (Subotnik ve diğ, 2011). Gardner (1999) özel yeteneklilerin eğitiminde sosyal bilgiler ile sanatın bütünleştirilmesinde sanatın tarihi dönemler, politik sistemler, kültür ve gelenek gibi konuların ve bu konulara ait kavramların daha zengin bir şekilde araştırılmasına olanak tanıyacağını vurgular. Cornett (2006) bu çalışma alanlarıyla bağlantılı yaratıcı projelere dahil edilen öğrencilerin farklı bilgi alanları arasında anlayışlarını derinleştirerek bağlantılar kurarak sosyal bilgilerdeki önemli konu ve temalara ilişkin anlayışlarını da güçlendirebileceğini ifade eder.

Sanatın temel akademik konularla bütünleştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarını ve üst düzey düşünme becerilerini artırır (Cornett, 2006; Deasy, 2002; Fiske, 1999). Dünyanın giderek bilgileri eleştirel bir şekilde analiz edebilen, potansiyel sorunları tanımlayarak çözümler sunabilen ve stratejik kararlar alabilen bireylere duyduğu ihtiyacı vurgulayan Jonassen (2000) bu özelliklerin geleceğin çalışma ortamlarında yer alacak bugünün öğrencileri için de kritik beceriler olduğunu ifade etmiştir. Facione ve diğ. (1995) ayrıca etkili bir öğretimin yalnızca bilişsel becerileri güçlendirmeye dayandırılması yerine entelektüel karakter oluşturmaya yönelik stratejileri de içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, üst düzey düşünme becerilerine ve entelektüel gelişime odaklanan eğitim programları, bireylerin gerçek dünyadaki zorluklara karşı hazır oluşlarını artırabilir. Ayrıca, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimle bütünleştirilmesi öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesine yardımcı olur. Öz-düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde uygulayan öğrenciler, daha sürekli bir odaklanmaya sahip olarak kaynakları akıllıca kullanabilir ve daha olumlu akademik sonuçlara sahip olabilirler (Zimmerman, 2003). Elder ve Paul (2002) üst düzey düşünme becerilerini vurgulayan eğitim programlarının, öğrencilerin hedeflerini belirleyebilen, öğrenme sürecini planlayabilen, kendi anlama süreçlerini izleyebilen ve performanslarını değerlendirebilen bağımsız öğrenenler olmalarına yardımcı olacağını vurgulamıştır. Bu görüşler doğrultusunda Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin eğitim programlarındaki bütünleştirme uygulamalarında önemli yere sahip üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerilerinin*; analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme* becerilerine vurgu yapması planlanmıştır. Bloom'un bilişsel öğrenme taksonomisine göre üst düzey düşünme becerileri içeriğin derinlemesine anlaşılmasını gerektiren entelektüel açıdan zorlu görevlerdir. Buna göre üst düzey düşünme becerileri, katılımcıların yalnızca tartışmalara ve münazaralara katılarak aktif öğrenenler olmalarına olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda derinlemesine kavramayı

ve bilginin uzun süre akılda tutulması ile kalıcılığını da teşvik eder (Zohar ve Barzilai, 2013). Bu doğrultuda Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Bütünleşik Öğretim Programının üst düzey düşünme ve disiplinler arası çalışma prensiplerine uygun olarak proje çalışmaları ve anlamlı tartışmalar yolu ile konuları ve kavramları temalar çevresinde, daha karmaşık seviyelerde üstbilişsel şekilde ele alması hedeflenmiştir. Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Van Tassel-Baska ve Wood, 2009) öğrenme deneyimlerini büyük problemler, temalar ve fikirler etrafında düzenleyerek anlayışı derinleştirir, bilişsel yetenekleri geliştirir ve öğrencileri anlamlı ve zorlu çabalara dahil ederek öğretim programını özel yetenekli öğrenciler için bir disiplinin önemli unsurları etrafında yapılandırır ve bu yönleri sistematik olarak vurgular. Buna göre Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde özel yetenekli öğrencilerin varsayımları inceleyerek, birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme, kanıtları ve sonuçları değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin çeşitli argümanların karmaşıklığı ile baş ederek karar verme süreçlerinde hayati önem taşıyan gerekçeli yargıyı göstermelerini bir düşünce alışkanlığı olarak edinmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda MEB Bilim ve Sanat Merkezleri BYF-1 Sosyal Bilgiler Öğretimi *Birey ve Demokrasi, Değişim*, *Genişleyen Çevrem*, *Harita Bilgisi*, *İletişim, Keşifler ve Kaşifler*, *Kültürel Miras*, *Sosyal Bilgiler ve Bilim* ders modülleri ile sanat bütünleştirilmiştir. Sanatla Bütünleştik Sosyal Bilgiler dersinin etkinliklerinin tasarımında araştırmacı tarafından ilgili alanyazına dayalı 6 aşamalı bir bütünleştirme stratejisi izlenmiştir ve bu aşamalar şu şekildedir:

1. MEB Bilim ve Sanat Merkezleri BYF-1 Sosyal Bilgiler Dersi modülleri ve modüllerde yer alan etkinliklerin öğretiminde kullanılan yöntemler detaylı olarak incelenmiştir.

2. İncelenen ders modüllerinin öğretim amaçlarının ilişkili olduğu *içerik, konu alanları* ve *bunları içeren disiplinler* belirlenmiştir.

3. Belirlenen; içerik, konu alanları ve bunları içeren disiplinlerle bütünleştirilebilecek ileri düzeyde içerik, konu alanları, kavramlar, temalar ve ilgili disiplinler belirlenerek Bütünleşik Öğretim Programı Modeline göre üst düzey düşünme becerilerini ele almaya uygun, öğrencileri zihinsel olarak zorlayacak ve tartışma olanakları yaratabilecek düzeyde içerik/öğrenme tabanının oluşturulması (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006) sağlanmıştır.

4. Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006) kapsamında, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygun, öğrencilerin zihinsel olarak zorlanmasını ve tartışma ortamlarının oluşmasını destekleyecek şekilde tasarlanmış bir *ileri düzeyde içerik/öğrenme* tabanı oluşturulmuştur. Bu bağlamda, ileri düzeyde içerik, konu ve temaları, üst düzey düşünme becerileri ve disiplinler arası bağlantıları destekleyen sanat içerikleri incelenerek, bir sanat eseri seçkisi hazırlanmıştır.Gaudelius ve Speirs (2002) derin, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve yaratıcı ifade fırsatları sağlayan bir sanatla bütünleştirme için eser seçiminde bazı kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal Bilgiler dersi ile sanatın bütünleştirilmesi çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken bu kriterler arasında sanat eserlerinde sosyal bilgiler bağlamıyla ilgili tema ve kavramların varlığının bulunması (Eiserman ve diğ., 2017; Haroutounian, 2017) gerekmektedir. Bu doğrultuda sanatla Sosyal Bilgiler öğretiminin bütünleştirilmesinde yer alan sanatçı ve eserinin sadece incelenen konuları yansıtması değil aynı zamanda konu hakkında düşünmeyi ve tartışmayı da teşvik etmesi gerekmektedir (Romero, 1996). Sanatla Sosyal Bilgiler öğretiminin bütünleştirilmesinde eser seçimi için bir diğer kriterin ise sanatçının kültürel ve tarihi geçmişi olduğunu ifade eden Zimmermann (2003) sanatın çoğu zaman yaratıldığı yer ve zamanın sosyal, politik ve kültürel olaylarının bir yansıması olduğunu bu nedenle, incelenen kültür veya tarihsel döneme ait sanatçıların sanat eserlerinin seçilmesinin o kültür veya döneme ilişkin değerli bilgiler sağlayabileceğini ve öğrencilerin sanat ile Sosyal Bilgiler arasında bağlantı kurmasına yardımcı olabileceğini ifade etmiştir (Zimmerman, 2003). Sanat eserinin erişilebilirliği ve anlaşılması da sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinde sanat eserinin erişilebilir ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması göz önünde bulundurulması gereken bir diğer kriterdir (Heaton, 2021;Yao, 2021). Buna göre sanat eserlerinin öğrencilerin anlayabileceği ve etkileşime girebileceği karmaşıklık düzeyinde olması gerekmektedir. Sanatın sosyal bilgiler öğretimi ile bürünleştirilmesinde son olarak dikkate alınması gereken kriter sanat eserlerinin disiplinler arası bağlantılar kurma potansiyeline sahip olması gerekliliğidir. Gerçek anlamda bütünleşik bir çalışma için sanat eserlerinin yalnızca kapsanan sosyal bilgiler içeriğiyle bağlantı kurması değil aynı zamanda diğer

disiplinlerle de ilişkide olması gerekmektedir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006).

5. Oluşturulan Sanat Eseri Seçkisinde yer alan eser ya da eserler üzerinden Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006) önerdiği biçimde ileri düzey ürün ve süreç için bir köprü görevi görecek Sokratik tartışma soruları oluşturulmuş ve ileri düzeyde ürün alternatifleri tasarlanmıştır. Paul ve Elder (2006) eleştirel düşünmeyi teşvik etmek ve fikirleri aydınlatmak için kullanılan bir araştırma yöntemi olan Sokratik tatışmanın sistematik yaklaşımının onu rastgele sorgulamadan ayırdığını vurgulamaktadır. Bu tartışma süreci açıklama aramayı, varsayımlara meydan okumayı, kanıt aramayı, alternatif bakış açılarını keşfetmeyi, sonuçları değerlendirmeyi ve soru hakkında sorular sormayı içeren karmaşık kavramların anlaşılmasını derinleştiren açık ve entelektüel bir diyalogdur (Elder ve Paul, 1998). Alternatif bakış açıları Sokratik bir tartışma için çok önemlidir (Paul ve Elder, 2008). Bu doğrultuda Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi için Sokratik tartışma sorularının tasarımında soruların sosyal bilgiler ve sanat ile ilgili tarihsel, kültürel ve kişisel bağlamlara ilişkin farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde açık uçlu, net ve doğru ya da yanlış yanıtlar aramak yerine, düşünceli ve eleştirel yanıtlar elde edilmesine yönelik olmasına odaklanılmıştır.

6. Temel anlama ve hatırlama becerilerini aşan analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi yetenekleri ifade eden üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin materyalin derinliklerine dalmasına, bilgiyi sentezlemesine ve temel gerçeklerin ötesinde bağlantılar kurmasına yardımcı olur (Anderson ve Krathwohl, 2001). Sosyal bilgiler ve sanatın bütünleştirilmesi bağlamında üst düzey düşünme becerileri araştırmacı tarafından, tarihi bir konusu olan ya da tarihsel bir dönemin argümanlarını içeren bir sanat eserinin toplumsal normları ve bu normların zaman içindeki değişimleri açısından analiz edilmesi, söz konusu tarihsel döneme ilişkin güncel anlayış üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi gibi çeşitli yönleri ile ele alınmıştır. Facione (1990) *yorumlama, analiz, çıkarım, değerlendirici muhakeme, açıklama* ve *özdeğerlendirme* gibi bir dizi bilişsel yeteneği kapsayan eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin bağımsız olarak bilgi üretmelerine, mantıklı kararlar almalarına ve çevrelerindeki dünyayla bilinçli bir şekilde etkileşime girmelerine olanak tanıdığını vurgulamıştır. Smith (2006) üst düzey düşünme becerilerinin her

yaştaki tüm öğrenciler için önemli olduğunu ancak özel yetenekli öğrencilere yönelik içeriğin her zaman daha karmaşık materyaller içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Sanat öğretimle bütünleştirildiğinde belirli referanslara işaret etmek yerine, yeni anlamlı sorular, verimli ve karmaşıklığı arttırılmış tartışmalar için uygun koşulları ve uygulamaları oluşturan anımsatıcı bir görüntü sağlar (Eisner, 2008). İlgili alanyazının sanatın öğretimle bütünleştirilmesi ile ilgili bu kriterleri değerlendirilerek özel yetenekli öğrencilere önceden belirlenmiş bakış açılarını dikte etmekten kaçınarak konu ve etkinliklere ilişkin kendi tartışmalarını yapmalarına olanak sağlayan açık uçlu düşünme ve uygulama fırsatları ile özel yetenekli öğrenciyi kendi deneyimsel muhakeme süreçlerine cesaretlendiren bir öğrenme ortamında özel yetenekli öğrencilerin düşüncelerini mevcut kanıtlara dayandırarak bağlam içinde ele alan, metodolojik olarak basamaklandıran ve öz değerlendirme süreçlerinden geçiren meraklı, sistematik, muhakeme konusunda kendine güvenen, olası sonuçları önceden tahmin eden ve hüküm vermede temkinli entelektüel karakterlerini oluşturmaları teşvik edilmiştir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi için seçilen sanatçı ve sanat eserlerinin Sosyal Bilgiler dersi temaları, Bütünleşik Öğretim Programı Modeline göre diğer derslerle ilişkilendirilişi ve eleştirel düşünme ile bütünleştirilmesi Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te gösterildiği gibidir.

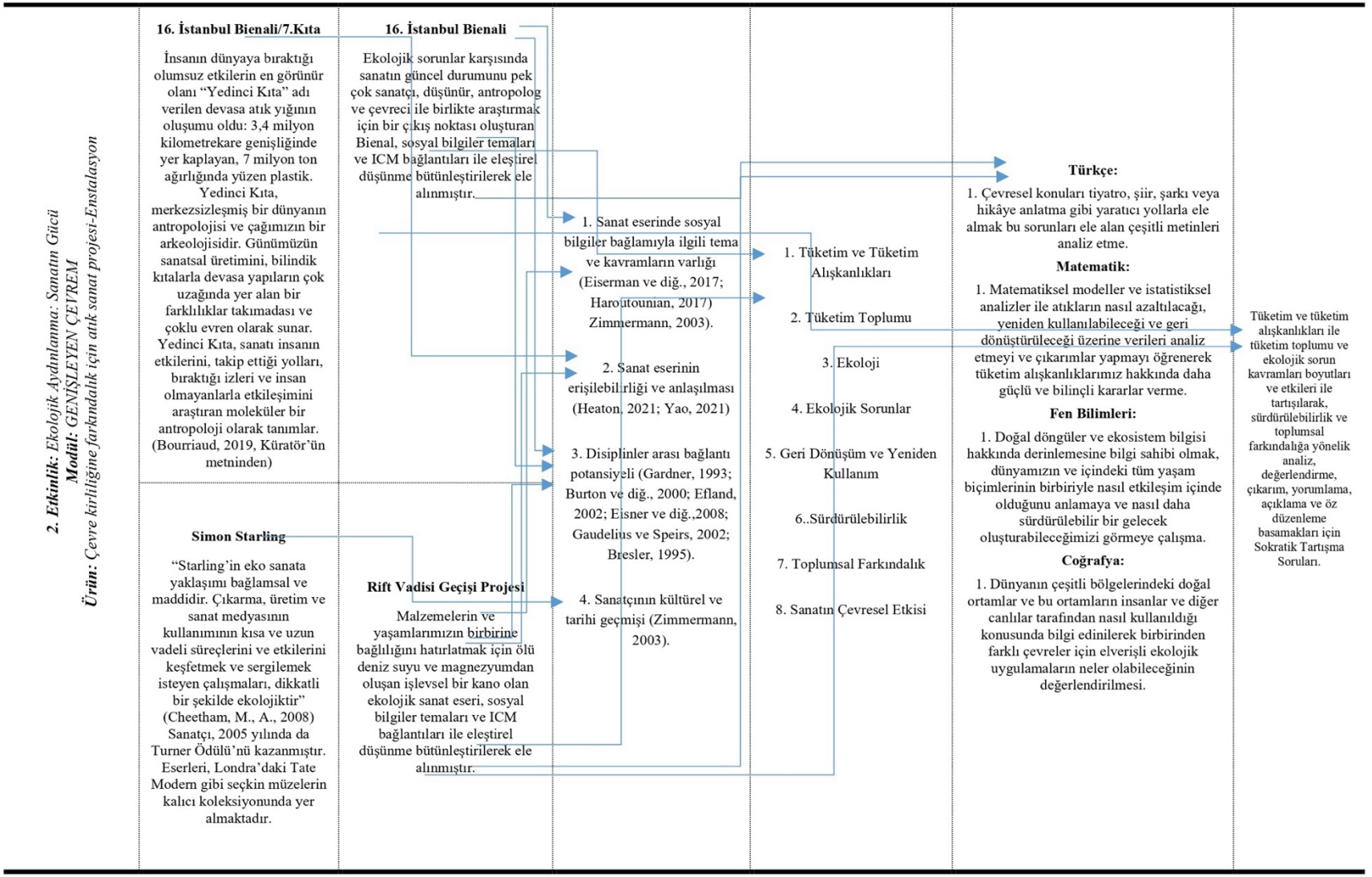
**Tablo 3.2** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi İçin Seçilen Sanatçı ve Sanat Eserlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Temaları, ICM Bağlantıları ve Eleştirel Düşünme ile Bütünleştirilmesi

| **SANATIN ÖĞRETİMLE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ**: | **SOSYAL BİLGİLER İLE BÜTÜNLEŞTİRME**: | **BÜTÜNLEŞİK ĞİTİM PROGRAMI MODELİ (ICM):** | **ELEŞTİREL DÜŞÜNME:** |
|---|---|---|---|
| İnsan topluluklarının ve onları tanımlayan kültürel kimliğin ortak kaynağı olan sanatın öğretimle bütünleştirilmesi öğrencilerin kavramlara ilişkin anlayışlarını yaratıcı, ilgi çekici ve kişisel olarak anlamlı yollarla ifade etmelerine olanak tanır ve kavramların özümsenebileceği ve değerlendirilebileceği yeni yöntemler sunarak hayal etme, keşfetme, meşgul olma ve öğrenmede ısrar etme de dahil olmak üzere önemli zihin alışkanlıkları ile öğrencilerin konuyu sanat aracılığı ile anlamalarını sağlayarak öğrencilerin algılama, çoğul düşünme, yaratıcı yorumları şekillendirme ve bu performansları, ürünleri diğer insanlara iç görülü eleştirilerle ifade etme becerilerini geliştirerek bireysel ve sosyal gelişimlerini destekler ve akademik başarılarını olumlu etkileyerek bütüncül bir öğrenme deneyimi sağlar (Bamford, 2006; Baker, 2013; Burton ve diğ., 2000; Clark, 2001; Dewey, 1934; Donald, 2006; Duma, 2014; Eisner, 1998; Goldberg, 2021; Gullatt, 2008; Haroutounian, 2017; Hetland ve diğ., 2007; Lilliedahl, 2018; Russell ve Zembylas, 2007; Smutny, 2002,; Sriraman ve Dahl Søndergaard, 2009; Parker, 2001; Russell ve Zembylas, 2007; Taylor ve diğ.,2014; VanTassel-Baska ve Little, 2011; Wilson, 2018; Zaidel, 2013).<br><br>Bütünleştirmede yer alan sanat eserlerinin seçiminde araştırmacı,<br><br>1. Sanat eserinde sosyal bilgiler bağlamıyla ilgili tema ve kavramların varlığı (Eiserman ve diğ., 2017; Haroutounian, 2017) Zimmermann, 2003),<br><br>2. Sanat eserinin erişilebilirliği ve öğrencilerin gelişim düzeyine ve uygun olması (Heaton, 2021; Yao, 2021),<br><br>3. Disiplinler arası bağlantı potansiyeli (Bresler,1995; Burton ve diğ., 2000; Catterall, 1998 ; 2000; Eisner,2005; Efland, 2002; Gardner, 1993; Gaudelius ve Speirs, 2002; Gullat,2008),<br><br>4. Sanatçının kültürel ve tarihi geçmişi (Zimmermann, 2003)<br><br>Kriterleri ile birlikte öğrencilerin, birincil kaynak belgeleri analiz etme, üst düzey sorular sorma, akıl yürütmeyi kullanma, karar verme, değerlendirme ve genelleme gibi üst düzey süreç becerilerini derinlemesine kullanımlarına olanak tanıyan özgün araştırmalar yürütmeleri için gerekli bağlantıyı kurması gibi kriterleri göz önünde bulundurmuştur (Anderson ve Lawrence, 2001; Eisner,2005; Gardner, 1993; Perkins, 1998; Piaget, 1973; Sawyer, 2006). | Sanat doğası gereği kavram ve temalarla ilişkilidir ve sosyal bilimlerin konu alanlarıyla sosyal bilgiler dersi ile disiplinler arası form ve anlam sentezleri ile ilişki kurması mümkündür. (Eisner, 2005; Gullat, 2008; Haroutounian, 2017; Parker, 2001; Romero, 1996; Wilson, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde alanyazında genel olarak ifade edilen bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Clark, 2008; Cutts ve Moseley, 1959). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları kapsamında üst düzey düşünmeye yönelik eğitimsel fırsatlara duydukları ihtiyaç vurgulanmaktadır (Assouline ve Lubkowski-Shoplik, 1997; Callahan, 1983; Kaplan, 2009; Moon ve diğ., 1994; Renzulli, 1988; Sternberg, 2007; Tomlinson, 2009; VanTassel-Baska ve Wood, 2009). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları ve onları uygun düzeyde zorlayacak, kavramların disiplinler arası ele alındığı, üst düzey düşünme becerilerini, derse yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını geliştirmeye yönelik bir sosyal bilgiler dersi tasarımı için sanatla sosyal bilgiler dersi bütünleştirilmiştir. | Araştırma kapsamında sanatla bütünleştirilmesi planlanan sosyal bilgiler dersi modülleri için temele alınan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli 'nin özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine duyarlılığı, modeli oluşturan üç boyutun hedefleri, öğrencilerin bilgiyi kendileri için yapılandırma eyleminde aktif öğrenenler oluşları, öğrenci odaklı, uygulamalı, araştırmaya dayalı bir yaklaşımla problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel öğrenme süreçlerinin kullanımına modelin temel unsurları olarak yaptığı vurgu (Van Tassel – Baska ve Wood, 2009), özel yetenekli öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerine ve öğrenme hızına sahip olmaları (Kysilka, 1998, VanTassel-Baska ve Wood, 2010), disiplinler arasında form ve anlam sentezinin kanıtlarını gösteren ürün hedeflerinin sanatı içermesi (Eisner, 2005; Van Tassel-Baska, 2006), yapılan araştırmalarla ( Beyer, 1971; Gregory, 2000; Hertzog ve diğ.,1999; Kneip, 1989; Paul, 1992; Shore ve Kanevsky,1993; VanTassel-Baska, 1986, 1995; VanTassel-Baska ve diğ , 2002;2008;2009) etkililiğinin test edilmiş olması ile özel yetenekli bireylerin sosyal bilgiler dersi öğretimi ihtiyaçları (Duplass, 2009; Evans, 2004; Ross, 2014; Sheffield ve Duplass; 2009; 2010; Stankiewicz, 2000;; Stodolsky, 1988) arasındaki örtüşme modelin tercih edilmesini sağlamıştır. | Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler dersinin; çeşitli disiplinlere ait konuların sanatla iç içe geçerek derin öğrenmeye yönelik entelektüel merakı teşvik ederek karmaşık kavramları keşfetmeye yönelik yeni bir yol sağlaması ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin araştırmalarla ortaya konulması (Garett, 2018; Hardiman ve diğ., 2014; Yang ve diğ., 2005), sanatın doğası gereği kavram ve temalarla, sosyal bilimlerin konu alanları ve sosyal bilgiler dersi ile disiplinler arası form ve anlam sentezleri ile kurduğu ilişki (Eisner, 2005; Gullat, 2008; Haroutounian, 2017; Parker, 2001; Parks, 2021 ; Romero, 1996; Wilson, 2018 ), eleştirel düşünme becerilerinin sanat ve sosyal bilgiler gibi disiplinler arası çalışmalarla bütünleştirilmesinin öğrencilerin dünyayı eleştirel olarak anlayabilen ve bu anlayışa düşünce üretebilen bireyler olmalarına etkisi (Costa ve Kallick, 2009) nedeniyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Bu bağlamda; Bütünleşik Öğretim Programı Modelinin bir yöntem olarak önermesi (Lim, 1996; Elder ve Paul, 1998, 2008; Van-Tassel Baska ve Wood, 2019) ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve bilişsel özelliklerine uygunluğu, tartışma ve eleştirel düşüncenin kabulü için sanatın tartışmalara forum sağlama potansiyeli (Altorf, 2019) ile örtüşmesi nedeni ile araştırmada Sokratik Tartışma yaklaşımı kullanılarak araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılmak üzere Facione (1990) eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri olan yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme becerilerine yönelik Sokratik Tartışma soruları oluşturulmuştur. |

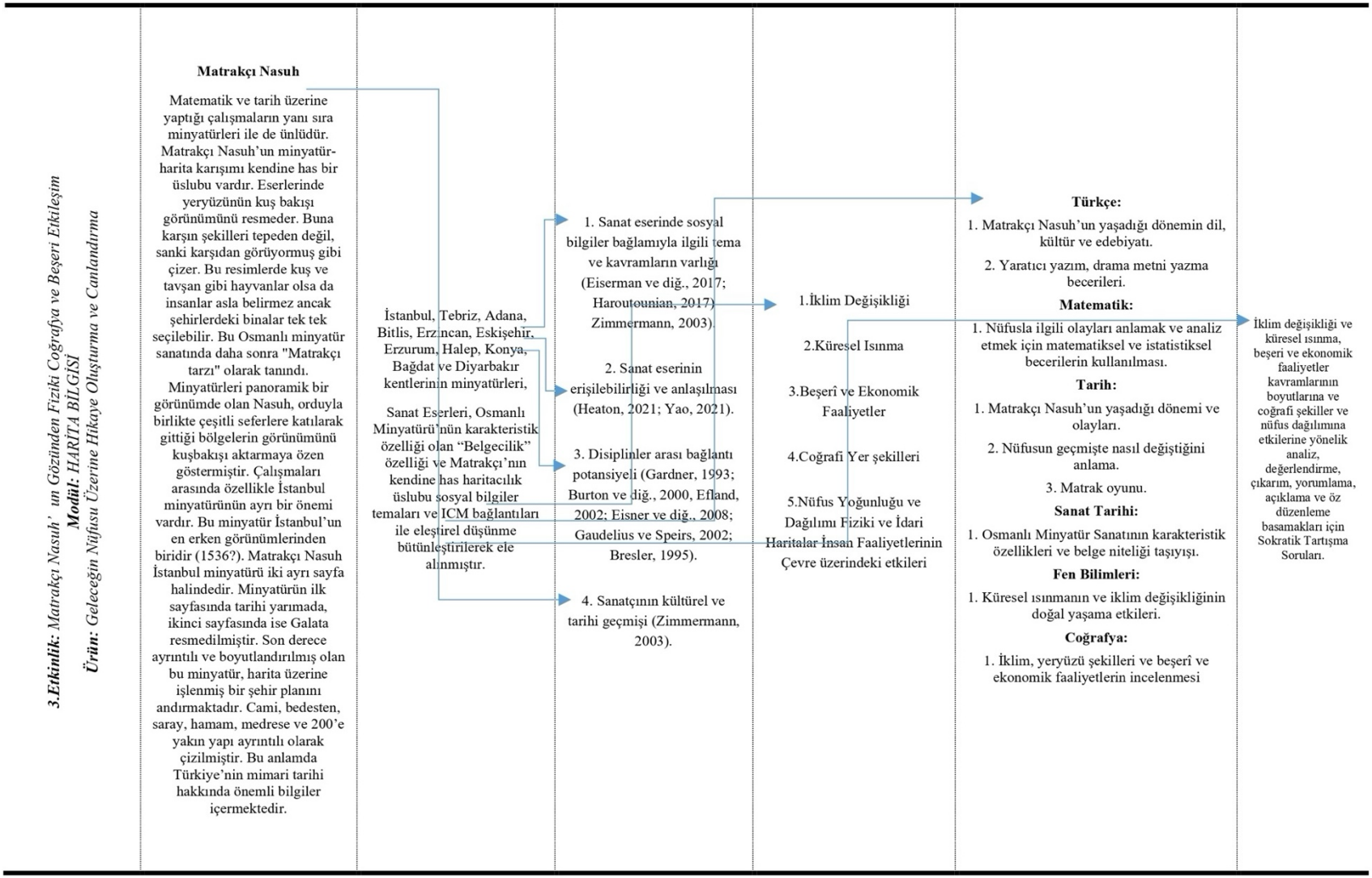
**Tablo 3.3** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Bütünleştirme Süreci

| *Etkinlik* | *Sanatçı* | *Sanat Eseri* | *Sosyal Bilgilerle Bütünleştirme Kriterleri* | *Sosyal Bilgiler Temaları* | *Diğer Derslerle İlişkilendirme* | *Eleştirel Düşünme* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1. Etkinlik:*** *Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay ile Değişimin İzinde*<br>***Modül:*** *DEĞİŞİM*<br>***Ürün:*** *Kolektif Zaman Tüneli /Kolaj* | **Osman Hamdi Bey**<br>Tanzimat Dönemi'nin yetiştirdiği bir Osmanlı aydını olan ve resim, arkeoloji, müzecilik, sanat eğitimi gibi kültür-sanat yaşamının farklı alanlarında varlık gösteren sanatçı aynı zamanda tarih, eğitim, kültür ve sanat alanlarında öncülüğünü yaparak gerçekleştirdiği "değişim" etkileri ile tarihimizde ve kültür tarihi içindeki önemli yeri ile ele alınmıştır. | **Kaplumbağa Terbiyecisi**<br>Osman Hamdi'nin çağdaş bir toplum ve eğitimi için vizyoner bakışının yansımaları ile,<br>**Kur'an Okuyan Kız ve İlahiyatçı eserleri** figür, mekân ve kompozisyon unsurlarının konu ve dönemle ilişkisi ile,<br>**Mimozalı Kadın**<br>Eser, Türk Resim Sanatında kadın figürünü kompozisyonlarında kullanan ilk sanatçı olan Osman Hamdi Bey'in döneminde kadınların toplumsal yaşamdaki değişimleri ile sosyal bilgiler temaları ve ICM bağlantıları ile eleştirel düşünme bütünleştirilerek ele alınmıştır. | 1. Sanat eserinde sosyal bilgiler bağlamıyla ilgili tema ve kavramların varlığı (Eiserman ve diğ., 2017; Haroutounian, 2017) Zimmermann, 2003 ).<br>2. Sanat eserinin erişilebilirliği ve anlaşılması ( Heaton, 2021; Yao, 2021).<br>3. Disiplinler arası bağlantı potansiyeli (Gardner, 1993; Burton, ve diğ., 2000;; Efland, 2002; Eisner ve diğ., 2008; Gaudelius ve Speirs, 2002; Bresler, 1995).<br>4. Sanatçının kültürel ve tarihi geçmişi (Zimmermann, 2003). | 1. Tarihsel ve Kültürel Değişim kavramı.<br>2. Sanatçıların yaşadığı dönem ve bu dönemin içinde yaşanan tarihsel ve sosyokültürel olaylar, değişimler.<br>3. Günümüzde sıklıkla karşılaşmadığımız ya da artık gündelik yaşamda kullanılmayan objeler ve değişimleri.<br>4. Geçmişten günümüze kültüre ait davranışlar, gelenekler ve yaşayış biçimleri.<br>5. Kronolojik Düşünme ve anlama ile birlikte kavramsal düşünme ve anlama.<br>6. Tarihi sosyokültürel bağlamı ile birlikte yorumlamak.<br>7. Kültürel çeşitlilik, kültürel katmanlar ve sosyal değişim kavramları. | **Türkçe:**<br>1. Sanatçıların biyografilerinin ve eserlerinin analiz edilmesiyle dil ve ifade becerilerinin geliştirilmesi.<br>2. Eserlerden yola çıkılarak sözcük dağarcığının arttırılması, kelime anlamlarının ve günümüzde kullanılmayan kelimelerin tartışılması,<br>**Tarih:**<br>1. Tanzimat Dönemi ve Hukuk, Mali, Askeri, Eğitim ve Sanayi Alanındaki gelişmeler.<br>2. Tanzimat Fermanı<br>3. Sanayi-i Nefise Mektebi<br>4. Asar-ı Attika Nizamnamesi<br>5. İstanbul Arkeoloji Müzesinin Kuruluşu<br>**Matematik:**<br>1. Eserlerde yer alan matematiksel kavramların, geometri ve oranların araştırılması<br>**Coğrafya:**<br>1. Konum, resmin nerede çizildiğini tahmin ederek resimde hangi çiçeğin resmedildiği üzerinden mimozaların nerelerde yetiştiğinin araştırılması ve bu bilginin resmin ait olduğu coğrafya, bölge bağlamı ile ilişkilendirilmede kullanılması.<br>**Matematik:**<br>1. Eserde kullanılan geometrik şekillerin incelenmesi, simetri kavramı<br>**Türkçe:**<br>1. "Mavi Senfoni" ifadesinin dil bilgisi açısından çözümlemesi. Eserde "senfoni" kelimesinin metaforik kullanımının tartışılması<br>**Coğrafya:**<br>1. Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay'ın yaşadığı ve çalıştığı yerler ve eserlerindeki rolleri<br>**Felsefe:**<br>1. Kültürün oluşumunda çok katmanlılık. | Değişimin boyutu, etkileri ve sürekliliğine yönelik analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme basamakları için Sokratik Tartışma Soruları. |
| | **Burhan Doğançay**<br>Yarım asır boyunca dünyanın muhtelif şehirlerinde izlediği duvarları sanat eserlerine yansıtmasıyla tanınan Doğançay'ın, 1960'lı yılların başından beri hayranlık duyduğu şehir duvarlarını eserlerine konu ederek, aynı yıllarda başladığı "Duvarlar" serisi 114 ülkeyi kapsamaktadır. Sanatçı, özyaşam öyküsü, kariyeri ve sanatının değişim teması ile kurduğu ilişki ve kültürel sembollere duyduğu derin ilgi bağlamında ele alınmıştır. | **Antalya**<br>Eser, sanatçısının üslubuna başlangıç teşkil ederek sanat yaşamında ortaya çıkacak değişim etkilerinin takip edilebilmesine verdiği imkân ile,<br>**Ribbons**, sanatçının eserlerinde geometri, tekrar ve süreklilik kavramlarının kullanımı ile,<br>**Mavi Senfoni**, kültürel katmanlılığına ek olarak materyal seçimi ile,<br>**Duvarlar Serisi**: İstanbul'da Bir Duvar, sosyokültürel değişimlerin çok katmanlı izlencelerine örnek olarak, sosyal bilgiler temaları ve ICM bağlantıları ile eleştirel düşünme bütünleştirilerek ele alınmıştır. | | | | |

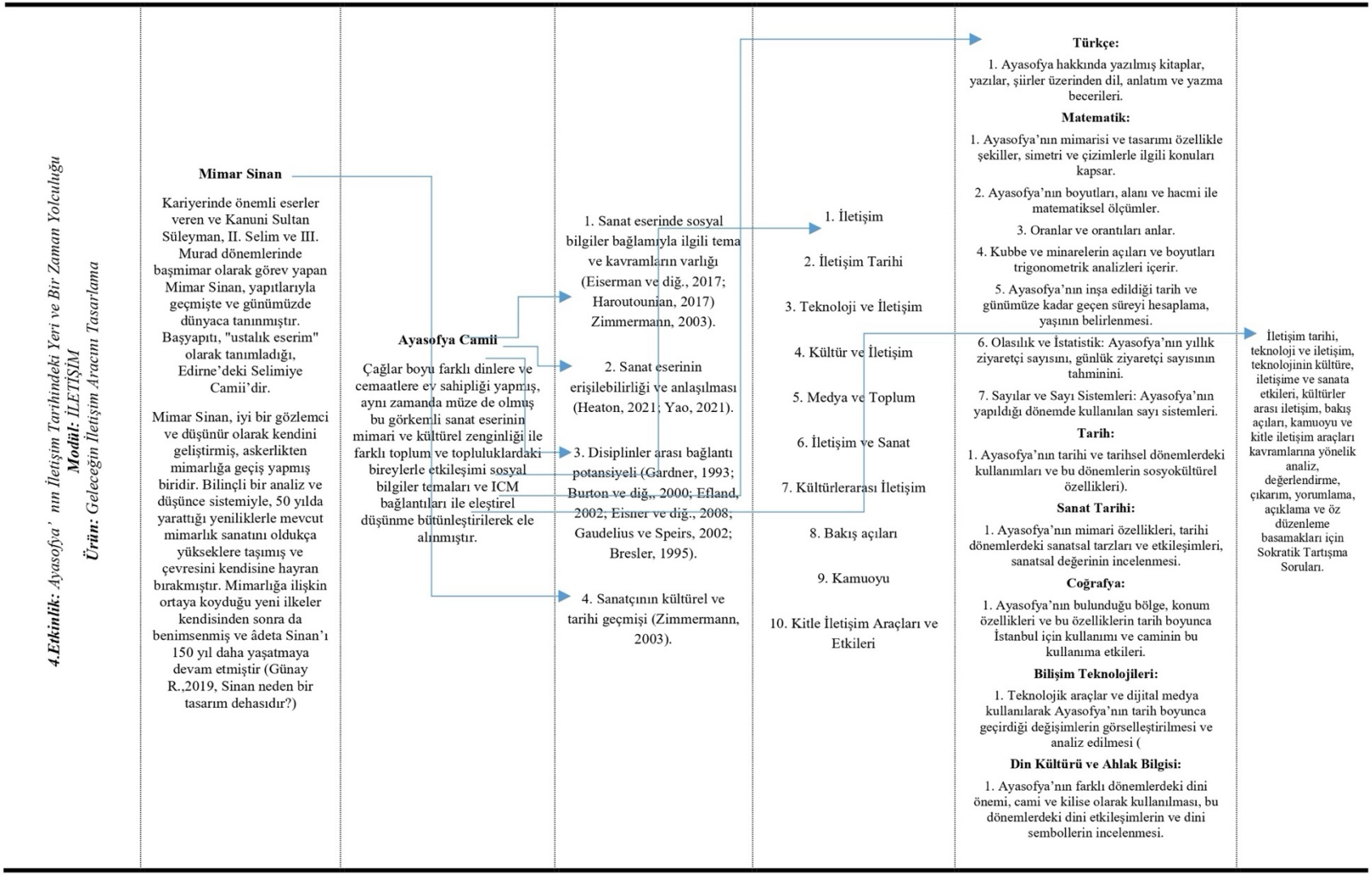
**Tablo 3.3 (devam)**



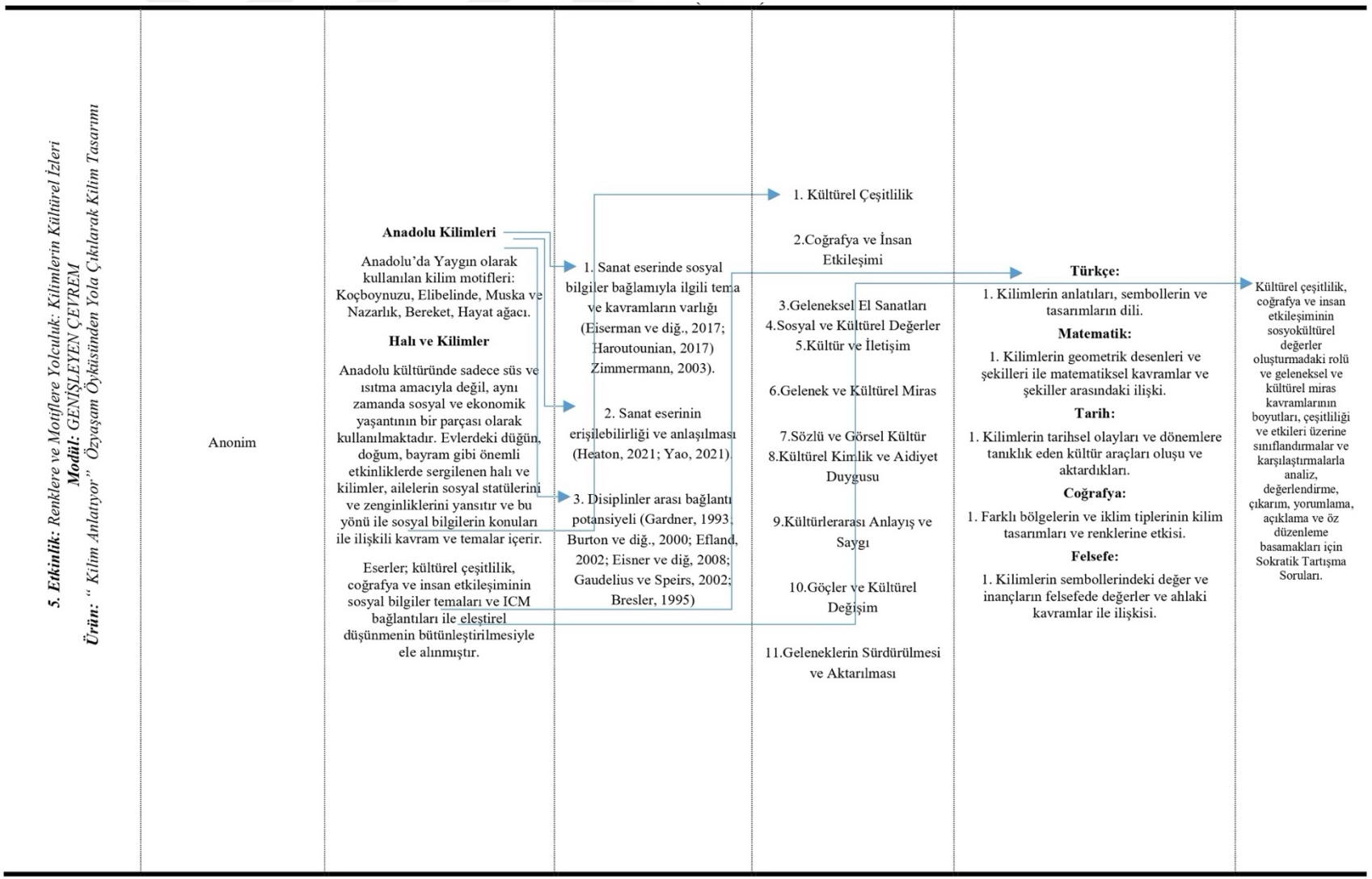
**Tablo 3.3 (devam)**



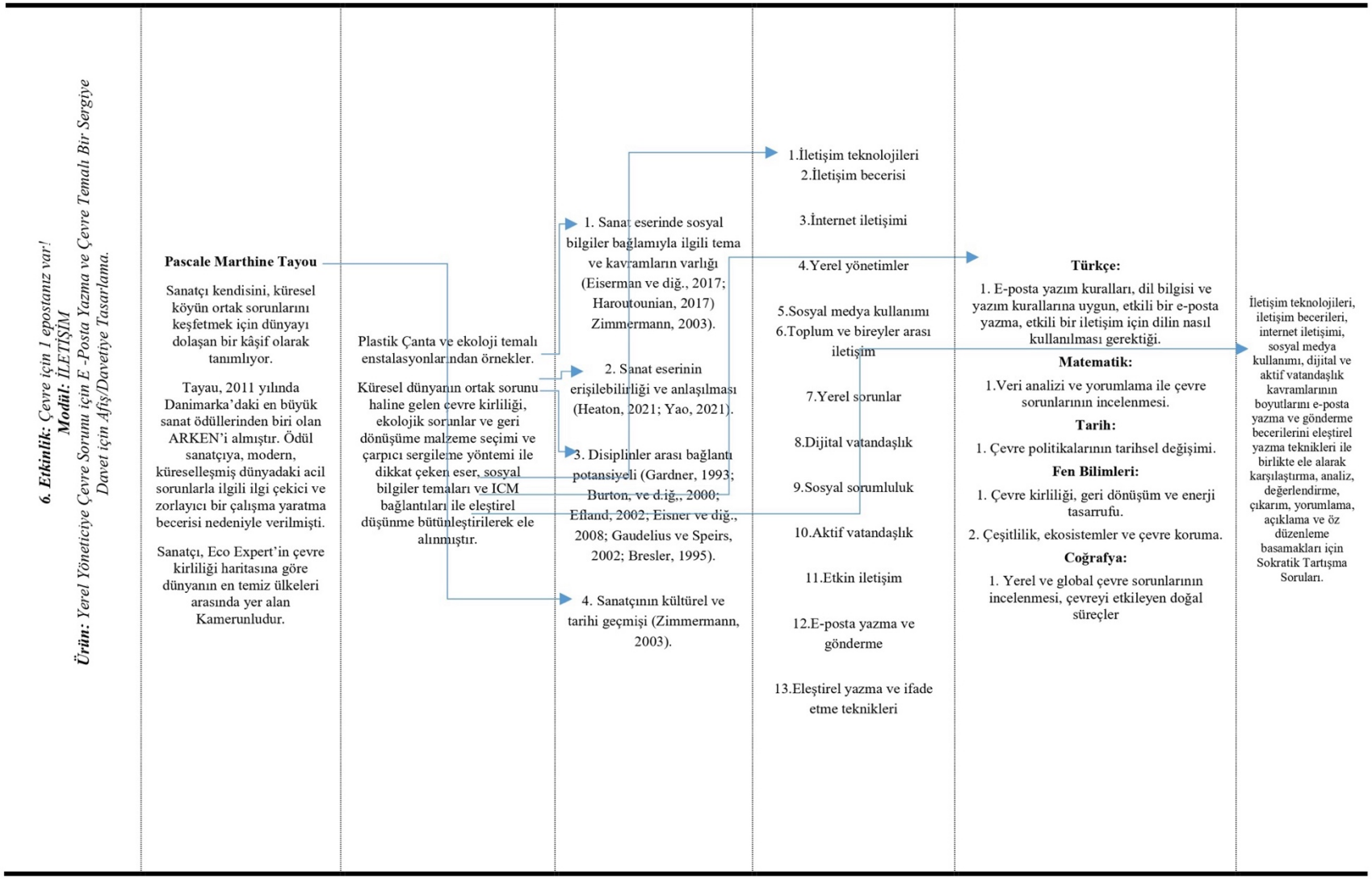
**Tablo 3.3 (devam)**



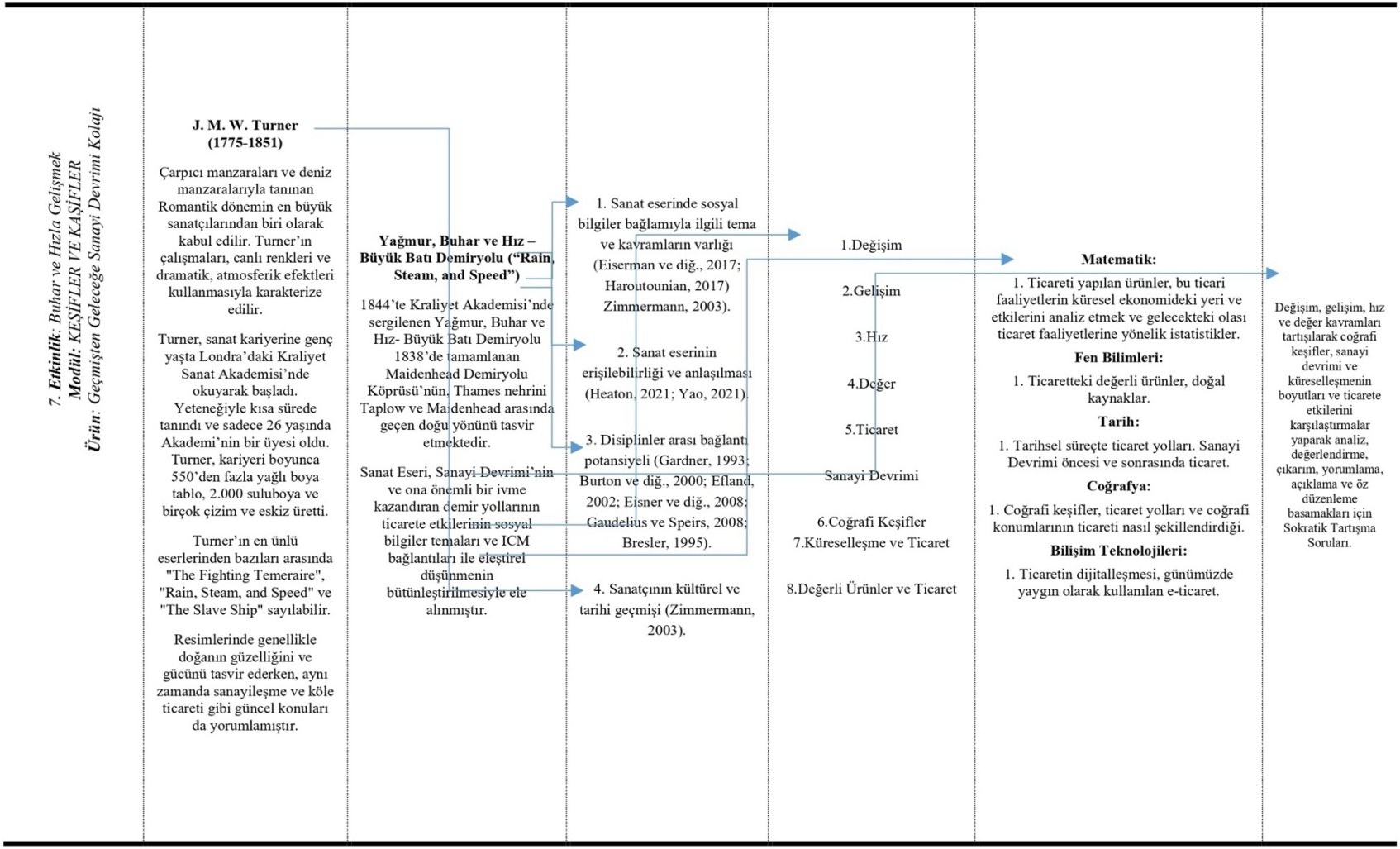
**Tablo 3.3 (devam)**



**Tablo 3.3 (devam)**



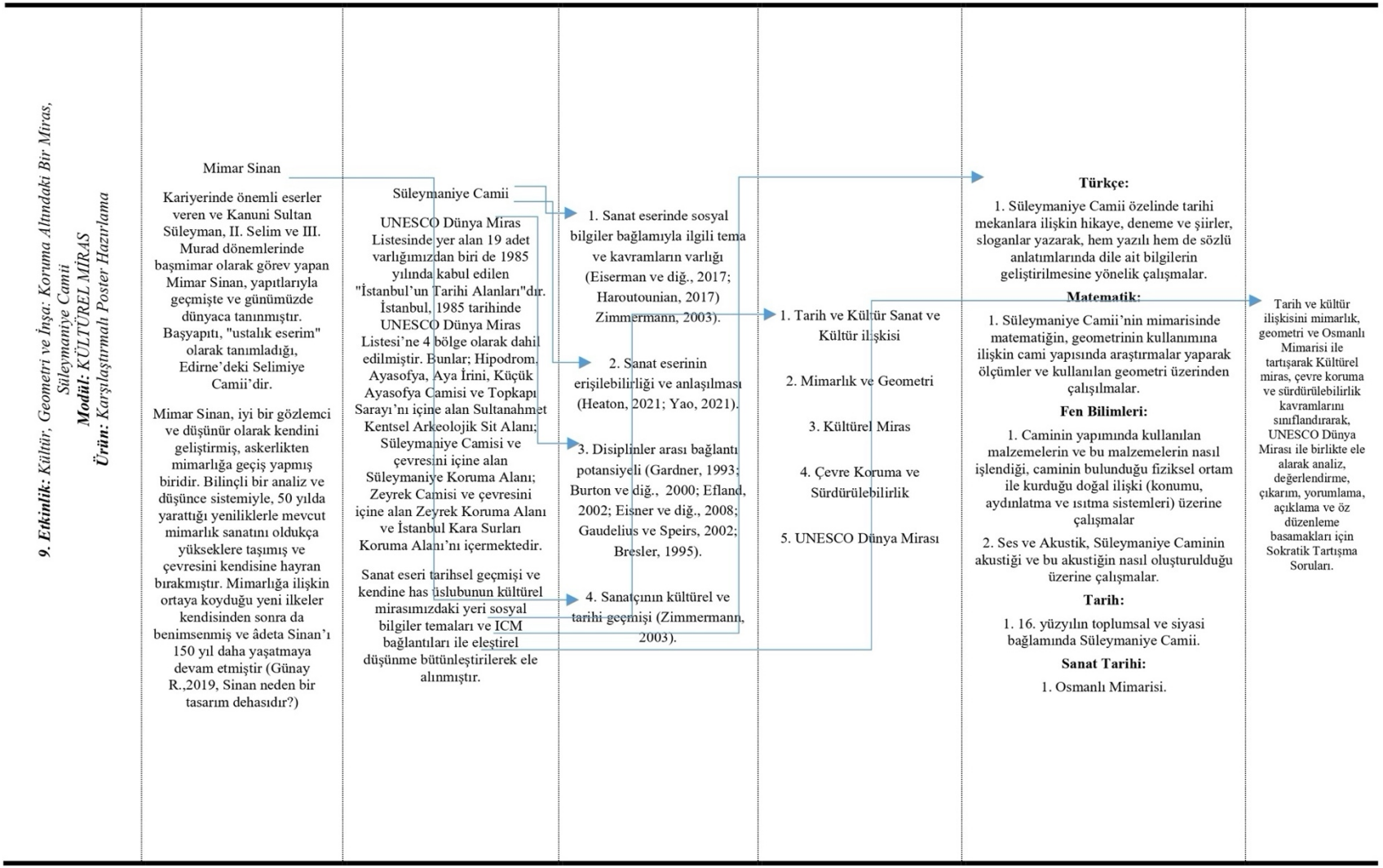
**Tablo 3.3 (devam)**



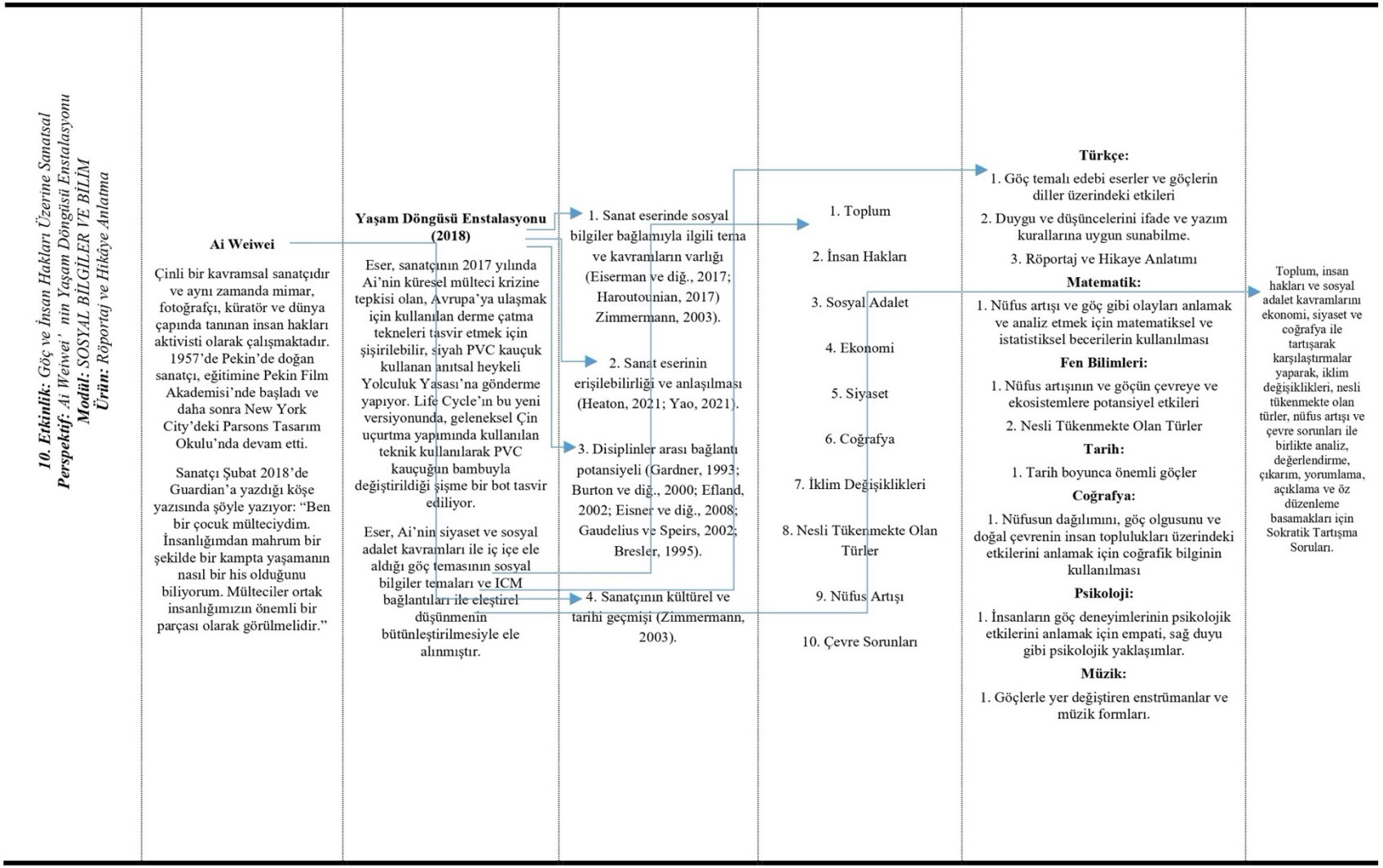
**Tablo 3.3 (devam)**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***8. Etkinlik:*** *İznik Çinilerinden Türkiye' nin Kültürel Mirasına* ***Modül:*** *KÜLTÜREL MİRAS* ***Ürün:*** *Seçilen Kültürel Miras Varlığını Koruma Önlemleri ve Onu Geleceğe Taşıyacak Stratejileri İçeren Rapor Yazma.* | Anonim | **İznik ve Kütahya Çinilerinden Örnekler**<br><br>Birçok medeniyete başkentlik yapmış olan Bursa kenti, aynı zamanda çininin de başkenti idi. Bu muhteşem sanat, usta ellerde hayat bularak, 14. ve 15. yüzyıllarda altın dönemini yaşamıştır. Dönemin birçok cami ve saraylarının bezenmesinde kullanılan İznik çinisi bu yapıların ihtişamını daha da artırmıştır.<br><br>İznik çinisi tarihte Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı sanatının özelliklerini yansıtması açısından önem taşımaktadır. Osmanlılar çiniyi mimari eserlerde ilk defa Bursa'da Yeşil Camii ve Türbesinde kullanmışlardır. İznik çinisi zamanla adını duyurarak Cenovalı tacirler aracılığı ile bütün Avrupa ülkelerine ihraç edilmiştir.<br><br>2013 yılında Somut Olmayan Kültürel miras Ulusal Envanterinde kayıt altına alınan çini sanatının tarihsel geçmişi ve kendine has üslubunun kültürel mirasımızdaki yeri sosyal bilgiler temaları ve ICM bağlantıları ile eleştirel düşünme bütünleştirilerek ele alınmıştır. | 1. Sanat eserinde sosyal bilgiler bağlamıyla ilgili tema ve kavramların varlığı ( Eiserman ve diğ., 2017; Haroutounian, 2017) Zimmermann, 2003).<br><br>2. Sanat eserinin erişilebilirliği ve anlaşılması (Heaton, 2021; Yao, 2021).<br><br>3. Disiplinler arası bağlantı potansiyeli (Gardner, 1993; Burton ve diğ. 2000; Efland, 2002; Eisner ve diğ., 2008) Gaudelius ve Speirs, 2002; Bresler, 1995). | 1. Kültür ve Miras<br><br>2. Türkiye'nin Tarihi ve Kültürel Varlıkları<br><br>3.Kültürel Miras Yönetimi<br>4.Tarih Bilinci ve Koruma<br><br>5.Dünya Kültür Mirası ve Koruma İlkeleri<br><br>6. Kültürel Çeşitlilik Kültürel Etkileşim ve Değişim<br><br>7.Kültürün Kuşaklar Arası Aktarımı<br><br>8. Kültürel Mirasın Kişisel ve Toplumsal Kimlik Oluşturmadaki Rolü<br><br>9.Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Kültürel Mirasın Korunması ve Yönetimi | **Türkçe:**<br>1. Düşüncelerini ifade ve yazım kurallarına uygun aktarma becerileri.<br>**Matematik:**<br>1. Çini desenlerinde temel geometrik kavramlar, simetri çeşitleri, yüzey alanı hesaplamaları.<br>**Fen Bilimleri:**<br>1. İznik çinilerinde kullanılan çiçek motifleri:<br>Lale, Karanfil, Gül, Sümbül, Nergis, Menekşe, Süsen, Zambak, Afyon, Bahar Ağacı, Manisa Lalesi, Gonca, Üzüm Salkım ve Selvi Ağacı.<br>2. Çini yapımı teknikleri ve süreçleri.<br>**Tarih:**<br>1. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı ve tarihsel süreç içinde evrilişi, Osmanlı İmparatorluğu ve İznik.<br>**Sanat Tarihi:**<br>1. İznik Çinileri ve Osmanlı Sanatı.<br>**Coğrafya:**<br>1. İznik çinilerinin yapıldığı Bursa'nın İznik ilçesinin konumu, coğrafi özellikleri.<br>**Felsefe:**<br>1. Kültürel mirasın korunmasının felsefi ve etik boyutları.<br>**Yabancı Dil:**<br>1. İznik çinileri ve Türkiye'nin kültürel mirası hakkında yabancı dilde bilgi aktarabilme<br>**Müzik:**<br>1. Dönemin müzik eserleri | Kültür ve Miras kavramlarını Türkiye'nin tarihi ve kültürel miras varlıkları ile birlikte ele alarak, tarih bilinci, kültürel mirasın korunması ve kültürel çeşitlilik ve etkileşim tartışılarak karşılaştırmalarda bulunma, kültürel mirasın toplumsal kimlik oluşturmadaki ve kültürün kuşaklar arasında aktarımındaki rolünü analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme basamakları için Sokratik Tartışma Soruları. |

**Tablo 3.3 (devam)**



**Tablo 3.3 (devam)**



### 3.1.6. Dersin İşlenişi:

#### *3.1.6.1. Aşama I: Isınma*

Bütünleştirmede yer alan sanat eseri ve eserle ilgili diğer bilgilendirici materyaller, kaynaklar dersin girişinde öğrencilerin rahatlıkla görüp inceleyebilecekleri bir şekilde sunularak öğrenciler; eser, sanatçısı ve dönemi hakkında bilgilendirilir. Bu aşama tüm etkinliklerde dersin ısınma aşamasını oluşturmaktadır.

#### *3.1.6.2. Aşama II: Sanat Eserinin, Sanatçının ve Döneminin Etkinliğin Teması ve Sosyal Bilimlerin Konuları ve Diğer Derslerle Kurduğu Bağlantıların Eleştirel Düşünme ile Analizi*

Bu aşamada etkinliğin konusu olan temanın, bütünleştirmede kullanılan eserde nasıl yer aldığı, Sosyal Bilimlerin konuları ve diğer derslerle kurduğu bağlantılar eleştirel düşünme ile analiz edilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacı eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme aşamalarına uygun olarak yapılandırdığı Sokratik Tartışma sorularını yönelterek özel yetenekli öğrencilerin sistematik bir biçimde eleştirel düşünmeye yönelik sorulara maruz kalmalarını sağlamaktadır. Benzer şekilde, özel yetenekli öğrenciler de eleştirel düşünmeye yönelik soruları yapılandırmaları konusunda cesaretlendirilmektedir. Yürütülen bu Sokratik Tartışmanın, özel yetenekli öğrencilerin tema ve kavramlarla kuracakları bağlantıları neden-sonuç ilişkisi içinde kavramasına, araştırılacak problemlerin fark edilmesine, problemlerin çözümüne yönelik düşüncelerin desteklenmesi için ihtiyaç duyulan kanıtlara ulaşmasına, çözüm önerileri geliştirmesine ve değerlendirme yaparak yargıda bulunmalarına olanak sağlaması hedeflenmektedir.

Her öğrencinin üst düzey bir performansla katılımı yönünde cesaretlendirildiği bu aşamada, bu katılımın gerçekleşmesi için gerekli sınıf iklimi sağlanmaktadır. Etkinliklerde gerçekleştirilen tartışmalarda, öğrencilerin katılımı için gerekli süreler göz önünde bulundurulmakta ve hem düşüncelerini ifade ettiklerinde hem de bir grup olarak birbirlerini dinleme becerileri gösterdiklerinde, öğrencilere araştırmacı tarafından uygun geribildirimlerde bulunulmaktadır.

Sokratik soruların yöneltilmesiyle yürütülen tartışma, öğrencilerin ekleyeceği yeni bir düşünce kalmayıncaya kadar ve tüm öğrencilerin söz almasına imkân verecek bir tur düzeninde sürdürülmektedir. Tartışmanın ilk turunda tüm öğrencilerin katılımı sağlanarak, düşünmek için

zamana ihtiyacı olan ya da düşüncelerini ifade etmekte çekimser öğrenciler cesaretlendirilmekte ve ilk turun sonunda tüm öğrencilerin mutlaka söz alması sağlanmaktadır.

Araştırmacı, bu aşamada öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Ancak özel yetenekli bireyler, karakteristik özellikleri bakımından genellikle bu tür tartışmalarda istekli bireylerdir. Uygulama sırasında, bazı etkinliklerde zamanın sınırlılığına rağmen öğrencilerin isteğiyle üçüncü bir soru-cevap turu gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda heyecanlı ve istekli oldukları dikkate değer bir şekilde gözlenmiştir.

Dersin işlenişine alıştıkça, özel yetenekli öğrencilerin bu aşamada kendilerini ifade etme ve eleştirel düşünme becerilerine ek olarak, demokratik tartışma kültürünün ayrılmaz bir parçası sayılabilecek etkin dinleyicilere dönüştükleri, araştırmanın denencelerinden bağımsız olarak araştırmacı tarafından gözlenmektedir.

#### *3.1.6.3. Aşama III: Sanatla Bütünleşik Uygulama*

Bu aşama, dersin ürüne yönelik performans gösterildiği aşamadır. Bu aşamada, öğrencilere sanat eserlerinin yanı sıra basılı ve basılı olmayan internet kaynakları, öğrencinin gözlem yoluyla ve kendi kendine soruşturma aracılığıyla kanıt toplayabileceği birincil ve ikincil kaynaklar gibi birden fazla kaynağa ve materyale ulaşma imkânı verilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler, üst düzey süreç becerileri olan birincil kaynak belgelerini analiz etme, üst düzey sorular sorma, akıl yürütmeyi kullanma, karar verme, değerlendirme ve genelleme becerilerini kullanmalarına olanak tanıyan özgün araştırmalar yürütmelerini sağlayacak, bilgilerin ezberlenmesine gerek duyulmadığı uygulamalar gerçekleştirmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan tartışmaların devamında, bu aşamada öğrencilerin durumları, sorunları veya konuları yargılamaya veya değerlendirmeye ve fikirleri karşılaştırmaya teşvik edilmesi; somut veri veya bilgiden soyuta genelleme yapma fırsatları bulmaları; problem çözmeye yönelik disiplinler içinde veya disiplinler arasında bilgi sentezine ve özetine teşvik edilmeleri hedeflenmektedir.

Uygulamalarda, modül ve etkinliklerin içerik ve öğrenme hedeflerine uygunluğuna göre öğrenciler, analiz ettikleri verileri uygun çizelge, grafik veya tablolarda sunma, verilerden çıkarım yapma ve sonuca ulaşmaya yardımcı olacak sorular sorma yönünde teşvik edilmekte;

çalışmalarının bulgularını bir rapor veya sunumla paylaşmaları için gerekli zamanın sağlanması gibi araştırma stratejileri ile desteklenmektedir.

Uygulamaların sonunda ortaya çıkacak ürünler, doğrudan sanatsal yöntemleri içerebileceği (Bkz., Etkinlik: 1, 2, 3, 5, 7) gibi dolaylı olarak sanatı da içerebilecek (Bkz., Etkinlik: 4, 6, 8, 9, 10) şekilde tasarlanmaktadır.

#### *3.1.6.4. Aşama IV: Değerlendirme*

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde, sanat beceri temelli bir disiplin olarak değil, Sosyal Bilgiler dersi ile kavramsal ve bağlamsal ilişkisinin içerikle bütünleştirilmesi yoluyla ele alınmaktadır. Bu nedenle, etkinliklerin değerlendirilmesi; öğrencilerin ele alınan konuyu analiz ederek konunun temel argümanlarını belirleyebilme, sanatsal içeriği Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirebilme, konuya eleştirel düşünmenin aşamaları ile sistematik olarak yaklaşıp analiz ederek mantıklı sonuçlara ulaşma ve bu sonuçlara ulaşmak için kanıt ve kaynakları değerlendirme becerilerine yönelik öğretmen geri bildirimi ile gerçekleştirilmektedir.

Buna ek olarak, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde yer alan etkinlik ve kazanımların deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine etkisini, etkinlik sonunda ortaya çıkan ürünler üzerinden değerlendirmek ve bu becerileri geliştirmek için uygun ölçütler oluşturmaya yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir (Bkz., Ek-10). Kuramsal olarak geliştirilen ve araştırma için tamamlayıcı bir unsur olan Dereceli Puanlama Anahtarı, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde yer alan etkinliklerin deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine etkisini değerlendirmede tamamlayıcı bir ölçme aracı olarak sınırlı bir kapsamda kullanılmaktadır.

Gerçekleştirilen çalışmalar, her öğrencinin adının yazılı olduğu bir dosyada toplanarak muhafaza edilmektedir.

Tablo 3.2'de sunulan uygulama planı kapsamında, araştırmada yer alan etkinliklerin diğer derslerle ilişkilendirildiği tablo (Ek-9), ayrıntılı ders planları (Ek-11) ve öğrenci uygulamalarından örnekler (Ek-14) sunulmaktadır. Araştırmacının etkinliklerin uygulanışına ilişkin gözlemleri ile etkinliklerin diğer derslerle ilişkilendirilerek işlenişi şu şekilde sunulmaktadır:

*1. Etkinlik: Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay İle Değişimin İzinde*

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin birinci etkinliği, Değişim modülünde yer almaktadır. Etkinlikte, Tanzimat Dönemi'nin yetiştirdiği bir Osmanlı aydını olan ve resim, arkeoloji, müzecilik, sanat eğitimi gibi kültür-sanat yaşamının farklı alanlarında çalışmalara ve vizyoner etkiye sahip Osman Hamdi Bey'in eserleri ile yaşadığı çevre ve kültürdeki değişimlerden yoğun olarak etkilenmiş bir sanatçı olan Burhan Doğançay'ın eserlerine yer verilmiştir. Sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinde, eleştirel düşünme kapsamında sanatçılar, öz yaşam öykülerinde ve eserlerinde kültürel değerler, çevresel ve kültürel değişimler ile bunların kültür üzerindeki değişim etkilerine yönelik Sokratik tartışma soruları ile incelenmiştir. Tartışma, eserlerde yer alan farklı yerleşim yerleri, yaşam biçimleri ve dönemlere ait değer ve sembollere, değişim olgusunun ve sürekliliğinin zaman içindeki etkilerine, çevresel değişiklik ile kültürel değişimler arasındaki ilişkiye, bir yerleşim yerine ait kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilecek sembollere ve tehlike altındaki değerleri etkileyen insan davranışlarına yönelik Sokratik sorular ile yürütülmüştür. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısında, sanatçıların yaşadığı dönem ve bu dönemde yaşanan tarihsel ve sosyo-kültürel olayların ve değişimlerin, eserlerin ortaya çıkma sürecine ve sunumuna etkisi bağlamında öğrencilere o dönemin tarihsel ve sosyo-kültürel çevresini ve bu çevrenin sanata etkisini anlama fırsatı verilmiştir. Günümüzde sıklıkla karşılaşılmayan ya da artık gündelik yaşamda kullanılmayan objeleri ve değişimlerini inceleyen özel yetenekli öğrenciler, geçmişten günümüze kültüre ait davranışlar, gelenekler ve yaşayış biçimleri üzerinde düşünerek tarihsel sorgulama, kronolojik düşünme ve anlama ile birlikte kavramsal düşünme ve anlama odaklı incelemeler yapmıştır. Etkinliğin *Tarih dersi* ile bağlantısında, Tanzimat Dönemi ve hukuk, mali, askeri, eğitim ve sanayi alanındaki gelişmeler, Tanzimat Fermanı, Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kuruluşu, Asar-ı Attika Nizamnamesi ve önemi ile İstanbul Arkeoloji Müzesi'nin kuruluşu gibi konulara yer verilmiştir. *Türkçe dersi* ile bağlantısında, sanatçıların biyografilerinin ve eserlerinin analiz edilmesi yoluyla dil ve ifade becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş; eserlerden yola çıkarak sözcük dağarcığını artırmak, kelime anlamlarını tartışmak ve günümüzde kullanılmayan kelimeler (örneğin: rahle, nizamname) ile Doğançay'ın *Mavi Senfoni* isimli eserindeki "senfoni" kelimesinin metaforik kullanımı üzerinde durulmuştur. Eserlerde yer alan matematiksel kavramların, geometri ve oranların araştırılması ile etkinliğin *Matematik dersi* ile bağlantısı sağlanmıştır. Osman Hamdi Bey'in *Mimozalı Kadın* isimli eserinde yer alan mimoza çiçeği üzerinden, *Fen Bilimleri dersi* ile bağlantı kurulmuştur.

*Coğrafya dersi* ile bağlantı kapsamında, Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay'ın yaşadığı ve çalıştığı yerler ile eserlerindeki rollerine değinilerek, coğrafyada konum kavramı ile ilişkilendirilmiştir. *Mimozalı Kadın* resmine yönelik öğrencilere yöneltilen "Eserde gördüğünüz hangi çiçek olabilir?" sorusundan hareketle, mimozaların nerelerde yetiştiği araştırılarak bu bilginin eserin ait olduğu coğrafya ve bölge bağlamı ile ilişkilendirilmesinde kullanılmıştır. Etkinlikte farklı dönemlere ait klasik ve çağdaş sanat eserlerinin analiz edilerek yorumlanması yoluyla, özel yetenekli öğrencilere estetik değerler hakkında düşünme ve değerlendirme imkânı verilmiş; kültürün oluşumunda çok katmanlılık kavramı üzerinden etkinliğin Felsefe dersi ile bağlantısı kurulmuştur. Öğrenciler, etkinliği kolaj tekniği kullanarak "Kolektif bir zaman tüneli" yaparak tamamlamıştır.

*2. Etkinlik: Ekolojik Aydınlanma/Sanatın Gücü*

"Genişleyen Çevrem" modülünde yer alan etkinlikte öğrenciler, ekolojik sanatın önemli isimlerinden Simon Starling'in Rift Vadisi Geçiş Projesi isimli eserini incelemiş, ardından 16. İstanbul Bienali'nde çevre kirliliği ve atık kontrolü temalarını etkinliğin Sokratik tartışma soruları ile tartışmışlardır. Bu tartışmada Sokratik sorular, insanın doğal ortamı nasıl değiştirdiğine, bu değişikliklerin çevre üzerindeki etkilerinin neler olabileceğine, tüketim alışkanlıklarının çevre üzerindeki etkilerine, geri dönüştürülebilir malzemelerin neler olabileceğine ve hangi alanlarda kullanılabileceğine yöneliktir. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısında, tüketim ve tüketim alışkanlıkları ile tüketim toplumu ve ekolojik sorun kavramları çeşitli boyutları ve etkileri ile tartışılmıştır. Sürdürülebilirlik ve bu konudaki toplumsal farkındalık, sanatın bu farkındalıktaki yeri ve çevresel etkisi bu tartışmanın odağı olmuştur. Etkinliğin *Türkçe Dersi* ile olan bağlantısında ise öğrenciler, etkinliğin sonunda gerçekleştirdikleri enstalasyonlar için etkili, farkındalık yaratacak isimler üzerinde çalışmış ve bienaldeki sanatçıların eserlerine verdikleri isimleri, metaforik anlamlarını tartışmışlardır .Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilerin oldukça akıcı ve esnek düşünceler yoluyla düşüncelerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile olan bağlantısında, öğrenciler atık kontrolü için istatistiksel anlam arayışı ile atıkların nasıl azaltılacağı, yeniden kullanılabileceği ve geri dönüştürülebileceği üzerine kendi günlük tüketim alışkanlıklarından doğan verileri analiz ederek çıkarımlar yapmış ve kendi tüketim alışkanlıklarını yeniden düzenlemek için bu istatistikleri anlamlandırmışlardır. Etkinliğin *Fen Bilimleri Dersi* ile olan bağlantısında ise doğal döngüler ve ekosistem bilgisi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olma hedeflenerek, dünyanın ve içindeki tüm yaşam biçimlerinin birbiriyle nasıl etkileşim içinde

olduğunu anlamaya ve nasıl daha sürdürülebilir bir gelecek oluşturabileceğinin keşfedilmesine odaklanılmıştır. Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilere "Peki doğadan faydalanmayacak mıyız?" diye sorulduğunda, alınan öğrenci yanıtlarından biri "Öğretmenim, mesela bir arkadaşımızdan kalem istediğimizde bize veriyor, bizim de ona iyilik yapmamız gerekir." olmuştur. Bu ifadedeki doğaya yüklenen metaforik "arkadaş" bakışı ve karşılıklı iyiliğin sürdürülebilir bir çevre için öneminin etkinlikte özel yetenekli öğrenciler tarafından fark edilmiş olması dikkate değerdir. Ayrıca, etkinlikte Fen Bilimleri dersine yönelik toprak ve bakımı, gübreleme, bazı özel yetenekli öğrencilerin bir kelime olarak ilk kez karşılaştıkları nadas, zararlı türlerle kontrollü mücadele, israf, kâğıt kullanımı ve atıkların sınıflandırılması öğrenciler tarafından tartışmaya dahil edilmiştir. Etkinliğin *Coğrafya Dersi* ile olan bağlantısında, dünyanın çeşitli bölgelerindeki doğal ortamlar ve bu ortamların insanlar ve diğer canlılar tarafından nasıl kullanıldığı konusunda bilgi edinilerek, birbirinden farklı çevreler için elverişli ekolojik uygulamaların neler olabileceği değerlendirilmiştir. Etkinlikte öğrencilerin bienaldeki işler ve tema ile ilişki kurmaları çok hızlı gerçekleşmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarında insan izinin çokluğunu, özellikle sanat eserleri aracılığıyla incelerken çoğu kez insanın giderek doğa ile hasarlı ilişkisi üzerinde durdukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bir sanat oluşumu olarak bienal ve 16. İstanbul Bienali'ndeki eserler oldukça ilgilerini çekmiş ve bazı eserleri daha sonra incelemek üzere not etmişlerdir. Etkinlikte sunulan pek çoğu enstalasyondan oluşan bienal işleri dersin teması ile ilişkilendikçe, etkinliğin başında yarattığı etkiden çok daha fazlası ile öğrencilerin içinde anlam inşa ettikleri yapılara dönüşmüştür. Özel yetenekli öğrenciler, eserler hakkında etkinliğin teması içindeki yeri ve konuları hakkında yorum yapmaktan, düşünce ve görüş bildirmekten ayrıca keyif almışlardır. Etkinlikte karşı argümanlar için de dayanakları yine eserler üzerinde araştırırken, örneğin, 7. Kıta'nın gündelik hayatlarındaki hangi rutinlerde yapabilecekleri değişimlerle "küçülebileceğini" araştırmışlardır. Etkinlik, öğrencilerin çevre kirliliğine farkındalık yaratmaya yönelik enstalasyon/heykel çalışması ile tamamlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin etkinliğin sonunda ortaya koydukları üründen duydukları memnuniyet gözle de görülebilir olmuş ve öğrencilerin bu ürünleri ortaya koyduklarında en çok kullandıkları ifade "Kendilerini bienalde yer alan bir sanatçı gibi hissettikleri" olmuştur.

*3. Etkinlik: Matrakçı Nasuh'un Gözünden Fiziki Coğrafya ve Beşeri Etkileşim*

"Harita Bilgisi" modülünde yer alan etkinlikte özel yetenekli öğrenciler, Osmanlı minyatür sanatının önemli isimlerinden Matrakçı Nasuh'un topografik harita özelliği gösteren

1537 tarihli İstanbul minyatürü başta olmak üzere Tebriz, Adana, Bitlis, Erzincan, Eskişehir, Erzurum, Halep, Konya, Bağdat ve Diyarbakır minyatürlerini incelemişlerdir. Nasuh'un minyatürleri incelenmeye devam edilirken, özel yetenekli öğrencilerden minyatürlerde bulunan iklime ait ipuçlarını bulmaları ve o dönemde insanların iklimle nasıl etkileşime girdiği konusunda tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Örneğin, Nasuh'un minyatürlerinde toprak ve bitki örtüsü gösterilir mi? Hangi tür ekonomik faaliyetlerin (tarım, hayvancılık vb.) yapıldığı anlaşılır mı? gibi sorularla minyatürlerin hem tarihi hem de coğrafi açıdan sunduğu bilgilerle ilgili derinlemesine bir analiz yapılması sağlanmıştır. Etkinlikte öğrencilerden, kendi çevrelerinden örnekler vererek, bunun gibi fiziki ve beşeri unsurların yaşamı nasıl şekillendirdiği konusunda düşünmeleri istenmiş ve düşünmeleri için öğrencilere gereken zaman verilmiştir. Tartışma, iklimin ve insan aktivitelerinin birbirlerine karşılıklı olarak etkilerinin, bugünün ve geleceğin insan aktiviteleri ve ekonomik uygulamaları üzerindeki potansiyel etkilerinin sorgulanmasına yöneliktir. Özel yetenekli öğrencilerin derse ilgisinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çok istekli ve dikkatli bir şekilde akışı takip ederek söz almışlardır. Hatta öğrencilerin birden fazla olacak şekilde düşüncelerini ifade etmek için söz almaya çok istekli oldukları ve derse çok yüksek katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Birbirlerini dinlemede olgun beceriler sergiledikleri ve bu becerilerinin ilk etkinliğe oranla artış gösterdiği yine uygulama sırasında gözlemlenmiştir. Öğrenciler, minyatürleri çok hızlı analiz ederek, çocuk resmine ve kroki haritalara olan benzerliğini şaşırtıcı derecede hızlı çözümlemişlerdir. Özellikle Matrakçı Nasuh'un Bitlis minyatürü ile günümüzde Bitlis'i gösteren bir fotoğrafı geri dönerek tekrar incelemek istemişlerdir. Birbirinden çağlar mesafesinde olan günümüz Bitlis fotoğrafı ve Nasuh'un Bitlis minyatürü arasındaki topografik benzerlikleri analiz eden öğrencilerin minyatürün aslına benzerliğinden ve belge niteliği taşıyor oluşundan çok heyecanlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun dışında, diğer kentlerin örneğin, sur içinde olduklarını fark etmiş, nüfus yoğunluğuna ilişkin tahminlerde bulunarak bu tahminler için eserlerde dayanaklar aramışlardır. Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilerin daha önceki iki etkinlikten farklı olarak, fikirlerini destekleyecek argümanları kendilerinden talep edilmeksizin ortaya koyuşları dikkati çekmiştir. Düşünceleri için kanıt arayışını ve düşüncelerini destekleyecek argümanları sunmayı etkinlik boyunca ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirmeyi henüz 3. etkinlik aşamasında bir düşünme alışkanlığı olarak edinmiş olmaları çok dikkat çekicidir. Etkinlikte dikkati çeken bir diğer husus ise, henüz başlangıçta minyatürler kendilerine gösterildiği neredeyse ilk anda, özel yetenekli öğrencilerin "Minyatür mü çizeceğiz?" soruları ve bu durumdan duydukları rahatsızlığın gözlemlenmesidir. Araştırmacı, özel yetenekli

öğrencilere henüz etkinliğin en başında olunduğu için "etkinlikte kendilerinden bir minyatür çizmelerinin istenmeyeceği, hatta etkinlik sonunda yapılacak uygulamanın bununla hiçbir ilgisinin bulunmadığı"nı ifade ederek, "öğrencilerin kendisi ile birlikte sadece minyatürleri incelemelerini" istemiştir. İlginç bir şekilde, özel yetenekli öğrenciler, durumdan duydukları rahatsızlık hızla yerini minyatürleri incelerken olağanüstü bir gözlem gücüne bırakmıştır. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısı, beşeri ve ekonomik faaliyetlerin artışının küresel ısınma ve iklim değişikliğindeki rolü, coğrafi şekillerin nüfus dağılımı ve yoğunluğuna etkileri ve haritalar üzerinde bu etkinin izlerinin araştırılması üzerinedir. Etkinliğin Tarih Dersi ile olan bağlantısında, Matrakçı Nasuh'un Osmanlı Dönemi'nin en ünlü minyatür sanatçılarından (nakkaş) biri olmasının yanı sıra matematikçi, haritacı ve şair olarak çok yönlü kimliği ile ilişkilendirilerek, yaşadığı dönemin Osmanlı İmparatorluğu'nun pek çok bakımından etkili bir dönemi olan Kanuni Sultan Süleyman Dönemi ve dönemin önemli olayları ile ismini verdiği ve yarattığı matrak oyunu ile ele alınmıştır.

Etkinliğin *Sanat Tarihi* ile olan bağlantısında, Osmanlı Minyatür Sanatı'nın karakteristik özelliklerine ve onu diğer toplumların minyatür sanatından ayıran en önemli özelliklerden biri olan belge niteliği taşıyışı üzerinde durulmuş, birincil ve ikincil kaynaklardan bilgi toplama, bilgi kaynaklarını ve güvenilirliğini değerlendirmede ölçütler üzerinde tartışılmıştır. Etkinliğin *Türkçe Dersi* ile olan bağlantısı, Matrakçı Nasuh'un yaşadığı dönemin dil, kültür ve edebiyatı üzerinedir. Osmanlı sarayının edebiyatla ilişkisi ve halk edebiyatının iki önemli kaynak olarak kültürümüzün taşıyıcıları oluşu, iki edebi türden verilen dörtlük ve beyit örnekleri ile ele alınmıştır. Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilerin kendilerine sunulan edebi örneklerdeki dilin yapısına ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, Matrakçı Nasuh'un Matrakçı olarak anılmasına neden olan oyuna ve matrak kelimesine ve bugün Türkçe'de kullanımına yer verilmiştir. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile olan bağlantısında, nüfusla ilgili olayları anlamak ve analiz etmek için matematiksel ve istatistiksel becerilerin kullanılması ele alınmıştır. Özel yetenekli öğrencilerden, Matrakçı Nasuh'un minyatürlerinde izlenen şehirlerin, minyatürde bulunan özellikleri kullanılarak nüfusu üzerine matematiksel tahminde bulunmaları istenmiştir. Bu aşamadaki her matematiksel tahminin eser üzerinden dayanaklandırılması istenmiştir. Örneğin, yaşam mekânlarının daha sık ve daha yoğun olduğu minyatürlerle daha az yapının daha geniş alanlarda olduğu minyatürlerdeki nüfus yoğunluğuna ilişkin tahmin arayışları etkileyici olmuştur. Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilerin düşünme biçimlerinin karakteristik özelliklerinden olan beklenmeyeni, farklı olanı düşünme becerileri

gözlemlenmiştir. İncelenen Adana minyatürü için yapılan bir nüfus yoğunluğu tahminine bir diğer özel yetenekli öğrenci, yörenin kültürel özellikleri ve dönemsel nüfus hareketlerine dikkati çekerek, nüfusu tahmin için kullandıkları hane sayısına misafir eklemiştir. Matematik Dersi ile kurulan bağlantı, özel yetenekli öğrencilerin en çok ilgi duyduğu bağlantı alanlarından biri olmuştur. Etkinliğin *Fen Bilimleri Dersi* ile olan bağlantısında, küresel ısınmanın ve iklim değişikliğinin doğal yaşama etkileri ele alınmıştır. Etkinliğin Coğrafya Dersi ile olan bağlantısında, iklim ve yeryüzü şekilleri ile beşerî ve ekonomik faaliyetler arasındaki ilişki yine minyatürler üzerinden tartışılmıştır. Etkinlik, öğrencilerin geleceğin nüfusu üzerine hikâye oluşturarak ve canlandırmaları ile sonlanmıştır. Bu aşamada, oldukça heyecanlı ve meraklı oldukları gözlemlenen öğrencilerin senaryolarında konuyu ele alış biçimleri, konuyu anladıklarının açık kanıtlarını sunmuştur.

*4. Etkinlik: Ayasofya'nın İletişim Tarihindeki Yeri: Bir Zaman Yolculuğu*

Dördüncü etkinlik "İletişim" modülündedir ve bu etkinlikte özel yetenekli öğrenciler, 15. yüzyıl boyunca farklı toplumların, dinlerin ve cemaatlerin yaşamlarında çok önemli bir yere sahip olmuş ve günümüzde hâlâ sembol bir mimari eser olan Ayasofya'yı incelemişlerdir. Etkinliğin eleştirel düşünme becerilerine yönelik Sokratik tartışma soruları, Ayasofya'nın çağlar ve kültürler arası iletişimdeki yeri ve rolüne, 15 yüzyıllık tarihi ve tanık olduğu dönemlere işaret ederek; teknolojik gelişmelerin ve kitle iletişim araçlarının iletişime etkilerine, kamuoyu ve kitle iletişim araçları arasındaki ilişkiye, farklı bakış açılarıyla iletişime etkisine ve iletişimi olumlu ve olumsuz etkileyebilecek davranışlara, geleceğin iletişim araçlarının sahip olabileceği özelliklere yöneliktir. Tartışma, Ayasofya'nın Roma İmparatorluğu, Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerinde iletişimde nasıl bir role ve fonksiyona sahip olabileceği, bu dönemler arasındaki farkların neler olabileceği, tarihinde iletişime yönelik en büyük dönüşümü ne zaman yaşamış olduğu ve bunun doğurduğu sonuçların neler olabileceği üzerine derinleştirilmiştir. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısı, iletişim, teknoloji ve kültür arasındaki dinamik etkileşimlere ve medyanın toplum üzerindeki güçlü etkisiyle birlikte farklı bakış açıları şekillendirmedeki rolüne ve kitle iletişim araçlarının kamuoyunu etkileme kabiliyetine yöneliktir. Etkinliğin *Tarih Dersi* ile olan bağlantısı, Ayasofya'nın tarihi ve tarihsel dönemlerdeki kullanımları ve bu dönemlerin sosyokültürel özelliklerine yöneliktir. Öğrenciler, mimari bir sanat eserinin tarih içindeki fonksiyonelliğinin farklılaşması ve bunun meydana geldiği dönemlerde toplumları değerlendirmek için sosyo-ekonomik yapılarda meydana gelen farklı ve benzer değişimleri, bu değişim etkileri içinde iletişim araçlarını ve

geçirdikleri gelişim ve değişimleri araştırmışlardır. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile olan bağlantısı, Ayasofya'nın mimarisinde ve tasarımında yer alan geometrik şekiller, simetri ve onu asırlar boyu ayakta tutan matematiksel oran ve hesaplar üzerinedir. Bu gibi eserlerde kubbe ve minarelerin açılarının ve boyutlarının hesaplanışında trigonometrik analizler gibi üst matematiksel hesaplamaların kullanıldığına yer verilmiştir. Dünyanın tüm toplumlarından ziyaretçiler tarafından ziyaret edilen eserin ziyaretçi sayılarının tahmini için yapılan matematiksel hesaplamalarla öğrencilere sayıların ifade edeceği sözel bilgiler yoluyla tablo ve çizelge oluşturma ve okuma becerisi için pratikler yapılmış, ziyaretçi sayılarına ilişkin tahminlere "Eğer hafta sonu olsaydı?", "Havanın çok bulutlu olduğu bir gün olsaydı?" gibi koşullar eklenmiştir. Bulutlu bir gün için "yapılabilecek en iyi şey olduğunu, çünkü büyük olasılıkla yağacak bir yağmurda kimsenin ıslanmak istemeyeceğini" ifade eden öğrenci, bu koşula bağlı matematiksel tahminlerde Ayasofya'nın en çok yağışlı mevsimlerde ziyaret edilebileceğine yönelik bir argüman oluşturmuştur. Özel yetenekli öğrenciler, koşula bağlı tahminlerde argümanlarını destekleyecek kanıtları araştırmış ve grup içinde tutarsızlık içerdiği düşünülen düşünceleri tartışmışlardır. Özel yetenekli öğrenciler, bu matematiksel tahminlerden yola çıkarak Ayasofya'nın kentteki insanlarla kurduğu iletişime yönelik metaforlar oluşturmuşlardır. Özel yetenekli öğrencilerden birinin "Çok ziyaretçisi olduğu için biraz daha tecrübeli ve daha yaşlı" metaforu bunlardan biridir. Bir diğer öğrenci Ayasofya'nın geçmişten günümüze farklı toplumlara ve topluluklara açık oluşunu "Çok iyi bir dinleyici olmalı" diyerek yorumlamıştır. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile bağlantısının, öğrencilerin yine oldukça keyif aldıklarının gözlemlendiği bağlantı olmuştur. Etkinliğin *Sanat Tarihi* ile olan bağlantısı, Ayasofya'nın farklı dönemlere ait mimari özelliklerini ve birbirinden farklı mimari unsurları bir arada bulundurmasının, bireyler ve toplumlar arasındaki iletişimin zenginliği ve çeşitliliği ile ilişkilendirilmesini sağlamıştır. Bu yönüyle *Felsefe Dersi* ile olan bağlantısında, farklı dönemlerdeki dini önemi, kilise, cami ve müze olarak kullanılmasının eser ve onu benimseyen toplum üzerindeki etkileri ve değer kavramına yöneliktir. "Sizce bu eser kimin için değerli olabilir, gerekçelendirin.", "Bir şeyin değerli olmadığına nasıl karar verebiliriz?" soruları ile Ayasofya'nın farklı toplum ve topluluklar için anlamı ve değeri üzerine tartışılmıştır. Etkinliğin *Bilişim Teknolojileri* ile olan bağlantısında, öğrenciler Ayasofya'nın tarih boyunca geçirdiği değişimlerin görselleştirilmesi ve analiz edilmesine yönelik incelemeler yapmışlardır. Etkinlik, öğrencilerin geleceğin iletişim aracını tasarlamaları ile sürdürülmüştür.

*5. Etkinlik: Renklere ve Motiflere Yolculuk: Kilimlerin Kültürel İzleri*

"Genişleyen Çevrem" modülünde yer alan etkinlikte özel yetenekli öğrencilere, kilimlerin yıllar boyunca çeşitli kültürlerde sanat, hikâye anlatımı, kendini ifade etme ve ait olunan kültürü simgeleme biçimi olarak kullanıldığı bilgisi verilmiştir. Öğrencilere, Türk kültürüne ait kilim örnekleri üzerinden kilimlerde kullanılan motifler, renkler ve ne anlama geldikleri açıklanarak, çeşitli şekil, renk ve desenlerle dolu olan ve belirli bir kültürü simgeleyen bu örnekleri incelemeleri için yeterli zaman verilmiştir. Etkinliğin eleştirel düşünmeye yönelik Sokratik tartışma soruları, kilimlerde kullanılan motif ve renklerden, bunların hangi coğrafi bölgelere özgü olabileceğinin anlaşılması, renk ve motif seçimlerinde bölgelerin coğrafi özelliklerinin hangi şekillerde etkili olabileceğinin araştırılması, bu motif ve renklerin hangi hikâye, gelenek ve yaşam biçimlerini yansıtabileceği üzerinedir. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısı, kültürel çeşitliliğin coğrafya ve insan etkileşimiyle birlikte geleneksel el sanatları, sosyal ve kültürel değerlerle taşınışı, gelenek ve kültürel mirasın önemi, sözlü ve görsel kültürün bireylerin kültür içinde ve kültüre ait hissetmelerindeki yeri üzerinedir. Etkinliğin *Tarih Dersi* ile olan bağlantısında, kilimlerin tarihsel olaylara ve dönemlere nasıl tanıklık etmiş olabilecekleri, toplumların yaşamlarındaki rolü üzerine tartışılmıştır. Etkinliğin *Türkçe Dersi* ile olan bağlantısı, kilimlerin anlatıları, sembollerin ve tasarımın semboller yolu ile anlam oluşturmada nasıl kullanılabileceği, kültürün ortak bir dil oluşturmasına yöneliktir. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile olan bağlantısında, kilimlerin geometrik desenleri ve şekilleri ile matematiksel kavramlar ve şekiller arasındaki ilişki ve örüntüler ele alınmıştır. Doğada bulunan örüntülerin nasıl kullanılmış olabileceğine yönelik tahminlerde bulunulmuştur. Etkinliğin *Felsefe Dersi* ile olan bağlantısında, kilimlerin sembollerinde taşınan değer ve inançların felsefede değerler ve toplumsal kavramlarla ilişkisi üzerine tartışılmıştır. Etkinliğin *Coğrafya Dersi* ile olan bağlantısında, farklı bölgelerin ve iklim tiplerinin kilim tasarımları ve renklerine etkisi tartışılmıştır. Özellikle bu bağlantıda, özel yetenekli öğrenciler bir bölgeye ait kilim motiflerinin o bölgenin fiziksel ve sosyal kaynakları ile ilişkisini analiz etmiş ve bu kaynaklarla tasarımlar arasında bağ kurarak, bölgenin yaşamına ilişkin tahminler getirebilmede çok ileri bir performans göstermişlerdir. Örneğin, Anadolu'da sıkça kullanılan koçboynuzu motifinin ortaya çıkışında Anadolu insanının tarım ve hayvancılıkta yetkin uğraşısı ile hem bu faaliyeti sürdürmek hem de ticaret yolu ile çevresini genişletmesi arasındaki ilişkiye yönelik çıkarımlarda bulunmuşlardır. Benzer ilişkileri kendi hayatlarından çıkarak kurmaları istendiğinde, öğrencilerin hiç zorlanmadıkları, kendi yaşamları

ve onun sembolü olabilecek değerlerden yola çıkarak yapacakları kilim tasarımlarında bu sembolleri arayışları ve uygulayışlarındaki konsantrasyon ve içtenlik dikkat çekicidir. Yoğun bir şekilde kendisine ve yakın çevresine yönelik içe dönük gözlem yapan özel yetenekli öğrencilerin oluşturdukları motifler, anlamları ve tasarımları bakımından özgündür. Çıktığı bir tren yolculuğunu tasarımının merkezine koyan özel yetenekli öğrenci, "Bu desen bana tren yolculuğumu ve gördüğüm ağaçları, insanları, dağı, koltuğu ve başka trenleri de hatırlatıyor. Bunları kullanarak kendi kilim desenimi tasarladım." derken, bir diğer özel yetenekli öğrenci "Çocukluğumda gördüğüm ilgiyi anlatan bir kilim tasarladım." demiştir. Bir diğer tasarımda, özel yetenekli öğrenci kilimini "özgürlük arayışı" olarak isimlendirirken, bir diğer özel yetenekli öğrenci, yakın çevresini, ailesini ve sevdiği şeyler olan güneş, müzik ve ailesi ile sarılışını tasarımının temel motiflerine dönüştürmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin bu deneyim odaklı ve kavramsal yaklaşımları, etkinliğin özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarına seslenebildiğine işaret etmektedir.

*6. Etkinlik: Çevre için 1-e postanız var!*

"İletişim" modülünde yer alan bu etkinlikte özel yetenekli öğrenciler, etkili iletişim becerilerinin ne olduğunu bir çevre probleminin çözümüne yönelik kullanmışlardır. Etkinlikte, önemli bir çevreci ve aktivist sanatçı olan Pascale Marthine Tayou'nun enstalasyonlarından biri olan 10 metre uzunluğundaki "Plastik Poşet" isimli enstalasyonu incelenmiştir. Tayou'nun bu eseri ile tüketim toplumunun yarattığı kirlilik arasındaki ilişkiye dikkat çekilerek, sanatın küresel sorunlara dikkat çekmek hatta çözümüne katkı sağlamak gibi alanlarda insanlar ve toplumlar arasında bir iletişim unsuru olarak yerinin ne olabileceği üzerine tartışma başlatılmıştır. Bu Sokratik Tartışma, sanat eserlerinin farklı duyguları ve düşünceleri aktarabilen güçlü iletişim araçları oluşuna, çünkü sanatın yalnızca görsel ve estetik formlardan ibaret olmayıp, duygusal ve düşünsel boyutları da bulunan geniş bir iletişim kanalı oluşuna, internetin, e-posta kullanımının ve genel olarak teknolojik araçların iletişim aracı olarak kullanılmasının çevre kirliliği üzerindeki olumlu ve olumsuz olası etkilerine, eleştirel ve saygılı bir dille yazılmış bir metnin taşıması gereken temel unsurların neler olabileceğine yöneliktir. Etkinlik, özel yetenekli öğrencilerin kendi çevrelerinde fark ettikleri bir sorunun çözümüne yönelik yerel yöneticilerine yazdıkları bir e-posta ile sürdürülmüştür. Etkili ve saygı kurallarına uygun yazılmış bu e-posta ile birlikte özel yetenekli öğrenciler, okullarında açılacak çevre temalı bir sergiye davet etmek için yerel yöneticilerine göndermek üzere bir de davetiye tasarlamışlardır. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısında, iletişim teknolojileri ve

internet iletişimi kavramlarının çevre için etkili bir şekilde nasıl ele alınabileceği ve bu doğrultuda sosyal medya kullanımının bireyleri ve toplumları etkileme gücü tartışılmıştır. Bu etkileme gücünün mevcutta nasıl ve ne kadar kullanıldığı ve etkilerine yönelik analizler yapılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin bu bağlantıda çevre yararına tasarlanan düşünce ve eylemlerin sürdürülebilir olmayışına yönelik farkındalığı ve sürdürülebilir yöntemler arayışları, 2. etkinlik olan "Ekolojik Aydınlanma/Sanatın Gücü" etkinliğinin devamı niteliğinde gerçekleşmiş ve özel yetenekli öğrencilerin bu etkinlikte düşünceleri ele alırken daha çok soru oluşturmaya gayret ettikleri gözlemlenmiştir. Hazır ve kendilerine verilmiş problemlerden daha çok kendilerinin problemleri gözlemleme ve tanımlama arayışı dikkat çekicidir. Bu doğrultuda, bir özel yetenekli öğrencinin "Hiç çöp olmasaydı bu da bir problem olamaz mıydı?" sorusu dikkat çekicidir. Etkinliğin *Tarih Dersi* ile olan bağlantısı, çevreye yönelik anlayışın zaman içinde nasıl değişmiş ve gelişmiş olabileceği ve bu değişimlerde iletişimin ve iletişim araçlarının etkisi üzerine olmuştur. Etkinliğin *Türkçe Dersi* ile olan bağlantısı, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun, etkili bir e-posta yazma, etkili bir iletişim için dilin nasıl kullanılması gerektiği ile ilişkilendirilmiştir. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile olan bağlantısı, çevre kirliliğine ve iletişim araçlarına yönelik matematiksel tahminlere yöneliktir. Etkinliğin *Fen Bilimleri Dersi* ile olan bağlantısı, çevre kirliliği, geri dönüşüm ve enerji tasarrufu konuları ile sağlanırken, *Coğrafya Dersi* ile olan bağlantısı, yerel ve küresel çevre sorunlarının örneklenerek incelenmesi, çevreyi etkileyen doğal süreçler üzerinde tartışma ile sağlanmıştır. Etkinliğin *Bilişim Teknolojileri Dersi* ile olan bağlantısı, internet güvenliği, kişisel verilerin korunması ve dijital vatandaşlık konularıyla kurulmuştur.

*7. Etkinlik: Buhar ve Hız'la Gelişmek*

"Keşifler ve Kaşifler" modülüne Keşifler ve Kaşifler" modülüne ait olan etkinlikte, J.M.W. Turner'ın "Yağmur, Buhar ve Hız - Büyük Batı Demiryolu" isimli eseri incelenmiştir. Eserin, Sanayi Devrimi sırasında demiryolu ulaşımlarının öneminin altını çizen bir çalışma olduğu belirtilerek, Sanayi Devrimi ve demiryolları hakkında özel yetenekli öğrencilere bilgi verilmiştir. Etkinliğin eleştirel düşünmeye yönelik Sokratik tartışma soruları, Coğrafi Keşifler'den Sanayi Devrimi'ne olan süreçte tarih boyunca ticaret yollarının nasıl değiştiğine, bu değişimin yaşam koşullarını, ekonomiyi ve hatta sanatı nasıl etkilemiş olabileceğine, ticareti yapılan değerli ürünlerin zaman içindeki değişimine ve bu değişimin nedenlerine ve gelecekte ticareti yapılacak değerli ürünlerin neler olabileceğine yöneliktir.Etkinlik, özel yetenekli öğrencilerin Sanayi Devrimi sırasında ticareti popüler olan ürünleri ve bu ürünlerin üretim,

taşınma süreçlerini tasvir eden bir kolaj çalışmasını gelecekte önemli olabilecek ürünleri de gösterecek şekilde bir arada değerlendirdikleri "Geçmişten Geleceğe Sanayi Devrimi Kolajı"nın yapımı ile tamamlanmıştır. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısı, değişim ve gelişim süreçlerinde önemli bir rolü olan ve ticaretin hız kazanması ile etkisi değişerek artan değer kavramı üzerinden yapılmıştır. Keşif ve kaşiflerin değer oluşturmadaki rolü tartışılmıştır. Değerli ürünlerin ticaretini büyük ölçüde etkileyen coğrafi keşiflerle artan ve Sanayi Devrimi ile daha da hız kazanan ticareti analiz eden özel yetenekli öğrenciler, bugünün değerli ticaret ürünleri ve geleceğin değerli olacak ve ticareti yapılacak ürünleri üzerinde tartışmışlardır. Özel yetenekli öğrencilerin geleceğe ilişkin değerli ve vazgeçilmez olarak en çok ticaretinin yapılacağını düşündükleri ürünleri nedensellik içinde ele almalarına çalışılmıştır. Etkinlikte inceledikleri resimden yola çıkan bir özel yetenekli öğrencinin "Ticareti yapılan ürünler değişeceği gibi, onların taşınma biçimi de değişecek" öngörüsü ilgi çekicidir. Etkinliğin *Matematik Dersi* ile olan bağlantısı, ticareti yapılan ürünler, bu ticari faaliyetlerin küresel ekonomideki yeri ve etkilerini analiz etmek ve gelecekteki olası ticaret faaliyetlerine yönelik istatistikler ve matematiksel tahminlerle sağlanmıştır. Fen Bilimleri ile olan bağlantısı ise ticaretteki değerli ürünler, doğal kaynaklar ve bu bakımdan ülkemizdeki durumun araştırılması ile sağlanmıştır. Etkinliğin *Coğrafya Dersi* ile olan bağlantısı, coğrafi keşifler, ticaret yolları ve coğrafi konumlarının ticareti nasıl şekillendirdiği araştırılarak sağlanmıştır. *Bilişim Teknolojileri* ile olan bağlantısı ise ticaretin dijitalleşmesi ve günümüzde yaygın olarak kullanılan e-ticaret üzerinedir.

*8. Etkinlik: İznik Çinilerinden Türkiye'nin Kültürel Mirasına*

"Kültürel Miras" temasında yer alan etkinlikte, İznik Çinileri ve farklı dönemlere ve kültürlere ait çini örnekleri, çinilerdeki renkler, motifler ve kullanım amaçları, kullanıldıkları yerler, benzerlikler ve farklılıklar, kültürler arası etkileşimlerle incelenmiştir. Etkinliğin eleştirel düşünmeye yönelik Sokratik tartışma soruları; kültürel miras ve sınıflandırılması, kültürler arası etkileşimdeki rolü üzerinedir. Bu bağlamda; kültürel miras ögelerinin sınıflandırılmasında kullanılacak kriterler, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında kültürel mirasın rolü, tehdit altındaki kültürel varlıklar ve korunmaları için izlenebilecek yollar, kültürel bir varlığın değerinin nasıl belirlenebileceği, kültürel mirasın korunmasının önemi ve nesneler üzerinden elde edilen kültürel bilgilerin güvenilirliği gibi başlıklarla Sokratik tartışma soruları araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Etkinlik, özel yetenekli öğrencilerin Türkiye'nin kültürel miras varlıklarını harita üzerinde eşleştirmelerinin ardından, bir kültürel miras

varlığının günümüzdeki durumunu ve karşı karşıya olduğu tehditleri gerekçeleriyle tartışarak seçilen kültürel miras varlığını koruma önlemleri ve onu geleceğe taşıyacak stratejileri yazılı olarak raporlamaları ve sunmaları ile tamamlanmıştır. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısı; kültür ve mirasın korunması ve aktarımında tarih bilincinin rolü, dünya kültür mirasının kültürel çeşitliliği ve kuşaklar arası aktarımı üzerinedir. *Tarih Dersi* ile bağlantısında, kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı, tarihsel süreçteki evrilişi ve Osmanlı İmparatorluğu'nun çini merkezi olan İznik ele alınmıştır. *Sanat Tarihi* ile bağlantısında, İznik çinilerinin sanatsal özellikleri ile yapıldıkları dönemi ve diğer sanat eserleriyle olan ilişkisine değinilmiş, çinilerin özellikle mimari yapılarda ele alınış biçimi özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilerin malzemenin teknik yapısına yönelik soruları dikkat çekicidir. Özel yetenekli bir öğrenci "Çini ile kaplanmış bir duvarın ağırlığı ve yapısı üzerine" sorular sorarken, bir diğeri sesi ne kadar yalıtabileceğini merak etmiştir. *Türkçe Dersi* ile bağlantısı, etkinlikte oluşturmaları istenen rapora yönelik düşüncelerini ifade etme ve yazım kurallarına uygun aktarma becerileri üzerinedir. *Matematik Dersi* ile bağlantısı, çini desenlerinde temel geometrik kavramlar, simetri çeşitleri, yüzey alanı tahminleri ve hesaplamaları üzerinedir. Geleneksel olarak tekrarlanan desenlerin matematiksel nedenleri üzerinde tartışılarak, ideal desenlerin taşıması gerekebilecek matematiksel özelliklere yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. *Fen Bilimleri Dersi* ile bağlantısı, çini yapımı teknikleri ve süreçleri ile özel yetenekli öğrencilerin malzemenin doğasına yönelik daha önceki sorularını kapsayacak şekilde ele alınırken, İznik çinilerinde kullanılan çiçek motifleri olan lale, karanfil, gül, sümbül, nergis, menekşe, süsen, zambak, afyon, bahar ağacı, Manisa lalesi, gonca, üzüm salkımı ve selvi ağacı gibi bitkiler hem görsellerle hem de yetiştikleri bölgelerle incelenmiştir. Bu bağlantı, özel yetenekli öğrencilerin en çok ilgi duyduğu bağlantılardan biri olmuş, onların çevreleri hakkında gözlemlerinin ne kadar erken yaşlarına uzandığı fark edilmiştir. Etkinliğin, İznik çinilerinin yapıldığı Bursa'nın İznik ilçesinin konumu ve coğrafi özellikleri ile *Coğrafya Dersi* ile bağlantısı sağlanmış, kültürel mirasın korunmasının felsefi ve etik boyutlarının neler olabileceği ve değer kavramı ile *Felsefe Dersi* ile bağlantı kurulmuştur. Dönemin müzik eserleri ve enstrümanları ile *Müzik Dersi* ile bağlantı sağlanmıştır.

*9. Etkinlik: Kültür, Geometri ve İnşa: Koruma Altındaki Bir Miras Süleymaniye Camii*

"Kültürel Miras" temasında gerçekleştirilen bu etkinlikte, özel yetenekli öğrenciler, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan ve Mimar Sinan'a ait bir eser olan Süleymaniye Camii'ni incelemişlerdir. Etkinliğin eleştirel düşünmeye yönelik Sokratik tartışma soruları;

özel yetenekli öğrencilerin çevrelerinde hangi doğal, kültürel ya da tarihi varlıkların tehlike altında olabileceğine ve bunların korunması için alınabilecek önlemlere, kültürel miras unsurlarının korunmasının neden önemli olabileceğine, Süleymaniye Camii'nin UNESCO Dünya Mirası olarak kabul edilmesinin eserin korunmasında olası etkilerine, eserin korunmasına yönelik neler yapılabileceğine, gelecekte tehlike altında olan doğal varlıklar, tarihi mekânlar ve eserler hakkında neler yapılabileceğine ve kültürel mirasın korunması ve aktarılmasında uluslararası kuruluşların rolünün neler olabileceğine yöneliktir. Etkinlik, Süleymaniye Camii ile başka bir kültürel veya tarihi mekânı karşılaştırma projesi ile sürdürülmüş; özel yetenekli öğrencilerin sunumlarını poster ya da afiş olarak yapabildikleri bu karşılaştırma, iki yapının mimari, tasarım özellikleri, tarihleri, kültürel önemleri, karşı karşıya kaldıkları problemler ve korunma durumları üzerine olmuştur. Etkinliğin *Sosyal Bilgiler Dersi* ile bağlantısı; kültürel miras, çevrenin korunabilmesi, sürdürülebilirlik ve Dünya Mirası kavramları ile sağlanırken, 16. yüzyılın toplumsal ve siyasi bağlamında Süleymaniye Camii'ne bakış ile *Tarih Dersi* ile bağlantısı kurulmuştur. Süleymaniye Camii özelinde tarihi mekânlara ilişkin hikâye, deneme ve şiirler, sloganlar yazarak, hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında dile ait bilgilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin etkinlikteki afişlerinde de yer alacak şekilde değerlendirilerek *Türkçe Dersi* ile bağlantı sağlanmıştır. Bu aşamada, özel yetenekli öğrencilerin oluşturdukları bir sloganın farklı bakış açılarıyla nasıl değerlendirilebileceği, bir şeyi farklı şekillerde ifade ederek anlam etkiliğinin artırılıp artırılamayacağı, sloganların aktarmak istenilen mesajı taşıyıp taşımadığı üzerine tartışılarak özel yetenekli öğrencilerin çalışmalarını yeniden düzenlemeye yönelik düşüncelerinde özdüzenlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Mimari yapıların tasarımlarındaki geometrik ve matematiksel hesapların ve oranların varlığı ile *Matematik Dersi* ile bağlantı sağlanmıştır. Cami gibi anıtsal mekânları oluşturan malzemeler ve fiziksel ortamla kurduğu aydınlatma, ısıtma, ses ve akustik bakımından ilişkisi üzerinden *Fen Bilimleri Dersi* ile bağlantı kurulmuştur.

*10. Etkinlik: Göç ve İnsan Hakları Üzerine Sanatsal Perspektif: Ai Weiwei'nin "Yaşam Döngüsü" Enstalasyonu*

Araştırmanın son etkinliği olan 10. etkinliğinin teması 'Sosyal Bilgiler ve Bilim'dir". Etkinlikte, önemli bir aktivist sanatçı olan Ai Weiwei'nin "Yaşam Döngüsü" enstalasyonu incelenmiştir. Eserin, göç olgusu ve insan haklarına ilişkin nasıl bir perspektif sunduğu sorusu ile bir tartışma başlatılmış ve eseri incelemeleri için özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç

duydukları zaman verilmiştir. Şişme bir botun içinde yer alan mültecileri tasvir eden ve bambudan oluşturulmuş büyük bir heykel olan *"Yaşam Döngüsü"*; içinde her yaştan ve etnik kökenden insanın bulunduğu bir botun temsili olarak, dünya genelinde mültecilerin yaşadığı zorlukları ve tehditleri sembolize etmektedir. Etkinliğin eleştirel düşünmeye yönelik Sokratik tartışma soruları; göçün çocuk hakları ve çocuklar üzerindeki potansiyel etkilerine, çevresel faktörlerin göç üzerindeki etkilerine, bütün canlıların göç etmek zorunda olup olmayışlarının sorgulanmasına, göç etmenin her koşulda doğal bir süreç olarak kabul edilip edilemeyeceğine, göçün çevreye fiziksel, sosyal ve ekonomik etkilerinin neler olabileceğine, göç olgusunun hem göçmenler hem de göçtükleri yerlerdeki toplumlar açısından değerlendirilmesine, göç olgusu hakkında neleri düşünmesinin daha anlamlı olabileceğine, hangi düşünme biçimlerinin bu konunun incelenerek anlaşılmasında ve çözüm yolları üretilmesinde etkili olabileceğine yöneliktir. Etkinlikte, özel yetenekli öğrencilerden, Ai Weiwei'nin *"Yaşam Döngüsü"* enstalasyonundaki karakterlerden biriyle hayali bir röportaj yapacaklarını düşünmeleri istenmiştir. Hayali olarak gerçekleştirilen bu röportaj için, özel yetenekli öğrenciler karakterin yaşam hikâyesini, göç deneyimini ve bu süreçte yaşadığı zorlukları derinlemesine anlatan eleştirel düşünme becerilerine yönelik (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme) bir dizi soru oluşturmuşlardır. İsteyen özel yetenekli öğrenciler, bu röportajın sunumunu multimedya kullanımı ile desteklemişlerdir. *Sosyal Bilgiler Dersi* ile olan bağlantısı, toplum içinde insan hakları ve sosyal adalet kavramlarının nasıl ele alınması gerektiği ve ekonomik, siyasi değişikliklerin, coğrafya ve iklim değişikliklerinin, nüfus artışı ve çevre sorunlarına etkisi ve toplumsal dengelerdeki rolü üzerinedir. Tarih boyunca önemli göçler üzerinden *Tarih Dersi* ile bağlantı sağlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin etkinlikte ortaya koyacağı röportajlara yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etme ve yazım kurallarına uygun sunabilme ile *Türkçe Dersi* ile bağlantı sağlanırken, nüfus artışı ve göç gibi olayları anlamak ve analiz etmek için matematiksel ve istatistiksel becerilerin kullanılması ile *Matematik Dersi* ile, nüfus artışının ve göçün çevreye ve ekosistemlere potansiyel etkileri ve nesli tükenmekte olan türlerle *Fen Bilimleri*, nüfusun dağılımını, göç olgusunu ve doğal çevrenin insan toplulukları üzerindeki etkilerini anlamak için coğrafik bilginin kullanılması ile *Coğrafya*, insanların göç deneyimlerinin psikolojik etkilerini anlamak için empati, sağduyu gibi psikolojik yaklaşımlar bakımından *Psikoloji Dersi* ile bağlantı sağlanmıştır.

**Tablo 3.4:** Deney Grubu Uygulama Planı

| Hafta | Modül | Uygulanan Etkinlik | Süre | Kazanımlar | Yöntem ve Teknikler | Ürün | Değerlendirme |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | **Değişim** | Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay İle Değişimin İzinde | 40+40 Dakika | K.1.Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir.<br>S.B. K.1. Çevresel değişiklik ile kültürel değişimler arsındaki ilişkiyi yorumlar.<br>S.B.K.2. Bir yerleşim yerine ait kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilecek sembolleri inceleyerek tehlike altındaki değerleri ve etkileyen insan davranışlarını açıklayarak önerilerde bulunur. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Kolektif Zaman Tüneli<br>Öğrencilerden, Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay'ın eserlerine dayalı olarak yaşadıkları şehirdeki değişimi ya da tarih içindeki önemli dönüm noktalarını kendi gözlemlerinden ve düşüncelerinden yola çıkarak temsil eden bir kolaj oluşturmaları istenir. Öğrenciler, dergi ve gazete küpürlerini, fotoğrafları internette buldukları görselleri, kendi cümlelerini ve çizimlerini kullanarak kendi değişim temalı kolajlarını yapabilirler. Tamamlanan kolajlardan bir sınıf "Zaman Tüneli" oluşturulur. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 2. | **Genişleyen Çevrem** | Ekolojik Aydınlanma/ Sanatın Gücü | 40+40 Dakika | K.1.Geri dönüştürülebilir malzemeleri bilir ve kullanılabilecek alanları fark eder.<br>S.B.K.1. İnsanların doğal ortamlarını değiştirerek ondan yararlanmasına ve bu doğrultuda kullanılabilecek çevreci yöntemlere ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar.<br>S.B.K.2. Tüketim alışkanlıkları ve geri dönüşüm arasındaki ilişkiye yönelik muhakemesini delile dayalı argümanlarla tartışır. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Çevre Kirliliğine Farkındalığa yönelik Enstalasyon/<br>Heykel çalışması | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |

## Tablo 3.4 (devam):

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. | **Harita Bilgisi** | Matrakçı Nasuh'un Gözünden Fiziki Coğrafya ve Beşeri Etkileşim | 40+40 Dakika | K.1. Nüfusta gelecekte olabilecek değişimler hakkında senaryolar üretir.<br>S.B.K.1. Farklı fiziki haritaları inceleyerek incelenen yerin yeryüzü şekilleri ile muhtemel beşerî ve ekonomik faaliyetleri arasında mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar.<br>S.B.K.2. İklimin, insan faaliyetlerine etkisini mevcut küresel ısınma tehlikesi ile muhakeme ederek çıkarımlarını kanıta dayalı olarak savunur. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Geleceğin Nüfusu Üzerine Hikâye Oluşturma ve Canlandırma | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 4. | **İletişim** | Ayasofya'nın İletişim Tarihindeki Yeri: Bir Zaman Yolculuğu | 40+40 Dakika | K.1. Teknolojik gelişmelerin ve kitle iletişim araçlarının iletişime etkilerini yorumlar.<br>K.2. Kamuoyu ve kitleiletişim araçları arasındaki ilişkiyi açıklar.<br>S.B.K.1. Farklı bakış açılarının iletişime etkisi üzerinde kendi bilişsel aktivitelerini yeniden düzenler<br>S.B.K.2. İletişimi olumlu ve olumsuz etkileyebilecek davranışlardan yola çıkarak kendi bakış açısı ile spesifik durumlara yönelik etkili iletişimi tasarlar. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Geleceğin iletişim aracını tasarlama/iki boyutlu ve üç boyutlu çalışmalar ve iletişimin geleceğine yönelik mevcut argümanlardan yola çıkarak rapor yazma. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 5. | **Genişleyen Çevrem** | Renklere ve Motiflere Yolculuk: Kilimlerin Kültürel İzleri | 40+40 Dakika | K.1. Bölgenin coğrafi özelliklerinin insan yaşantısına etkisini değerlendirir.<br>S.B.K.1. Farklı değerlerin, gelenek ve davranışların kültürel zenginlikteki rolünü kendi bakış açısı ile yeniden yorumlar. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Kilim Anlatıyor: Her öğrenci kendi hayat öyküsünü mevcut desen ve motiflere ek olarak kendi tasarımı olan semboller ve motiflerle tasarladığı kilim üzerinde anlatır. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |

## Tablo 3.4 (devam):

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. | **İletişim** | Çevre için 1 e-postanız var! | 40+40 Dakika | K.1. Bir iletişim aracı olarak interneti bilinçli kullanır.<br>S.B.K.1. İletişim araçlarının doğru bir şekilde, etkin ve güvenilir kullanımına ilişkin kendi bakış açısını yansıtan uygulanabilir düşünce ve uygulamalar tasarlar. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Öğrencilerden seçtikleri bir çevre sorunu için yerel yöneticilerine bir e-posta yazmaları ve okullarında düzenlenecek çevre temalı bir sergiye davet etmek için bir davetiye/afiş tasarlamaları istenir. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| **7.** | **Keşifler ve Kaşifler** | Buhar ve Hız'la Gelişmek | 40+40 Dakika | K.1. Tarihsel süreç içerisinde ticaret yollarında meydana gelen değişimleri kavrar.<br>K.2. Coğrafî Keşifler 'den Sanayi Devrimi'ne kadar olan tarihî süreci analiz eder.<br>S.B.K.1.Tarihsel süreç içerisinde ticaret yollarında meydana gelen değişimleri kavrar.<br>S.B.K.2. Coğrafî Keşifler'den Sanayi Devrimi'ne kadar olan tarihî süreci analiz eder. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Sanayi Devrimi sırasında popüler olan ürünleri ve bu ürünlerin üretim, taşınma süreçlerini tasvir eden bir kolaj çalışmasını gelecekte önemli olabilecek ürünleri de gösterecek öngörüyü de içerecek şekilde Geçmişten Geleceğe Sanayi Devrimi Kolajı | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 8. | **Kültürel Miras** | İznik Çinilerinden Türkiye'nin Kültürel Mirasına | 40+40 Dakika | K.1. Kültürün çeşitli araçlarla kuşaktan kuşağa aktarılacağını bilir.<br>K.2. Ülkeler arası kültürel etkileşimi bazı nesneler üzerinden değerlendirir.<br>Türkiye'nin kültürel miras ögelerini sınıflandırır.<br>S.B.K.1. -Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolünden hareketle geleceğin dünyasında önemli olabilecek ürünleri kanıt göstererek yorumlar. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Kültürel miras varlıklarının harita üzerinde eşleştirilmesi ve<br>Bir kültürel miras varlığının günümüzdeki durumunu ve karşı karşıya olduğu tehditleri gerekçeleri ile tartışarak seçilen kültürel miras varlığını koruma önlemleri ve onu geleceğe taşıyacak stratejileri yazılı olarak rapor etme ve sunum. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |

## Tablo 3.4 (devam):

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. | **Kültürel Miras** | Kültür, Geometri ve İnşa: Koruma Altındaki Bir Miras, Süleymaniye Camii | 40+40 Dakika | K.1. Uluslararası kuruluşların kültürel mirasın korunmasına ve aktarımına katkılarını değerlendirir. (UNESCO'nun kültürel mirasın aktarımı ve korunmasına yönelik çalışmalarına yer verilir.) Farklı ülkelere ait kültürel miras ögelerini öğrenir.<br>S.B.K.1. Çevresindeki tehlike altında olan doğal varlıkların, tarihî mekânların, nesnelerin ve eserlerin geleceğine ilişkin tanımladığı problemlere yönelik çözümler önerir. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Süleymaniye Camii ile başka bir kültürel veya tarihî mekânı karşılaştırmaı projesi. Bu karşılaştırma sunumu poster, afiş çeklinde yapılabilecek iki yapının mimari, tasarım özellikleri, tarihleri, kültürel önemleri, karşı karşıya kaldıkları problemler, korunma durumları üzerine olacaktır. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 10. | **Sosyal Bilgiler ve Bilim** | Göç ve İnsan Hakları Üzerine Sanatsal Perspektif:<br>AiWeiwei'nin Life Cycle' Enstalasyonu | 40+40 Dakika | K.1. Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi tartışır<br>K.2. Sosyal bilimler ile Fen bilimleri arasındaki ilişkileri sorgular.<br>S.B.K.1. Nüfus artışı ve Göç olgusuna ilişkin doğal, siyasi, ekonomik ve sosyal iddiaları ve sebeplerini tanımlayarak hipotezler oluşturur. | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem Odaklanmış Tartışma Sanatla Bütünleşik uygulama<br>Değerlendirme | Öğrencilerden, Ai Weiwei'nin "Life Cycle" enstalasyonundaki karakterlerden biriyle hayali bir röportaj yapacaklarını düşünmeleri istenir. Hayali olarak gerçekleştirilecek bu röportaj için öğrenciler, karakterin yaşam hikâyesini, göç deneyimini ve bu süreçte yaşadığı zorlukları derinlemesine anlatan eleştirel düşünme becerilerine yönelik (Analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme) bir dizi soru oluşturmalıdır. Bu röportajın sunumu multimedya kullanımı ile desteklenebilir. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |

### 3.1.7. Müdahale Edilmemiş Öğretimin Uygulanışı

a. Müdahale edilmemiş öğretimin uygulandığı kontrol grubunda görev alan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev almak üzere seçilmiş, özel yeteneklilerin eğitimi alanında 10, mesleki olarak da 21 yıllık tecrübeye sahiptir.

b. Kontrol grubunda görev alan Sosyal Bilgiler öğretmeni dersi; MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi Çerçeve Programına (MEB, 2021) bağlı olarak, MEB BİLSEM Sosyal Bilgiler Dersi Etkinlik Kitabında yer alan etkinliklerden seçerek (MEB, 2022) oluşturduğu yıllık planı kullanarak gerçekleştirmiştir.

c. Kontrol grubunda dersler; öğretmenin özel yetenekli öğrencilere derste kullanılacak etkinlik kâğıtlarının dağıtılması ve özel yetenekli öğrencilere derste yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilerek dersin sonunda özel yetenekli öğrencilerin neler öğrenmiş olacağı açıklanarak başlatılmaktadır.

d. Dersin öğretimi için seçilen stratejiler genellikle; sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, örnek olay kullanımı, araştırma- inceleme yoluyla öğretim soru-cevap ve eğitsel oyunların kullanımıdır.

e. Etkinliklerde özel yetenekli öğrencilere dağıtılan etkinlik kâğıtları özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi hatırlama, eşleştirme ve tahminde bulunmalarına yönelik, bulmaca ve boşluk doldurma niteliğinde tasarlanmış materyallerdir.

f. Dersin işlenişinde bilimsel araştırma becerilerine yeterli vurgu yapılmasına karşın dersin, özel yetenekli öğrencileri böyle bir araştırmaya sevk edecek tümevarım ve tümdengelimli düşünme, problemleri fark etme, varsayımları sorgulama, genellemeler yapma ve disiplinler arası bağlantıları keşfetme konusunda özel yetenekli öğrencileri destekleyen bir yapıda olmadığı gözlemlenmiştir.

g. Derste, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve yorumuna yönelik materyallerin daha az ve özel yetenekli öğrencilerin bu becerileri edinmelerine ya da geliştirmelerine yönelik sistematik örnekleme ve uygulama fırsatlarının bu materyallerle sınırlı olduğu ve üst düzey düşünme süreçlerinin yeterince yer almadığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

h. Dersin yapısı, özel yetenekli öğrencileri aktif öğrenenler olarak yeni, düşünülmemiş konular ve bağlantılar üzerinde düşünmeye teşvik etmek yerine, daha çok ders için

hazırlanmış görevleri yerine getirmeye odaklanmıştır. Bu tasarım genellikle mevcut materyallerde boşluk doldurma, eşleştirme gibi bilginin hatırlama düzeyindeki performansını ölçen etkinliklere dayanmaktadır. Ancak, özel yetenekli öğrencilerin konuyla ilgili mevcut problemleri fark etmelerine ya da konunun diğer disiplinlerle ilişkili bağlantılarını keşfetmelerine olanak tanımamaktadır.

i. Dersin öğretmeni, iletişime açık, mesleki deneyimini alana aktarmada istekli ve özel yetenekli öğrencileri destekleyici tutumlarla dersi mevcut materyallerle etkin bir şekilde sürdürmüştür.

j. Özel yetenekli öğrenciler sınıf ortamında rahat ve derse katılımcılardır.

k. Dersin ürün boyutundaki performans görevlerinin, özel yetenekli öğrencilerin disiplinler arası konuları keşfetmelerine, ilgi ve yetenek alanlarında bağımsız araştırma yapmalarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. Bu görevlerin, öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları ve stillerine uygun bireysel tercihlerine hitap ederek yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemediği gözlemlenmiştir.

l. Etkinliklerin değerlendirilmesi, etkinliğe yönelik dereceli puanlama anahtarı ile yapılmaktadır.

m. Ders süresince yapılan uygulamalara ait materyaller özel yetenekli öğrencilerin portfolyo dosyalarında dersin öğretmeni tarafından muhafaza edilmiştir.

n. Müdahale edilmemiş öğretimin uygulama planı Tablo 3.3’te gösterildiği gibidir.

**Tablo 3.5:** Müdahale Edilmemiş Öğretimin Uygulama Planı

| HAFTA | MODÜL | UYGULANAN ETKİNLİK | SÜRE | KAZANIMLAR | YÖNTEM VE TEKNİKLER | ÜRÜN | DEĞERLENDİRME |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Değişim | Değişmeyen Değişim | 40+40 Dakika | K.1.Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir. | Buluş Yoluyla Öğretim, Soru-Cevap, Tartışma, | Verilen görselleri değişim ve dönüşümlerine göre kronolojik olarak sıralama ve gruplandırma. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 2. | Genişleyen Çevrem | Dünyayı Dönüştürmeli | 40+40 Dakika | K.1.Geri dönüştürülebilir malzemeleri bilir ve kullanılabilecek alanları fark eder. | Buluş Yoluyla Öğrenme, soru cevap, gösterip yaptırma, eğitsel oyunlar | Görselleri ve kavramları eşleştirme oyunu. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 3. | Harita Bilgisi | Uzak Yakın | 40+40 Dakika | K.1. Nüfusta gelecekte olabilecek değişimler hakkında senaryolar üretir**.** | Buluş Yoluyla Öğrenme | Düzenlenecek bir "Dostluk Zirvesi" için dünya barışı ve huzurunu vurgulayan kısa bir konuşma hazırlama. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 4. | İletişim | Kitle İletişiminin Gücü | 40+40 Dakika | K.1. Teknolojik gelişmelerin ve kitle iletişim araçlarının iletişime etkilerini yorumlar.<br>K.2. Kamuoyu ve kitle iletişim araçları arasındaki ilişkiyi açıklar. | Buluş Yoluyla Öğrenme, Örnek Olay, Anlatım, Soru | Haberlerde ve kamuoyunun oluşmasında gazete, radyo, televizyon, sosyal medya gibi araçların etkisini tartışma. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 5. | Genişleyen Çevrem | Yedi Bölge Türkiye Gezisi | 40+40 Dakika | K.1. Bölgenin coğrafi özelliklerinin insan yaşantısına etkisini değerlendirir | Sunuş, Soru-Cevap, Sunum | Bölgeler ve önemli tarihi turistik yerleri ve iklim özellikleri ile ilgili boşluk doldurma. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |

**Tablo 3.5 (devam):**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. | İletişim | Bilinçliyim Çevrim İçiyim | 40+40 Dakika | K.1. Bir iletişim aracı olarak interneti bilinçli kullanır. | Buluş Yoluyla Öğrenme, Soru Cevap, Örnek Olay | İnternet kullanımında dikkat edilecekler üzerine bir tartışma ve kelimeleri boşluklara doldurma. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 7. | Keşifler ve Kaşifler | Mutlu Para Kakao | 40+40 Dakika | K.1. Tarihsel süreç içerisinde ticaret yollarında meydana gelen değişimleri kavrar. K.2. Coğrafi Keşifler 'den Sanayi Devrimi'ne kadar olan tarihî süreci analiz eder. | Soru Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Anlatım, Sokratik Tartışma | Keşiflerin ve kaşiflerin rotalarını harita üzerinde gösterme ve bu etkiler üzerine tartışma ve kelime bulmacası çözme. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 8. | Kültürel Miras | Kültürel Miras Evrenseldir | 40+40 Dakika | K.1. Kültürün çeşitli araçlarla kuşaktan kuşağa aktarılacağını bilir. K.2. Ülkeler arası kültürel etkileşimi bazı nesneler üzerinden değerlendirir. Türkiye'nin kültürel miras ögelerini sınıflandırır | Soru Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Anlatım, Sokratik Tartışma | Kültürel Miras unsurlarının harita üzerinde bulunup, eşleştirilmesi. Somut ve soyut kültürel miras unsurlarının sınıflandırılması. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 9. | Kültürel Miras | Ortak Mirası Koruma | 40+40 Dakika | K.1. Uluslararası kuruluşların kültürel mirasın korunmasına ve aktarımına katkılarını değerlendirir. (UNESCO'nun kültürel mirasın aktarımı ve korunmasına yönelik çalışmalarına yer verilir.) Farklı ülkelere ait kültürel miras ögelerini öğrenir. | Sunuş Yoluyla Öğrenme, Soru-Cevap | Yaşanılan bölgede tahrip edilen bir Kültürel Miras ve onu korumaya yönelik afiş hazırlama. | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |
| 10. | Sosyal Bilgiler ve Bilim | Birlikte Güçlüyüz | 40+40 Dakika | K.1. Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi tartışır K.2. Sosyal bilimler ile Fen bilimleri arasındaki ilişkileri sorgular | Buluş Yoluyla Öğretim, Soru Cevap, Beyin Fırtınası | Boşluk Doldurma, Bilim dallarını eşleştirme, verilen bilim dallarının çözümüne katkı sunabileceği araştırma konuları belirleme | Dereceli Puanlama Anahtarı Formu |

### 3.1.8. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Ders Modüllerinin Uygulanması:

Araştırmada deney grubu ile özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için geliştirilmiş modellerden biri olan Bütünleşik Eğitim Modeli temele alınarak sanatla bütünleşik ders modülleri ile Sosyal Bilgiler öğretimi yapılırken kontrol grubunda Sosyal Bilgiler öğretimi geleneksel, bir diğer ifade ile öğretime herhangi bir müdahalede bulunulmadan gerçekleştirilmiştir.

## 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Beşiktaş ilçesi Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı Birinci Düzeyine (BYF-1) programına devam eden 5. sınıf düzeyinde 20 özel yetenekli öğrencidir.

### 3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi:

Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi 5. sınıf BYF-1 programı özel yetenekli öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezlerine Merkezi tanılama sınavları sonucunda aldıkları Genel Zihinsel Yetenek Skorları ile kabul edilmeleri ile oluşan gruplar arası denklik varsayımına ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Akademik Başarı Testi, İlke Evin Gencel tarafından hazırlanan (2006) Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Araştırmacı tarafından geliştirilen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Mehmet Kaan Demir tarafından hazırlanan (2006) Eleştirel Düşünme Ölçekleri Deney grubunda "Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Ders Modülleri" işlenmeden önce deney ve Kontrol Grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama toplamda iki ders saati sürmüştür. 40 dakika süren Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin ardından verilen bir teneffüsten sonra ikinci derste sırası ile Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Birbirine denk iki grup oluşturulduktan sonra hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı rastgele atama ile belirlenmiştir. Popülasyonun tanımlanmasını ve popülasyonun her bir üyesinin belirlenmesini ve örneklem için bireylerin tamamen şansa dayalı olarak seçilmesini içeren rastgele örnekleme için genellikle rastgele sayılar tablosu kullanılır (Gay ve diğ., 2012). Öntest uygulamalarından alınan puanlar dikkate alınarak grupların denkliği sağlanarak 10 özel yetenekli bireyden oluşan deney grubu ile 10 özel yetenekli bireyden oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve Kontrol gruplarının denkliklerine ilişkin bulgular aşağıda verildiği

gibidir. Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam sayısı ve gruplara göre dağılımları ile ilgili veriler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

**Tablo 3.6:** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Sayısı ve Gruplara Göre Dağılımı

| | | n | % |
|---|---|---|---|
| **Grup** | Deney | 10 | 50,0 |
| | Kontrol | 10 | 50,0 |

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi deney grubunda 10 öğrenci (%50) ve kontrol grubunda 10 öğrenci (%50) olmak üzere grupların toplam öğrenci sayısı 20'dir.

Bu bulguya dayanarak deney ve kontrol grubu öğrenci sayılarının dağılımının birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür. Deney ve kontrol gruplarının denkliği için öntestlerinin karşılaştırılmasında gruplar 30 kişinin altında oldukları ve genel zihinsel yetenek puanları %2.0'lik bir dilimde olan özel yetenekli bireylerden oluşan bir gruptan oluşturulacak iki bağımsız örnek grubun aynı dağılımdan gelip gelmediğini değerlendirmek için parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

### 3.2.2. Akademik Başarı Testi Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Akademik Başarı Testi öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Akademik Başarı Testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

**Tablo 3.7:** Grupların Akademik Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test Akademik Başarı** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.60 | 96.00 | 41.000 | -0.692 | 0.489 |
| **Deney** | 10 | 11.40 | 114.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Akademik Başarı Testi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik

Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun "Akademik Başarı Testi" puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 41.000, z= -692, *p> 0.05*).

### 3.2.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Testi Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Testi öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

**Tablo 3.8:** Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test** **Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.00 | 100.00 | 45.000 | -0.380 | 0.704 |
| **Deney** | 10 | 11.00 | 110.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Testi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum öntest puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 45.000, z= -0.380, *p> 0.05*).

### 3.2.4. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.9'da sunulmuştur.

**Tablo 3.9:** Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Tutum | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.10 | 91.00 | 36.000 | -1.064 | 0.287 |
| **Deney** | 10 | 11.90 | 119.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 36.000, z= -1.064, $p> 0.05$).

### 3.2.5. Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

**Tablo 3.10:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Analiz | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.60 | 96.00 | 41.000 | -0.976 | 0.329 |
| **Deney** | 10 | 11.40 | 114.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 41.000, z= -0.976, $p> 0.05$).

### 3.2.6. Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.11'de sunulmuştur.

**Tablo 3.11:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Değerlendirme | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.50 | 105.00 | 50.000 | 0.000 | 1.000 |
| **Deney** | 10 | 10.50 | 105.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 50.000, z= -0.000, $p> 0.05$).

### 3.2.7. Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

**Tablo 3.12:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Çıkarım | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.55 | 105.50 | 49.500 | -0.043 | 0.966 |
| **Deney** | 10 | 10.45 | 104.50 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 49.500, z= -0.043, *p> 0.05*).

### 3.2.8. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.13'te sunulmuştur.

**Tablo 3.13:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test Yorumlama** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 11.50 | 115.00 | 40.000 | -0.872 | 0.383 |
| **Deney** | 10 | 9.50 | 95.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 40.000, z= -0.872, *p> 0.05*).

### 3.2.9. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.14'te sunulmuştur.

**Tablo 3.14:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Açıklama | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.05 | 100.50 | 45.500 | -0.404 | 0.687 |
| **Deney** | 10 | 10.95 | 109.50 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 45.500, z= -0.404, *p> 0.05*).

### 3.2.10. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Ölçeği Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Ölçeği öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.15'te sunulmuştur.

**Tablo 3.15:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Öz Düzenleme | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.15 | 91.50 | 36.500 | -1.201 | 0.230 |
| **Deney** | 10 | 11.85 | 118.50 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.15'te öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Ölçeği puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir (U= 36.500, z= -1.201, p> 0.05).

### 3.2.11. Deney ve Kontrol Grupları Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Öntest Puanları Denkliği

Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam öntest puanları ile, müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.16'da sunulmuştur.

**Tablo 3.16:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test** Eleştirel Düşünme (Toplam) | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.80 | 98.00 | 43.000 | -0.549 | 0.583 |
| **Deney** | 10 | 11.20 | 112.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 3.16'da öntest olarak uygulanan Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam puanları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir ($U= 43.000$, $z= -0.549$, $p> 0.05$).

Yapılan analizler tüm öntest analizlerinin sonucu grupların merkezi eğilim ve değişkenlik açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir, çünkü p-değerleri geleneksel alfa seviyesi 0.05'in oldukça üstündedir. Özellikle Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeğinde her iki grup için de aynı ortalama, SS ve medyan değerleri gözlemlenmiş ve 1.000 p-değeri ile mükemmel bir anlamsız sonuç elde edilmiştir ki bu, grupların bu yön açısından benzer olduğunu güçlü bir şekilde öne sürmektedir.

Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam adlı kümülatif ölçüm, Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin alt ölçekleri olan Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama, Özdüzenleme'den oluşan ölçekler serisinin belirli yönlerini birleştiriyor gibi görünmektedir ve gruplar arasında yine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = 0.583$). Sonuç olarak, çalışmanın çeşitli metriklerine uygulanan Mann-Whitney- U Testi, gerçekleştirilecek deney uygulaması öncesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını

göstermektedir. Bu anlamlı olmayan farkın olmaması, her iki grubun çalışmanın başında karşılaştırılabilir olduğu varsayımını desteklemektedir. Dolayısıyla, deney uygulaması sonrasında gözlemlenen herhangi bir fark, mevcut farklılıklar yerine deneysel müdahaleye daha güvenle atfedilebilir.

## 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### 3.3.1. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi, öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal ve sosyal kimliklerinin gelişimine katkıda bulunan bir öğrenme süreci sunarak, onların kültürel miraslarını ve tarihlerini tanımalarına ve değer vermelerine yardımcı olur (Burnaford ve diğ., 2007; Swaminathan ve Schellenberg, 2014). Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi, öğrencilerin ilgi düzeylerini yükseltirken onları anlamlı tartışmalara teşvik eder ve tarihi ve kültürel anlayışı desteklerken, sanata ve bütünleştirilen diğer disiplin alanlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlar (Kaçar, 2012; Türkoğuz, 2008). Sanat bütünleştirildiği öğrenme alanındaki akademik başarı ile pozitif bir ilişki kurabilir (Gouzouasis ve diğ., 2007; Graham ve Brouillette, 2016). Tutum, genellikle bir uyaranla karşılaşıldığında belirli bir yanıt vermeye eğilimli olan bir hazır olma durumu veya eğilim olarak tanımlanmaktadır (Siniscalco ve Auriat, 2005). Tutumlar, doğaları gereği belirsiz, dalgalı, yanlış biçimlendirilebilir ve sadece kısa süreli ya da ömür boyu sürebilir olma eğilimindedir. Bu nedenle, tutumlar ölçülmek istendiğinde, tek bir konunun farklı ifadelerle incelendiği bir tutum dizisi oluşturulması ve bireysel ölçümlerin toplu bir tutum ölçüsünde birleştirilmesi önemlidir (Parfitt, 2005). Bu doğrultuda iyi yapılandırılmış tutum ölçekleri, herhangi bir standartlaştırılmış psikolojik testte yer alan maddeler kadar dikkatli hazırlanmış ve belirli kriterlere göre seçilmiş bir dizi madde içermektedir (Edwards, 1983). Sanat ve sosyal bilgilerin bütünleşmesi ve öğrenmeye etkileri üzerine yapılan araştırmalar bu bütünleşmenin öğrenci başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Ingram ve Seashore, 2003). Araştırmanın konusu olan sanat ve sosyal bilgiler alanlarının bütünleştirilmesi ile ortaya çıkan bütünleşik yapıdaki derse yönelik öğrenci tutumlarını daha iyi anlamak ve değerlendirmek, eğitimciler ve gelecekte yapılabilecek olası araştırmalar için öğrencilerin bu tür bütünleşik öğrenme yaklaşımlarına nasıl tepki verdiklerini ve bu yöntemlerin öğrenci tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, sanatla bütünleşik sosyal bilgiler öğrenimine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik

çalışması yapılan ölçeğin uygulamasına; 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi ve Alev Alatlı Bilim ve Sanat Merkezi Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programına devam etmekte olan 5. sınıf düzeyinde toplam 350 özel yetenekli öğrenci katılmıştır.

### 3.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Süreci

Bir ölçeğin maddelerinin ve ifadelerinin görünüş ve içerik açısından geçerli olabilmesi için, ilgili alanyazın, alan uzmanları ve ölçeğin hedef katılımcıları ile istişare edilerek çeşitli kaynaklardan geliştirilmesi gerekmektedir (Rattray ve Jones, 2007). Lietz (2010) ölçek maddelerinin mümkün olduğunca açık, basit, spesifik ve araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olmasının önemini vurgulamıştır. Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine tutuma yönelik ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesi, sanat ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlar konularında alanyazın araştırması yapılmıştır. Alanyazın taraması ile elde edilen tutumların birbirleri ile olan ilişkisi ve sanatla bütünleştirilmiş öğrenme ile ilgili kavramsal yapı üzerinde çalışılarak incelenmiştir. Bu bağlamda, Bilim ve Sanat Merkezi BYF düzeyinde 15 özel yetenekli 5. sınıf öğrencisinden "Sosyal Bilgiler dersinde sanatın kullanımına yönelik görüşlerinizi yazınız" konulu kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrenci kompozisyonları ve konuyla ilgili alanyazın, ilgili kaynaklar ve benzer nitelikteki veri toplama araçları incelenerek toplamda 65 madde oluşturulmuştur.

Ölçek, beşli Likert ölçeklendirmeye uygun olarak hazırlanmıştır. Buna göre ölçekte yer alan ifadeler *Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum* olarak yanıtlanmaktadır. Bu ilk formda, maddeler bütünleşik öğrenme, sanat ve sosyal bilgiler dersleri ile ilgili bilişsel ve duyuşsal ifadeleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca, maddelerin gerçekçi ifadelerden oluşması, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması ve her bir maddede birden fazla yargı, düşünce ve duygu ifadesinin yer almaması dikkate alınmıştır. Ölçekte, maddelerde ifade edilen görüşlere yönelik onaylamayı göstermek için "kesinlikle katılıyorum" (5) ve "katılıyorum" (4) ifadeleri kullanılırken; görüşleri onaylamamayı göstermek için ise "kesinlikle katılmıyorum" (1) ve "katılmıyorum" (2) ifadeleri tercih edilmiştir. Maddeler hakkında olumlu veya olumsuz bir görüşün bulunmadığını belirtmek amacıyla "kararsızım" (3) ifadesi kullanılmıştır.

#### *3.3.2.1. Uzman Görüşü*

Madde havuzunda yer alan maddelerin kapsam ve görünüş geçerliliğinin değerlendirilmesi için, Özel Yeteneklilerin Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sanat Eğitimi alanlarında uzmanlıkları olan beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan havuzda yer alan maddeleri uygun, uygun değil ve düzenlenmeli/açıklama olmak üzere değerlendirmeleri istenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli görülen maddeler üzerinde düzenlemelere gidilmiş, uzman görüşleri ile bir ön elemeye tabi tutulan maddelerden 12 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşlerinin ardından 53 madde olarak hazırlanan ölçeğin ayrıca, anlaşılabilirliğinin değerlendirilebilmesi için, 5. sınıf düzeyinde 20 özel yetenekli öğrenciden maddeleri sesli okuma tekniği ile okuyarak cevaplamaları ve anlamakta zorlandıkları kısımları ifade etmeleri istenmiş, geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanan ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

#### *3.3.2.2. Uygulama*

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarı yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programı kapsamında Sosyal Bilgiler dersini almış 5. sınıf düzeyinde 350 özel yetenekli öğrenciye uygulanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir

#### *3.3.2.3. Verilerin Analizi*

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, çalışma grubuna uygulandıktan sonra, ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler yapılmıştır. İlk olarak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş, bu amaçla *açımlayıcı faktör analizi* uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinde yer alan soruların hangi faktörler altında toplandığının tespiti için faktör analizi yöntemlerinden en yaygın olarak kullanılan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde bileşenler, açık değişkenlerin tüm varyansları kullanılarak hesaplanır ve bu varyansın tümü çözümde görünür (Ford ve diğ. 1986). Araştırmanın verileri SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### 3.3.3. Yapı Geçerliği ile İlgili Bulgular

#### *3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi*

Birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin birlikte değerlendirilerek kavramsal olarak bir araya gelen yeni ilişkilerin, boyutların bulunmasının hedeflendiği çok değişkenli bir istatistik olan faktör analizinin kökeni Charles Spirman'ın 1904 yılında yayımlanan ve "Genel zekânın belirlenerek ölçülmesi" konulu çalışmasında ortaya koyduğu iki faktör teorisine atfedilse de istatistiki açıklanışına ve genel çerçevesine Karl Pearson'ın çalışmaları ile ulaşmıştır (Büyüköztürk, 2002; Ford ve diğ., 1986; Harman, 1976). Faktör analizi, hipotez testi, kavram oluşturma, vaka çalışmaları gibi çok çeşitli araştırma tasarımlarına ve zaman serileri, oylama sonuçları, örnek anket yanıtları gibi çeşitli verilere uygulanabilen esnek bir araçtır (Rummel, 1988). Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek için öncelikle, örneklem büyüklüğünün değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin alanyazında farklı görüşler olmasına karşın alt sınırın 30 üst sınırın ise 500 olduğu örneklemlerin pek çok araştırma için uygun olduğu görüşü bulunmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Faktör analizine ilişkin genel kılavuzlarda örneklem büyüklüğünün 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi ve 1000 veya daha fazlası mükemmel olarak yer almasına karşın örneklem boyutunda bir aşırılığın meydana gelmemesi için hem varsayımsal hem de gerçek araştırma örneklerinde sosyal yapıların ölçümlerinin psikometrik özelliklerini temsil etmek ve değerlendirmek için en az 50 ve en fazla 100 denekten oluşan bir örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Sapnas ve Zeller, 2002; Williams ve diğ. 2010).

Görülebileceği gibi, katılımcıların yanıtladığı bir grup maddenin faktör analizini tamamlamak için gerekli olan ve önerilen örneklem büyüklüğü büyük ölçüde değişmektedir ve bu çalışmada 350 katılımcı ile örneklem büyüklüğü sayıltısı karşılanmaktadır. Ölçeğin faktör analizine uygunluk koşullarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek amacıyla ikinci adımda Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testleri (Barnett ve Kaiser, 1978) yapılmıştır. KMO indeksi 0 ile 1 arasında değişir ve 0,50 faktör analizi için uygun kabul edilir. Faktör analizinin uygun olabilmesi için Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı ($p<.05$) olması gerekir (Tavşancıl 2010; Williams ve diğ., 2010). Çalışmada 53 madde üzerinden yapılan analizde KMO örneklem uygunluk katsayısının .926 olduğu, korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olup olmadığını değerlendirmek için yapılan Barlett Küresellik Testi'nin ise anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi2=9138.568$, $p<.01$) Bu sonuçlar değerlendirildiğinde veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verilerek analize başlanmıştır.

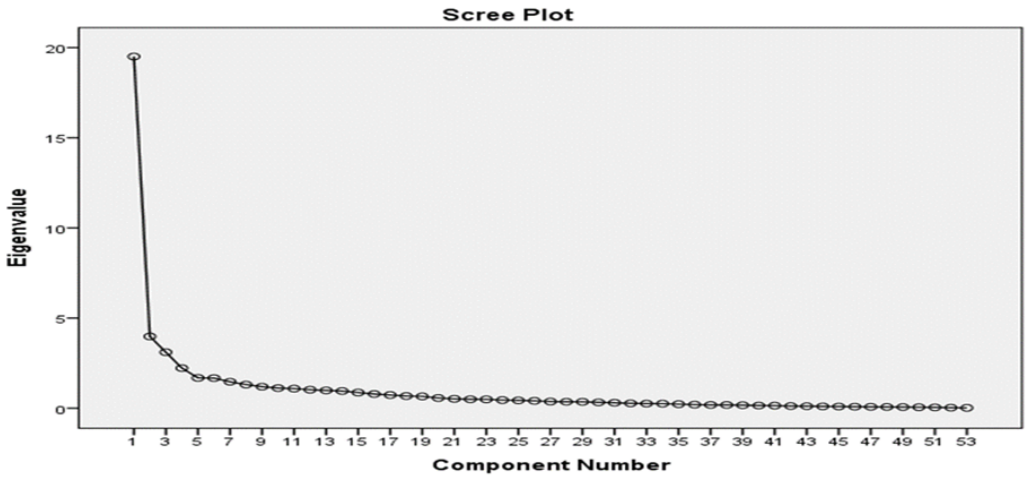
Maddelerin faktörle ilişkisini açıklamak için kullanılan bir katsayı olan faktör yük değeri analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında bazı ölçütlerin uygulanması gerekir. Bu ölçütlere göre, maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması gerekir. Faktör yük değerinin 0,40 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması istenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın ise en az 0,10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2002). Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1'e yakın ya da 0,66'nın üzerinde olması çok iyi bir çözümdür. Ancak uygulamada bunu karşılamak genellikle zordur. Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip olan değişkenler analizden çıkarılarak, faktör analizi yeniden yapılabilir ve içeriğinde üç ve daha az madde olan faktörler genelde zayıf ve değişkendir. Beş veya daha fazla madde içeren faktörler daha güçlü ve istenirdir (Costello ve Osborne, 2005). Bununla birlikte, ölçeği gözden geçirirken sürekli olarak ele alınan orijinal araştırma sorularına atıfta bulunmak ve zayıf psikometrik analize rağmen anketin altında yatan teorik alanları yansıttığı düşünülen maddeleri korumak da önemlidir (Rattray ve Jones, 2007). Çıkarılacak faktör sayısını belirlemek için Kaiser's Criterion ve Scree testi incelenerek her bir faktör üzerinde yüksek yüklere sahip değişken sayısını en aza indirmek için Varimax faktör döndürme yöntemi uygulanır (Shrestha, 2021). Rotasyon stratejilerinden biri olan Varimax döndürme stratejisi daha küçük bir kümeyle yüksek korelasyona sahip faktörler üreterek faktörleri temizlemeye yöneliktir ve faktörlerin yorumlanması kullanışlıdır (Rennie, 1997).

Bu ölçütler göz önünde bulundurularak SPSS 22.0 ortamında yapılan Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği varimax döndürme sonuçlarının ardı ardına yapılan iki faktör analizi ile incelenmesi sonucunda sorunlu olan 3 maddenin (madde 13, 23 ve 28) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinin sonucunda 50 madde ile toplam varyansın %43,457'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapılan analizler ile yapı geçerliliği sağlanmış 50 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğe uygulanan varimax rotasyon sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri, madde ortalama ve standart sapmaları, madde-test korelasyon katsayıları, faktör analizi sonuçları Tablo 3.17'de verilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarında bulunan maddelerin birbirleri ile olan korelasyonları incelendiğinde ise tümünün 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkili

oldukları görülmüştür. Tablo 3.17'de ölçeğin son halinde bulunan maddelerin toplam ölçek puanı ile olan korelasyon değerleri sunulmuştur. Tablo 3.17 incelendiğinde ölçekte bulunan tüm maddelerin ölçek toplam puanı ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkili oldukları görülmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak verilen korelasyon değerleri ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt teşkil etmektedir. Hem madde korelasyon değerleri hem de madde test korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekteki maddelerin yeterli geçerlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğe ilişkin faktör yükleri kırılma grafiği şekil 3.4'te sunulmuştur.




**Şekil 3.3:** Ölçeğe İlişkin Faktör Yükleri Kırılma Grafiği

**Tablo 3.17:** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

| **Faktör 1 (Açıklanan Varyans: 22,478)** | $\bar{x}$ | **SS** | **Madde Test Korelasyonu** | **Faktör Yükü** |
|---|---|---|---|---|
| m33 | 3,71 | 1,07 | ,678** | ,717 |
| m38 | 3,79 | 1,03 | ,679** | ,716 |
| m40 | 3,91 | 1,02 | ,726** | ,702 |
| m32 | 3,46 | 1,20 | ,63.3** | ,686 |
| m34 | 3,76 | 1,14 | ,696** | ,683 |
| m53 | 3,61 | 1,11 | ,635** | ,665 |
| m44 | 3,86 | 0,96 | ,622** | ,658 |
| m48 | 3,74 | 1,00 | ,592** | ,644 |

**Tablo 3.17 (devam):**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| m42 | 3,78 | 0,96 | ,608** | ,643 |
| m47 | 3,67 | 1,13 | ,651** | ,639 |
| m35 | 3,89 | 1,00 | ,631** | ,639 |
| m36 | 3,44 | 1,06 | ,590** | ,635 |
| m43 | 3,69 | 1,01 | ,622** | ,634 |
| m45 | 3,87 | 0,94 | ,558** | ,629 |
| m29 | 3,84 | 1,08 | ,676** | ,623 |
| m50 | 3,51 | 1,07 | ,595** | ,598 |
| m30 | 3,42 | 1,05 | ,624** | ,588 |
| m27 | 3,71 | 1,10 | ,632** | ,583 |
| m49 | 3,54 | 1,06 | ,535** | ,582 |
| m46 | 3,34 | 1,05 | ,483** | ,581 |
| m26 | 3,69 | 1,04 | ,647** | ,553 |
| m31 | 3,52 | 1,10 | ,576** | ,552 |
| m24 | 3,66 | 1,15 | ,638** | ,544 |
| m25 | 3,34 | 1,16 | ,606** | ,537 |
| m39 | 4,09 | 0,89 | ,549** | ,507 |
| m37 | 3,81 | 0,99 | ,545** | ,495 |
| m41 | 4,00 | 0,90 | ,589** | ,490 |
| m52 | 3,79 | 1,06 | ,544** | ,455 |
| m51 | 3,75 | 1,01 | ,541** | ,452 |
| **Faktör 2 (Açıklanan Varyans:10,515)** | | | | |
| m20 | 4,06 | 1,01 | ,551** | ,750 |
| m19 | 3,99 | 1,07 | ,566** | ,708 |
| m22 | 3,95 | 1,04 | ,573** | ,688 |
| m17 | 4,34 | 0,82 | ,495** | ,676 |
| m21 | 4,17 | 0,92 | ,574** | ,647 |

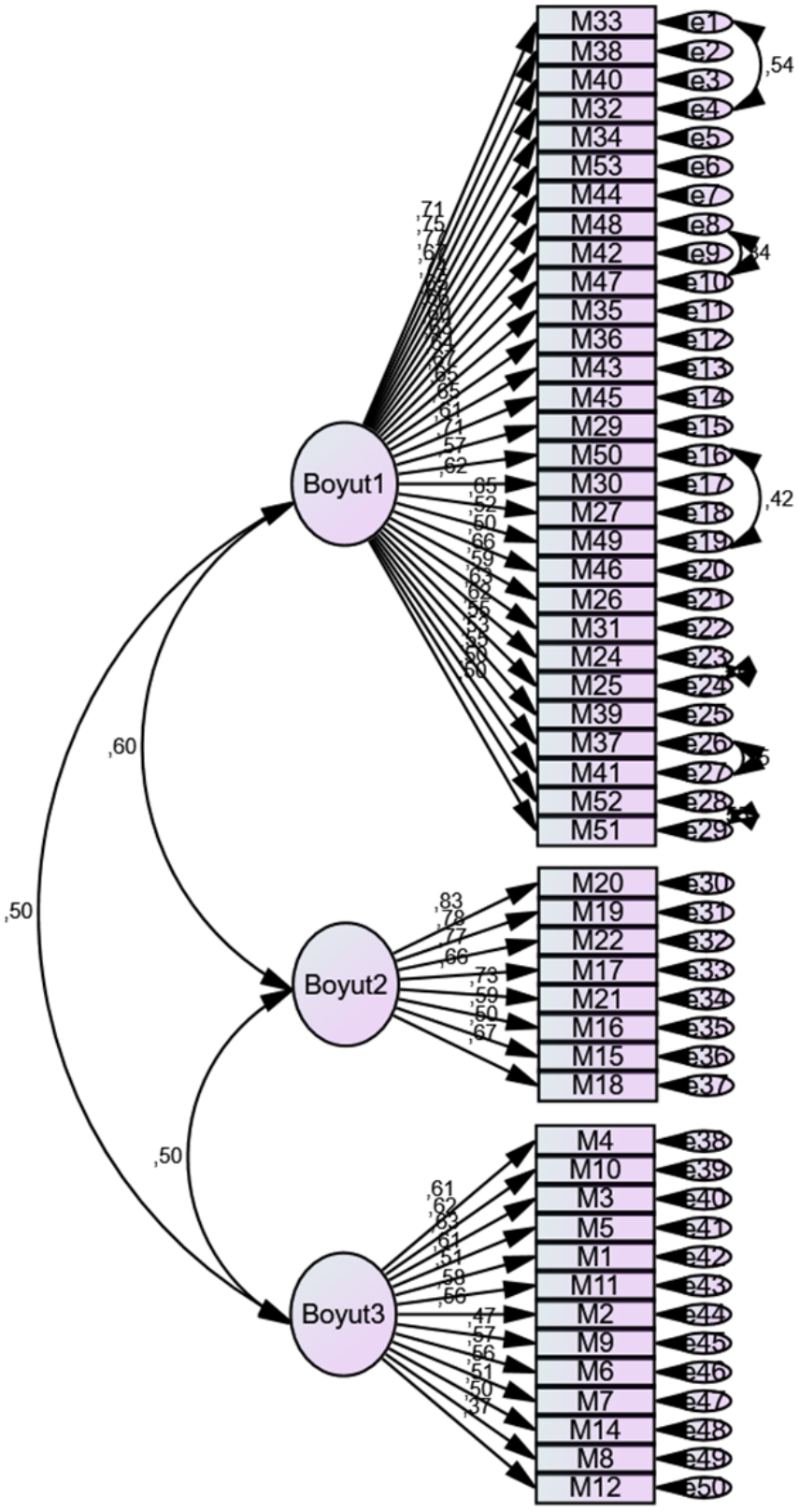
**Tablo 3.17 (devam):**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| m16 | 4,29 | 0,91 | ,523** | ,621 |
| m15 | 4,42 | 0,77 | ,378** | ,610 |
| m18 | 3,99 | 1,03 | ,574** | ,609 |
| **Faktör 3 (Açıklanan Varyans:10,464)** | | | | |
| m4 | 4,32 | 0,77 | ,363** | ,629 |
| m10 | 4,12 | 0,86 | ,468** | ,624 |
| m3 | 4,23 | 0,84 | ,432** | ,612 |
| m5 | 4,11 | 0,89 | ,457** | ,579 |
| m1 | 4,01 | 0,93 | ,369** | ,578 |
| m11 | 3,67 | 0,97 | ,463** | ,574 |
| m2 | 4,15 | 0,89 | ,394** | ,571 |
| m9 | 3,67 | 1,12 | ,334** | ,558 |
| m6 | 3,91 | 1,01 | ,447** | ,542 |
| m7 | 3,66 | 0,97 | ,432** | ,541 |
| m14 | 3,63 | 1,06 | ,447** | ,536 |
| m8 | 3,54 | 1,04 | ,394** | ,523 |
| m12 | 4,19 | 0,77 | ,283** | ,401 |
| **KMO: 0,924 Açıklanan Varyans: 43,457** | | | | |

### *3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi*

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) belirli bir grubun bazı psikometrik yapılarını değerlendirmek için geliştirilen bir ölçme aracından elde edilen puanların yorumlanmasının kontrol edilerek değerlendirmenin doğrulanması bakımından önemlidir (Sun, 2005). DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir. Bunlardan en sık

kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA) (Cole, 1987; Sümer, 2000). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 50 madde ve 3 alt boyuttan oluşan modelin uyum indekslerini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde; $\chi 2/sd=2,2$ olarak elde edilen değer anlamlı ve kabul edilebilir bir değerdir (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). GFI=.76; AGFI=.73; CFI=.90; RMSEA=.06 ve RMR=.06 olarak tespit edilmiştir. Yapılan DFA analizinde hesaplanan $\chi 2$, RMSEA, CFI ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmektedir. Ölçeğin GFI ve AGFI indeksinin düşük olması bu indekslerin örneklem büyüklüğünden etkilenen indeksler oluşu ile açıklanabilir. Doğrulayıcı faktör analizinde modele ilişkin çıkarımda bulunmak için örneklem sayısı önemli olmakla birlikte bu sayıya ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır (Hox ve Bechger, 1998). Bu görüşler, madde sayısının 10 katı kadar ya da her madde için 20 olacak şekilde bir örneklemin gerekebileceği gibi örneklem sayısının 200'den az olmaması gerektiği yönündedir (Molwus ve diğ., 2013; Rosseel, 2020). İlgili görüşler doğrultusunda örneklem büyüklüğü ve madde sayısı ilişkisine yönelik sayıltılardan birini karşılayan ölçeğin 3 faktöründe yer alan tüm maddelerin anlamlı değerde olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagramı Şekil 3.5'te, Regresyon analizi sonuçları Tablo 3.18'de yer almaktadır.




**Şekil 3.4:** Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

**Tablo 3.18:** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları

| | | | Faktör yükü | S.E. | C.R. | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| M33 | ← | Boyut1 | ,709 | | | |
| M38 | ← | Boyut1 | ,748 | ,074 | 13,605 | *** |
| M40 | ← | Boyut1 | ,767 | ,073 | 13,951 | *** |
| M32 | ← | Boyut1 | ,674 | ,059 | 17,981 | *** |
| M34 | ← | Boyut1 | ,737 | ,082 | 13,407 | *** |
| M53 | ← | Boyut1 | ,652 | ,080 | 11,873 | *** |
| M44 | ← | Boyut1 | ,657 | ,069 | 11,952 | *** |
| M48 | ← | Boyut1 | ,599 | ,072 | 10,894 | *** |
| M42 | ← | Boyut1 | ,631 | ,069 | 11,487 | *** |
| M47 | ← | Boyut1 | ,639 | ,082 | 11,630 | *** |
| M35 | ← | Boyut1 | ,674 | ,072 | 12,266 | *** |
| M36 | ← | Boyut1 | ,651 | ,076 | 11,857 | *** |
| M43 | ← | Boyut1 | ,649 | ,073 | 11,809 | *** |
| M45 | ← | Boyut1 | ,610 | ,068 | 11,100 | *** |
| M29 | ← | Boyut1 | ,708 | ,078 | 12,882 | *** |
| M50 | ← | Boyut1 | ,571 | ,077 | 10,399 | *** |
| M30 | ← | Boyut1 | ,618 | ,076 | 11,253 | *** |
| M27 | ← | Boyut1 | ,652 | ,080 | 11,864 | *** |
| M49 | ← | Boyut1 | ,524 | ,077 | 9,528 | *** |
| M46 | ← | Boyut1 | ,496 | ,075 | 9,034 | *** |
| M26 | ← | Boyut1 | ,656 | ,075 | 11,947 | *** |
| M31 | ← | Boyut1 | ,591 | ,079 | 10,752 | *** |
| M24 | ← | Boyut1 | ,634 | ,083 | 11,531 | *** |
| M25 | ← | Boyut1 | ,618 | ,084 | 11,253 | *** |
| M39 | ← | Boyut1 | ,548 | ,064 | 9,979 | *** |
| M37 | ← | Boyut1 | ,525 | ,071 | 9,561 | *** |
| M41 | ← | Boyut1 | ,552 | ,065 | 10,040 | *** |

**Tablo 3.18 (devam):**

| | | | Faktör yükü | S.E. | C.R. | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| M52 | ← | Boyut1 | ,500 | ,076 | 9,108 | *** |
| M51 | ← | Boyut1 | ,500 | ,073 | 9,104 | *** |
| M20 | ← | Boyut2 | ,827 | | | |
| M19 | ← | Boyut2 | ,777 | ,061 | 16,309 | *** |
| M22 | ← | Boyut2 | ,770 | ,059 | 16,107 | *** |
| M17 | ← | Boyut2 | ,656 | ,049 | 13,066 | *** |
| M21 | ← | Boyut2 | ,731 | ,053 | 15,030 | *** |
| M16 | ← | Boyut2 | ,586 | ,056 | 11,394 | *** |
| M15 | ← | Boyut2 | ,498 | ,049 | 9,425 | *** |
| M18 | ← | Boyut2 | ,673 | ,061 | 13,487 | *** |
| M4 | ← | Boyut3 | ,607 | | | |
| M10 | ← | Boyut3 | ,621 | ,122 | 9,384 | *** |
| M3 | ← | Boyut3 | ,625 | ,119 | 9,427 | *** |
| M5 | ← | Boyut3 | ,609 | ,125 | 9,243 | *** |
| M1 | ← | Boyut3 | ,507 | ,126 | 7,997 | *** |
| M11 | ← | Boyut3 | ,576 | ,135 | 8,857 | *** |
| M2 | ← | Boyut3 | ,556 | ,123 | 8,607 | *** |
| M9 | ← | Boyut3 | ,472 | ,150 | 7,527 | *** |
| M6 | ← | Boyut3 | ,566 | ,140 | 8,728 | *** |
| M7 | ← | Boyut3 | ,564 | ,134 | 8,712 | *** |
| M14 | ← | Boyut3 | ,507 | ,143 | 7,986 | *** |
| M8 | ← | Boyut3 | ,502 | ,141 | 7,928 | *** |
| M12 | ← | Boyut3 | ,374 | ,100 | 6,138 | *** |

Tablo 3.18'de görüldüğü üzere madde faktör korelasyon katsayıları birinci faktörde 0,500 ile 0,737; ikinci faktörde 0,498 ile 0,827; üçüncü faktörde 0,374 ile 0,625 tüm maddelerin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu değerlere göre her bir maddenin bulunduğu faktörün ve ölçeğin genel amacına uygun ve hizmet eder olduğu ifade edilebilir.

### 3.3.4. Güvenirlik ile İlgili Bulgular

İç tutarlılık, bir testteki tüm maddelerin aynı kavramı veya yapıyı ne ölçüde ölçtüğünü ve dolayısıyla test içindeki maddelerin birbiriyle ilişkili olmasıyla bağlantılı olduğunu açıklayan ve 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilmektedir (Bonett ve Wright, 2015; Tavakol ve Dennick, 2011; Taber, 2018). Cronbach 0,80α ≤ 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Elde edilen Crα Katsayıları .95 olduğundan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Alpha ölçek yapımını ve kullanımını içeren araştırmalarda kullanılan en önemli ve yaygın istatistiklerden biridir (Bonett, 2002; Cortina, 1993). Faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı; 0,60α ≤ 0,80 ise ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği için yapılan analiz sonuçları Tablo 3.19'da verilmiştir.

**Tablo 3.19:** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğrenimi Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

| | **Crα** |
|---|---|
| **Faktör 1** | 0,950 |
| **Faktör 2** | 0,881 |
| **Faktör 3** | 0,843 |
| **Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğrenimi Tutum Ölçeği** | 0,952 |

Güvenilirlik katsayısı; 0,60α ≤ 0,80 ise ölçek güvenilir, 0,80α ≤ 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Elde edilen Crα Katsayıları kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen Crα Katsayıları .95 olduğundan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### *3.3.4.1. Faktörlerin İsimlendirilmesi ve Ölçeğin Puanlanması*

Yapılan analizler sonucunda üç faktörlü bir yapıda ortaya çıkan ölçeğin faktörleri ve bu faktörlerde yer alan ifadeleri incelenerek üç farklı alan uzmanının görüşleri alınarak Tablo 3.20'deki gibi isimlendirilmiştir.

**Tablo 3.20:** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğrenimi Tutum Ölçeği Faktörleri

| | |
|---|---|
| **Faktör 1** | Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Öğrenimine Yönelik Tutum |
| **Faktör 2** | Sanata Yönelik Tutum |
| **Faktör 3** | Sosyal Bilgiler Öğrenimine Yönelik Tutum |

Özet derecelendirme ölçeği olarak da adlandırılan Likert tekniğinde her bir maddeden alınan yanıtlar, yanıtlayanın ölçekteki puanını elde etmek için toplanır ya da ortalaması alınır (Vaske ve diğ., 2017). Ölçeklerde yer alan olumsuz test ifadelerinin iç tutarlılığa ve faktör yapılarında sistematik ölçüm hatalarına sebep olabileceğine dair araştırma bulgularına (Cheng ve Hamid, 1997; Wong ve diğ., 2003; Turgut ve Erden, 2013) dayandırılarak olumsuz maddenin yer almadığı ölçekten alınabilecek en yüksek puan 250 olurken, en düşük puan ise 50'dir. Alınan puanlara göre Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik öğrenci tutumları "çok olumsuz", "olumsuz", "orta düzeyde olumlu", "olumlu" ve "çok olumlu" olarak değerlendirilmektedir.

### 3.3.5. Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi

Akademik başarı, bireylerin öğrenme süreçleri boyunca bilgi ve beceri edinme düzeyini, sınav performansı ve not ortalaması gibi ölçütlerle değerlendirmeye dayanan, genellikle eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmaların odak noktasını oluşturan bir kavramdır (Steinmayr ve diğ., 2014). Bu doğrultuda akademik başarı, öğrencilerin okulda gösterdikleri performans ve akademik başarılarına işaret eder (Lindholm-Leary ve Borsato, 2006). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır ve bunlar bilişsel, duyuşsal, sosyal, fizyolojik ve çevresel faktörlere kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır (Aronson, 2002). Ayrıca aile ve öğretmenlerin tutumu, etkin öğrenme tekniklerini kullanma ve motivasyon da akademik başarıyı etkileyen faktörlerdendir (Singh, 2011). Akademik başarı üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin başarılı olma istekleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiye dair kanıtlar sunar. Bu çalışmalar ayrıca eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin kullanımlarının akademik başarı ile ilişkilerini anlamaya yönelik bulgular sunmaktadır (Lindholm-Leary ve Borsato, 2006; Singh, 2011).

Akademik başarı testi geliştirme süreci, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini objektif ve güvenilir bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlayan psikometrik araçların üretilmesini amaçlar. Akademik başarı testi geliştirme süreci, aşamaları, ilkeleri ve gerekliliği hakkında

ilgili alanyazın incelendiğinde Levine (1976) akademik başarı testinin tarihsel bağlamını ve sosyal işlevlerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, akademik başarı testlerinin eğitim politikalarının, okulların ve öğrencilerin yapısının, gereksinimlerinin ve değerlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Ayrıca, akademik başarı testlerinin, öğrenci seçimi ve yerleşimi, eğitim programlarının düzenlenmesi, bireysel ve öğrencilere özel pedagojik araçların sağlanmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Steinmayr ve diğ. (2014) akademik başarı testlerinin geliştirilmesinde kullanılan temel ilke ve aşamaları ortaya koymaktadır. Buna göre öncelikle, testin amacının ve kapsamının belirlenmesi gerekmektedir. Ardından öğelerin oluşturulması ve ölçeklerin tasarlanması sürecine geçilmelidir. Bu aşamada, testin içeriğinin ölçülebilir, geçerli ve güvenilir olması önem kazanmaktadır. Ayrıca, test öğelerinin çeşitliliği ve dikkatlice seçilmesi, testin öğrencilerin gerçek akademik başarısını ölçebilmesi için gereklidir. Feshbach ve Feshbach (1987) akademik başarı testlerinin duyuşsal süreçleri de dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin duyuşsal durumları ve eğitim süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin, akademik başarı düzeylerinin doğru ve kesin bir şekilde belirlenmesinde önemli olduğu belirtilmiştir. Hilliard (1990) mevcut akademik başarı testlerinin sınırlılıklarını ele alarak, bu testlerin öğrencilerin gerçek akademik başarılarını tam anlamıyla değerlendiremediğini belirtmektedir. Bu sınırlılıkları, öğrencilerin sosyo- kültürel ve dil farklılıklarını, önyargıları ve öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarına bağlı olarak yaşanan eşitsizlikleri örnek olarak vermektedir. Başarı testlerinin geliştirilmesi süreci, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini objektif ve güvenilir bir şekilde değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bu süreç sürekli olarak öğrenci başarısının ölçümünde yaşanan sınırlılıkların belirlenmesine ve giderilmesine yönelik çabalarla şekillenmektedir. Bu doğrultuda iyi tasarlanmış bir akademik başarı testi, eğitim kazanımlarının değerlendirilmesi, okul performansının analiz edilmesi ve öğrencilere yönelik öğretim programlarının düzenlenmesi konularında önemli bilgiler sağlamaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri'nin akademik başarıyı ölçmeye yönelik kendi standart testleri bulunmamakta, öğrencilerin öğretim programına yönelik kazanımlara erişi düzeyleri etkinlikler bazında öğrenci portfolyoları, öğretmen gözlemleri gibi ölçme yaklaşımları ile değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin özel yetenekli bireylerin akademik başarılarına etkisini ölçmek için kullanılacak bir başarı testine ihtiyaç duyulmuştur ve bu ihtiyacı karşılamak için Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Dersi BYF-1 Öğretim programı akademik başarı erişi düzeyini belirlemeye

yönelik bir başarı testi geliştirilmiştir. Test hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazında çoktan seçmeli soru hazırlama ilke ve stratejileri araştırılmıştır. Ardından başarı testinin kapsamında yer alacak konu ve kazanımlar belirlenmiştir. Buna göre araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla *"Birey ve Toplum", "Değişim", "Genişleyen Çevrem", "Harita Bilgisi", "İletişim", "Keşifler ve Kaşifler", "Kültürel Miras", Sosyal Bilgiler ve Bilim"*olmak üzere 8 modül için çoktan seçmeli başarı testi (Bkz, EK-3) geliştirmiştir. Belirtilen modüller için geliştirilen akademik başarı testi, öntest-sontest şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilere iki kez uygulanmıştır.

#### *3.3.5.1. Akademik Başarı Testinin Hazırlanması, Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Yapılan İşlemler*

a. Bütünleşik Öğretim Programı modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modülleri için öncelikle 5. sınıf düzeyi ile çalışılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Dersi BYF1 Öğretim Programı'nda yer alan "Birey ve Toplum", "Değişim", "Genişleyen Çevrem", "Harita Bilgisi", "İletişim", "Keşifler ve Kaşifler", "Kültürel Miras", Sosyal Bilgiler ve Bilim" olmak üzere 8 modül belirlenmiştir. Bu modüller için Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Dersi BYF-1 Öğretim Programı'nın kazanımları gözden geçirilmiştir.

b. Sosyal Bilgiler dersinin belirtilen modüllerindeki konular ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Dersi BYF-1 Öğretim Programı'nın kazanımları, sosyal bilgiler öğretmenleri, MEB BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenleri, MEB BİLSEM Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmenliği öğretim üyelerinden alınan görüşler doğrultusunda revize edilmiş, testin ölçmesi amaçlanan öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasında Bloom Taksonomisi ölçüt alınmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001) Uzmanlardan gelen geribildirimlerden sonra kazanımlar listesine son şekli verilerek kazanımların dağılımı belirtke tablosunda gösterilmiştir (bkz, Ek-6).

c. Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Dersi BYF-1 Öğretim Programı'nda yer alan; "Birey ve toplum", "Değişim", "Genişleyen Çevrem", "Harita Bilgisi", "İletişim", "Keşifler ve Kaşifler", "Kültürel Miras", Sosyal Bilgiler ve Bilim"

modülleri için, 22 yeni kazanım yazılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Dersi BYF-1 Öğretim Programı'nın mevcut 26 kazanımı ile belirlenen 8 modül için toplam kazanım sayısı 48 olarak belirlenmiştir.

d. Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi için belirlenen kazanımların alt boyutları sınıflandırılarak bir tablo oluşturulmuştur (bkz, Ek-7).

e. Başarı testi geliştirilirken her bir modülün kazanım sayısı göz önünde bulundurularak 40 sorudan oluşan bir taslak test hazırlanmıştır. Sorular çoktan seçmeli olarak oluşturulmuştur. Burton ve diğ. (1990) standart bir çoktan seçmeli testin bir problem (kök) ve önerilen çözümlerin bir listesinden (alternatifler) oluşması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre kök, bir soru veya eksik bir ifade şeklinde olabilir ve alternatifler listesi, bir doğru veya en iyi alternatifi (cevap) ve bir dizi yanlış veya yetersiz alternatifi (çeldiriciler) içermelidir (Burton ve diğ., 1990). Delgado ve Prieto (1998) standart bir çoktan seçmeli testte çeldiricilerin amacının test öğesi tarafından ölçülen amaca ulaşamayan öğrenciler için soruna makul çözümler olarak görünmek iken öğrenme amacına ulaşan öğrenciler için mantıksız çözümler olarak görünmesi olduğunu ve yine testte bu öğrenciler için yalnızca cevabın makul görünmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çoktan seçmeli maddelerin seçeneklerinin yazımına ilişkin araştırmalar tarafından maddelerin 3 seçenekli olmasının 4 seçenekli olması bakımından anlamlı bir farka sahip olmadığının bildirilmesi göz önünde bulundurularak istatistiki ve pragmatist faydaları açısından maddelerin 3 seçenekli olabileceği görüşüne (Delgado ve Prieto, 1998) karşın mevcut ve güncel testlerde madde seçenek sayısının 4 olması nedeniyle öğrencilerin maddeleri okuma ve seçeneklere yönelme alışkanlıkları gözetilerek bu alışkanlıkların araştırmada bir fark yaratmaması düşüncesi ile 4 seçenekli ve 40 sorudan oluşan bir taslak test hazırlanmıştır.

f. Hazırlanan 40 sorunun ünite içindeki konulara ve bilişsel alanın bütün basamaklarına göre dağılımı yapılmıştır. Bu 40 soru kazanımları ile birlikte uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından gözden geçirilerek geri bildirimler verilmiştir. Görüşüne başvurulan uzmanların sayıları ve alanlarına göre dağılımları Tablo 3.21'deki gibidir.

**Tablo 3.21:** Görüşüne Başvurulan Uzman Sayısı ve Alanları

| Uzman Alanı | Uzman Sayısı |
|---|---|
| BİLSEM Sosyal Bilgiler Öğretmeni | 1 |
| BİLSEM Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni | 1 |
| Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi | 1 |
| MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni | 2 |
| **Toplam Uzman Sayısı** | 5 |

g. Test maddelerinin hedeflenen kazanımları tam olarak ölçüp ölçmediği konusunda uzmanların geribildirimleri doğrultusunda bu görüşler dikkate alınarak akademik başarıyı ölçecek olan başarı testinde düzeltmeler yapılmasına karar verilmiştir. Uzmanların görüş, eleştiri ve önerileri doğrultusunda hedef davranışları tam olarak ölçmeyen 2 soru hazırlanan başarı testinden çıkarılmış, farklı bilişsel alan basamağını ölçtüğü düşünülen soruların basamağı değiştirilmiştir. Uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda son haline getirilen başarı testinde çoktan seçmeli soruların sayısı 38 tane olarak belirlenmiştir. Düzenlenen soruların sıraları, sözel ifadeleri ve yazım kuralları ikinci kez Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki uzmanın kontrolünden geçirilerek uygulama öncesi basım aşaması için hazır hale getirilmiştir.

h. Ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısını belirlemek, ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Rea ve Parker (2014) ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısını belirleme konusunda bazı temel esaslar sunmaktadır. Bu esaslar arasında örneklem büyüklüğü, değişkenlerin sayısı, hedef kitle ve ölçeğin amacı gibi faktörler yer almaktadır. Öncelikle, ölçek geliştirme çalışması sırasında örneklem büyüklüğü önemli bir faktördür ve yapılan analizlerin güvenilir sonuçlar elde etmesine yardımcı olur. Rea ve Parker (2014) ölçek geliştirme çalışmalarında önerilen katılımcı sayısının değişkenlerin sayısının 10 katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, örneklem büyüklüğü ölçüm maddelerinin sayısıyla doğru orantılı olarak arttırılmalıdır. Nunnally (1978) ise ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ampirik olarak belirlenebilecek bir değer olmadığını, ancak alanyazında belirli öneriler olduğunu belirtmektedir. Nunnally (1978) çalışma desenine bağlı olarak örneklem büyüklüğünün 100 ila 300 arasında değişebileceğini ancak 200 ve üzeri bir

örneklem büyüklüğünün güvenirlik ve geçerlilik açısından tercih edilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca hedef kitle, ölçeğin amacı ve genellemeye uygunluğu da katılımcı sayısını belirlemede dikkate alınması gereken faktörlerdir (Rea ve Parker, 2014). Gorsuch (1990) ise ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik bir yaklaşım olarak ölçüm maddelerinin sayısının 5 katı kadar katılımcının olmasını önermektedir. Araştırmanın çalışma grubu olan özel yetenekli öğrencilere ulaşılmasının sınırlılıkları ve alanyazına dayandırılarak hazırlanan çoktan seçmeli 38 sorudan oluşan akademik başarı testi 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı ikinci yarıyılında Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam etmekte olan 200 özel yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama yapılan bu öğrencilerin tamamı, dersi alıp geçmiş 5. sınıf öğrencisidir.

i. Başarı testinin uygulamalarında testin güvenirliğini düşürebilecek etkiler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmacı uygulamalar sırasında uygulama sahasında bulunarak uygulamaları denetlemiştir.

j. Akademik başarı testinin BİLSEM'deki bu uygulamalarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun istatistik programları kullanılarak test maddelerinin kalitesini ve sonuçların güvenirliğini değerlendiren istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucunda; madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri, test ortalamaları, standart sapmaları ve güvenirlirlik katsayılarının (KR-20) hesaplamaları yapılmıştır. Başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri verilmiştir (bkz. Ek:2)

k. Madde analizi testin bir gruba uygulandıktan sonra, istatistik teknikler yardımıyla test kapsamındaki maddelerin tek tek analiz edilmesidir. Madde analizi kusurlu maddelerin belirlenmesinde, öğrencilerin yanlış kavramları hakkında bilgi edinilmesinde ve testin iyileştirme gerektiren kısımları hakkında bilgi edinilmesine yardımcı olur. Madde analizinde maddenin güçlük indeksi (p) maddenin ne kadar doğru cevaplandığını, madde ayırt edicilik indeksi (r) ise maddenin bilenle bilmeyeni ne kadar iyi ayırdığını göstermektedir. Analiz sonucunda p değerinin 0,60'dan küçük ve r değerinin 0,20'den küçük olan maddeler testten çıkarılmalıdır. Bu sonuca göre soru 16, soru 23, soru 32 başarı testinden çıkarılması ya da

içeriğinin değiştirilmesi gereği doğmuştur. Bu sonuca göre soru 16, soru 23, soru 32'nin başarı testinden çıkarılması uzman görüşleri ile uygun görülmüştür.

l. 8 Modül için hazırlanan başarı testinin güvenilirliğine yönelik istatistiksel analizler sonucunda güvenilirlik katsayıları (KR-20) hesaplanmıştır (Allen ve Yen, 2001; Cronbach, 1951). Güvenilirlik analizi sonucu tablo 3.22'de sunulmuştur.

**Tablo 3.22:** Güvenirlik Analizi Sonucu

| | **KR-20 Katsayısı** |
|---|---|
| **Tüm Sorular (38 Soru)** | 0,883 |
| **Çıkan Maddeler Sonrası Kalan Sorular (35 Soru)** | 0,893 |

m. Tablo 3.22'de görüldüğü gibi tüm soruların olduğu ölçek için güvenirlik katsayısı 0,883 olarak hesaplanırken madde analizi sonucuna göre soru 16, soru 23, soru 32 çıkarıldıktan sonra kalan 35 sorunun olduğu ölçek için güvenirlik katsayısı 0,893 olarak hesaplanmıştır. Buna göre başarı testinin güvenirlik düzeyinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

n. BİLSEM'de yapılan uygulamalardan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırma kapsamında sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimi uygulamasından sonra *"Birey ve Toplum", "Değişim", "Genişleyen Çevrem", "Harita Bilgisi", "İletişim", "Keşifler ve Kaşifler", "Kültürel Miras", Sosyal Bilgiler ve Bilim"* 'den oluşan 8 modül için öğrencilerin başarılarını ölçmek adına geliştirilen başarı testinin kullanılmasında karar verilmiştir. 8 modül için geliştirilen ve başarı testinin ön test ve son test olarak kullanılan son şeklini 35 tane çoktan seçmeli soru oluşturmaktadır (bkz. Ek-3).

### 3.3.6. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Ölçmek için Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi, argüman ve düşünceleri analiz etme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini kullanarak mantıklı ve makul sonuçlara ulaşmalarını sağlayan bir düşünme sürecidir. Bununla birlikte eleştirel düşünme, problemleri çözmek, fikirleri ve bilgiyi kullanarak kararlar almak, yeni düşünceler üretmek ve eski düşünceleri

yeniden değerlendirmek için kullanılır (Lai, 2011). Bireyin kendi iç değerleri ve düşünceleri ile dış dünyadaki bilgi kaynakları arasında sürekli bir diyalog kurarak, gerçek ve yanıltıcı bilgileri ayırt edebilme yeteneği olarak görülen eleştirel düşünme sayesinde bireylerin yanlış bilgilere dayanan eylemlerden kaçınarak daha doğru ve etkili sonuçlara ulaşmaları mümkündür (Williams, 2017). Faccione (1990) ise eleştirel düşünmeyi, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda amaçlı, tarafsız yargılarda bulunma süreci olarak tanımlamış ve sağduyuya ulaşmak için eleştirel düşünmenin gerekliliğine işaret etmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin herhangi bir konu alanında öğretilebileceği ve öğrencilerin bu becerileri ve düşüncelerini o alanla ilgili gerçek sorunlara uygulamalarının sağlanabileceği düşüncesi ile ortaya çıkan Delphi Projesi (Facione,1998) ile eleştirel düşünme becerileri ve alt becerilerinin tanımlanmasına çalışılmıştır. Uzmanların ve paydaşların görüşlerini toplamak ve gelecekteki eğilimler, senaryolar ve stratejiler hakkında ortak bir anlayış geliştirmek amacıyla yapılan yapılandırılmış bir iletişim süreci olan Delphi yönteminin kullanıldığı projede eleştirel düşünme becerileri *analiz, yorumlama, çıkarım, değerlendirme, açıklama* ve *öz-düzenleme* olarak belirlenmiş ve bu becerilerin, bir öğrenme veya uygulama alanının ele aldığı sorunlara değil, aynı zamanda o alanı oluşturan disiplinin yöntemlerine, kavramlarına, teorilerine ve kanıtlarına da uygulanabileceği ifade edilmiştir (Facione ve Facione, 2013).

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme, belirli ölçütleri ve performans düzeylerini belirleyen standart bir puanlama şeması oluşturmayı içerir. Yani, öğrencilerin ödev ya da projelerini değerlendiren ve verilen hedefler üzerinden öğrencinin ne kadar başarılı olduğunu belirleyen bir yöntemdir. Analitik dereceli puanlama anahtarları öğrenci performansını tez, argüman, kanıt gibi bir dizi ölçüt üzerinden değerlendirmeye olanak tanır ve öğrencilere anlaşılır, öğretici geri bildirimler sunarak, eleştirel düşünme ve başarıyı geliştirmeye yönelik fırsatlar sunar (Ennis, 1993). Dereceli puanlama anahtarı tanımlarının çeşitliliği, bu ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik çeşitli önerileri de beraberinde getirmektedir. Değerlendirme tablosundaki kriterlerin iyileştirilmesi ve öğrenciler için hedefleri ve standartları netleştirerek dereceli puanlama anahtarının başlatılması bu önerilerdendir. Ayrıca bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken öğrencilerin neyi bilmesini ve yapabilmesini ve öğrencilerin ne kadar iyi bilmelerini ve performans gösterebilmelerini istiyoruz? sorularının cevaplanması da önerilmektedir (Ochs,1996). ABD Ulusal Araştırma Konseyi tarafından yayınlanan bir dizi eğitim hedefi ve rehberi olan Ulusal Bilim Eğitimi Standartları ise bilimsel okuryazar bir birey için bir performans standardının tanımıyla bir değerlendirme listesi başlatmayı önermektedir

(Luft, 1999). Değerlendirme krtiterlerinin ise amaca duyarlı, önemli sonuçlara yönelik, gelişimsel olarak uygun, anlamlı, açık, uygulanabilir ve genellenebilir olmalıdır. Buna göre görev performansının ölçümüne yönelik dereceli puanlama anahtarları, açık ve odaklanmış kriterlere sahip olmak ve belirli koşulları karşılayarak eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde nitelikli bilgiler sunabilir. Bu bağlamda, eleştirel düşüncenin öğretim ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir (Anidhomil Hima ve Saputro, 2017; Brookhart ve Chen 2015; Gearhart, ve diğ., 1995; Quellmalz, 1991).

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde yer alan etkinliklerin deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine etkisini değerlendirmek ve bu becerileri geliştirmek için uygun ölçütler oluşturmaya yönelik bir kılavuz geliştirilmiştir. Kuramsal olarak geliştirilmiş, araştırma için tamamlayıcı bir unsur olan Dereceli Puanlama Anahtarı, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde yer alan etkinliklerin deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine etkisini değerlendirmede tamamlayıcı bir ölçme için kılavuz olma amacı ile *sınırlıdır.* Bu doğrultuda dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken öncelikle, öğrenme hedefleri ve kazanımlar tanımlanarak buna dayalı olarak değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Kriterlerin performans düzeyleri *yetersiz* (1), *gelişmekte* (2), *yetkin* (3) ve *ileri* (4) olacak şekilde tanımlanarak her kriter için performans göstergeleri açık bir biçimde belirlenmiştir (Delandshere ve Petrosky, 1998). Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının maddeleri alan uzmanı 3 öğretim üyesinin değerlendirmelerine sunulmuştur. Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ölçmek için geliştirilen dereceli puanlama anahtarının maddeleri Tablo 3.23'te sunulmuştur.

**Tablo 3.23:** Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Maddeleri

| **Dereceli Puanlama Anahtarı** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| Argümanları Belirleme ve Analiz Etme | | | | |
| İlgili ve İlgisiz Bilgileri Ayırt Etme | | | | |
| Sanatın Sosyal Bilgiler ile Bütünleştirilmesi | | | | |
| Mantıklı Sonuçlar Çıkarma | | | | |
| Kanıt ve Kaynakları Değerlendirme | | | | |

Tablo 3.23'te yer alan maddelerin ilgili literatürdeki karşılıkları şu şekildedir.

1. Argümanları belirleme ve analiz etme: Eleştirel düşünme sürecinde, sunulan argümanların belirlenerek analiz edilmesi önemlidir (Facione ve diğ., 1994). Argümanın temel yapıtaşları olan düşünceleri, iddiaları ve nedenleri doğru bir şekilde tanımlamasını içerir. (Facione ve Facione, 2013).

2. İlgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etme: Eleştirel düşünme sürecinde, mevcut bilgiler değerlendirilirken, ilgili ve ilgisiz bilgilerin ayırt edilmesi gereklidir (Facione ve diğ., 1995). Konu ile ilgili olan bilgilerin destekleyici ya da karşıt ayırt edilmesini, bilginin kategorizasyonunu ve konuyla ilgisi olmayan bilgilerin dikkate alınmamasını gerektirmektedir (Facione, 2011).

3. Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi: Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme sürecinde sanatın sosyal bilgilerle güçlü bir biçimde ilişkilendirilmesini içerir. Sosyal bilgilerle bütünleşik bir yapıda ele alınan sanat eserleri ya da uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinin konu alanları ile birlikte değerlendirilmesi ve bu ilişkilerin eleştirel bir bakış açısıyla incelemesidir (Facione ve Facione, 2013; Van Tassel Baska,1996;).

4. Mantıklı sonuçlar çıkarma: Eleştirel düşünme sürecinde, kullanılabilir bilgiler ve mantığa uygun akış doğrultusunda mantıklı sonuçlara yönelik çıkarımda bulunulması gerekir (Facione, 2011). Bu, bilgilere ve bilginin analizlerine dayalı olarak doğru ve uygun sonuçlara ulaşılmasını sağlar. Ayrıca, bu süreçte hızlı ve dikkatli bir şekilde alternatif çözüm yolları değerlendirilerek uygun stratejilerin seçilmesi mümkündür (Facione ve diğ., 1995).

5. Kanıt ve kaynakları değerlendirme: Eleştirel düşünme sürecinde, kanıt ve kaynakların değerlendirilmesi önemlidir (Facione ve diğ., 1994). Yine bu süreçte bilgilerin doğruluğunun ve güvenirliğinin kontrol edilmesi için kaynakların dikkatlice analiz edilerek değerlendirmesini ve sunumunu gerektirir. Ayrıca, bu süreç öznel kanıtlar ve nesnel kanıtlar arasındaki farkların anlaşılarak değerlendirilmesini, düşünmenin buna göre yapılandırılmasını içerir (Facione ve Facione, 2013).

Geliştirilen sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisine yönelik dereceli puanlama anahtarının içeriği ve ayrıntılı performans göstergeleri Tablo 3.24'te yer almaktadır.

**Tablo 3.24:** Geliştirilen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarının İçeriği ve Ayrıntılı Performans Göstergeleri Tablosu

| Değerlendirme Ölçütleri | Yetersiz | Gelişmekte | Yetkin | İleri | Toplam Puan |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| **Argümanları Belirleme ve Analiz Etme** | Argümanları, önermeleri ve sonuçları belirleyememe. | Argümanları belirler, ancak önermeler ile sonuçlar arasındaki farkı ayırt etmekte zorlanır. | Argümanları, önermeleri ve sonuçları açık bir şekilde belirler; ince ayrıntıları fark eder. | Karmaşık argümanları, önermeleri ve sonuçları yüksek hassasiyetle doğru bir şekilde belirler ve analiz eder. | |
| **İlgili ve İlgisiz Bilgileri Ayırt Etme** | Bilginin bağlamdaki önemini belirlemede zorlanır. | Bazı ilgili bilgileri tanır, ancak halâ ilgisiz içerikler içerebilir. | İlgili ve ilgisiz bilgiler arasındaki farkı anlamada yetenek gösterir ve en önemli detaylara odaklanır. | İlgili bilgileri belirlemede başarılıdır; ilgisiz bilgileri becerikli bir şekilde bertaraf eder ve ana noktalara odaklanır. | |
| **Sanatın Sosyal Bilgiler ile Bütünleştirilmesi** | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile bütünleştirmez | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile bütünleştirmede zorlanır; bağlantılar zayıf veya yüzeysel olabilir. | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile bütünleştirir, ancak anlamlı bağlantılar sağlamayabilir veya içeriğin derin bir anlayışını göstermeyebilir. | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile başarıyla bütünleştirir, anlamlı bağlantılar sağlar ve içeriğin derin bir anlayışını gösterir. | |
| **Mantıklı Sonuçlar Çıkarma** | Mevcut bilgilere dayanarak zayıf veya desteksiz sonuçlar çıkarır. | Mantıklı sonuçlar geliştirmeye başlar, ancak tutarlılık ve uyum konusunda zorlanır. | Bilgi analizine dayanarak tutarlı bir şekilde açık, mantıklı sonuçlar çıkarır | Çoklu perspektifleri göz önünde bulunduran iç görülü ve iyi muhakeme edilmiş sonuçlar geliştirmekte olağanüstü bir yetenek gösterir. | |
| **Kanıt ve Kaynakları Değerlendirme** | Kanıt ve kaynakların güvenilirliğini değerlendirmiyor veya sorgulamıyor | Bazı kaynakların güvenilirliğini sorgular, ancak kanıtları değerlendirme konusunda tutarlılık eksikliği gösterir. | Kaynakların kalitesini ve güvenilirliğini tutarlı bir şekilde değerlendirir; güçlü ve zayıf kanıt arasındaki farkı anlar. | Kaynakları ve kanıtları yüksek derecede eleştirel bir bağlamda ayıklama ve değerlendirme konusunda olağanüstü yetenek gösterir. | |

Tablo 3.24'de görüldüğü üzere geliştirilen dereceli puanlama anahtarı 4 seçenekli olarak hazırlanmıştır ve belirtilen performans göstergelerine göre 1-4 arasında bir puanla değerlendirilmiştir. Buna göre, 1.0–1.6 yetersiz, 1.7-2.4 gelişmekte, 2.5-3.2 yetkin, 3.3-4.0 ileri düzeyde olarak yorumlanmıştır.

### 3.3.7. Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)

Araştırmada Deney ve Kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme düzeylerini belirlemek için Demir (2006) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Ölçekleri" (EDÖ) nin Türkiye'de geliştirilmiş ve eleştirel düşünmeyi ölçen araştırmalarda kullanımı tercih edilerek bu yönü ile güncel olması bakımından kullanılmasına karar verilerek ölçeğin kullanıma ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Ölçek; eleştirel düşünmeye ait temel düşünme becerilerinin ve zihin alışkanlarının neler olabileceğinin belirlenmesine yönelik önemli bir çalışma olan Facione (1990) başkanlığında 1988 ve 1990 yılları arasında gerçekleştirilen Delphi projesi (Delphi Project, 1990) sonucunda ortaya çıkan ve alan uzmanlarının uzlaşı sağladığı eleştirel düşünme beceri alanları temele alınarak geliştirilmiştir. Aralarında politikacıların, iş insanlarının ve üniversite öğretim üyelerinin bulunduğu 200 kişinin katılımı ile Delphi Tekniği olarak bilinen teknik kullanılarak gerçekleştirilen projede katılımcılara, eleştirel düşünmenin performans göstergelerinin ne olabileceğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu teknikte sorulara verilen cevaplar düzenlenerek katılımcılara cevapları kimin verdiğine bakılmaksızın yeniden sunularak yeniden görüşleri alınmaktadır. Buna göre, yapılan düzenlemelerin sonunda cevaplar üzerinde bir uzlaşmaya varılarak bu uzlaşılan sonuçların da uzmanların ortak görüşü olduğu prensibi bulunur.

Delphi Projesi sonunda ortaya çıkan sonuçlarının yayınlandığı konsensüs bildirisinde eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olarak belirlenmiştir (Facione, 1990). Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği (Demir, 2006) geliştirilirken temele alınan bu becerilerden ilki *yorumlama* becerisidir. Bu ve çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, geleneklerin, inançların, kuralların, prosedürlerin veya kriterlerin anlamını veya önemini kavramak ve ifade etmek olarak tanımlanmaktadır. Bu becerinin alt becerileri arasında bilgi ve düşüncenin kategorize edilmesi, öneminin çözülmesi ve anlamının netleştirilmesi gibi beceriler yer almaktadır. Bu alt becerilerin performans göstergeleri ise yorumlama örneklerinin düşünülmesi, bir sorunun fark edilerek önyargısız bir şekilde açıklanmaya çalışılması, bir insanın niyetini yüzündeki ifadeden

anlaşılmaya çalışılmasından bir metindeki ana fikri yan fikirlerden ayırt etmeye kadar yorumlamaya yönelik bir dizi davranıştır. Yorumlama için, üzerinde çalışılan konunun geçici olarak kategorize edilmesi ve organize edebilmesi için yollar oluşturulması söz konusudur. Yorumlama ayrıca, bireyin başkalarının fikirlerini kendi sözleri ile açıklamasını, işaretlerin, tablo ve grafiklerin anlamlarının açıklığa kavuşturulmasını, bir konunun temasının, yazarın amacının ve bakış açısının belirlenmesini kapsamaktadır. Bir diğer eleştirel düşünme becerisi olan *analiz* fikirlerin incelenmesi ve onu oluşturan argümanların tespit edilmesi olarak tanımlanabilir. Analiz, belirli bir sorunun çözümüne yönelik iki yaklaşım arasındaki benzerliklerin, farklılıkların, belirtilmemiş varsayımların belirlenmesine, tanımlanmaya çalışılarak sorunun ana sonucunu ve bu sonucu destekleyecek ya da eleştirmek için öne sürülebilecek nedenleri ortaya koyabilme performansıdır. Eleştirel düşünmenin *değerlendirme* becerisi ise bilginin, argümanın güvenilirliğinin belirlenmesini, alternatif yorumların güçlü ve zayıf yönlerinin karşılaştırılmasını, iki ifadenin birbiriyle çelişip çelişmediğine veya eldeki kanıtların çıkarılan sonucu destekleyip desteklemediğine karar verilmesini içermektedir ve çıkarımsal düşünmenin mantıksal gücünün değerlendirilmesine yöneliktir. *Çıkarım* ise varsayımlar ve hipotezler oluşturmak için ilgili bilgileri dikkate alarak verilerden, ifadelerden, ilke, kavram, görüş, inanç, yargı ve açıklamalar gibi düşünme biçimlerinden kaynaklanan sonuçları ortaya çıkarmaya yönelik bir eleştirel düşünme becerisidir. Kanıtların sorgulanmasını, alternatiflerin tahmin edilmesini, belirli bir durumda etkili olan bilinenlerden yola çıkılarak daha sonra ne olabileceğine ilişkin tahminde bulunulmasını, fikirlerin sentezlenmesini ve bir sorunun çözümü için bir dizi seçenek geliştirilmesini içermektedir. Eleştirel düşünmenin *açıklama* becerisi bireyin akıl yürütmesinin sonuçlarını ikna edici ve tutarlılık gösterecek şekilde sunabilmesi ve bu doğrultuda bireyin araştırma sonuçlarını belirtmesine, yöntemi ve ilgili kriterleri tanımlanmasına, sonuçları ve prosedürleri gerekçelendirilmesine yöneliktir. Açıklama becerisi aynı zamanda kavramlar ve fikirler arasındaki üst düzey ilişkinin kurulmasını ve bir konu hakkındaki görüşün kabulüne veya reddine yol açan kanıtların belirlenmesini içermektedir. Eleştirel düşünme becerileri arasında *öz düzenleme* becerisi eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına dönüp bakılarak düşüncenin kendisini iki kez kontrol etmesine yönelik beceri olarak özetlenebilir. Bireyin; kişisel önyargılarının veya çıkarlarının düşüncelerine olası etkilerine karşı hassasiyet göstererek bir konu hakkındaki görüşlerini incelemesini, anlayışını ve kavrayışını kontrol ederek kişisel fikirlerini, varsayımlarını incelediği düşünceden ayırmayı kendisine hatırlatmasını, amacına ve türüne uygun çalışma yöntemlerini belirleyerek kararlarını yeniden gözden geçirmesini içeren performans

göstergelerini içermektedir (Facione, 1990). Eleştirel düşünmenin bu beceri alanları için geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği (Demir, 2006) bu becerileri yordayan altı ölçekten oluşmaktadır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, doğru-yanlış testleri için uzman kanısı, test tekrar test yöntemi, çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu; çoktan seçmeli testler için madde güçlük değerleri, nokta çift serili korelasyon, KuderRichardson 20 (KR20) formülü; likert tipi ölçek için de faktör analizi ve Cronbach Alfadan faydalanılmıştır (Demir, 2006). Yapılan güvenirlik işlemleri ile üç alt ölçeği doğru-yanlış testi, iki alt ölçeği çoktan seçmeli test, bir alt ölçeği de likert tipi ölçek olan ve 56 sorudan oluşan "Eleştirel Düşünme Ölçekleri"nin öğrenciler tarafından yanıtlanma süresi 40 dakika olarak belirlenirken ölçeklerden elde edilebilecek azami puan "56", asgari puan da "0" olarak belirlenmiştir.

### 3.3.8. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılacak Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarını ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Gencel (2006) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, 35 maddeden ve beşli Likert tipi puanlamadan oluşmaktadır. Öğrencilerin aldığı puanlar "çok olumsuz", "olumsuz", "orta düzeyde olumlu", "olumlu" ve "çok olumlu" olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten en az 35, en fazla 175 puan alınabilmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,95 olarak hesaplanan ölçek tek boyuttan oluşmaktadır.

## 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler, çeşitli istatistiksel teknikler içinden uygun olanlar kullanılarak analiz edilmiş, sonuçlar ise tablo formunda sunularak açıklanmıştır. Öntest ve sontest karşılaştırmalarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi, bilgisayar tabanlı istatistiksel yazılımlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin sayısının 30 kişiden az olması ve zekâ puanlarının %2'lik dilime dahil olan özel bir grupta olması nedeniyle bu grupların öntest-sontest karşılaştırmalarında parametrik olmayan Mann Whitney-U analizi kullanılmıştır. Aynı grupların kendi içindeki öntest-sontest karşılaştırmaları için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlılığı, $p< 0.05$ düzeyinde belirlenmiştir.

# 4. BULGULAR

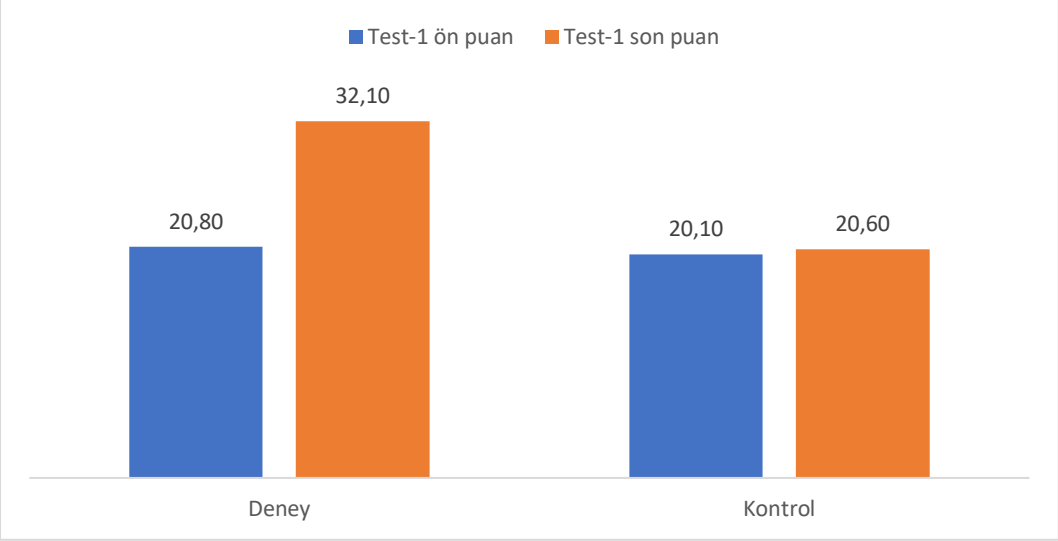
## 4.1. BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Denence 1: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

**Tablo 4.1:** Grupların Akademik Başarı Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min. | Maks. | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 17 | 23 | 20.10 | 2.13 | 20.50 |
| | **Deney G.** | 10 | 18 | 23 | 20.80 | 1.55 | 21.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 17 | 23 | 20.60 | 1.90 | 21.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 30 | 35 | 32.10 | 2.23 | 31.50 |

Tablo 4.1'te görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı testi öntest puan ortalaması 20.10, sontest puan ortalaması ise 20.60'dır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı testi öntest puan ortalaması 20.80, sontest puan ortalaması ise 32.10'dur.




**Şekil 4.1:** Grupların Akademik Başarı Puanları Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.2:** Grupların Akademik Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Başarı | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.60 | 96.00 | 41.000 | -0.692 | 0.489 |
| **Deney** | 10 | 11.40 | 114.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.2'de kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı testi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=41.000, z=0.692, *p> 0.05*).

**Tablo 4.3:** Grupların Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Son-Test Başarı | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.808 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi grupların akademik başarı testi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3,808, p< 0.05). Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.4:** Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Başarı Testi Ön Test -Son Test Kontrol | Negatif Sıralar | 1 | 6.50 | 6.50 | -1.318 | 0.187 |
| | Pozitif Sıralar | 6 | 3.58 | 21.50 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı testi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine ilişkin yapılan Nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z= -1.318, p> 0.05). Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.5:** Deney Grubu Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Başarı Testi Ön Test -Son Test Deney | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.805 | 0.005 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı testi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine ilişkin yapılan Nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır (z= -2.805*, p<0.05).* Bu bulguya dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir.

## 4.2. İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1. Analiz Düzeyine İlişkin Bulgular

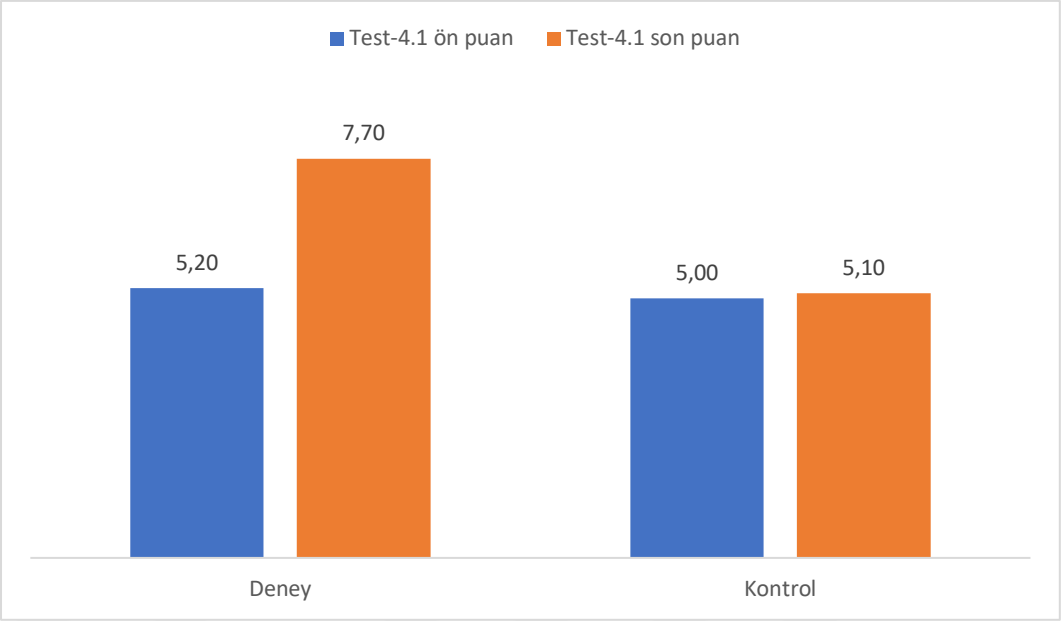
*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

a. Analiz
b. Değerlendirme
c. Çıkarım
d. Yorumlama
e. Açıklama
f. Öz Düzenleme
g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.6:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest -Son Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 4 | 6 | 5.00 | 0.47 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 5 | 6 | 5.20 | 0.42 | 5.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 4 | 6 | 5.10 | 0.57 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 7 | 8 | 7.70 | 0.48 | 8.00 |

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz düzeyi öntest puan ortalaması 5.00, sontest puan ortalaması ise 5.10'dur. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz düzeyi öntest puan ortalaması 5.20, sontest puan ortalaması ise 7.70'tir.




**Şekil 4.2:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.7:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Analiz | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.60 | 96.00 | 41.000 | -0.976 | 0.329 |
| **Deney** | 10 | 11.40 | 114.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.7'de kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=41.000, z=-0.976, $p> 0.05$).

**Tablo 4.8:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Son-Test Analiz | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.958 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3,958, *p< 0.05*).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.9:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Analiz Düzeyi Ön Test-Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 1 | 2.00 | 2.00 | -0.577 | 0.564 |
| | Pozitif Sıralar | 2 | 2.00 | 4.00 | | |
| | Eşit | 7 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z=-0.577*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Analiz Düzeyi başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.10:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Analiz Düzeyi Ön Test-Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.879 | 0.004 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik Nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar testinde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z= -2*.879, p< 0.05)*. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Analiz Düzeyi başarılarını artırdığı söylenebilir.

### 4.2.2. Değerlendirme Düzeyine İlişkin Bulgular

*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

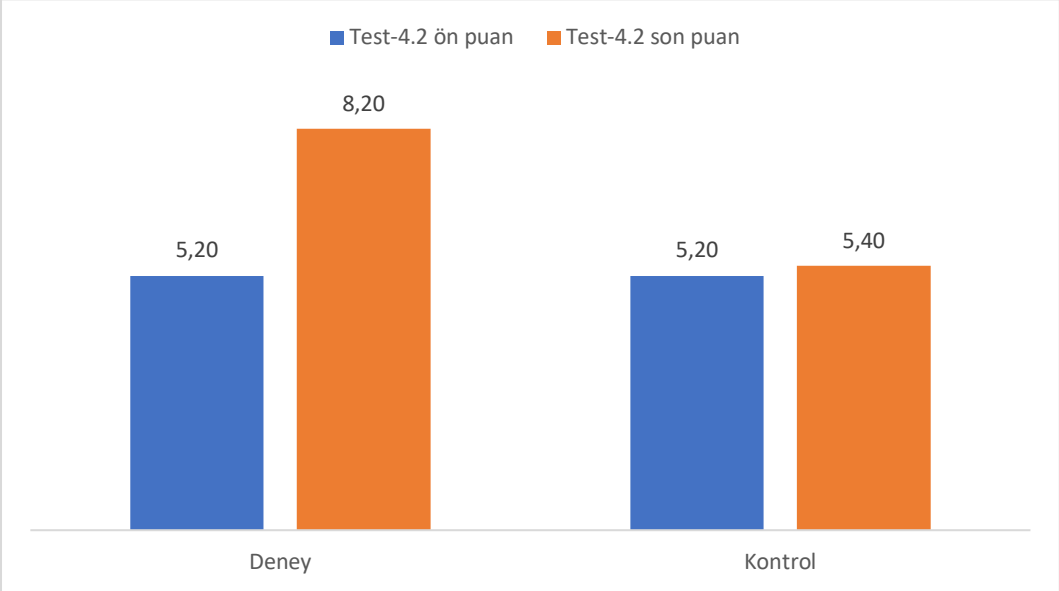
a. Analiz
b. Değerlendirme
c. Çıkarım
d. Yorumlama
e. Açıklama
f. Öz Düzenleme
g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.11:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 5 | 6 | 5.20 | 0.42 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 5 | 6 | 5.20 | 0.42 | 5.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 5 | 6 | 5.40 | 0.52 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 7 | 9 | 8.20 | 0.92 | 8.50 |

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme düzeyi öntest puan ortalaması 5.20, sontest puan ortalaması

ise 5.40'tır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme düzeyi öntest puan ortalaması 5.40, sontest puan ortalaması ise 8.20'dir.




**Şekil 4.3:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.12:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test Değerlendirme** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.50 | 105.00 | 50.000 | 0.000 | 1.000 |
| **Deney** | 10 | 10.50 | 105.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=50.000, z=0.000, $p > 0.05$).

**Tablo 4.13:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Son-Test Değerlendirme** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.883 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3,883, *p< 0.05*).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.14:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| **Puan** | **Sıralar** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Değerlendirme Düzeyi Ön Test -Son Test Kontrol** | **Negatif Sıralar** | 4 | 7.25 | 29.00 | -0.153 | 0.878 |
| | **Pozitif Sıralar** | 6 | 4.33 | 26.00 | | |
| | **Eşit** | 0 | | | | |
| | **Toplam** | 10 | | | | |

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z=-153*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Değerlendirme Düzeyi başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.15:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Değerlendirme Düzeyi Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.803 | 0.005 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik Nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($z= -2.803, p< 0.05$). Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Değerlendirme Düzeyi başarılarını artırdığı söylenebilir.

### 4.2.3. Çıkarım Düzeyine İlişkin Bulgular

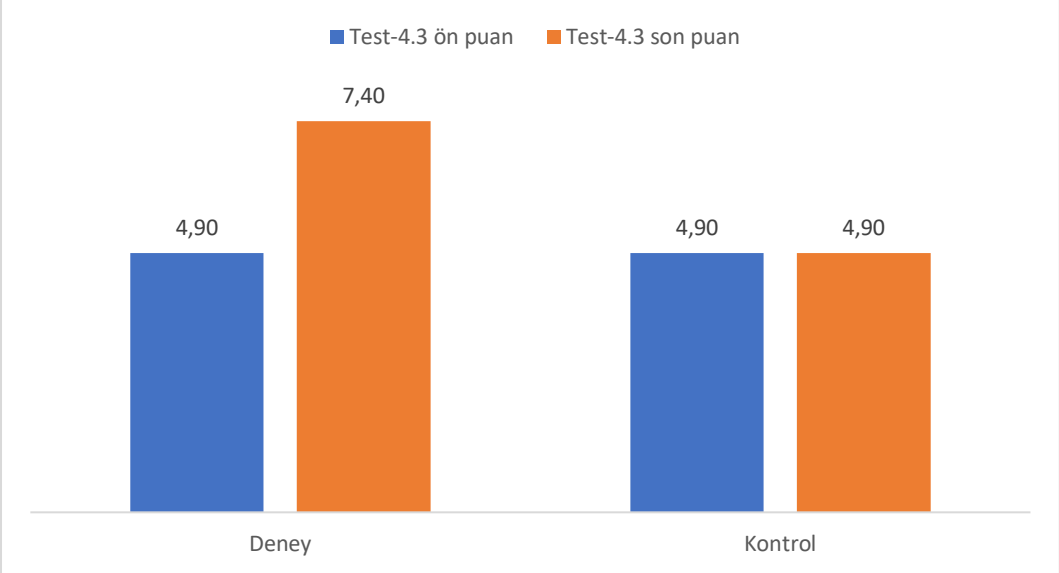
*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

a. Analiz
b. Değerlendirme
c. Çıkarım
d. Yorumlama
e. Açıklama
f. Öz Düzenleme
g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.16:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Ön Test - Son Test Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 4 | 6 | 4.90 | 0.57 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 4 | 6 | 4.90 | 0.74 | 5.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 4 | 6 | 4.90 | 0.57 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 7 | 8 | 7.40 | 0.52 | 7.00 |

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım düzeyi öntest puan ortalaması 4.90, sontest puan ortalaması ise 4.90'dır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım düzeyi öntest puan ortalaması 4.40, sontest puan ortalaması ise 7.40'tır.




**Şekil 4.4:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.17:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Çıkarım | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.55 | 105.50 | 49.500 | -0.043 | 0.966 |
| **Deney** | 10 | 10.45 | 104.50 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=49.500, z= -0.043, *p> 0.05*).

**Tablo 4.18:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Son-Test Çıkarım** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.933 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3,933, *p< 0.05*).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.19:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| **Puan** | **Sıralar** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çıkarım Düzeyi Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 2 | 2.50 | 5.00 | 0.000 | 1.000 |
| | Pozitif Sıralar | 2 | 2.50 | 5.00 | | |
| | Eşit | 6 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z=0.000*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak

kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Çıkarım Düzeyi başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.20:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çıkarım Düzeyi Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.877 | 0.004 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($z= -2.877, p< 0.05$). Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Çıkarım Düzeyi başarılarını artırdığı söylenebilir.

### 4.2.4. Yorumlama Düzeyine İlişkin Bulgular

*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

a. Analiz

b. Değerlendirme

c. Çıkarım

d. Yorumlama

e. Açıklama

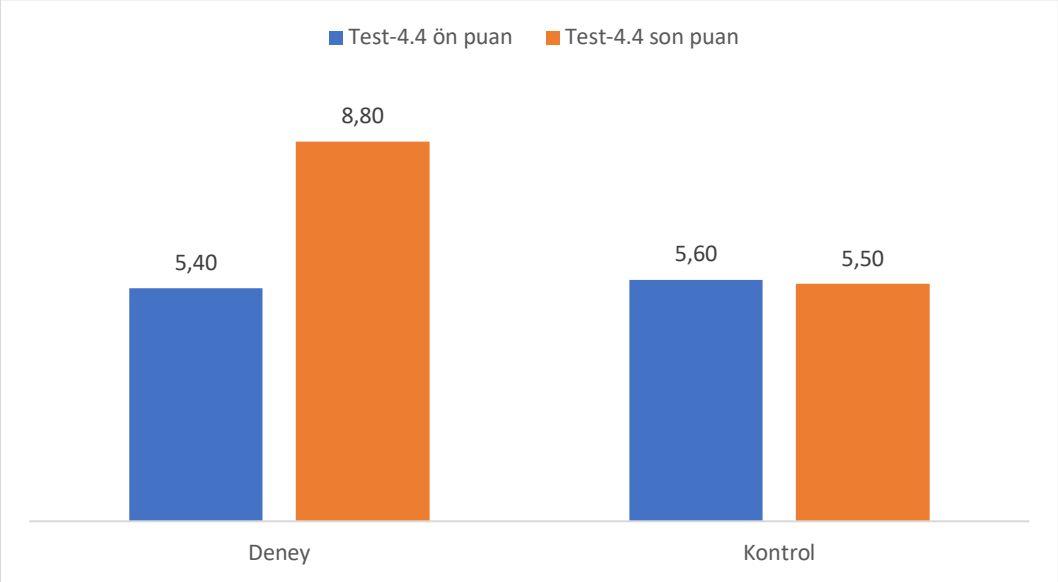
f. Öz Düzenleme

g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.21:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 5 | 6 | 5.60 | 0.52 | 6.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 5 | 6 | 5.40 | 0.52 | 5.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 5 | 6 | 5.50 | 0.53 | 5.50 |
| | **Deney G.** | 10 | 8 | 10 | 8.80 | 0.79 | 9.00 |

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama düzeyi öntest puan ortalaması 5.60, sontest puan ortalaması ise 5.50'dir. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama düzeyi öntest puan ortalaması 5.40, sontest puan ortalaması ise 8.80'dir.




**Şekil 4.5:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.22:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Yorumlama | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 11.50 | 115.00 | 40.000 | -0.872 | 0.383 |
| **Deney** | 10 | 9.50 | 95.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.22'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=40.000, z= -0.872, $p> 0.05$).

**Tablo 4.23:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Son-Test Yorumlama | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.869 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3.869, $p< 0.05$).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.24:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yorumlama Düzeyi Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 1 | 1.00 | 1.00 | -1.000 | 0.317 |
| | Pozitif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | Eşit | 9 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.24'de görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z= -1.000*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Yorumlama Düzeyi başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.25:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yorumlama Düzeyi Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.877 | 0.004 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z= -2*.877, p< 0.05)*. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yorumlama Düzeyi başarılarını artırdığı söylenebilir.

### 4.2.5. Açıklama Düzeyine İlişkin Bulgular

*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

a. Analiz

b. Değerlendirme

c. Çıkarım

d. Yorumlama

e. Açıklama

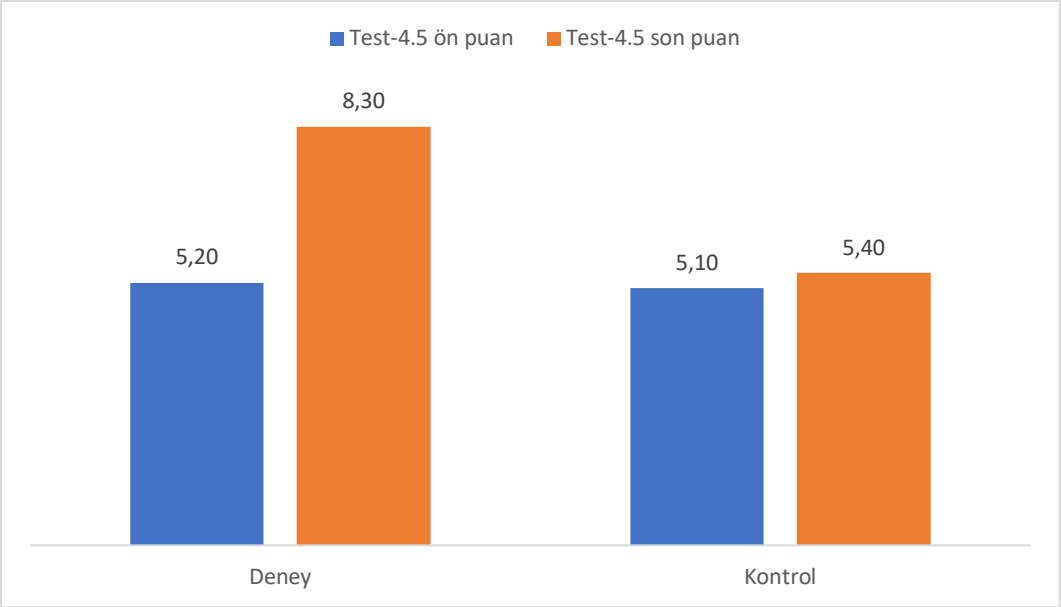
f. Öz Düzenleme

g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.26:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 4 | 6 | 5.10 | 0.57 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 4 | 6 | 5.20 | 0.63 | 5.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 5 | 6 | 5.40 | 0.52 | 5.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 8 | 9 | 8.30 | 0.48 | 8.00 |

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama düzeyi öntest puan ortalaması 5.10, sontest puan ortalaması ise 5.40'dır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama düzeyi öntest puan ortalaması 5.20, sontest puan ortalaması ise 8.30'dur.




**Şekil 4.6:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.27:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Ön-Test Açıklama | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.05 | 100.50 | 45.500 | -0.404 | 0.687 |
| **Deney** | 10 | 10.95 | 109.50 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=45.500, z= -0.404, *p> 0.05*).

**Tablo 4.28:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Son-Test Açıklama | N | S.O. | S.T. | U | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.938 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3.938, $p< 0.05$).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.29:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Açıklama Düzeyi Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 1 | 3.00 | 3.00 | -1.342 | 0.180 |
| | Pozitif Sıralar | 4 | 3.00 | 12.00 | | |
| | Eşit | 5 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z= -1.342$, $p> 0.05$). Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Açıklama Düzeyi başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.30:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Açıklama Düzeyi Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.871 | 0.004 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($z= -2.871, p< 0.05$). Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Açıklama Düzeyi başarılarını artırdığı söylenebilir.

### 4.2.6. Öz Düzenleme Düzeyine İlişkin Bulgular

*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

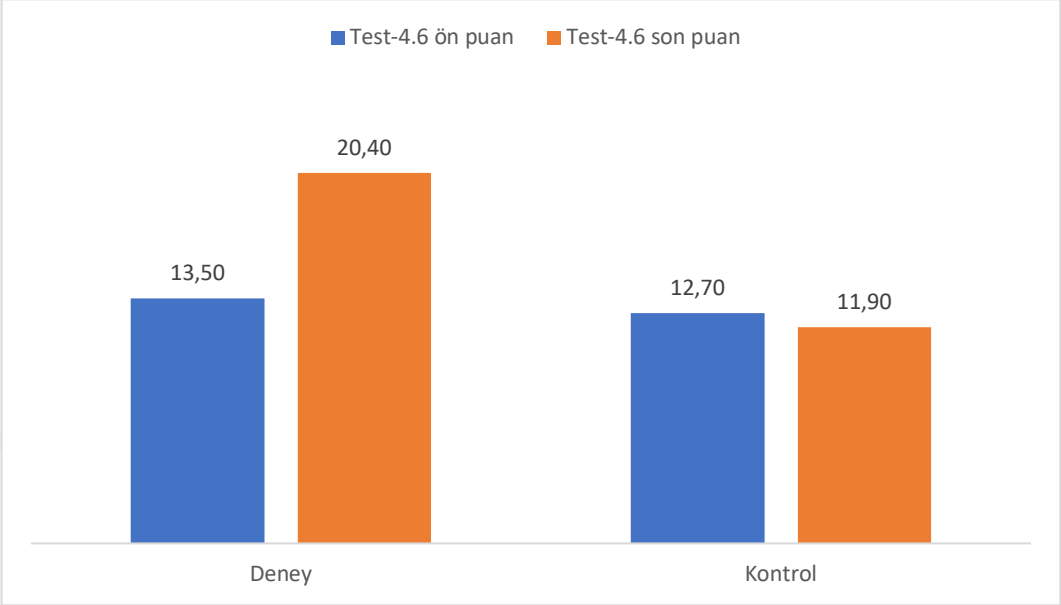
a. Analiz
b. Değerlendirme
c. Çıkarım
d. Yorumlama
e. Açıklama
f. Öz Düzenleme
g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.31:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 9 | 14 | 12.70 | 1.89 | 14.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 10 | 15 | 13.50 | 1.43 | 14.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 8 | 15 | 11.90 | 2.73 | 12.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 18 | 24 | 20.40 | 2.27 | 21.00 |

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Öz Düzenleme Ölçeği düzeyi öntest puan ortalaması 12.70, sontest puan ortalaması

ise 11.90'dır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme düzeyi öntest puan ortalaması 13.50, sontest puan ortalaması ise 20.40'dır.




**Şekil 4.7:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.32:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test** **Öz Düzenleme** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.15 | 91.50 | 36.500 | -1.201 | 0.230 |
| **Deney** | 10 | 11.85 | 118.50 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.32'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=36.500, z= -1.201, $p > 0.05$).

**Tablo 4.33:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Son-Test Öz Düzenleme** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.819 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.33'de görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3.819, *p< 0.05*).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.34:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| **Puan** | **Sıralar** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öz Düzenleme Düzeyi Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 3 | 4.83 | 14.50 | -0.843 | 0.399 |
| | Pozitif Sıralar | 3 | 2.17 | 6.50 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z= -0.843*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Öz Düzenleme Düzeyi başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.35:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öz Düzenleme Düzeyi Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.825 | 0.005 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z= -2*.825, p< 0.05).* Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Özdüzenleme Düzeyi başarılarını artırdığı söylenebilir.

### 4.2.7. Eleştirel Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular

*Denence 2:* Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

a. Analiz

b. Değerlendirme

c. Çıkarım

d. Yorumlama

e. Açıklama

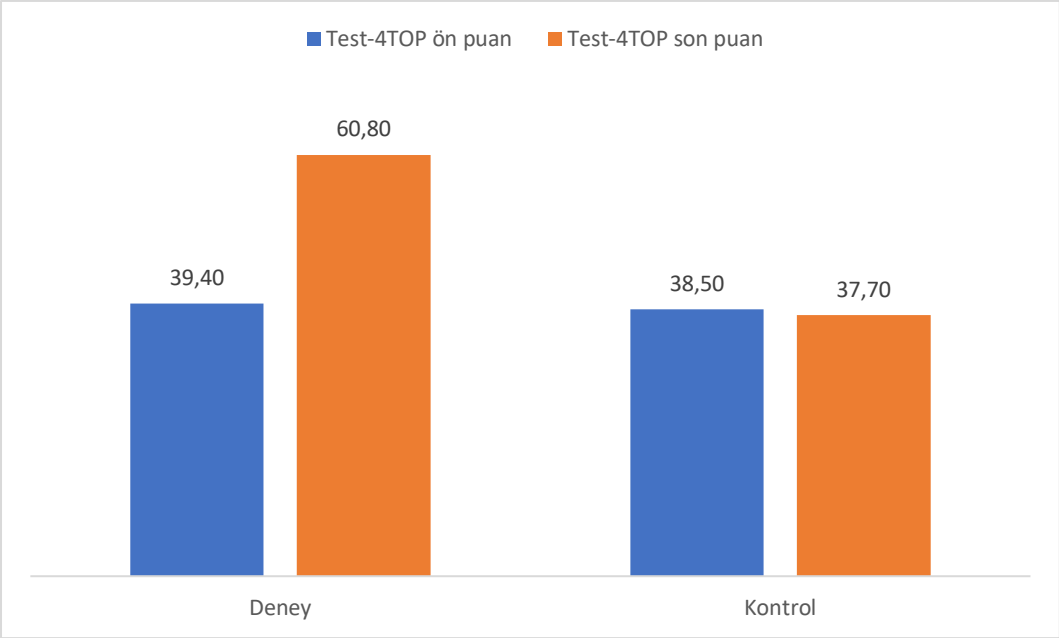
f. Öz Düzenleme

g. Eleştirel Düşünme (Toplam)

**Tablo 4.36:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 34 | 41 | 38.50 | 1.90 | 38.50 |
| | **Deney G.** | 10 | 37 | 42 | 39.40 | 1.96 | 38.50 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 32 | 42 | 37.70 | 3.56 | 38.50 |
| | **Deney G.** | 10 | 57 | 64 | 60.80 | 2.39 | 61.00 |

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam öntest puan ortalaması 38.50, sontest puan ortalaması ise 37.70'dır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam öntest puan ortalaması 39.40, sontest puan ortalaması ise 60.80'dir.




**Şekil 4.8:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.37:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test** **Eleştirel Düşünme (Toplam)** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.80 | 98.00 | 43.000 | -0.549 | 0.583 |
| **Deney** | 10 | 11.20 | 112.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.37'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=43.000, z= -0.549, *p> 0.05*).

**Tablo 4.38:** Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Son -Test Eleştirel Düşünme (Toplam)** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.790 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.38'de görüldüğü gibi grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3.790, *p< 0.05*).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.39:** Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| **Puan** | **Sıralar** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eleştirel Düşünme Toplam Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 5 | 6.20 | 31.00 | -0.358 | 0.720 |
| | Pozitif Sıralar | 5 | 4.80 | 24.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z= -0.358*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna

uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme (Toplam) başarılarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.40:** Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Eleştirel Düşünme Toplam Ön Test -Son Test Deney | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.809 | 0.005 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar testinde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z= -2*.825, p< 0.05)*. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme (Toplam) başarılarını artırdığı söylenebilir.

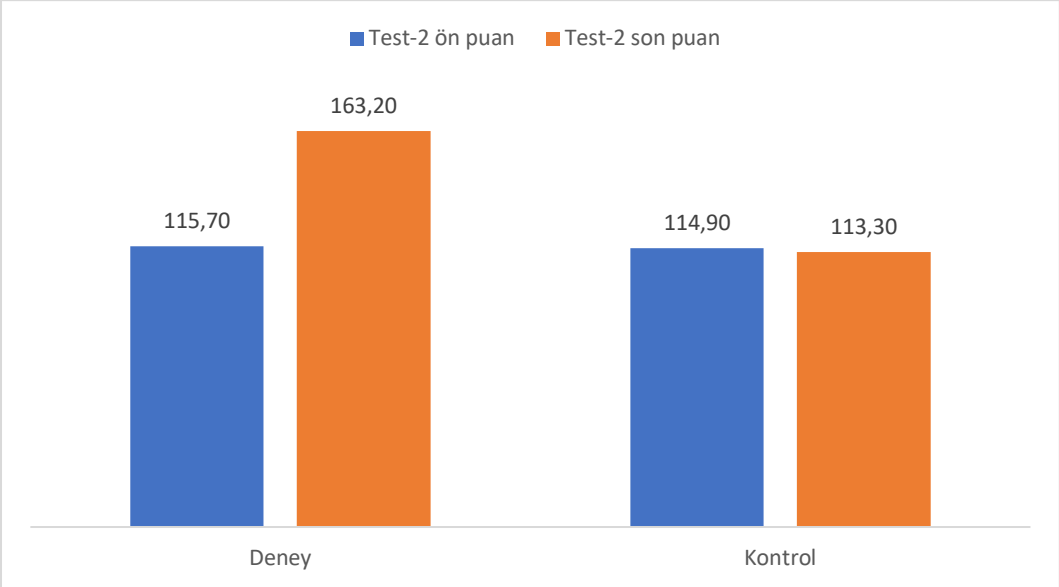
## 4.3. ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Denence 3: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutum puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

**Tablo 4.41:** Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Öntest -SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 98 | 127 | 114.90 | 10.37 | 120.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 99 | 127 | 115.70 | 9.81 | 116.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 98 | 124 | 113.30 | 9.43 | 110.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 156 | 175 | 163.20 | 6.94 | 161.00 |

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam öntest puan ortalaması 114.90, sontest puan ortalaması ise 113.30'dur. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam öntest puan ortalaması 115.70, sontest puan ortalaması ise 163.20'dir.




**Şekil 4.9:** Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.42:** Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test** **Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 10.00 | 100.00 | 45.000 | -0.380 | 0.704 |
| **Deney** | 10 | 11.00 | 110.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.42'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=45.000, z= -0.380, $p> 0.05$).

**Tablo 4.43:** Grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Son -Test** **Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum** | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.785 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sosntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3.785, $p< 0.05$).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.44:** Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 4 | 7.25 | 29.00 | -0.153 | 0.878 |
| | Pozitif Sıralar | 6 | 4.33 | 26.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z= -0.153$, $p> 0.05$). Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.45:** Deney Grubu Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.803 | 0.005 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.45'te görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($z= -2.803$, $p< 0.05$). Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını artırdığı söylenebilir.

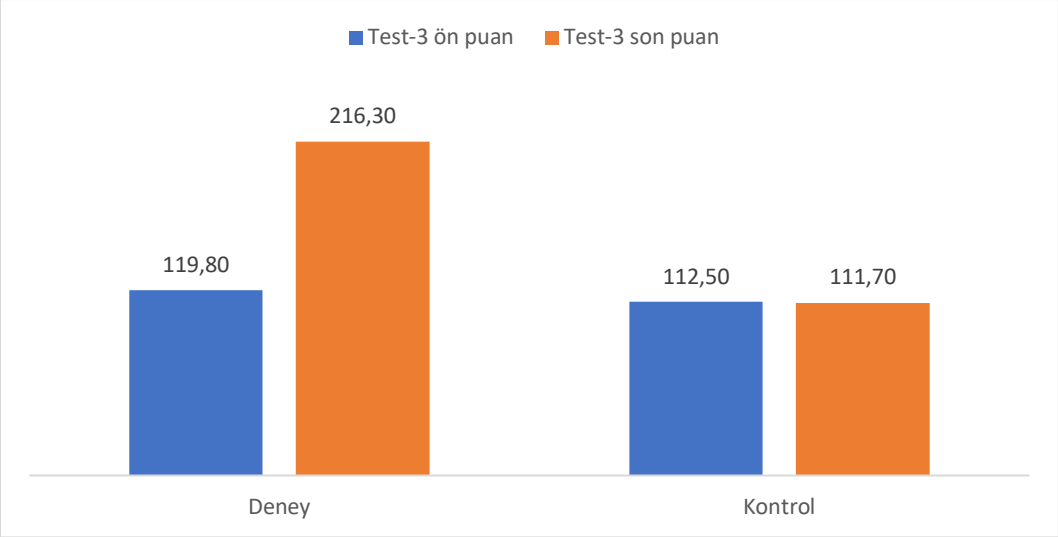
## 4.4. DÖRDÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Denence 4: Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun sanatla bütünleştirilmiş öğretime yönelik tutum puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun sanatla bütünleştirilmiş öğretime ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

**Tablo 4.46:** Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest - SonTest Puanları Tanımlayıcı Değerleri

| Test | Grup | N | Min | Maks | X | Ss | M |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Kontrol G.** | 10 | 96 | 130 | 112.50 | 11.35 | 113.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 90 | 160 | 119.80 | 18.72 | 120.00 |
| **Son Test** | **Kontrol G.** | 10 | 98 | 120 | 111.70 | 8.25 | 113.00 |
| | **Deney G.** | 10 | 200 | 240 | 216.30 | 14.88 | 214.00 |

Tablo 4.46'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puan ortalaması 112.50, sontest puan ortalaması ise 111.70'dur. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam öntest puan ortalaması 119.80, sontest puan ortalaması ise 216.30'dur.




**Şekil 4.10:** Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Tanımlayıcı Değerleri Sütun Grafiği

**Tablo 4.47:** Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Ön-Test** Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Tutum | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 9.10 | 91.00 | 36.000 | -1.064 | 0.287 |
| **Deney** | 10 | 11.90 | 119.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.47'de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=36.000, z= -1.064, $p> 0.05$).

**Tablo 4.48:** Grupların Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| **Son -Test** Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Tutum | **N** | **S.O.** | **S.T.** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol** | 10 | 5.50 | 55.00 | 0.000 | -3.794 | 0.000 |
| **Deney** | 10 | 15.50 | 155.00 | | | |
| **Toplam** | 20 | | | | | |

Tablo 4.48'de görüldüğü gibi grupların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (U= 0.000, z= -3.794, $p< 0.05$).

Bu bulgulara dayanarak, deney grubunda uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını arttırmada müdahale edilmemiş öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.49:** Kontrol Grubu Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Tutum Ön Test -Son Test Kontrol** | Negatif Sıralar | 3 | 4.00 | 12.00 | -0.322 | 0.748 |
| | Pozitif Sıralar | 3 | 3.00 | 9.00 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

Tablo 4.49'da görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z= -0.322*, p> 0.05)*. Bu bulguya dayanarak kontrol grubuna uygulanan müdahale edilmemiş öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını artırmaya yönelik etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.50:** Deney Grubu Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Puan | Sıralar | N | S.O. | S.T. | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Tutum Ön Test -Son Test Deney** | Negatif Sıralar | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.803 | 0.005 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 5.50 | 55.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| | Toplam | 10 | | | | |

*p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.50'de görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z= -2*.803, p< 0.05)*. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler

öğretiminin deney grubu öğrencilerinin Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını artırdığı söylenebilir.

# 5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular mevcut literatür ile tartışılarak yorumlanacaktır.

## 5.1. BİRİNCİ DENENCE

Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 4.3). Bu doğrultuda araştırmanın; birinci denencesi araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Çoktan seçmeli ve 35 sorudan oluşan akademik başarı testinde Deney grubunun Toplam öntest puan ortalaması 20.80 olarak ölçülmüş bu ortalama sontestte ise 32.10'a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise bu puanlar ön testte 20.10 son testte 20.60 olarak ölçülmüştür. Bu değerlere göre, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi deney grubundaki özel yetenekli bireylerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarılarını olumlu olarak etkilemiştir Bu etkinin büyüklüğü Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre ölçülmüştür. Yeni denenen bir yöntemin, öncekine göre ne kadar fark oluşturduğuna yönelik bir kavram olarak etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın olarak kullanılanı Cohen tarafından geliştirilen hesaplamadır. Buna göre d etki büyüklüğü değerinin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2014). Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre Deney grubu lehine etkinin büyüklüğü 0.851 olarak ölçülmüştür.

Araştırmanın sonucuna göre istatistiksel olarak bu etki büyüklüğü değeri deney grubunda Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubunun akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

Bu sonuç, sanatın bir öğretim programı ile bütünleştirilmesinin akademik başarıya etkisini araştıran çok sayıda araştırmanın sanatın akademik başarıyı desteklediği yönündeki sonuçları ile uyumludur. Bu araştırmalardan; Elster ve Bell (1999) sanatla bütünleştirilmiş öğretimde sanatın öğrencilerin dersin materyali ile duygusal ve entelektüel olarak bağlantı kurmasına olanak tanıyarak artan öğrenme ile akademik başarılarının artmasını sağladığını vurgulamıştır. Hamblen (1993) sanatın akademik başarıyı teşvik edebileceğini ifade etmiştir. Catterall ve diğ. (1999) sanat ile akademik başarı arasında olumlu ilişkiler olduğunu ifade ederken Catterall (1998) sanatın duyuşsal sonuçlarının akademik başarıyı artırma eğiliminde

olduğunu ileri sürmüştür. Upitis ve diğ. (2001) matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve dil ünitelerinde sanat yolu ile öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Brown (1996) sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin tarih öğretiminde aktif öğrenme ve eleştirel düşünmeye teşvik ederek akademik başarıyı artırabileceğini ortaya koymuştur. Brouillette ve diğ. (2008) sanatın yazma öğretimi ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Costa-Giomi (1999) ve Korn (2010) sanata dahil olan ve sanatı inceleyen öğrencilerin bilgiyi analiz etme ve karmaşık sorunları çözmede yaşıtlarından daha yüksek puan aldıklarını rapor etmişlerdir. Scripp ve Paradis (2014) sanatın öğretimle bütünleştirildiği okullardaki öğrencilerin, yalnızca akademik veya geleneksel sanat eğitimi alan öğrencilere göre akademik testlerde daha yüksek puan aldıklarını ayrıca, daha önce düşük, orta ve yüksek performansa sahip olarak belirlenen öğrenciler arasındaki başarı uçurumunun daraldığı veya ortadan kalktığı sonucuna ulaşmışlardır. Burton ve diğ. (2000) sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin çeşitli konularda bilişsel yetenekleri desteklediğini, sanat eğitimi yoluyla kazanılan bilgi ve becerilerin diğer öğrenme alanlarına aktarılabileceğini öne sürmüştür. Akyol (2022) sanat temelli bir sosyal bilgiler öğretiminde sanatın öğrencilerin kültürel ve tarihi bağlamları daha derin bir şekilde anlamalarını sağlayabileceğini ve sanat temelli bir derste kazandıkları bilgi ve becerileri diğer akademik alanlara aktarabileceklerini ifade etmiştir. Bu araştırmalarda sanat ile diğer disiplinlerin bütünleştirildiği derslerde öğrenciler, bütünleştirilmemiş derslerle karşılaştırıldığında daha yüksek başarı elde etmişler ya da diğerleri ile aynı başarı düzeyinde kalmışlardır. Ingram ve Seashore (2003) sanatın öğretim programları ile bütünleşmesinin öğrenci katılımını, motivasyonunu ve genel akademik performansını önemli ölçüde artırdığını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini öne sürmüştür. Kneip (1989) Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencileri gerçek dünyaya hazırlayan bir öğretim programının gerekliliğini vurgulayarak sanatı sosyal bilgilerle bütünleştirmenin öğrenmeye farklı bakış açıları ve yaklaşımlar sağlayarak öğrencilerin küresel meselelere ilişkin anlayışlarını, akademik başarılarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini savunmuştur. Türkoğuz (2008) görsel sanatlar etkinliklerinin ilköğretim fen ve teknoloji eğitimi ile bütünleştirilmesinin öğrenci katılımını ve bilimsel kavramların anlaşılmasını artırdığı sonucunu paylaşmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanımı akademik başarı üzerinde olumlu etkilidir (Baş, 2017).

VanTassel-Baska ve diğ. (2008) özel yeteneklilerin farklı eğitimsel ihtiyaçlarına uyarlanmış öğretim programlarına gelişmiş içeriğin dahil edilmesinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. VanTassel-Baska, ve diğ. (2009) üst düzey düşünme ve anlama becerilerini geliştirmek için tasarlanan bu öğretimsel müdahalelerin, öğrencilerin akademik performansında önemli gelişmelere yol açtığını üç yıllık boylamsal bir çalışma ile ortaya koymuştur. Atalay (2014) özel yeteneklilerin eğitiminde Bütünleştirici Öğretim Programı modeli ile ele alınan Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse tutumlarını önemli ölçüde artırabileceğini vurgulamıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmaların sonuçları sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarındaki iyileşmeyi sürekli olarak gösteren sonuçlarıyla Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucu ile uyumludur.

Alanyazında özel yetenekli bireylerin ülke nüfuslarına oranlarının nüfusun en üst %2'lik dilimine karşılık geldiği ifade edilmektedir (Çitil, 2018; MEB, 2013). Çoğunlukla başarılı olmaya doğal olarak yetenekli ve istekli özel yetenekli öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumlar ve eğitim ortamları da onlardan dünyaya bir armağan olarak gelişlerinin emaresi olabilecek yeteneklerini başarılı bir biçimde ortaya koymalarını beklemektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarının onların ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikler taşıması önemlidir. Bu bağlamda, Duman (2023) özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kültürel miras konularında sanatı kültürel mirasın yansımaları, taşıyıcısı ve aktarıcısı olan müzeler ve tarihi mekânlarla ele aldığı araştırmasının sonucunda BİLSEM öğretmenlerinin sosyal bilgilerdeki tarih ve kültürel miras konularını kazanım, kapsam ve içerik bakımından öğrenci düzeyinin üstünde ve soyut bulduklarını, Tarih ve Kültürel Miras konularının özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uyarlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Sanatın sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirildiği bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen "Kültürel Miras" modülüne ait "Kültür, Geometri ve İnşa: Koruma Altındaki Bir Miras, Süleymaniye Camii" ve "İletişim" modülüne ait "Ayasofya'nın İletişim Tarihindeki Yeri: Bir Zaman Yolculuğu" isimli etkinliklerin iletişim ve kültürel miras gibi soyut konuların kültür tarihi ve pek çok bağlam açısından önemli mimari eserler ile birlikte ele alınarak Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerin alan yazında ifade edilen genel özellikleri ile öğretimsel ihtiyaçlarına yönelik ve Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yeteneklilerin eğitiminde akademik başarıya olumlu etkisini vurgular niteliktedir. Kurt (2023) benzer şekilde kültürel miras konusu ve sanatın bütünleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerin

proje notlarına etkisini incelediği boylamsal araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin 5, 6, ve 7. sınıflarda aldıkları proje notlarının yıllar içerisinde yükseldiği, alınan notların, sanat içerikli konulardan alınan puanlar lehine daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuç ve açıklamalar sanatın dahil edildiği öğretime maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin notlarının zarar görmediğini hatta iyileştiğini sürekli olarak ortaya koyarak Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucu ile örtüşmektedir. Maher (2004) öğrencilerin bir sanat eseri ile karşılaştıklarında ne arayabileceklerini bilmeleri gerektiğini ifade ederek bu durumun aynı zamanda öğrencilerin karşılaştıkları eserler veya durumlar hakkında sorular sormalarına neden olduğunu ve sorular sorulmaya başlandığında iç görü, duyarlılık ve zekânın işe koşulduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, sanatın akademik başarıya katkı sağlamaya yönelik entelektüel potansiyeli bakımından Eisner (1998) sanatın eğitim ortamlarındaki değerinin istatistiksel olarak anlamlı fark kabul edilen değerlerden ibaret olamayacağını öne sürerek her öğrencinin sanatın kültürel ve tarihsel bağlamı hakkında bilgi sahibi olması gerektiğinin altını çizmektedir. Eisner (1998) bilgi edinme ile elbette ansiklopedik bir bilgiyi işaret etmez. Bunu, kültür ve sanat arasındaki ilişkinin genel bir prensip seviyesinde anlaşılması olarak açıklar ve bu fikrin en az bir veya daha fazla örneğinin öğrencinin entelektüel repertuarında olması gereken bir deneyim olması gerektiğini vurgular. Romero (1996) görsel sanatların sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinin öğrencilere tarihi ve kültürel konuları keşfetmek için farklı bakış açıları ve yaratıcı yollar sunarak öğrencilerin sosyal bilgiler içeriğine katılımını ve öğrenmelerini artırdığını vurgulamıştır. Eisner (1998) sanatın eğitim ortamında öğrencilerin kültürel bağlamı anlamalarına sağladığı vazgeçilemeyecek katkısı ile önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde sanat Sosyal Bilgilerin kavramsal ve kültürel bağlamının anlaşılmasına yönelik bu rolü ile özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını güçlü ve olumlu olarak etkilemiştir. Gaudelius ve Speirs (2002) sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin disiplinler arası bağlantılar yaratma potansiyeline işaret ederek sanat eserlerinin, öğrencilere karmaşık toplumsal sorunları keşfetmeleri ve yorumlamaları için bir platform sağladığını, sosyal bilgiler de dahil olmak üzere farklı konu alanlarındaki temalar ve kavramlar arasında köprü kurabileceğini vurgulamıştır. Zimmermann (2003) sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin öğrencilerin karmaşık sosyal ve kültürel temaları keşfetmesine ve anlamalarına yardımcı olabileceğini ve öğrencilerin sosyal bilgilerin konu alanları ile birleştirilmesinin öğrencilerin tarihsel bağlamlar ve toplumsal meseleler hakkında daha derin bir anlayış kazanabileceklerine yaptığı vurgu ile açıklamıştır. Eisner (2005) sanatın

sosyal bilgiler gibi disiplinlere büyük ölçüde fayda sağlayabileceğini ifade ederek öğrenmeye ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkilerinin önemini vurgulamaktadır.

Sanat, Rönesans'tan günümüze bilimle birlikte aydınlanmanın, gelişmenin ve ilerlemenin kaynaklarından biri olmuştur (De Santillana, 1959). Günümüzün neredeyse bütünüyle görsel olarak algılanan dünyasında ise sanat artık çevrimiçi ve tüm kültürlerin eş zamanlı olarak üretimine katkıda bulunup paylaştığı bir pratiktir. Bu yönüyle insanın maruz kaldığı eserlere ve görsellere onların içeriği olan bağlamsallıkla ve bütüncül yaklaşabilmesi, toplumsal ve sosyal konuları sorgulamak için karşılaştığı sanat eserleri yoluyla soracağı soruları düşünsel bir sıçrama tahtası olarak kullanabilmesi önemli olabilir. Öğrenciler için bu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Özel yetenekli öğrencilerin alanyazında ifade edilen genel özellikleri nedeniyle sanata duyarlı oldukları gözlemlenebilmektedir. Buna karşın özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde sanat, beceri temelli değilse genel zihinsel yetenek alanlarında ihmal edilmektedir. Yukarıda sonuçları paylaşılan araştırmalar, sanatın öğretime dahil edilmesinin akademik başarıya olumlu etkilerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Özel yetenekli bireylerin düşünme biçimlerinin bu bireylerin tüm farklılıklarının temel kaidesi olduğunu ve bu düşünme biçiminin özel yetenekli olmayan tüm bireylerin düşünme biçiminden farklı olduğunu vurgulayan Siaud-Facchin (2012) anlam arayışının, özel yetenekli bireyin zihinsel faaliyetlerinin ve düşüncesinin ateşleyici gücü olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bu anlam arayışı mutlak bir kesinlik ihtiyacı duymalarına neden olur ve bu durum onların, belirsiz duygu, düşünce ve durumlarla baş etmelerini zorlaştırır. Bu nedenlerle kendisini endişelendiren ve düşüncelerini istikrarsızlaştıran belirsizliği yönetebilmesi için her şeyi hali hazırda bilmesinin mümkün olmadığı, yanılabileceği, düşüncelerini kontrol edip düzeltebileceğini, her zaman haklı olması gerekmediği farklı bakış açılarına da düşüncelerinde yer verebileceği özel yetenekli bireylere öğretilmelidir (Siaud-Facchin, 2012). Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde sanat, düşüncelerin her zaman doğru ve yanlış gibi kesin ve sadece iki kutuplu ele alınamayacağını, bağlam içinde değerlendirilerek, farklı bakış açıları ve bilgi kaynakları ile inşa edilen ve öğrencinin geriye dönerek düzenleyebileceği dinamik yapısını işaret etmiştir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi, özel yetenekli öğrencilerin disiplinler arası ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen yapısıyla, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilecek bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca, bu ders, özel yetenekli öğrencilerin entelektüel birikimlerine katkı sağlama potansiyeline sahip olup, sanata

bir deneyim alanı olarak değer verilmesi ve bu alanın eğitimdeki rolü üzerine anlamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Dewey, 1934; Ketller, 2012).

Sanatı bir deneyim alanı olarak gören Dewey (1934) eğitim bilimleri alanında öncü bir reformisttir. Düşünceleri, ilk ortaya atıldığı günden bu yana eğitim bilimleri alanında yenilikçi ve uygulamaya yönelik bir nitelik taşımaktadır. Dewey (1934) sanatın sadece müze ve galerilerde sergilenen, yaşamdan kopuk estetik yapılar olarak değil, günlük yaşama ait deneyimlerin ve kültürün vazgeçilmez bir parçası olarak, aktif ve üretken bir sürecin parçası şeklinde görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre sanat, yalnızca nesneler, resimler ya da melodilerden ibaret değildir; aksine, deneyimin içerik açısından en dolu, en ilgi çekici ve canlı formudur ve sanatın, yaşamdaki tüm deneyimlerle birleşmesi ise yaşamın kendisini zenginleştirecektir. Bu bakış açısına göre, eğitim yaşamının da hayatın kendisinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Özellikle öğrenciler söz konusu olduğunda, onların zamanlarının büyük bir kısmını öğrenme ile meşgul oldukları eğitim ortamlarında geçirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Estetik, öncü ve disiplinler arası bağlantı potansiyeli ile dolu zengin içeriğiyle sanatın eğitim ortamlarında daha fazla yer alması, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal repertuarlarına katkı sağlayarak, onları bugünün dünyasının çok yönlü, derinlikli, çevresine ve topluma duyarlı, entelektüel bireyler olmaları yolunda destekleyecektir.

## 5.2. İKİNCİ DENENCE

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmemiş öğretim yapılan kontrol grubunun eleştirel düşünme puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır. Bu fark, araştırmada kullanılan ölçme aracının Analiz (bkz. Tablo 4.8), Değerlendirme (bkz. Tablo 4.13), Çıkarım (bkz. Tablo 4.18), Yorumlama (Bkz. Tablo 4.23), Açıklama (bkz. Tablo 4.28) ve Öz Düzenleme'den (bkz. Tablo 4.32) oluşan tüm alt boyutlarının puanlarında ve testten elde edilen toplam puanlarda (bkz. Tablo 4.37) gözlemlenmiştir. Araştırmanın eleştirel düşünme becerileri değişkenine ilişkin deney grubunda deney öncesi ve sonrasına ilişkin negatif sıralar veya eşit durumlar rapor edilmemiştir (bkz. Tablo 4.38 ve Tablo 4.39). Bu bulguya göre de Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin sonunda elde edilen durum deney öncesine göre daha iyidir ve ön test ve son testlerin arasında değişiklik olmayan bir durum mevcut değildir. Bu sonuçlar, Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeğinin incelenen tüm alt boyutlarının ve testin toplam puanlarında test

öncesine göre test sonrasında önemli düzeyde iyileşme olduğunu göstermektedir. Negatif veya eşit sıraların olmaması, tüm katılımcıların test sonrasında bir iyileşme yaşadığını işaret etmektedir. İstatistiksel olarak eleştirel düşünme becerileri tüm alt boyutlarının ve testin toplam puanlarının anlamlılık düzeyinin 0.05 değerinin altında olması, test öncesi ve sonrası durumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ve anlamlı olan p değerleri, bu iyileşmelerin rastlantısal olmadığını ve deneyin etkisine bağlanabileceğini göstermektedir. Kontrol grubunda ise eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplamında genellikle pozitif ve negatif sıraların sayıları düşük ve özellikle Eleştirel Düşünme Becerileri Yorumlama düzeyinde hiç pozitif sıralama bulunmamış ve dokuz eşit durum bildirilmiştir. Kontrol grubunun eleştirel düşünme becerilerine ilişkin tüm alt boyutlarda ve toplamda p değerleri genellikle 0,317 ile 1,000 arasında değişmekte ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Kontrol grubunun eleştirel düşünme (Toplam) puanlarında da hem pozitif hem de negatif sıralar 5'er katılımcı olarak eşit sayıda bulunmuş, p değeri 0,720 ile anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar, kontrol grubu içindeki testlerin öncesi ve sonrası durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığını göstermektedir. Çoğu testte ya eşit durumlar yüksek ya da pozitif ve negatif sıralamalar birbirine yakın sayılarda bulunmaktadır. Bu durum, deney grubundaki sonuçlarla karşılaştırıldığında, Kontrol grubunda mevcut Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin kontrol grubunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkisinin olmadığını göstermektedir. Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinde gösterdiği gelişmede araştırmanın etki büyüklüğünü tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre Deney grubu lehine toplam etki büyüklüğü 0.847 olarak ölçülmüştür.

Araştırmanın sonucuna göre istatistiksel olarak bu etki büyüklüğü değeri araştırmanın sonucunun Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bu becerilerde istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Bu sonuç, sanatın bir öğretim programı ile bütünleştirilmesini araştıran bu araştırmanın sanatın üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımları desteklediği yönündeki sonuçları ile uyumludur. Bu araştırmalardan Beyer (1971) Sosyal Bilgiler dersinin sorgulamaya, eleştirel düşünmeye ve aktif araştırmaya teşvik eden öğrenme yaklaşımlarının önemini vurgulayarak bu yaklaşımların öğrencilerin sosyal bilgiler kavramlarını anlamalarını ve bilgileri gerçek dünyadaki durumlara uygulama yeteneklerini geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Kettler (2012) özel yetenekli öğrencilerin genel eğitimdeki

akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha yüksek eleştirel düşünme becerileri sergilediklerini ortaya koymuş ve akademik başarıyı teşvik etmek için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin, bu becerileri geliştiren özel eğitim yaklaşımlarının önemini vurgulamıştır. Little ve diğ. (2007) özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış zorlu ve zenginleştirici eğitim deneyimleri sağlamanın önemini vurgulamıştır. VanTassel-Baska (1995) ileri düzey içeriğin ve üst düzey düşünme becerilerinin bütünleştirildiği öğretim programlarının yeteneklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ve özel yetenekli öğrencilerin tüm potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. VanTassel-Baska ve diğ. (2002) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin önemini vurgulayarak sanatın özel yetenekli öğrencilerin öğretim programı ile bütünleştirilmesinin özel yetenekli öğrenciler için üst düzey düşünmeyi teşvik eden ve çok yönlü öğrenme deneyimi sağlayabileceğini ifade etmiştir. Eisner (2005) sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve entelektüel gelişimin desteklenmesinde önemli bir rolü olduğunu ve sanatın hayal gücünü harekete geçirerek yaratıcı problem çözmeyi teşvik ettiğini ve öğrencilerin karmaşık kavramları daha bütünsel bir şekilde deneyimlemelerini ve anlamalarını sağlayarak öğrencilerin sadece bilgi edinmelerine değil aynı zamanda eleştirel ve yenilikçi düşünmelerine de yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Anderson ve Lawrence (2001) sanatın öğrencilere dersin materyalini anlayarak onunla etkileşime geçmek için çeşitli yollar sunduğunu bu sayede bilişsel gelişimi ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Brown (1996) sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin tarih dersinde kavramları öğrenciler için daha anlaşılabilir ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin ders materyali ile duygusal olarak bağlantı kurmasına yardımcı olarak soyut kavramları daha somut ve ilişkilendirilebilir hale getirdiğini ifade etmiştir. Gürdoğan Bayır (2010) Sosyal Bilgiler derslerinde güncel olayların kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Verilerini Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Demir, 2006) ile elde ettiği araştırmasının sonuçları güncel konuları öğretim programına dahil etmenin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini önemli ölçüde artırdığını yönündedir. Beane (1997) sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin farklı konu alanları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olabileceğini ve bunun daha kapsamlı ve anlamlı bir öğrenme deneyimine yol açabileceğini vurgularken Hertzog,ve diğ. (1999) öğrenmenin sanattan diğer akademik alanlara aktarılmasını destekleyen daha bütünsel ve birbirine bağlı bir eğitim deneyimini teşvik eden sanatla bütünleşen öğretim modellerini savunarak erken çocukluktan itibaren sanatla bütünleşen

öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ileri sürdükleri araştırmalarında erken çocukluk döneminden itibaren sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin çocukların sosyal ve entelektüel olarak destekleyici bir ortamda hipotez kurmalarına, fikirlerini teorileştirmelerine ve test etmelerine olanak tanıyarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. VanTassel-Baska (1986;1995) sanatın özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları kavramsal bir öğretim programının bileşeni olabileceğini ve öğretim programlarının sanatla bütünleştirilmesinin özel yeteneklilerin özel yeteneklilerin eğitimlerinde entelektüel ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde çok etkili olabileceğini vurgulamıştır. VanTassel-Baska ve Wood (2009) sanatın öğretim programları ile bütünleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve ihtiyaç duydukları entelektüel ve duyuşsal becerilere yönelik önemli faydaları bulunduğunu ifade ederken bir diğer araştırmada VanTassel-Baska ve diğ. (2008) sanatın karmaşık kavramları yaratıcı bir şekilde keşfedip ifade edilebilmesi yoluyla bilginin daha derin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını kolaylaştırarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Haroutounian (2017) özel yeteneklilerin eğitimlerinde sanatla bütünleştirilmiş bir öğretimin özel yetenekli öğrenciler için üst düzey düşünmeye yönelik ve bütünsel bir öğrenme deneyimi olarak sağlayacağı etkinin önemini vurgulamaktadır. Wilkinson (1998) öğretim programında öğrencilerin sanatsal ifade yoluyla akademik içerikle derinlemesine ilgilenmelerinin üst düzey düşünme becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Hertzog ve diğ. (1999) öğrenmenin sanattan diğer akademik alanlara aktarılmasını destekleyen daha bütünsel ve birbirine bağlı bir eğitim deneyimini teşvik eden sanatla bütünleştirilmiş öğretim modellerini savunarak erken çocukluktan itibaren sanatla bütünleştirilmiş öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir.

Wineburg (1998) tarihi belgelerin yorumlanmasında eleştirel düşünmenin ve üst düzey muhakeme becerilerinin önemini vurgulamaktadır ve öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmek ve tarihsel materyalle etkileşimlerini derinleştirmek için sanatın öğretimde yer almasının etkili olabileceğini öne sürmüştür. Scheurman ve Newman (1998) sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik, bilginin gerçek dünya durumlarına uygulanmasını gerektiren anlamlı, performansa dayalı görevlerle meşgul olmaları gerektiğini vurgulayarak böyle bir yaklaşımın öğrenci katılımını ve öğrenmeyi artırdığını ve bir vatandaşlık becerisi olarak sivil katılım için öğrencileri hazırladığını ifade etmiştir. Russell ve Zembylas

(2007) sanatı öğretim programları ile bütünleştirmenin öğrenci katılımını, ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini vurgulamıştır.

Sanatın öğretim programı ile bütünleştirilmesinin üst düzey düşünme becerilerine etkisini ortaya koyan bu araştırmalar ışığında araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme'den oluşan tüm alt boyutlarından ve ölçeğin toplam puanlarından elde edilen puanlar sırasıyla Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Demir, 2006) puanlarının referans aralıkları ile deney ve kontrol gruplarında karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek özel yeteneklilerin eğitimi, sanat ve sosyal bilgiler ve eleştirel düşünme literatürü ile birlikte yorumlanacak ayrıca araştırma kapsamında tamamlayıcı bir ölçme aracı işlevi ile kuramsal olarak geliştirilen ve özel yetenekli öğrencilerin etkinliklerde gerçekleştirdikleri ürünlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik değerlendirilmesi ile sınırlı kullanılan Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarının sonuçlarına yer verilecektir.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Analiz* boyutunda etki büyüklüğü "0.885" olarak tespit edilmiştir. Etki değerlerinin hesaplanışında 0.1 küçük, 0.3 orta ve 0.5 büyük etki olarak kabul edilmektedir (Kelley ve Preacher, 2012). Araştırmada elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin Analiz boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin referans değerleri olan Demir'in (2006) araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında; sekiz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Analiz ölçeğinin Deney grubunda ön test ortalaması 5.20 olarak ölçülürken son test ortalamaları 7.70 olarak ölçülmüştür. Kontrol grubunda bu ortalama ön testte 5.00, son testte 5.10'dur. Eleştirel Düşünmede Analizin temel niteliği, bir kişinin, olayın ya da durumun ya da genel bir ifadeyle fikirlerin ne söylediğini ve haklarında nasıl derinlikli düşünüldüğünün anlaşılmasıdır. Kurulan bir mantığın temel amacının ne olabileceğine yönelik muhakeme, temel konu, soru ya da problemin ne olduğunu tespit edebilme ve yine konuyla ilgili önemli alt soru ve problemleri belirleyebilme, mantıklı bir düşüncenin kullandığı en önemli bilgi ile ihtiyaç duyduğu diğer bilgiler ve verilerin neler olabileceğinin tespiti, temel kavramları, varsayımları, kullanılan bakış açılarını, konunun bağlamını ve kurulan mantığın alternatiflerini düşünme analiz becerisini açıklamak için kullanılabilir (Nosich, 2010). Belirli bir kavramın veya konunun öğelerinin parçalara ayrılması olan analizde bir öğrenci karşılaştırırken, incelerken, açıklarken, ilişkilendirirken, sonuçlar

çıkarırken veya eylemlerini karşılaştırırken bu düzeydeki bilişsel işleyişi gösterir (Kettler, 2021). Eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için bir konu alanına ihtiyaç vardır ve sanat Sosyal Bilimlerin konu alanları ile kurduğu ilişki ile akıl yürütme sürecinin kolaylaştırıcıdır. Akıl yürütme sürecinin bir konunun analizi ile başlayacağı düşünülürse gerçekleştirilen deneyin sonuçları özel yetenekli bireylerin karakteristik bilişsel özelliklerine ve eleştirel düşünme analiz becerilerine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları (Ablard ve Tissot, 1998; Hausen, 2001; Kettler, 2014; Shavinina ve Kholodnaja, 1996; Sriraman, 2004; Winner, 1996) ile uyumludur. Düşünceler arasında bir mantık kurmak için bireyin yansıtıcı düşünmeye başvurarak bir kavramı açıklamak için bu kavrama ilişkin kendi kavramına sahip olması gerekmektedir. Demokrasi, özgürlük, değişim, çevrenin genişlemesi gibi kavramlar hakkında mantık yürüten bir bireyin kendi demokrasi, özgürlük, değişim ve genişleyen çevre kavramlarına sahip olması gerekmektedir. Bireyin kendi kavramlarına sahip olması ve bir problemi kendi kavramları ile ele alması problemin fark edilişinden çözümüne kadar tüm aşamalarında önemlidir. Birey; özgürlük kavramına ilişkin kendi kavramını bir durumun özgürlükleri sınırlandırmayacağına karar vermek için kullandığı gibi bu konuda kendi kavramına sahip değilse örneğin özgürlük ihlali olan olası bir durumu da problem olarak değerlendirmeyecektir. Sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi ile birey ve vatandaş olmaya ilişkin kavramlarla, kültür ve tarihe ve onların ilişkili olduğu tüm disiplinlerin kavramları ile bağlantısı olan Sosyal Bilgiler dersinde özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik analizler yapmalarına olanak sağlamıştır. Araştırmanın sonuçları Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme analiz becerilerini deney grubu lehine ve güçlü olarak etkilediğini göstermektedir.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Değerlendirme* boyutunda etki büyüklüğü 0.868 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin *Değerlendirme* boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Değerlendirme ölçeğinin referans değerlerine göre; "0.00–3.00" puan aralığı "düşük", "3.01–6.00" puan aralığı "orta" ve "6.01– 9.00" puan aralığı da "yüksek" düzeyde bir eleştirel düşünme-değerlendirme becerisini temsil etmektedir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersini öğretimine katılan deney grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilerin dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Değerlendirme ölçeği ortalamaları ön testte 5.20 olarak

ölçülmüş, son testte ise bu ortalamanın 8.20'ye yükseldiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda bu ortalama ön testte 5.20, son testte ise 5.40 olarak ölçülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinin Değerlendirme boyutu düşüncelerin akla uygunluğunun, bilgi kaynaklarının doğruluğunun ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi gibi üst düzey araştırma becerilerinin yoğun olarak işe koşulduğu boyuttur. Bu bağlam Sosyal Bilgilerin birincil ve ikincil kaynaklarının değerlendirilmesi, bir verinin, bir hipotezin ya da bir düşüncenin doğruluğunun kanıtlanabilmesi için ihtiyaç duyduğu kanıtları ve daha fazla kanıt arayışını içermesi bakımından eleştirel düşünmenin objektif doğasına yöneliktir. Tam bu noktada bireylerden düşünceleri üzerinde kişisel önyargılarının da değerlendirilmesi istenmektedir. Bireylerin önyargılardan arınmış, düşüncelerine ya da kendilerine sunulan verilere kanıtlar arayarak düşünmeyi sürdürmesi farklı kaynaklarla çalışıp bu kaynakların içerdiği ve bağlantı kurduğu alanları değerlendirme becerilerinin de geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde sanat yer aldığı her etkinlikte Sosyal Bilgiler dersinin ve Sosyal Bilimlerin konu ve temaları ile kurduğu bağlantılar ile bir kaynak olarak üzerinde değerlendirmede bulunulacak alternatif ve özel yetenekli bireylerin bilişsel olarak ihtiyaç duydukları zenginlikte ve çok katmanlılıktadır. Etkinliklerde özel yetenekli öğrencilerin; eserin kurduğu disiplinler arası bağlantıları takip ederek temanın içerdiği problem durumlarının varlığına, problemin çözümüne ve çözümünün gerekliliğine ilişin kanıtlar aramalarına yönelik çalışılmıştır. Olayların neden sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi için sanat eserlerinde yer alan konu, kavram ve temaların günlük hayatta karşılıklarının keşfedilerek gelecekte olası senaryoların, durumların değerlendirilmesine doğru bir yaklaşım izlenmiştir. Eserlerin tarihsel estetik bağlam dışında diğer disiplin alanlarında ve bağlamında işaret ettikleri düşüncelere yönelik değerlendirmelerde öncelikle öğrencinin eserde gördükleri, eserin düşündürdükleri hakkında yine eserde kanıtlar arayarak düşüncelerini dayanaklandırmalarına yönelik çalışma özel yetenekli öğrencilerin eserin dışında disiplinlerde ve kaynaklarda bu dayanakları araştırmalarına yönelik eserle bütünleşen bir eleştirel düşünme çalışması olarak gerçekleşmiştir. Paul ve Elder (2016) göre akıl yürütmenin kişinin olaylar hakkında fikir yürüterek bunları anlamlandırması olduğunu ifade eder ve bu noktada sanat, araştırmada akıl yürütmenin başlangıcı olan kaynağı oluşturmuştur. Öğrencilere kendilerine sunulan eserler ve sanatçı öz yaşam öyküleri aracılığıyla elde bulunan mevcut kanıtlardan araştırılmaya ihtiyaç duyulan konu, tema ve kavramlara yönelik olarak kanıt ihtiyacının sürekliliği ve bu sürekliliğin gerekliliği konusunda yürütülen Sokratik Tartışma ile duyarlılık kazandırılmaya çalışılmıştır. Sanatın sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi ile araştırmanın Eleştirel Düşünme-

Değerlendirme ölçeğinden elde edile sonuçları Özyurt ve diğ. (2018) tarafından ortaya konulan değerlendirme bileşeni ile düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ile uyumludur. Düşüncelerin değerlendirilmesi için ihtiyaç duyulan; düşüncelerin netliği, doğruluğu, kesinliği, ilgililiği, derinliği, özgürlüğü, mantığı, önemi ve adil oluşu gibi entelektüel standartları bireyin incelediği konuya ve kendi düşüncelerine yönelik uygulayabilmesi için sanat eserleri gerektiğinde bu standartları işe bağlantılar potansiyeline sahiptir. Sanat eserinin temsil ettiği düşünce ve onun temsil ediliş biçimleri, ait olduğu dönem ve etkileri ve sanatçısı üzerinde yürütülen eleştirel bir tartışma öğrencide düşüncenin unsurlarına yönelik standartlarını karşılanması için bir sonraki adımı atma isteği ve heyecanı yaratmaktadır. Araştırmanın ilk etkinliği, Osman Hamdi Bey'in "Mimozalı Kadın" isimli eserinin incelendiği bir çalışmayı içermektedir. Bu etkinlikte, özel yetenekli öğrencilerin çoğu, mimoza çiçeğini ilk kez gördüklerini ifade etmiştir. Oysa mimoza çiçeği, araştırmanın yapıldığı şehir olan İstanbul'un sembol bitkilerinden biridir. Etkinlik sırasında öğrenciler, mimoza çiçeği özelinde bitkilerin kültür tarihindeki yerini, Türk ve dünya kültüründe tekrar eden motifler haline gelmelerini, tehdit altındaki türlerin varlığını ve bu tehditlerin nedenlerini tartışmış; alınabilecek önlemlerle ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Etkinlik, öğrencilerin pek çok başlıkta düşüncelerini geliştirmelerine ve çeşitli konular hakkında farkındalık kazanmalarına olanak tanımıştır. Etkinliğin ait olduğu "Değişim" teması, çevredeki sosyo-kültürel ve biyolojik yaşamla ilgili değişimler, bu değişimlerin nedenleri ve değişimin sürekliliği üzerine yapılandırılmış Sokratik Tartışma soruları ile incelenmiştir.Bu tartışmalarda, sanat bir arka plan unsuru olarak değerlendirilmemektedir; Garder'a göre de böyle bir rol üstlenmemelidir. Araştırma kapsamındaki etkinliklerde sanat, bilişsel kapasitenin tüm boyutlarını içerecek şekilde ele alınmış ve renk, form, doku gibi sanat elemanlarını kavramlarla birleştirerek üst düzey düşünme süreçlerini destekleyen bir kaynak olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, sanatın sadece estetik bir unsur değil, aynı zamanda derin düşünme ve anlam oluşturma süreçlerinde etkili bir araç olarak kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Araştırmanın sonuçları Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme değerlendirme becerilerini deney grubu lehine ve güçlü olarak etkilediğini göstermektedir.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Çıkarım* boyutunda etki büyüklüğü 0.879 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada

elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin *Çıkarım* boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Sekiz sorudan oluşan ölçeğin (Demir, 2006) referans değerleri; "0.00–2.66" puan aralığı "düşük", "2.67–5.34" puan aralığı "orta" ve "5.35–8.00" puan aralığı da "yüksek" düzeyde bir eleştirel düşünme-çıkarım becerisini temsil etmektedir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersini öğretimine katılan deney grubu öğrencileri sekiz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Çıkarım ölçeğinin ön test ortalamaları 4.90, son test ortalamaları ise 7.40 olarak ölçülmüş, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine katılan deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin soruların neredeyse tamamına doğru yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubunda bu ortalama ön test için 4.90, son test için 4.90 olarak ölçülerek kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Çıkarım ölçeği ortalamalarında deney öncesi ve sonrası bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Çıkarımda bulunmak bir problemin kavranışında başlangıçta onunla ilgili olduğu düşünülmeyen ya da açıkça belli olmayan birbirinden farklı düşünce yapılarını birleştirmedir. Bu birleştirme; düşüncelerin birbiri ile kurduğu mantık ilişkisini sorgulamayı, bu mantığı kanıtlamaya yönelik planlar oluşturmayı, alternatif fikirleri tespit etmeyi, düşünceler arasındaki tutarsızlıkları belirlemeyi içermektedir. Sanatın Sosyal Bilgiler dersiyle bütünleştirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları görsel içerikler hakkında konuşarak yorum yapmalarını ve böylece çalışılan konu alanının kapsamını genişletmelerini sağlamaktadır. Bu öğrenme deneyimi, öğrencilerin sanat eserinin bağlamı üzerinden hayatı anlamalarına, gerçek dünya problemlerini kavramalarına ve kendi hakları ile sorumluluklarının farkına varmalarına olanak tanımaktadır. Konu ve tema üzerine düşünen ve konuşan öğrenciler, düşüncelerindeki tutarsızlıkları ve mantık hatalarını test etme eğilimi de göstermektedir. Araştırmanın son etkinliği olan "Sosyal Bilgiler ve Bilim" temasının "Göç" konulu çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin göç olgusuna yönelik düşüncelerindeki tutarsızlıklarla sıkça karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Göçün zorunlu olduğu durumlarda herkesin bir göçmen olma potansiyeline sahip olduğunu fark etmeleri ve göçün nedenleriyle bağlantı kurmaları, öğrencilerin göç ve göçmen kavramlarına ilişkin çıkarımlarını üst düzey düşünme becerileri bakımından daha ileri bir seviyeye taşımıştır. Bu gözlem, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ölçeğindeki puanları ile birlikte değerlendirildiğinde, sanatın dahil edildiği öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiği yönündeki görüşlerle (Costa ve Kallick, 2009; Freedman, 2000; Troxclair, 2000) uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, Sanatla Bütünleşik Sosyal

Bilgiler dersinin, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve çıkarım yapma becerilerini deney grubu lehine ve güçlü bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Yorumlama* boyutunda etki büyüklüğü 0.865 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin *Yorumlama* boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. On sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Yorumlama ölçeğinin referans değerlerine göre; "0.00 –3.33" puan aralığı "düşük", "3.34–6.67" puan aralığı "orta" ve "6.68–10.00" puan aralığı da "yüksek" düzeyde bir eleştirel düşünme-yorumlama becerisini temsil etmektedir Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersini öğretimine katılan deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin on sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Yorumlama ölçeği ön test ortalamaları 5.40 olarak ölçülmüş bu ortalama son testte 8.80'e kadar yükselmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ortalamaların ön test değerleri 5.60 son test değerleri ise 5.50 olarak anlamlı bir farkın görülmeyeceği şekilde sabit kalmıştır. Yorumlama; imgelerin ve sembollerin, sözel veya yazılı verilerin içindeki zıtlıkları, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, bilginin konular arasında transferi, düşünmenin temel unsurlarından olan açıklık, netlik ve kesinlik gibi standartların sağlanmasına yönelik düşünme ve kaynak arama, örnekleme yapabilme ve etkili sorular sorma gibi bir dizi eleştirel düşünme becerisine yöneliktir. Sosyal Bilgilerde düşünme kavramlara yönelik ve temalar aracılığı ile üst düzey ve analitik düşünmeyi gerektirmektedir. Ancak; bu temaların ele alınış biçimlerinin öğrenciler için soyut olduğuna ve temaların daha somut örnekler, durumlar ve deneyimler aracılığı ile öğrencilere kazandırılması gerektiğine yönelik araştırma sonuçlarının da işaret ettiği üzere Sanatın sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesi özel yetenekli öğrencilerin soyut kavram ve temalar arasında yorumlama becerileri için bir forum yaratma özelliği göstermektedir. Sanatçıların farklı dönemlerine ait eserlerdeki benzerliklerin ve farklılıkların yorumlanmasından, mimari bir sanat eserinin "İletişim" teması ile kuracağı bağlantıya kadar geniş bir skala ile sanat eserleri çoğu kez doğası gereği ilgi çekici ve merak uyandıran yapısı ile öğrencileri böyle bir düşünme etkinliğine adeta davet etmiştir. Eserin sunduğu ve bağlantı yolu ile transferine imkân verdiği bilgiler ışığında düşünmeye başlayan öğrenciler bugünün ticaretini, iletişimini ve bunların kültür üzerindeki etkilerini bütüncül bir şekilde yorumlayabilirler. Eleştirel düşünmenin bu boyutu Bütünleştirilmiş Öğretim Programı modelinin ana fikri olan bilginin transferi ve diğer konu alanları ile bağlantılı olması düşüncesi

ile yakından ilişkilidir. Araştırmanın sonuçları, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama boyutunu deney grubu lehine ve güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu bu etkiyi güçlü bir şekilde ortaya koyan Van Tassel-Baska ve Stambaugh (2009) araştırması ile uyumludur.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Açıklama* boyutunda etki büyüklüğü 0.881 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin *Açıklama* boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Yorumlama ölçeğinin referans değerlerine göre; Buna göre; "0.00–3.00" puan aralığı "düşük", "3.01–6.00" puan aralığı "orta" ve "6.01–9.00" puan aralığı da "yüksek" düzeyde bir eleştirel düşünme-açıklama becerisini temsil etmektedir. Araştırmada Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersini öğretimine katılan deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Açıklama ölçeği ön test puanları 5.20'den son test puanları olan 8.30'a yükselmiş bu değerler kontrol grubunda ön test 5.10, son test 5.40 olarak ölçülmüştür. Eleştirel düşünmenin açıklama boyutuna ilişkin beceriler bir akıl yürütmesinin sonuçlarının ikna edici ve tutarlı bir şekilde sunulabilmesidir. Bu doğrultuda öğrenciden, yürüttüğü bir araştırmanın sonuçlarını, yöntemini ve ilgili kriterlerini tanımlaması, araştırma sonuçlarını açıklayarak bu sonuçlara ulaşmak için izlediği prosedürleri gerekçelendirmesi, bir fikrin kabul ya da reddedilmesine neden olan kanıtları belirlemesi beklenmiştir. Araştırmanın sonuçları, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin açıklama becerilerini deney grubu lehine ve güçlü olarak etkilediğini göstermektedir.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Özdüzenleme* boyutunda etki büyüklüğü 0.854 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin *Özdüzenleme* boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme ölçeği (Demir, 2006) 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin referans değerlerine göre; "0.00–8.00" puan aralığı "düşük", "8.01–16.00" puan aralığı "orta" ve "16.01–24.00" puan aralığı da 'yüksek' düzeyde bir eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisini temsil etmektedir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersini öğretimine katılan deney grubu öğrencileri 12 sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme ölçeğinden ön testte 13.50 puan alırken son testte bu puan

20.40'a yükselmiştir. Kontrol grubunun değerleri ise ön testte 12.70, son testte 11.90 olarak ölçülmüş mevcut Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin kontrol grubunun Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemede, eleştirel düşünen öğrencinin eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına bir kez daha dönerek düşüncelerini, muhakemesini ve yargılarını kontrol ederek üzerinde gerekli düzenlemeleri yapması beklenmiştir. Düşüncelerin ön yargılardan, kişisel çıkarlardan, varsayımlardan ayrılması eleştirel düşünmenin önemli aşamalarından biridir. Düşünceleri üzerinde yapacağı öz düzenleme yolu ile düşüncelerini kontrol edebilen öğrencilerin bilginin manüple edilmiş, kaynağı belirsiz ya da güvenilirliği tartışmalı kaynaklarını sorgulayarak güvenilir kaynaklara ulaşma çabası gösterebilmesi için öncelikle üzerinde çalışılan konu ve fikirleri kendi kişisel fikirlerinden ayırabilmesi gerekmektedir. Bu beceri, bilimsel düşünme ve araştırmanın da önemli unsurlarındandır. Bilimsel düşünme ve araştırma yapmak için gerekli bu unsura öz düzenlemenin işaret ettiği beceri bireye, geriye dönerek düşüncelerinin bu standartları karşılayıp karşılamadığını kontrol etmesini hatırlatmasıdır. Bireyin düşüncelerinde ve onu temellendirip kanıtlamak için seçtiği yöntem ve kaynaklardan bireyin bu düşünceleri sunma biçimine kadar her aşamada geriye dönerek düşünce ve eylemlerinde düzenleme yapabilmesine imkân vardır ve bu yönüyle öz düzenleme düşünceleri ve eylemleri geliştiren, dönüştüren ve yeniden biçimlendirmeye imkân veren yaratıcı bir düşünme sürecidir (Bandura, 1978, Zimmerman, 1989). Siaud-Facchin (2012) özel yetenekli öğrencilerin çoğu kez üstbilişsel düzenlemede yeterli olmadıklarını ve bu durumun eğitimlerinde pek çok derste dezavantaja dönüşerek bilişsel bir yöntem eksikliğine neden olduğunu ve mümkün olduğunca erken yaşlarından itibaren özel yetenekli çocuğun bilgiyi edinmek için izleyebileceği yolların, izleyeceği adımların farkında olması için yardım edilerek desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Belirsizlikle baş etme konusunda da yardıma ihtiyacı olan özel yetenekli bireylerin belirsiz durum ve düşünceleri düşünmenin standartlarını uygulayarak ele almaları, kendi düşüncelerini ve ön yargılarını dahil etmedikleri, ihtiyaç duyulan kaynakları ve araştırma yöntemlerini belirleyebildikleri üst düzey düşünmeye yönelik öğrenme deneyimlerine sahip olmaları önemlidir. Araştırmanın sonuçları Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünmenin öz düzenlemeye yönelik becerilerini deney grubu lehine ve güçlü olarak etkilediğini göstermektedir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin *Toplam* son test -ön test için etki büyüklüğü 0.847 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin toplamında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Toplam 56 sorudan oluşan ve alınabilecek en yüksek puanın 68 puan olduğu Eleştirel Düşünme Ölçeğinin (Demir, 2006) referans değerlerine göre; "0-22.66" puan aralığı 'düşük', "22.66-45.33" puan aralığı 'orta', "45.33-67.99" puan aralığı 'yüksek' düzeyde bir eleştirel düşünme becerisini temsil etmektedir. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi öğretimine katılan deney grubu öğrencileri Eleştirel Düşünme Ölçeğinden ön testte toplam 39.40 puan almış bu toplam puan deney sonrası son testte 60.80'e yükselmiştir. Kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ise ön testte 38.50 son testte ise 37.70 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlara göre Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede güçlü bir şekilde etkili olmuştur.

Alanyazında, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önündeki en büyük engellerden birinin, bilginin yeterince çeşitli bağlam ve bağlantılarla içselleştirilmemesi ve ezberci öğretim yaklaşımları olduğu belirtilmektedir (Elder ve Paul, 1998). Eleştirel düşünme, bireylerin kendi düşünme süreçlerini belirli standartlarla kontrol altında tuttukları, bu standartları daha nitelikli düşünürler olabilmek için kullandıkları ve yoğun bir şekilde soru sorma becerisine dayanan bir süreçtir.

Elder ve Paul (1998), eğitimin sadece cevaplara odaklanmasını, "Zaten durmakta olan bir aracı frenlemeye çalışma" (Elder ve Paul, 1998, s. 297) alegorisiyle eleştirmiştir. Bu tespit, günümüzde öğrenmenin giderek daha fazla "doğru cevapları öğretmeye" odaklanan yapısına yönelik bir eleştiri olarak da değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde, sanatın disiplinler arası düşünme ve soru sorma potansiyeli kullanılarak, sanat eserleri ile sosyal bilgilerin bağlamında yer alan tema ve kavramlar arasında bağlantılar kurulmuştur. Bu bağlantılar sayesinde, özel yetenekli öğrenciler, herhangi bir disiplinin sınırları içinde kalmak yerine eleştirel düşünmeye ve sürekli yeni sorular sormaya teşvik edilmiştir.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisiyle ilgili elde edilen bulgular, insan bilişinin ve öğrenmenin çok yönlü doğasına işaret eden ve sanatın disiplinler arası düşünme ve soru sorma potansiyeline odaklanan çalışmalarla uyumludur (Anderson ve Lawrence, 2001; Bresler, 1995; Burton ve diğ., 2000; Efland, 2002; Eisner ve diğ., 2008).

Sanatın kavram ve temaları ele alırken çok çeşitli ve boyutlu düşünceye imkân veren yapılanışı onu izleyen için doğası gereği başlangıçta duygu ve düşüncelerde belirsizlikler

oluşturur. Bir sanat eseri ile karşılaşan izleyici eser hakkında ele aldığı kavramlara ve bağlama yönelik düşünmeye başladığında düşünceler düzeyinde sanatla bir bağ kurmaktadır (Barthes, 1981; Merleau-Ponty, 1945). Gardner (1993) kurulan bu bağa zekânın çok boyutlu yapısı ile vurgu yapmaktadır. Bu çok boyutlu yapı sanatla bütünleştirilmiş öğrenmenin gerçekleşmesine imkân verecek bir niteliktedir. Öğrenciler, karşılaştıkları eserleri ilk bakışta anlamlandırmakta zorlanabilirler ya da bir eserin varlığını ve anlamını örneğin; mimari eserlerde olduğu gibi çoğu kez eserin disiplinler arası bağlantılarını fark etmeksizin sadece fonksiyonel olarak anlamlandırma yolunu seçebilirler. Söz konusu mimari eserler olduğunda ise fonksiyonellik genellikle eserin sadece fiziki varlığı ile açıklanmaktadır. Araştırma kapsamında karşılaştıkları eserleri estetik bir beğenme ve beğenmeme davranışı ile ve en başta yargılamak yerine öğrenciler, eserin bağlamı ile onu inceleyenler arasında kurduğu bağlantıya ve iletişime odaklanarak sanat eserinin kültürden ve onu oluşturan unsurlardan ayrı düşünülemeyeceği ilkesi ile eserleri incelemeleri yönünde cesaretlendirilmişlerdir. Bir sanat eseri, ilk bakışta varsayımlarla doludur ve bu, yaratıcılığının doğasından kaynaklanır. Örneğin, araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler ve Bilim Modülünde incelenen Ai Weiwei'nin "Yaşam Döngüsü" enstalasyonunu dikkatlice incelemeyen ve eserin verdiği mesaj üzerine düşünmeyen bir izleyici, eserde çeşitli milletlerden göçmenleri temsil eden bireyleri bir deniz gezintisine çıkmış bir grup insan olarak algılayabilir. Bu şekilde algılanması, sanat eserinin varlığı açısından bir sorun teşkil etmeyebilir. Ancak gerçekte, eserde betimlenen deniz botu, normal şartlarda insanların bir deniz gezisinde tercih etmeyecekleri yoğunlukta insanla doludur. Bu durum, sıklıkla göçmenlerin denizde karşılaştığı koşulları çağrıştırmaktadır. Ayrıca, eserin sanatçısı Ai Weiwei'nin aktivist kimliği, bu enstalasyon aracılığıyla göç ve göçmenlik olgusuna ilişkin küresel bir farkındalık yaratmayı amaçladığını göstermektedir.

Sanatçının duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, eseri oluşturan renk, form, doku gibi sanatsal unsurlar hakkında aldığı kararların izleyicide yarattığı etkiler ve eserin yaşamın dinamikleriyle kurduğu kavramsal bağlantılar yoluyla gerçekleşir. Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi kapsamında, sanat eserleri ve ilişkili disiplinler aracılığıyla Sosyal Bilgilerin tema ve kavramlarına yönelik bilgilerin, üst düzey düşünme becerileriyle ele alınarak üstbilişsel düzeyde anlamlandırılması hedeflenmiştir. Hem sanatın hem de Sosyal Bilgilerin üst düzey düşünme becerileriyle kurduğu bağlantılar, eser üzerinde sanat eğitimi uzmanlığını gerektirmeyecek şekilde yöneltilen Sokratik Tartışma sorularıyla sorgulanmış ve incelenmiştir.

Miller ve Olthouse (2013), öğrencilerin özel yetenekli olsalar bile eleştirel düşünmeye yönelik üstbilişsel beklentilerin karşılanabilmesi için soruların kullanılmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen etkinlikte, mültecilerin bir botta hangi koşullarda, neden ve neden o şekilde bulundukları sorusu tarihsel, kültürel, ekonomik ve coğrafi bağlamları bir araya getirilerek göç olgusunu incelemiştir. Özel yetenekli öğrenciler, bu eser üzerinden öncelikle kendi kavramlarını sorgulamış, örneğin "Göç olgusuna ilişkin ne biliyorum?" ve "Kendi göç ve göçmen tanımım nedir?" gibi soruları kendilerine yönelterek bir analiz sürecine girmiştir. Bu, kavramın ve problemin fark edildiği ilk aşamadır. Sanat, doğası gereği kesin olmayan ifadeler taşır ve bireyin, onu içselleştirmek için kendi duygu ve düşüncelerini referans olarak keşfetmeye çalıştığı bir alan sunar. Daha en başında birey, sanat aracılığıyla kendisine "Bu konu hakkında ne biliyorum?", "Bu konu hakkında ne düşünüyorum?" ve "Bu konu hakkında ne hissediyorum?" sorularını neredeyse kendiliğinden sorma eğilimine girer. Beuys, bu durumu sanatın dünyanın daha iyi olana evrilmesine yönelik sahip olduğu potansiyel ile ilişkilendirmektedir (Beykal, 1992).

Araştırmada, sanatın eleştirel düşünme becerilerine yönelik sorularla ele alınması, Dixon ve diğ. (2004) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde eleştirel düşünmeye yönelik soruların önemini vurguladıkları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında, üst düzey bilişsel yeteneklerin eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiği, ancak özel yeteneklilerin eğitiminde bu becerilere yönelik kanıtların eksik olduğuna dikkat çekilmektedir. Benzer şekilde, Kettler (2014) çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınmasının önemini vurgulamıştır.

Dewey (1910), eğitimin amacının inançları salt iddialardan, tahminlerden ve görüşlerden ayırt etmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, eğitimli bir birey sorgulama ve akıl yürütme becerilerini geliştirmiş olmalı ve bu sayede kulaktan dolma bilgiler ile gerçekler arasındaki farkı ayırt ederek içinde bulunduğu dönemin sorunlarını anlayabilmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin doğuştan sahip oldukları üst düzey düşünme kapasiteleri, onların nitelikli düşünürler olmaları için bir potansiyel sağlar. Ancak alanyazın, bu kapasitenin özellikle erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları durumları düşünme standartlarına göre ele alabilmeleri, önyargılardan ve basmakalıp düşüncelerden arınmış şekilde düşüncelerini değerlendirebilmeleri ve belirsizlikle mücadele edebilmeleri

önemlidir. Bu beceriler, onların hem kendi yaşamlarında hem de içinde bulundukları toplumlarda sorunları fark edip çözüm üretmeleri açısından büyük değer taşır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen 10 etkinliğe ait öğrenci ürünleri, eleştirel düşünme becerilerine yönelik denenceyi desteklemek amacıyla kuramsal olarak geliştirilen bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Kettler (2021), böyle bir değerlendirmenin önemine dikkat çekerek, eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğretim tasarımlarının etkinliğini ölçmek için ölçeklenebilir ve özgün değerlendirmelerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı, her etkinliğin sonunda deney grubundaki her öğrenci için araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Bu değerlendirme, araştırmanın eleştirel düşünme becerilerini ölçme hedefini destekleyen önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Öğrenme hedeflerinin ve kazanımların tanımlanarak buna dayalı olarak değerlendirme kriterleri belirlenen dereceli puanlama anahtarında kriterlerin performans düzeyleri yetersiz (1), gelişmekte (2), yetkin (3) ve ileri (4) olacak şekilde tanımlanarak her kriter için performans göstergeleri açık bir biçimde belirlenmiştir (Delandshere ve Petrosky 1998). Buna göre ölçeğin kriterleri; "Argümanları belirleme ve analiz etme", "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme", "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi", "Mantıklı sonuçlar çıkarma" ve "Kanıt ve kaynakları kullanma" becerilerinden oluşmuştur. Gerçekleştirilen etkinlikleirn ardından öğrenci ürünlerinin araştırmacı tarafından değerlendirme sonuçlarına göre;

*1. Etkinlik'te* "Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 2,50 (SS=0,53) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 3 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 2,80 (SS=0,42) ve medyan yine 3'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,60 (SS=0,52), medyanı 4 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,50 (SS=0,53), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 1,70 (SS=0,48), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*2. Etkinlik'te "*Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,10 (SS=0,57) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 3 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,00 (SS=0,00) ve medyan yine 3'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,30 (SS=0,48), medyanı 3 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,60 (SS=0,52),

medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 1,80 (SS=0,42), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*3. Etkinlik'te* "Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,10 (SS=0,57) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 3 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,00 (SS=0,00) ve medyan yine 3'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,30 (SS=0,48), medyanı 3 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,60 (SS=0,52), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 1,80 (SS=0,42), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*4. Etkinlik'te "*Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,60 (SS=0,52) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,70 (SS=0,48) ve medyan yine 4'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,70 (SS=0,48), medyanı 4 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,60 (SS=0,52), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 1,80 (SS=0,42), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*5. Etkinlik'te "*Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,50 (SS=0,53) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,30 (SS=0,48) ve medyan yine 3'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,70 (SS=0,48), medyanı 4 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,50 (SS=0,53), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 2,30 (SS=0,48), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*6. Etkinlik'te "*Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,70 (SS=0,48) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,20 (SS=0,42) ve medyan yine 3'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,40 (SS=0,52), medyanı 3 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,30 (SS=0,48), medyan 2 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 2,30 (SS=0,48), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*7. Etkinlik'te "*Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,50 (SS=0,53) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,40 (SS=0,52) ve medyan yine 3'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,30 (SS=0,48), medyanı 3 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,70 (SS=0,48), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 2,40 (SS=0,52), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*8. Etkinlik'te "*Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,80 (SS=0,42) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,70 (SS=0,48) ve medyan yine 4'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,50 (SS=0,53), medyanı 4 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,40 (SS=0,52), medyan 2 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 2,70 (SS=0,48), medyan 2 olarak ölçülmüştür.

*9. Etkinlik'te* "Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,60 (SS=0,52) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,60 (SS=0,52) ve medyan yine 4'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,80 (SS=0,42), medyanı 4 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,90 (SS=0,32), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 2,50 (SS=0,53), medyan 3 olarak ölçülmüştür.

*10. Etkinlik'te*"Argümanları belirleme ve analiz etme" becerisi üzerine katılımcılar ortalama 3,80 (SS=0,42) puan almışlar ve bu etkinliğin medyanı 4 olarak belirlenmiştir. "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" becerisinde ise ortalama 3,60 (SS=0,52) ve medyan yine 4'tür. "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi için ortalama 3,40 (SS=0,52), medyanı 4 olarak hesaplanmıştır. "Mantıklı sonuçlar çıkarma" becerisinde ortalama 2,70 (SS=0,48), medyan 3 iken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde ise ortalama 2,70 (SS=0,48), medyan 3 olarak ölçülmüştür.

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarına ilişkin öğrenci performansları ölçeği oluşturan kriterler ve onun performans göstergeleri ile incelendiğinde; *Argümanları belirleme ve analiz etme* kriterinin ileri düzey

performans göstergesi, karmaşık argümanların, önermelerin ve sonuçların yüksek hassasiyetle doğru bir şekilde belirlenip ve analiz edilmesidir. Kriter, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin (Demir, 2006) Analiz düzeyine karşılık gelmektedir. Eleştirel Düşünme *Analiz* ölçeğinin Deney grubunda 5.20 olarak ölçülen ön test ortalaması son testte 7.70 olarak ölçülmüştür. Dereceli puanlama anahtarının sonuçlarına göre de deney grubu öğrencileri ilk etkinlikten başlamak üzere etkinlik sırası ile 2.50, 3.10, 3.30, 3.60, 3.50, 3.70, 3.50, 3.80, 3.60, 3.80 ortalama puanları ile bu becerideki gelişimlerini ileriye doğru bir ivme ile sürdürmüşlerdir. *İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme becerisi* ise Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin (Demir, 2006) *Değerlendirme* düzeyine karşılık gelmektedir. Düşüncelerin akla uygunluğunun, bilgi kaynaklarının doğruluğunun ve güvenirliğinin değerlendirilip ayırt edilmesini becerilerine yönelik bu düzeyde Eleştirel Düşünme *Değerlendirme* ölçeğinin Deney grubunda ön test ortalaması 5.20 olarak ölçülen ön test ortalaması son testte 8.20'ye yükselmiştir. Bu kriter için Dereceli puanlama anahtarının sonuçlarına göre de deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin ilk etkinlikten başlamak üzere etkinlik sırası ile 2.80, 3.00, 3.60, 3.70, 3.30, 3.20, 3.40, 3.70, 3.60, 3.60 ortalama puan elde etikleri görülmektedir. *Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi* kriterinin ileri düzey performans göstergesi, sanat eserinin sosyal bilgiler bağlamı ile başarıyla bütünleştirilerek anlamlı bağlantılar sağlanması ve içeriğe yönelik derin bir anlayışın gösterilmesidir. Bu beceri Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin (Demir, 2006) *Yorumlama* düzeyidir. Bilginin konular arasında transferi, düşünmenin temel unsurlarından olan açıklık, netlik ve kesinlik gibi standartların sağlanmasına yönelik düşünme ve kaynak arama, örnekleme yapabilme ve etkili sorular sorma gibi bir dizi eleştirel düşünme becerisine yönelik bu becerinin deney grubunun Eleştirel Düşünme *Yorumlama* ölçeğinin Deney grubunda ön test ortalaması 5.20 olarak son test ortalaması ise 8.30'dur. Bu kriter için Dereceli puanlama anahtarının sonuçlarına göre de deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin ilk etkinlikten başlamak üzere etkinlik sırası ile 3.60, 3.30, 3.70, 3.40,3.50, 3.80, 3.40, 3.80, 3.40 ortalama puan elde etmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarının *Mantıklı sonuçlar çıkarma* kriterinin ileri düzey performans göstergesi, çoklu perspektiflerin göz önünde bulundurulduğu iç görülü ve iyi muhakeme edilmiş sonuçlar geliştirmeye yöneliktir ve Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin (Demir, 2006) *Çıkarım* düzeyine karşılık gelmektedir. Bir problemin başlangıçta onunla ilgili olduğu düşünülmeyen ya da açıkça belli olmayan birbirinden farklı düşünce yapılarının birleştirilmesine, düşüncelerin birbiri ile olan mantık ilişkisinin sorgulanarak bu mantık ilişkisinin kanıtlanmasına yönelik olan bu kriter için deney grubu öğrencileri dereceli puanlama anahtarından ilk etkinlikten başlamak üzere etkinlik sırası ile

2.50, 2.60, 2.50, 2.60, 2.50, 2.50, 2.70, 2.40, 2.90, 2.70 ortalama puan elde etmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarının son değerlendirme kriteri olan *Kanıt ve kaynakları değerlendirme* kriterinin ileri düzey performans göstergesi, kaynakların ve kanıtların eleştirel bir bağlamda ayıklanarak seçilmesi ve değerlendirilmesi becerilerine yöneliktir. Bu beceri Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin (Demir, 2006) Açıklama düzeyine karşılık gelmektedir. Eleştirel bir şekilde ayıklanan kaynakların ve kanıtların kullanılarak bir akıl yürütmesinin sonuçlarının ikna edici ve tutarlı bir şekilde sunulabilmesidir. Eleştirel Düşünme *Açıklama* ölçeğinin Deney grubunda ön test ortalaması 5.20 olarak son test ortalaması ise 8.30'dur. Bu kriter için deney grubu öğrencileri dereceli puanlama anahtarından ilk etkinlikten başlamak üzere etkinlik sırası ile 1.70, 1.80, 1.70, 1.80, 2.30, 2.30, 2.40, 2.70, 2.50, 2.70 ortalama puan elde etmişlerdir. Toplam puanlara bakıldığında "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisi 35 puanla en yüksek toplam puanı alırken, "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisi 22 puanla en düşük toplam puanı almıştır. Diğer beceriler için toplam puanlar sırasıyla; "Argümanları belirleme ve analiz etme" için 34, "İlgili ve özensiz bilgileri ayırt etme" için 34, ve "Mantıklı sonuçlar çıkarma" için 26'dır. Genel olarak, 10 etkinlik boyunca katılımcılar en yüksek ortalama puanını "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisinde (Ortalama=3,60, SS=0,52, Medyan=4), en düşük ortalama puanı ise "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinde aldıkları görülmüştür (Ortalama=1,70, SS=0,48, Medyan=2). Derecelendirme puanlama anahtarından elde edilen bu sonuçlar, deney grubunun "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" becerisinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde en düşük ortalama puanın alındığı "Kanıt ve kaynakları değerlendirme" becerisinin de ilk etkinlikte 1,70 olan ortalamasının 2,70'e yükseldiği görülmektedir. Kanıt ve kaynakların değerlendirilmesi kriteri aynı zamanda deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin deneyin başlangıcı olan ilk etkinlikte en düşük ortalamayı aldıkları ve sonraki etkinliklerde gelişimlerine yönelik deneyin etkisinin açıkça görülebildiği kriterdir. Diğer yandan bu kriterin dışındaki diğer kriterlerin hepsinde öğrenciler ilk etkinlikte elde ettikleri minimum 2,50 ortalama ile deneye başlamışlardır. Dereceli puanlama anahtarının sonuçları, özel yetenekli öğrencilerin 10 hafta süresince eleştirel düşünme becerilerinde tüm kriterler bazında ileriye doğru bir ivme göstererek geliştiklerini ve deneyin etkisinin sürekliliğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonuçlar; Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinden (Demir, 2006) elde edilen sonuçlarla uyumludur. Deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerinin en fazla gelişme gösterdikleri kriter olan "Sanatın sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesi" kriteri araştırmanın dördüncü denencesi olan ve öğrencilerin sanatla

bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumları ile birlikte bir kez daha ele alınacaktır.

## 5.3. ÜÇÜNCÜ DENENCE

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 4.41). Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü denencesi araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersinin Deney grubunun Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında araştırmanın etki büyüklüğünü tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre Deney grubu lehine toplam etki büyüklüğü 0.846 olarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre istatistiksel olarak bu etki büyüklüğü değeri Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Gencel, 2006) Toplam öntest puan ortalaması 115.70 olarak ölçülmüş bu ortalama sontestte ise 163.20'ye yükselmiştir. Kontrol grubunda ise bu puanlar ön testte 114.90 son testte 113.30 olarak ölçülmüştür. Beşli Likert tipi puanlanan ve 35 maddeden ve oluşan ölçekten (Gencel, 2006) öğrencilerin aldığı punlara göre derse yönelik tutumları "çok olumsuz", "olumsuz", "orta düzeyde olumlu", "olumlu" ve "çok olumlu" olarak değerlendirilmektedir ve ölçekten alınabilecek en az 35, en fazla 175 puan alınabilmektedir. Araştırmanın sonuçları bu puan değerleri ile yorumlandığında deney grubunun "orta düzeyde olumlu" olarak ölçülen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının deney sonrasında "çok olumlu" olarak ve ölçeğin (Gencel, 2006) üst sınırlarına yakın ölçüldüğü görülmektedir. Bu değerlere göre, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilemiştir. Deney grubunda bu etkinin büyüklüğü 0,886 ile büyük bir etki olarak ölçülmüştür. Kontrol grubunun puanlarına göre, "orta düzeyde olumlu" olarak ölçülen Sosyal Bilgiler dersine Yönelik Tutumlarının yine "orta düzeyde olumlu" olarak kaldığı görülmektedir. Bu durum mevcut Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Kavramlar söz konusu olduğunda öğrenciler öğrenmeye katıldıkça ve içerikte anlam buldukça derse, konuya ve öğrenmeye olan ilgileri de zamanla büyüyüp derinleşebilir (Renninger ve Hidi, 2011). Gullat (2008) Sosyal Bilgilerin tema ve kavramlarının sanatla bütünleştirilmesi ile öğrencilerin dersi daha eğlenceli bulduklarımı ve akademik başarılarının arttığını ifade etmiştir. Anderson ve Lawrence (2001) sanatın öğrencilere dersin materyalini anlayarak onunla etkileşime geçmek için çeşitli yollar sunduğunu ifade ederken Brown (1996) sanatla bütünleşen tarih eğitiminin öğrenciler için içeriği daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirebileceğini vurgulamıştır. Ingram ve Seashore (2003) sanatın öğretim programları ile bütünleşmesinin öğrenci katılımını, motivasyonunu artırdığını vurgulamıştır.

Sheffield ve Duplass (2009) özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal bilgiler öğretiminin etkin vatandaşlar oluşturma konusunda benzersiz fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu fırsatların özel yetenekli öğrencilere toplumlarını daha iyi anlama ve katılımcı vatandaş olma becerileri kazandırmak için öğretilmeye değer kılınması gerekmektedir. Romero (1996) görsel sanatların sosyal bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinin öğrencilere tarihi ve kültürel konuları keşfetmek için farklı bakış açıları ve yeni yollar sunarak öğrencilerin sosyal bilgiler içeriğine katılımını ve öğrenmelerini artırdığını vurgulamıştır. Alanyazında öğrenciler genellikle Sosyal Bilgiler dersini ezbere dayalı ve sıkıcı bir ders olarak gördüklerini ve dersin gerçek dünya ile bağlantısını kurmakta zorlandıklarını ifade etmektedir (Kelley, 2021; Öztürk; 2007). Sosyal Bilgiler dersinin tema ve kavramlardan oluşan yapısı öğrencilerin dersin konularını gerçek dünya ve öğretim programında yer alan diğer disiplinlerle bağlantısını kurmalarını zorlaştırabilir. Governale (1997) Sosyal Bilgilerin çoğunlukla kavramlardan oluşan konularının kavranması için konuların gerçek dünya ile ilişkili ve disiplinler arası bağlantılar kurularak ele alınması gerektiğini vurgulayarak öğrencilerin aktif bir şekilde düşünerek derse katılımı için kurulacak bu bağlantıların önemine işaret etmiştir. Burnaford ve diğ. (2001) sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin öğrencilerin, soyut kavramları somutlaştırarak bilgi ve becerileri bağlam içinde kullandıkları, ezberci olmayan anlamlı öğrenme yaşantıları sağladığını öne sürmüştür. Öğrenci merkezli olan bu öğretim yaklaşımı içerik ve süreçlerin bağlantılı yapısı ile öğrencilerin motivasyonlarına ve tutumlarına da duyarlıdır. Marshall (2005) sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin öğrencilerin derse olan ilgisinin ve motivasyonunun artmasını sağlayarak daha kapsamlı bir eğitime katkıda bulunabileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları, Duman'ın (2023) özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin sanat eserlerinin dahil edilmesi ile zenginleştirilmiş kültürel miras konularının Sosyal Bilgiler dersinde dersin işlenişini yararlı ve ilgi çekici buldukları, Atalay'ın

(2014) Bütünleştirici Öğretim Programı Modelini kullanarak farklılaştırdığı sosyal bilgiler öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediğine yönelik araştırma sonuçları ve Kurt'un (2023) sanatın dahil edildiği üç yıllık boylamsal çalışmasının 5.,6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini bildirdiği araştırmasının sonuçları ile uyumludur. Üztemur (2017) tarihi mekânlar ve müze ile sanatı dahil ettiği Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse tutumlarını olumlu etkilediğini bildirmiştir. Akyol (2022) ve Maher (2004) sanat temelli gerçekleştirdikleri Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiledikleri araştırmalarının sonuçlarına benzer şekilde Özarpalı (2020) yaratıcı drama yöntemini kullanarak, Baş (2017) sahne sanatları kullanarak gerçekleştirdikleri Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini bildirdikleri sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Akengin ve İbrahimoğlu'nun (2010) 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karikatür temelli etkinliklerin kullanımının, Oruç'un (2010) mizah kullanımının, Gencel'in (2006) öğrenme stillerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini bildirdikleri araştırmaların sonuçları Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını güçlü ve olumlu etkilediği sonucu ile örtüşmektedir.

## 5.4. DÖRDÜNCÜ DENENCE

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli temele alınarak Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersinin uygulandığı Deney grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin sanatla bütünleştirilmiş öğretime yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 4.45). Bu doğrultuda araştırmanın dördüncü denencesi araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Deney grubunun Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında araştırmanın etki büyüklüğünü tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre Deney grubu lehine toplam etki büyüklüğü 0.848 olarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre istatistiksel olarak bu etki büyüklüğü değeri Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

Heath (2000) görsel materyaller üzerinde çalışmanın öğrencilerin bilgiyi sözlü olarak hatırlayabilme ve anlatabilmesini sağladığını ifade ederek görsel materyallerin birbiri ile bağlı

bilgi parçalarının organize edilmesinde işlevini vurgulamaktadır. Sanat, öğrencileri bilişsel olarak yeni bilgileri algılama ve anlam oluşturma için kullanılan kavramlarla düşüncelerini organize etmeye teşvik ederek bir içerik alanında öğrenmeyi geliştirebilir (Gullat, 2008). Silverman (2002) özel yetenekli öğrencilerin bilişsel olarak duygusal ve sosyal olarak gelişimlerinden farklı bir hızla gelişme durumu olan eş zamanlı olmayan gelişimlerini vurgulayarak eğtimlerinin bu eşzamansız gelişimlerine de duyarlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Wilson (2018) özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin öğrencilerin kavramlara ilişkin daha bütünsel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve sanatla bütünleşen öğrenme deneyimlerinin öğrencileri karmaşık, gerçek dünyadaki zorluklara daha iyi hazırlayabileceğini vurgulamıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgilerini artırmak için onları öğrenmeye dahil ve teşvik eden uygulamalı ortamların sağlanarak dersin çoğu zaman soyut kavramlardan oluşan içeriğinin öğrencinin hayatı ve kişisel deneyimleri ile somutlaştırılması sağlanabilir (Governale, 1997; Marshall, 2005).

Araştırmanın sonucu sanatla öğrenmenin öğrencilerde olumlu etkisini rapor eden araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Little ve diğ., 2007; Maher, 2004). Araştırmanın sonucunda deney grubunun Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam öntest puan ortalaması 119.80 olarak ölçülmüş bu ortalama son testte ise 216.30 puana yükselmiştir. Kontrol grubunda ise bu puanlar ön testte 112.50 son testte 111.70 olarak ölçülmüştür. Beşli Likert tipi puanlanan ve 50 maddeden ve oluşan ölçekten özel yetenekli öğrencilerin aldığı puanlara göre Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları "çok olumsuz", "olumsuz", "orta düzeyde olumlu", "olumlu" ve "çok olumlu" olarak değerlendirilmektedir ve ölçekten alınabilecek en az 50, en fazla 250 puan alınabilmektedir. Araştırmanın sonuçları bu puan değerleri ile yorumlandığında deney grubunun "orta düzeyde olumlu" olarak ölçülen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine Yönelik Tutumlarının deney sonrasında "çok olumlu" olarak ve ölçeğin üst sınırlarına yakın ölçüldüğü görülmektedir. Bu değerlere göre, Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının çok olumlu etkilemiştir. Deney grubunda bu etkinin büyüklüğü 0,886 ile büyük bir etki olarak ölçülmüştür. Kontrol grubunun puanlarına göre, "orta düzeyde olumlu" olarak ölçülen Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine Yönelik tutumlarının yine "orta düzeyde olumlu" olarak kaldığı görülmektedir. Kontrol grubundaki özel yetenekli öğrenciler mevcut Sosyal Bilgiler

dersinin “Kültürel Miras” modülünde yer alan, tahrip edilen bir kültürel mirası korumaya yönelik afiş hazırlamalarının istenmesi dışında kültürel ve tarihi unsurları etkinliklerdeki yerlerine göre incelemeleri dışında sanatla bir araya gelmemişlerdir. Araştırmanın bu sonucu kontrol grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında da bir değişimin gözlemlenmediği üçüncü denencenin sonuçları ile örtüşmektedir. Sanat ile bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin bu çalışma kapsamında özel yetenekli öğrenciler için ilgi çekici olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi ve sanata karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine olanak tanıdığı ifade edilebilir.

# 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanatın Sosyal Bilgiler öğretimiyle bütünleştirildiği bu çalışma, sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır. Gregory (2000) özel yeteneklilerin eğitimi kapsamında Sosyal Bilgiler öğretim programlarında zorlayıcı ve entelektüel açıdan teşvik edici içerik sağlamanın önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca, görsel sanatlarla tarihi belgelerin analizi veya drama yöntemiyle tarihi olayların yeniden canlandırılması gibi yöntemlerin, sanatın özel yetenekli öğrenciler için karmaşık fikirleri keşfetme ve anlama açısından benzersiz fırsatlar sunduğunu ve bu sayede öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra entelektüel gelişimlerinin de desteklenebileceğini ifade etmiştir.

Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin akademik başarıya yönelik bu olumlu etkisi, sanatın insanın bilişsel ve duyuşsal gelişiminin ayrılmaz bir parçası olması ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden bir eylem olarak işlev görmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, sanatın Sosyal Bilgiler dersinin bağlamıyla kurduğu ilişki ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde ihtiyaç duyduğu disiplinler arası zengin bağlantıları kurma potansiyeli, bu olumlu etkinin temel unsurları arasında yer almaktadır.

Araştırma bulguları, Sosyal Bilgiler dersi ve sanatın bütünleştirilmesi yoluyla oluşturulan ders modüllerinin, deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır.

Sanatın eğitim ortamlarında ve yaşamın farklı alanlarında varlığını artırmaya yönelik çabalar, sanatın öğretim ortamlarında bilişsel süreçlerle kurduğu bağı güçlendirme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline işaret etmektedir. Bu bağlamda, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin uygulandığı bu araştırma, sanatın akademik başarı ile ilişkisini deneysel bir yöntemle ele alarak, bu ilişkinin boyutlarını anlamaya yönelik önem taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci önemli bulgusu, Sosyal Bilgiler dersi ile sanatın bütünleştirilmesi yoluyla oluşturulan ders modüllerinin, deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Bu sonuç, özel yeteneklilerin eğitiminde sanatın Sosyal Bilgiler öğretim programı ile bütünleştirilmesinin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, özel

yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğretimsel müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Özel yeteneklilerin eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik kanıtlar sınırlıdır (Kettler, 2012; Little ve diğ., 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu araştırmanın hem deney hem de kontrol grubundan elde edilen sonuçları sanatın bir öğretim programında yer alan disiplinlerle bütünleştirilmesinin özel yeteneklilerin eğitiminde Sosyal Bilgiler öğretimine etkisine yönelik güçlü kanıt sunması bakımından önemlidir. Araştırma boyunca titizlikle kaydedilen bulgular sanatın Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleştirilmesinin deney grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik güçlü kanıtları ortaya koymuştur.

Bir diğer önemli sonuç ise sanata maruz kalmamış ve öğretimine müdahale edilmeyen kontrol grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilerin deney süresince eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı ve pozitif bir etkinin tespit edilemeyişi hatta eleştirel düşünmenin bazı boyutlarında başlangıç düzeylerinin altında bir performansla deneyin süresi olan on haftayı tamamlamış olmalarıdır. Bu bağlamda araştırmanın sonucu, özel yeteneklilerin eğitiminde sanatın bir öğretim programı ile bütünleştirilmesinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ve disiplinler arası ilişkilere ve düşünme becerilerine yer veren bir öğretim planlama modelinin (ICM) buna imkân tanıyan öğretimsel müdahalelerden olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü ve bir diğer bulgusu, Sosyal Bilgiler dersi ve sanatın bütünleştirilmesi ile oluşturulmuş ders modüllerinin deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkileyerek istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmış olduğunu ortaya koymaktadır. Russell ve Zembylas (2007) sanatı öğretim programları ile bütünleştirmenin öğrenci katılımını artırabileceğini ifade etmiş benzer şekilde VanTassel-Baska ve diğ. (2008) sanatın karmaşık kavramları keşfedip ifade edilebilmesine sağladığı katkı ile bilginin daha derin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını kolaylaştırarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirebileceğini ortaya koymuştur. Shaughnessy ve Haladyna (1985) özellikle eğitim bağlamında, öğrencilerin bir ders veya öğretim yöntemi hakkındaki tutumlarının genellikle öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret ederek tutumun öğrencilerin başarısını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü etkilemesi bakımından araştırmanın sonuçları önemlidir.

Araştırmanın dördüncü önemli bulgusu, Sosyal Bilgiler dersi ve sanatın bütünleştirilmesi ile oluşturulmuş ders modüllerinin deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmış olduğunu ortaya koymaktadır. Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli bir sanat öğretimi ve değerlendirmesi yerine özel yetenekli öğrencilerin sanatın duygu ve düşüncelerden oluşan kolektif bir bilinçle kültürü taşıyan doğasına dahil olmaları için yetenek değerlendirmesinden uzak kapsayıcı bir yöntem izlenmiştir. Öğrenciler sanata her zaman uygulayıcı olarak maruz kalmak istemeyebilirler. Özel yetenekli öğrencilerin arasında sanata özel olarak ilgili ve yetenekli bir grup olduğu gibi herhangi bir sanat alanında özel yetenek göstermeyen ve sanatsal uygulamalara katılımda isteksiz olabilen bir grup da mevcuttur. Deney ve kontrol grubunu genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu bu araştırmada sanat, özel bir yetenek alanı ilgi ve becerisini gerektirmeyecek bir tasarımda deney grubunu oluşturan tüm özel yetenekli öğrencilerin ilgisine sunularak sanatın öğretimle bütünleştirilmesi ile deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin sanata maruz kalmanın temel etkilerinden yararlanmaları hedeflenmiştir. Sanatın bir öğretim programı ile bütünleştirilmesi ile ilişkili olan bu etkiler estetik özelliklerin algılanarak anlaşılmasından, gözlem yapma, hayal etme, yenilik ortaya koyma, düşünme, sorgulama ve keşfetme gibi zihin alışkanlıklarının kazandırılmasına kadar geniş bir bilişsel ve duyuşşal etki alanını ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonucu özel yetenekli öğrencilerin sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretimine ve sanata yönelik tutumlarına anlamlı ve pozitif yönde bir etkiyi ortaya koyması, özel yeteneklilerin eğitimlerinde sanatın öğretimle bütünleştirilmesinin derse yönelik tutuma etkisine kanıt sunması bakımından önemlidir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak öğretime ve gelecekteki araştırmalara ilişkin aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Bilim ve Sanat Merkezinde 10 hafta süresince uygulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde bir programda bulundukları sürenin sınırlılığı bu çalışmanın deneysel uygulama süresi için de bir sınırlılık oluşturmuştur. Bu çalışmanın farklı Bilim ve Sanat Merkezlerinde daha uzun süre ile uygulandığında özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde etkisinin araştırılması önerilmektedir.

2. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretimi sadece İlköğretim 5. sınıf düzeyinde öğrencilere yönelik olarak BİLSEM Sosyal Bilgiler dersi Öğretimi BYF-1 modüllerini kapsamaktadır. Bu çalışmaya benzer sanatla bütünleştirme çalışmalarının tüm sınıf düzeylerini kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

3. Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal okur-yazarlıklarına ve sanat becerilerine etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirilebilir.

4. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde sanatla bütünleştirilmiş öğretim kulüpleri gibi kulüpler tasarlanabilir. Bu kulüplerde gönüllü olarak yer alan özel yetenekli öğrencilerin gerçek dünya ile ilişkili temaları farklı disiplinlerde sanatla bütünleştirilmiş projeler gerçekleştirerek ele almaları ve projelerini sergiler, seminerler, paneller yolu ile diğer öğrenciler, eğitim paydaşları ve yerel yöneticilerle paylaşmaları sağlanarak düşünceleri ve yetenekleri yoluyla kendilerini ifade etmelerine imkân verilmesi önerilmektedir.

5. Bu araştırmada, sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin yalnızca özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi deneysel bir yöntemle incelenmiştir. Ancak, bu öğretim yönteminin farklı öğrenci gruplarındaki etkilerinin de belirlenebilmesi için özel yetenekli tanısı almamış öğrencilere de uygulanması önerilmektedir.

# KAYNAKLAR


Ablard, K. E. & Tissot, S. L. (1998). Young students' readiness for advanced math: Precocious abstract reasoning. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 206-223.

Adler, M.J. (1983). *Paideia problems and possibilities*. Macmillian Publishing Company, New York, ISBN: 0-02-500220-1.

Adriani, G., Konnertz, W., & Thomas, K. (1979). Joseph Beuys: life and works (Çev.: P.Lech). New York: Barron's Educational Series Inc.

Ain, N. & Rahutami, R. (2018, May). Theme network in thematic learning in elementary school. *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1013, No. 1, p. 012065). IOP Publishing.

Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akengin, H. & İbrahimoğlu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *29*(2), 1-19.

Akyol, C. (2022). *Sanat temelli sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akyürek Tay, B. A. & Çakmak, M. A. (2020). BİLSEM'deki Özel Yetenekli Öğrencilerde ve Örgün Eğitimdeki Öğrencilerde Bant Karikatürleriyle Desenlenmiş Örnek Olay Yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde Başarıya Etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*(33), 146-172.

Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental review*, *15*(1), 1-37.

Allen, M. J. & Yen, W. M. (2001). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press.

Altorf, H. M. (2019). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts and Humanities in Higher Education*, *18*(1), 60-75.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Anderson, W. & Lawrence, J. (2001). *Integrating music into the elementary classroom (5th ed.).* Wadsworth/Thomson Learning (Stanford, California).

Anidhomil Hima, A. & Saputro, T. H. (2017). Developing scoring rubric: do the students need it?. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, *2*(2), 101-113.

Aronson, J. (Ed.). (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. Academic Press.

Aslan, T., & Şener, S. (2014). Sanat Eğitimi Sorunu Olarak Ülkemizde İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Sanat Eğitimine Olan İlgisizlik Sebepleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education, 33*(2).

Assouline, S.G., & Lubkowski-Shoplik, A. E. (1997). Talent searches: A model for the discovery and development of academic talent. N. Colangelo ve Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., 170-179) içinde. Boston: Ally and Bacon.

Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Özel Eğitim Kitabı İçinde*, 171-194.

Ayvacı, H.Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, *7*(1), 13-25.

Azi, F. B., & Gündüz, S. (2020). Effects of Augmented Reality Applications on Academic Success and Course Attitudes in Social Studies. *Shanlax International Journal of Education*, *8*(4), 27-32.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J.R., & Daniels, L.B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of curriculum studies*, *31*(3), 269-283.

Baker, D. (2013). Art Integration and Cognitive Development. *Journal for Learning through the Arts*, *9*(1), n1.

Baker, R. A., Jr. (2012). The effects of high-stakes testing policy on arts education. *Arts Education Policy Review, 13*(1), 17–25.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and therapy*, *1*(4), 237-269.

Barnett, M., & Kaiser, D. (1978). The relationship between intellectual-achievement responsibility attributions and performance. *Child Study Journal,* 8, 209-215.

Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities, and materials* (Vol. 1). University Press of America.

Barışta, Ö. (1998). *Türk el sanatları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Sanat Eserleri Dizisi/192. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Barthes, R. (1981) Camera Lucida: Reflections on Photography, trans. R Howard. New York: Hill and Wang.

Baş, K. (2017). *Sahne sanatları ile sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına olan etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, *34*(1), 11-14.

Bayram, Z. (2022). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan sosyal bilgiler eğitimi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Beane, J.A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Betts, G.T., & Kercher, J.J. (2023). The autonomous learner model for the gifted & talented. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (s. 49-103) içinde. Routledge.

Beyer, B. K. (1971). *Inquiry in the social studies classroom: A strategy for teaching*. Columbus, OH: Merrill.

Bilgiç, N., & Ataman, A. (2020). Evaluation of the National Education Council's decisions regarding the education of gifted and talented students. Talent, *10*(1), 62-78.

Bloom, Benjamin S. (1980). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.

Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of educational and behavioral statistics*, *27*(4), 335-340.

Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of organizational behavior*, *36*(1), 3-15.

Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.

Boughton, Doug. 2004. Assessing art learning in changing contexts: Highstakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. *Handbook of research and policy in art education*, eds. Elliot W. Eisner and Michael D. Day, 585–605 içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowen, D.H., Greene, J.P., & Kisida, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher, 43*(1), 37-44.

Boydaş, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bozkurt, M. (2019). *Görsel kültür çalışmalarının ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ve kültürel farklılık boyutları bakımından işlevselliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts education policy review*, *96*(5), 31-37.

Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368.

Brouillette, L. (2009). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts. *Arts Education Policy Review*, *111*(1), 16–24.

Brouillette, L. R., Burge, K., Fitzgerald, W., & Walker, P. (2008). Teaching Writing through the Arts in Urban Secondary Schools: A Case Study. *Journal for Learning through the Arts*, *4*(1), 8.

Brown, R. H. (1996). Learning how to learn: The Amherst project and history education in the schools. *The Social Studies*, 87, 267-273.

Burnaford, G., Aprill, A., & Weiss, C. (Eds.). (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research Practice*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in art education*, *41*(3), 228-257.

Burton, S. J., Sudweeks, R. R., Merrill, P. F., & Wood, B. (1990). *How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for university faculty* [Doctoral dissertation, Brigham Young University. Department of Instructional Science].

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *32*(32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). 'Örnekleme yöntemleri', *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Callahan, C. M. (1983). Issues in evaluating programs for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, *27*(1), 3-7.

Caminada, M. W., Dvořák, W., & Vesic, S. (2014). Preferred semantics as socratic discussion. *Journal of Logic and Computation*, *26*(4), 1257-1292.

Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies (Research Report 55).* Washington, DC: National Endowment for the Arts.

Catterall, J. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education, 51*(3), 6-11.

Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. *Champions of change: The impact of the arts on learning*, *1*, 1-18.

Cheng, S. T., & Hamid, P. N. (1997). Dispositional optimism in Chinese people: What does the life orientation test measure?. *International Journal of Psychology*, *32*(4), 221-230.

Clark, B. (1979). *Growing Up Gifted: Developing The Potential Of Children At Home And At School*. Merrill Publishing Company, Ohio.

Clark, B. (1986). *Optimizing learning: The Integrative Education Model in the classroom*. Merrill.

Clark, B. (2001). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and the school*. (6. bs.) Pearson College Div.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Clark, J.J., & Dixon, D.N. (1997). The impact of social skills training on the self-concepts of gifted high school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, *8*(4), 179-188.

Clinkenbeard, P.R. (2012). Motivation and gifted students: implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 622-630.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City: University of Iowa.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, *55*(4), 584.

Corbin, S.S. (1997). Comparisons with Other Academic Subjects and Selected Influences on High School Students' Attitudes Toward Social Studies. *Journal of Social Studies Research*, *21*(2), 13.

Cornett, C. (2006). Center stage: arts-based read-alouds. *The Reading Teacher*, 60(3), 234-240.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, *78*(1), 98.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of research in music education*, *47*(3), 198-212.

Costa, A. L., & Kallick, B. (eds.) (2009). *Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers*. ASCD.

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, *10*(1), 7.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Cropley, A. J. (2005). Creativity and problem-solving: Implications for classroom assessment. Leicester: British Psychological Society.

Csikszentmihalyi, M., (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39, 1-16.

Cutts, E. N., & Moseley, N. (1959). *Teaching the Bright and Gifted*. Prentice-Hall.

Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (62), 69-94.

Çetin, K. (2003). Türk eğitim tarihinde sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin tarihsel süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(1-2).

Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, *47*(1), 143-172.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Deasy, R. J. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development.* Washington, DC: Arts Education Partnership. Erişim: http://www.aep-arts.org/

De Santillana, G. (1959). The role of art in the scientific renaissance. In *Critical problems in the history of science*, 33-65. Clagett, M. (Ed.). Univ of Wisconsin Press.

Delandshere, G., & Petrosky, A. R. (1998). Assessment of complex performances: Limitations of key measurement assumptions. *Educational researcher*, *27*(2), 14-24.

Delgado, A. R., & Prieto, G. (1998). Further evidence favoring three-option items in multiple-choice tests. *European Journal of Psychological Assessment*, *14*(3), 197-201.

Demir, K. M. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dewey, J. (1910). What is Thought? J. Dewey, *How we think* (s. 1–13) içinde. D C Heath.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.

Diffily, D. (2002). Project-based learning: Meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted child today*, *25*(3), 40-59.

Dinç, N. D., & Karahan, Ç. İ. (2021). Sanat Entegrasyonu Yöntemi: Fen Bilimleri ve Görsel Sanatlar Dersi Örneği. *The Journal of Academic Social Science*, (115), 259-279.

Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *28*(1), 56-76.

Donald, M. (2006). Art and cognitive evolution. *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity*, 1, 3-20.

Duckworth, E. (2006). *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. Teachers College Press.

Duma, A. (2014). A View into a Decade of Arts Integration. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), n1.

Duman, M. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin ortaokul tarih dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve kültürel miras konuları örnekleminde özel yeteneklilere yönelik bir zenginleştirilmiş öğretim deseni geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Edwards, A. L. (1983). *Techniques of attitude scale construction*. Ardent Media.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Eiserman, J., Lai, H., & Rushton, C. (2017). Drawing out understanding: Arts-based learning and gifted children. *Gifted Education International*, *33*(3), 197-209.

Eisner, E., Knowles, J. G., & Cole Ardra, L. (2008). Art and knowledge. Handbook of the arts in qualitative research. *Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: SagePublications Inc*, 3-12.

Eisner, E.W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement?. *Arts Education Policy Review*, *100*(1), 32-40.

Eisner, E.W. (2005). Opening a shuttered window: An introduction to a special section on the arts and the intellect. *Phi Delta Kappan*, *87*(1), 8.

Elder, L., & Paul, R. (1998). The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *71*(5), 297–301.

Elder, L., & Paul, R.W. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*.

Elster, A., & Bell, N. (1999). Learning through the arts: A partnership in educational transformation. B. Hanley, (Ed.). *Leadership, advocacy, communication: A vision for arts education in Canada* (s. 145-154) içinde. Victoria: Canadian Music Educators Association.

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, *32*(3), 179-186.

Ersoy, A. F. & Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 96-109.

Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.

Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing education*, *33*(8), 345-350.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, *Research Findings and Recommendations*, 315.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, *2007*(1), 1-23.

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, *44*(1), 1-25.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: Valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, *28*(1), 5-25.

Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. (2nd ed.) Ablex Publishing, New Jersey.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child development*, 1335-1347.

Fiske, E. (1999). *Champions of change: The impact of arts on learning*. Washington, DC: The Arts Education Partnership.

Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel psychology*, *39*(2), 291-314.

Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the US: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in art education*, *41*(4), 314-329.

Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. Routledge. David Fulton Publishers.

Gallas, K. (1991). Arts as epistemology: Enabling children to know what they know. *Harvard educational review*, *61*(1), 40-51.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences, The theory into practice*. New York, NY: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Garrett, C. E. (2013). Promoting Student Engagement and Creativity by Infusing Arts Across the Curriculum: The Arts Integration Initiative at Oklahoma City University. *About Campus*, *18*(2), 27-32.

Gaudelius, Y., & Speirs, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Gay, L. R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2012). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Gearhart, M., Herman, J. L., Novak, J. R., & Wolf, S. A. (1995). Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: Validation of a new narrative rubric. *Assessing Writing*, *2*(2), 207-242.

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi* [Doctora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Giroux, H. A., & Simon, R. I. (1988). Critical pedagogy and the politics of popular culture. *Cultural Studies*, *2*(3), 294–320. doi:10.1080/09502388800490201

Goldberg, M. (2021). *Arts integration: Teaching subject matter through the arts in multicultural settings*. Routledge.

Goldring, E. B. (1990) Assessing the Status of Information on Classroom Organizational Frameworks for Gifted Students, *The Journal of Educational Research*, 83(6), 313–327. doi: 10.1080/00220671.1990.10885977.

Gorsuch, R. L. (1990). Common factor analysis versus component analysis: Some well and little known facts. *Multivariate behavioral research*, *25*(1), 33-39.

Gouzouasis, P., Guhn, M., & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, *9*(1), 81-92.

Governale, J. (1997). *Improving Attitudes of Students toward Social Studies*. [Dissertations Thesis]. Saint Xaviers University, Chicago.

Graham, N. J., & Brouillette, L. (2016). Using Arts Integration to Make Science Learning Memorable in the Upper Elementary Grades: A Quasi-Experimental Study. *Journal for Learning through the Arts*, *12*(1), n1.

Gregory, T. (2000). *Social studies curricula for gifted learners in elementary and middle school.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The College of William and Mary, Williamsburg, VA.

Gross, M.U.M. (2003). Exceptionally Gifted Children (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203561553

Grossen, B. (1991). The fundamental skills of higher order thinking. *Journal of Learning Disabilities*, *24*(6), 343-353.

Gullatt, D. E. (2008). Enhancing student learning through arts integration: Implications for the profession. *The High School Journal*, *91*(4), 12-25.

Gür, Ç. (2017). Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Gürdoğan Bayır, G. Ö. (2010). *Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Haladyna, T., & Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *The Journal of Experimental Education*, *48*(1), 18-23.

Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Redsun, A. (1982). Correlates of attitudes toward social studies. *Theory & Research in Social Education*, *10*(1), 1-26.

Hamblen, K. A. (1993). Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Theory into Practice*, *32*(4), 191-198.

Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. University of Chicago press.

Haroutounian, J. (2017). Artistic ways of knowing in gifted education: Encouraging every student to think like an artist. *Roeper Review*, *39*(1), 44-58.

Heath, S. B. (2000). Seeing our way into learning. *Cambridge Journal of Education*, *30*(1), 121-132.

Heaton, R. (2021). Cognition in art education. *British Educational Research Journal*, *47*(5), 1323-1339.

Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education–theory, practice and rubber sling shots. *Higher education*, *51*, 287-314.

Henshilwood, C. S. (2007). Fully symbolic Sapiens behaviour: innovation in the middle stone age at Blombos cave, South Africa. *Rethinking the human revolution: new behavioural and biological perspectives on the origins and dispersal of modern humans*, 123-132.

Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2008). A narrow escape: Gifted students' perceptions of Advanced Placement and International Baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, *52*(3), 199-216.

Hertzog, N. B., Klein, M. M., & Katz, L. G. (1999). Hypothesizing and theorizing: Challenge in an early childhood curriculum. *Gifted and Talented International*, 14, 38-49.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: The real benefits of arts education.* New York: Teachers College Press.

Hilliard, A. G. (1990). Limitations of current academic achievement measures. *Going to school: The African American experience*, 143-162.

Hobbs, R., (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute.

Hofer, B.K., & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, *67*(1), 88-140.

Housen, A. (2001). Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice. *Aesthetic and Art Education: a transdisciplinary approach*, September 5-29, Calouste Gulbenkian Foundation, Lisbon, Portugal.

Housen, A., & Yenawine, P. (2000). Visual Understanding: Building Communities of Observers. *National Forum*, *80*(3), 36-41.

Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review,* 11.

Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-Based Learning. J. M. Spector, J. G. van Merrienboer, M. D., Merrill & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3 ed., 485-506) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ingram, D., & Seashore, K. (2003). Arts for academic achievement: Summative evaluation report. *Center for Applied Research and Educational Improvement.*

Ivie, S. D. (1998). Ausebel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *High School Journal*, 82, 35-42.

Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2016). After the Marland Report: Four decades of progress?. *Journal for the Education of the Gifted*, *39*(2), 132-150.

Jonassen, D. H. (2000). Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leone, J. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed of processing. *Child development*, *74*(6), 1594-1614.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kacar, V., & Kantarci, D. (2024). Mitolojik sembollerin ve figürlerin Türk çini sanatına yansıyan kodları. *The Journal of Academic Social Science, 149*(149), 28–49.

Kahveci, N. G. (2019). Üstün Zekâlı & Yetenekli Öğrenciler için Kanıt Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde 313-332. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kahveci, N. G., & Atalay, Ö. (2015). Use of integrated curriculum model (ICM) in social studies: Gifted and talented students' conceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, *15*(59), 91-112.

Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. J. S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert, C.A. Little (Eds.) *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (s. 235-251) içinde. Creative Learning Press.

Kaval, Y. (2016). *Hakkâri kilimlerindeki motiflerin sembolik dilde çözümlemesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kelley, C. (2021). *"Social Studies is Boring": The Role of Student Attitude and Achievement in the Middle School Social Studies Classroom* [Doctoral dissertation, Ohio Dominican University].

Kelley, K., & Preacher, K.J. (2012). On effect size. *Psychological methods*, *17*(2), 137.

Kennedy Center for the Performing Arts. (2024, May). *What is arts integration?* Retrieved from https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/what-is-arts-integration/

Kettler, D. T. (2012) *"An analysis of critical thinking skills with gifted and general education students: Relationships between cognitive, achievement, and demographic variables."* PhD diss., Baylor University.

Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, *58*(2), 127-136.

Kettler, T. (2021). A differentiated approach to critical thinking in curriculum design. *Modern curriculum for gifted and advanced academic students* (s. 91-110) içinde. Routledge.

Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, *4*(1), 44-6.

Kırışoğlu, O. T. (2014). Ekslibrisin Üç Yönü: Bir Sanat Eseri, İşlevsel Bir Nesne, Bir Eğitim Konusu. *EX-LIBRIST-Uluslararası Ekslibris Dergisi*, *1*(1), 17-24.

Klein, B. S. (2007). *Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exceptional child thrive*. Amacom Books.

Kneip, W. (1989). Social studies within a global education. *Social Education*, 53, 399-403.

Koh, A. (2011). Singapore's 'global assemblage': Digging into the culture of education policy making. *Critical Studies in Education*, *52*(3), 267-278.

Kolodner, J.L., Camp, P.J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., & Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by design (tm) into practice. *The journal of the learning sciences*, *12*(4), 495-547.

Korkmaz, Ö., & Öztürk, Ç. (2020). The effect of gamification activities on students' academic achievements in social studies course, attitudes towards the course and cooperative learning skills. *Participatory Educational Research*, *7*(1), 1-15.

Korn, R. (2010). *Educational research: The art of problem solving*. New York, NY: Solomon R. Guggenheim Museum Visitor Studies, Evaluation and Audience Research.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212-218.

Kuban, D. (1978). *100 soruda Türkiye sanatı tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Kurt, H. (2023). Sosyal Bilgiler dersinde Sanat Dallarının İşlenmesi ve Analizi. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, *7*(3), 772-797.

Kurtuluş, Y. (2002). "Sanat Eğitimi Hareketi" ve Tonguç. *Eğitim ve Bilim,* 27(123).

Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum journal*, *9*(2), 197-209.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, *6*(1), 40-41.

LaJevic, L. (2013). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom?. *Journal for Learning through the Arts*, *9*(1), n1.

Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education*, *47*(3), 215-228.

Levine, M. (1976). The academic achievement test: Its historical context and social functions. *American Psychologist*, *31*(3), 228.

Lietz, P. (2010). Research into questionnaire design: A summary of the literature. *International journal of market research*, *52*(2), 249-272.

Lilliedahl, J. (2018). Building knowledge through arts integration. *Pedagogies: An International Journal*, *13*(2), 133-145.

Lim, T. K. (1996). Critical thinking and Socratic inquiry in the classroom. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, *6*(2), 91-107.

Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. (2006). Academic achievement. *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, 176-222.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2nd. Ed.). Cambridge University Press.

Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 695-705

Little, C. A., Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Rogers, K. B., Avery, L. D. (2007). A study of curriculum effectiveness in social studies. *Gifted Child Quarterly*, *51*(3), 272-284.

Luft, J. A. (1999). Rubrics: Design and use in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, *10*(2), 107-121.

Lynch, P. (2007). Making meaning many ways: An exploratory look at integrating the arts with classroom curriculum. *Art Education*, *60*(4), 33–38.

Maher, R. (2004). "Workin'on the Railroad": African American Labor History. *Social Education*, *68*(5), S4-S9.

Maker, C. J., Zimmerman, R., Gomez-Arizaga, M. P., Pease, R., & Burke, E. M. (2015). Developing real-life problem solving: Integrating the DISCOVER problem matrix, problem based learning, and thinking actively in a social context. *Applied practice for educators of gifted and able learners* (s. 131-168) içinde. Brill.

Maker, C. J., & Sarouphim, K. (2009). Problem Solving and the DISCOVER Project. *Multiple Intelligences Around the World*, 329.

Marland Jr., S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*. Washington: US Government Printing Office.

Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, *46*(3), 227-241.

Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, *55*(2), 104-127.

Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi Tokat örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

McClure, M. D. (2009). *The effects of an arts-based curriculum on academic achievement* [Doctoral dissertation, Tennessee State University].

Mercer, N., & Littleton, K., (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception, Gallimard. *Paris: Bibliothèque des idées*.

Miller, M.T., & Olthouse, J. (2013) . Critical Thinking in Gifted Childrens' Offline and Online Peer Feedback. *Contemporary Educational Technology*, *4*(1), 66-80.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2023). *Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 & 7. Sınıflar).* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler dersi Etkinlik Kitabı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Ocak 2022-2771, (s.8-37) içinde.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, PDF Kitap, http://orgm.meb.gov.tr.

Mirzaoğlu, F. G. (2018). *Kültürel sembol ve süreklilik: Tokat yazmalarında ve halk türkülerinde ortak motifler ve semboller*.

Molwus, J. J., Erdogan, B., & Ogunlana, S. O. (2013). Sample size and model fit indices for structural equation modelling (SEM): The case of construction management research. *ICCREM 2013: Construction and Operation in the Context of Sustainability* (s. 338-347) içinde.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, *4*(3), 1, 11-15

Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model. *Gifted Child Quarterly*, *38*(1), 38-48.

Moore, W. E. (1967). *Creative and critical thinking*. Winston Woodard Little (Ed.) Boston, Houghton Mifflin.

National Council for the Social Studies. 1994. Expectations of' excellence-Curriculum strindarrls for social studies. Washington, D.C.: NCSS

Neale, D. C., Gill, N., & Tismer, W. (1970). Relationship between attitudes toward school subjects and school achievement. *The journal of educational research*, *63*(5), 232-237.

Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Routledge.

Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Nosich, G. (2010). From argument and philosophy to critical thinking across the curriculum. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines*, *25*(3), 4-13.

Nosich, G.M. (1996). The need for comprehensiveness in critical thinking instruction. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, *16*(2), 50-66.

Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook*, 97-146.

Ochs, V. D. (1996). Assessing habits of mind through performance based assessment in science. *Issues in science education. Arlington, VA: National Science Teachers Association*.

Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 56-73.

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. *Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.* PDF kitap.

Özdemir, K. (1992). *Osmanlı deniz haritaları: Ali Macar Reis atlası*. İstanbul: Marmara Bankası A.Ş.

Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özsoy, Y., Saldıroğlu, H., & Sever, M. (1991). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri Ön Raporu. *Ankara:* TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.

Öztürk, C. (Ed.) (2007). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım.Pegem Akademi Yayıncılık.

Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G., & Atile, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(5), 1509-1518.

Parfitt, J. (2005). Questionnaire design and sampling. R. Floserdew, D. Martin (Eds.) *Methods in human geography* (s. 78-109) içinde. Routledge.

Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education, 14/e*. Pearson Education India.

Parker, W. C. (1991). *Renewing the social studies curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Parks, S. (2021). Teaching analytical and critical thinking skills in gifted education. *Methods and materials for teaching the gifted* (s. 307-344) içinde. Routledge.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* Rowman & Littlefield.

Paul, R. (1992). Critical thinking: *What every person needs to survive in a rapidly changing world.* Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: The art of Socratic questioning, part III. *Journal of Developmental Education*, *31*(3), 34-35.

Pearse, H. (1992). Beyond Paradigms: Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World. *Studies in Art Education*, *33*(4), 244–252.

Peterson, J. S. (1997). Bright, tough, and resilient gifted kids. *Gifted Child Today*, 20(5), 36-43.

Quellmalz, E. S. (1991). Developing criteria for performance assessments: The missing link. *Applied Measurement in Education*, *4*(4), 319-331.

Rattray, J., & Jones, M. C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of clinical nursing*, *16*(2), 234-243.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

Renda, G., & Erol, T. (1980). *Başlangıcından bugüne Türk resim tarihi*. İstanbul: Tiglat Basımevi.

Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis.*

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational psychologist*, *46*(3), 168-184.

Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *21*(2), 227-233.

Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(3), 298-309.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc.

Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, *26*(2-3), 140–156.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappa*, *60*(3), 180.

Romero, J. (1996). *Integrating the visual arts into social studies*.

Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd ed.). Albany, NY: State University of New York Press.

Rosseel, Y. (2020). Small sample solutions for structural equation modeling. *Small sample size solutions*, 226-238. Routledge.

Rummel, R. J. (1988). *Applied factor analysis*. Northwestern University Press.

Runco, M.A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, *16*(4), 235-241.

Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, *10*(28), 1-23.

Russell, J., & Zembylas, M. (2007). *Arts integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning*. L. Bresler (Ed.), International handbook of research in arts education (1st Ed.) 287-312. The Netherlands: Springer.

Russell, W. B. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, *32*(1), 65-72.

Sak, U., Ayaş, B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). *Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi.*

San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sandhu, T., & Kaur, V. (2015). Scientific Giftedness: Exploring the creativity correlates. *Journal of Contemporary Psychological Research*, *2*(1), 6.

Sapnas, K. G., & Zeller, R. A. (2002). Minimizing sample size when using exploratory factor analysis for measurement. *Journal of nursing measurement*, *10*(2), 135-154.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 609-627.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, *8*(2), 23-74.

Scripp, L., & Paradis, L. (2014). Embracing the Burden of Proof: New Strategies for Determining Predictive Links between Arts Integration Teacher Professional Development, Student Arts Learning, and Student Academic Achievement Outcomes. *Journal for Learning through the Arts*, *10*(1), n1.

Shaughnessy, J. M., & Haladyna, T. M. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social education*, *49*(8), 692-95.

Shavinina, L. V., & Kholodnaja, M. A. (1996). The cognitive experience as a psychological basis for intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 3-35.

Sheffield, C. C., & Duplass, J. A. (2009). Creating effective citizens: Unique opportunities for gifted education through the social studies. *Gifted Education International*, 25(3), 237-245.

Shore, B. M., & Kanevsky, L. S. (1993). 'Thinking processes: Being and becoming gifted.' K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* içinde, 133-147. New York, NY: Pergamon Press.

Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, *9*(1), 4-11

Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué*. Odile Jacob.

Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R., & Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, *2014*(2), 151-163.

Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, *24*(1), 27-51.

Silverman, L.K. (2002). Asynchronous development. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?,* (s. 31-37) içinde. Prufrock Press.

Silverman, L.K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, *72*(3-4), 36-58.

Silverman, L.K. (1993). The gifted individual. L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (s. 3-28) içinde. Denver, CO: Love Publishing.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, *1*(2), 161-171.

Siniscalco, M. T., & Auriat, N. (2005). Questionnaire design. *Quantitative research methods in educational planning*, 8.

Smith, C. (Ed.). (2006). *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners*. Taylor & Francis.

Smutny, J. F. (2002). *Integrating the Arts into the Curriculum for Gifted Students.* ERIC Digest.

Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Southern, W.T., & Jones, E.D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. N. Colangelo, S.G. Assouline, M.U.M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, 5-12) içinde. Iowa City: University of Iowa.

Sriraman, B. (2004). Gifted ninth graders' notion of proof: Investigating parallels in approaches of mathematically gifted students and professional mathematicians. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 267-292.

Sriraman, B., & Dahl Søndergaard, B. (2009). On bringing interdisciplinary ideas to gifted education. *International handbook on giftedness*, 1235-1256.

Stearns, P.N., Seixas, P., & Wineburg, S. eds., (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NYU Press.

Steinmayr, R., Meiṅer, A., Weideinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist*, 62(1), 34.

Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in math and social studies*. University of Chicago Press.

Street, B. (2003). What's 'new'in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2).

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2018). Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and applications in schools.

Sutherland, M. (Ed.). (2012). *Gifted and talented in the early years: Practical activities for children aged 3 to 6*. Prufrock Press.

Südor, G. (2000). *Aynanın gerçeği, Resim eğitimi ve sanatla karşılaşma.* İstanbul: Cumhuriyet.

Sümer, N. (2000). Yapisal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazilari*.

Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2014). *Arts education, academic achievement and cognitive ability.* Cambridge University Press eBooks, 364–384.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296.

Tannenbaum, A. J. (1998). Programs for the gifted: To be or not to be. *Journal for the Education of the Gifted*, *22*(1), 3-36.

Tansuğ, S. (1988). *Türk resminde yeni dönem*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, J. A., Monck, T., & Ayoub, S. (2014). Arts integration in the social studies: Research and perspectives from the field. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 75(1), 5.

Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist, 9*(6), 221–230.

Tomlinson, C. A. (2009). The parallel curriculum model: A design to develop potential & challenge high-ability learners. J. S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert, C.A. Little (Eds.) *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (s. 571-598) içinde. Creative Learning Press.

Tomlinson, C.A., Brightman, A.J., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning. Association for Supervision and Curriculum Development.*

Torrance, E.P. (1965) *Gifted Children in Classroom*. MacMillan, New York.

Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper Review*, *22*(3), 195-198.

Tucker, B., & Lu Haferistein, N. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *41*(3), 66-75.

Turgut, T., & Erden, N. S. (2013). Olumsuz test ifadelerinin iç tutarlılığa ve faktör yapısına etkileri. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, *42*(2).

Türkoğuz, S. (2008). *Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe Sözlük* (12. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices and students achievement. *International Journal of Education and the Arts,* 2(8).

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Üztemur, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında tarihi mekânlar ve müze ile eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Manisa ili örneğinde bir eylem araştırması.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (2011). *Content-based curriculum for high-ability learners* (2nd ed.). Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and individual differences*, *20*(4), 345-357.

VanTassel-Baska, J., Bracken, B., Feng, A., & Brown, E. (2009). A longitudinal study of enhancing critical thinking and reading comprehension in Title I classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, *33*(1), 7-37.

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. M. (2009). The integrated curriculum model. J. S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert, C.A. Little (Eds.) *Systems and models for*

*developing programs for the gifted and talented* (s. 655-691) içinde. Creative Learning Press.

VanTassel-Baska, J., Xuemei Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., ... & Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, *52*(4), 297-312.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners.* Pearson Education.

VanTassel-Baska, J. L., Zuo, L., Avery, L., & Little, C. (2002). A curriculum study of gifted student learning in the language arts. Gifted Child Quarterly, *46*(1), 30-44.

VanTassel-Baska, J. (1995). The development of talent through curriculum. *Roeper Review*, 18, 98-102.

Van Tassel-Baska, J., & Kulieke, M. J. (1987). The role of community-based scientific resources in developing scientific talent: A case study. *Gifted Child Quarterly*, *31*(3), 111-115.

VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164-169.

Vars, G.F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational leadership*, *49*(2), 14-15.

Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure sciences*, *39*(2), 163-173.

Wheeler, R., & Ryan, F. L. (1973). Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities. *Journal of educational Psychology*, *65*(3), 402.

Wilkinson, J. A. (1998). *Learning through the arts assessment (interim report).* Unpublished manuscript, available from The Royal Conservatory of Music, Toronto.

Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian journal of paramedicine*, 8, 1-13.

Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, *9*(1), 7.

Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, *109*(4), 21-32.

Wilson, H. E. (2018). Integrating the arts and STEM for gifted learners. *Roeper review*, *40*(2), 108-120.

Wineburg, S., (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive science*, 22(3), 319-346.

Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 11–75.

Winner, E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1). New York: Basic Books.

Witty, P. A. (1971). The education of the gifted and the creative in the U.S.A. *Gifted Child Quarterly, 15*(2), 109–116.

Wong, N., Rindfleisch, A., & Burroughs, J. E. (2003). Do reverse-worded items confound measures in cross-cultural consumer research? The case of the material values scale. *Journal of consumer research*, *30*(1), 72-91.

Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *The american journal of distance education*, *19*(3), 163-181.

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines.* Harvard Education Press.

Yao, Z. (2021). Cognitive development & art education: relationship, suitability, and future implications. [Doctoral dissertation].

Zaidel, D. W. (2013). Art and brain. *The Fine Arts, Neurology, and Neuroscience - New Discoveries and Changing Landscapes*, 217–233.

Zare, P., & Mukundan, J. (2015). The use of Socratic method as a teaching/learning tool to develop students' critical thinking: A review of Literature. *Language in India*, *15*(6), 256-265.

Zimmermann, M. F. (2003). *Art history as anthropology: French and German traditions*. Williamstown, MA: Sterling and Francine Clark Art Institute.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329.

Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science education*, *49*(2), 121-169.

# EKLER

## EK-1: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

### SANATLA BÜTÜNLEŞİK SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

**Değerli öğrenci,**

Aşağıda Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine Yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla 50 adet tutum ifadesi verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. İfadede yer alan görüş ya da duygunun size ne kadar uygun olduğunu ifadenin karşısında bulunan bölüme çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer ifadeye kesinlikle katılıyorsanız "Kesinlikle Katılıyorum", ifadeye katılıyorsanız "Katılıyorum", ifadeye katılıp katılmadığınız konusunda kararsızsanız "Kararsızım", ifadeye katılmıyorsanız "Katılmıyorum", ifadeye kesinlikle katılmıyorsanız "Kesinlikle Katılmıyorum" bölümüne işaret koyunuz. Her bir madde için tek bir yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. Belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

**Canan ÇAKIR**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Özel Yetenekliler Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi

| AŞAĞIDA YER ALAN SANATLA BÜTÜNLEŞİK SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK İFADELERE NE KADAR KATILIYORSUNUZ? | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Sosyal Bilgiler dersinin konuları ilgimi çeker. | | | | | |
| 2- Sosyal Bilgiler dersinde araştırma yapılması bilimsel araştırma becerilerimi artırır. | | | | | |
| 3- Sosyal Bilgiler dersinin toplumsal hayatı anlamak için önemli olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 4- Sosyal Bilgiler dersi etkin bir vatandaş olmama yardımcı olur. | | | | | |
| 5- Sosyal Bilgiler dersi toplumsal hayata dahil olmak için önemlidir. | | | | | |
| 6- Sosyal Bilgiler dersinin günlük yaşam sorunlarını çözmem için etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 7- Sosyal Bilgiler dersi hayatta karşılaştığım sorunları çözme yollarını öğrenmeme yardım eder. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8- Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışırken farklı kaynaklardan araştırma yapmayı severim. | | | | | |
| 9- Sosyal Bilgiler dersi sevdiğim dersler arasındadır. | | | | | |
| 10- Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim konular faydalıdır. | | | | | |
| 11- Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim farklı bakış açıları geliştirmemi sağlar. | | | | | |
| 12- Sosyal Bilgiler dersi içinde yaşadığım kültürü ve farklı kültürleri anlamama yardımcı olur. | | | | | |
| 13- Sosyal Bilgiler dersinin konuları hakkında konuşmaktan keyif alırım. | | | | | |
| 14- Sanat, bir insanın duygu ve düşüncelerini farklı bir şekilde ifade etmesine imkân veren bir alandır. | | | | | |
| 15- Toplumların gelişmesi için sanat gereklidir. | | | | | |
| 16- Sanat duygu ve düşüncelerimize duyarlılık kazandırır. | | | | | |
| 17- Sanat eserlerinin sergilendiği mekânlarda bulunmaktan keyif alırım. | | | | | |
| 18- Sanat uygulamaları ile öğrenmekten keyif alırım. | | | | | |
| 19- Sanat etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 20- Sanat farklı bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur. | | | | | |
| 21- Sanat etkinliklerine katılmaktan heyecan duyarım. | | | | | |
| 22- Sosyal Bilgiler dersinde sosyal bilgiler ve sanat beraber kullanılmalıdır. | | | | | |
| 23- Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili konuları sanatla birlikte öğretilirse daha iyi anlarım. | | | | | |
| 24- Sosyal Bilgiler dersinde yapılan etkinliklerde sanatın kullanılması faydalıdır. | | | | | |
| 25- Sosyal Bilgiler dersinde sanat birçok konuda kullanılabilir. | | | | | |
| 26- Sosyal Bilgiler dersinde sanata yer verilmelidir. | | | | | |
| 27- Sanat alanındaki çalışmalarda sosyal bilgiler derslerinde öğrendiğimiz bilgiler rol oynar. | | | | | |
| 28- Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi sorunları anlamama ve çözmeme yardım eder. | | | | | |
| 29- Sosyal Bilgiler dersinde sanata yer verilmesi sanatı daha iyi anlamama yardım eder. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 30- Sosyal Bilgiler dersinde sanata yer verilmesi sanata bakış açımızı genişletir. | | | | | |
| 31- Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersine katılmaktan keyif alırım. | | | | | |
| 32- Sanatla birlikte anlatılan sosyal bilgiler konularını anlamakta zorluk çekmem. | | | | | |
| 33- Sosyal Bilgiler dersinde anlamakta zorlandığım konuları sanatla öğretilirse daha kolay anlarım. | | | | | |
| 34- Sosyal Bilgilerin içinde yer alan tarihi ve arkeolojik çalışmalar sanatla ilişkilidir. | | | | | |
| 35- Sosyal Bilgiler dersinde sanat konularına yer verilmesi önemlidir. | | | | | |
| 36- Sosyal Bilgiler dersinde yer alan sanat kültürümüzle bağlantılıdır. | | | | | |
| 37- Sosyal Bilgiler dersinde sanata yer verilmesi faydalıdır. | | | | | |
| 38- Tarihi eserlerde dönemlerine ait özgün yorumlar ve düşüncelerin ifade edilişi sanat değeri taşır. | | | | | |
| 39- Sosyal Bilgiler konu ve etkinliklerinin sanatla bütünleşmesi sanat eserlerinin oluşumuna yardımcı olur. | | | | | |
| 40- Sanatla bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi farklı bilim dalları arasındaki ilişkiyi görmemi sağlar. | | | | | |
| 41- Sanatın Sosyal Bilgiler dersi ile birlikte kullanılması sanata fayda sağlar. | | | | | |
| 42- Sanat ile bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi çevremdeki tarihi unsurları daha iyi anlamama yardım eder. | | | | | |
| 43- Sanat çalışmalarını anlamak için Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilere ihtiyaç vardır. | | | | | |
| 44- Sanat ile bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi günlük yaşantıma anlam katar. | | | | | |
| 45- Sanat ile bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi çevremdeki sanatsal unsurları daha iyi anlamama yardım eder. | | | | | |
| 46- Sanat eserleri Sosyal Bilgiler dersinin konularından beslenir. | | | | | |
| 47- Sosyal Bilgiler dersinin konuları sanata ilham verir. | | | | | |
| 48- Sanat, toplumdaki sorunları fark etmemizi sağlar. | | | | | |
| 49- Sanat, toplumdaki sorunları çözmemize yardım eder. | | | | | |
| 50- Sanat Sosyal Bilgilerin parçasıdır. | | | | | |

## EK-2: Madde Analizi Sonuçları

| Madde | Madde Güçlük İndeksi (p) | Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r) |
|---|---|---|
| **SORU 1** | 0,88 | 0,09 |
| **SORU 2** | 0,86 | 0,24 |
| **SORU 3** | 0,79 | 0,39 |
| **SORU 4** | 0,83 | 0,33 |
| **SORU 5** | 0,81 | 0,37 |
| **SORU 6** | 0,82 | 0,31 |
| **SORU 7** | 0,86 | 0,28 |
| **SORU 8** | 0,67 | 0,44 |
| **SORU 9** | 0,65 | 0,37 |
| **SORU 10** | 0,76 | 0,44 |
| **SORU 11** | 0,68 | 0,31 |
| **SORU 12** | 0,68 | 0,61 |
| **SORU 13** | 0,67 | 0,59 |
| **SORU 14** | 0,62 | 0,24 |
| **SORU 15** | 0,41 | 0,44 |
| **SORU 16*** | 0,28 | 0,07 |
| **SORU 17** | 0,54 | 0,48 |
| **SORU 18** | 0,65 | 0,56 |
| **SORU 19** | 0,67 | 0,67 |
| **SORU 20** | 0,51 | 0,46 |
| **SORU 21** | 0,64 | 0,65 |
| **SORU 22** | 0,63 | 0,59 |
| **SORU 23*** | 0,29 | 0,24 |
| **SORU 24** | 0,58 | 0,72 |

| | | |
|---|---|---|
| **SORU 25** | 0,62 | 0,76 |
| **SORU 26** | 0,44 | 0,56 |
| **SORU 27** | 0,32 | 0,39 |
| **SORU 28** | 0,39 | 0,33 |
| **SORU 29** | 0,56 | 0,76 |
| **SORU 30** | 0,52 | 0,67 |
| **SORU 31** | 0,50 | 0,78 |
| **SORU 32*** | 0,22 | 0,11 |
| **SORU 33** | 0,57 | 0,52 |
| **SORU 34** | 0,61 | 0,70 |
| **SORU 35** | 0,59 | 0,70 |
| **SORU 36** | 0,58 | 0,69 |
| **SORU 37** | 0,57 | 0,78 |
| **SORU 38** | 0,72 | 0,56 |

*p<0,60; r<0,20: Bu maddeler kullanılamaz.

## EK-3: Akademik Başarı Testi

### BİLİM VE SANAT MERKEZİ BİLİMSEL YETENEKLERİ FARK ETTİRME PROGRAMI SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ SORULAR

**1- Aşağıdaki neden-sonuç eşleştirmelerinden hangisi yanlış verilmiştir?**

| Neden | Sonuç |
|---|---|
| A) Eşitsizlik | Kız çocuklarının okula gönderilme oranlarının düşük olması |
| B) Etkin Vatandaşlık | Demokratik süreçlere katılım |
| C) Çocuk Hakları ihlal | Çocukların bir işte çalıştırılması |
| D) Kadınların çalışmaması | İşyerlerinde kreşlerin olmaması |

**2-** I. Demokratik toplumlarda her birey eşit haklarla dünyaya gelir.

II. Demokratik toplumlarda kadın ve erkekler aynı haklara sahiptirler.

III. Demokratik toplumlarda kadınlar anne olduklarında bazı haklarından vazgeçebilirler.

IV. Demokratik toplumlarda diğer insana kul-köle olma gibi uygulamalar yoktur.

**Verilen ifadelerden hangileri doğrudur?**

A) I ve II B) II ve IV C) I, II ve IV D) I ve III

**3-** "Bireylere kanun önünde dil, din, ırk, renk, cinsiyet, mezhep, siyasi düşünce, felsefi inanç ve benzeri sebeplerle ayrım gösterilemez."

**Verilen sözleri söyleyen bir birey,**

I. Kişinin sahip olduğu inançlara göre farklı haklar verilebilir.

II. Kanun önünde tüm bireyler eşittir.

III. Toplumu yönetenlere özel haklar tanınabilir

**İfadelerinden hangisini savunuyor olamaz?**

A) Yalnız I B) I ve III C) II ve III D)Yalnız III

**4- Kadın erkek eşitliğini savunan birinin aşağıdaki ifadelerden hangisini savunması <u>beklenemez?</u>**

A) Toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmek, yoksulluğu azaltmak, sağlığı, eğitimi, korumayı ve refahı desteklemek dahil olmak üzere kız ve erkek çocuklar için sağlıklı bir toplum demektir.

B) Çocuklar yetişkinliklerine kadar eşit haklara sahiptir.

C) Toplumsal cinsiyet eşitliği temel bir insan hakkıdır.

D) Cinsiyeti fark etmeksizin tüm çocuklar eşit eğitim hakkına sahiptir.

**5-** "Dünya genelinde 5 ile 17 yaş arası 218 milyon çocuk iş çevrelerinde istihdam ediliyor. Çocuk işçilerin 72,5 milyonu tehlikeli işlerde çalışırken 151,6 milyonu çocuk işçiliği mağduru.

Çocuk işçiliği ile ilgili bu bilgiden yola çıkarak,

I. Çocuk haklarının korunması amacıyla çalışan kurum ve kuruluşlar var mıdır?

II. Çocuk işçiliğinin dünya genelinde önlenmesi için alınabilecek tedbirler neler olabilir?

III. Çocukların çalışma hayatında yer almasının ülke ekonomisine katkıları neler olabilir?

IV. Çocuk haklarının ihlal edilmesini önlemeye yönelik yaptırımlar olabilir mi?

**İfadelerinden hangisi konuyu analiz etmek isteyen birinin seçebileceği önemli sorulardan <u>değildir?</u>**

A) I, II ve III B) Yalnız II C) I ve II D) Yalnız III

**6-** UNICEF'in mülteci çocuklar için hazırladığı rapora göre Dünya genelinde mülteci durumuna düşerek yerinden edilen çocuk sayısı son 10 yılda yaklaşık iki kat artmıştır.

Raporda verilen bilgiler,

I. Dünya genelinde son 10 yılda bazı temel haklarını kullanamayan çocukların sayısı yaklaşık iki kat artmıştır.

II. Dünya genelinde insanları mülteci durumuna düşürecek olayların sayısında artış vardır.

III. 2000'li yıllarda Dünya genelinde çocuk haklarının uygulanışında gelişme kaydedilmiştir.

IV. Dünya genelinde yardıma muhtaç çocukların sayısı artış göstermektedir.

**İfadelerinden hangisine kanıt olarak gösterilebilir.**

A) Yalnız I B) I ve II C) Yalnız III D) I, II ve IV

**7-** "Halkımız; onları temsil etmemiz, kanunlar yapmamız ve anayasa ile belirlenmiş yetkileri kullanmamız için belirli bir süreliğine bizi seçimle meclise gönderir."

**İfadelerini kullanan birinin işaret ettiği yönetim biçimi ve egemenliğin dayanağı hangisinde doğru olarak eşleştirilmiştir?**

A) Oligarşi-Halk

B) Monarşi - Padişah

C) Meşrutiyet - Padişah

D) Demokrasi – Halk

**8-** "Bitlis'in Adilcevaz ilçesinde "kuş cenneti" olarak adlandırılan Arin Gölü, **son** yıllarda etkili olan kuraklık nedeniyle küçülmeye başladı. Önceki yıllara oranla yağış miktarındaki azalmanın yanı sıra sıcaklığa bağlı buharlaşmanın artması su kaynakları ve bölgedeki baraj ve göllerin seviyesinde düşüşe neden oldu. (13 Eki 2021, AA.) Gazetede Arin Gölü ile ilgili bu haberi okuyan Ela internette yaptığı bir araştırma ile gölün 200'e yakın kuş türüne ev sahipliği yaptığı ve gölün su seviyesindeki bu düşüşün nedenlerinden birinin de bölgede buharlaşma ile yağışın azlığı ile tarımsal alanlarda bilinçsizce açılan sondaj kuyularının yer altı su seviyelerini düşürmesi olduğu bilgilerine ulaşır.

Metinden hareketle Ela,

I) Tarım alanları yeterince sulanmazsa tarım ürünlerinin geleceği tehlikeye gireceği için çiftçiler önlem almalıdır.

II) Göl suyu seviyesindeki düşüş gölün çevresindeki doğal yaşama zarar verebilir.

III) Göl suyu seviyesindeki düşüş bölgede kuraklığa neden olmaktadır.

IV) Küresel ısınmanın etkilerini yakın çevremizde de gözlemleyebiliriz.

**Yargılarından hangisine <u>ulaşamaz?</u>**

A) Yalnız I

B) II ve III

C) I ve III

D) Yalnız IV

**9-** Coğrafi İşaret, belirli bir coğrafi menşei olan ve bu menşeden kaynaklanan niteliklere veya üne sahip olan ürünlerde kullanılan bir işaret, isim veya sembol anlamına gelir. Bir Cİ etiketi coğrafi bir işareti temsil eder. Cİ etiketini elde etmek için hem ürün hem de kalitesi, coğrafi üretim yerine bağlı olmalıdır. Coğrafi İşaret Etiketi ve Geleneksel Ürün Adı tescile konu olan ürünün üretimi, kaynağı gibi birtakım genel niteliklere bağlı özelliklerden ötürü belli bir üne kavuşmuş ürünlerin korunmasını sağlamaktadır. Örneğin incir için "Aydın İnciri", kayısı için "Malatya Kayısısı", baklava için "Antep Baklavası" ibaresi belirli bir kalitenin işareti olarak ortaya çıkıyor. Bir ürünün "Coğrafi İşaret Etiketi" veya "Geleneksel Ürün Adı"

ile koruma altına alınmasında o yöre halkının menfaatlerinin korunması açısından büyük fayda vardır.

**Coğrafi İşaret Etiketi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>**

A) Önemli bir tanıtım aracı rolünü üstlenir ve böylece turizmin gelişmesini de beraberinde getirir.

B) Geleneksel üretimi teşvik eder.

C) Ürünlerin ait olduğu yörenin adını taşıması yeterlidir.

D) Kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlar.

**10-** Bir bölgede nüfusun artmasına en çok etki eden durumlardan biri de ulaşım, sanayi ve ticaret alanlarının geniş olmasıdır. Ülkemizde 1950 yıllarına kadar doğal faktörler yerleşmede daha büyük etkiye sahip iken bu dönemden sonra sanayileşmenin artışa geçmesi ile doğal faktörler ikinci planda kalmıştır. İstanbul, İzmit, Bursa ve İzmir gibi illerde nüfus yoğunluğunun fazla olmasının en büyük nedeni sanayi alanının daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

**Sanayileşmenin artışa geçmesi ile birlikte aşağıdakilerden hangisi gerçekleşmiş <u>olamaz?</u>**

A) 1950'den sonra sanayi alanında çalışanların sayısında artış olmuştur.

B) Türkiye'de kişi başına düşen tarım arazisi miktarında azalma olmuştur.

C) 1950'den sonra büyük kentlere göçlerde artış meydana gelmiştir.

D) Çevre kirliliği azalmıştır.

**11-** Küresel ısınma, uzun süreli sert kuraklıklara ve olağanüstü hava koşullarına yol açıyor. Ortalama sıcaklıklar artıyor; atmosfer ve okyanuslar ısınıyor, denizler yükseliyor, çöller büyüyor, kar ve buz miktarları azalıyor. İklimdeki değişim sel, fırtına gibi doğal afetlerin artmasına ve okyanusların asitlik derecesinin değişmesine, ormanların daha kolay ve daha uzun süreli yanmasına neden oluyor. Mevsimlerin de ötesinde ekosistem değişiyor. İklim bilimcileri anormal hava sıcaklıklarının küresel ısınma nedeniyle daha yaygınlaşacağını ve daha da artabileceğini öngörüyorlar.

Metinden hareketle,

I) Okyanuslardaki canlı çeşitliliğinde artış gözlenir.

II) Dünya genelinde bazı yerlerin giderek yaşanılmaz olması kaçınılmazdır.

III) Küresel ısınma ile ilgili bilimsel araştırmalar mevcuttur.

IV) Sıcak geçen kışlar azalan enerji ihtiyacı ile çevreyi korumaya yardımcı olur.

**İfadelerinden hangisine <u>ulaşılamaz?</u>**

A) Yalnız III B) I ve IV C) II ve III D) Yalnız IV

**12-** Türkiye Tabiatını Koruma Derneği (TTKD) bilim danışmanı Dr. Erol Kesici, Burdur'un Yeşilova ilçesinde turkuaz rengi ve bembeyaz kumsallarıyla dikkat çeken Salda Gölü'nün turkuaz rengi ile çok az olan canlılarının tehlikede olduğunu dile getirerek "Bunun tek nedeni, Salda Gölü ve çevresinin çok yoğun insan baskısı altında olması ve gölde milyonlarca yıl önce süren doğal döngünün giderek bozulması. Bu kararmalar, canlı organizmalar olan beyaz kumulları oluşturan hidromanyezitlerin ölümü anlamına gelmektedir" dedi.

**Verilen habere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

A) Gölün doğal yaşamı tehlike altındadır.

B) Turizm faaliyetleri doğal yaşamın korunmasında önemli bir role sahiptir.

C) Gölün beyaz kumullarını hidromanyezit isimli canlı organizmalar oluşturmaktadır.

D) Gölün doğası milyonlarca yıla dayanmaktadır.

**13-** Enerji kaynakları ve madenlerin yoğun olduğu bölgelerde nüfus daha fazladır. Çünkü bu yerlerde yaşam şartlarına katkıda bulunacak iş sahaları daha geniştir. Ülkemizin Zonguldak, Soma, Elbistan gibi yerleşim yerlerinde nüfusun yoğun olmasında bu durum etkili olmuştur.

**Bu metne göre hangisi söylenemez?**

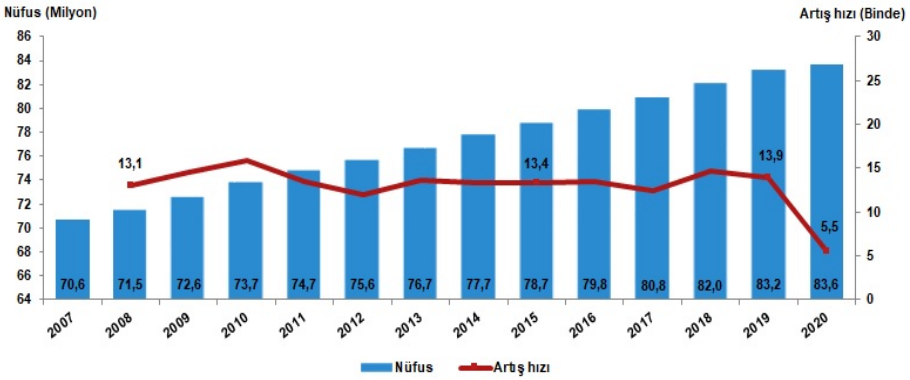
A) Doğal kaynakların olduğu bölgeler göçten etkilenir

B) Ülkemizin farklı bölgelerinde madencilik faaliyeti yapılmaktadır

C) Madencilik yapılan bölgelerde işsizlik yoktur.

D) Sanayisi gelişmiş bölgelerde nüfus yoğunluğu fazladır

**14-**




Türkiye'de 2019 yılında %92,8 olan il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı, 2020 yılında %93 oldu. Diğer yandan belde ve köylerde yaşayanların oranı %7,2'den %7'ye düştü. (Genel ağ haberinden düzenlenmiştir.)

**Bu grafiğe ve verilen bilgiye göre hangisi söylenemez?**

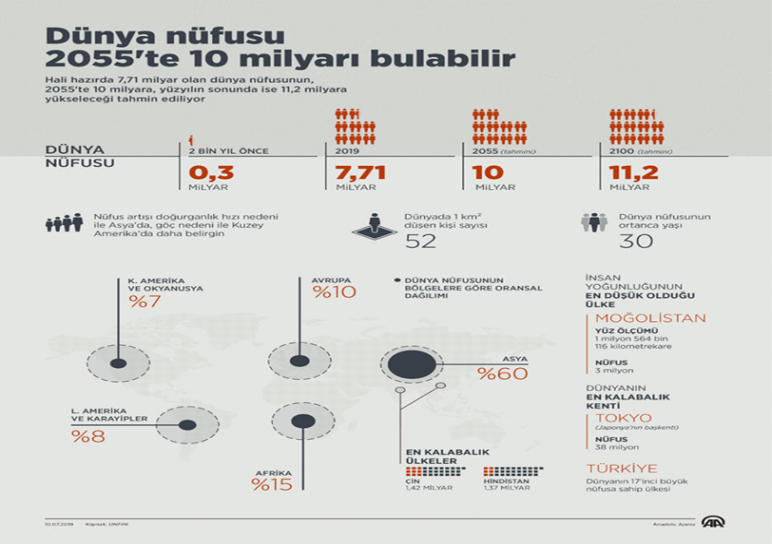
I- Nüfus artış hızının en yüksek olduğu yıl 2010 yılı olmuştur.

II- 2013-2017 yılları arasında nüfus artış hızında önemli değişiklikler olmamıştır.

III- Şehir merkezlerinde yaşam kalitesi artmıştır.

IV- En çok göç hareketi 2020'de görülmüştür.

A) Yalnız I B) I ve II C) Yalnız III D) I, II ve III




**15-**

I) 2 bin yıl önce daha fazla doğal kaynak vardı.

II) 2055'te bazı doğal kaynaklar tükenebilir.

III) Asya kıtasında nüfus diğer kıtalara göre daha hızlı artacaktır.

IV) Nüfus artış hızı kaynakların artışı ile ilişkilidir.

**Bu bilgilere göre hangisi <u>söylenemez?</u>**

A) Yalnız II B) Yalnız III C) II ve III D) I ve IV

**16-** Bilgisayar ve internetin kullanımı ile ülkeler arasındaki ekonomik, toplumsal, kültürel ilişkiler hızlı bir şekilde gelişme göstermiş, ülkeler arasındaki iletişim sınırları ortadan kalkmıştır.

I- Her yeni buluşun başka buluşlara zemin hazırlaması

II- Mesleki gelişimin olumlu etkilenmesi

III- Yardımlaşma kültürünün olumlu etkilenmesi

IV- Güvenilir ve doğru bilginin artması

**Buna göre hangisinin olması <u>beklenemez?</u>**

A) Yalnız II B) I ve III C) Yalnız III D) Yalnız IV

**17-** Kültürlerarası iletişim öğretisinin amacı insanları önyargılarından arındırmak, basit kalıplarla düşünmeye karşı koymak ve insanların yerel ve aynı zamanda etnik ve dinsel kabuklarını kırmalarını ve böylece yerellikten uzaklaşarak dünyaya açık olmalarını sağlamaya katkıda bulunmaktır.

I) Yeni teknoloji haber sistemleri

II) Milli bayramlar

III) Seyahat etme

IV) Uluslararası ticaret

**Hangisi kültürlerarası iletişime katkı sağlar?**

A) I, II ve III B) Yalnız II C) II ve IV D) I,III ve IV

**18-** İnternet üzerinde pek çok bilgi kaynağı bulunmasına karşın bu kaynakların hepsinin eşit derecede güvenilir değildir ve isteyen herkes bu kaynaklara farklı amaçlarla her türlü bilgiyi ekleyebilir. Bu kaynakların kullanılmadan önce nitelik ve güvenirlik bakımından değerlendirilmesi gerekli ve önemlidir.

I) Amacı anlamaya çalışmak (örneğin; bilgilendirme, propaganda, pazarlama vb.)

II) Bilginin tarafsızlığını kontrol etmek

III) Bazı kaynakların yayımladığı bilgiye daima güvenmek

IV) Şüpheci yaklaşmak

**Hangisi bilgi kaynağının güvenilirliğini kontrol ederken kullanılabilecek yaklaşımlardandır?**

A) I ve II B) I, II ve IV C) Yalnız III D) I,II ve III

**19-** (…) Merkezi Londra'da bulunan ve dijital kimlik doğrulama alanında lider şirketlerden OCR Labs Global, bağımsız biyometrik test laboratuvarı BixeLab tarafından gerçekleştirilen kapsamlı önyargı testine dair değerlendirmelerinin sonuçlarını duyurdu. Çalışmanın sonuçları, OCR Labs Global'in canlılık algılama yazılımının yaş ve cinsiyet temelinde önyargısız dijital kimlik doğrulama imkânı sunduğunu gösteriyor. OCR Labs Global, kimlik tespit imkânını herkes tarafından erişilebilir hale getirmeye odaklanıyor. Şirketin tamamen otomatik çözümü de bunun için derin bir sinir ağını (deep neural network) kullanıyor. OCR Labs Global bu sinir ağı ile kadınların, ana dilden farklı bir dil konuşanların daha fazla ayrışmasına ve manuel görüşmelerde oluşabilecek önyargıların artmasına yol açan, aynı zamanda kimlik doğrulamanın en büyük zorluklarından birisi olan insan kararlarına dayalı taramalardan doğabilecek sorunları ortadan kaldırıyor (…)

I) Teknoloji insan hayatının çeşitli ihtiyaçları doğrultusunda gelişimini sürdürür.

II) İnsanların önyargısız olması imkânsızdır

III) Yaş ve cinsiyet önyargı sebebi olabilir

IV) Önyargısız bir eleme daha adil olacaktır

**Bu haber metninden hareketle aşağıdaki çıkarımlardan hangisine <u>ulaşılamaz?</u>**

A) Yalnız I B) II ve III C) Yalnız II D) Yalnız IV

**20-** (…) Gayrettepe Metro İstasyonu'nda bulunan "Karanlıkta ve Sessizlikte Diyalog Müzesi"ndeki çalışmalarda görme ve duyma engelli rehberler eşliğinde eşsiz bir deneyim yaşanıyor. Şoförler günlük hayatta karşılaştıkları görme ve duyma engelli yolcuların özellikle toplu taşıma araçlarına binerken yaşadıklarını deneyimliyorlar. İETT ve Özel Halk Otobüslerinde çalışan 12 bin şoförün gruplar halinde bu projeyi tamamlaması planlanıyor (…) (Genel ağ haberinden düzenlenmiştir)

**Metinde yer alan projenin hangi beceriyi geliştirmesi <u>beklenemez?</u>**

A) Projeye katılan şoförlerin görme ve duyma engelli yolculara empati becerisinin gelişmesi

B) Farklılıklara ve dezavantajlılara saygı kültürünün gelişmesi

C) Şoförlerin sürüş tekniklerinin gelişmesi

D) Farklı iletişim yollarını kullanabilme becerisinin gelişmesi

**21-** Bakış açısını değiştirmek; dünyayı algılama alışkanlıklarımızı değiştirmek, yaşadığınız olaya bakıp farklı şeyler görebilmek ve başka seçeneklere de açık olmaktır. Bakış açısını etkili bir şekilde değiştirmenin yolu kendinizi eğitmek ve farklı düşünce ve görüşler hakkında bilgi edinmektir. Bilgi sahibi olmak, derinlemesine araştırma yapmak ve entelektüel birikim sağlamak sizi geliştirir ve olaylara daha farklı bir bakış açısı getirmenize yardımcı olur.

I) Karşısındakini etkin bir şekilde dinlemek

II) Kendi düşüncelerini tartışmamak

III) Farlılıklara saygı duymak

IV) Yeni insanlar ve farklı kültürel ortamlarda zaman geçirmek

**Buna göre hangisi bakış açısını geliştirmeye çalışan birinin davranışı olabilir?**

A) I ve II B) I,II ve IV C) I, III ve IV D) I ve IV

**22-** Coğrafi Keşifler, Avrupalılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Avrupalılar gemiciliği keşfettikten sonra Asya'daki baharat ve altın zenginliğine kavuşmak istemişlerdir. Bundan dolayı da alternatif ticaret yolları bulmak için yola çıkmışlardır. Coğrafi Keşifler ile birlikte yeni ticaret yolları ve yeni yerler keşfedilmiştir. Bu durum Osmanlı'nın elindeki İpek ve Baharat yolunun önemini kaybetmesine neden olmuştur.

**Osmanlı Devleti'nin elindeki ticaret yollarının önemini yitirmesiyle aşağıdaki durumlardan hangisinin yaşanmış olması <u>beklenemez?</u>**

A) Avrupa ekonomik olarak güçlenmeye başlamıştır.

B) Dünyadaki ekonomik dengeler değişmeye başlamıştır.

C) Osmanlı siyasi anlamda güçlenmiştir.

D) Yeni yerlerin keşfedilmesi kültürel bazı değişikliklere neden olmuştur.

**23-** Orta Çağda Avrupa'da kilise tarafından her şeyin dini kurallarla ile açıklandığı baskıcı ve eleştirilemez olan skolastik düşünce hâkimdir. Bu düşünceye göre Kilisenin savunduğu görüşe karşı bir görüşü savunmak suçtu. Bu yüzden birçok bilim insanı Engizisyon Mahkemeleri denen mahkemelerde yargılanarak cezalandırılmıştır. Bu bilim insanlarından biri de "Dünya dönüyor" dediği için yargılanan Galileo' dur. Skolastik düşünce Avrupa'da

bilim, güzel sanatlar ve edebiyat alanlarında yaşanan gelişmelerle ortaya çıkan ve "Yeniden doğuş" anlamına gelen hareketidir Rönesans hareketi ile birlikte yıkılmıştır.

**Bu bilgilere göre Rönesans'tan sonra Avrupa'da aşağıdakilerden hangisinin yaşanması <u>beklenemez?</u>**

A) Bilimsel çalışmalara ve bilime önem verilmeye başlanmıştır.

B) Sanat ve sanatçıya önem verilmeye başlanmıştır.

C) Kilisenin baskıları artmıştır.

D) İnsanlar düşündüklerini özgürce ifade edebilmeye başlamıştır.

**24-** Türkiye, UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listeleri'ne kaydettirdiği 18 unsur ile 178 ülke içinde en çok kültürel değer kaydettiren ilk 5 ülke arasında yer alıyor. Somut olmayan kültürel miras ise bu mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar, el sanatları geleneği alanlarında ortaya çıkıyor.

I) Coğrafi İşaret Etiketi (Cİ) uygulaması

II) Usta-çırak yolu ile öğrenim

III) Popüler olan ürünlerin genel olarak tercih edilmesi

IV) Kültürel çeşitliliğe değer verilmesi

**Buna göre aşağıdaki uygulamalardan hangisinin somut olmayan kültürel mirası korumaya yönelik olduğu <u>söylenemez?</u>**

A) Yalnız I B) I ve III C) II ve IV D) Yalnız III

**25-** (…) 1285 yılında Mısırlılarla tarihte bilinen ilk uluslararası yazılı barış antlaşmasını imzalayan Hititler, anayasayı geliştirmişler ve kadın haklarına da önem vermişlerdir. Merkezi bir yönetime sahip olan Hititler, Pankuş adını verdikleri ilk meclisi kurmuşturlar. Ticari, sosyal ve siyasi alanlarda faaliyetlerini geliştiren Hititler, dönemin süper gücü haline gelmiştir. Sanat alanında oldukça gelişmiş olan Hititler, en büyük açık hava tapınağı olan Yazılıkaya Tapınağını inşa etmiştir.

I) Önemli hukuksal düzenlemeler yapmışlardır

II) Gelişmiş bir ceza sistemine sahiptirler

III) Diğer uygarlıklarla ilişki halindedirler

IV) İnançlarına uygun mimarileri vardır

**Metinden hareketle Hitit Uygarlığı hakkında aşağıdaki çıkarımlardan hangisine <u>ulaşılamaz?</u>**

A) I ve II B) II ve III C) Yalnız II D) Yalnız IV

**26-** Bir toplumun geçmişten günümüze uzanan hikâyesini ve gelişimini öğrenmemizi sağlayan soyut ya da somut unsurlara kültürel miras denilmektedir. Geçmişten bugüne kadar gelebilen tüm tarihi yapılar birer kültürel miras olarak kayıtlara geçmiştir.

**Buna göre aşağıdakilerden hangisinde kültürel miras unsuru doğru sınıflandırma ile <u>verilmemiştir?</u>**

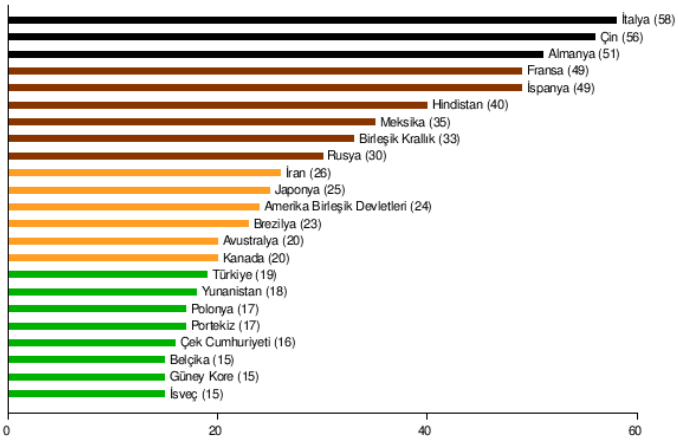
A) Karagöz – Somut kültürel miras

B) Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali – Somut olmayan kültürel miras

C) Nemrut Dağı (Adıyaman)- Doğal miras

D) Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası -Somut kültürel miras

**27-**




I) Dünya geniş bir coğrafyada kültürel mirasa sahiptir.

II) Bir ülkenin yüzölçümünün sahip olduğu kültürel miras ile ilişkisi yoktur.

III) Listede yer alan ülkeler turizmden gelir edebilirler.

IV) Ülkelerin kültürel mirası listedeki sayılarla sınırlıdır.

**Yukarıda yer alan 15'ten fazla UNESCO Dünya Mirası'na sahip ülkelere ait grafiğe göre aşağıdaki çıkarımlardan hangisine <u>ulaşılamaz?</u>**

A) I ve II B) Yalnız II C) III ve IV D) Yalnız IV

**28-** Bilim insanın araştırması esnasında uygulaması gereken metotların dışına çıkmayıp evrensel bilim kurallarına uymasına bilimsel etik denir Evrensel bir kavram olan bilimsel etiğin; toplumsal sorumluluk, açıklık, özgürlük, dürüstlük, hesap verebilirlik gibi ilkeleri vardır.

**Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu tanıma uymayan bir davranış vardır.**

A) Proje ödevi hazırlayan Ayşe'nin yararlandığı kaynakları belirtmesi.

B) Murat' ın ödevi için araştırma yaparken internetten beğendiği cümleleri çalışmalarına eklemesi

C) Bir bilimsel çalışma yapıp raporlaştırırken kullandığımız yöntemin belirtilmesi.

D) Çalışma sonunda varılan sonuçların tarafsız bir şekilde sunulması.

**29-** 1924 yılı Ekim ayındaydık. Büyük Zafer'den sonra Atatürk iki girişimde bulunmuştu. Birisi İzmir'de topladığı İktisat Kongresi ki "Milli Ekonomi" sözü tarihimizde ilk defa bu kongrede ortaya atılmıştı. İkinci hareket Avrupa'ya ilk öğrenci kafilesinin gönderilmesidir. Bu ilk kafilede Avrupa'ya gitmek üzere 150 arkadaş başvurmuştu. Son derece sıkı bir eleme sınavı geçirdik, bir süre sonra sonuçlar ilan edildi.150 kişiden 13 kişi seçilmişti. Şimdi bu gruptan hatırlaya bildiğim; *Suat Hayri, Burhan Toprak, Namdar Rahmi, Vildan Aşir, Cemil Sena* ve *Necip Fazıl* bulunuyor. Benim ismimin yanına Atatürk, "Berlin Üniversitesi'ne

gitsin" diye yazmış. Yola çıkacağımız gündü. Berlin'e Balkanlardan ve Polonya'dan geçen bir trenle gidilirdi. Vakit geldi, Sirkeci Garı'ndayım ama kafam çok karışık.

Gitsem mi, kalsam mı?

Beni orada unuturlar mı?

Para yollarlar mı?

Tam gitmemeye karar verdiğim, geri döndüğüm sırada bir posta müvezzininin sesini duydum: "Mahmut Sadiiii!... Mahmut Sadiii! Bir telgrafın var."

Elime bir telgraf tutuşturuldu. İmza Milli Eğitim Bakanı'nındı. Atatürk'ün emri ile çekilmişti. İçinde hatırımdan çıkmayan şu cümle vardı:

*"Sizleri bir kıvılcım olarak yolluyorum, alevler olarak geri dönmelisiniz."*

Mustafa Kemal

Telgrafı okuyunca düşündüklerimden olağanüstü utandım.

*"Şimdi gel de gitme, git de çalışma, dön de bu ülke için canını verme"* dedim.

**Verilen metne göre aşağıdakilerden hangisine <u>ulaşılamaz?</u>**

A) Mustafa Kemal Atatürk sanattan çok bilime önem vermiştir.

B) Öğrencilerin yurt dışındaki eğitimlerini tamamlayıp yurda dönmelerini istemiştir.

C) Mustafa Kemal Atatürk ülkenin çağdaşlaşmasını önemsemektedir.

D) Ülkemizin gelişmesi için gençlere görev düşmektedir.

**30-** (…) Artık geleceğin değil bugünün teknolojisi olan Yapay zekânın 2030 yılına kadar 15,7 trilyon dolar ekonomik hacim yaratacak bir teknoloji ve ülkelerin ekonomik kalkınmalarının da itici gücü olacağını söylemek mümkün. Yakın gelecekte tarımdan enerjiye, savunmadan eğitime kadar her alana nüfuz etmiş olacak olan yapay zekâ yeni mesleklerin de ortaya çıkmasını sağlayacak (…).

**Yapay zekâ ile ilgili olarak hangisi <u>söylenemez?</u>**

A) Yenilikçi teknolojiler ekonomik kalkınmaya destek olur

B) Yapay zekâ ile yeni bir işsizlik problemi ortaya çıkabilir.

C) Teknolojik yenilikler pek çok alanda kullanılabilir.

D) Yapay zekâ insana göre daha güvenilirdir.

**31-** I. Çocuk hakları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile güvence altına alınmıştır.

II. Çocuklar hem bir işte çalıştırılıp hem de eğitimlerine devam edebilirler.

III. Dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip oldukları haklara çocuk hakları denir.

IV. Yapılacak iş tehlikeli değilse çocuklar çalıştırılabilir.

**Verilen ifadelerden hangileri doğrudur?**

A) I ve IV B) II ve IV C) I ve III D) Yalnız I

**32-** Doğu Anadolu Bölgesi'nde otlaklar geniş yer kaplar ve hayvancılık bölgenin önemli ekonomik geçim kaynağıdır. Bölgede yaşayan pek çok erkek çocuk ilkbahar ve yaz aylarında meralarda çobanlık yapar.

I. Aile ekonomisine çalışarak destek olmak çocuğun sorumluluklarındandır.

II. Çocukların okula gitme hakkı vardır.

III. Çocuklar oyun oynama hakkına sahiptir.

IV. Çocuklar zorla çalıştırılamaz.

**Verilen bilgiye göre ifadelerden hangisi <u>yanlıştır?</u>**

A) I ve IV B) I ve III C) II ve IV D) Yalnız I

**33-** Demokratik sürecin en önemli özellikleri, temel özgürlüklerin ve özellikle de siyasi hakların verilmesi, herkesin oyunu kullanabildiği ve rekabetçi seçimlerin tesis edilmesi ve piyasa reformlarının yapılmasıdır.

I. Bedensel engelli vatandaşların seçimlerde oy kullanabilmeleri için ne gerekiyorsa yapılmalıdır.

II. Seçimlerde hangi partiye oy verileceğine ailece karar verilebilir.

III. Vatandaşların ekonomik faaliyetlere katılımı yasalarla güvence altına alınmıştır

IV. Farklı düşüncelerin kendini ifade edebildiği süreçler demokratik katılımın artmasına yardımcı olur.

**İfadelerinden hangisi demokratik süreçlerin gerekli olduğunu düşünen birinin düşüncesini desteklemek için kullanacağı cümlelerden <u>olamaz?</u>**

A) I ve III B) Yalnız II C) II ve III D) Yalnız IV

**34-** Dünyada yaşamın varlığının devam edebilmesi için en temel gereklilik çevre ve doğal kaynaklardır. Sürdürülebilir gelişme için; doğal kaynakların ekonomik, sosyal ve çevresel gelişme unsurları arasında bir denge sağlanarak yönetilmesi gerekmektedir.

I) Peyzaj alanlarında (park ve bahçelerde) daha az su isteyen bitki türlerinin tercih edilmesi.

II) Evsel atıkların ayrıştırılması.

III) Park ve bahçelerin düzenli ve bol miktarda sulanması.

IV) Atık su arıtma tesislerinin yapılması.

**Buna göre aşağıda verilenlerden hangisi sürdürülebilir gelişmeye örnek olabilir?**

A) Yalnız III B) I ve II C) Yalnız IV D) I,II,IV

**35-** İklim değişikliği; tarım ve gıda, temiz su ve sağlık başta olmak üzere hayatımızın her safhasını etkiliyor. Dolaysıyla ülkelerin bu konularda çözüm çabalarını artırmalarını zorunlu kılıyor. Ülkemizde son zamanlarda etkisini iyice hissettiren aşırı hava olayları, fırtınalar, hortumlar, dolu yağışları, seller, toprak kaymaları, büyük çaplı orman yangınları, iklim değişikliğinin neden olduğu felaketlerdendir.

**Aşağıdakilerden hangisi iklim değişikliği için alınabilecek önlemlerden <u>değildir?</u>**

A) Toplumun bilinç düzeyinin artırılması

B) Karbon ayak izinin hesaplanması

C) Bisiklet yolları ağlarının genişletilmesi

D) Şehir aydınlatmalarının arttırılması

| CEVAP ANAHTARI | |
|---|---|
| 1. D | 18. B |
| 2. C | 19. C |
| 3. B | 20. C |
| 4. B | 21. C |
| 5. D | 22. C |
| 6. D | 23. C |
| 7. D | 24. D |
| 8. A | 25. C |
| 9. C | 26. A |
| 10. D | 27. D |
| 11. B | 28. B |
| 12. B | 29. B |
| 13. C | 30. D |
| 14. C | 31. C |
| 15. D | 32. D |
| 16. D | 33. B |
| 17. D | 34. D |

# EK-4: Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

## SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Aşağıda, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla 35 adet tutum ifadesi verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. İfadede yer alan görüş ya da duygunun size ne kadar uygun olduğunu, ifadenin karşısında bulunan bölüme çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer ifade size çok uygunsa "çok uygun" (ÇU), ifade size uygunsa "uygun" (U), ifadenin size uygun olup olmadığı konusunda karasızsanız "kararsızım" (KS), ifade size uygun değilse "uygun değil" (UD), ifade size hiç uygun değilse "hiç uygun değil" (HU) bölümüne işaret koyunuz. Her bir madde için tek yanıt veriniz. Belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Araş.Gör. İlke EVİN
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

| AŞAĞIDAKİ İFADELER, SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİZE NE KADAR UYGUNDUR? | Çok Uygun | Uygun | Kararsızım | Uygun Değil | Hiç Uygun Değil |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Sosyal Bilgiler, sevdiğim bir derstir | | | | | |
| 2.Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çeker | | | | | |
| 3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin bir yararı olduğuna inanmıyorum | | | | | |
| 4.Sosyal Bilgiler, sıkıcı bir derstir | | | | | |
| 5.Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersini çalışmaktan hoşlanırım | | | | | |
| 6.Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli buluyorum | | | | | |
| 7.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışmak canımı sıkar | | | | | |
| 8.Sosyal Bilgiler dersi beni rahatlatır | | | | | |
| 9.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili gezilere katılmaktan hoşlanırım | | | | | |
| 10.Sosyal Bilgiler, en az sevdiğim derstir | | | | | |
| 11.Sosyal Bilgiler dersini saatlerce çalışsam bıkmam | | | | | |
| 12.Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur | | | | | |
| 13.Sosyal Bilgiler dersinde kendime olan güvenimin arttığını hissederim | | | | | |
| 14.Sosyal Bilgiler kitaplarını, ders saatleri dışında okumaktan hoşlanmam | | | | | |
| 15.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım | | | | | |
| 16.Sosyal Bilgiler dersi bitince üzüntü duyarım | | | | | |
| 17.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam | | | | | |
| 18.Sosyal Bilgiler, gereksiz bir derstir | | | | | |
| 19.Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili olduğundan müzelere gitmekten hoşlanmam | | | | | |
| 20.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım | | | | | |
| 21.Sosyal Bilgiler dersi saatleri az olursa mutlu olurum | | | | | |
| 22.Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir ders olduğuna inanırım | | | | | |
| 23.Diğer dersler yerine Sosyal Bilgiler dersine girmeyi tercih ederim | | | | | |
| 24.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışırken yorgunluk hissederim | | | | | |
| 25.Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konuları hakkında konuşmaktan zevk alırım | | | | | |
| 26.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan hoşlanmam | | | | | |
| 27.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araçlar hazırlamaktan hoşlanmam | | | | | |
| 28.Sosyal Bilgiler dersinin ülkeme olan sevgimi artırdığına inanırım | | | | | |
| 29.Sosyal bilgiler dersinde farklı kültürleri tanımaktan hoşlanırım | | | | | |
| 30.Sosyal Bilgiler dersinin karşılaştığım sorunları çözmemi kolaylaştırdığına inanırım | | | | | |
| 31.Sosyal Bilgiler dersinin hoşgörülü olmamı sağladığına inanırım | | | | | |
| 32.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin gelecek yaşamımı kolaylaştıracağınainanırım | | | | | |
| 33.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili film izlemekten hoşlanmam | | | | | |
| 34.Sosyal Bilgiler dersi olmasa okula daha istekli geleceğime inanıyorum | | | | | |
| 35.Sosyal Bilgiler dersinde sık sık saate bakma ihtiyacı hissederim | | | | | |

# EK-5: Eleştirel Düşünme Ölçekleri

**Eleştirel Düşünme – Analiz Ölçeği**

1’ den 8’ e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa “**X”** koyarak belirtin.

**1. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** - Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır.
- Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Çiçekler canlıdır.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** - Bütün uçaklar uçar.
- Bisikletler uçamaz.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Bisikletler uçaktır.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**3. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et**. -İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.
- Sigara içilir.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Sigara sağlık için yararlıdır.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**4. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** -Bütün 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersi alır.
- Arda 5. sınıf öğrencisidir.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Arda Sosyal Bilgiler dersi almaz.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**5. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** - Bütün öğrenciler derslerini geçer.
- Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Emre öğrenci değildir.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** - Bütün evler balkonludur.

- Bütün balkonlarda çiçek vardır.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Bütün evlerde çiçek vardır.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** - Bütün parfümler güzel kokar.

- "X" parfüm değildir.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** "X" güzel kokar.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et.** - Bütün futbolcular Galatasaray' da oynar.

- Fatih futbolcu değildir.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sonuç:** Fatih Galatasaray' da oynamaz.<br>**Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

.

---

## Eleştirel Düşünme – Değerlendirme Ölçeği

1' den 9' a kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü **Destekleyip Desteklemediğine** karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

**1.** Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**2.** Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**3.** Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**4.** Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**5.** Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**6.** Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**7.** Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**8.** Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştırır.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

**9.** Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar.<br>**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?** | | **DESTEKLER** | | **DESTEKLEMEZ** |

---

**Eleştirel Düşünme – Çıkarım Ölçeği**

1' den 8' e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlenin, verilen bilgiye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

**1. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılkinden daha azdır.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**2- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**3. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**4. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**5. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**6. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**7. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**8. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır.<br>**Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?** | | **DOĞRU** | | **YANLIŞ** |

**Eleştirel Düşünme –Yorumlama Ölçeği**

**ARDA' NIN BİR GÜNÜ**

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış- veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 TL' lik ekmek, 2 TL' lik yumurta, 2 TL' lik peynir ve 2 TL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 TL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1TL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler…

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen "**Arda' nın Bir Günü**" başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

**1. Sence annesi niçin sürekli alış-verişe Arda' yı göndermektedir?**

a. Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisi olduğu için.
b. Arda, okuldan çıktıktan sonra alış-veriş yapmayı çok sevdiği için.
c. Arda, alış-verişlerde hiç hata yapmadığı için.
d. Arda' nın başka kardeşi olmadığı için.

**2-Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?**

a. Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
b. Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
c. Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
d. Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

**3-Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?**

a. Yalan söylemeyi sevdiği için.
b. Hesap yapmayı bilmediği için.
c. Hiç para artmadığı için.
d. Çikolata aldığını unuttuğu için.

**4. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?**

a. Okulları farklı olduğu için.
b. Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
c. Sınıfları farklı olduğu için.
d. Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

**5.Arda' nın annesi, Arda'nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda' yı bir daha alış-verişe gönderdi?**

a. Arda' nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
b. Arda' nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
c. Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
d. Arda' nın babaannesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.

**6.Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyma, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kurupastayı marketten almamıştır?**

a. Arda' nın canı öyle istediği için.
b. Kasapta, kuruyemişçide ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
c. Markette gazete, kıyma, kuruyemiş ve kurupasta satılmadığı için.
d. Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

**7. Doğukan ve Emre, niçin Arda' yla çok iyi anlaşıyorlardı?**

a. Akraba oldukları için.
b. Çocuk oldukları için.
c. Misafir oldukları için.
d. Birlikte oyun oynadıkları için.

**8. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?**

a. Koşmayı çok sevdiği için.
b. Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
c. Babaannesi evlerine geleceği için.
d. Ders çalışacağı için.

**9. Sence niçin ilk alış-veriş sonunda annesi, Ardanın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?**

a. Unuttuğu için.
b. Arda' nın babaannesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
c. Arda'ya güvendiği için.
d. Arda' nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğü için.

**10. Babaannesi niçin gelmeden önce Arda'ları telefonla aradı?**

a. Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
b. Hatırlarını sormak için.
c. Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
d. Arda'yla konuşmak için.

---

**Eleştirel Düşünme – Açıklama Ölçeği**

**ARDA' NIN BİR GÜNÜ**

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış- veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 TL' lik ekmek, 2 TL' lik yumurta, 2 TL' lik peynir ve 2 TL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 TL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1TL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler…

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz "**Arda' nın Bir Günü**" başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

**1-Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?**

a-Kasaba uğramıştır.

b-Gazete bayisine uğramıştır.

c. Markete uğramıştır.

d- Kuruyemişçiye uğramıştır.

2-**Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?**

a-1 saat oyun oynamışlardır.

b-2 saat oyun oynamışlardır.

c. 2.5 saat oyun oynamışlardır.

d- 1.5 saat oyun oynamışlardır.

3-**Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?**

a- 1 kere dışarı çıkmıştır.
b- 2 kere dışarı çıkmıştır.

c. 3 kere dışarı çıkmıştır.

d- 4 kere dışarı çıkmıştır.

**4. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?**

a. Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeştir.

**b.** Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin babaları kardeştir.
**c.** Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin babaları kardeştir.

**d.** Arda nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeştir.

**5- Arda' nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?**

a. Ekmek yoktu.

b.Kıyma yoktu.

c.Yumurta yoktu.

d. Çikolata yoktu.

**6. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (TL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?**

**a-** İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (TL) göre yapmıştır.

**b-** İlk alış-verişini fiyata (TL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (TL) göre yapmıştır.

**c-** İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

d. İlk alış-verişini fiyata (TL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

**7-Annesi yanlış aldığını söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?**

a-Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.

b.Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.

c.Hürriyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.

d. Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

**8-"Arda' nın Bir Günü" başlıklı metne göre Arda' ların mahallesinde bulunan esnaflar- işyerleri hangileridir?**

a-Kasap, kuruyemişçi, pastane ve manav.

b-Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.

c-Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişçi.

d. Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.

**9. Doğukan, Emre ve Arda bahçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?**

a- Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

b. Arda iki kere alış-verişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.

c- Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.

d- Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

**Eleştirel Düşünme – Öz düzenleme Ölçeği**

1’ den 12’ ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

| | DAVRANIŞLAR | HER ZAMAN | BAZEN | HİÇBİR ZAMAN |
|---|---|---|---|---|
| **1-** | Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim. | | | |
| **2.** | Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım. | | | |
| **3-** | Karar verirken duygularıma göre davranırım. | | | |
| **4.** | Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım. | | | |
| **5.** | Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım. | | | |
| **6-** | Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem. | | | |
| **7.** | Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım. | | | |
| **8-** | Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem. | | | |
| **9.** | Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim. | | | |
| **10.** | Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim. | | | |
| **11-** | Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçarım. | | | |
| **12-** | Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım. | | | |

.

## EK-6: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları Belirtke Tablosu

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU

| ÖĞRENME ALANI | *Kazanımlar* | *Hatırlama* | *Anlama* | *1- Uygulama* | *4-Çözümleme* | *5- Değerlendirme* | *6- Yaratma* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MODÜL 1- BİREY VE DEMOKRASİ | *Demokraside özgürlük ve sorumluluk arasındaki dengeyi sorgular..* | | | | X | | |
| | *Demokrasi ile özgürlük ve sorumluluk kavramlarının açıklanmasını sağlar.* | | X | | | | |
| | *Demokratik olan ve olmayan süreçleri değerlendirir.* | | | | | X | |
| | *Demokrasi ile özgürlük, sorumluluk arasında sorgularken eleştirel düşünmeyi becerisini geliştirir.* | | | | | X | |
| | *Demokratik süreçlerin özelliklerini açıklar.* | X | | | | | |
| | *Demokratik süreçlerinin özelliklerini bilerek, demokratik olmayan durumlar hakkında bilgi sahibi olur.* | | X | | | | |
| | *Kadınların sosyal ve ekonomik hayata katılımları önündeki olası problemleri farklı boyutları ile tartışır.* | | | | | X | |
| | *Kendi önyargıları ve stereotipleri hakkında eleştirel bir şekilde düşünerek bilişsel aktivitelerini yeniden düzenleyerek öz düzenlemede bulunur.* | | | | | X | |
| | *Demokratik kültürün temel kriterlerinin gerekliliğini bir problem durumu üzerinden tartışır.* | | | | | X | |
| | *Kadınların seçme ve seçilme hakkı ile sosyal ve ekonomik etkileri arasında bağ kurar.* | | | | | | X |
| | *Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre tanımlanan haklar bakımından çocuk hakları ihlallerini tartışır.* | | | | | X | |
| MODÜL 2- DEĞİŞİM | *Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir.* | | | | | X | |
| | *Görsel örneklerden hareketle değişim geçiren varlıkları kronolojik olarak sıralar.* | X | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Çevresel değişiklik ile kültürel değişimler arsındaki ilişkiyi yorumlar.* | | | | | | X |
| | *Bir yerleşim yerine ait kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilecek sembolleri inceleyerek tehlike altındaki değerleri ve etkileyen insan davranışlarını açıklayarak önerilerde bulunur* | | | | | | X |
| | *Küresel Değişimin kültürel ve biyolojik (Ozon tabakası, Sera etkisi, İklim değişikliği) unsurları arasında ilişkiye yönelik mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar.* | | | | | X | |
| **MODÜL 3- GENİŞLEYEN ÇEVREM** | *Bölgenin coğrafi özelliklerinin insan yaşantısına etkisini değerlendirir.* | | | | | X | |
| | *Geri dönüştürülebilir malzemeleri bilir ve kullanılabilecek alanları fark eder* | | | | X | | |
| | *Farklı değerlerin, gelenek ve davranışların kültürel zenginlikteki rolünü kendi bakış açısı ile yeniden yorumlar.* | | | | | | X |
| | *İnsanların doğal ortamlarını değiştirerek ondan yararlanmasına ve bu doğrultuda kullanılabilecek çevreci yöntemlere ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar* | | | | | X | |
| | *Tüketim alışkanlıklarımız ve geri dönüşüm arasındaki ilişkiye yönelik muhakemesini delile dayalı argümanlarla tartışır.* | | | | | X | |
| **MODÜL4- HARİTA BİLGİSİ** | *Dünya üzerindeki belirli bölgeler ve bu bölgelerde yer alan ülkeleri tanır* | X | | | | | |
| | *Nüfusta gelecekte olabilecek değişimler hakkında senaryolar üretir.* | | | | | X | |
| | *Farklı fiziki haritaları inceleyerek incelenen yerin yeryüzü şekilleri ile muhtemel beşerî ve ekonomik faaliyetleri arasında mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar.* | | | | | X | |
| | *İklimin, insan faaliyetlerine etkisini mevcut küresel ısınma tehlikesi ile muhakeme ederek çıkarımlarını kanıta dayalı olarak savunur.* . | | | | | X | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **MODÜL 5- İLETİŞİM** | *Kamuoyu ve kitle iletişim araçları arasındaki ilişkiyi açıklar.* | | X | | | | |
| | *Teknolojik gelişmelerin ve kitle iletişim araçlarının iletişime etkilerini yorumlar.* | | | | X | | |
| | *Bir iletişim aracı olarak interneti bilinçli kullanır.* | | | X | | | |
| | *Farklı bakış açılarının iletişime etkisi üzerinde kendi bilişsel aktivitelerini yeniden düzenler* | | | | | X | |
| | *İletişimi olumlu ve olumsuz etkileyebilecek davranışlardan yola çıkarak kendi bakış açısı ile spesifik durumlara yönelik etkili iletişimi tasarlar* | | | | | | X |
| | *İletişim araçlarının doğru bir şekilde, etkin ve güvenilir kullanımına ilişkin kendi bakış açısını yansıtan uygulanabilir düşünce ve uygulamalar tasarlar.* | | | | | | X |
| **MODÜL 6- KEŞİFLER VE KAŞİFLER** | *Tarihsel süreç içerisinde ticaret yollarında meydana gelen değişimleri kavrar.* | | X | | | | |
| | *Coğrafî Keşifler'den Sanayi Devrimi'ne kadar olan tarihî süreci analiz eder.* | | | | X | | |
| | *Keşifler yoluyla taşınan ürünlerin ülkeler arası ilişkilere etkilerini değerlendirir.* | | | | | X | |
| | *Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolünden hareketle geleceğin dünyasında önemli olabilecek ürünleri kanıt göstererek yorumlar.* | | | | | | X |
| | *Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolüne ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar* | | | | | X | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MODÜL 7-KÜLTÜREL MİRAS | *Kültürün çeşitli araçlarla kuşaktan kuşağa aktarılacağını bilir.* | | X | | | | |
| | *Ülkeler arası kültürel etkileşimi bazı nesneler üzerinden değerlendirir* | | | | | X | |
| | *Türkiye'nin kültürel miras ögelerini sınıflandırır.* | X | | | | | |
| | *Uluslararası kuruluşların kültürel mirasın korunmasına ve aktarımına katkılarını değerlendirir. (UNESCO'nun kültürel mirasın aktarımı ve korunmasına yönelik çalışmalarına yer verilir.)* | | | | | X | |
| | *Farklı ülkelere ait kültürel miras ögelerini öğrenir.* | | X | | | | |
| | *Çevresindeki tehlike altında olan doğal varlıkların, tarihî mekânların, nesnelerin ve eserlerin geleceğine ilişkin tanımladığı problemlere yönelik çözümler önerir.* | | | | | | X |
| | *Tehdit altındaki kültürel varlıkların değerine ve korunmasına yönelik bakış açısını kanıtlarla tartışır.* | | | | | X | |
| MODÜL 8- SOSYAL BİLGİLER VE BİLİM | *Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi tartışır.* | | | | X | | |
| | *Sosyal bilimler ile Fen bilimleri arasındaki ilişkileri sorgular.* | | | | X | | |
| | *Sosyal bilimlerin ve Fen bilimlerinin hayatımızdaki yeri ve önemine ilişkin kanıtlar sunar.* | | | | | X | |
| | *Nüfus artışı ve Göç olgusuna ilişkin doğal, siyasi, ekonomik ve sosyal iddiaları ve sebeplerini tanımlayarak hipotezler oluşturur* | | | | | | X |
| | *Göçlerin çocukların yaşamındaki etkilerini veri ve kriterlerden yararlanarak Çocuk Hakları kapsamında yorumlar.* | | | | | | X |
| Mevcut 26 Kazanım- Sanatla Bütünleşik 22 Yeni Kazanım | | | | | | | |

# EK-7: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi için Belirlenen Kazanımların Alt Boyutlarının Sınıflandırılması

SANATLA BÜTÜNLEŞİK SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN BELİRLENEN KAZANIMLARIN ALT BOYUTLARININ SINIFLANDIRILMASI

| | |
|---|---|
| ***1. HATIRLAMA*** | |
| Tanıma | Görsel örneklerden hareketle değişim geçiren varlıkları kronolojik olarak sıralar (MEB-BİLSEM:Modül.2.2). |
| Hatırlama | Dünya üzerindeki belirli bölgeler ve bu bölgelerde yer alan ülkeleri tanır (MEB-BİLSEM:Modül.4.1). |
| ***2. ANLAMA*** | |
| 2.1 YORUMLAMA | Demokratik süreçlerinin özelliklerini bilerek, demokratik olmayan durumlar hakkında bilgi sahibi olur (MEB-BİLSEM:Modül.1.6). |
| 2.2.ÖRNEKLENDiRME | Farklı ülkelere ait kültürel miras ögelerini öğrenir (MEB-BİLSEM: Modül 7.5.). |
| 2.3. SINIFLAMA | Türkiye'nin kültürel miras ögelerini sınıflandırır (MEB-BİLSEM:Modül.7.3). |
| 2.4. ÖZETLEME | Kültürün çeşitli araçlarla kuşaktan kuşağa aktarılacağını bilir (MEB-BİLSEM:Modül.7.1). |
| 2.5. KARŞILAŞTIRMA | Tarihsel süreç içerisinde ticaret yollarında meydana gelen değişimleri kavrar (MEB-BİLSEM:Modül.6.1). |
| 2.6. AÇIKLAMA | Demokrasi ile özgürlük ve sorumluluk kavramlarının açıklanmasını sağlar (MEB-BİLSEM:Modül.1.2).<br>Demokratik süreçlerin özelliklerini açıklar (MEB-BİLSEM:Modül.1.5).<br>Kamuoyu ve kitle iletişim araçları arasındaki ilişkiyi açıklar (MEB-BİLSEM:Modül.5.1). |

| | |
|---|---|
| ***3. UYGULAMA*** | |
| 3.1. YAPMA | Bir iletişim aracı olarak interneti bilinçli kullanır (MEB-BİLSEM: Modül.5.3). |
| ***4. ÇÖZÜMLEME*** | Kadınların sosyal ve ekonomik hayata katılımları önündeki olası problemleri farklı boyutları ile tartışır (Sanatla Bütünleşik: Modül 1.7).<br><br>Demokratik kültürün temel kriterlerinin gerekliliğini bir problem durumu üzerinden tartışır (Sanatla Bütünleşik: Modül 1.9).<br><br>Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre tanımlanan haklar bakımından çocuk hakları ihlallerini tartışır (Sanatla Bütünleşik: Modül 1.11).<br><br>Tüketim alışkanlıklarımız ve geri dönüşüm arasındaki ilişkiye yönelik muhakemesini delile dayalı argümanlarla tartışır (Sanatla Bütünleşik: Modül 3.10).<br><br>Tehdit altındaki kültürel varlıkların değerine ve korunmasına yönelik bakış açısını kanıtlarla tartışır (Sanatla Bütünleşik: Modül 7.7).<br><br>Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi tartışır (MEB-BİLSEM:Modül.8.1). |
| 4.1. AYRIŞTIRMA | Coğrafî Keşifler'den Sanayi Devrimi'ne kadar olan tarihî süreci analiz eder (MEB-BİLSEM:Modül.6.2). |
| 4.2 ÖRGÜTLEME | Geri dönüştürülebilir malzemeleri bilir ve kullanılabilecek alanları fark eder(MEB-BİLSEM:Modül.3.2). |
| 4.3. İRDELEME | Demokraside özgürlük ve sorumluluk arasındaki dengeyi sorgular (MEB-BİLSEM:Modül.1.1).<br><br>Sosyal bilimler ile Fen bilimleri arasındaki ilişkileri sorgular (MEB-BİLSEM:Modül.8.2).<br><br>Teknolojik gelişmelerin ve kitle iletişim araçlarının iletişime etkilerini yorumlar(MEB-BİLSEM:Modül.5.2). |
| ***5. DEĞERLENDİRME*** | Demokratik olan ve olmayan süreçleri değerlendirir (MEB-BİLSEM:Modül.1.3).<br><br>Demokrasi ile özgürlük, sorumluluk arasında sorgularken eleştirel düşünmeyi becerisini geliştirir. (MEB-BİLSEM:Modül.1.4). |
| 5.1. DENETLEME | Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir. (MEB-BİLSEM: Modül.2.1). |

| | |
|---|---|
| | Küresel Değişimin kültürel ve biyolojik (Ozon tabakası, Sera etkisi, İklim değişikliği) unsurları arasında ilişkiye yönelik mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar (Sanatla Bütünleşik: Modül 2.5)<br><br>Bölgenin coğrafi özelliklerinin insan yaşantısına etkisini değerlendirir (MEB-BİLSEM:Modül.3.1).<br><br>İnsanların doğal ortamlarını değiştirerek ondan yararlanmasına ve bu doğrultuda kullanılabilecek çevreci yöntemlere ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar (Sanatla Bütünleşik: Modül 3.4).<br><br>Farklı fiziki haritaları inceleyerek incelenen yerin yeryüzü şekilleri ile muhtemel beşerî ve ekonomik faaliyetleri arasında mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar (Sanatla Bütünleşik: Modül 4.3)<br><br>Keşifler yoluyla taşınan ürünlerin ülkeler arası ilişkilere etkilerini değerlendirir. (MEB-BİLSEM: Modül.6.2)<br><br>Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolüne ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar (Sanatla Bütünleşik: Modül 6.2)<br><br>Ülkeler arası kültürel etkileşimi bazı nesneler üzerinden değerlendirir(MEB-BİLSEM: Modül.7.2).<br><br>Uluslararası kuruluşların kültürel mirasın korunmasına ve aktarımına katkılarını değerlendirir. (UNESCO'nun kültürel mirasın aktarımı ve korunmasına yönelik çalışmalarına yer verilir (MEB-BİLSEM: Modül.7.4).<br><br>Sosyal bilimlerin ve Fen bilimlerinin hayatımızdaki yeri ve önemine ilişkin kanıtlar sunar(MEB-BİLSEM: Modül.8.3). |
| 5.2. ELEŞTİRME | Kendi önyargıları ve stereotipleri hakkında eleştirel bir şekilde düşünerek bilişsel aktivitelerini yeniden düzenleyerek öz düzenlemede bulunur (Sanatla Bütünleşik: Modül 1.8).<br><br>İklimin, insan faaliyetlerine etkisini mevcut küresel ısınma tehlikesi ile muhakeme ederek çıkarımlarını kanıta dayalı olarak savunur (Sanatla Bütünleşik: Modül 4.4).<br><br>Farklı bakış açılarının iletişime etkisi üzerinde kendi bilişsel aktivitelerini yeniden düzenler (Sanatla Bütünleşik: Modül 5.4) |
| ***6. YARATMA*** | Çevresel değişiklik ile kültürel değişimler arsındaki ilişkiyi yorumlar (Sanatla Bütünleşik: Modül 2.3).<br><br>Farklı değerlerin, gelenek ve davranışların kültürel zenginlikteki rolünü kendi bakış açısı ile yeniden yorumlar (Sanatla Bütünleşik: Modül 3.3).<br><br>Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolünden hareketle geleceğin dünyasında önemli |

| | |
|---|---|
| | olabilecek ürünleri kanıt göstererek yorumlar (Sanatla Bütünleşik: Modül 6.4). |
| 6.1. OLUŞTURMA | Nüfus artışı ve Göç olgusuna ilişkin doğal, siyasi, ekonomik ve sosyal iddiaları ve sebeplerini tanımlayarak hipotezler oluşturur (Sanatla Bütünleşik: Modül 8.4). |
| 6.2. PLANLAMA | Kadınların seçme ve seçilme hakkı ile sosyal ve ekonomik etkileri arasında bağ kurar (Sanatla Bütünleşik: Modül 1.10).<br><br>Göçlerin çocukların yaşamındaki etkilerini veri ve kriterlerden yararlanarak Çocuk Hakları kapsamında yorumlar (Sanatla Bütünleşik: Modül 8.5). |
| 6.3. ÜRETME | Bir yerleşim yerine ait kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilecek sembolleri inceleyerek tehlike altındaki değerleri ve etkileyen insan davranışlarını açıklayarak önerilerde bulunur (Sanatla Bütünleşik: Modül 2.4).<br><br>Nüfusta gelecekte olabilecek değişimler hakkında senaryolar üretir. (MEB-BİLSEM:Modül.4.2).<br><br>İletişimi olumlu ve olumsuz etkileyebilecek davranışlardan yola çıkarak kendi bakış açısı ile spesifik durumlara yönelik etkili iletişimi tasarlar (Sanatla Bütünleşik: Modül 5.5).<br><br>İletişim araçlarının doğru bir şekilde, etkin ve güvenilir kullanımına ilişkin kendi bakış açısını yansıtan uygulanabilir düşünce ve uygulamalar tasarlar (Sanatla Bütünleşik: Modül 5.6).<br><br>Çevresindeki tehlike altında olan doğal varlıkların, tarihî mekânların, nesnelerin ve eserlerin geleceğine ilişkin tanımladığı problemlere yönelik çözümler önerir (Sanatla Bütünleşik: Modül 7.6). |

# EK-8: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Çerçeve Planı

| *Mevcut Etkinlikler ve Kazanımları*<br>*Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersi Etkinlikleri ve Kazanımları* | | |
|---|---|---|
| MODÜL | ETKİNLİK | KAZANIMLAR |
| BİREY VE DEMOKRASİ | Demokratik Yaşıyorum<br>Yönetim Biçimleri<br>Adalet Terazisi<br>Benim Ülkem<br>Benim Kurallarım<br>Çocuk Hakları<br>Görüş Belirtiyorum<br>İyi Dokunuş Kötü Dokunuş<br>İbrahim Çallı ile Cumhuriyet Kadını ve Seçme Seçilme Hakkı Üzerine<br>JR'ın "Inside Out Project" (İçeri Dışarı Projesi) ile "Yönetim Biçimleri"<br>Sanatın Çerçevesi ile Çocuk Hakları: Görsel Bir İnceleme<br>Zootopia: Farklılıklarla Birleşen Dünya | Demokraside özgürlük ve sorumluluk arasındaki dengeyi sorgular<br>Demokrasi ile özgürlük ve sorumluluk kavramlarının açıklanmasını sağlar<br>Demokratik olan ve olmayan süreçleri değerlendirir<br>Demokrasi ile özgürlük, sorumluluk arasında sorgularken eleştirel düşünmeyi becerisini geliştirir<br>Demokratik süreçlerin özelliklerini açıklar<br>Demokratik süreçlerinin özelliklerini bilerek, demokratik olmayan durumlar hakkında bilgi sahibi olur<br>Kadınların sosyal ve ekonomik hayata katılımları önündeki olası problemleri farklı boyutları ile tartışır.<br>Kendi önyargıları ve stereotipleri hakkında eleştirel bir şekilde düşünerek bilişsel aktivitelerini yeniden düzenleyerek öz düzenlemede bulunur.<br>Demokratik kültürün temel kriterlerinin gerekliliğini bir problem durumu üzerinden tartışır.<br>Kadınların seçme ve seçilme hakkı ile sosyal ve ekonomik etkileri arasında bağ kurar.<br>Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre tanımlanan haklar bakımından çocuk hakları ihlallerini tartışır |
| DEĞİŞİM | Amik Gölü'ndeki Değişim<br>Yerleşen Kartlar<br>Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay ile Değişimin İzinde<br>Ai WeiWei'nin Gözüyle Küresel Değişim | Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir.<br>Görsel örneklerden hareketle değişim geçiren varlıkları kronolojik olarak sıralar.<br>Çevresel değişiklik ile kültürel değişimler arsındaki ilişkiyi yorumlar.<br>Bir yerleşim yerine ait kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilecek sembolleri inceleyerek tehlike altındaki değerleri ve etkileyen insan davranışlarını açıklayarak önerilerde bulunur<br>Küresel Değişimin kültürel ve biyolojik (Ozon tabakası, Sera etkisi, İklim değişikliği) unsurları arasında ilişkiye yönelik mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar. |
| GENİŞLEYEN ÇEVREM | Karıştır Harfleri Bul Başkentleri<br>Atık Canavarı Ekolojik<br>Aydınlanma: Sanatın Gücü | Bölgenin coğrafi özelliklerinin insan yaşantısına etkisini değerlendirir<br>Geri dönüştürülebilir malzemeleri bilir ve kullanılabilecek alanları fark eder<br>Farklı değerlerin, gelenek ve davranışların kültürel zenginlikteki rolünü kendi bakış açısı ile yeniden yorumlar. |

| | | |
|---|---|---|
| | Renklere ve Motiflere Yolculuk: Kilimlerin Kültürel İzleri | İnsanların doğal ortamlarını değiştirerek ondan yararlanmasına ve bu doğrultuda kullanılabilecek çevreci yöntemlere ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar<br>Tüketim alışkanlıklarımız ve geri dönüşüm arasındaki ilişkiye yönelik muhakemesini delile dayalı argümanlarla tartışır. |
| HARİTA BİLGİSİ | Benim Dünyam Benim Kürem<br>Geleceği Planlıyorum<br>Matrakçı Nasuh'un Gözünden Fiziki Coğrafya ve Beşeri Etkileşim<br>"Renklerle Nüfusu Anlama: Piet Mondrian'ın İzinde Harita Yaratma" | Dünya üzerindeki belirli bölgeler ve bu bölgelerde yer alan ülkeleri tanır<br>Nüfusta gelecekte olabilecek değişimler hakkında senaryolar üretir.<br>Farklı fiziki haritaları inceleyerek incelenen yerin yeryüzü şekilleri ile muhtemel beşerî ve ekonomik faaliyetleri arasında mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar.<br>İklimin, insan faaliyetlerine etkisini mevcut küresel ısınma tehlikesi ile muhakeme ederek çıkarımlarını kanıta dayalı olarak savunur. |
| İLETİŞİM | Papirüsten Bilgisayara Geçmişten Günümüze İletişim Araçları<br>İletişim Akımı Ayasofya'nın İletişim Tarihindeki Yeri: Bir Zaman Yolculuğu<br>Gülümsemenin Renkleri ile İletişim | Kamuoyu ve kitle iletişim araçları arasındaki ilişkiyi açıklar.<br>Teknolojik gelişmelerin ve kitle iletişim araçlarının iletişime etkilerini yorumlar.<br>Bir iletişim aracı olarak interneti bilinçli kullanır.<br>Farklı bakış açılarının iletişime etkisi üzerinde kendi bilişsel aktivitelerini yeniden düzenler<br>İletişimi olumlu ve olumsuz etkileyebilecek davranışlardan yola çıkarak kendi bakış açısı ile spesifik durumlara yönelik etkili iletişimi tasarlar<br>İletişim araçlarının doğru bir şekilde, etkin ve güvenilir kullanımına ilişkin kendi bakış açısını yansıtan uygulanabilir düşünce ve uygulamalar tasarlar |
| KEŞİFLER VE KAŞİFLER | Keşif Analizleri<br>Patatesman ile Devr-i Alem<br>Astronomun Keşifleri: Sanat ve Sosyal Bilgilerin Kesiştiği Yer<br>Elmanın Yolculuğu | Tarihsel süreç içerisinde ticaret yollarında meydana gelen değişimleri kavrar.<br>Coğrafî Keşifler'den Sanayi Devrimi'ne kadar olan tarihî süreci analiz eder.<br>Keşifler yoluyla taşınan ürünlerin ülkeler arası ilişkilere etkilerini değerlendirir.<br>Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolünden hareketle geleceğin dünyasında önemli olabilecek ürünleri kanıt göstererek yorumlar.<br>Tarih boyunca ticareti yapılan değerli ürünlerin bugünün dünyasını oluşturmadaki rolüne ilişkin mantıksal olarak geçerli çıkarımlar yapar |
| KÜLTÜREL MİRAS | Bir kültür öğesi olarak Pul<br>23 Nisan ve Kültürel Etkileşim | Türkiye'nin kültürel miras ögelerini sınıflandırır.<br>Uluslararası kuruluşların kültürel mirasın korunmasına ve aktarımına katkılarını değerlendirir. (UNESCO'nun |

| | | |
|---|---|---|
| | Kilimin Dili<br>İznik Çinilerinde Kültürler Arası İzler ve Görsel Hikâyeler<br>Kültür, Geometri ve İnşa: Koruma Altındaki Bir Miras, Süleymaniye Camii | kültürel mirasın aktarımı ve korunmasına yönelik çalışmalarına yer verilir.)<br>Farklı ülkelere ait kültürel miras ögelerini öğrenir.<br>Çevresindeki tehlike altında olan doğal varlıkların, tarihî mekânların, nesnelerin ve eserlerin geleceğine ilişkin tanımladığı problemlere yönelik çözümler önerir.<br>Tehdit altındaki kültürel varlıkların değerine ve korunmasına yönelik bakış açısını kanıtlarla tartışır. |
| SOSYAL BİLGİLER VE BİLİM | Hayatının Şifreleri<br>Açlığa Karşı Birleşelim<br>Göç ve İnsan Hakları Üzerine Sanatsal Perspektif: Ai Weiwei'nin 'Life Cycle' Enstalasyonu<br>Sanatın Sosyolojik Yansımaları: 'Balonlu Kız' ile Toplumsal Eleştiri ve Çözüm Arayışları | Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi tartışır.<br>Sosyal bilimler ile Fen bilimleri arasındaki ilişkileri sorgular.<br>Sosyal bilimlerin ve Fen bilimlerinin hayatımızdaki yeri ve önemine ilişkin kanıtlar sunar.<br>Nüfus artışı ve Göç olgusuna ilişkin doğal, siyasi, ekonomik ve sosyal iddiaları ve sebeplerini tanımlayarak hipotezler oluşturur<br>Göçlerin çocukların yaşamındaki etkilerini veri ve kriterlerden yararlanarak Çocuk Hakları kapsamında yorumlar. |
| Mevcut: 23 etkinlik<br>Sanatla Bütünleşik: 18 *yeni* etkinlik | | Mevcut: 26 kazanım<br>Sanatla Bütünleşik: 22 *yeni* kazanım |

## EK-9: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Modüllerinin Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi

Bütünleşik Öğretim Programı Modeli (Integrated Curriculum Model) temele alınarak sanatla bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi modüllerinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi

| | |
|---|---|
| **KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ** | **1. Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi** (Art Integrating)<br><br>**2. Eleştirel Düşünme**<br><br>*2.1. Sanat eserlerinin tartışılması boyutu ile; öğrencilerin fikirlerini oluşturan argümanlarını savunurken düşüncelerinde netlik kazanmalarını ve geniş bir perspektifte farklı disiplinlerden gelen bilgilerle dersin konusunu tartışabilmelerini sağlamak.*<br><br>*2.2. Disiplinler arası ilişki kurulurken temanın kapsadığı kavramların vurgulanması ile yapılan derinleştirmede; farklı derslerin birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve uygulama bazında yapılan aktivitelerle öğrencilerin kavramlara yönelik farkındalığının artarak değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlamak.*<br><br>*2.3. Eleştirel düşünmenin konu ve bilgiler arasında bütünleştirilmesi ile öğrencilerin değerlendirme becerileri desteklenerek; öğrenilen bilgiyi takip etme, ilişkilendirme, önceliği ayırt edebilme ve gerekli- gereksiz bilgiyi ayırt etme konusundaki geliştirilmesi hedeflenmiştir.*<br><br>*2.4. Sanat eserleri ile bütünleştirilen Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde, öğrencilere tartışma ve sorgulama fırsatları yaratılarak; modül konularıyla ilgili içerik, süreç ve ürün boyutlarının her aşamasında kendi fikirlerini ilişkilendirme ve diğer derslerde öğrendikleri bilgileri aktarma fırsatının sağlanması.* |

| | |
|---|---|
| | *2.5. Sosyal Bilgiler dersinde bilginin sanat ve eleştirel düşünme ile bütünleştirilerek öğretilmesi yolu ile bilginin anlamlaşmasının artarak öğrencilerde üst düzey düşünmenin gerçekleşmesine imkân sağlamak.*<br><br>*2.6. Sanatın öğretimle bütünleştirilmesi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine destek vererek, soyut muhakemelerinin kullanımı ve geliştirebilmesi için fırsatlar sağlamak.*<br><br>**3. Sokratik Tartışma**<br><br>**4. Odaklanmış Tartışma**<br><br>**5. Araştırma Stratejileri:**<br><br>*5.1 Araştırmaya dayalı teknikler (Örneğin, basılı, basılı olmayan kaynaklar, internet, gözlem yoluyla kendi kendine soruşturma) aracılığıyla birden fazla kaynaktan kanıt toplama (veriler, röportajlar vb.)*<br><br>*5.2. Verilerin analizi ve bunları uygun çizelge, grafik veya tablolarda sunma fırsatları sunmak.*<br><br>*5.3. Verilerden çıkarım yapılmasına ve sonuç çıkarmaya yardımcı olacak sorular sormak.*<br>*5.4. Bulguların sonuçlarını belirlemeye teşvik etmek.*<br><br>*5.5. Araştırma çalışması bulgularının bir rapor ve sunumla ilgili kitleye aktarımı için zaman sağlamak*<br><br>**6. Değerlendirme** |
| **TEMA İLE İLİŞKİLENDİRME** | ***1. Etkinlik/ Modül: Değişim***<br><br>Tarihsel ve Kültürel Değişim kavramı tartışılarak. Değişimin boyutu, etkileri ve sürekliliğine yönelik analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***2. Etkinlik/Modül: Genişleyen Çevrem***<br><br>Tüketim ve tüketim alışkanlıkları ile tüketim toplumu ve ekolojik sorun kavramları boyutları ve etkileri ile tartışılarak, sürdürülebilirlik ve toplumsal farkındalığa yönelik analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme. |

| | |
|---|---|
| | ***3. Etkinlik/Modül: Harita Bilgisi***<br><br>İklim değişikliği ve küresel ısınma, beşeri ve ekonomik faaliyetler kavramlarının boyutlarına ve coğrafi şekiller ve nüfus dağılımına etkilerine yönelik analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***4. Etkinlik/Modül: İletişim***<br><br>İletişim tarihi, teknoloji ve iletişim, teknolojinin kültüre, iletişime ve sanata etkileri, kültürler arası iletişim, bakış açıları, kamuoyu ve kitle iletişim araçları kavramlarına yönelik analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***5. Etkinlik/ Modül: Genişleyen Çevrem***<br><br>Kültürel çeşitlilik, coğrafya ve insan etkileşiminin sosyo kültürel değerler oluşturmadaki rolü ve geleneksel ve kültürel miras kavramlarının boyutları, çeşitliliği ve etkileri üzerine sınıflandırmalar ve karşılaştırmalarla analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***6. Etkinlik/ Modül: İletişim***<br><br>İletişim teknolojileri, iletişim becerileri, internet iletişimi, sosyal medya kullanımı, dijital ve aktif vatandaşlık kavramlarının boyutlarını e-posta yazma ve gönderme becerilerini eleştirel yazma teknikleri ile birlikte ele alarak karşılaştırma, analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***7. Etkinlik/Modül: Keşifler ve Kaşifler***<br><br>Değişim, gelişim, hız ve değer kavramları tartışılarak coğrafi keşifler, sanayi devrimi ve küreselleşmenin boyutları ve ticarete etkilerini karşılaştırmalar yaparak analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***8. Etkinlik/ Modül: Kültürel Miras*** |

| | |
|---|---|
| | Kültür ve Miras kavramlarını Türkiye'nin tarihi ve kültürel miras varlıkları ile birlikte ele alarak, tarih bilinci, kültürel mirasın korunması ve kültürel çeşitlilik ve etkileşim tartışılarak karşılaştırmalarda bulunma, kültürel mirasın toplumsal kimlik oluşturmadaki ve kültürün kuşaklar arasında aktarımındaki rolünü analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***9. Etkinlik/Modül: Kültürel Miras***<br><br>Tarih ve kültür ilişkisini mimarlık, geometri ve Osmanlı Mimarisi ile tartışarak Kültürel miras, çevre koruma ve sürdürülebilirlik kavramlarını sınıflandırarak, UNESCO Dünya Mirası ile birlikte ele alarak analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme.<br><br>***10. Etkinlik/Modül: Sosyal Bilgiler ve Bilim***<br><br>Toplum, insan hakları ve sosyal adalet kavramlarını ekonomi, siyaset ve coğrafya ile tartışarak karşılaştırmalar yaparak, iklim değişiklikleri, nesli tükenmekte olan türler, nüfus artışı ve çevre sorunları ile birlikte analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme. |
| **SOSYAL BİLGİLER** | **1.** Sanatçıların yaşadığı dönem ve bu dönemin içinde yaşanan tarihsel ve sosyo-kültürel olaylar, değişimler eserlerinin çiziminde ve sunumunda önemli bir rol oynar. Bu bağlam, öğrencilere o dönemin tarihsel ve sosyo-kültürel çevresini ve sanata etkisini anlama fırsatı verir *(Etkinlik 1).*<br>**2.** Günümüzde sıklıkla karşılaşılmayan ya da artık gündelik yaşamda kullanılmayan objeler ve değişimleri *(Etkinlik 1).*<br>**3.** Geçmişten günümüze kültüre ait davranışlar, gelenekler ve yaşayış biçimleri *(Etkinlik 1).*<br>**4.** Tarihsel Sorgulama *(Etkinlik 1).*<br>**5.** Kronolojik Düşünme ve anlama ile birlikte kavramsal düşünme ve anlama *(Etkinlik 1).*<br>**6.** Tarihi sosyo-kültürel bağlamı ile birlikte yorumlamak *(Etkinlik 1).*<br>**7.** Tüketim ve Tüketim Alışkanlıkları *(Etkinlik 2).*<br>**8.** Tüketim Toplumu *(Etkinlik 2).* |

| | |
|---|---|
| | **9.** Ekoloji (*Etkinlik 2).*<br>**10.** Ekolojik Sorunlar *(Etkinlik 2*).<br>**11.** Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanım *(Etkinlik 2).*<br>**12.** Sürdürülebilirlik *(Etkinlik 2).*<br>**13.** Toplumsal Farkındalık *(Etkinlik 2).*<br>**14.** Sanatın Çevresel Etkisi *(Etkinlik 2).*<br>**15.** İklim Değişikliği *(Etkinlik 3).*<br>**16.** Küresel Isınma *(Etkinlik 3).*<br>**17.** Beşerî ve Ekonomik Faaliyetler *(Etkinlik 3).*<br>**18.** Coğrafi Yer Şekilleri*(Etkinlik 3).*<br>**19.** Nüfus Yoğunluğu ve Dağılımı Fiziki ve İdari Haritalar İnsan Faaliyetlerinin Çevre üzerindeki Etkileri *(Etkinlik 3).*<br>**20.** İletişim *(Etkinlik 4).*<br>**21.** İletişim Tarihi *(Etkinlik 4).*<br>**22.** Teknoloji ve İletişim *(Etkinlik 4).*<br>**23.** Kültür ve İletişim *(Etkinlik 4).*<br>**24.** Medya ve Toplum *(Etkinlik 4).*<br>**25.** İletişim ve Sanat *(Etkinlik 4).*<br>**26.** Kültürlerarası İletişim *(Etkinlik 4).*<br>**27.** Bakış açıları *(Etkinlik 4).*<br>**28.** Kamuoyu *(Etkinlik 4).*<br>**29.** Kitle İletişim Araçları ve Etkileri *(Etkinlik 4).*<br>**30.** Kültürel Çeşitlilik *(Etkinlik 5).*<br>**31.** Coğrafya ve İnsan etkileşimi *(Etkinlik 5).*<br>**32.** Geleneksel El Sanatları 4.Sosyal ve Kültürel Değerler *(Etkinlik 5).*<br>**33.** Kültür ve İletişim *(Etkinlik 5).*<br>**34.** Gelenek ve Kültürel Miras *(Etkinlik 5).*<br>**35.** Sözlü ve Görsel Kültür 8.Kültürel Kimlik ve Aidiyet Duygusu *(Etkinlik 5).*<br>**36.** Kültürlerarası Anlayış ve Saygı *(Etkinlik 5).*<br>**37.** Göçler ve Kültürel Değişim *(Etkinlik 5).*<br>**38.** Geleneklerin Sürdürülmesi ve Aktarılması *(Etkinlik 5).*<br>**39.** İletişim Teknolojileri *(Etkinlik 6).*<br>**40.** İletişim Becerisi *(Etkinlik 6).*<br>**41.** İnternet İletişimi *(Etkinlik 6).*<br>**42.** Yerel Yönetimler*(Etkinlik 6).* |

| | |
|---|---|
| | **43.** Sosyal medya kullanımı *(Etkinlik 6).*<br>**44.** Toplum ve bireyler arası iletişim *(Etkinlik 6).*<br>**45.** Yerel sorunlar *(Etkinlik 6).*<br>**46.** Dijital vatandaşlık *(Etkinlik 6).*<br>**47.** Sosyal sorumluluk *(Etkinlik 6).*<br>**48.** Aktif vatandaşlık *(Etkinlik 6).*<br>**49.** Etkin iletişim *(Etkinlik 6).*<br>**50.** E-posta yazma ve gönderme *(Etkinlik 6).*<br>**51.** Eleştirel yazma ve ifade etme teknikleri *(Etkinlik 6).*<br>**52.** Değişim *(Etkinlik 7).*<br>**53.** Gelişim *(Etkinlik 7).*<br>**54.** Hız *(Etkinlik 7).*<br>**55.** Değer *(Etkinlik 7).*<br>**56.** Ticaret *(Etkinlik 7).*<br>**57.** Sanayi Devrimi *(Etkinlik 7).*<br>**58.** Coğrafi Keşifler *(Etkinlik 7).*<br>**59.** Küreselleşme ve Ticaret *(Etkinlik 7).*<br>**60.** Değerli Ürünler ve Ticaret *(Etkinlik 7).*<br>**61.** Kültür ve Miras *(Etkinlik 8).*<br>**62.** Türkiye'nin Tarihi ve Kültürel Varlıkları *(Etkinlik 8).*<br>**63.** Kültürel Miras Yönetimi 4.Tarih Bilinci ve Koruma *(Etkinlik 8).*<br>**64.** Dünya Kültür Mirası ve Koruma İlkeleri*(Etkinlik 8).*<br>**65.** Kültürel Çeşitlilik Kültürel Etkileşim ve Değişim*(Etkinlik 8).*<br>**66.** Kültürün Kuşaklar Arası Aktarımı*(Etkinlik 8).*<br>**67.** Kültürel Mirasın Kişisel ve Toplumsal Kimlik Oluşturmadaki Rolü *(Etkinlik 8).*<br>**68.** Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Kültürel Mirasın Korunması ve Yönetimi*(Etkinlik 8).*<br>**69.** Tarih ve Kültür Sanat ve Kültür ilişkisi *(Etkinlik 9).*<br>**70.** Mimarlık ve Geometri*(Etkinlik 9).*<br>**71.** Kültürel Miras*(Etkinlik 9).*<br>**72.** Çevre Koruma ve Sürdürülebilirlik*(Etkinlik 9).*<br>**73.** UNESCO Dünya Mirası*(Etkinlik 9).*<br>**74.** Toplum *(Etkinlik 10).*<br>**75.** İnsan Hakları *(Etkinlik 10).*<br>**76.** Sosyal Adalet *(Etkinlik 10).* |

| | |
|---|---|
| | **77.** Ekonomi *(Etkinlik 10).*<br>**78.** Siyaset *(Etkinlik 10).*<br>**79.** Coğrafya *(Etkinlik 10).*<br>**80.** İklim Değişiklikleri<br>**81.** Nüfus Artışı *(Etkinlik 10).*<br>**82.** Çevre Sorunları *(Etkinlik 10).* |
| **TARİH** | **1.** Tanzimat Dönemi ve Hukuk, Mali, Askeri, Eğitim ve Sanayi Alanındaki gelişmeler *(Etkinlik 1.).*<br>**2.** Tanzimat Fermanı *(Etkinlik 1.).*<br>**3.** Sanayi-i Nefise Mektebi *(Etkinlik 1.).*<br>**4.** Asar-ı Attika Nizamnamesi *(Etkinlik 1.).*<br>**5.** İstanbul Arkeoloj Müzesinin Kuruluşu *(Etkinlik 1.).*<br>***6.*** Matrakçı Nasuh'un yaşadığı dönemi ve olayları, Nüfusun geçmişte nasıl değiştiğini anlama, matrak oyunu *(Etkinlik 3.).*<br>**7.** Ayasofya'nın tarihi ve tarihsel dönemlerdeki kullanımları ve bu dönemlerin sosyokültürel özellikleri *(Etkinlik 4.).*<br>**8.** Kilimlerin tarihsel olayları ve dönemlere tanıklık eden kültür araçları oluşu ve aktardıkları *(Etkinlik 5.).*<br>***9.*** Çevre politikalarının tarihsel değişimi *(Etkinlik 6).*<br>***10.*** Tarihsel süreçte ticaret yolları. Sanayi Devrimi öncesi ve sonrasında ticaret *(Etkinlik 7.).*<br>***11.*** Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı ve tarihsel süreç içinde evrilişi, Osmanlı İmparatorluğu ve İznik *(Etkinlik 8.).*<br>**12.** 16. yüzyılın toplumsal ve siyasi bağlamında Süleymaniye Camii (Etkinlik 9).<br>***13.*** Tarih boyunca önemli göçler *(Etkinlik 10.).* |

| | |
|---|---|
| **SANAT TARİHİ** | ***1.*** Ayasofya'nın mimari özellikleri, tarihi dönemlerdeki sanatsal tarzları ve etkileşimleri, sanatsal değerinin incelenmesi *(Etkinlik 4).*<br>***2.*** İznik çinilerinin sanatsal özellikleri ile yapıldıkları dönemi ve diğer sanat eserleriyle olan ilişkisi *(Etkinlik 8.).*<br>***3.*** Osmanlı Minyatür Sanatının karakteristik özellikleri ve belge niteliği taşıyışı *(Etkinlik 3.).*<br>***4.*** İznik Çinileri ve Osmanlı Sanatı *(Etkinlik 8).*<br>***5.*** Osmanlı Mimarisi *(Etkinlik 9).* |
| **TÜRKÇE** | ***1.*** Sanatçıların biyografilerinin ve eserlerinin analiz edilmesiyle dil ve ifade becerilerinin geliştirilmesi *(Etkinlik 1.).*<br>***2.*** Eserlerden yola çıkılarak sözcük dağarcığının arttırılması, kelime anlamlarının ve günümüzde kullanılmayan kelimelerin tartışılması *(Etkinlik 1.).*<br>***3.*** "Mavi Senfoni" ifadesinin dil bilgisi açısından çözümlemesi. Eserde "senfoni" kelimesinin metaforik kullanımının tartışılması *(Etkinlik 1.).*<br>***4.*** Çevresel konuları tiyatro, şiir, şarkı veya hikâye anlatma gibi yaratıcı yollarla ele almak bu sorunları ele alan çeşitli metinleri analiz etme *(Etkinlik 2.)*<br>***5.*** Matrakçı Nasuh'un yaşadığı dönemin dil, kültür ve edebiyatı *(Etkinlik 3).*<br>***6.*** Yaratıcı yazım, drama metni yazma becerileri *(Etkinlik 3).*<br>***7.*** Ayasofya hakkında yazılmış kitaplar, yazılar, şiirler üzerinden dil, anlatım ve yazma becerileri *(Etkinlik 4.).*<br>***8.*** Kilimlerin anlatıları, sembollerin ve tasarımların dili *(Etkinlik 5.).*<br>***9.*** e-posta yazım kuralları, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun, etkili bir e-posta yazma, etkili bir |

| | |
|---|---|
| | iletişim için dilin nasıl kullanılması gerektiği *(Etkinlik 6.)*.<br><br>***10.*** Düşüncelerini ifade ve yazım kurallarına uygun aktarma becerileri *(Etkinlik 8)*.<br><br>***11.*** Süleymaniye Camii özelinde tarihi mekânlara ilişkin hikâye, deneme ve şiirler, sloganlar yazarak, hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında dile ait bilgilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar *(Etkinlik 9.)*.<br><br>***12.*** Göç temalı edebi eserler ve göçlerin diller üzerindeki etkileri *(Etkinlik 10)*.<br><br>***13.*** Duygu ve düşüncelerini ifade ve yazım kurallarına uygun sunabilme *(Etkinlik 10)*.<br><br>***14.*** Röportaj ve Hikâye Anlatımı *((Etkinlik 10)*. |
| **MATEMATİK** | ***1.*** Eserlerde yer alan matematiksel kavramların, geometri ve oranların araştırılması *(Etkinlik 1.)*.<br><br>***2.*** Doğançay'ın "Duvarlar Serisi ve Ribbons" eserlerinde kullanılan geometrik şekillerin incelenmesi, simetri kavramı *(Etkinlik 1.)*.<br><br>***3.*** Matematiksel modeller ve istatistiksel analizler ile atıkların nasıl azaltılacağı, yeniden kullanılabileceği ve geri dönüştürüleceği üzerine verileri analiz etmeyi ve çıkarımlar yapmayı öğrenerek, tüketim alışkanlıkları hakkında daha güçlü ve bilinçli kararlar verme *(Etkinlik 2.)*<br><br>***4.*** Nüfusla ilgili olayları anlamak ve analiz etmek için matematiksel ve istatistiksel becerilerin kullanılması *(Etkinlik 3.)*.<br><br>***5.*** *Ayasofya'nın mimarisi ve tasarımı özellikle* şekiller, simetri ve çizimlerle ilgili konuları kapsar *(Etkinlik 4.)*.<br><br>***6.*** Ayasofya'nın boyutları, alanı ve hacmi ile matematiksel ölçümler *(Etkinlik 4.)*.<br><br>***7.*** Oranlar ve Orantılar *(Etkinlik 4.)*. |

| | |
|---|---|
| | ***8.*** Kubbe ve minarelerin açıları ve boyutları trigonometrik analizleri içerir *(Etkinlik 4.).*<br><br>***9.*** Ayasofya'nın inşa edildiği tarih ve günümüze kadar geçen süreyi hesaplama, yaşının belirlenmesi *(Etkinlik 4.).*<br><br>***10.*** Olasılık ve İstatistik: Ayasofya'nın yıllık ziyaretçi sayısını, günlük ziyaretçi sayısının tahminini *(Etkinlik 4.).*<br><br>***11.*** Sayılar ve Sayı Sistemleri: Ayasofya'nın yapıldığı dönemde kullanılan sayı sistemleri*(Etkinlik 4.).*<br><br>***12.*** Kilimlerin geometrik desenleri ve şekilleri ile matematiksel kavramlar ve şekiller arasındaki ilişki *(Etkinlik 5.).*<br><br>***13.*** Veri analizi ve yorumlama ile çevre sorunlarının incelenmesi *(Etkinlik 6).*<br><br>***14.*** Ticareti yapılan ürünler, bu ticari faaliyetlerin küresel ekonomideki yeri ve etkilerini analiz etmek ve gelecekteki olası ticaret faaliyetlerine yönelik istatistikler *(Etkinlik 7.).*<br><br>***15.*** Çini desenlerinde temel geometrik kavramlar, simetri çeşitleri, yüzey alanı hesaplamaları *(Etkinlik 8).*<br><br>***16.*** Süleymaniye Camii'nin mimarisinde matematiğin, geometrinin kullanımına ilişkin cami yapısında araştırmalar yaparak ölçümler ve kullanılan geometri üzerinden çalışılmalar *(Etkinlik 9.).*<br><br>***17.*** Nüfus artışı ve göç gibi olayları anlamak ve analiz etmek için matematiksel ve istatistiksel becerilerin kullanılması *(Etkinlik 10.).* |
| **FEN BİLİMLERİ** | ***1.*** Mimoza çiçeği, bitkiler ve yetiştikleri iklimler, bölgeler *(Etkinlik 1.).*<br><br>***2.*** Doğal döngüler ve ekosistem bilgisi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak, dünyanın ve içindeki tüm yaşam biçimlerinin birbiriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu anlamaya ve nasıl daha |

| | |
|---|---|
| | sürdürülebilir bir gelecek oluşturabileceğini görmeye çalışma *(Etkinlik 2).*<br><br>***3.*** Küresel ısınmanın ve iklim değişikliğinin doğal yaşama etkileri *(Etkinlik 3.).*<br><br>***4.*** Çevre kirliliği, geri dönüşüm ve enerji tasarrufu *(Etkinlik 6.).*<br><br>***5.*** *Çeşitlilik, ekosistemler ve çevre koruma (Etkinlik 6.).*<br><br>***6.*** Ticaretteki değerli ürünler, doğal kaynaklar *(Etkinlik 7.).*<br><br>***7.*** Çini yapımı teknikleri ve süreçleri *(Etkinlik 8).*<br><br>***8.*** İznik çinilerinde kullanılan çiçek motifleri: *Lale, Karanfil, Gül, Sümbül, Nergis, Menekşe, Süsen, Zambak, Afyon, Bahar Ağacı, Manisa Lalesi, Gonca, Üzüm Salkım ve Selvi ağacı (Etkinlik 8).*<br><br>***9.*** Caminin yapımında kullanılan malzemelerin ve bu malzemelerin nasıl işlendiği, caminin bulunduğu fiziksel ortam ile kurduğu doğal ilişki (örn., konumu, aydınlatma ve ısıtma sistemleri) üzerine çalışmalar *(Etkinlik 9.).*<br><br>***10.*** Ses ve Akustik, Süleymaniye Caminin akustiği ve bu akustiğin nasıl oluşturulduğu üzerine çalışmalar *(Etkinlik 9.).*<br><br>***11.*** Nüfus artışının ve göçün çevreye ve ekosistemlere potansiyel etkileri *(Etkinlik 10.)*<br><br>***12.*** Nesli Tükenmekte Olan Türler *(Etkinlik 10).* |
| **COĞRAFYA** | **1.** Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay'ın yaşadığı ve çalıştığı yerler ve eserlerindeki rolleri *(Etkinlik 1.).*<br><br>**2.** Konum, resmin nerede çizildiğini tahmin ederek resimde hangi çiçeğin resmedildiği üzerinden mimozaların nerelerde yetiştiğinin araştırılması ve bu bilginin resmin ait olduğu coğrafya, bölge bağlamı ile ilişkilendirilmede kullanılması *(Etkinlik 1.).* |

| | |
|---|---|
| | ***3.*** Dünyanın çeşitli bölgelerindeki doğal ortamlar ve bu ortamların insanlar ve diğer canlılar tarafından nasıl kullanıldığı konusunda bilgi edinilerek birbirinden farklı çevreler için elverişli ekolojik uygulamaların neler olabileceğinin değerlendirilmesi (*Etkinlik 2.).*<br><br>***4.*** İklim, yeryüzü şekilleri ve beşerî ve ekonomik faaliyetlerin incelenmesi*(Etkinlik 3.).*<br><br>***5.*** Ayasofya'nın bulunduğu bölge, konum özellikleri ve bu özelliklerin tarih boyunca İstanbul için kullanımı ve caminin bu kullanıma etkileri *(Etkinlik 4.).*<br><br>***6.*** Farklı bölgelerin ve iklim tiplerinin kilim tasarımları ve renklerine etkisi *(Etkinlik 5.)*<br><br>***7.*** Yerel ve global çevre sorunlarının incelenmesi, çevreyi etkileyen doğal süreçler *(Etkinlik 6.)*<br><br>***8.*** Coğrafi keşifler, ticaret yolları ve coğrafi konumlarının ticareti nasıl şekillendirdiği *(Etkinlik 7.).*<br><br>***9.*** İznik çinilerinin yapıldığı Bursa'nın İznik ilçesinin konumu, coğrafi özellikleri *(Etkinlik 8.).*<br><br>**10.** Nüfusun dağılımını, göç olgusunu ve doğal çevrenin insan toplulukları üzerindeki etkilerini anlamak için coğrafik bilginin kullanılması *(Etkinlik 10.).* |
| **FELSEFE** | ***1.*** Farklı dönemlere ait incelenen eserler klasik ve çağdaş sanat eserlerini analiz etmek ve yorumlamak için bir fırsat sunarak öğrencilere estetik değerler hakkında düşünme ve değerlendirme becerileri kazandırır *(Etkinlik 1.).*<br><br>***2.*** Kültürün oluşumunda çok katmanlılık *(Etkinlik 1.).*<br><br>***3.*** Kilimlerin sembollerindeki değer ve inançların felsefede değerler ve ahlaki kavramlar ile ilişkisi *(Etkinlik 5.).*<br><br>***4.*** Kültürel mirasın korunmasının felsefi ve etik boyutları *(Etkinlik 8.).* |

| | |
|---|---|
| **PSİKOLOJİ** | ***1.*** İnsanların göç deneyimlerinin psikolojik etkilerini anlamak için empati, sağ duyu gibi psikolojik yaklaşımlar (Etkinlik 10). |
| **YABANCI DİL** | ***1.*** İznik çinileri ve Türkiye'nin kültürel mirası hakkında yabancı dilde bilgi aktarabilme *(Etkinlik 8.)*. |
| **BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ** | ***1.*** Teknolojik araçlar ve dijital medya kullanılarak Ayasofya'nın tarih boyunca geçirdiği değişimlerin görselleştirilmesi ve analiz edilmesi *(Etkinlik 4)*.<br>***2.*** İnternet güvenliği, kişisel verilerin korunması ve dijital vatandaşlık *(Etkinlik 6.)*.<br>***3.*** Ticaretin dijitalleşmesi, günümüzde yaygın olarak kullanılan e-ticaret *(Etkinlik 7.)*. |
| **DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ** | ***1.*** Ayasofya'nın farklı dönemlerdeki dini önemi, cami ve kilise olarak kullanılması, bu dönemlerdeki dini etkileşimlerin ve dini sembollerin incelenmesi (Etkinlik 4.). |
| **MÜZİK** | ***1.*** Dönemin müzik eserleri *(Etkinlik 8.)*.<br>***2.*** Süleymaniye Caminin akustiği (*Etkinlik 9)*.<br>***3.*** Göçlerle yer değiştiren enstrümanlar ve müzik formları *(Etkinlik 10.)*. |
| **DUYUŞSAL ALAN İLE İLİŞKİLENDİRME** | ***1.*** Dinleme becerilerini geliştirme.<br>***2.*** İletişim beceri ve yapıcı eleştirilerde bulunma.<br>***3.*** Başkalarının görüşlerine saygı duyma.<br>***4.*** Grupla çalışma becerileri ve işbirliği.<br>***5.*** Başkalarının bakış açılarını anlayarak empati geliştirme.<br>***6.*** Zaman Yönetimi. |

| | |
|---|---|
| | ***7.*** Duygusal farkındalık ve duygularını ifade edebilme becerilerinin gelişmesi.<br><br>***8.*** Travma, kayıp, stres gibi olumsuz duyguları anlama ve yönetebilme becerisi.<br><br>***9.*** Çevresindeki olaylara ve durumlara yönelik farkındalık.<br><br>***10.*** Birey olarak toplum içindeki sorumluluklarına yönelik farkındalık.<br><br>***11.*** Yardımlaşmaya açıklık.<br><br>***12.*** Bireyden topluma ortak amaçlar ve değerler doğrultusunda haraket etmenin hazzını duymak.<br><br>***13.*** Odaklanma ve konsantrasyon becerilerinin gelişmesi.<br><br>***14.*** Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri ve yaratıcılıklarını sergileyebilmeleri için ideal ortamları sunarak özgüvenlerini geliştirme.<br><br>***15.*** Gelecek için tasarımda bulunmanın ve hayal kurmanın değerine açıklık. |
| **ORTAK DUYGUSAL HEDEFLER** | ***1.*** Stres ve kaygıyı azaltma.<br><br>***2.*** Her öğrencinin güçlü yönlerinin sunacağı katkıya açıklık.<br><br>***3.*** Grupla çalışma becerileri ve süreç yönetimi.<br><br>***4.*** Öğrenci merkezli çalışma ile toplumsal ve çevresel farkındalık için öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerinden yola çıkabilmesine imkân tanıma.<br><br>***5.*** Sanatın kapsayıcı ve empatik doğası ile yaşadığı dünya ve sorunları ile empatik ilişkiler kurma becerisi.<br><br>***6.*** Tarihi ve kültürel değerlerin korunması ve sürdürülebilirliği için farkındalık.<br><br>***7.*** Daha iyi ve olumlu fiziksel ve sosyal çevrelerin oluşumu için çaba gösterme. |

| | |
|---|---|
| **İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK İLE İLİŞKİLENDİRME** | ***1.*** Atatürk'ün bilime ve sanata verdiği önem.<br>***2.*** Atatürk'ün kadın ve çocuk haklarına duyarlılığı.<br>***3.*** Toplumsal değişim ve dönüşümde Atatürk ilke ve inkılaplarının yeri ve önemi.<br>***4.*** Cumhuriyet devrimlerinin toplumsal yaşamda yansımaları. |
| **KİNESTETİK** | ***1.*** Motor Becerilerin Gelişimi<br>***2.*** Fiziksel Farkındalık<br>***3.*** Öğrenme sürecini daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirerek çocukların dikkatlerini sürdürmelerine katkı sağlama.<br>***4.*** Sunum becerilerini geliştirme.<br>***5.*** Sözel olarak ifade becerilerinde ses tonu ve mimiklerin önemi.<br>***6.*** Beden dilinin etkili kullanımının önemi. |
| **ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLİŞKİLENDİRME** | ***1.*** Sanatla bütünleştirilmiş bir projeyi tamamlama sürecinde malzeme seçiminden seçilen malzemelerin konu ile ilişkilendirilmesine, belirli bir etkileşim içinde bireysel ya da grupla yürütülen çalışmalarda kullanılan muhakeme ve karar verme becerilerini geliştirme.<br>***2.*** Problemi fark etme.<br>***3.*** İlgili ve ilgisiz kaynakları ayırt etme.<br>***4.*** Düşüncelerini desteklemek için kanıt toplama<br>***5.*** Problem Çözme.<br>***6.*** Durumları, sorunları veya konuları yargılamaya veya değerlendirmeye teşvik etmek.<br>***7.*** Fikirleri karşılaştırmaya teşvik etmek<br>***8.*** Farklı Bakış Açılarına Açıklık |

| | |
|---|---|
| | ***9.*** Disiplinler içinde veya disiplinler arasında bilgi sentezini ve özetini teşvik etmek |
| **YARATICILIK** | ***1.*** Olaylar ve kavramlar arasındaki ilişkileri görme becerisini geliştirerek düşünceler, kavramlar, olaylar arasında bağlantı kurabilme.<br>***2.*** Görsel sanatlar (Kolaj, üç boyutlu biçimlendirme, enstalasyon, grafik ve dijital sanatlar).<br>***3.*** Drama bölümleri sahneleme.<br>***4.*** Münazara.<br>***5.*** Makale, Yaratıcı yazarlık (Öykülendirme, şiir, drama bölümleri, vb.).<br>***6.*** Röportaj. |
| **METABİLİŞ**<br>**(METACOGNITION)** | ***1.*** Görsel bilgileri yorumlama ve anlama yeteneğini geliştirme.<br>***2.*** Planlama becerilerini geliştirme.<br>***3.*** Birincil kaynak belgeleri analiz etme.<br>***4.*** Üst düzey sorular sorma.<br>***5.*** Akıl yürütmeyi kullanma.<br>***6.*** Karar verme.<br>***7.*** Değerlendirme.<br>***8.*** Somut veri veya bilgiden soyuta genelleme yapma.<br>***9.*** Bilgiyi işleme ve anlamlandırma yeteneklerini geliştirme.<br>***10.*** Çeşitli düzeylerde ve geniş çeşitlilikte maruz kaldığı düşünceler arasında bağlantı kurma.<br>***11.*** Farklı bakış açılarını ve kendi bakış açısını olayları ve durumları değerlendirmek için kullanabilme. |

| | |
|---|---|
| | ***12.*** Çalışmalarını ve öğrenme sürecini gözden geçirme.<br>***13.*** Olaylar ve kavramları anlamak için ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanma.<br>***14.*** Öz değerlendirme ve kendi öğrenme hedeflerini düzenleme becerilerini geliştirme. |
| **HEDEF** | *1.* Bloom's Taksonomisinin üst düzey becerileri olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma. |
| **ÜRÜN** | ***1.*** Kolektif zaman tüneli *(Etkinlik 1.)*.<br>***2.*** Çevre kirliliğine farkındalık için atık sanat projesi-Enstalasyon *(Etkinlik 2.)*.<br>***3.*** Geleceğin Nüfusu Üzerine Hikâye oluşturma ve canlandırma *(Etkinlik 3.)*.<br>***4.*** Geleceğin iletişim aracını tasarlama *(Etkinlik 4.)*.<br>***5.*** Kilim anlatıyor *(Etkinlik 5.)*.<br>***6.*** Çevre için 1 e-postanız var! *(Etkinlik 6.)*.<br>***7.*** Geçmişten geleceğe Sanayi Devrimi kolajı *(Etkinlik 7.)*.<br>***8.*** Seçilen kültürel miras varlığını koruma önlemleri ve onu geleceğe taşıyacak stratejileri içeren rapor yazma *(Etkinlik 8.)*.<br>***9.*** Karşılaştırmalı poster hazırlama *(Etkinlik 9.)*.<br>***10.*** Röportaj ve hikâye anlatma *(Etkinlik 10.)*. |
| **DEĞERLENDİRME** | ***1.*** Açık uçlu sorular.<br>***2.*** Genel bilgi ve anlayışına, analitik ve eleştirel düşünme becerisine, yaratıcılığına ve konu hakkındaki duyarlılığına, araştırdığı konulara dair temel bulgulara, bilgi ve düşüncelerine yönelik geri bildirimde bulunma. |

| | |
|---|---|
| | ***3.*** Bilginin doğruluğu ve derinliği.<br><br>***4.*** Öğrenci raporları.<br><br>***5.*** Sunum becerileri ve takım çalışması (eğer grup projesiyse)<br><br>***6.*** Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Ölçme Dereceli Puanlama Anahtarı |

## EK-10: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Eleştirel Düşünme Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

| Dereceli Puanlama Anahtarı | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Argümanları Belirleme ve Analiz Etme | | | | |
| İlgili ve İlgisiz Bilgileri Ayırt Etme | | | | |
| Sanatın Sosyal Bilgiler ile Bütünleştirilmesi | | | | |
| Mantıklı Sonuçlar Çıkarma | | | | |
| Kanıt ve Kaynakları Değerlendirme | | | | |

| Başarı Düzeyi | | | | | Başarı Puanı |
|---|---|---|---|---|---|
| Değerlendirme Ölçütleri | Yetersiz 1 | Gelişmekte 2 | Yetkin 3 | İleri 4 | |
| Argümanları belirleme ve analiz etme | 40 | 60 | 80 | 100 | |
| İlgili ve İlgisiz Bilgileri Ayırt Etme | 40 | 60 | 80 | 100 | |
| Sanatın Sosyal Bilgilere Entegrasyonu | 40 | 60 | 80 | 100 | |
| Mantıklı Sonuçlar Çıkarma | 40 | 60 | 80 | 100 | |
| Kanıt ve Kaynakları Değerlendirme | 40 | 60 | 80 | 100 | |

| Değerlendirme Ölçütleri | Yetersiz | Gelişmekte | Yetkin | İleri | Toplam Puan |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| **Argümanları Belirleme ve Analiz Etme** | Argümanları, önermeleri ve sonuçları belirleyememe. | Argümanları belirler, ancak önermeler ile sonuçlar arasındaki farkı ayırt etmekte zorlanır. | Argümanları, önermeleri ve sonuçları açık bir şekilde belirler; ince ayrıntıları fark eder. | Karmaşık argümanları, önermeleri ve sonuçları yüksek hassasiyetle doğru bir şekilde belirler ve analiz eder. | |
| **İlgili ve İlgisiz Bilgileri Ayırt Etme** | Bilginin bağlamdaki önemini belirlemede zorlanır. | Bazı ilgili bilgileri tanır, ancak halâ ilgisiz içerikler içerebilir. | İlgili ve ilgisiz bilgiler arasındaki farkı anlamada yetenek gösterir ve en önemli detaylara odaklanır. | İlgili bilgileri belirlemede başarılıdır; ilgisiz bilgileri becerikli bir şekilde bertaraf eder ve ana noktalara odaklanır. | |
| **Sanatın Sosyal Bilgiler ile Bütünleştirilmesi** | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile bütünleştirmez | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile bütünleştirmede zorlanır; bağlantılar zayıf veya yüzeysel olabilir. | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile bütünleştirir, ancak anlamlı bağlantılar sağlamayabilir veya içeriğin derin bir anlayışını göstermeyebilir. | Sanat eserini sosyal bilgiler bağlamı ile başarıyla bütünleştirir, anlamlı bağlantılar sağlar ve içeriğin derin bir anlayışını gösterir. | |
| **Mantıklı Sonuçlar Çıkarma** | Mevcut bilgilere dayanarak zayıf veya desteksiz sonuçlar çıkarır. | Mantıklı sonuçlar geliştirmeye başlar, ancak tutarlılık ve uyum konusunda zorlanır. | Bilgi analizine dayanarak tutarlı bir şekilde açık, mantıklı sonuçlar çıkarır | Çoklu perspektifleri göz önünde bulunduran iç görülü ve iyi muhakeme edilmiş sonuçlar geliştirmekte olağanüstü bir yetenek gösterir. | |
| **Kanıt ve Kaynakları Değerlendirme** | Kanıt ve kaynakların güvenilirliğini değerlendirmiyor veya sorgulamıyor | Bazı kaynakların güvenilirliğini sorgular, ancak kanıtları değerlendirme konusunda tutarlılık eksikliği gösterir. | Kaynakların kalitesini ve güvenilirliğini tutarlı bir şekilde değerlendirir; güçlü ve zayıf kanıt arasındaki farkı anlar. | Kaynakları ve kanıtları yüksek derecede eleştirel bir bağlamda ayıklama ve değerlendirme konusunda olağanüstü yetenek gösterir. | |

# EK-11: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Ders Planı (1. Etkinlik)

**SANATLA BÜTÜNLEŞİK SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI**

| | |
|---|---|
| **Dersin Adı** | Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi |
| **Program** | BYF 1 |
| **Tarih** | 25.10.2023 |
| **Modül** | Değişim |
| **Etkinlik Adı** | Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay ile Değişimin İzinde |
| **Önerilen Süre** | 40+40 dakika |
| **Mevcut Kazanımlar** | - Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir. |
| **Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları** | - Çevresel değişiklik ile kültürel değişimler arsındaki ilişkiyi yorumlar.<br>- Bir yerleşim yerine ait kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilecek sembolleri inceleyerek tehlike altındaki değerleri ve etkileyen insan davranışlarını açıklayarak önerilerde bulunur. |
| **Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri**<br><br>***Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi "Değişim" Modülünü Öğretmeye Yönelik Çerçeve Planı ( EK-1 ) ile*** | Görsel sunum<br>Sanat ile Sosyal Bilgilerin Bütünleştirilmesi<br>Eleştirel Düşünme Stratejileri<br>Sokratik Yöntem<br>Odaklanmış Tartışma<br>Sanatla Bütünleşik Uygulama<br>Değerlendirme |
| **Öğrenme-Öğretme Süreci**<br><br>***Etkinlik Öğretmen Kılavuzu (EK-2) ile*** | **I. Isınma Etkinliği (15 dakika)**<br>Öğretmen, Türk ressamlardan Osman Hamdi Bey'in "Kaplumbağa Terbiyecisi" adlı eserini ve Burhan Doğançay'ın "Duvar Resimleri" serisinden örnek eserler göstererek bu eserlerin ortak özellikleri, temaları ve toplumda yaşanan değişim ve dönüşümlerin farklı dönemlerdeki bu eserlerde nasıl yansıtıldığı üzerine bir tartışma başlatır.<br>**II. Eserlerde Değişim ve Dönüşüm Temalarının Araştırılması (25 dakika)**<br>Öğrenciler 2-3 kişilik gruplara ayırarak, her gruba Osman Hamdi Bey'in<br>- Kur'an Okuyan Kız, 1880<br>- Kaplumbağa Terbiyecisi, 1906<br>- Mimozalı Kadın,1906<br>- İlahiyatçı,1907<br><br>ve Burhan Doğançay'ın<br><br>- Antalya,<br>- Ribbons<br>- Mavi senfoni<br>- İstanbul'da Bir Duvar,1991<br><br>İsimli eserleri **(EK-2)** renkli ve basılı olarak öğrencilere verilir. Grupların görevi, eserleri inceleyerek resimlerde temsil edilen değişimi ve dönüşümleri tespit etmek ve analiz etmektir. |

| | |
|---|---|
| | **III. Sanatla Bütünleşik Uygulama/ (40 dakika)**<br>**Öğrenciler aşağıdaki uygulamalardan birini seçerek etkinliği sürdürür.**<br><br>**1. Değişen Dünya: Kolektif Zaman Tüneli"**<br><br>-Öğrencilerden, Osman Hamdi Bey ve Burhan Doğançay'ın eserlerine dayalı olarak yaşadıkları şehirdeki değişimi ya da tarih içindeki önemli dönüm noktalarını kendi gözlemlerinden ve düşüncelerinden yola çıkarak temsil eden bir kolaj oluşturmaları istenir. Öğrenciler, dergi ve gazete kupürlerini, fotoğrafları internette buldukları görselleri, kendi cümlelerini ve çizimlerini kullanarak kendi değişim temalı kolajlarını yapabilirler. Tamamlanan kolajlardan bir sınıf "Zaman Tüneli" oluşturulur. Sınıfça oluşturulan zaman tüneli incelenerek, öğrencilerin değişim temasıyla kurdukları ilişkiler analiz edilerek ortak özellikler, farklılıklar ve belki de daha önce fark edilmeyen değişim unsurları hakkında tartışılabilir. |
| **Değerlendirme**<br><br>***Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Ölçme Dereceli Puanlama Anahtarı (EK-3) ile*** | Öğretmen, öğrencilerin analiz yeteneği, eleştirel düşünme becerileri, sunum ve tartışmadaki aktif katılımını değerlendirerek öğrencilere geri bildirim verir. |

# EK-12: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Öğretmen Kılavuzu (1. Etkinlik)

**ETKİNLİK ÖĞRETMEN KILAVUZU (EK-2)**

**Osman Hamdi Bey** (30 Aralık 1842, İstanbul - 24 Şubat 1910, İstanbul), Türk arkeolog, müzeci, ressam ve Kadıköy'ün ilk belediye başkanı.

Sakız Adası'ndan ufak yaşta evlatlık olarak gelen Rum asıllı Osmanlı sadrazamlarından İbrahim Ethem Paşa'nın oğlu, İstanbul Milletvekili, belediye başkanı, müzeci, kimyager ve felsefeci Halil Ethem Bey ve nümizmat İsmail Galip Bey'in ağabeyidir.

İlk Türk arkeoloğu kabul edilir. Bağdat'ta ilk arkeolojik çalışmalarını yaptıktan sonra asıl gerekli yasanın çıkarılmasını sağlayarak ve tüm arkeolojik çalışmaların kontrolünü üstlenerek modern arkeoloji biliminin Osmanlı'da temellendirilmesini sağladı. En önemli arkeolojik kazısı 1887-1888'de gerçekleştirildiği Sayda Kral Mezarlığı (Lübnan) kazılardır. Bu kazılar sırasında dünyaca ünlü İskender Lahdi'ni bulmuştur.

Osman Hamdi Bey İstanbul Arkeoloji Müzesi'nin 29 yıl müdürlüğünü yapmış ve müzeyi dünyanın sayılı müzeleri arasına ekletmiştir. Osman Hamdi Bey'i çağdaş Türk müzeciliğinin kurucusu sayanlar, bunu Osmanlı dönemindeki ilk Türk müze yöneticisi olmasıyla ve müzeyi geliştirmesiyle gerekçelendirirler.

Günümüzde varlığını Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi olarak sürdüren Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi'nin de kurucusudur. İlk Türk ressamlarından birisidir ve Türk resminde figürlü kompozisyon kullanan ilk ressam olarak tarihe geçmiştir ve Kaplumbağa Terbiyecisi eserinin sahibidir.

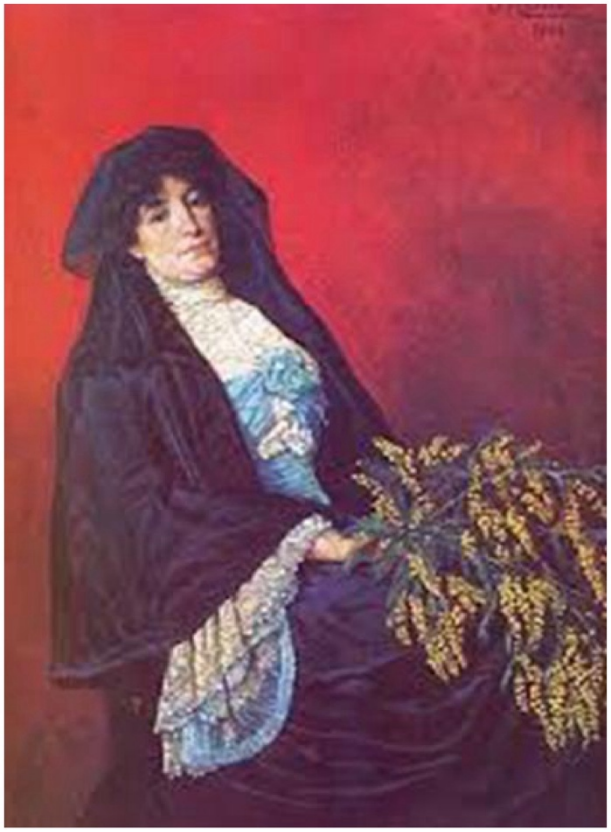
**Eser Seçkisi:**

**(EK-2)**

Kaplumbağa Terbiyecisi, 1906

**(EK-2)**

İlahiyatçı,1907



Mimozalı Kadın, 1906

(EK-2)

**Burhan Doğançay;**

Türk ressam Burhan Doğançay 1929 yılında, tanınmış ressam ve harita subayı Adil Doğançay'ın oğlu olarak İstanbul'da dünyaya geldi. Sanat eğitimini ilk olarak babasından ve tanınmış ressam Arif Kaptan'dan aldı. Babasının teşvikiyle başlayan resim çalışmaları, Ankara Üniversitesi'nde aldığı hukuk eğitiminin ve 1955'te Paris'te bitirdiği ekonomi doktorasının önüne geçerek sanat serüveninin başlangıcı oldu. Bir yandan akademik eğitimi devam ederken, diğer yandan resim çalışmalarını hiç aksatmadan sürdürdü.

Paris'teki öğrencilik yıllarında La Grande Chaumiere'de resim çalışmalarına katıldı. Doktorasını bitirip Ankara'ya döndüğünde Sanat Sevenler Kulübü'nde babasıyla ortak sergiler açtı. 1961'de 22. Devlet Resim ve Heykel Sergisi'ne beş resmi kabul edildi. 1962 yılımda New York'a gitti.

1964 yılında Guggenheim müzesi müdürü Thomas Messer'in sanatçının yapıtlarından birini müze koleksiyonuna alması, sanatçının bu zorlu mücadeleden galip geleceğine olan inancını daha da pekiştirdi. New York duvarlarıyla başlayacak önemli esin kaynağı olan "Duvarlar" serisine de aynı yıllarda başladı. Çünkü duvarlar, hızla geçip giden yaşamın ardında kalan "her şey" i yansıtıyordu. 1975 yılında buradan yola çıkan sanatçı, 114 ülkeyi kapsayacak olan " Dünya Duvarları" fotoğraf projesine başladı. 1982'de bu projenin ürünlerini, Paris'te Georges Pompidou da "Fısıldayan Duvarlar" adı altında ilk kez sergiledi.

1983'te Fransa'nın ünlü halı merkezi Aubusson'dan sanatçının tasarımları duvar halısı olarak dokunmaya başlandı. 1986'da büyük bir onarım geçiren Brooklyn Köprüsü'nün 19 adet büyük boy fotoğrafı New York kentinin 100.yıl kutlamalarında (1998) JFK Uluslararası Havaalanı'nda iki yıla yakın bir süre sergilendi. Daha sonra bu fotoğraflar "Walls of the World" adı altında kitap olarak yayınlandı. 2001 yılında Dr. Nejat Eczacıbaşı Vakfı desteği ile ilk Retrospektif Sergisi'ni İstanbul Dolmabahçe Sarayı'nda gerçekleştirdi. 2003 Haziran ayında sanatçının, "Hat Sanatına Saygı" isimli çalışması Brüksel'deki yeni Avrupa Parlamentosu binasına asıldı.

Burhan Doğançay İstanbul'da tedavi gördüğü Amerikan Hastanesi'nde hayatını kaybetti. 84 yaşında olan Burhan Doğançay, 18 Ocak 2013 Cuma günü Teşvikiye Camii'nde öğle namazını müteakip kılınacak cenaze namazının ardından kendi vasiyeti üzerine 19 Ocak Cumartesi günü Bodrum Turgutreis'te bulunan Karabağ Mezarlığı'nda defnedildi.

**Eser Seçkisi:**

**(EK-2)**

Antalya

**(EK-2)**

Ribbons on Grey

**(EK-2)**

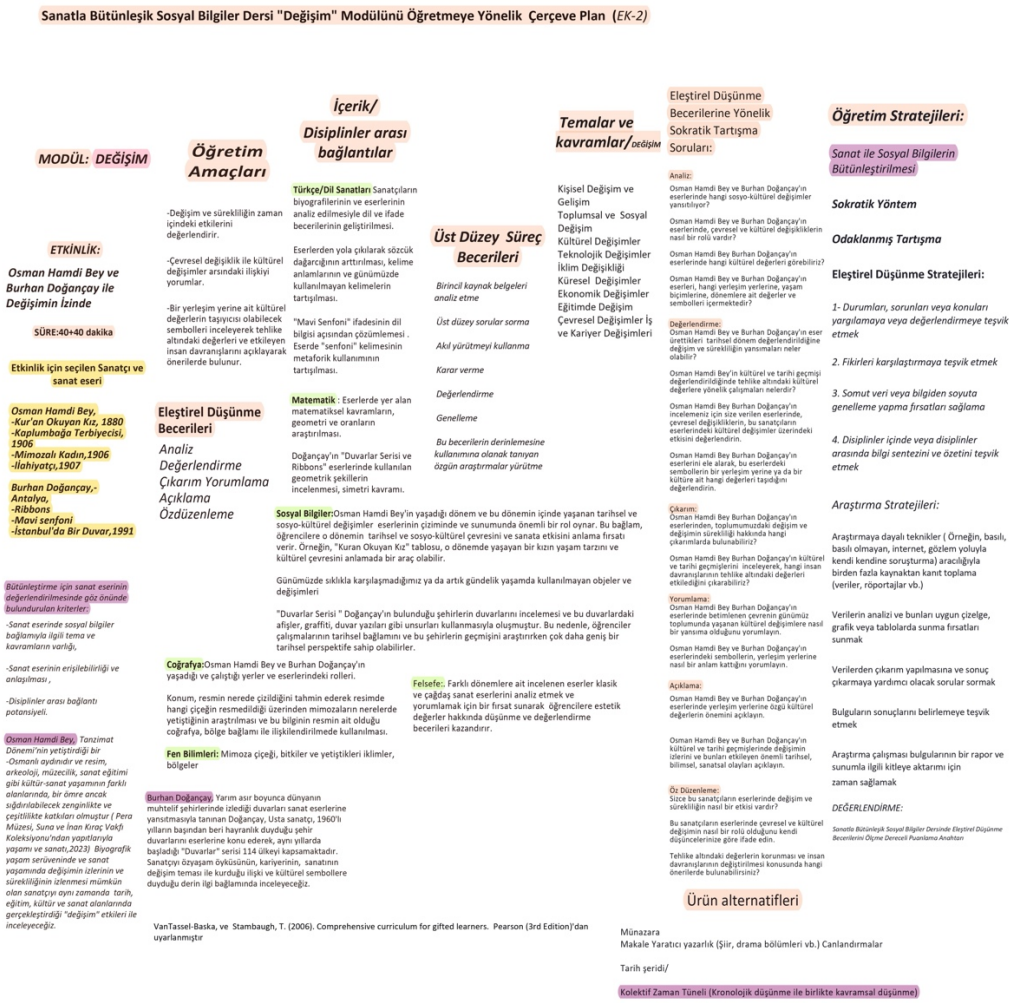
Mavi Senfoni; detay

Mavi Senfoni

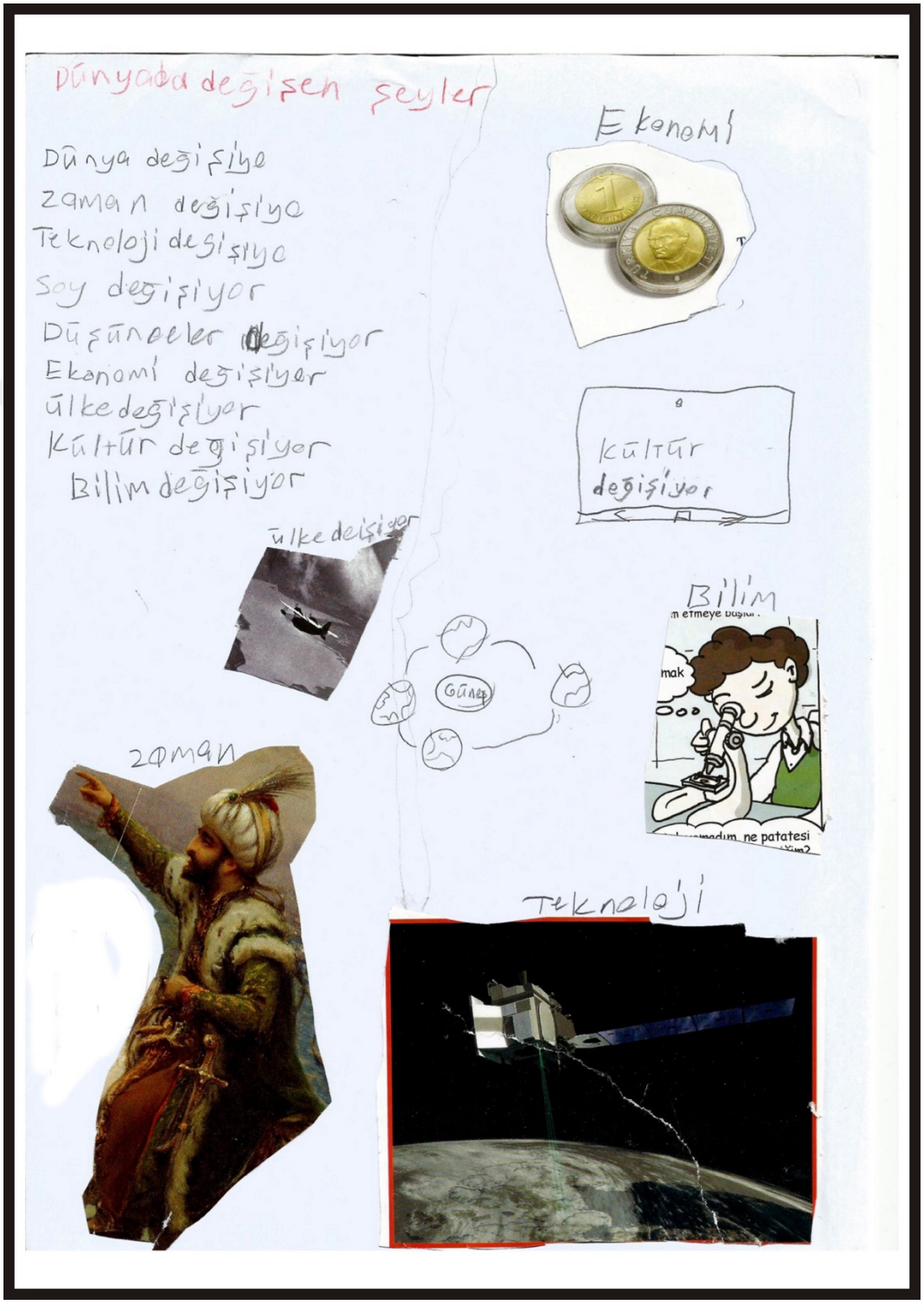
**(EK-2)**

İstanbul'da bir duvar , Duvarlar serisi

# EK-13: Sanatla Bütünleşik Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Çerçeve Planı (1. Etkinlik)



## EK-14: Öğrenci Örnekleri



Yeni canlı türleri keşfedildi.
Yazı Sümerler tarafından bulundu.
Lidyalılar Parayı Buldu!
İnsanlar oluştu!

# İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

## Canan Çakır_Doktora Tezi Benzerlik Raporu

ORİJİNALLİK RAPORU

| %16 | %13 | %12 | %7 |
|---|---|---|---|
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET KAYNAKLARI | YAYINLAR | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

BİRİNCİL KAYNAKLAR

| | | |
|---|---|---|
| 1 | acikbilim.yok.gov.tr<br>İnternet Kaynağı | %4 |
| 2 | vs1.doczz.it<br>İnternet Kaynağı | %2 |
| 3 | nek.istanbul.edu.tr:4444<br>İnternet Kaynağı | %1 |
| 4 | cocukuniversitesi.aydin.edu.tr<br>İnternet Kaynağı | %1 |
| 5 | Submitted to Recep Tayyip Erdogan University<br>Öğrenci Ödevi | <%1 |
| 6 | dspace.kocaeli.edu.tr:8080<br>İnternet Kaynağı | <%1 |
| 7 | suje.sakarya.edu.tr<br>İnternet Kaynağı | <%1 |
| 8 | paperity.org<br>İnternet Kaynağı | <%1 |
| 9 | www.ulusaltezmerkezi.net<br>İnternet Kaynağı | <%1 |

# ETİK KURUL İZİN YAZISI

**Uyarı:** Canlı denekler üzerinde yapılan tüm araştırmalar için Etik Kurul Belgesi alınması zorunludur.

☒ Etik Kurul izni gerekmektedir.

☐ Etik Kurul izni gerekmemektedir.

Canan ÇAKIR

(İmza)

**İÜC Tarih ve Sayı: 27.05.2022-391723**

**T.C.**
**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA**
**REKTÖRLÜĞÜ**
**Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu**
**Başkanlığı**

Sayı : E-74555795-050.01.04-391723 27.05.2022
Konu : 2022/147 Sayılı Etik Kurul Onayı

**Sayın Canan ÇAKIR**
İ.Ü.C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Eğitimi
Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 21.04.2022 tarihli ve bila sayılı yazı

Danışmanlığını Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ'nin üstlendiği, "Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünmelerine Etkisi" başlıklı **"Doktora Tezi"** çalışmanız, Etik Kurul'umuzun **10.05.2022** tarihinde on-lıne platformda gerçekleştirilen toplantısında görüşülmüş olup, 2022/147 no'lu Etik Kurulu Onay Formu ilişikte gönderilmiştir.

Gereği için bilgileriniz rica olunur.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:1 Onay Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSD1E9ZTU3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.istanbulc.edu.tr Kep Adresi:istanbulc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep CÖMERT
Dahili: 19456

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU

İÜC Tarih ve Sayı: 27.05.2022-390336

**Başvuru Tarihi:** 21.04.2022

**Toplantı Karar No:**2022/147

**İlgili Makama;**

Danışmanlığını Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ'nin üstlendiği İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Eğitimi **Doktora Programı Öğrencisi Canan ÇAKIR'ın** **"***Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünmelerine Etkisi"* başlıklı **"Doktora Tezi"** başvurusu ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na" başvurmuş olup, Kurulumuzun **10.05.2022** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda, adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

| Unvanı / Adı / Soyadı | Kurumu | Raportörün araştırma İle ilişkisi | Karar | İmza |
|---|---|---|---|---|
| Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan) | Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |
| Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı) | Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |
| Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU (Başkan Yardımcısı) | Florence Nigtingale Hemşirelik Fakültesi | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |
| Prof. Dr. Neşe KOCABAŞOĞLU | Cerrahpaşa Tıp Fakültesi | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |
| Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI | Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |
| Prof. Dr. Behiye AKÇAY | Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |
| Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI | Spor Bilimleri Fakültesi | E ○ H ☑ | ☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı | |

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul Tel : (0 212) 4737000-17031 Elektronik Ağ: iuc.etikkurul@istanbul.edu.tr

# KURUM İZNİ YAZILARI

**Uyarı:** Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

☒ Kurum izni gerekmektedir.

☐ Kurum izni gerekmemektedir.

Canan ÇAKIR

(İmza)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-88965846 06/11/2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Canan ÇAKIR)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Üniversitesi-Cerrhapaşa Rektörlüğünün 22.09.2023 tarihli ve E-97248701-300-789283 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 31.10.2023 tarihli tutanağı.

| | |
|---|---|
| Araştırma Konusu | : Sanatla Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünmelerine Etkisi |
| Araştırma Türü | : Anket |
| Araştırma Yeri | : Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi |
| Araştırma Kişiler | : Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencileri |
| Araştırmanın Süresi | : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı |

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Ek:
1-
2-

İlgi (b) Yazı ve Ekleri (22 Sayfa) İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Mustafa KAYA Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0d46-3143-305b-8a43-8e9f kodu ile teyit edilebilir.